

## CONFERENCIA

*La formación en Trabajo Social en Europa* / Christine Labonté Roset..... 13-31

## INMIGRACIÓN: Ponencias

*Nuevas fronteras teóricas y metodológicas en la investigación social : aplicaciones de la sociología visual y la investigación-acción-participativa en el campo de las migraciones* / María José Aguilar Idáñez..... 35-48

*Miradas psicosociales sobre el fenómeno de la inmigración* / José Ramón Bueno Abad ..... 49-59

*Génesis y efectos de las migraciones en las sociedades contemporáneas : reflexión desde Andalucía* / José Luis Malagón Bernal..... 60-84

*La práctica del Trabajo Social con población inmigrante en España : responsabilidad ético-política, limitaciones de la perspectiva metodologista y aportaciones de los modelos de intervención en medio pluriétnico* / Enrique E. Raya Lozano..... 85-105

## INMIGRACIÓN: Comunicaciones

*Primera aproximación a la realidad de los emigrantes retornados residentes en la provincia de Cádiz* / Estrella Abolafio Moreno, M<sup>a</sup> Luisa Delgado Niebla, Begoña Gómez Argudo y M<sup>a</sup> Jesús Rubio Gutiérrez ..... 106

*Intervención social contra el racismo y la xenofobia* / Rosario Alonso, Carmen Alfonso, Raquel Álvarez, Lourdes Rejas y Jesús Yébenes..... 106

*Dualización laboral y educativa : inmigración, mercado laboral y educación en España* / Fernando de Lucas y Murillo de la Cueva y Ana Zapardiel Fernández..... 107

*Trabajo Social, empresas e inmigrantes : la inclusión a través del empleo, el caso de La Hoya de Huesca* / Antonio Eito Mateo..... 108

*La integración social de los menores inmigrantes no acompañados : nuevos retos en la Comunidad de Madrid* / Verónica Gallego Obieta, José Juan Martínez Soler, Almudena Ortiz Barahona, María Pastor Valdés, Isabel Pérez Burrull y María Valero Torrejón. 109

*El duelo de los inmigrantes (proyecto de intervención grupal)* / María del Carmen Carbonell, Belén Codina, Tomás Gamarra, Marta Gonfaus, Silvia Sala, Noemí Pérez y Victoria Torralba ..... 110

*La prensa como herramienta de sensibilización social : el caso concreto de la mujer inmigrante marroquí* / Cristina García-Moreno ..... 112

*Migración : contexto, ciudadanía y vecindad* / Emilio José Gómez Ciriano ..... 112

*Los retos en la acogida de la población inmigrante : del cómo y el por qué desde las escuelas de Trabajo Social* / Anna Mata Romeu..... 113

*La mediación en el ámbito de la inmigración y convivencia intercultural* / Julia Moreno Moreno..... 114

*Redes migratorias y proyecto migratorio : una investigación sobre los inmigrantes de origen ucraniano en la Comunidad Autónoma de Murcia* / Antonia Sánchez Urios... 115

*La inmigración en la encrucijada del bienestar social y el voluntariado* / José Luis Sarasola Sánchez-Serrano..... 116

*Servicios sociales para el colectivo de inmigrantes* / Mabel Segú Odriozola ..... 118

*Intervención social con menores inmigrantes no acompañados : diversos modelos /*  
Isabel Berganza y María Luisa Setién ..... 119

### **PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN TRABAJO SOCIAL: ponencias**

*"Engendering Social Work" : conceptos teóricos y metodológicos feministas en su*  
*relación con el Trabajo Social /* Cornelia Giebler..... 123

*Servicios sociales y políticas de igualdad de oportunidades /* Elena Roldán García . 135

*Género y amor : del éxtasis al dolor /* Lourdes Fernández Ríos ..... 159

### **PERSPECTIVAS DE GÉNERO EN TRABAJO SOCIAL: Comunicaciones**

*Aproximación a la intervención social con perspectiva de género : la masculinidad*  
*como factor de riesgo /* Juan Blanco López..... 179

*La mediación del/la trabajador/a social en el tema de la violencia de género en relación*  
*a los medios de comunicación /* Cristina Caruncho Michinel y Ana Belén Méndez  
Fernández..... 180

*Necesidad de la utilización del enfoque integrado de género en las estrategias de*  
*conciliación /* Antonia Corona Aguilar ..... 180

*Estudio sobre la opinión y actitud de estudiantes universitarios sobre el fenómeno de la*  
*prostitución femenina /* María José Barahona, Ana I. Corchado, Luis Mariano García y  
Victoria de las Heras..... 182

*Visibilizar el Trabajo Social : aportaciones desde una perspectivas de género /* Josefa  
Fombuena..... 183

*Aproximación teórica al fenómeno de la monoparentalidad /* Beatriz Leal Freire, Ana  
Belén Méndez Fernández y María Martínez Rodríguez ..... 184

*Entre tinieblas : aventuras y desventuras de un proyecto de cooperación para el*  
*desarrollo desde la perspectiva de género /* N. Carballo Tubio, Beatriz Leal Freire,  
María Martínez Rodríguez, Ana Belén Méndez Fernández y Santiago Vieito  
Covela..... 185

*La custodia compartida impuesta por el juez a solicitud de uno de los padres : una*  
*realidad excepcional en las crisis matrimoniales: el párrafo octavo del art. 92 del CC /*  
Joaquín María Rivera Álvarez ..... 186

*Mujer, discapacidad y empleo : tejiendo la discriminación /* Ángeles Conde Rodríguez,  
Herminia Lobato Soriano, Inés Portillo Mayorga y Grace Shum ..... 186

### **ÉTICA E INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL: ponencias**

*La naturaleza de la relación profesional y la ética del Trabajo Social /* Damián Salcedo  
Megales ..... 189

*La formación de los trabajadores sociales en Francia : enfoques éticos desde una*  
*perspectiva de mutación social /* Gérard Schaefer ..... 193

*La auditoría ética en Trabajo Social : un instrumento para mejorar la calidad de las*  
*instituciones sociales /* María Jesús Úriz Pemán..... 200

### **ÉTICA E INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL: comunicaciones**

<i>¿Por qué Marchioni y no Rotham? : influencia de la ética en los modelos de Trabajo Social comunitario / Karim Ahmed Mohamed.....</i>	227
<i>Trabajo Social y derechos humanos : razones para una convergencia / Nuria Cordero Ramos, María Isabel Fernández Martín y José Emilio Palacios Esteban .....</i>	228
<i>La ética relacional en la intervención social / Rafael Díaz Fernández .....</i>	229
<i>Presentación del seminario de ética de la intervención social / Nuria Cordero Ramos, María Isabel Fernández Martín y José Emilio Palacios Esteban.....</i>	230
<i>Solidaridad y ética neoliberal : breve análisis epistemológico de una contradicción / José María Morán Carrillo y José Emilio Palacios Esteban .....</i>	231
<i>Hermenéutica crítica en la práctica del Trabajo Social / Nuria Cordero Ramos, María Isabel Fernández Martín y José Emilio Palacios Esteban.....</i>	233
<i>La participación ciudadana : principio ético de la intervención profesional desde los servicios sociales municipales / Enrique Pastor Séller.....</i>	234

### **LA EUROPA SOCIAL: comunicaciones**

<i>Espacio social europeo y personas con discapacidad / Rosa María Díaz Jiménez... </i>	237
---	-----

### **DEPENDENCIA: ponencias**

<i>Malos tratos y vejez : un enfoque integral / C. Mercedes Tabueña Lafarga e Irene de Vicente Zueras.....</i>	239
--	-----

### **DEPENDENCIA: comunicaciones**

<i>La persona mayor dependiente y su familia : nuevas formas de relación / María Jesús Arriola Arrizabalaga y Usue Beloki Marañón .....</i>	256
<i>Una aproximación social al contrato de ingreso en residencia / Carmen Fernández Gamito .....</i>	257
<i>Dependencia con proyecto de vida / Carme Fernández Ges.....</i>	258
<i>Independencia versus autonomía / Silvia Iannitelli Muscolo y Montserrat Mestres Bertrán.....</i>	259
<i>Reflexiones sobre cómo abordar la (in)dependencia de las personas con diversidad funcional / Antonio Iáñez Domínguez y Manuel Lobato Galindo .....</i>	260
<i>Dependencia y cuidado : implicaciones y repercusiones en la mujer cuidadora / Milagros Julve Negro .....</i>	261
<i>Mediación en situaciones de dependencia : conceptos claves y marco jurídico relevante / Pilar Munuera Gómez.....</i>	262
<i>Las dificultades de las familias cuidadoras de afectados de enfermedades neuromusculares graves / Hortensia Redero Bellido .....</i>	263
<i>El papel de la tutela legal de incapaces en las instituciones de guarda / Joaquín María Rivera Alvarez .....</i>	264

**ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA SITUACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL: ponencias**

<i>Social work education in Italy / Valeria Fabbri</i> .....	265
<i>La educación psico-social : una dimensión esencial para la enseñanza del Trabajo Social en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior / Antonio Gorri Goñi</i> ....	272
<i>La experiencia piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Huelva / Yolanda Borrego Alés y Octavio Vázquez Aguado</i> .....	286

**ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA SITUACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL: comunicaciones**

<i>La experimentación del ECTS en Trabajo Social : la experiencia desde la Universidad de La Laguna / Carmen Barranco, C. Cáceres, Asunción Cívicos, Rodrigo Henríquez, R. Hernández, José María Herrera y Blanca Puyol</i> .....	301
<i>El nuevo reto en la formación en Trabajo Social / Marisol García Delgado</i> .....	302
<i>Una propuesta de innovación docente : Trabajo Social en Europa. Modulo intercultural y comparado en lenguas románicas / Blanca Girela Rejón y Belén Morata García de la Puerta</i> .....	303
<i>Marcos de referencia para los estudios de postgrado en Trabajo Social / Agustín Moñivas</i> .....	303
<i>Los roles en Trabajo Social : profesionalización y formación / Xavier Pelegrí Viaña</i> .	304
<i>Las prácticas profesionales en Trabajo Social : implicaciones de la convergencia europea / Antonia Picornell Lucas</i> .....	306
<i>La formación de postgrado en Trabajo Social : aportaciones andaluzas a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior / Enrique E. Raya Lozano</i> .....	306
<i>Aplicación de nueva metodología docente en la enseñanza de dirección y gestión de servicios sociales / María Carmen Sánchez Pérez</i> .....	307
<i>Desarrollo de una unidad didáctica práctica : necesidades sociales de las personas con discapacidad / M<sup>a</sup> Elena Muguerza Martínez y Carmen Verde Diego</i> .....	308

**LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO SOCIAL: ponencias**

<i>La profesionalización del estudiante y el espacio práctico de calidad. Plan de Practicum de intervención e innovación docente : el rol docente del tutor de práctica. El acompañamiento del estudiante. Formación y supervisión / Carmina Puig i Cruells</i> .	311
<i>El proceso de integración de la teoría y la práctica en la docencia de Trabajo Social con familias / Alfonsa Rodríguez Rodríguez</i> .....	324
<i>Teoría y práctica del aprendizaje por interacción sobre la intervención en grupos / Teresa Zamanillo Peral</i> .....	343



## **LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO SOCIAL: comunicaciones**

<i>Postgrado en Trabajo Social. Especialización eficiente y competencias emocionales, más allá del umbral de los conocimientos teórico-técnicos / Rosario Alonso Alonso</i>	362
<i>Aprender pensando (nivel universitario) / Benito Arias Martínez, María Francisca Calleja González y Camino Curero Leo</i>	363
<i>Innovando en las formas de enseñanza en Trabajo Social / Andrea Capilla Pérez, Blanca González Cerezo y María Josefa Vázquez Libroero</i>	364
<i>Talleres de trabajo comunitario : una experiencia de innovación pedagógica / Manel Barbero, Ferrán Cortés, Marta Llovet, Jordi Sancho y José A. Tous</i>	366
<i>La plataforma de aprendizaje Moodle como instrumento para el Trabajo Social en el contexto del Espacio Europeo de la Educación Superior / Francisco Cosano Rivas</i>	367
<i>Proceso de diseño en red de guías docentes basadas en la nueva configuración del crédito en el segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante / Nicolás de Alfonseti Hartmann, Víctor M. Giménez Bertomeu, Asunción Lillo Beneyto, Josefa Lorenzo García, María Teresa Mira-Perceval Pastor y Juan Ramón Rico Juan</i>	368
<i>Experiencia de aplicación de guías docentes adaptadas a los criterios de convergencia educativa en educación superior para el segundo curso de la Diplomatura de Trabajo Social / Nicolás de Alfonseti Hartmann, María Jesús Asensi Carratalá, María José Escartín Caparrós, Víctor M. Giménez Bertomeu, Asunción Lillo Beneyto, Josefa Lorenzo García, María Teresa Mira-Perceval Pastor y Juan Ramón Rico Juan</i>	369
<i>La asignatura de ética en la formación de los trabajadores sociales / María Teresa del Alamo Martín</i>	370
<i>El proceso de intervención en el Trabajo Social con casos : una enseñanza teórica-práctica para las escuelas de Trabajo Social / Tomás Fernández García y Laura Ponce de León Romero</i>	371
<i>La mediación en el currículum académico del Trabajo Social / María Paz García-Longoria Serrano</i>	372
<i>Innovación y mejora de la calidad docente en el Trabajo Social / Francisco Gómez Gómez</i>	372
<i>Experiencia del Espacio Virtual de Coordinación de la Escuela de Trabajo Social / Francisco Gómez Gómez y Pilar Munuera Gómez</i>	374
<i>La enseñanza de la política social y los servicios sociales en la Diplomatura de Trabajo Social / Sergio Fernández Riquelme y Jerónimo Molina Cano</i>	375
<i>Programa Integral de Calidad del Título de Trabajo Social en la Universidad de Valladolid / Juan María Prieto Lobato y Pablo de la Rosa Gimeno</i>	375
<i>La enseñanza del derecho administrativo en la Diplomatura de Trabajo Social : nuevas perspectivas de la globalización de los derechos sociales / Jesús Punzón Moraleda y Francisco Sánchez Rodríguez</i>	376
<i>Presentación de una metodología para desarrollar la transversalidad disciplinar en los estudios de Trabajo Social / Jordi Sancho Salido</i>	377
<i>Las TIC en el área educativa / Aurora Castillo Charfolet, Raquel Márquez González, Carmen Miguel Vicente, Sara Moreno Torres, Irene Torres Carricondo y Yolanda Valencia Millán</i>	378

### **PRÁCTICAS Y SUPERVISIÓN EN TRABAJO SOCIAL: ponencias**

*Las prácticas externas en la Diplomatura de Trabajo Social : importante instrumento de formación de los futuros profesionales (sistema organizativo de la Escuela Universitaria de Estudios Sociales de la Universidad de Zaragoza) / Ángel Luis Arricivita, Montserrat Artal, M<sup>a</sup> Jesús Ballestín, Rosario Jiménez, Pilar Polo, M<sup>a</sup> Josefa Pueyo, Marta Serch y Cruz Videgáin ..... 381*

*Características del supervisor de prácticas de Trabajo Social en el Espacio Europeo de educación superior / Josefina Fernández i Barrera ..... 400*

### **PRÁCTICAS Y SUPERVISIÓN EN TRABAJO SOCIAL: comunicaciones**

*El seguimiento "virtual" de las prácticas externas de Trabajo Social / Celsa Cáceres ..... 416*

*Un modelo de prácticas para el Trabajo Social en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior / Francisco Cosano Rivas ..... 417*

*La formación y el lugar del supervisor como formador : algunos elementos a considerar / Irene de Vicente Zueras y Mercedes Tabueña Lafarga ..... 418*

*La formación para la práctica profesional del trabajador social / María Jesús Domínguez Pachón ..... 418*

*Evaluación y aportaciones al desarrollo curricular de la asignatura de Trabajo Social aplicado : una visión de los participantes en la región de Murcia / Esther Bódalo Lozano, María del Carmen Carbonell Cutillas, María Paz García-Longoria Serrano, Enrique Pastor Séller y Antonia Sánchez Urios ..... 419*

*Programa de prácticas externas complementarias : unas prácticas optativas y muy interesantes para nuestros alumnos y alumnas de la EUTS de Cuenca de en segundo y tercer curso / M<sup>a</sup> Ángeles González Espada y Ana Teresa Sánchez Izquierdo ..... 420*

*Docencia de calidad en las prácticas de campo : experiencia de la EUTS de Cuenca en segundo curso / M<sup>a</sup> Angeles González Espada, Myriam Gutiérrez Zornoza, Manuel Jesús Maldonado Lozano y María Carmen Sánchez Pérez..... 421*

*Una nueva herramienta para la supervisión : el cuaderno de Practicum / Aurora Castillo Charfolet y Mercedes Sundheim Losada..... 423*

*El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos procedimentales en la asignatura Trabajo Social II-UNLU / Walter Giribuela y Bibiana Travi ..... 424*

*Primeras aproximaciones para la comprensión de la naturaleza, fundamentos y formas del Trabajo Social en la obra de Mary Ellen Richmond / Bibiana Travi..... 424*

### **ENVEJECIMIENTO: comunicaciones**

*Aportes del Trabajo Social en los "cursos de preparación a la jubilación" : una experiencia en Andalucía / Raúl Álvarez Pérez..... 429*

*La preparación a la jubilación a través del sistema público de servicios sociales : una alternativa posible / Evaristo Barrera Algarín ..... 430*

*Envejecer en casa ¿es posible? / M<sup>a</sup> Jesús Castro Neo, Patricia María Iglesias - Souto, María Elena Puñal Romarís, Concepción Rodríguez Conde y Eva María Taboada Ares ..... 431*

<i>La engañosa publicidad y las políticas sociales : ayudas creadas para contentar a la opinión pública / Beatriz Leal Freire y Ana Belén Méndez Fernández .....</i>	432
<i>Análisis descriptivo sobre el envejecimiento de la población y la enfermedad de Alzheimer : la realidad social actual / Beatriz Leal Freire y Ana Belén Méndez Fernández.....</i>	433
<i>Las personas mayores y el voluntariado / María del Carmen Carbonell Cutillas y Manuel Enrique Medina Tornero .....</i>	434
<i>Intervención del trabajador social en personas afectadas por el Síndrome de Diógenes / José Antonio Pantoja Paz.....</i>	435
<i>Políticas de ocupación, mercado laboral y envejecimiento : iniciativas y buenas prácticas / Silvia Gómez i Soldevila, Cristina Rimbau i Andreu y María del Mar Rincón Ruiz.....</i>	436

### **COMUNICACIONES LIBRES: comunicaciones**

<i>Tercer sector : análisis, desafíos y competencias desde el Trabajo Social / Francisco Xabier Aguiar Fernández.....</i>	439
<i>Los estándares para la práctica del Trabajo Social con grupos de la AASWG : presentación, análisis crítico e implicaciones / Andrés Arias Astray .....</i>	440
<i>La influencia de la historia de malos tratos en la infancia sobre la percepción y toma de decisiones relativas a un caso de abuso sexual infantil : resultados de un estudio experimental con estudiantes de Trabajo Social / Andrés Arias Astray .....</i>	440
<i>Revisión de investigaciones en torno al ejercicio profesional del Trabajo Social / Ainhoa Berasaluze y Kontxesi Berrio-Otxoa.....</i>	441
<i>Una aproximación al programa de educación familiar en Galicia / Lourdes Besada Agra .....</i>	442
<i>La construcción social del sujeto de intervención : los modelos implícitos en los procesos de intervención social / Juan Blanco López.....</i>	443
<i>Estudio cualitativo sobre el síndrome del Burnout en el Trabajo Social / María Blanco Montilla .....</i>	443
<i>Los servicios sociales y la organización del territorio / Guadalupe Cordero Martín ...</i>	444
<i>Una experiencia de Trabajo Social en la unidad de baja visión del Instituto de Oftalmobiología Aplicada (IOBA) de la Universidad de Valladolid / María Teresa del Álamo Martín y Saud Saudi Moro.....</i>	445
<i>Trabajo Social Clínico / Josefa Fombuena y Amparo Martí .....</i>	446
<i>La terapia/intervención en red en el tratamiento de adolescentes en riesgo de exclusión / Rafael Gómez del Toro.....</i>	447
<i>Formación de profesionales en postgrado como ayuda al desarrollo / Francisco Gómez Gómez .....</i>	448
<i>Una residencia universitaria en un barrio marginado : la R.U. Flora Tristán en el Polígono Sur de Sevilla / Ana Gómez Pérez .....</i>	450
<i>Trabajo Social familiar e intervención en procesos de duelo con familias / Valentín González Calvo .....</i>	451

<i>Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo / Asunción Cívicos Juárez, Ángeles González González, Manuel Hernández Hernández y Beatriz Pérez González.....</i>	453
<i>Conflicto, mediación comunitaria y creatividad social / Silvia Iannitelli Muscolo y Marta Llobet Estany.....</i>	454
<i>Juventud, desempleo, empleo precario y exclusión social / Antonio López Peláez y Laura Ponce de León Romero.....</i>	454
<i>Estructura familiar y satisfacción parental : propuestas para la intervención / Tomasa Luengo Rodríguez y José María Román Sánchez.....</i>	455
<i>La creatividad social frente a la sociedad del riesgo / Marta Llobet Estany .....</i>	456
<i>Una revisión del Trabajo Social en el mundo de la empresa / Chaime Marcuello Servós.....</i>	457
<i>Discúlpeme... soy gitano (reflexiones de una trabajadora social paya) / A. Belmonte Espada y María Martínez Rodríguez.....</i>	458
<i>¿Acaso importa como te veo? : la asunción del drogodependiente como ciudadano desde el Trabajo Social para el tercer milenio / Beatriz Leal Freire, María Martínez Rodríguez, Ana Belén Méndez Fernández e Isabel Salazar Bernard .....</i>	459
<i>Aprehendiendo a respetar : la perspectiva de derechos humanos como elemento fundamental en la formación y práctica del Trabajo Social / Beatriz Leal Freire, María Martínez Rodríguez, Ana Belén Méndez Fernández e Isabel Salazar Bernard .....</i>	460
<i>Más allá del paradigma de los recursos : los servicios sociales, el trabajo social y sus retos / Rafael Aliena Miralles y José Vicente Pérez Cosín.....</i>	461
<i>Familia-escuela : binomio imprescindible / Paula Prados Maeso.....</i>	462
<i>Tercer sector social y administraciones públicas / Javier Callejo González, José Luis Izquieta Etulain y José Juan María Prieto Lobato .....</i>	462
<i>Lo que nos enseña la historia de la acción social / Juan María Prieto Lobato .....</i>	463
<i>Diagnóstico de exclusión social : herramienta para su estudio / Esther Raya Díez... </i>	464
<i>Calidad en la docencia de Trabajo Social y servicios sociales de calidad / M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Pérez .....</i>	465
<i>Menores infractores : construyendo un perfil e investigando la aplicación de la ley de responsabilidad del menor en el municipio de Burjassot / Francesc Xavier Uceda i Maza.....</i>	465
<i>El enfoque de resiliencia en Trabajo Social / Cristina Villalba Quesada .....</i>	466

## **La formation au travail social en Europe**

Prof. Dr. Christine Labonte Roset

Un bref coup d'œil sur ces trente dernières années nous montre que l'enseignement du travail social a subi les mêmes développements dans (presque) tous les pays européens. Aussi bien sous leurs aspects structurels que dans leur contenu. Les aspects essentiels sont ici la mise au niveau universitaire de la formation, l'orientation généraliste des études et l'orientation internationale.

La mise au niveau universitaire de la formation signifie que les parcours d'enseignement pour le travail social sont implantés au sein des universités ou bien dans des institutions similaires de l'enseignement supérieur comme, par exemple les « Fachhochschulen » (universités de sciences appliquées). La France présentant par contre la seule exception. Ses quelque cent cinquante écoles, pour la plupart de petites tailles, et les quatorze « instituts régionaux » de plus grandes tailles occupent une position ambiguë entre les centres de formation professionnelle et les établissements d'enseignement supérieur, comparable à une académie. Mais de même que dans la plupart des autres pays européens, elles exigent aussi une formation d'études d'un niveau supérieur en tant que condition d'accès à la formation au travail social. En outre, de plus en plus de pays permettent dorénavant aux étudiants diplômés titulaires d'une première qualification professionnelle, de poursuivre un deuxième cycle universitaire (master). Ce qui correspond au processus de Bologne, c'est-à-dire à la déclaration proclamée par les 45 ministres des pays européens, portant sur l'harmonisation de politique universitaire en Europe. Pour cette raison, tous les pays concernés doivent introduire trois cycles d'étude. Tout d'abord, le bachelor comme premier diplôme de qualification de fin d'études, ensuite le master qui permet d'élargir ses qualifications (se spécialiser) dans certains champs d'activités professionnelles, et un troisième cycle conduisant à une

thèse permettant d'exercer une carrière académique au sein de la formation aux professions sociales.

La mise au niveau universitaire de la formation signifie aussi formation scientifique. Ceci ne se traduit pas seulement par l'introduction de théories scientifiques fondamentales dans l'enseignement, mais aussi dans toujours plus de pays par une recherche indépendante, le développement et l'introduction de la recherche dans l'enseignement. Tout ceci exige nécessairement une qualification appropriée du corps enseignant, surtout chez les enseignants qui se retrouveront désignés pour enseigner le travail social. Entre temps il existe dans la plupart des pays européens des facultés pour le travail social autonomes avec un personnel d'enseignants et d'enseignantes indépendants. Par contre les chargés de cours viennent le plus souvent de la pratique professionnelle dans le but de compléter la formation théorique.

En dehors de quelques exceptions transitoires, les qualifications requises sont au minimum un diplôme universitaire, très souvent accompagné d'autres exigences comme de l'expérience dans la recherche et/ou d'un doctorat, en corrélation avec une pratique professionnelle spécialisée. Ce qui rentre dans le sens du communiqué de Berlin des encore quarante ministres européens de l'enseignement supérieur en septembre 2003, qui insiste sur la nécessité de plus de qualité dans la formation supérieure européenne, et salue les initiatives prises dans ce sens par les pays membres (Communiqué 2003, S3). Ce communiqué, est le résultat des rencontres toutes les deux années des ministres aux universités signataires de la déclaration de Bologne. Il tente de développer les prochains progrès sur le chemin de l'harmonisation au niveau des universités européennes. Les contenus des programmes d'études du travail social ont aussi subi un rapprochement. Dans presque tous les pays, il s'agit d'études générales qui doivent être préparées de manière appropriée tout au long de la formation, à partir de nombreux champs professionnels sans grandes spécialisations. Ce qui s'applique par exemple aussi aux Pays-Bas, où par le passé leurs offres de programmes d'enseignement très spécialisées dans

le domaine social ont été regroupées en grandes unités. Par contre la France fait ici figure d'exception et propose en tout dix-sept formations. Au Royaume-Uni il existe désormais à côté du « social work » et du « youth and community work », la formation de « probation officer ».

Un dernier aspect tout aussi important pour le processus de Bologne et la recherche est que dans de nombreux pays européens, la formation au travail social a toujours été et reste orientée vers un niveau international et/ou européen. Ceci est non seulement lié à son histoire, mais aussi au fait que les thèmes et les problèmes qu'elle observe ne connaissent pas de frontières. Cette orientation englobe l'échange international de professeurs et d'étudiants, ainsi que la mise en chantier élargie de programmes d'enseignement et de projets de recherches communs.

La recherche a déjà été citée plusieurs fois, tout d'abord en relation avec la qualification des professeurs, ensuite à travers les projets de recherches et les réseaux internationaux, dans le cadre de l'internationalisation de la formation au travail social. Elle devient essentielle, même sous l'angle de l'introduction de programmes d'études graduels conformes à la déclaration de Bologne. Il est généralement admis que le programme d'étude du master, les méthodes de recherche, ainsi que la recherche personnelle faite par les étudiants doivent être incluses au plus tard dans la thèse de master. Mais aussi, les nouveaux programmes d'enseignement du bachelor contiennent très souvent des modules propédeutiques et des initiations aux méthodes de recherche pour rendre le futur travailleur social apte à pouvoir évaluer la validité des résultats de recherche (Labonté-Roset 2005).

Pendant la mise en place des modalités de fin d'études dans pratiquement 60% des états signataires de Bologne, qui jusqu'à présent ne connaissaient pas ce système et qui a progressé rapidement, il n'existe pas d'harmonisation à l'échelon de la durée des fins d'étude de la licence et du master, par contre un accord a été trouvé par l'introduction d'un système de points résultats analogue

au système ECTS. Conformément aux descripteurs de Helsinki et de Dublin, on calcule trente crédits de « workload » par semestre, ce qui représente une somme de travail pour les étudiants de sept cents cinquante à neuf cents heures correspondant à la participation aux cours, leur préparation, leur assimilation, ainsi qu'à la durée des examens.

D'une manière générale, la tendance pour les programmes d'enseignement du bachelor (et pas seulement pour le travail social) s'oriente vers une durée d'études de trois ans (180 crédits). Il existe parallèlement des programmes de bachelor d'une durée de trois ans et demi, voire quatre ans, munis des crédits points plus élevés correspondants. Cela s'applique surtout aux pays qui proposaient jusqu'à présent des programmes d'enseignement du travail social plus longs (entre 4 et 6 ans) comme, par exemple, quelques pays d'Europe Centrale et de l'Est ou le Portugal. En Allemagne, il semblerait exister comme une scission le long de la ligne du Main, du moins en ce qui concerne le travail social, dans le Nord, la formation pour la licence dure six semestres, tandis que dans le Sud elle dure plutôt sept semestres. À Berlin on retrouve les deux formes au sein de trois universités de sciences appliquées (Müller 2005). Les programmes de master qui s'y rattachent, autant soit qu'ils existent déjà ou aient été nouvellement élaborés, sont alors raccourcis en conséquence. Les nouveaux programmes d'enseignement du bachelor pour le travail social s'emploient aussi à offrir essentiellement une formation générale complète. Les programmes d'études du master proposent par contre la plupart du temps des thématiques spécialisées et des champs d'activités, comme par exemple la gestion sociale, le travail social clinique ou bien l'économie locale.

Jusqu'à présent, j'ai essayé d'identifier les tendances communes de la formation au travail social en Europe. Il existe de plus d'autres différences notables en dehors des exceptions déjà mentionnées de la France, caractérisées par une formation spécialisée, et du Royaume-Uni. Cela se rapporte d'une part à l'importance et à l'intégration des stages dans la formation. Sur ce point, une comparaison se heurte aussitôt à plusieurs difficultés. Déjà



qu'une définition claire de ce qu'on comprend dans les différents pays sous la désignation de stage est difficile en soi, il est encore plus difficile de trouver une limitation entre stage et les autres éléments d'études liés à la pratique professionnelle qui s'y rapportent. Si on observe les publications récentes écrites pour la plupart en anglais, et dans lesquels les auteurs de différents pays décrivent respectivement leurs formations au travail social, on y retrouve des qualifications telles que « field placement », ou bien « practice placement », « practice learning », « practice training », ou encore « practice lessons » sans explications détaillées. Parfois ces formes différentes se trouvent placées dans le même curriculum l'une à côté de l'autre ou l'une après l'autre. De même qu'il s'avère très compliqué de tenter de comparer entre elles les durées formelles des stages. Même si à la base on adopte comme définition plausible le temps associé intégré dans la formation et/ou directement avec elle, que les étudiants ont passé dans les institutions du travail social. Cela n'est pas seulement valable pour des stages à plein temps d'une part, et une pratique d'accompagnement des étudiants de une ou deux journées par semaine d'autre part. Même là où il existe déjà le système de crédit points, on trouve des résultats différents malgré la même durée formelle de la pratique.

Sans vouloir entrer ici dans les détails, c'est-à-dire à savoir si la pratique doit être accompagnée par des cours intensifs, et sous quelle forme le professionnel doit il être associé à la prise en charge du stagiaire et des cours, une comparaison formelle nous montre des différences importantes. Les stages représentent jusqu'à 50% de la durée des études en Suisse, à peu près 40% en Turquie, 1/3 au Royaume-Uni, voire jusqu'à 1/6 ou 1/7 de la durée des études, et dans certains cas comme, par exemple en Serbie, seulement vingt jours si ce n'est moins.

En règle générale on peut dire que dans les pays d'Europe Centrale et de l'Est, où la formation au travail social a été introduite après les changements politiques, les stages sont la plupart du temps plus courts et moins bien intégrés dans la formation (par exemple dans les pays Baltes, les pays de l'ex-Yougoslavie ou bien la Hongrie). Cela vient du fait que ces filières d'études ont

pour la plupart été mises en place dans les facultés enseignant les sciences sociales comme la sociologie, qui n'avaient pas de stages dans leurs autres disciplines.

Avec le réaménagement du système de Bologne des programmes d'enseignement gradués, les stages semblent entre autre perdre de leur importance. Lorsque les études longues sont remplacées par les études au niveau du bachelor, la durée des stages est très souvent écourtée. Ce phénomène peut être observé en Allemagne où on exige alors un pré-stage comme condition d'admission, c'est-à-dire d'effectuer un stage avant de commencer à étudier. Il manque ici toutefois un accompagnement et une analyse au niveau des universités de sciences appliquées. Parfois, on tente du moins une ébauche prudente compensatoire au cours des premiers semestres au travers d'un compte rendu de stage et de son analyse.

Jusqu'à présent, je me suis limitée à décrire le développement et les transformations des programmes d'enseignement du travail social en Europe, et non pas la palette complète des professions sociales. Et ce pour une raison essentielle. Dans la plupart des pays européens, on est confronté pour le moins à deux orientations de formations strictement séparées : le travail social d'une part, et la pédagogie sociale de l'autre. Ceci est valable par exemple pour l'Italie, les Pays-Bas, la Suisse, l'Espagne, la Belgique ou les états scandinaves.

Ces deux formes de programmes d'enseignement se rencontrent aussi fréquemment dans les différentes universités ou dans les universités de sciences appliquées comme par exemple au Danemark. Cette séparation est apparue la plupart du temps pour des raisons historiques. La pédagogie sociale tire son origine, soit des formations pour les jardinières d'enfants (école maternelle), qui historiquement sont plus anciennes que celle du travail social (Labonté-Roset, 1997), soit de la spécialisation de la pédagogie. La Pologne et l'Allemagne étant eux des cas particuliers.

En Pologne, la première école pour le travail social et l'éducation populaire a été fondée à Varsovie en 1925 par la personne qui en est devenue la directrice par la suite, la pédagogue Helena Radlinska, et qui plus tard a occupé la chaire de pédagogie sociale et dirigé dans ce lieu l'institut des services sociaux. Jusqu'à maintenant, la pédagogie sociale est le terme général employé pour tout ce qui touche au travail social. Tout comme Alice Salomon, Helena Radlinska deviendra par conséquent un des membres fondateurs du Comité International des Écoles de Travail Social, ou aujourd'hui Association Internationale des Écoles de Travail Social (AIETS), dont fait partie jusqu'à présent l'association polonaise des facultés et universités de pédagogie social, fondée après la tombée des régimes socialistes.

En Allemagne les deux formes de formation sont restées longtemps dissociées. La création d'universités de science appliquées au début des années soixante-dix a fait que quelques états fédéraux ont regroupé les deux formations en un seul programme d'études, comme par exemple à Berlin où jusqu'à présent on décerne un double diplôme de travail social et pédagogie sociale (le futur bachelor). Dans les autres états fédéraux comme, par exemple, en Rhénanie du Nord, Westphalie, ou bien en Rhénanie-Palatinat, il y a peu de temps encore, il y avait des programmes d'études distincts. Leur fusion a tout d'abord été justifiée par le fait que d'une part, dans une large mesure, le marché du travail ne fait plus la différence entre les deux formations, et que d'autre part, cette fusion a eu lieu pour des raisons de politique universitaire et financière. Grâce à ces fusions, on s'engage à économiser et à créer un effet de synergie. Entre-temps le titre de pédagogue social en tant que qualification professionnelle ou qualification du programme d'étude a largement disparu, alors que la qualification « travail social » s'est imposée comme une notion qui englobe non seulement (comme auparavant) les champs du travail social, comme par exemple le conseil et l'accompagnement des adultes, les jeunes et les enfants souffrants de problèmes sociaux, psychiques, financiers, mais aussi le travail pédagogique avec les mêmes groupes.

Si on observe de plus près les curricula des programmes d'enseignement du travail social en Allemagne, il saute aux yeux que très souvent la pédagogie sociale n'est devenue entre temps qu'une discipline parmi d'autres, comme la sociologie, le droit, les sciences économiques, etc. Ce développement allemand particulier n'a pas été observé dans la plupart des autres pays européens. Pour cette raison, le marché du travail est toujours divisé. C'est à cause de la division entre la pédagogie sociale et le travail social que la FESET (Fédérations d'Éducateurs Sociaux Européens) a été fondée il y a à peu près quinze ans en tant qu'organisation européenne autonome pour le compte des écoles de formation à la pédagogie sociale. Il existe entre-temps diverses collaborations entre l'Association Européenne des Écoles de Travail Social (AEETS), la FESET et la fraction européenne de la Fédération Internationale des Travailleurs Sociaux (FITS). Ces collaborations prennent la forme de congrès communs, de séances communes de comités directeur ou de mémorandums, et notamment par la création de l'une agence d'accréditation « European Network for Quality Assurance in Social Professions » (ENQASP), qui est aussi affiliée à d'autres organisations du domaine social. Ces organisations représentent les employés, et les employeurs des institutions sociales ainsi que les étudiants et les anciens étudiants des professions sociales. L'ENQASP veut attribuer un label de qualité dans les programmes d'études dotés d'une orientation européenne ou bien internationale qui va être mis en place d'après des procédures semblables aux agences d'accréditations nationales. Cela veut dire que l'ENQASP a élaborée des critères spécifiques pour les universités proposant ce genre de programmes dans le but d'élaborer par écrit un programme spécifique d'évaluation. Ensuite, des experts choisis par notre organisation sont envoyés dans les universités pour rédiger une expertise. D'après les éléments de base fournis par cette expertise, le comité directeur de l'ENQASP décide de l'attribution du label de qualité.

Ce label de qualité n'a pas la fonction de remplacer l'accréditation nationale, mais de les compléter au niveau européen. Dans le but de donner la garantie à ceux qui étudient ainsi qu'aux employeurs, que le programme offre des

qualifications spécifiques au niveau marché de l'emploi européen et au niveau européen des institutions et des organisations sociales.

L'année dernière l'ENQASP a accordée pour la première fois ce label de qualité. En ce moment des programmes d'études sont examinés en Islande et en Hongrie.

La séparation stricte des deux filières d'orientation subsiste tout de même dans la plupart des pays européens et sera vraisemblablement encore conservée car elle est aussi conforme à une forte séparation des domaines d'activité au niveau de la pratique professionnelle. D'après l'expérience allemande d'un programme d'enseignement commun, on peut dire que le plus souvent, une seule des deux orientations domine dans le curriculum (majoritairement le travail social), alors que l'autre se trouve de plus en plus reléguée en arrière-plan. La transformation en programmes d'enseignement plus courts du bachelor devrait d'ailleurs aussi renforcer cette tendance.

On peut dire que les changements de programmes d'enseignement orientés sur le bachelor sont liés à un changement paradigmatique plaçant l'apprentissage des étudiants à la place de l'enseignement. À la place de l'enseignement en tant que donnée d'entrée, l'enseignant se dirige vers le nouveau système de l'information en sortie, c'est-à-dire les résultats d'apprentissage des étudiants. Ceci exige une redéfinition des objectifs de la formation, ainsi que des compétences professionnelles et supra-professionnelles souhaitées.

Par résultats d'apprentissage, il faut comprendre ici le niveau des connaissances obtenues et les compétences acquises après avoir achevé le processus de formation du module, qui devrait être ici explicitement défini.

Souligner que le bachelor devrait atteindre une qualification professionnelle comme on le découvre aussi bien dans la déclaration de Bologne que dans les communiqués suivants (« employability »), et dans le cadre des directives

nationales de l'époque, porte aussi à d'autres conséquences. Les modules devraient être davantage orientés vers la pratique professionnelle. Ceci parle en faveur de la dissolution de l'orientation des disciplines ou bien aussi des disciplines égoïstes. Jusqu'à présent les sociologues enseignaient souvent la sociologie, les juristes enseignaient le droit, et les psychologues la psychologie, laissant aux étudiants le loisir d'intégrer tout ceci chacun à sa manière, ou de réfléchir eux-mêmes à l'application de ces disciplines au niveau de la pratique du travail social. Ces modules devraient désormais être conçus de manière interdisciplinaire. Ceci correspond aussi au nouveau concept de formation d'après lequel la science du travail social reste au centre de la formation à laquelle on adjoint les autres disciplines déjà nommées.

Les modules interdisciplinaires exigent donc une plus grande collaboration et coordination de la part des enseignants, aussi bien lors de leur conception qu'au moment de leur mise en pratique. Si on utilise la modification des programmes de diplôme en programmes de bachelor pour engager une réforme renforçant le cursus d'études tout en tenant compte des nouveaux développements de la pratique professionnelle comme la science du travail social, ce processus a besoin, d'après moi de même que d'autres collègues expérimentés, de beaucoup de temps (Müller, 2005). Depuis plus de trois ans, au sein de notre université de sciences appliquées, des groupes de travail ont développé des concepts en coopération avec des praticiens puis discutés ensuite lors de commissions, etc. Nous avons obtenu des résultats notables. Dans le nouveau programme d'étude du bachelor mention « travail social », les efforts indispensables attendus de la part des étudiants et des enseignants se sont aussi accrus. Les enseignants sont dans l'obligation d'offrir une meilleure coordination, d'avantage d'accompagnement et de conseil, tandis que du côté des étudiants, le cursus d'étude est plus intense et comporte plus d'examens. Il n'existe jusqu'à présent que cette méthode pour conserver ou bien améliorer les normes de qualité et de recherche du cursus d'étude en un laps de temps aussi court.

Les études de qualification professionnelles demandent à être plus associées à la pratique. Etant donné que ce n'est pas le cas dans la pratique, il faut donc trouver d'autres formes, comme la participation accrue des professionnels à l'enseignement, la mise en œuvre de projets d'études et de pratique et/ou l'introduction de nouvelles formes d'enseignement comme par exemple en Italie, où les participants stagiaires se familiarisent à la pratique des situations de conseil et d'accompagnement dans des « laboratorio ».

Un nouveau concept nous vient du Royaume-Uni, où les usagés du travail social sont tout aussi intégrés dans le concept pédagogique que dans l'enseignement. Ils jugent du succès ou de l'échec du stage de l'étudiant avec les mêmes droits auprès de l'institution où se déroule le stage.

De plus, étant donné le fort accroissement de l'importance d'une orientation européenne et internationale sur le marché du travail comme dans la pratique professionnelle, le cursus du travail social devrait comporter un module de langue étrangère, ce qui ne veut pas dire transmettre la connaissance de la langue, mais je pense plutôt à un module à teneur professionnelle, qui pourrait par exemple être enseigné en anglais, en espagnol ou en français. Ce qui offre naturellement la possibilité de choisir comme thèmes, par exemple, la politique sociale européenne ou le travail social international. La modulation et les crédits devraient renforcer la mobilité des étudiants. Il convient aussi pour cela de structurer les études de manière à pouvoir offrir les possibilités d'étudier à l'étranger ou d'y faire un stage. Quelques universités proposent entre-temps des « European Summer Schools » ou bien des « International Weeks » avec la participation d'étudiants et de professeurs étrangers dans le but d'accroître leur orientation internationale.

L'intensification du cursus d'études déjà mentionnée, exige de proposer ultérieurement aux étudiants des entrées structurées en matière d'enseignement, comme par exemple « l'apprentissage systématique et les travaux scientifiques ». Pour élargir ce soutien, on devrait proposer aussi des

méthodes de « e-learning » et de « blended learning », de même que l'éventualité de forums d'échanges étudiantins sur certains cours. Pour les programmes d'enseignement à temps partiel ou bien d'accompagnement professionnel, ces formes d'apprentissage sont quasiment indispensables.

Quelle leçon peut-on tirer des expériences d'autres pays européens pour la mise en place de nouveaux programmes programme d'enseignement au travail social ?

L'utilité d'une organisation conforme aux standards européens de modulation, les crédit points, une structure claire ayant comme cible la formation et l'obtention de compétences, est devenu entre temps une évidence pour tous les pays signataires de Bologne, ne serait-ce que pour garantir la comparabilité et la transparence du moins au niveau des évaluations. Il est vrai que les instruments pour la protection de la qualité varient suivant les pays. Dans quelques pays, les programmes d'enseignement ne sont reconnus que par l'état. D'autres exigent à la place, ou en plus, une accréditation délivrée par une agence d'accréditation et/ou d'évaluation de l'institution où ils sont mis en application.

La qualification des enseignants est déterminante pour la qualité des programmes d'enseignement. Comme je l'ai déjà mentionné, presque tous les pays européens ont créé entre-temps des chaires de professeurs pour le travail social. L'exception était jusqu'à présent l'Italie, où il existe très peu de chaires de professeur pour le travail social (il en existe beaucoup plus pour la pédagogie sociale). Entre-temps, on en aménage de plus en plus. L'édification de nouveaux programmes d'enseignement ne peut assurément pas se faire sans des individus familiarisés aux nouvelles théories et à la recherche, de même qu'aux nouveaux développements comme, par exemple l'extraction des éléments de l'économie sociale, ou bien de l'orientation de l'espace social pour les introduire dans la formation.



La politique sociale européenne et les dépendances internationales du travail social à travers la migration, les réfugiés, la pénurie des ressources naturelles et sociales etc., font partie des éléments fondamentaux du curriculum et devraient être soutenues par la création de réseaux de coopération avec d'autres universités européennes ou internationales afin de faciliter l'échange des étudiants et des enseignants. Les associations des universités européennes comme l'AEETS proposent divers soutiens.

Selon le processus de Bologne, on devrait déjà débattre et se décider par rapport à la question de l'organisation d'un programme de master au cours de la planification d'un programme d'enseignement. Le niveau du bachelor est peut-être le premier diplôme de qualification professionnelle, mais d'après les Communiqués de Berlin 2003 et de Bergen 2005, prônant le principe de l'apprentissage permanent, les universités devraient offrir aussi une qualification d'un niveau supérieur. Beaucoup de pays proposent déjà des programmes d'enseignement du Master en travail social, par exemple l'Italie, la Finlande ou bien l'Allemagne, bien que ceux-ci se réfèrent principalement à des champs de travail concrets. Il existe en plus une série complète de « Joint Studies » proposée par les réseaux des universités de sciences appliquées européennes. Un des réseaux les plus connus, auquel trente universités de sciences appliquées, le conseil européen et la commission de l'Europe sont associés, est le MA of Comparative European Social Studies (MACESS), et qui a été distingué par l'European University Association comme un des onze exemples de « Best Practice » en 2003 (EUA, 2002-2004). Au niveau de la conception des programmes de Master, il faudrait décider s'il doit s'agir d'un programme plus approfondi ou bien généralisé et/ou si celui-ci devrait être proposé en collaboration avec les institutions des autres pays.

À Bergen entre autre, la question du troisième cycle, c'est-à-dire celle du doctorat, a été soulevée. En général, l'on propose au cours de cette période de terminer avec succès le programme de master. Ils prennent de plus en plus d'importance dans le travail social car le besoin de personnel très qualifié au

niveau de la pratique professionnelle augmente, et que la relève des chaires d'enseignement doit également pouvoir être assurée. Dans toujours plus de pays, on offre la possibilité de soutenir directement une thèse comportant comme matière le travail social, ou bien en tant que travailleur social diplômé dans des disciplines voisines comme la sociologie, la politologie, et la pédagogie (Laot, 2000). On peut donc se demander si un tel troisième cycle devrait être créé à long terme, en même temps que la planification de nouveaux programmes d'études.

### Annexe

- (1) EUA, Developing Joint Master Programmes for Europe. Results of the EUA Joint Masters Project, March 2002-Jan.2004, [www.eua.br](http://www.eua.br)
- (2) Ch. Labonté-Roset, der Auftritt der modernen Frau/Enter Modern Woman. In: Fachhochschulen in Deutschland. Hrsg. Ch. Bodeet al, München, Prestel 1997, p.126 ff
- (3) Ch .Labonté-Roset, Forschung in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit. Ansätze ihrer Integration in Europa. In: Soziale Arbeit 5-6/2005, p.218 ff
- (4) F. Laot, Doctorats en travail social, quelques initiatives européennes. Rennes (ENSP) 2000

(5) W. Müller, Praxisorientiertes Studium in Sozialer Arbeit. Erfahrungen aus Baden-Württemberg und Bayern. In: Soziale Arbeit 5-6/2005, p.119 ff

(6) S. Reichert, Ch. Tauch, Trends IV- European Universities Implementing, Bologna 2005, [www.eua.be](http://www.eua.be)

## LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN EUROPA

Prof. Dra. Christine Labonté Roset

Traducción Dra. M.<sup>a</sup> Ángeles Millán Muñío

Un breve vistazo a estos últimos treinta años nos muestra que la enseñanza del trabajo social ha experimentado los mismos desarrollos en (casi) todos los países europeos. Tanto en sus aspectos estructurales como en su contenido. Los aspectos esenciales son aquí la introducción de la formación, la orientación generalista de los estudios y la orientación internacional en la universidad.

La introducción en la universidad de la formación, significa que el conjunto de las enseñanzas para el trabajo social se ha implantado en el seno de las universidades, o bien en instituciones similares de enseñanza superior como, por ejemplo las "Fachhochschulen" (universidades de ciencias aplicadas). Francia presenta, no obstante, la única excepción. Sus casi ciento cincuenta escuelas, en su mayoría pequeños centros, y los catorce "institutos regionales" de mayores dimensiones, ocupan una posición ambigua entre los centros de formación profesional y los centros de enseñanza superior, comparables a una academia. Pero al igual que en la mayoría de los otros países europeos, estos centros exigen también una formación de estudios de un nivel superior, como condición de acceso a la formación para el trabajo social. Además, cada vez más países permiten desde ahora a los estudiantes diplomados en posesión del título de una primera cualificación profesional, proseguir un segundo ciclo universitario (máster); lo cual corresponde al proceso de Bolonia, es decir, a la declaración llevada a cabo por los cuarenta y cinco ministros de países europeos, que conduce a la armonización de la política universitaria europea. Por esta razón todos los países implicados deben introducir tres ciclos de estudios. En primer lugar el grado como primer diploma de calificación de fin de estudios, después el máster que permite ampliar sus cualificaciones (especializarse) en ciertos campos de las actividades

profesionales, y un tercer ciclo que conduce a una tesis, la cual permite el ejercicio de una carrera académica en el seno de la formación para las profesiones sociales.

La inclusión en el sistema universitario significa también formación científica. Esto no se traduce únicamente en la introducción de teorías científicas fundamentales en la enseñanza, sino también, cada vez en más países, en una investigación independiente, en el desarrollo y en la introducción de la investigación en la enseñanza. Todo ello exige necesariamente una cualificación apropiada del cuerpo docente, sobre todo en los docentes que se verán designados para enseñar trabajo social. Mientras tanto existen en la mayoría de los países europeos facultades de trabajo social autónomas con personal docente independiente. Por el contrario los responsables de los cursos provienen en su mayoría de la práctica profesional, con el objetivo de completar la formación teórica.

A parte de algunas excepciones transitorias, las calificaciones requeridas son como mínimo un diploma universitario, acompañado de otras exigencias como experiencia en la investigación y/o un doctorado, en correlación con una práctica profesional especializada. Esto ya se incluye en el comunicado de Berlín llevado a cabo por cuarenta ministros europeos sobre la enseñanza superior en septiembre de 2003, el cual insiste en la necesidad de una mayor calidad en la formación superior europea y saluda las iniciativas tomadas en este sentido por los países miembros (Comunicado 2003,S3). Este comunicado es el resultado de los encuentros celebrados cada dos años, por parte de los ministros pertenecientes a las universidades firmantes de la declaración de Bolonia. Intenta desarrollar los próximos progresos en el camino hacia la armonización de las universidades europeas. Los contenidos de las programaciones de los estudios de trabajo social han experimentado también un acercamiento. En casi todos los países se trata de estudios generales que deben prepararse de manera apropiada a lo largo de la formación, a partir de numerosos campos profesionales sin grandes especializaciones. Lo que se aplica también por ejemplo en los Países Bajos, donde debido a su pasado, las ofertas de las programaciones de enseñanza muy especializadas en el

campo social han sido reagrupadas en grandes unidades. Por el contrario, Francia aparece aquí como una excepción y propone en total diecisiete formaciones. En el Reino Unido existe desde ahora al lado del "social work"<sup>1</sup> y del "youth and community work" la formación de "probation officer".

Un último aspecto, también muy importante para el proceso de Bolonia y para la investigación, es que en numerosos países europeos, la formación en trabajo social siempre ha estado y permanece, orientada hacia un nivel internacional y / o europeo. Lo cual no solamente está unido a su historia, sino también al hecho de que los temas y los problemas que observa no conocen fronteras. Esta orientación engloba el intercambio internacional de profesores y estudiantes, así como el hecho de emprender un trabajo ampliado de los programas de enseñanza y proyectos de investigación comunes.

Hemos citado ya en diversas ocasiones la investigación; en primer lugar en relación con la cualificación de los profesores, después a través de los proyectos de investigación y de las redes internacionales, en el marco de la internacionalización de la formación en trabajo social. La investigación resulta esencial, incluso desde el ángulo de la introducción de las programaciones de estudios de grado conformes a la declaración de Bolonia. Se admite, en general, que el programa de estudio de master, los métodos de investigación, así como la investigación personal llevada a cabo por los estudiantes deben estar incluidas como fin para la tesis del master. Pero también, las nuevas programaciones de enseñanza de grado contienen muy a menudo módulos propedéuticos e iniciaciones a los métodos de investigación con el fin de convertir al futuro trabajador social en alguien apto para poder evaluar la validez de los resultados de la investigación (Labonté-Roset 2005).

Durante la puesta en marcha de las modalidades del término de los estudios en prácticamente 60% de los estados firmantes de Bolonia, que hasta la actualidad no conocían este sistema, el cual ha progresado con rapidez, no se ha llevado a cabo una armonización en la duración de los fines de los estudios de la licencia o el master, contrariamente sí se ha llegado a un acuerdo con la introducción de un sistema de puntos análogo al sistema ECTS.

---

<sup>1</sup> Nota de la T. La terminología empleada en inglés por la autora no ha sido traducida respetando el original.

Conforme a los descriptores de Helsinki o de Dublín, se calcula treinta créditos de "workload" por semestre, lo que representa una suma de trabajo para los estudiantes de setecientas cincuenta a novecientas horas, que corresponden a la participación en las clases, a su preparación, su asimilación, así como a la duración de los exámenes.

De manera general, la tendencia para los programas de enseñanza de grado (y no solamente para el trabajo social) se orienta hacia una duración de los estudios de tres años (180 créditos). Existen paralelamente programas de grado de una duración de tres años y medio, incluso cuatro años, provistos de créditos con las correspondientes puntuaciones más elevadas. Esto se aplica a los países que proponían hasta ahora programaciones de enseñanza del trabajo social más largas (entre cuatro y seis años) como, por ejemplo algunos países de Europa Central, del Este o Portugal. En Alemania parecía existir una escisión a lo largo de la línea de Main, al menos en lo que concierne al trabajo social, en el Norte la duración para la licencia dura seis semestres, mientras que el Sur dura aproximadamente siete semestres. En Berlín encontramos las dos modalidades en el seno de tres universidades de ciencias aplicadas (Müller 2005). Las programaciones de master vinculadas a este tipo de estudios, tanto si existían ya o han sido nuevamente elaboradas, han sido abreviadas consecuentemente. Los nuevos programas de enseñanza de grado para el trabajo social se esfuerzan también en ofrecer una formación general completa. Los programas de estudios de master proponen, sin embargo, en su mayoría, temáticas especiales y campos de actividades, como por ejemplo la gestión social, el trabajo social clínico o bien la economía local.

Hasta el momento he intentado identificar las tendencias comunes de la formación en trabajo social en Europa. Existen, además, otras diferencias notables fuera de las excepciones ya mencionadas de Francia, caracterizadas por una formación especializada, y del Reino Unido, lo cual se refiere por una parte a la importancia y a la integración de las prácticas en la formación. En este punto establecer una comparación supone una confrontación por diversos motivos. En primer lugar resulta difícil de por sí definir con claridad lo que se entiende por prácticas en los diferentes países, y todavía más difícil resulta

encontrar los límites entre períodos de prácticas y otros elementos de estudios unidos a la práctica profesional y que se refieran a ella. Si observamos las publicaciones recientes, escritas en su mayoría en inglés, y en las cuales autores de diferentes países describen respectivamente sus formaciones en trabajo social, encontramos cualificaciones tales como "field placement" o bien "practice placement", "practice learning", "practice training", o también "practice lessons" sin explicaciones detalladas. En ocasiones estos términos distintos se encuentran reunidos en el mismo currículum uno al lado de otro, o uno encima del otro. De la misma manera se nos revela complicada la tarea de intentar comparar entre ellas las duraciones formales de las prácticas. Incluso si básicamente se adopta como definición plausible el tiempo asociado integrado en la formación y / o directamente con ella, que los estudiantes han pasado en las instituciones de trabajo social. Esto no es únicamente válido para las prácticas a tiempo completo, o una práctica de acompañamiento de los estudiantes de uno o dos días por semana; incluso en los casos en los que existe ya el sistema de puntuación de créditos, encontramos resultados distintos a pesar de que la práctica posea la misma duración formal.

Sin querer entrar aquí en los detalles, es decir, saber si la práctica debe estar acompañada por cursos intensivos, y bajo qué figura el / la profesional debe tomar a su cargo al estudiante en prácticas y los cursos, una comparación formal nos muestra importantes diferencias. Las prácticas representan hasta el 50% de la duración de los estudios en Suiza, aproximadamente el 40% en Turquía, una tercera parte en el Reino Unido, que puede llegar incluso a una sexta o séptima parte de la duración de los estudios, y en algunos casos, como por ejemplo en Serbia, sólo veinte días si no son menos.

Como regla general se puede decir que en los países de Europa Central y del Este, donde la formación en trabajo social fue introducida tras los cambios políticos, las prácticas son, en su mayoría, más cortas y están peor integradas en la formación (por ejemplo en los países Bálticos, los países de la ex Yugoslavia o bien Hungría). Ello se debe al hecho de que la mayor parte de las ramificaciones de los estudios han sido ubicadas en facultades de enseñanza



de ciencias sociales como la sociología, que no poseían prácticas en sus otras disciplinas.

Con el reajuste del sistema de Bolonia de las programaciones de enseñanza graduadas, las prácticas parecen, de alguna manera, perder su importancia. Cuando los estudios largos se sustituyen por los estudios con el nivel de grado, la duración de las prácticas es a menudo abreviada. Este fenómeno puede observarse en Alemania, donde se exige en su caso unas pre-prácticas como condición de admisión, es decir, efectuar unas prácticas antes de comenzar a estudiar. Se echa de menos aquí un complemento y un análisis en las universidades de ciencias aplicadas. A veces se intenta un inicio prudente compensatorio en el transcurso de los primeros semestres a través de un resumen con comentario de las prácticas y de su análisis.

Hasta este momento me he limitado a describir el desarrollo y las transformaciones de los programas de enseñanza de trabajo social en Europa y no la paleta completa de las profesiones sociales; y ello por una razón esencial. En la mayoría de los países europeos, se ven confrontadas al menos dos orientaciones de formación estrictamente separadas: el trabajo social por una parte, y la pedagogía social por otra. Esto es así por ejemplo en Italia, los Países Bajos, Suiza, España, Bélgica o los Estados Escandinavos.

Estas dos formas de programas de enseñanza se encuentran también frecuentemente en las diferentes universidades o en las universidades de ciencias aplicadas como, por ejemplo, en Dinamarca. Esta separación apareció, mayoritariamente, por razones históricas. El origen de la pedagogía social se remonta bien a las formaciones para los jardines de infancia (escuela maternal), que históricamente son más antiguas que las de trabajo social (Labonté-Roset, 1997) o bien a la especialización en pedagogía. Polonia y Alemania son, en este sentido, casos particulares.

En Polonia, la primera escuela para trabajo social y educación popular fue fundada en Varsovia en 1925 por la persona que se convirtió posteriormente en su directora, la pedagoga Helena Radlinska, que más tarde ocupó la cátedra de pedagogía social y dirigió en ese lugar el instituto de servicios sociales. Hasta ahora, la pedagogía social es el término general

empleado para todo lo que concierne al trabajo social. Al igual que Alicia Salomón, Helena Radidlinska llegará a ser uno de los miembros fundadores del Comité Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS), del cual forma parte hasta la actualidad la asociación polaca de facultades y universidades de pedagogía social fundada tras la caída de los regímenes socialistas.

En Alemania los dos tipos de formación han permanecido durante mucho tiempo disociados. La creación de universidades de ciencias aplicadas a principio de los años setenta hizo que algunos estados federales reagruparan las dos formaciones en un único programa de estudios, como por ejemplo en Berlín, donde hasta el momento se concede un doble diploma de trabajo social y pedagogía social (el futuro estudio de grado). En el resto de los estados federales como por ejemplo en Renania de Norte, Westfalia, o bien Renania Palatino no hace mucho tiempo existían programas de estudios distintos. Su fusión fue justificada en primer lugar, por el hecho de que por una parte, en una amplia medida, el mercado de trabajo ya marca la diferencia entre las dos formaciones y, por otra parte, esta fusión tuvo lugar por razones de política universitaria y financiera. Gracias a estas fusiones existe el compromiso de economizar y crear un efecto de sinergia. Mientras tanto el título de pedagogo social, en tanto que cualificación profesional, o cualificación del programa de estudios ha desaparecido, mientras que la cualificación "trabajo social" se ha impuesto como noción que engloba no solamente como antaño los campos del trabajo social, como por ejemplo el consejo y el acompañamiento de adultos, la juventud y la infancia que padecen problemas sociales, psíquicos, financieros, sino también el trabajo pedagógico con los mismos grupos.

Si observamos con más cercanía los currícula de los programas de enseñanza de trabajo social en Alemania, salta a la vista que muy a menudo la pedagogía social no se ha transformado durante este tiempo sino en una disciplina más, como la sociología, el derecho, las ciencias económicas, etc. Este desarrollo particular alemán no se ha observado en la mayoría de los otros países europeos, por esta razón el mercado de trabajo está siempre dividido. Fue este motivo, la división entre la pedagogía social y el trabajo social, el que ocasionó la fundación de la FESET (Federaciones de Educadores

Sociales Europeos) hace aproximadamente quince años, una organización europea autónoma para el cómputo de las escuelas de formación de pedagogía social. Existen, mientras tanto, diversas colaboraciones entre la Asociación Europea de Escuelas de Trabajo Social (AEETS), la FESET y la fracción europea de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS). Estas colaboraciones adoptan la forma de congresos comunes, sesiones comunes de comités directores o de memorandums, y sobre todo a través de la creación de una agencia de acreditación “European Network for Quality Assurance in Social Professions” (ENQASP), que está también afiliada a otras organizaciones del terreno social. Estas organizaciones representan a los empleados y a los empleadores de las instituciones sociales, así como a los estudiantes y a los antiguos alumnos de las profesiones sociales. La ENQASP quiere atribuir una mención de calidad a los programas de estudios dotados de una orientación europea o bien internacional, que va a incorporarse según procedimientos parecidos, en las agencias de acreditación nacional. Eso significa que la ENQASP ha establecido criterios específicos para las universidades que proponen este tipo de programas, con el objetivo de elaborar por escrito un programa específico de evaluación. En un segundo momento, expertos elegidos por nuestra organización son enviados a las universidades para redactar un informe. Según los elementos de base obtenidos por este informe, el comité director de la ENQASP decide la atribución de la mención de calidad.

Esta mención de calidad no tiene la función de sustituir la acreditación nacional, sino de completarla a nivel europeo. Con el fin de ofrecer garantía tanto a quienes estudian como a los empleadores, el programa ofrece calificaciones específicas para el mercado de empleo europeo y para las instituciones europeas y las organizaciones sociales.

El año pasado la ENQASP acordó por primera vez esta mención de calidad. En la actualidad se están examinando programas de estudios en Islandia y Hungría.

La separación estricta de las dos ramas de orientación subsiste, no obstante, en la mayor parte de los países europeos y se mantendrá todavía, ya

que también se haya conforme a una fuerte separación de los campos de actividad en la práctica profesional. Según la experiencia alemana de un programa de enseñanza común, se puede decir que normalmente, una sola de las dos orientaciones domina en el currículum (mayoritariamente el trabajo social), mientras que la otra se encuentra cada vez más relegada a un segundo plano. La transformación de los estudios de grado en programas de enseñanza más cortos debería, por otra parte, también reforzar esta tendencia.

Podemos afirmar que los cambios de programas de enseñanza orientados al grado están unidos a un cambio paradigmático que coloca el aprendizaje de los estudiantes en el lugar de la enseñanza. En el lugar de la enseñanza en tanto que dato de entrada, el docente se dirige hacia el nuevo sistema de información hacia el término, es decir se dirige a los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Esto exige una redefinición de los objetivos de la formación, así como de las competencias profesionales y supra-profesionales deseadas.

Por resultados de aprendizaje hay que comprender aquí el nivel de conocimientos obtenidos y las competencias adquiridas tras haber acabado el proceso de formación del módulo, que debería definirse explícitamente.

Subrayar que el grado debería alcanzar una cualificación profesional como se señala tanto en la declaración de Bolonia como en los comunicados siguientes (“employability”) y en el marco de las directivas nacionales del momento implica también otras consecuencias. Los módulos deberían orientarse más hacia la práctica profesional. Esto habla a favor de la disolución de la orientación de las disciplinas o bien también de las disciplinas egoístas. Hasta el momento los sociólogos enseñaban a menudo la sociología, los juristas el derecho y los psicólogos la psicología dejando a los estudiantes la oportunidad de integrar todo esto cada quien a su manera, o de reflexionar, ellos mismos, sobre la aplicación de estas disciplinas a la práctica del trabajo social. Estos módulos deberían concebirse, de ahora en adelante, de manera interdisciplinar; lo cual corresponde también al nuevo concepto de formación según el cual la ciencia del trabajo social sigue siendo el centro de la formación a la cual se adhieren las otras disciplinas ya mencionadas.

Los módulos interdisciplinarios exigen pues una mayor colaboración y coordinación por parte de los docentes, tanto en el momento de su concepción como en su puesta en práctica. Si utilizamos la modificación de los programas de diploma en programas de grado para emprender una reforma que refuerce el curso de los estudios, teniendo en cuenta los nuevos desarrollos de la práctica profesional como la ciencia del trabajo social, este proceso necesita, en mi opinión y en la de otros colegas experimentados, mucho tiempo (Müller, 2005). Desde hace más de tres años, en nuestra universidad de ciencias aplicadas, existen grupos de trabajo que han desarrollado conceptos de cooperación con prácticos facultativos que han sido discutidos después en comisiones, etc. Hemos obtenido resultados notables. En el nuevo programa de estudio de grado mención "trabajo social", los esfuerzos indispensables esperados por parte de los estudiantes y de los docentes también han aumentado. Los docentes se encuentran en la obligación de ofrecer una mejor coordinación, en primer lugar de acompañamiento y de consejo, mientras que por parte de los estudiantes, el curso del estudio es más intenso y conlleva más exámenes. No existe hasta la actualidad más que este método para conservar o bien mejorar las normas de calidad del curso del estudio en un plazo de tiempo tan corto.

Los estudios de cualificación profesionales exigen una mayor asociación con la práctica. Dado que no es caso en la realidad, hay que encontrar otras fórmulas como el aumento de la participación de los profesionales en la enseñanza, la puesta en marcha de proyectos de estudio y de práctica y/o la introducción de nuevas formas de enseñanza como por ejemplo en Italia, donde los estudiantes en prácticas se familiarizan con la práctica de situaciones de consejo y de acompañamiento en "laboratorios".

Del Reino Unido nos llega un nuevo concepto, en el cual los usuarios del trabajo social están completamente integrados en el concepto pedagógico de la enseñanza. Juzgan el éxito o el fracaso de las prácticas del estudiante con los mismos derechos que la institución donde se desarrollan las prácticas.

Además dado el fuerte aumento de la importancia de una orientación europea e internacional sobre el mercado de trabajo y la práctica profesional, el

curso del trabajo social debería conllevar un módulo de lengua extranjera, lo que no quiere decir transmitir el conocimiento de la lengua, sino que estoy pensando en un módulo de contenido profesional, que podría enseñarse en inglés, en español o en francés. Lo cual ofrece naturalmente la posibilidad de elegir como temas, por ejemplo la política social europea o el trabajo social internacional. El establecimiento de módulos y la puntuación de los créditos debería reforzar la movilidad de los estudiantes. Es por ello conveniente estructurar los estudios de manera que se pueda ofrecer la posibilidad de estudiar o hacer prácticas en el extranjero. Algunas universidades proponen mientras tanto “European Summer Schools” o bien “International Weeks” con la participación de estudiantes y profesores cuyo objetivo es aumentar su orientación internacional.

La intensificación del curso de estudios ya ha sido mencionada, exige proponer con posterioridad a los estudiantes entradas estructuradas en materia de enseñanza, como por ejemplo “el aprendizaje sistemático y los trabajos científicos”. Para ampliar este soporte se deberían proponer también métodos de “e-learning” y de “blended learning”, al igual que foros de intercambio de estudiantes sobre ciertos cursos de carácter eventual. Para los programas de enseñanza a tiempo parcial o bien de acompañamiento profesional, estas formas de aprendizaje resultan prácticamente indispensables.

¿Qué lección se puede extraer de las experiencias de otros países europeos para la integración de nuevos programas de enseñanza en trabajo social?

La utilidad de una organización conforme a los modelos europeos de establecimiento de módulos, la puntuación de los créditos, una estructura clara que tenga como meta la formación y la obtención de competencias, resulta ya una evidencia para todos los países firmantes de Bolonia, aunque no sea más que para garantizar el contraste y la transparencia al menos en las evaluaciones. Es cierto que los instrumentos para la protección de la calidad varían según los países. En algunos países los programas de enseñanza sólo están reconocidos por el Estado; en otros se exige en su lugar, o además, una

acreditación otorgada por una agencia de acreditación y/o evaluación de la institución en la cual se aplican.

La cualificación de los docentes es determinante para la calidad de los programas de enseñanza. Como ya he mencionado, casi todos los países europeos han ido creando cátedras de profesores para trabajo social. Hasta este momento la excepción era Italia donde apenas existen este tipo de cátedras (existen muchas más para pedagogía social) aunque cada vez van habilitándose más. La edificación de los nuevos programas de enseñanza no puede llevarse a cabo, sin duda, sin individuos familiarizados con las nuevas teorías y con la investigación, así como con los nuevos desarrollos como, por ejemplo la extracción de elementos de la economía social, o bien la orientación del espacio social, para introducirlos en la formación.

La política social europea y las dependencias internacionales de trabajo social a través de la migración, los refugiados, la penuria de los recursos naturales y sociales etc. forman parte de los elementos fundamentales del currículum y deberían ser apoyados por la creación de redes de cooperación con otras universidades europeas o internacionales, a fin de facilitar el intercambio de estudiantes y docentes. Las asociaciones de universidades europeas como la AEETS proponen diversos apoyos.

Según el proceso de Bolonia, se debería debatir ya y decidirse con respecto a la cuestión de la organización de un programa de máster en el transcurso de la planificación de un programa de enseñanza. El nivel de grado es quizás el primer diploma de calificación profesional, pero según los comunicados de Berlín 2003 y de Bergen 2005, que preconizan el principio del aprendizaje permanente, las universidades deberían ofrecer también una calificación de nivel superior. Muchos países proponen ya programas de enseñanza de Máster en trabajo social, por ejemplo Italia, Finlandia o bien Alemania, aunque éstos se refieran principalmente a campos de trabajo concretos. Existe además una serie completa de "Joint Studies" propuesta por las redes de las universidades de ciencias aplicadas. Una de las redes más conocidas, a la cual están asociadas más de treinta universidades de ciencias aplicadas, el Consejo Europeo y la Comisión de Europa, es el MA of

Comparative European Social Studies (MACESS), que ha sido distinguido por la European University Association como uno de los once ejemplos de “Best Practice” en 2003 (EUA, 2002-2004). En la concepción de los programas de Máster, habría que decidir si debe tratarse de un programa de mayor profundidad o bien generalizado y/o si éste debería proponerse en colaboración con instituciones de otros países.

En Bergen se ha promovido, entre otras cuestiones, la del tercer ciclo, es decir, la del doctorado. En general se propone en el transcurso del período de término, con éxito, del máster. Cada vez cobra más importancia en el trabajo social, ya que la necesidad de personal muy cualificado en la práctica profesional aumenta, y el relevo de las cátedras en la enseñanza debe igualmente poder garantizarse. Cada vez en más países se ofrece la posibilidad de defender directamente una tesis vinculada como materia al trabajo social, bien en tanto que trabajador social diplomado en disciplinas vecinas como la sociología, las ciencias políticas y la pedagogía (Laot, 2000). Podemos pues preguntarnos si este tercer ciclo debería crearse a largo plazo, al mismo tiempo que la planificación de los nuevos planes de estudio.

### Anexo

(1) EUA, Developing Joint Master Programmes for Europe. Results of the EUA Joint Masters Project, March 2002-Jan.2004, [www.eua.br](http://www.eua.br)

(2) Ch. Labonté-Roset, der Auftritt der modernen Frau/Enter Modern Woman. In: Fachhochschulen in Deutschland. Hrsg. Ch. Bodeet al, München, Prestel 1997, p.126 ff

(3) Ch .Labonté-Roset, Forschung in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit. Ansätze ihrer Integration in Europa. In: Soziale Arbeit 5-6/2005, p.218 ff



- (4) F. Laot, Doctorats en travail social, quelques initiatives européennes. Rennes (ENSP) 2000
- (5) W. Müller, Praxisorientiertes Studium in Sozialer Arbeit. Erfahrungen aus Baden-Württemberg und Bayern. In: Soziale Arbeit 5-6/2005, p.119 ff
- (6) S. Reichert, Ch. Tauch, Trends IV- European Universities Implementing, Bologna 2005, [www.eua.be](http://www.eua.be)

# NUEVAS FRONTERAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL: APLICACIONES DE LA SOCIOLOGÍA VISUAL Y LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPATIVA EN EL CAMPO DE LAS MIGRACIONES.

**María-José Aguilar Idáñez**

GIEMIC (Grupo Interdisciplinar de Estudios sobre Migraciones, Interculturalidad y Ciudadanía), Instituto de Desarrollo Regional, Universidad de Castilla-La Mancha, 02071 Albacete

[mariajose.aguilar@uclm.es](mailto:mariajose.aguilar@uclm.es)

## **RESUMEN:**

En un mundo cada vez más hipervisual, lo icónico ha merecido muy poca atención en el campo de la investigación social, y prácticamente ninguna en el ámbito del trabajo social.

Las grandes transformaciones sociales que están produciendo las tecnologías de la información y la comunicación de base digital, nos obligan a replantear en el mundo académico cuál es nuestro papel en este proceso de transformación social, reconociendo para empezar que éste debe reflejarse tanto en la propia labor de investigación, como en la de docencia y divulgación y, por tanto, en la creación de nuevas reflexiones y planteamientos teórico-metodológicos.

En esta ponencia invitada se proponen, –a partir del documental *Sin Recortes* realizado como parte de un proyecto-proceso de investigación dirigido por la autora–, algunas reflexiones sobre las posibilidades y limitaciones de la sociología visual y la investigación participativa, como nueva frontera y desafío teórico-metodológico para abordar con “comprensión empática” el análisis contextualizado de las migraciones desde la perspectiva de los propios actores sociales.

**PALABRAS CLAVE:** Sociología visual, Investigación participativa, inmigración, fuentes y métodos visuales, audiovisualidad, cultura visual, discurso visual.

# NEW THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FRONTIERS IN SOCIAL RESEARCH: APPLICATIONS OF VISUAL SOCIOLOGY AND PARTICIPATION-ACTION-RESEARCH IN THE MIGRATIONS FIELD.

**María-José Aguilar Idáñez**

GIEMIC (Grupo Interdisciplinar de Estudios sobre Migraciones, Interculturalidad y Ciudadanía), Instituto de Desarrollo Regional, Universidad de Castilla-La Mancha, 02071 Albacete

[mariajose.aguilar@uclm.es](mailto:mariajose.aguilar@uclm.es)

## **ABSTRACT**

In an increasingly hipervisual world, the iconic has deserved little attention in the social research field, and almost none in the social work field.

The large social changes produced by digital information technologies and communication, has obliged to redefine, in the academic world, our role in this process of social transformation. This process must be reflected in our own research work as in teaching and disclosure, and therefore, in the creation of new reflections and theoretical-methodological approaches.

This paper suggests, –from the *Sin Recortes* report carried out as a part of a project-process research directed by the author–, some reflections about possibilities and limitations of visual sociology and participative investigations, as a new frontier and the theoretical-methodological challenge to undertake, with an “empathetic comprehension”, the contextualized analysis of migrations from the social workers perspective.

**KEY WORDS:** Visual sociology, Participation-Action-Research, Immigration, Visual Methods, Visual Culture, Visual Discourse.

*No hay que olvidar que nos educamos a través de historias y vivimos en un mar de cuentos, nos contamos historias, nos montamos nuestra propia película y por lo tanto es a través de la narración que damos significado y legitimidad a la realidad cultural.*

M<sup>a</sup> Jesús Buxó

Las ciencias sociales son disciplinas empujadas por palabras. Han tendido a ignorar el mundo visual-gráfico, tal vez por desconfianza en la habilidad que tienen las imágenes para expresar ideas abstractas. Cuando se trabaja en ciencias sociales, el investigador debe transformar la compleja experiencia del trabajo de campo en palabras y luego transformar esas palabras en otras, cambiándolas a través de métodos analíticos y teorías (Ruby, 1996). Este acercamiento logocéntrico para el entendimiento niega mucho de la experiencia multisensorial que significa tratar de conocer “la otredad”. La promesa de la antropología y la sociología visuales puede ser capaz de proveer una manera alternativa de percibir la cultura y la sociedad construida a través de estos lentes.

Por otra parte, decimos que nuestro mundo es hoy, más que nunca, hipervisual; las imágenes circulan y están por todas partes. Somos sus receptores permanentes tanto en espacios de tránsito como en espacios de permanencia; y, paradójicamente, todo parece indicar que no hay un equilibrio entre su gran protagonismo en la sociedad y la poca atención que merece su estudio desde la investigación social.

Ante los vertiginosos cambios acontecidos en los últimos años en el medio audiovisual y electrónico, con la incorporación de las nuevas tecnologías, los lenguajes infográficos y la cibernética, el ámbito de la investigación ha empezado a revisar y plantear nuevas tareas que le atañen directamente. La sociedad en general cada día lee menos y está más familiarizada a la vez que afectada con estas nuevas tecnologías y formas de expresión electrónicas de

base digital, lo que ha llevado en los últimos años a la academia a replantearse cuál es su papel en este proceso de transformación social, reconociendo para empezar que éste debe reflejarse tanto en la propia labor de investigación, como en la de docencia y divulgación y, por tanto, en la creación de nuevas reflexiones y planteamientos teórico-metodológicos.

Además, cada día son más los estudios sobre las culturas contemporáneas que manifiestan la necesidad de integrar los documentos visuales y audiovisuales como fuentes primarias de investigación, ya que sin ellos no podemos acceder ni analizar numerosos fenómenos característicos de las sociedades de los siglos XIX y XX que no siempre encontramos en los documentos escritos. Igualmente, debemos pensar en cómo dar a conocer los resultados de las investigaciones más allá de la academia, ya que su difusión es todavía muy limitada y la sociedad actual demanda cada vez más y mejores opciones de acceso al conocimiento.

Por esta razón los diversos investigadores y estudiantes requieren la formación necesaria para la creación de sus propias fuentes orales, visuales y audiovisuales a partir del trabajo de campo, y también conocimientos que les permitan analizar los documentos fotográficos y fílmicos generados a lo largo de numerosas décadas, de la misma manera que lo hacen con el documento escrito. Entre los alumnos de licenciaturas y postgrados en antropología, sociología, historia, lingüística, comunicación, psicología y pedagogía podemos observar cómo ha aumentado considerablemente el interés en este campo, así como también por la utilización del medio audiovisual para comunicar los resultados de sus trabajos, aunque esto no se refleje a nivel institucional en la modificación de la currícula y/o la integración de materias que atiendan esta necesidad<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> La autora lleva más de 10 años impartiendo clases de “Procesos y técnicas de comunicación social” en una escuela de trabajo social, pero se trata de un caso excepcional, ya que los planes de estudio en nuestro país no contemplan este tipo de formación para los trabajadores sociales, ni para otros profesionales de lo social.

La imagen es generalmente utilizada desde la investigación para fines exclusivos de ilustrar textos, y no como un documento por analizar e interpretar. Pero llama la atención que en muchos casos ésta no sea una situación de preocupación y con ello se reproduce cada vez más esta tendencia generalizada a utilizar la imagen como mero adorno o complemento y con ello a descontextualizarla constantemente, en detrimento de la propia investigación social (Aguayo y Roca, 2005).

### **Fuentes visuales y cultura visual**

Como bien ha sido señalado por Sedeño (2004), un tema de importancia creciente para todas las disciplinas de análisis de cualquier cultura o comunidad humana es su interrelación con esa superestructura que, actualmente, se encuentra en la totalidad de las acciones y actividades humanas, la comunicación. Más concretamente, los medios audiovisuales pueden emplearse con una doble función: como recurso para la manifestación de los resultados de análisis realizados por métodos propios y/o como fuente para el estudio cultural que toda representación expresiva conlleva. Desde luego, estas cuestiones conducen la reflexión casi irremediamente hacia el tema de los límites entre la objetividad y la subjetividad en la representación de la realidad mediante la imagen secuencial en movimiento, y en general, mediante cualquier medio de expresión<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Naturalmente esto sería bastante complejo de analizar y no es objeto de esta ponencia, pero considero importante no dejar de mencionarlo. A través de las cámaras podemos captar imágenes de situaciones que ocurren a nuestro alrededor. No obstante, dicha captación obedece a un interés específico, en función del cual la cámara se mueve en la misma medida que se mueve la mirada del observador, que siempre es una mirada interesada y, por tanto, subjetiva, que no escapa a determinados contextos ideológicos, políticos y sociales, que surgen de las interacciones culturales entre los actores sociales. Ahora bien, personalmente entiendo que esta circunstancia no se produce por el hecho de utilizar cámaras, sino que es una realidad inherente a cualquier trabajo de investigación, independientemente de los procedimientos de recogida de datos que se empleen y de las fuentes utilizadas.

A partir de la década de los 60' asistimos al reconocimiento de una dimensión de la cultura asociada a la visualidad, que se inició en los años 40' con los trabajos de Margaret Mead y Gregory Batenson, pero que en su día no produjo efectos inmediatos<sup>3</sup>. No bastaba observar lo visible para, de ello, inferir lo no-visible. Era preciso ir más allá, y pasar de lo *visible* a lo *visual*, inspirando una “antropología del mirar”. Sin embargo, la formación de lo que hoy se llama Antropología visual y Sociología visual, se dio cuando ese reconocimiento del potencial informativo de las fuentes visuales fue capaz de tomar conciencia de su naturaleza discursiva. De este modo, los objetivos de este nuevo campo disciplinar incluirán la producción, circulación y consumo de las imágenes de interacción entre el observador y lo observado. Así, los estudios de manifestaciones imagéticas de la cultura hicieron aflorar la necesidad de comprender los diversos mecanismos de producción de sentido –sentido dialógico, por tanto socialmente construido y cambiante y no predeterminado o inmanente a la fuente visual–.

En ese pasaje de lo visible a lo visual, fue necesario reconocer y, en cierta forma, integrar tres modalidades de tratamiento: el documento visual como registro producido por el observador; el documento visual como registro o parte de lo observable, dentro de la sociedad observada; y, finalmente, la integración entre el observador y lo observado.

Con frecuencia la Sociología visual aborda problemas visuales asociados al poder. Una muestra de este enfoque puede ser la colección *Painting power: visual depiction and social relations*, en la que los organizadores proponen que la imagen visual sea considerada un lugar de construcción y figuración de la diferencia social. En esta misma esfera, otro crédito que debe ser mencionado (compartido con filósofos sobre todo, y también psicólogos y psicoanalistas), es el desplazamiento de una simple problemática de visión hacia un régimen

---

<sup>3</sup> Merece mención el hecho de que el relativismo cultural, ya en los años 60', desempeñó un papel fundamental para deshacer el mito de la universalidad y la estabilidad en el equipamiento perceptivo humano.

escópico. Sastre y Foucault son aquí una referencia importante, visible en obras como las de Martin Jay o David Levin, así como las insertadas en la colección de Teresa Brennan y Jay. Se percibe una reacción de ascendencia del lenguaje verbal, el logocentrismo como forma de control, transferido a los modos de ver, ahora categorizados (visión, mirar, mirada, contemplación, dejarse-ver, ser-visto, etc.) y remitidos especialmente a una función panóptica de control, como ocurrió con locos, criminales, pobres, el cuerpo femenino, la identidad, la dominación patriarcal, etc. La noción foucaultiana de la cultura como constituida por prácticas discursivas orientadas por la noción de poder, vuelve al investigador sensible a cuestiones importantes en el campo social, además de las relacionadas con la estructura social y la desigualdad<sup>4</sup>.

Es preciso hacer notar que, aunque sin compromisos explícitos con la Sociología visual, muchos sociólogos marcaron el tratamiento de ciertos problemas y fueron sensibles a la visualidad abriendo pistas importantes en este campo: Simmel atendió a la “observabilidad” de la interacción social; Goffman elige el comportamiento y las relaciones en público como uno de sus temas; Sennett no minimiza las marcas visibles de la identidad, status y creencias en la vida pública. Otro de los caminos abiertos resalta temas vinculados al cambio social, al dinamismo de la vida social, a las industrias de la ilusión, a la comunicación de masas y similares. El punto de partida de estos temas es lo que unos llaman la “iconosfera” y otros denominan el “paisaje sociovisual”. La cibernética pasa a desempeñar aquí un papel crucial, como las radicales alteraciones introducidas a finales del siglo XX por la imagen visual.

No es de extrañar, por tanto, que este nuevo enfoque disciplinar (teórico y metodológico) de la Sociología visual se estructure a nivel internacional con la creación, en 1981, de la *International Visual Sociology Association*. Antes y después de la consolidación institucional de estos encuadres, las

---

<sup>4</sup> En el caso de nuestra investigación sobre migraciones, algunas de las cuestiones relevantes que se manifiestan y perciben desde la visualidad y su discurso en los actores implicados, están relacionadas con las actitudes latentes y manifiestas de xenofobia bajo discursos “políticamente correctos”, o las prácticas de racismo institucional, por ejemplo.



contribuciones de sociólogos y antropólogos fueron sensibles y amplias en algunos frentes, ya sea resaltando el potencial cognitivo del documento visual; sea valorizando la dimensión visual de la vida social; o sea propiciando la sustitución de un patrón epistémico observacional, por otro discursivo.

En los inicios de la década de los 80', se produce no sólo la convergencia de varios abordajes, intereses y disciplinas en torno al campo común de la visualidad, sino también una percepción cada vez más ampliada, incluso fuera de los ámbitos académicos, de la importancia dominante de la dimensión visual en la contemporaneidad. La difusión de la comunicación electrónica y la popularización de la imagen virtual obligan a proveernos de nuevos parámetros e instrumentos de análisis, que articulan los esfuerzos de la sociología, antropología, filosofía, semiótica, psicología, comunicación, cibernética y ciencias del conocimiento. Campos que se estructuran y pasan a tener un papel determinante en este proceso –como los estudios de comunicación de masas, y los denominados en Estados Unidos e Inglaterra “estudios culturales”, una especie de bolsa de mercancías de lo simbólico– (Bezerra, 2003).

Este tránsito del *linguistic turn* al *pictorial turn* no ha sido una simple sustitución del abordaje lingüístico y discursivo, por otro pictórico y figurativo, pues como bien advierte Jay (2002) se trata más bien de infiltraciones mutuas: “mirando textos” y “leyendo imágenes” de una nueva forma entrelazada.

### **El análisis del discurso visual**

El análisis del discurso se sitúa en el borde entre los conocimientos adquiridos por los estudios racionalistas, cognitivistas y sus relaciones lingüísticas y la posición más crítica, ecléctica y escéptica de los estudios culturales. En este camino, la coexistencia de diversos dominios disciplinarios, más que perjudicar o desorientar, nos abre una puerta a la construcción de nuevos conocimientos. Ahora, podríamos pensar, en lo que se ha denominado la intertextualidad, una

tesis que señala la implicación de diversos agentes formadores en el conocimiento y que responde a la diversidad de estímulos o fragmentos perceptuales que nos llevan a construir nuestra experiencia de mundo (Gómez, 2002).

El análisis del discurso se presenta como un espacio de reflexión e investigación multidisciplinar, que considera las dimensiones lingüísticas, sociales y culturales para establecer como ha sido construido el significado. Esto lo hace especialmente interesante para la investigación de las migraciones, sobre todo en los aspectos relacionados con los procesos de acomodación en las sociedades receptoras por parte de migrantes que son, en la actualidad, verdaderamente “transmigrantes”.<sup>5</sup>

Es necesario señalar, que un análisis del discurso, como posibilidad para la acción social, se relaciona, en este caso, con las formas de representación, es decir, cómo los procesos culturales son formalizados o representados discursivamente en un escenario heterogéneo, pero que, sin embargo, pretende mantener cierta “hegemonía” cultural, aspecto que se puede evidenciar en las relaciones micro o macro sociales. En consecuencia, será importante, dentro de su materia de estudio, advertir las relaciones de poder que afectan el cómo nos relacionamos y cómo se genera el conocimiento.

Un análisis del discurso visual se detiene en la idea de la alteridad, la visión del otro, la construcción del sujeto, de la identidad y de las colectividades, la cultura de masas, el multiculturalismo y el aculturalismo, los medios de comunicación, el género, la marginalidad, la resistencia, la frontera, la ideología y, fundamentalmente, la deconstrucción de las dualidades binarias y los conocimientos dogmáticos que han prevalecido en nuestra tradición cultural.

---

<sup>5</sup> “Los inmigrantes se consideran *transmigrantes* cuando desarrollan y mantienen relaciones múltiples (familiares, económicas, sociales, organizacionales, religiosas y políticas) que pasan por encima de las fronteras. Los *transmigrantes* realizan acciones, toman decisiones y desarrollan identidades dentro de redes que los conectan con dos o más sociedades simultáneamente” (Schiller, Basch y Blanc-Szanton, 1992:1).

La visualidad como discurso es el desafío, al pensar que toda imagen lleva una carga de contenidos, que no son casuales, sino intencionados, y que además, trae consigo una cantidad de otros significados acoplados, referencias externas que llevan a construir nuevos significados en torno a la imagen, es decir, una cultura en movimiento, nunca estacionaria, que fluye, con toda la carga de las condiciones sociales y los discursos del poder.

"¿De qué discursos son portadoras las imágenes?", diría Berger, lo cual nos hace pensar cuál es nuestra responsabilidad, la de contribuir a los discursos impuestos o de generar otros nuevos discursos. Ahora surgen preguntas, ¿desde dónde decimos lo que decimos?, ¿cuáles son nuestras referencias discursivas?, ¿somos en el discurso visual o simplemente somos mediadores? Entonces, ¿cuál es la carga discursiva que llevan nuestras imágenes?, ¿para quién trabajan?, ¿responden a discursos autónomos, independientes?, ¿cuáles son las "verdaderas" necesidades socio-culturales?

Tendremos que pensar que los discursos son socialmente producidos, por tanto, el análisis crítico explora cómo esas visiones son construidas en formas reales, verdaderas o naturales, a través de los regímenes de verdad, poder y dominación. Esta es una proposición aventurada, el análisis del discurso visual se sitúa en el borde, en el conflicto con las autoridades, con los que gobiernan el poder, a ratos desmantelando el sistema pero siempre buscando nuevos conocimientos y experiencias hacia mundos posibles (Gómez, 2002).

El análisis del discurso visual es en sí una investigación, haciendo acopio de evidencias, no es importante constatar la verdad y tampoco pretender construirla, sino más bien, estudiar los procesos, explorando cómo es visualizado un hecho social y construyendo otras formas de visualidad. Éste es, precisamente, uno de los sentidos últimos del documental (imagen en movimiento) que acompaña este texto.

## La investigación social con métodos visuales en España

En el campo de la investigación social cualitativa en España, es necesario destacar los trabajos de investigación que se han realizado en nuestro país, y que han sido referenciados de forma sistemática hasta 2004 por Miguel Valles y Alejandro Baer (2005). Según los mencionados autores, los métodos visuales dentro de las ciencias sociales en España experimentan los eclecticismos y limitaciones que conlleva inevitablemente un campo nuevo con barreras borrosas dentro de las disciplinas académicas. Lo que sigue es una exposición incompleta del desarrollo emergente dentro de la escena de la investigación social cualitativa en España. La selección se basa en la forma como esta metodología fue, bien desarrollada o aplicada a particulares objetos de estudio españoles. Por ejemplo, Elisenda Ardevol (1996, 1998, 1999, 2003) se ha especializado en la metodología para la etnografía y la construcción de datos audiovisuales en escenarios legales. Trabaja dentro del Grupo de Investigación para los Estudios Sociojurídicos (GRES), un grupo multidisciplinar en la UAB dedicado al estudio de la ley en la práctica cotidiana y al análisis del discurso en relación con la organización institucional y los patrones culturales. Jesús de Miguel y Carmelo Pinto (2003) son los autores del libro *Sociología Visual*. Este trabajo incorpora los primigenios (anglosajones) debates sobre sociología y fotografía, y pone el acento en cuestiones epistemológicas interesantes relacionadas con el uso de la cámara como una herramienta para documentar la realidad social. Persigue el estudio diacrónico de un legendario ensayo fotográfico, de Eugene Smith – *Spanish Village, it lives in ancient poverty* – que apareció en la revista *Life* el 9 de Abril de 1951 (ver también Buxó y de Miguel, 1999). Carmelo Pinto dirige el *Laboratorio Audiovisual de Sociología* en la UAB. En relación con los usos de la fotografía en tanto técnica de investigación, hay que mencionar también un proyecto reciente en el que aparece la documentación visual y el análisis vía CAQDAS de los llamados "santuarios populares", improvisados memoriales que siguieron a los atentados terroristas del 11-M (Chulilla y Azagra, 2004). Este proyecto fue realizado por un equipo de la Facultad de Ciencias Políticas "León XIII", UPS.

Como Valles y Baer señalan, se ha hecho trabajo colaborativo en estudios visuales por el Taller de Antropología Visual<sup>6</sup> y el Colectivo Universitario de Producción Audiovisual en Ciencias Sociales (CUPACS), grupos de estudiosos y activistas con base en Madrid, autores de filmes y videos etnográfico-sociológicos. Ambos como investigación válida y coherente en sí misma o como síntesis visual de proyectos de investigación más amplios. Estos grupos completaron diversos materiales audiovisuales sobre inmigración, desempleo y comunicación política.<sup>7</sup>

En la intersección de los estudios visuales, la investigación cualitativa y la difusión multimedia hay que mencionar los trabajos recientes en el campo de las migraciones, interculturalidad y ciudadanía de María-José Aguilar (2003, 2004 y 2005), de la UCLM, combinados recientemente con la Investigación-Acción-Participativa (Aguilar, 2006). También los realizados sobre la memoria colectiva por Alejandro Baer (2005; y Baer y Sánchez, 2004) de la UCM, que ha realizado investigación sobre el testimonio audiovisual como herramienta de investigación, específicamente en la indagación y representación reflexiva de sucesos traumáticos. Javier Izquierdo (2003, 2004), de la UNED ha hecho investigación etnometodológica sobre las cámaras ocultas y la maquinaria habitual de grabación y difusión audiovisual (Valles y Baer, 2005).

---

<sup>6</sup> Un miembro de este grupo es Ana Martínez, que está desarrollando investigación etnográfica novedosa en su estudio sobre la transmisión intergeneracional de conocimiento sensorial mediado por el género en las tareas domésticas. Y además explora cuestiones relacionadas con los medios de comunicación nuevos y viejos y las cambiantes configuraciones del parentesco.

<sup>7</sup> Entre las producciones del Taller de Antropología Visual cuentan *Jornaleros* (1998), *A buen común* (1999), ambas reflexiones sobre la identidad laboral y la cultura del trabajo de jornaleros en Andalucía. *Mujeres invisibles* (2000), un aproximación biográfica a la problemática del género. CUPACS es autor de los proyectos de investigación y documentales *Televisión y urnas* (2000), que aborda la interrelación entre políticos, periodistas y publicitarios en campañas electorales, y *Oasis en Tierra Extraña* (2003), sobre la resignificación de los espacios públicos urbanos por comunidades de inmigrantes.

## Imagen y visualidad en el análisis de la realidad social

Como ya se ha desarrollado en las reflexiones anteriores, el concepto de “imagen” es la base mental, material y simbólica de la audiovisualidad que, entiendo, puede contribuir de forma novedosa al análisis de la realidad social.

De dice que “ver es leer” y está el dicho harto conocido de que “una imagen vale más que mil palabras”... Y ésta “sería la conclusión comúnmente aceptada para reconocer la relevancia de la imagen visual en la representación de lo que se entiende como la realidad, es decir, cómo se construye lo que se quiere dar a entender y lo que los demás interpretan. La hipervisualidad del siglo XX va unida al desarrollo de la foto, el cine, el vídeo, la televisión y el ordenador, que son extensiones tecnológicas para captar y reproducir imágenes, pero fundamentalmente, se constituyen como soportes de la memoria, reactivadores de la sensorialidad y amplificadores del conocimiento y la imaginación. Por una parte, estas tecnologías contribuyen a modificar las formas de percibir la realidad cultural y representar el conocimiento científico y, por otra, crean nuevas estrategias de expresión y comunicación en todos los ámbitos de la vida social, privados y públicos, artísticos y académicos” (Buxó, 1999:1). La *imagen*<sup>8</sup>, por tanto, puede contribuir muy significativamente a revelar y refinar el conocimiento de la cultura y la sociedad, además de incrementar la teoría en las ciencias sociales.

Tanto la Antropología visual como la Sociología visual nos ofrecen diferentes formas de comprensión, y también diferentes cosas a través de las cuáles comprender (Morphy, 1997), ya que no tratan sólo de lo visual, sino de un marco muy amplio de relaciones culturalmente codificadas en lo visual (MacDougall, 1997). Así, el concepto de sociedad y cultura se reorientan hacia la construcción social de la realidad y la experiencia cultural, que nunca son referencias estáticas.

---

<sup>8</sup> Incluyo en este término genérico la fotografía, el cine (sea documental, etnográfico o de ficción), el vídeo, la televisión, el ordenador e incluso la publicidad; cuya reiteración haría más farragoso el texto.

Vivimos en una sociedad que “cree” que la información que “ve” es la realidad; tal como en un principio también creían los primeros antropólogos visuales. Actualmente, a partir del análisis crítico de los medios de comunicación, sabemos que no es así. Por ello, la imagen audiovisual (en formato cine, foto, vídeo, documental, etc.) no es tanto la realidad como una técnica complementaria para explorar, comparar y dar orden al registro cultural.<sup>9</sup>

Este planteamiento supone, en palabras de la propia Buxó, “superar el paradigma positivista de la realidad empírica y pasar a un enfoque constructivista y de selección visual de la realidad”; que a su vez “ha supuesto apostar por la continuidad entre sujeto y objeto y la discontinuidad entre lo real y la apariencia, la autenticidad, la autoridad y la autoría, y, frente a la precisión de la versión única, incorporar la ambivalencia y la ambigüedad de las versiones múltiples” (Buxó, 1999:3). La imagen no nos muestra entonces evidencias objetivas, ni descripciones, ni transcripciones, sino construcciones que presentan imágenes para representar y producir significados culturales. La objetividad se ve afectada así, del mismo modo en que se ve afectada por el enfoque de la Investigación-Acción-Participativa (en adelante IAP).

### **Aplicaciones de la Sociología visual y la IAP en el ámbito de investigación de las migraciones**

La IAP se propone como una alternativa a las formas tradicionales de investigación social, que sólo consideraban a los individuos, grupos y colectividades como meras fuentes de información y objeto de observación y experimentación científica. La IAP supone una implicación real y comprometida entre el investigador y los investigados, que se convierten conjuntamente en “sujetos de la investigación”, donde la dicotomía entre el observador y lo observado se rompe deliberadamente para incorporar la mirada y la historia del

---

<sup>9</sup> Cfr. Buxó, *op. cit.* pág. 3

actor como principal referente del proceso investigador. Proceso investigador (y no simple proyecto) que sirve, no tanto para objetivos académicos o científicas, sino para orientar acciones que transformen algún aspecto de la realidad en el sentido establecido, querido o reivindicado por los propios actores sociales, protagonistas –ahora sí–, de un proceso continuo de conocimiento y acción, o, mejor dicho, de conocimiento para la acción. Este proceso de investigación así entendido, supone y conlleva necesariamente una relación dialógica entre los investigadores externos y los actores sociales (convertidos en investigadores internos) en autoría conjunta. Es decir, no se trata de registrar e integrar dos miradas contrapuestas o complementarias de la realidad, ni de conjugar dos representaciones más o menos científicas de la misma, sino que el investigador externo es parte de la construcción visual de la realidad social y cultural como también lo es el informante o investigador interno. No se trata de registrar y explicar al Otro, sino de explorar conjuntamente con el Otro para reconstruir una experiencia cultural sobre la base del diálogo y la evocación visual. Se trata de elaborar conjuntamente el relato defendiendo, por qué no, determinadas perspectivas.

En la articulación de la Sociología visual y la IAP que propongo, la construcción del significado visual no es simplemente algo complementario al texto escrito o hablado. Hay quienes plantean que la descripción de lo visual es superficial, frente a la descripción densa del texto. Yo no estoy de acuerdo con esta afirmación: creo, más bien, que las palabras y las imágenes siguen métodos diferentes para construir significados y narrar versiones de la realidad. “Textualidad y visualidad son dos formas de informar y narrar la experiencia humana. La primera dispone de estructuras lingüísticas y meta lingüísticas para refinar y hacer más efectivas las estrategias de representación y los argumentos. Pero esa eficacia no puede ser considerada en detrimento de la complejidad de la segunda, esto es, de las posibilidades propias de la representación visual. Sin duda hay que reconocer la complementariedad cognitiva y cultural de lo visual y lo textual, pero también rechazar que la visualidad y que la imagen-secuencia sean una versión disminuida de la



textualidad y de la palabra-frase. Justamente la visualidad se implica en las fronteras ambiguas de lo visible e invisible, de lo que se puede y no se puede ver, de lo que al verse no significa, del pasar de la representación literal al amplio campo de la experiencia, las evocaciones y los juegos metafóricos. Es este sentido Chaplin (1996) señala que el significado de una imagen fotográfica yace en el hecho de que es capaz de extraer y capturar aspectos de la sociedad que las palabras no pueden, por eso incorporarlas no mejora la comprensión social" (Buxó, 1999:10).

Quizás aquí, sea necesario recordar como bien señala Jesús de Miguel (1999:27-31) que la cámara puede ver más que el ojo humano, y sobre todo mejor enfocado. Las imágenes explican, hacen sentir algo y ordenan el conocimiento, suponen una forma peculiar de conocer la realidad, pero también de crearla. Del mismo modo que ser un buen fotógrafo no es fácil, tampoco lo es "leer" imágenes. No se trata de tener una buena cámara, sino un buen ojo, y sobre todo, un mejor cerebro.

Porque aunque la percepción descansa en estímulos externos, ver y mirar, la imagen es una representación mental hecha de preceptos interiores (Buxó, 1999:16). Dicho en otras palabras: vemos con más facilidad lo que tenemos de los ojos hacia atrás, que de los ojos hacia delante. Esto es, nuestras representaciones mentales son las que ordenan nuestra forma de ver el mundo. Y las tecnologías de la comunicación han impactado fuertemente en nuestros modos de razonar y de pensar (Ong, 1987; Goody, 1986). La imagen de síntesis implica un nuevo cambio en la relación entre pensamiento formal a imagen visible, la reconciliación entre lo inteligible y lo sensible y entre lo conceptual y lo gestual (Quéau, 1993).

En el campo de las migraciones internacionales y en los procesos de investigación sobre los aspectos relacionados con el modo en que se produce el impacto, choque y/o acomodación en las sociedades receptoras, sin duda es relevante la perspectiva de los propios actores. Lamentablemente, con

frecuencia, las investigaciones sobre el tema y la interculturalidad que se pretende, son realizadas desde la óptica de los que reciben, de la sociedad autóctona a la que llegan los migrantes, olvidando la perspectiva de los propios sujetos y sus contextos de origen. Por eso se les denomina y rotula como “inmigrantes” (que es lo que son desde una perspectiva etnocéntrica, desde el “nosotros”, que obliga a categorizar al “otro” como diferente). Desde la perspectiva de sus sociedades de origen son realmente “emigrantes”. Y un término mucho más preciso y acorde a la realidad sería denominarles “transmigrantes”, ya que conviven entre diversos mundos geopolíticos manteniendo relaciones sociales y culturales tanto con sus sociedades de origen como con las sociedades receptoras.

Más grave es todavía el uso de la expresión “inmigrantes de segunda generación” para designar a los niños españoles (porque han nacido aquí) que son hijos de extranjeros que residen aquí (a los que se les sigue llamando inmigrantes). Si migrante es el que emigra ¿por qué nos empeñamos en llamar a estos niños como “inmigrantes de segunda generación” inclusive en el lenguaje académico y científico de los grandes proyectos de investigación a nivel europeo y también nacional? ¿Acaso la condición de inmigrante es hereditaria? ¿Cuántas generaciones tienen que nacer en suelo europeo para que se les deje de considerar “inmigrantes” y pasen a formar parte (efectiva) de la ciudadanía (de primera clase)?

Podría seguir con otros ejemplos que nos ayudasen a tomar conciencia de hasta qué punto nuestras representaciones mentales propias de la cultura dominante y hegemónica, intervienen –cuando no interfieren– en los modos de investigar y analizar la realidad (conceptuarla es ya una forma interesada de analizarla). Considero particularmente novedosas y significativas las propuestas que nos ofrecen la Sociología visual y la IAP para el abordaje de los procesos de acomodación e integración de los migrantes en nuestras sociedades receptoras, ya que nos permiten construir un discurso desde los propios actores involucrados en los procesos, y elaborar dicho discurso desde

la visualidad que nos provee de imágenes que pueden ser difundidas y comunicadas con mayor impacto a la sociedad que los discursos tradicionales puramente textuales, en una experiencia multisensorial de investigación y comunicación de las conductas y los sentimientos, de lo tangible y lo intangible.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

AGUAYO, F. y ROCA, L. (2005). “Estudio introductorio”, en F. Aguayo y L. Roca (Coord.) *Imágenes e investigación social*. México, Instituto Mora. (Disponible en [http://www.nongnu.org/durito/docs/Aguayo\\_Roca\\_2.html](http://www.nongnu.org/durito/docs/Aguayo_Roca_2.html))

AGUILAR, M<sup>a</sup> J. (Ed.) (2003). *El desafío de la inmigración en el siglo XXI*, Albacete, UCLM (CD-Rom).

- (Dir.) (2004). *Inmigración, interculturalidad y ciudadanía: Nuevas realidades y estrategias de acción en la España del siglo XXI*, Albacete, MCYT-UCLM. (DVD-Rom).

- (Ed.) (2005). *Interculturalidad y resolución de conflictos en el actual contexto migratorio*, Albacete, Consejería de Educación-UCLM. (CD-Rom).

- (2006). *Sin recortes*, Película documental en DVD (Dirección, producción y co-guionista).

ARDÈVOL, E. (1996). “El vídeo como técnica de exploración etnográfica”, en M. García Alonso y A. Martínez Pérez (Eds.), *Antropología de los sentidos: la vista* (pp.79-104). Madrid, Celeste Ediciones.

- (1998). “Esto no es una película: etnografía y construcción de datos audiovisuales en la investigación sociojurídica”, en E. Bodelon y T. Picontó (Eds.), *Transformaciones del estado del derecho contemporáneos: Nuevas perspectivas de la investigación socio-jurídica*. Madrid, Dykinson, IISJO.

ARDÈVOL, E.; BERTRAN, M.; CALLÉN, B. y PÉREZ, C. (2003). “Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea”, en *Athenea Digital*, 3, 72-92.

(Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>)

BAER, A. (2005). *El testimonio audiovisual. Imagen y memoria del Holocausto*. Madrid, CIS.

BAER, A. y SÁNCHEZ PÉREZ, F, (2004). “La metodología biográfica audiovisual”, en *Empiria*, 7:35-55.

BEZERRA, U. (2003). "Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares", en Revista Brasileira de História, 23(45):11-36. (Disponible en [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882003000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100002&lng=en&nrm=iso))

BUXÓ, M<sup>a</sup> J. (1999). "... que mil palabras", en M<sup>a</sup> J. Buxó y J. de Miguel (eds.), *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, vídeo, televisión*. Barcelona, Proyecto A Ediciones.

BUXÓ, M<sup>a</sup> J. y DE MIGUEL, J. (Eds.) (1999). *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, vídeo, televisión*. Barcelona, Proyecto A Ediciones.

CHAPLIN, E. (1996). *Sociology and Visual Representation*, Londres, Routledge (citado por Buxó, *op. cit.*).

CHULILLA, J.L. y AZAGRA, P. (2004). *Espacios urbanos e inmigración en el Madrid del siglo XXI*. Madrid, La Casa Encendida. (Citado por Valles y Baer, *op. cit.*)

DE MIGUEL, J. (1999). "Fotografía", en M<sup>a</sup> J. Buxó y J. de Miguel (eds.), *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, vídeo, televisión*. Barcelona, Proyecto A Ediciones.

DE MIGUEL, J. y PINTO, C. (2003). *Sociología Visual*. Madrid, CIS.

GÓMEZ, C. (2002). *Post-diseño: el análisis Crítico del Discurso Visual*, conferencia pronunciada el 4 de diciembre de 2002, en la Facultad de Arquitectura y urbanismo de la Universidad de Chile. (Disponible en <http://www.uchile.cl/cultura/visual/index.html>)

GOODY, J. (1986). *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid, Akal.

IZQUIERDO, J. (2003). "Árbitros de fútbol: ¿un c.elegans para la metodología de las ciencias sociales", en *Empiria*, 6:79-111.

- (2004). "¿Sabes lo que te digo?": sobre las secuencias de revelación de las bromas cámara oculta [67 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Revista en-línea], 5(2), Art. 12. (Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04izquierdo-s.htm>) (Citados ambos por Valles y Baer, *op. cit.*)

JAY, M. (2002). "Cultural relativism and the visual turn", en *Journal of Visual Culture*, 1(3):267-279.

MACDOUGALL, D. (1997). "The Visual in Anthropology", en M. Banks y H. Morphy (eds.), *Visual Anthropology*, New Haven, Yale University Press.

MORPHY, H. (1997). "Introduction: rethinking visual anthropology", en M. Banks y H. Morphy (eds.), *Visual Anthropology*, New Haven, Yale University Press.

ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México, FCE.

QUÉAU, Ph. (1993). *Lo virtual. Virtudes y vértigos*. Barcelona, Paidós.

RUBY, J. (1996). "Antropología visual", en D. Levinson y M. Ember (eds.), *Enciclopedia de Antropología Cultural*, vol.4:1345-1351, New York, Henry Holt & Co. (Disponible en <http://www.antropologiavisual.cl/art011.htm>)

SCHILLER, N.; BASCH, L. y BLANC-SZANTON, C. (1992). "Towards a transnational perspective on migration", en *The New York Academy of Sciences*, 645.

SEDEÑO, A. (2004). "Lo visual como medio de reflexión antropológica. Cine etnográfico versus cine documental y de ficción", en *Gazeta de Antropología*, 20:20-28. ([http://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_28AnaMaria\\_Sedeno\\_Valdellos.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_28AnaMaria_Sedeno_Valdellos.html))

VALLES, M. y BAER, A. (2005). "Investigación social cualitativa en España: presente, pasado y futuro. Un retrato", en *FQS*, vol. 6, nº 3, septiembre 2005. (Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-18-s.htm>)

VI CONGRESO ESTATAL DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL.  
ESCUELA DE ESTUDIOS SOCIALES ZARAGOZA  
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.  
MAYO 2006.

## **MIRADAS PSICOSOCIALES SOBRE EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN.**

**JOSE RAMON BUENO ABAD.**  
**CATEDRÁTICO E.U. FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES.**  
**UNIVERSIDAD DE VALENCIA.**  
email: [Jose.R.Bueno@uv.es](mailto:Jose.R.Bueno@uv.es)  
<http://www.uv.es/~jrduino/>

### **RESUMEN:**

En la presente intervención se plantean los resultados de un trabajo de Investigación Europeo sobre la integración y participación de los padres y madres de los niños inmigrantes en el ámbito escolar (Programa Europeo Regionet Integra), a partir de una reflexión del fenómeno de la inmigración desde la perspectiva psicosocial, planteando las particularidades de las relaciones establecidas desde la perspectiva identitaria y emocional. Al mismo tiempo, se hace mención a los principales estereotipos que se proyectan desde el poder mayoritario para construir posiciones de diferencia y desvalorización. A partir de una perspectiva de promover la convivencia desde el mestizaje, se proponen los espacios de la educación y la intervención municipal basada en la transversalidad como las prioridades para la intervención social.

Palabras claves: Psicosocial, interculturalidad, mestizaje, transversalidad.

## **Summary:**

In the following speech, from the results of an European investigation on the integration and participation of the parents of inmigrant children in the school area ( Regionet Integra European Program), a reflection of the phenomenon of immigration, from a psycosocial perspective, is suggested, expressing the paricularities of the relations established from an identitary and emotional perspective. At the same time, the main stereotypes that are projected from the major power to create positions of difference and devaluation are mentioned. From a perspective of promoting the communal life from the crossbreeding, the space of the education and the municipal intervention based on transversality, like the priorities for the social intervention, are suggested.

Key words: psycosocial, transversality, miscegenation,

## **PRESENTACION**

Desde la Unidad de Investigación de Psicología Comunitaria de la Universidad de Valencia, hemos coordinado un trabajo de investigación en el marco del Proyecto Europeo de Innovación Educativa denominado Regionet Integra, contemplado en la iniciativa europea R3L dirigida a promocionar proyectos piloto de calidad que permitan generar directrices en las iniciativas europeas posteriores.

Este proyecto Regionet Integra es una propuesta relacionada con los estímulos a la integración de la población inmigrante a través de la socialización de los procesos educativos y de la participación en la vida institucional de la escuela, facilitando y propiciando la participación de padres y madres inmigrantes en el ámbito escolar. Este trabajo desarrollado desde el ámbito municipal en distintos Ayuntamientos de la provincia de Valencia ha sido pilotado por el Ayuntamiento de Quart de Poblet y en el mismo hemos coordinado distintos equipos de trabajo pertenecientes a: Opeko (Tampere, Finlandia); Cosp (Verona, Italia); Studio e Progetto (Cerdeña, Italia); Kea (Creta, Grecia); Región de Skane (Kristianstad, Suecia).

Las conclusiones y propuestas de este trabajo han sido recogidas en Bueno Abad y Belda Ibáñez (2005) y es a partir de esta experiencia investigadora como nos planteamos la participación en este Congreso, presentando unas miradas psicosociales como reflexiones sobre la inmigración, reconociendo que la voz y la participación de los propios inmigrantes debe estar presente en los estudios y las investigaciones que desarrollamos en esta área de trabajo.

Hoy el fenómeno de la inmigración es un reto para poder afrontar el futuro en la evolución de nuestras sociedades, debe ser contemplado desde distintos enfoques y perspectivas, atendiendo a su complejidad y entendiendo las potencialidades que se pueden derivar del mismo. La inmigración se estructura de acuerdo con unos factores sociales, económicos y culturales, extremadamente poderosos y globales, que las naciones democráticas no pueden regular con facilidad mediante iniciativas políticas unilaterales. Y lo que situamos en el centro de nuestra reflexión son aquellas actuaciones que se dedican a considerar las diversas transformaciones: las de todos, las de la sociedad de acogida (ya que la inmigración cambia inevitablemente a los miembros de la cultura dominante) y a los miembros de las culturas de procedencia.

El cambio nunca es fácil, las transformaciones producidas por la nueva inmigración requieren las actividades de relación y comunicación mutua, los cambios y la aparición de unas identidades híbridas nuevas y unas competencias biculturales, combinando de forma creativa elementos de la antigua cultura con los de la nueva, liberando nuevas energías y posibilidades.

En la era de la globalización, ya no son relevantes los principios de la aculturación unilineal, la capacidad de atravesar y convivir desde diversos espacios tiene ventajas sociales, económicas, cognitivas, psicológicas y culturales. Desde esta perspectiva, valoramos que los aspectos cuantitativos del fenómeno migratorio, las procedencia y orígenes, los porcentajes y números son una cortina que cubre la realidad, que trata de hacerla objetiva en base a la simplificación de las circunstancias reconocidas, olvidando que lo importante es la significación y la comprensión de este proceso a partir del protagonismo de los principalmente implicados.



En este trabajo hemos pretendido acercarnos a las miradas psicosociales sobre el fenómeno de la inmigración, tratando de recoger en estas miradas un acercamiento diverso, de reconocimiento y respeto a los que participamos del mismo.

## **1.- LA PRIMERA MIRADA: La tierra y las esencias. El etnocentrismo.**

La vida social y personal de cada uno de nosotros es producto de nuestro tiempo, de nuestras coordenadas socio temporales, de los contextos espaciales en los que nos ha tocado nacer y vivir, de los procesos de comunicación que hemos aprendido y de las lenguas que utilizamos. En buena lógica estas circunstancias nos van a influir para ir determinando nuestro carácter social, nuestras propias costumbres, nuestros hábitos culturales, etc. Como este tipo de circunstancias pueden ser muy diversas, debemos reconocer la diferencia y no pensar en una postura radicalizada de la comparación social por medio de la cual se aspira a crear identidades fijas, inmutables, basadas en una esencia propia, en definitiva en una postura “etnocéntrica” de la identidad que pretende crear mitos: étnicos, religiosos, nacionales, como valor a contraponer entre diferentes procedencias y orígenes.

## **2.- SEGUNDA MIRADA: La conjugación Gramatical. Atravesar el “ellos” para convertirnos en “Nosotros”.**

La segunda mirada que proponemos busca las reglas de la gramática para poder conjugar el espacio de la convivencia aprendiendo a conjugar el “nosotros”, esto es: como atravesar el “ellos” para transformarlo en la primera persona del plural. Como indica Touraine (1997) como podemos vivir conjuntamente, con una apostilla clarificadora: como podemos vivir conjuntamente, pero siendo iguales y diferentes. La convivencia cotidiana desde una perspectiva de respeto nos indica que no podemos buscar principios universales que nos fuercen a construirnos en contraposición unos contra otros. Como hemos desarrollado de forma concreta Bueno Abad (2005a), lo nuestro y lo ajeno, las diferencias entre lo uno y lo otro se muestran a través de la

combinación de los procesos psicológicos y sociales, a través de la personalización y la socialización, combinamos la satisfacción de nuestras aspiraciones personales con los medios y entornos sociales en los que vivimos.

Las circunstancias vinculadas a la inmigración cambian estos procesos introduciendo nuevos elementos de comunicación, de mezcla, de relación y de disponibilidad de medios materiales para ir construyendo una idea diferente del “nosotros”.

### **3.- LA TERCERA MIRADA: De los frutos de la tierra: el árbol y el hombre.**

En las coordenadas de los espacios sociales y temporales con la que nos identificamos, en la que nos reconocemos y proyectamos, aparecen símbolos, frutos de una tierra, de un tiempo, de un espacio, “mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla donde madura el limonero”, como nos musicaba poéticamente Antonio Machado. Identidad y recuerdo construido, espacio compartido, imágenes de momentos que hacemos propios en lugares que nos identifican. Pero el hombre no es árbol, las personas tenemos raíces pero son diferentes a las raíces de los árboles. Las personas tenemos pies, caminamos, no nos quedamos fijos plantados en nuestras raíces para crecer y dar los frutos. El hombre de forma natural ha estado siempre en movimiento, en todas las épocas el movimiento de las personas ha estado presente: buscando pastos para alimentar a los animales, para encontrar zonas con mejor clima, buscando zonas donde mejor resguardarse, huyendo de la brutalidad, la agresión y la conquista, a la búsqueda de nuevas riquezas, a la búsqueda de una santidad, etc.

### **4.- CUARTA MIRADA: Los animales de nuestro Jardín. De las nubes de langosta africana a las leyendas bereberes sobre las Cigüeñas.**

Las percepciones sobre los fenómenos migratorios se construyen social y colectivamente a través de Representaciones Sociales, generamos metáforas que como las fábulas se pueblan de imágenes, y como han indicado algunas reflexiones planteadas en trabajos sobre las Representaciones Sociales de la

Inmigración: hay un pensamiento colectivo que saca a los inmigrantes de los derechos humanos básicos y los traslada a la parte oscura, externa de las condiciones de humanidad, a los que no pueden llegar a ser considerados como tales, como si fueran animales, como metáfora de otros movimientos, como recordaba en un artículo periodístico Juan Goytisolo algunos de estos pensamientos perciben la llegada de inmigrantes como nubes de langosta africana, voraces, de multiplicación progresiva, de invasión de nuestros territorios y de destrucción de los campos fértiles. Pero hay otras metáforas que nos pueden dar visiones de otra naturaleza, como las leyendas bereberes sobre las cigüeñas que emigran desde sus nidos en las rojas murallas de Marrakech hacia las torres e iglesias europeas, pero los hombres que las contemplan no pueden volar. Es la paradoja de los procesos humanos, hay animales que emigran, que van libremente de norte a sur, de sur a norte, también hay bienes materiales que saltan murallas, que atraviesan fronteras, hay capitales que invierten en distintos mercados bursátiles sin problemas de aduanas o de fronteras, hay empresas que emigran, que se deslocalizan o implantan en países emergentes, pero los hombres ven más limitadas sus capacidades de volar, sólo algunos sueños, algunas aspiraciones, algunos deseos vuelan libremente.

##### **5.- LA QUINTA MIRADA. El tiempo de la polinización de una ciudadanía basada en la heterogeneidad.**

Pero el tiempo pasa y hace crecer lo que se abona, lo que va polinizando en nuestra sociedad, lo que se muestra en nuevas costumbres, en músicas, en gustos y alimentos. El tiempo esta hecho de mezcla, de mestizaje, siempre estuvo presente y lo estará. Los inmigrantes buscan en nuestro contexto y deben encontrar respuestas nuevas a conceptos como la ciudadanía, la igualdad de sexos, los derechos humanos universalmente reconocidos pero escasamente aplicados en sus países de origen. Pero también nosotros podemos aprender de ellos en compartir espacios que conllevan diferencias, e incluso encontrarnos con dinámicas no sólo distintas sino a veces contrapuestas. El mundo es heterogéneo, mutante, y lo será cada vez más. El

tiempo nos influye para cambiar, para traernos nuevas expresiones, para construirnos al lado de otros y tratar de ser otros, reconociendo este cambio y estas diferencias como un valor de aprendizaje por la convivencia de las diferencias.

La polinización supone la evidencia de cómo construimos nuestra multiplicidad de identidades, como nos indica Gergen (2006), la posibilidad que se nos ofrece, a cada uno de nosotros, de existir en realidades múltiples. Si constatamos que nuestras relaciones se establecen desde la perspectiva de la diversidad, si las opiniones, los valores o los sentimientos generados en contextos diferentes son muestra de la complejidad de la realidad que vivimos y de la imposibilidad de estructurar las identidades sobre la unidad de los sujetos, por el contrario estamos de acuerdo con las posiciones de Gergen (1996) cuando sitúa y explica la acción humana en un proceso relacional.

## **6.- SEXTA MIRADA: A las Emociones: la transplatación de los afectos.**

En los últimos años estamos asistiendo a la presentación pública del fenómeno de la inmigración como un fenómeno sobre el que la opinión pública y la sociedad forman su opinión, se convierte en objeto de las preguntas de encuestas sociológicas que equiparan, en su pregunta, el fenómeno de la inmigración con el terrorismo, el paro o la inseguridad ciudadana. Pero la experiencia, el análisis de los procesos desde la opinión colectiva y amplia, también de los propios inmigrantes, de sus formas de vivir esta experiencia queda fuera de las preguntas sociológicas.

La experiencia de la inmigración es un proceso que podemos afrontar como una transformación, como ha recogido la corriente de investigación "Emotional Work", auspiciada desde la Universidad de Berkeley en California, la polarización entre países ricos y pobres, la intensificación de los contactos y el establecimiento de redes transcontinentales han supuesto un aumento de la migración femenina y han modificado las motivaciones de las mujeres para emigrar.

Las mujeres suponen prácticamente la mitad de la población migrante del mundo, las mujeres ocupan una posición cada vez más precisa dentro de las

distintas formas de emigración, en el pasado la migración de mujeres tenía una componente claramente vinculada con el reagrupamiento familiar. Pero hoy, cada vez son más numerosas las mujeres que dejan su país para encontrar un trabajo, más que por motivos de reagrupamiento familiar, la mayoría de las ocasiones encuentran el sector de actividad en los servicios de apoyo asistencial y en el cuidado de personas mayores, menores, discapacitados, etc.

Este tipo de características nos permiten vislumbrar una operación mundial de transplatación de los afectos. Independientemente de los enraizamientos y de los apegos que las madres muestren con sus hijos, la mayor parte de las madres que emigran de sus países conlleva una situación dolorosa de separación de sus propios hijos. Sabemos bien que los afectos no son recursos que podamos encontrar en las estanterías de los supermercados, la afectividad es un recurso que se renueva, se produce desde sí mismo, con su presencia y con su forma de relación con los otros. Son recursos que podemos compartir y que podemos proyectar sobre otras personas, como nos han mostrado algunas personas inmigrantes: yo doy a la persona que cuida el afecto que no puedo dar a mis hijos que se han quedado en mi país.

Para algunas familias de los países ricos ven a estas personas que cuidan con afecto maternal, lo ven como un producto natural, como la dulzura de la cultura del tercer mundo, que es representado como algo más auténtico, más afectivo. Es como suplir las faltas que en materia de atención y apoyo se dan en los países más ricos, es una especie de importación de los comportamientos de apoyo para mantener y mejorar la estructura familiar. Una alquimia cultural particular. Este sentimiento afectivo está reforzado por la soledad de estas mujeres, por la nostalgia por la separación de sus propios hijos, el amor es un recurso precioso que no es exportado como una mercancía, es un valor psicológico fruto de la relación de los afectos y de la interacción de culturas diferentes y situaciones de relación.

Es como una mezcla de personas que han vivido una relación familiar basada en una estructura familiar premoderna, condicionada en muchas ocasiones por situaciones de dificultad, por historias de autoritarismo y vidas difíciles, que se confrontan en una sociedad que vive los afectos y las relaciones desde la posmodernidad, donde los padres viven ocupados y estresados y donde la persona que ayuda se muestra y ofrece desde la disponibilidad de

tiempo, de mostrar y dar la atención. Un amor, una atención que tiene costes afectivos: la falta de afectos de la madre que deja sus hijos en su país de origen al cuidado de la abuela, de una hermana, de un familiar cercano, el sufrimiento psicológico de lo que has dejado, del orden económico que impone las desigualdades y la separación de esta experiencia personal de los factores sociales y económicos por los que se producen.

La noción de la extracción de los recursos naturales de los países pobres del Sur hacia el norte cala en la historia de las sociedades, se muestra en la extracción del oro, el espoleo del marfil o la obtención del caucho para nuestras sociedades industriales, hoy lo que esta en proceso de extracción es el amor, el afecto, la atención y ayuda es el nuevo oro de la sociedad posmoderna desarrollada, y los niños y jóvenes de los países pobres pagan un precio por esta nueva exportación. Algunos de los efectos de la inmigración hoy son las formas de extracción de los recursos emocionales practicados en nuestros días, a diferencia de otras formas de imperialismo y de colonización de antaño, hoy no hay ejércitos que imponen su invasión por las armas, ni navíos que se dirigen hacia las colonias, hoy la visualización de esta extracción son los carritos de niños, y las sillas de ruedas, empujadas por la mujer inmigrante, son los parques y jardines donde juegan nuestros hijos acompañados y cuidados por la joven inmigrante. Es una nueva forma de mostrarse el imperialismo económico que es elegido y propuesto, y como un efecto de las contradicciones económicas, el abismo que separa el norte del sur, es la ausencia de posibilidades de trabajo, lo que motiva a las mujeres del Sur para emigrar hacia los países ricos del norte y en el cuadro de la ideología dominante la migración es representada como una elección personal y sus consecuencias son consideradas como problemas personales derivados de dicha elección.

**7.- LA SÉPTIMA MIRADA. Los cambios en los “Mapas de la Experiencia” y las transformaciones de la identidad. La reconstrucción de Identidades. Las posiciones vinculadas a la integración en la sociedad de acogida. Identidades y estilos de adaptación.**

Por si misma la propia experiencia de la inmigración se vive en situaciones de cambio y transición; las personas evolucionamos, nos enfrentamos a fases del desarrollo personal, situaciones que nos generan circunstancias de cierta dificultad, lo que hace que se produzca una disminución para poder utilizar las habilidades y estrategias de solución de problemas. Los elementos a los que se deben enfrentar los inmigrantes son los elementos más valiosos como la visibilidad, la legalidad, la identidad, el reconocimiento, etc. y se producen las rupturas con las relaciones significativas anteriores: familia, parientes, lengua, entorno, etc. lo que genera desorientación.

De otra parte se produce el estrés de la aculturación, esto es, el proceso de aprendizaje de nuevas reglas culturales y expectativas interpersonales, no sólo en lo concerniente al idioma como forma de comunicación interpersonal, sino que se produce la sensación de pérdida y desorientación, se trata de aprender de nuevos comportamientos sociales de carácter básico.

Este particular uso y dominio del lenguaje hace que se pierdan las referencias, y se transforme el ámbito de las relaciones interpersonales; a partir de lo que podemos denominar el "MAPA DE EXPERIENCIAS", este se transforma y cambia la seguridad del juicio, la opinión; la autoridad también cambia en el seno de la estructura familiar, los padres pierden estatus en la nueva sociedad del conocimiento cultural y lingüístico del país de origen. Estas experiencias también cambian en las mujeres y en las relaciones de género, ya que a través de su trabajo descubren otras formas de relación, otra manera de analizar y comprender su realidad como mujeres; observan modelos, que van a ser trasladados y catalizados en el cambio en sus propias familias.

Existe un criterio ambivalente por parte de los adultos inmigrantes de aceptar el dominio de la lengua como un estímulo para la integración y el aprendizaje de la nueva situación social que deben vivir; pero al mismo tiempo, de cara a los hijos, se produce un freno a la adquisición de otras costumbres y hábitos en las relaciones de la nueva sociedad y la nueva cultura, entre sexos, el ocio, relaciones con otros, vinculadas a costumbres de ocio, salidas, etc. Las tensiones y contradicciones que se producen en la creación de un nuevo ámbito para el mapa de las experiencias personales, para conservar características propias e ir incorporando nuevas, mezclando y compartiendo.

Otras fuentes de transformación de los mapas de experiencia personal se vinculan con la familia y los procesos de adaptación que se establecen; en función del tipo de familia, si esta es más extensa o nuclear, la redes de apoyos sociales con los que se puede contar; en esta perspectiva la relación con la religión y de las diferentes Iglesias es un referente de estas posibilidades de apoyo y de encontrar una influencia que sustenta dicho proceso de tensión entre el cambio y el mantenimiento de las creencias y formas culturales propias.

Cambiamos nuestros "Mapas de experiencia" para contemplar como la identidad se construye en interrelación, en intercambio, en comunicación, y en ese sentido nos enfrentamos con la construcción de nuestras identidades en vencer el miedo atávico que el otro nos inspira, que entraña la confrontación con el otro, el mayor de los cuales es probablemente la destrucción, definitiva y radical, de unos cuantos prejuicios.

Pero la identidad se construye en conflicto, en evolución y adaptación a un nuevo entorno, lengua, cultura, etc. Tenemos que hablar de reconstrucción y partimos de un doble marco de referencia: el de aquí y ser de allí. Se vive en un conflicto, se parte de que las condiciones de vida y de trabajo de aquí son tolerables y preferibles a las que han dejado atrás. Y esto mueve a afrontar los retos del proceso migratorio. Pero la comunicación con el origen, con lo que se deja atrás hace que nos encontremos con expresiones como las siguientes: "Me he convertido en un extraño. Miro como un extraño el mundo familiar que me rodea", apareciendo las obsesiones del que regresa: el sentimiento de culpa con respecto a sus padres; la sensación de haber traicionado a los suyos, o de no estar respondiendo a lo que se demanda de ellos, el miedo a que se le pueda considerar como un traidor y que esa traición atraiga desgracias a los suyos, a que incluso pueda llegar a acelerar la muerte de los padres; la desesperada necesidad de la aprobación paterna aun cuando uno haya renunciado a los valores tradicionales; el inconmensurable abismo entre los dos mundos que forman parte de uno; la condena a ser un extranjero en todas partes.

La identidad se traslada a la nueva adquisición de determinadas competencias culturales, sobre todo las lingüísticas, cuando la inmigración se vive en familia y hay una presencia de dos generaciones se vive en la contradicción de que los padres luchan al mismo tiempo por conservar y



mantener el control sobre determinadas costumbres sociales del círculo más inmediato, con la convivencia social de nuevos hábitos y formas de convivencia. Los inmigrantes están en el límite de dos culturas, las estratificaciones sociales en base a la división del trabajo, la clase social, el género, etc. generan las contradicciones y proponen la idea de movilidad social de conseguir el ascenso social, con esfuerzo, educación y trabajo. Conseguir un determinado estatus constituye la unidad de construcción de todos los sistemas de estratificación y se entrelazan con los comportamientos y expectativas de roles sociales que nos asignan y que aceptamos implícitamente.

Los estatus a los que aspiramos a nivel identitario estarán condicionados por nuestras posibilidades de personalización y socialización, desarrollando de forma conjunta las funciones integrativas y asertivas, tal y como hemos recogido en Bueno Abad (2005b), pero también por las profecías y expectativas de rol que se nos atribuyen, haciendo previsible la presencia del síndrome de la profecía de Pygmalion, profecía cumplida a nivel institucional, sobre todo en el ámbito escolar, otorgando supuestos modelos teóricos a cada uno de los contenidos proféticos planteados: las ecuatorianas son muy dulces en el trato con los ancianos, los marroquíes son violentos, los polacos muy trabajadores, etc. Las asignaciones de profecías tienen sus costes y cuando las expectativas son de indolencia, irresponsabilidad, poca inteligencia o riesgos, el resultado puede ser el desánimo, y cuando esto se refleja a través de los medios de comunicación de masas, los intercambios sociales de la calle o las instituciones educativas, el resultado puede ser la desvalorización psicológica de los sujetos.

## **8.- OCTAVA MIRADA: El horizonte europeo para el siglo XXI.**

La posibilidad de que el éxito o el fracaso de Europa como proyecto estratégico común va a depender en buena parte del éxito o fracaso de cómo desarrollemos entre todos la integración de la inmigración. Europa es una de las zonas del mundo con mayor diversidad cultural y el sueño europeo para las generaciones actuales y futuras pasa por construir desde el punto de vista económico, cultural y social una conciencia global que se fundamente en la

inclusión y la diversidad, en la posibilidad de mantener y universalizar los procesos de calidad de vida para todos los habitantes tratando de lograr el desarrollo sostenible y los derechos humanos.

## **9.- LA NOVENA MIRADA. A la educación. Integración, socialización y escolaridad.**

Para las posibilidades y descripción de las dificultades de integración de la población inmigrante la referencia al tiempo, al proyecto de presencia educativa en el ámbito escolar es uno de los factores de mayor importancia y sensibilidad: la educación como saber duradero, aprender el idioma, convertirse en un profesional, ir a la universidad. Son las esperanzas de un proceso de integración.

Hoy la escuela pública española recibe y escolariza al 81% de los alumnos inmigrantes y sólo el 19% de los alumnos inmigrantes en centros privados. El aumento vertiginoso de los alumnos inmigrantes es uno de los factores que más está cambiando el panorama de la educación española en la primera década del siglo XXI. La multiculturalidad de las aulas está haciendo necesario replantear los objetivos de la educación. Según datos del Ministerio de Educación en los últimos cinco cursos se ha multiplicado por cuatro la presencia de alumnos inmigrantes en las aulas españolas. Hace 10 años, en el curso 1993-1994, había 50.076 estudiantes extranjeros, éste curso hay más de 400.000 estudiantes inmigrantes. Pero la curva no ha sido constante. En los últimos tres años se ha producido un vertiginoso incremento: desde el curso 2001-2002 han aumentado los estudiantes inmigrantes a razón de 100.000 por curso, el último curso el crecimiento se ha situado en un 31%. El futuro que se avecina seguirá este mismo rumbo. Así lo dan a entender los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Nunca se insistirá lo suficiente en el papel fundamental de la escuela como vector de integración social y cultural de los hijos de inmigrantes. Es el único lugar donde se produce realmente el paso y los cambios de la identidad de origen, todavía favorecida por el medio familiar, hacia la identidad del país de acogida y donde se promueven los sistemas de socialización en los procesos evolutivos del desarrollo personal. El balance global de la educación en España

es positivo, la escuela, aunque en unas condiciones a veces difíciles, desarrolla su función integradora. Sin embargo, en cuanto hay más del 30% de alumnos extranjeros en una clase, las dificultades de escolarización aumentan de forma considerable. Y esto es válido para cualquier comunidad en España. Se trata de fomentar la integración en los valores de la sociedad española, pero también, para respetar las diferencias culturales, de valorar positivamente las culturas de origen favoreciendo la enseñanza de la lengua de dichos países.

Estamos ante un problema muy complicado, conviene poner en marcha una verdadera política de integración cultural en la escuela: porque se trata del futuro de estos jóvenes en la sociedad española. De su devenir como futuros ciudadanos de España. Esta política de integración cultural no está reñida con el respeto de los valores específicos de los inmigrantes, manteniendo el respeto de la diversidad.

Abogamos y reclamamos unas políticas de solidaridad humana. No podemos cerrar los ojos o mirar hacia otra parte de la desigualdad entre el Norte y el Sur, es preciso desarrollar esa solidaridad desde la aceptación del otro y desde el impulso de la dignidad de las personas, en las formas de facilitar la integración de los inmigrantes, para luchar contra el racismo y la xenofobia, para que dispongan de los mismos derechos y acepten los mismos deberes que nosotros. Las respuestas a estos retos no se puede reducir a políticas de vigilancia y de policía, poniendo muros físicos entre las fronteras y muros de odio, de desprecio, las políticas socioeducativas tienen una gran relevancia en lograr estos objetivos, este es uno de los retos que nos planteamos en el trabajo que hemos desarrollado. Si España quiere evitar que coexistan en su seno dos poblaciones distanciadas entre sí y socialmente inconexas, con los riesgos que ello comporta para la convivencia, no sólo deberá potenciar las políticas de integración, especialmente la educativa. A medio plazo, tendrá que plantearse también la cuestión de los derechos políticos de una porción tan considerable de la población.

La política de integración educativa debe proyectarse hacia el futuro. Hay que clarificar sus objetivos pedagógicos: el joven extranjero no está en la escuela para volver a sumergirse en su cultura, sino para poder seguir, lo más rápido posible, una escolaridad comparable a la de cualquier niño español. Por tanto, hay que poner el acento en la enseñanza del castellano, incluyendo, si es

necesario, clases de apoyo específicas. También hay que convertir en obligatoria la enseñanza intensiva de la lengua de la respectiva comunidad autónoma. Por último, los alumnos extranjeros deben poder contar, durante los primeros años de escolaridad, de un programa pedagógico específico, que favorezca la adaptación a los valores de la sociedad de acogida (clases de historia, de educación cívica, etc.). Estos programas deben elaborarse en función de la edad y el nivel de los niños.

## **10.- DECIMA MIRADA. A las políticas de Intervención Social en el ámbito Municipal.**

La particularidad de nuestra experiencia es la velocidad de vértigo en la que se producen los procesos relacionados con la inmigración en nuestro país, y en el trabajo que hemos realizado hemos planteado la importancia del ámbito municipal para contemplar las propuestas de intervención social hacia los inmigrantes a partir de una perspectiva de equiparación de derechos, de ejercicios de ciudadanía tratando de lograr un consenso cívico, buscando actuaciones que tengan un carácter integral y fundamentadas en la transversalidad de las acciones a promover desde la primera acogida, la facilitación de estrategia de mediación, de fomentar el asociacionismo de los propios inmigrantes, y de la facilitación en las condiciones de vivienda e inserción laboral.

Creemos que las políticas de intervención social municipal deben estar dirigidas al conjunto de la población y no deben fundamentarse en políticas específicas o exclusivas para los colectivos de inmigrantes, tampoco creemos que las actuaciones de intervención hacia este colectivo en el ámbito municipal deban recaer exclusivamente en los Servicios Sociales propiciando una visión asistencialista de la actuación de dichos servicios, remarcamos los aspectos de transversalidad de las actuaciones y el carácter integral de la convivencia y presencia de los inmigrantes en el entorno municipal. Recalamos la necesidad de proponer lo que hemos denominado “Protocolo de transición hacia la integración social”, propuesta que contempla la formalización de un acuerdo individual y familiar que, vinculara a los sujetos participantes en el programa,

con los distintos servicios municipales, en orden a facilitar procesos de integración y de regularización de su experiencia social e institucional.

Abogamos y reclamamos unas políticas de solidaridad humana. No podemos cerrar los ojos o mirar hacia otra parte de la desigualdad entre el Norte y el Sur; es preciso desarrollar esa solidaridad desde la aceptación del otro y desde el impulso de la dignidad de las personas, en las formas de facilitar la integración de los inmigrantes, para luchar contra el racismo y la xenofobia, para que podamos partir de una equiparación de derechos y deberes entre todos. Las respuestas a estos retos no se puede reducir a políticas de vigilancia y de policía, poniendo muros físicos entre las fronteras y muros de odio, de desprecio y esta respuesta sólo puede ser “una cuestión de civilización”.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

- Bueno Abad, j. R. Y Belda Ibáñez, J.F. (2005a). Familias Inmigrantes en la Escuela. Discursos de los agentes educativos. Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bueno Abad, J.R. (2005b). El proceso de ayuda en la Intervención Psicosocial. Madrid. Editorial Popular.
- Dadzie, S. (2004) *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Morata, Madrid.
- Garcia Martinez, A. y Sáez Carreras, J. (1998) Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación. Narcea, Madrid.
- Gergen, K (1996). Realidades y Relaciones. Barcelona. Editorial Piados.
- Gergen, K. (2006). Construir la Realidad. Barcelona. Editorial piados.
- Touraine, A. (1997). Pourrons-Nous vivre ensemble?. Egaux et différents. Paris. Ed. Fayard.

**GÉNESIS Y EFECTOS DE LAS MIGRACIONES EN LAS SOCIEDADES  
CONTEMPORÁNEAS: REFLEXIÓN DESDE ANDALUCÍA.**

**JOSE LUIS MALAGÓN BERNAL.  
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE.  
SEVILLA.**

**1.- RESEÑA HISTÓRICA.**

**1.1.- Migraciones Preindustriales.**

**1.2.- Migraciones Modernas.**

**2.- LAS MIGRACIONES EN EL MUNDO ACTUAL.**

**2.1.- Contexto del Movimiento Migratorio: Globalización,  
Pobreza y Emigración.**

**2.2.- El Continente Africano.**

**3.- LA ATENCIÓN SOCIOECONÓMICA AL FENÓMENO MIGRATORIO.**

**3.1.- Atención Global: Codesarrollo.**

**3.2.- Atención Comunitaria: Integración.**

**4.- EPÍLOGO.**

**5.- BIBLIOGRAFÍA.**

## **GÉNESIS Y EFECTOS DE LAS MIGRACIONES EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS: REFLEXIÓN DESDE ANDALUCÍA.**

Es imposible conocer las partes sin conocer el todo, pero no es menos imposible conocer el todo sin conocer singularmente las partes.

(PASCAL)

The migratory phenomenon is not new in the historical process, but in present context, characterized by a global economy with base in the ultraliberal thought, it possesses a few proper connotations and specific.

It is for what from the Public Administrations and, for assumption, from the social work an exact knowledge is demanded and not fragmented of the social reality of this phenomenon.

The migratory world movements due to political pursuit, wars, ecological catastrophes, or because of the economic need they force to the human beings to moving of a few places with the consistent one personal and familiar tear that it bears.

Hence before planning the social intervention in this area, it is essential to know the causes, and the consequences that movements of the population have in the contemporary societies.

And to facilitate the knowledge of the phenomenon we analyzed the migration in the historical process and in the current societies, studying circumstances that meet in the places that take place - emigration -, related the immense majority of the times to poverty and exclusion. Igualmente se analizan los efectos –inmigration- que tiene lugar en los países receptores.

The causes and the effects places are global, for what a multidimensional vision becomes necessary. Before this situation we are forced to think and to intervene globally, this way since also it is necessary to think and

to intervene in the local ambience, which where the social problems of the immigrant persons they materialize and they visualize with clearness.

It is in this communitarian level where it is organized the social attention to take care of an effective and right way these people. In our reflection we conjugated the social welfare with the equality, work, the dignity of the people and, all this, in view of human rights.

Really, one is to offer a valuation critic of the migratory movements in our society with the purpose of to give tracks for the social intervention.



## **1.- RESEÑA HISTÓRICA.**

Aunque resulta siempre esquemático y algo simplista hablar brevemente del proceso histórico, sin embargo hemos creído conveniente adentrarnos en el origen más lejano de los movimientos de población porque el pasado nos puede servir para entender el presente. En el caso que nos ocupa nos puede al menos ilustrar para saber que las migraciones son acciones humanas –aunque también los animales emigran- que se han dado, por uno u otro motivo, en toda la historia de la humanidad, a pesar de que no podemos perder de vista que la historia no se repite, dado que los contextos son cambiantes en cada época y lugar. Sin embargo estimamos necesario acercarnos al fenómeno de los movimientos de poblaciones en el mundo actual a partir del contexto histórico. Estamos convencidos de que mientras más conozcamos del tema desde su génesis con mayor conocimiento de causa se abordará la intervención social con los inmigrantes. Es éste un fenómeno complejo en el sentido moriniano del término. No podemos – ni debemos- quedarnos en la epidermis del conocimiento de las migraciones, en la superficie del fenómeno, aunque nos basemos en estadísticas de las que tanto abundan sobre inmigrantes, sino que debemos adentrarnos en las cajas negras para comprender lo más realmente posible el problema, teniendo presente que aún con este esfuerzo intelectual siempre nos encontramos con imprecisiones, pero nunca podemos aislar cualquier objeto de estudio -en este caso, la migración- de su contexto, del que el devenir histórico forma parte, para evitar un pensamiento mutilado, parcelado y reduccionista. Como señala Robert Castel (1997) en el prólogo de su libro “Las metamorfosis de la cuestión social”, el presente no es sólo contemporáneo, sino que es también un efecto de herencia, y la memoria de esa herencia nos es necesaria para comprender y obrar hoy en día.

### **1.1.- MIGRACIONES PREINDUSTRIALES.**

A lo largo de la evolución histórica, las migraciones han sufrido transformaciones sustanciales que en no pocas ocasiones trastocaron las

estructuras de poder. Tal fue el caso de las grandes migraciones del 1200 a.c, que se extienden durante varios siglos, ya que van desde el 1200 al 700. Las causas por las que tuvieron lugar estas migraciones hay que buscarlas en la situación preexistente a las mismas. Así, pues, constatamos que las ciudades micénicas poseían una gran riqueza, que Egipto se había recuperado durante la dinastía XIX y que el imperio hitita,- pueblo indo-germánico que entra por el Mar Negro y que extiende su poder por Anatolia-, vivía en armonía con Egipto por el acuerdo firmado entre Ramsés II y el hitita Hatusilis III. Esta paz se extiende también a Siria, hacia el Egeo, Creta y la parte meridional de Asia Menor, de dominio aqueo. Además de estos poderes, había otra serie de pueblos que van a desempeñar un importante papel histórico, como son los arameos, cananeos, fenicios, hebreos, etc.

En este panorama se van a desarrollar los movimientos migratorios del 1.200 a.c, que trae como consecuencia una gran transformación del mapa político. En Grecia, la llegada de los dorios pone en marcha a los aqueos, el despliegue de los frigios desde Anatolia darán al traste con el reino hitita. Cuando el movimiento de estos pueblos –conocidos también como pueblos del mar- finaliza, el panorama político es otro, puesto que se han dado profundos cambios. Así, en Grecia el desplazamiento de los aqueos supuso un oscurecimiento histórico y un retroceso cultural. Los pueblos del mar se han establecido en Libia, una parte en Egipto, como mercenarios, han devastado la costa de Siria, Fenicia, y han dejado una de sus ramas, los filisteos, en Palestina. Incluso países que han quedado fuera de la invasión, como Mesopotamia, también sufren conmociones importantes.

Entre los pueblos del mar que se instalan en el Mediterráneo occidental se encuentran los etruscos que juegan un conocido e importante papel en Italia, pero que también parece que llegaron a la Península Ibérica. En estas circunstancias se produce un hecho de gran trascendencia, cual es las navegaciones de los fenicios hacia occidente. Fenicia constituía una estrecha franja costera al fondo del mediterráneo oriental, separada de Siria y Palestina por la cordillera del Líbano. Aunque las tierras eran fértiles, su territorio era escaso y escarpado, por lo que tenía muy pocas posibilidades de agricultura.

Era propensa a que al más mínimo crecimiento demográfico obligase a sus habitantes a la emigración. Si ello lo unimos con los fuertes imperios que tenía a sus espaldas, las posibilidades de expansión eran prácticamente inexistentes. Tuvieron necesariamente que descubrir su vocación marinera. Sin embargo, hay que hacer una excepción a la proverbial pobreza de recursos, los cedros del Líbano constituyeron su principal riqueza y el único producto que podían exportar.

Los movimientos migratorios de 1.200 afectaron profundamente a Egipto, víctima de los ataques de los pueblos del mar, los hititas desaparecieron, y el sistema señorial aqueo fue desmantelado por los dorios. Los fenicios han perdido a sus principales compradores, deben por tanto buscar otros nuevos. De este modo queda explicado por qué un siglo después de las invasiones de los pueblos del mar, los fenicios se hicieron marineros en busca de riquezas, por lo que es la necesidad económica la que les obliga a buscarse la vida en otros lugares. De ahí que llegasen al sur de la Península Ibérica y fundaran su primera factoría en Gadir (Cádiz). Evidentemente, pues, venían en busca de riqueza, pero a su vez nos hicieron llegar el alfabeto, que procedente de los cananeos, extendieron por todo el Mediterráneo, de cual deriva a su vez los alfabetos griego y latino.

También China se sintió amenazada por los pueblos mongólicos. Los nómadas se extendieron por Asia Central sin que pudiesen ser contenidos con eficacia. Precisamente para detener el avance de los xiongnu, pueblo nómada emparentado con los hunos, se llevó a cabo, en el siglo III a.c. la construcción de la Gran Muralla por el emperador Qin Shi Huangdi. De esta forma se quiso proteger a China contra las incursiones de las tribus bárbaras de las estepas. Los muros hace muchos siglos que se inventaron.

La migración fue también un gran acontecimiento en el siglo V, cuyos protagonistas fueron los llamados pueblos bárbaros. Como es conocido por todos – pero que es interesante recordarlo-, los romanos dieron el nombre de bárbaro a todos aquellos que se encontraban fuera de sus fronteras. Estos pueblos empezaron a acercarse cada vez más a las fronteras del Imperio Romano, atraídos por sus riquezas. De ahí que Roma organizará un vasto

sistema de defensa para mantenerlos en el límite, ya que se sentían amenazados. Sin embargo, el establecimiento del sistema defensivo –llamado “limes”- no fue lo suficientemente eficaz para evitar la invasión. Hay que tener en cuenta que muchos pueblos de los que estaban al margen del Imperio se encontraban en una situación económica precaria. Así, los nómadas ganaderos de las etapas asiáticas estaban necesitados de pastos y agua para sus ganados, los pueblos nómadas implantados en las fronteras del limes romano de Siria no paraban de dar asaltos. Pero era la misma Europa la reserva de bárbaros más importante, ya que fueron los germánicos los que más presionaron en las fronteras del Imperio Romano, los cuales constituían un grupo étnico homogéneo – godos- en cuanto al idioma, y procedentes de Escandinavia. Poco a poco fueron tomando posiciones los godos, vándalos, suevos, etc, hasta el asalto al Imperio Romano. Las migraciones fueron un proceso muy lento y tenían el origen en el bajo rendimiento de la agricultura germana. Acudían como colonos, recibiendo tierras a cambio de servicio militar. En las zonas fronterizas la emigración produjo alteraciones en relación con la mayoría de la población, pero los inmigrantes germanos se encontraron siempre en minoría. No obstante, los hunos estaban presionando sobre las espaldas germánicas hasta que tuvo lugar la gran invasión, con violencia, de breve duración y con inevitables perturbaciones. La consecuencia de las grandes invasiones fue la desaparición del Imperio Romano de occidente, pero no terminaron con la cultura ya que los bárbaros venían fuertemente romanizados y su inferioridad numérica hacían imposible la desaparición de la civilización romana. El primer problema que se planteó fue el de la integración, que se facilitó adoptando el latín como lengua jurídica y administrativa, pero en el aspecto económico se produjo gran malestar social, y aumentó el número de pobres y esclavos, la sustitución de la economía de intercambio por una economía doméstica de subsistencia trajo esas consecuencias.

La transición al medievo discurre entre los siglos V al VIII. Sus manifestaciones en Europa, como hemos dicho, vienen marcadas por las migraciones masivas de los pueblos germánicos, que terminaron dando lugar a la formación de las entidades propias de la Edad Media. Pero como señala

Mitre (1976), a la muerte de Carlomagno (814) se dan de nuevo una serie de incursiones en Europa conocidas como “las segundas migraciones”, que no causaron consecuencias irreparables. Tales pueblos inmigrantes fueron los búlgaros, jázaros, magiares, sarracenos, eslavos, etc. Este segundo movimiento de pueblos se puede decir que contribuyó a reafirmar los principios que las primeras migraciones germánicas habían ya diseñado y añadirían un anillo de nuevos estados ( Hungría, Polonia, Croacia, etc.) que servirán de amortiguadores a los desplazamientos de otros pueblos.

A partir del siglo VIII tiene lugar otro fenómeno importante de movimiento de población. Nos referimos a la expansión musulmana, entre cuyos objetivos se encontraba la extensión de la religión, pero que causó efectos movilizados de la población. A la caída del Imperio Romano, que había articulado una sólida red comercial en torno al Mediterráneo, se creó una nueva realidad que no se acabó de asimilar por los nuevos estados. Es entonces – alrededor del siglo VIII- cuando están creadas las condiciones para la expansión musulmana a partir de Arabia. El país árabe se encontraba habitado por nómadas camelleros, cuya vida era muy dura en un desierto árido y abrasador. Vivían de lo producido en las zonas fértiles y sobre todo del transporte comercial, ya que era un importante nudo de comunicaciones entre las regiones de África oriental, el Extremo Oriente y el Mediterráneo. Cohesionados ideológicamente por la religión predicada por Mahoma, sus sucesores se expandieron rápidamente por Asia y África. La conquista de España era la prolongación natural de su expansión por occidente. El 27 de Abril de 711 Tariq atravesó el estrecho de Gibraltar al mando de unos siete mil beréberes, recién convertidos al Islam. La conquista árabe no ocasionó una ruptura en el ambiente cultural de las poblaciones indígenas, debido a una política de tolerancia. Asimismo, es muy importante observar el afán que tuvieron los árabes por conocer la cultura de la antigüedad. Muchos de ellos se pusieron en contacto con el pensamiento antiguo mediante la transmisión oral, pero los más cultivados prefirieron conocerlo mediante la traducción de obras antiguas. El siglo X fue la Edad de Oro de la cultura musulmana, que se extendió de oriente a occidente y está

ligada al desarrollo urbano y a la fabricación del papel. Toda ciudad tenía una o más bibliotecas. Córdoba contó con una biblioteca de 400.000 volúmenes.

La llegada de los musulmanes a la Península Ibérica supuso, en a penas una década, la desarticulación de la estructura política y administrativa romanovisigótica. Muchos nativos crearon grupos de resistencia, no obstante los musulmanes se asentaron durante once siglos, y se extendieron por toda Andalucía, Extremadura, Mallorca y parte de Aragón. El eminente arabista García Gómez nos indica que los habitantes de los territorios conquistados quedaban obligados al pago de una serie de tributos distintos a los que pagaba cualquier musulmán. Sin embargo, los que abrazasen la fe quedaban exento del impuesto personal que sólo pagaban cristianos y judíos. La exención de este impuesto a favor de quien se hiciera islamista hizo que parte de españoles se convirtiesen a la nueva fe religiosa, pasando a formar el grupo de los muladíes, muchos de los cuales pasan más tarde a hacer causa común con los invasores. Porque, efectivamente, en el norte de la península se fue formando una resistencia primera, que luego origina la ruptura del equilibrio entre cristianos y musulmanes. Con este núcleo cristiano y el empuje de los francos se inicia el proceso que terminaría con la hegemonía musulmana.

La conquista de Andalucía se inicia con Fernando III el Santo y continúa con Alfonso X el Sabio, quien tomó la grave decisión de expulsar a los musulmanes de Andalucía occidental. Una vez más estamos ante desplazamientos en masa, puesto que la conquista se consolida a través de una política de repoblación, cuyos resultados fueron de índole muy diversa, por lo que se puede hablar de dos tipos de repoblaciones. En primer lugar fue la militar que a partir de principios del siglo XIII se realiza a pasos gigantescos y la repoblación lenta más tardía, que se funda en la traída de gentes de Castilla y es la verdadera colonización de Andalucía. El hundimiento del poderío musulmán en Andalucía lo llevó a cabo Fernando III el Santo en pocos años, terminando con la región más próspera de la España medieval. Seguidamente se planteó la cuestión de cómo se repuebla el país y de cómo se administra la herencia económica que dejaron los musulmanes. Los musulmanes van siendo expulsados de las ciudades y se lleva a cabo una castellanización intensiva de

Andalucía, forzando a emigrar a los musulmanes hacia Granada y África. Para evitar posibles contraofensivas de los musulmanes se crea una frontera en torno al reino de Granada, constituida por los grandes latifundios de las Órdenes militares y de las demás grandes familias castellanas.

Los Reyes Católicos culminaron el proceso, llevando a cabo una política de dureza tanto con los musulmanes como con los judíos. Para ello firmaron en 1492 un edicto de expulsión y establecieron los tribunales de la Inquisición. Se puede, pues, afirmar que fueron los primeros que llevaron a cabo una limpieza étnica. También en esta época debemos añadir, para completar el panorama, la emigración de los descubridores de América, que si bien en un primer momento representó un contingente poco nutrido, poco a poco fue en aumento. Se estimó que a mediados del siglo XVI eran cerca de 120,000 los españoles que emigraron a América.

Como podemos comprobar, migraciones ha habido en diversos períodos a lo largo de la historia del mundo. Las motivaciones que han impulsado a los pueblos a moverse de unos lugares hacia otros – a veces por el efecto “domino”- ha sido muy variada y en no pocas ocasiones confluyentes. Desde un afán de conquista hasta la pura y simple necesidad de supervivencia, pero casi siempre en busca de riqueza para mejorar las condiciones de vida.

## **1.2.- MIGRACIONES MODERNAS.**

El siglo de oro, siglo XVII, fue una época de estancamiento, con una fuerte repercusión de la peste en el comportamiento de la población. No es hasta el siglo XVIII cuando España puede ser considerada como una población demográficamente moderna. Sin embargo, hay una queja constante de la despoblación del país. De ahí que se procediera a la repoblación de Sierra Morena con campesinos de origen holandés, alemán e irlandés.

El siglo XVIII, sin embargo, se corresponde con una recuperación general de Europa, y un aumento del nivel de vida. Las migraciones son continuas, con un movimiento norte-sur y hacia América, pero no suponía una sangría notable. A finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX los europeos se

dirigieron ya de forma masiva hacia América. De 1.815 a 1.914, más de 35 millones de europeos se marchan a Norteamérica, circunstancia reflejada en la película “Gangs Of New York”, que a su vez pone de manifiesto los conflictos sociales de los nativos con los llegados de fuera a los puertos de Nueva York. Pero en esta época coincidente con la industrialización europea no sólo se emigraba a América, sino que en el interior del propio continente europeo se produjeron también importantes flujos migratorios, sobre todo la emigración del campo a la ciudad debido al súbito crecimiento demográfico de finales del siglo XVIII y principios del XIX, al desarrollo de los mercados y a la existencia de mano de obra disponible gracias a la revolución en la agricultura. El despegue industrial demanda con rapidez mano de obra, por lo que la emigración rural se extiende cada vez más.

España no constituye una excepción a estos fenómenos. Durante el siglo XIX nuestro país se convirtió en una de las zonas mineras más estimadas del continente europeo, pues es el país que les procura los principales minerales a bajo precio y en cantidad considerable. Las migraciones interiores españolas experimentan un fuerte incremento en busca de trabajo en las zonas industriales. A partir de la segunda mitad del siglo XIX la migración se dirige no sólo hacia el interior, sino que, como señala Carr, lo hace también hacia tierras americanas, alcanzando su punto culminante en la primera mitad del siglo XX. La mayoría de las personas que emigraban lo hacían hacia Argentina y Brasil, aunque también Europa fue receptora de inmigración española, pero en menor cantidad y, sobre todo, nuestros emigrantes marchaban a la vecina Francia (Carr: 396-97). Esta salida de emigrantes hace menos agudo el problema del paro, y sirve de válvula de seguridad a la economía.

El movimiento migratorio español alcanza su cenit en el siglo XX en la etapa que abarca aproximadamente la década que va desde los años sesenta hasta los primeros setenta. Se da tanto la migración interna como hacia el exterior del país. La emigración interna se dirige hacia Madrid, Barcelona y Bilbao, atraídos por la expansión industrial de estos núcleos que reclaman mano de obra. Estos emigrantes se marchan de sus lugares de origen, y lo hacen con la intención de no volver, ya que una vez asentado y con el empleo



asegurado, se llevan consigo a la familia, dado que esperan un mejor porvenir social y económico para los hijos.

A partir de la segunda mitad de los años setenta y coincidiendo con la transición democrática, la emigración empieza a reducirse, dándose el hecho de que zonas que habían sido tradicionalmente exportadoras de emigrantes se convierten en receptoras, tal es el caso de Cantabria, Aragón, La Rioja o Murcia. Otras, como algunas provincias andaluzas, reciben a los antiguos emigrantes o retornados. Durante la década de los ochenta, este fenómeno se extiende y la propia Andalucía – tierra tradicionalmente exportadora de emigrantes- se convierte en incipiente receptora.

## **2.- LAS MIGRACIONES EN EL MUNDO ACTUAL.**

El movimiento migratorio no ha cesado, sino que va en aumento. Hemos esbozado una reseña histórica de los movimientos de la población de unos lugares hacia otros, por lo que comprobamos en el proceso histórico que las migraciones son consustanciales al ser humano prácticamente desde su aparición sobre el planeta.

Las migraciones contemporáneas, al igual que en tiempos pasados, tienen unas repercusiones nada desdeñables, ya que constituyen un volumen importante de población, que afecta no sólo al país receptor sino también al emisor, así como a las propias personas que toman la decisión de emigrar. De ahí que hayan proliferado los estudios para conocer a fondo el fenómeno, pues los estados tienen que tomar decisiones al respecto. El abordaje para el conocimiento se hace desde muy diversas perspectivas, pues como sabemos este fenómeno es poliédrico y no ésta por ello exento de interpretaciones diversas.

Lo cierto es que los desplazamientos masivos están en marcha. La razón se debe, en parte, a la atracción que ejerce la posibilidad de promoción personal en el mundo rico, y, en parte también, a las miserables condiciones de vida del tercer mundo. Pero las campanas de alarma hace tiempo que sonaron. En 1.998 ya se propuso por parte de Austria la necesidad de tener una

perspectiva global e integrada del control migratorio, pero la situación sigue siendo desbordante por muchas normas que se dicten y medidas que se tomen. Se ataja la reducción del fenómeno migratorio limitando los desplazamientos sin preguntarse sobre la génesis del proceso que ha provocado la decisión de emigrar. Consciente o inconscientemente se confunde el hecho con las causas. Ahí están los sucesos del muro de Ceuta y Melilla- las alambradas preventivas- y los disturbios de los barrios de Paris para percatarnos que hay que posicionarse ante esta realidad, que obliga a una revisión de las políticas migratorias y a una reflexión sobre derechos humanos, sobre el trabajo y sobre la dignidad de todas las personas.

Si acudimos a datos, difundidos en enero de 2006 por el Instituto Nacional de Estadísticas, en España hay 44,1 millones de personas empadronadas, de las que 3,700,000 son extranjeras. A lo largo de 2.004 se registró el mayor número de extranjeros de la historia. Nunca en la historia de España la población española había sido tan numerosa y, lo que es más significativo, nunca había crecido tanto (23%). El ritmo de empadronamiento de extranjeros que ha registrado un fuerte aumento desde 1.999 batió un record en 2.004, según se desprende de los datos del INE.

La radiografía demográfica muestra que los extranjeros que residen en España suponen el 8,5% de la población total. Hace tan sólo cinco años, en 2.001 representaba el 3,3% de la población española. De no haber sido por los inmigrantes sólo habríamos aumentado un 0,5%, ya que en 2.004 se inscribieron en el padrón 214.562 españoles frente a las 696.287 altas de otras nacionalidades.

## PADRÓN MUNICIPAL AL 1 DE ENERO DE 2005.

### *Población total y población extranjera por Comunidades Autónomas*

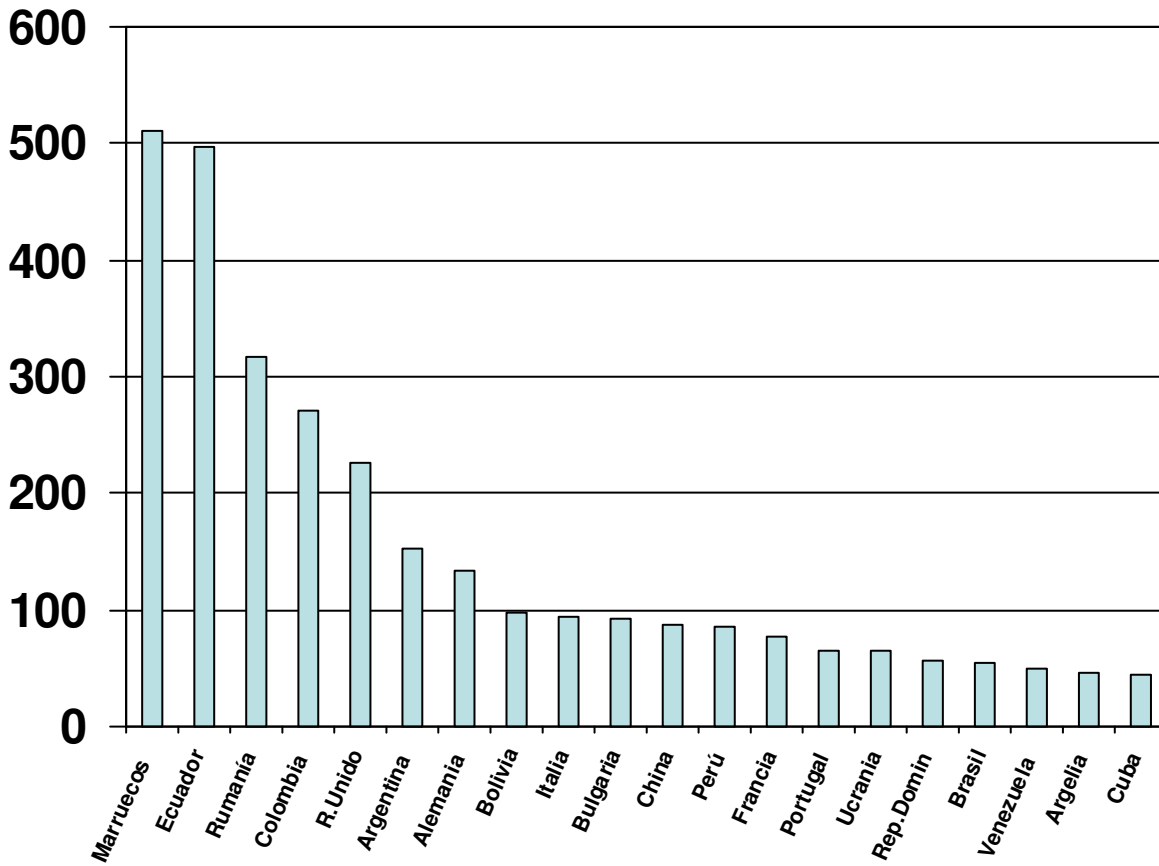
	POBLACION TOTAL			EXTRANJEROS				
	A 1 de enero de 2004	A 1 de enero de 2005	Variación relativa (en %)	A 1 de enero de 2004		A 1 de enero de 2005		Variación relativa (en %)
				Número de personas	% respecto a la población total	Número de personas	% respecto a la población total	
Total España	43.197.684	44.108.530	2,11	3.034.326	7,02	3.730.610	8,46	22,95
Andalucía	7.687.518	7.849.799	2,11	321.570	4,18	420.207	5,35	30,67
Cataluña	6.813.319	6.995.206	2,67	642.846	9,44	798.904	11,42	24,28
Madrid (Comunidad de)	5.804.829	5.964.143	2,74	664.255	11,44	780.752	13,09	17,54
Comunidad Valenciana	4.543.304	4.692.449	3,28	464.317	10,22	581.985	12,40	25,34
Galicia	2.750.985	2.762.198	0,41	59.387	2,12	69.363	2,51	18,80
Castilla y León	2.493.918	2.510.849	0,68	71.300	2,86	91.318	3,64	28,08
País Vasco	2.115.279	2.124.846	0,45	59.166	2,80	72.894	3,43	23,20
Canarias	1.915.540	1.968.280	2,75	185.781	9,70	222.260	11,29	19,64
Castilla-La Mancha	1.848.881	1.894.667	2,48	88.858	4,81	115.223	6,08	29,67
Murcia (Región de)	1.294.694	1.335.792	3,17	132.918	10,27	165.016	12,35	24,15
Aragón	1.249.584	1.269.027	1,56	77.545	6,21	96.848	7,63	24,89
Extremadura	1.075.286	1.083.879	0,83	20.066	1,87	25.341	2,34	26,29
Asturias (Principado de)	1.073.761	1.076.635	0,27	22.429	2,09	26.797	2,49	19,47
Baleares (Illes)	955.045	983.131	2,94	131.423	13,76	156.270	15,90	18,91
Navarra (Comunidad Foral de)	584.734	593.472	1,43	43.376	7,42	49.882	8,41	15,00
Cantabria	554.784	562.309	1,36	16.364	2,95	20.547	3,65	25,56
Rioja (La)	293.553	301.084	2,57	24.988	8,51	31.075	10,32	24,36
Ceuta	74.654	75.276	0,83	2.863	3,84	3.037	4,03	6,08
Melilla	68.916	65.488	-3,72	5.874	8,64	2.891	4,41	-50,78

Fuente: INE

El análisis numérico del cuadro evidencia que hay siete comunidades con más del 10% de extranjeros. Baleares es la zona con mayor proporción de población no española (15,9%); seguida de Madrid (13,1%); Comunidad Valenciana (12,4%); Murcia (12,4%); Cataluña (11,4%); Canarias (11,3%) y La Rioja (10,3%): Las comunidades con menor proporción de extranjeros son Extremadura (2,3%); Asturias (2,5%); Galicia (2,5%), y País Vasco (3,4%). Andalucía tiene un porcentaje del 5,35% de residentes extranjeros.

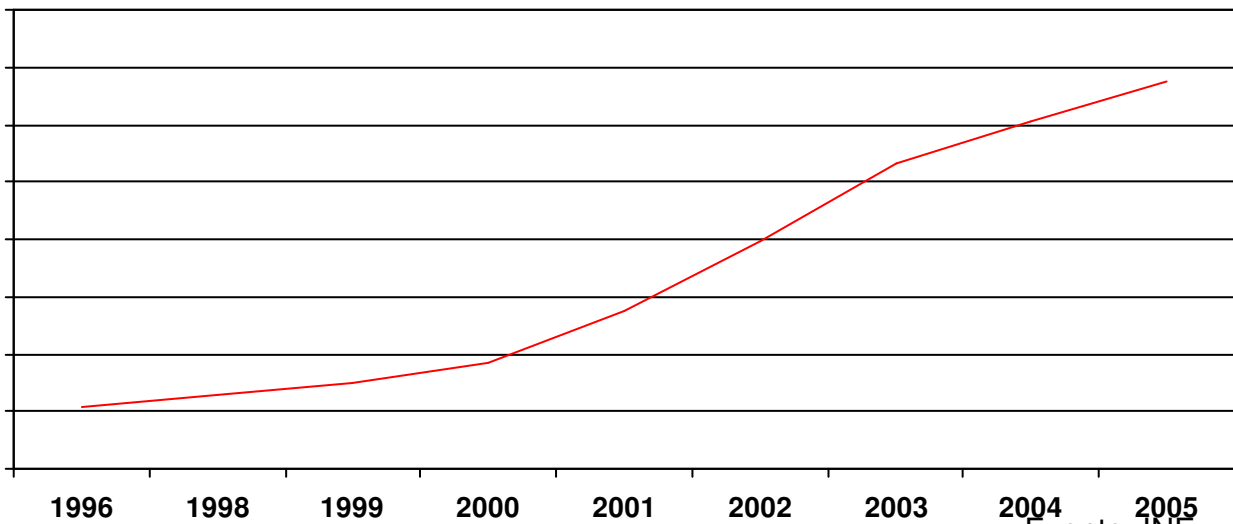
En relación con los países de procedencia, se refleja en el siguiente cuadro:

### PRINCIPALES PAÍSES DE PROCEDENCIA



Fuente:INE

### EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL NÚMERO DE EXTRANJEROS



Fuente: INE.

Si nos centramos en los países de los que proceden los extranjeros residentes en España, son los marroquíes quienes ocupan el primer puesto, desplazando a los ecuatorianos que eran quienes lo habían venido ocupando. Los rumanos están en el tercer puesto de la lista, pero son los que más han aumentado. En un año han alcanzado el número de 110,000 las personas de esta nacionalidad.

A nadie se nos escapa que los extranjeros pertenecen a dos divisiones claramente diferenciadas: los ciudadanos de la Unión Europea que se instalan en nuestro país buscando las bondades que se les ofrecen y el resto, los cuales vienen con la intención de trabajar.

## **2.1 CONTEXTO DEL MOVIMIENTO MIGRATORIO: GLOBALIZACIÓN, POBREZA E INMIGRACIÓN.**

No es mi intención acercarme al fenómeno social de la migración desde la perspectiva demográfica, sino llevar a cabo una aproximación que nos ayude a entender este comportamiento humano. A ello nos puede ayudar el análisis del paradigma dominante en el mundo actual.

Una de las características más importantes de las sociedades avanzadas después de la segunda guerra mundial fue el crecimiento de sus estados de bienestar, entendiéndose como tales a aquellos que poseen características como es la situación de pleno empleo y la garantía en una serie de servicios que cubren a la totalidad de la población –salud, educación, servicios sociales, pensiones, etc.- (Mishra, 1998).

Esta situación, con matices, se consolidó a lo largo de los años cincuenta y sesenta en las democracias capitalistas de Europa. La necesaria reconstrucción de infraestructuras y de equipamientos dañadas por los efectos de la guerra mundial dio lugar a potentes inversiones que garantizaron el pleno empleo y el aumento de la producción, que junto con el aumento del consumo elevó la calidad de vida. Esta bonanza generalizada la recibió en dinero y en especie, tanto la población activa como la pasiva. Por otra parte, los países no democráticos ( España, Portugal y Grecia) no desarrollaron estados de

bienestar, o lo hicieron muy débilmente en comparación con los países de su entorno, pero no fueron del todo ajenos a los principios que inspiraron los estados de bienestar, pues el siglo XX supuso un gran cambio, sobre todo en los países desarrollados, en relación con la satisfacción de las necesidades materiales y en la atención educativa, social y sanitaria, que se plasmó en mejores condiciones de existencia y en el aumento del promedio de la esperanza de vida. Supuso, pues, un cambio sin parangón con épocas anteriores.

La consolidación de los estados de bienestar fue posible porque en gran medida el estado se convierte en patrono, dado que la intervención estatal generó un poderoso sector público, pasando el estado a controlar sectores inmensos de la economía (García Cotarelo, 1986:97-100). Esto ocurre incluso al margen del color político de los gobiernos, aunque de alguna manera el estado de bienestar haya sido patrimonializado por la socialdemocracia. El propio García Cotarelo pone como ejemplo el caso de España, que en pleno franquismo se crea el potente Instituto Nacional de Industria. En materia social no podemos olvidar tampoco que la Ley de Bases de de la Seguridad Social, promulgada en los años sesenta, supuso un paso hacia el estado de bienestar. De ahí que algunos tratadistas asocien el pacto keynesiano a una forma de hacer frente al comunismo. No podemos olvidar tampoco, como señala el profesor Anisi, que el triunfo de la revolución rusa llevó consigo una fuerte carga simbólica, demostrando que en la práctica se podía construir una nueva organización social basada en valores distintos en los que se basaba el sistema de producción capitalista. No es, por tanto, casual que el estado de bienestar se consolide después de la segunda guerra mundial que es cuando la Unión Soviética se convierte en potencia militar y que China en 1.949 inicie la marcha hacia el comunismo (Anisi, 1.995).

Tenemos dos modelos económicos – y por ende sociales- instalados en el mundo: el sistema socialista, liderado por la Unión Soviética, que en los años sesenta con el triunfo de la revolución cubana implanta el modelo en las mismas narices de los Estados Unidos, que encabeza el bloque del sistema capitalista. De nuevo en los años sesenta el estado de bienestar experimenta

un fuerte auge. Los trabajadores de los países capitalistas con estado de bienestar experimentan un período de gran bonanza económica, social y cultural. El consumo de bienes –no sólo de primera necesidad- sino de todo tipo- televisión, vacaciones, etc- se extiende. El modo de vida del llamado mundo occidental se convierte en un potente polo de atracción para las personas que viven en regiones del mundo donde este bienestar no acaba de llegar. De ahí que aspiren a emigrar a estos países que ejercen de verdaderos escaparates.

El gran aporte del estado de bienestar fue el garantizar como un derecho el que las personas lleven una vida digna, independientemente de los que cada uno aporte a la riqueza común (Baumann, 2000: 74). El mercado por sí mismo no daba respuestas válidas que corrigieran o al menos mitigaran las desigualdades sociales a las que su funcionamiento puro y duro daba lugar. En pleno apogeo del estado de bienestar se pensaba por algunos autores que una vez instaurado ya no se podía prescindir de él, tal era el caso de Offe (1.990) que mantenía que la abolición del estado de bienestar sería sencillamente paralizante para el propio sistema.

Sin embargo, tenemos que decir que no se extendió por el planeta, sino que se circunscribió al mundo occidental- y no al completo- con diversos modelos, no llegando a cumplir más allá de veinte años para que arreciaran las críticas, aunque realmente existieron desde sus comienzos. El hecho de que el estado de bienestar hubiese sido consecuencia de un pacto político en el que participaron los liberales – William Beveridge, redactor de las bases del estado de bienestar británico, era un reconocido liberal- no quiere decir que todos lo aceptaran con convencimiento profundo. Así Friedrich A. Hayek en su obra “Camino de servidumbre” arremete contra los fundamentos el estado de bienestar afirmando que la igualdad formal ante la ley es incompatible con la actividad del estado dirigida a la igualación de los individuos y que la justicia distributiva conduce directamente a la destrucción del estado de derecho y a la implantación del totalitarismo (Hayek, 1.978:11). Pero el ataque más fuerte proviene de Milton Friedman, que al igual que Hayek mantiene la oposición entre la libertad y la igualdad. Critica con fuerza la intervención del estado y se

erige en defensor del “estado mínimo”. Para Friedman la concentración del poder político y económico en las mismas manos es una manera segura de llegar a la tiranía (Friedman, 1982: 17). Los defensores del liberalismo económico mantienen que las políticas intervencionistas de los estados de bienestar han reducido la productividad y generado inflación. El premio Nóbel de economía James M Buchanan nos habla de la gran confusión keynesiana, que consideraba el ahorro como excesivo y proponía políticas públicas que incrementaran las tasas de gasto, mientras que él – Buchanan- propone que en nuestro propio interés debemos ahorrar más (Buchanan, 1996:64). Los defensores del liberalismo económico vienen a coincidir en una oposición al estado de bienestar y en que éste debe quedar reducido al mínimo para que los mecanismos estabilizadores del sistema funcionen a la perfección.

Estas ideas expresadas y defendidas por importantes pensadores -algunos premios Nóbel – liberales no caían en saco roto, sino que hacían mella en los líderes económicos y en los dirigentes políticos, surgiendo de esta manera el llamado pensamiento neoliberal, que sirve de base a la política económica de los organismos internacionales – Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial- y de los gobiernos de Reagan y Thatcher, entre otros. Las consecuencias han sido el empobrecimiento del primer mundo y el surgimiento de conflictos como los ocurridos en Francia. Los suburbios de París y de otras ciudades del país vecino, se han convertido en una gran hoguera que ha dado la vuelta al mundo. Se ha resaltado la base étnica del conflicto. Son los hijos y nietos de inmigrantes. Pero como señala Laurent Bonelli, en los barrios afectados por la explosión de violencia hay altas tasas de desempleo en la franja de 15 a 24 años: 41,1% en el barrio Grande Borne, en Grigni (frente al 27,1% en el municipio); 54,4% en Reyneire y Bellefontaine (frente al 17% en Toulouse); 31,7% Ousse-de-Bois (frente al 17% de Pau)... Este desequilibrio salarial no sólo ha tenido efectos económicos, sino que ha alterado las referencias de estos jóvenes, porque ha introducido una incertidumbre con respecto al futuro al impedir que puedan hacer proyectos a largo plazo –de vivienda, matrimonio, etc.-, que los encierra en el presente (Bonnelli, 2005).



Después de los sucesos ocurridos en los suburbios de las principales ciudades francesas, los responsables políticos de otros países empiezan a hacerse preguntas sobre la situación. No deja de ser paradójico que la riqueza aumenta, pero también aumenta la exclusión social en los extrarradios del mundo desarrollado. En las ciudades españolas no se ha hecho notar la violencia de Francia, de momento, pero también hay “agujeros negros” como son los barrios de Villaverde en Madrid; Las Tres Mil Viviendas en Sevilla; La Mina de Barcelona; El Puche en Almería y un largo etcétera.

Ahora bien, este nuevo orden mundial anida en sus propias entrañas al desorden. La hegemonía neoliberal llega a su punto álgido con la caída del muro de Berlín en 1989, hecho cargado de un fuerte componente simbólico. El modelo comunista cae estrepitosamente, pero dicha caída no se produce de la noche a la mañana sino que es fruto de un proceso que se inicia hacia la mitad de los años setenta en coincidencia con el resurgir con fuerza del ultraliberalismo y con la crisis del estado de bienestar. El enemigo externo cae y como consecuencia el interno se debilita hasta casi desaparecer en algunos lugares. El sistema se ha derrumbado, por lo que el capitalismo neoliberal se convierte en dueño y señor del “nuevo orden mundial”, donde el mercado se constituye en eje central. Es, pues, el dominio del pensamiento único. Se empieza a hablar con insistencia de modernidad –término polisémico- y de democracia, pero bajo la óptica del neoliberalismo.

Esta nueva situación viene acompañada de la separación entre la economía y la política. Las decisiones económicas son tomadas en organismos que escapan al control democrático de los ciudadanos. La desreglamentación del intercambio comercial y el libre flujo de capitales, así como las privatizaciones llevadas a cabo por los estados han transferido las decisiones fundamentales de la esfera pública a la privada, fenómeno que ha traído consigo la ruptura de la cohesión social (Ramonet, 1.997). En palabras de Bourdieu, el discurso neoliberal se propone cuestionar todas las estructuras colectivas capaces de obstaculizar la lógica del mercado puro: los grupos de trabajo –con la individualización de los salarios-, los colectivos de defensa

-sindicatos, asociaciones, cooperativas-, e incluso a la propia institución familiar, que, mediante la constitución del mercado por categorías de edad, pierde una parte del control sobre el consumo (Bourdieu, 1.999:138).

Si a esta victoria política del capitalismo neoliberal –con todas las características que le acompañan- le unimos los avances producidos en las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) nos encontramos ante el hecho social que hoy denominamos como “globalización neoliberal”. La globalización, por tanto, es el proceso de interconexión financiera, económica, política, social y cultural posibilitada por las TIC, que relaciona a determinadas personas y organizaciones gubernamentales o no, creando dinámicas complejas de relación y de exclusión (María i Serrano, 2000:33).

Es evidente que la globalización empieza por el comercio y las finanzas, pero su umbral no se queda en lo económico, sino que cruza esa frontera y es jurídica, cultural, social y política. Los países se ven afectados en todos los órdenes. Al potenciar el aumento de los intercambios comerciales y la movilidad de los capitales, se ponen en relación a regiones del mundo con diferentes niveles de desarrollo económico y de organización social, estableciéndose una relación desigual en la que hay grupos que se han enriquecido y muchos que se han empobrecido, cuando no han quedado excluidos. A estos efectos son los que Castells los denomina como “agujeros negros del capitalismo informacional”. Como consecuencia de esta situación mundial, nunca como hoy ha existido tanta riqueza y tanta pobreza a la vez, y que va a más porque el efecto devastador abarca no sólo a los países pobres del planeta –obligando a emigrar a sus habitantes - sino que también afecta a las capas medias de la población de los países desarrollados, en las que han sido trastocadas las relaciones de trabajo y el propio sistema de valores imperantes. Se ha pasado de una economía caracterizada por los empleos estables a otra –neoliberal- caracterizada por las relaciones laborales flexibles, móviles y precarias. Se ha pasado del “fordismo” al “Wal-Mart”. Mientras que el primer modelo utilizaba una economía de escala y estableció grandes sistemas de producción e intercambio, postulando el bienestar de sus trabajadores, el segundo es el modelo neoliberal del siglo XXI, que desarrolla sistemas de

pequeña escala y más flexibles. EL modelo “Wal- Mart” se construye sobre la flexibilidad laboral, las bajas remuneraciones, la persecución de los sindicalistas, etc. De esta manera se hacen competitivos y pueden romper los precios existentes a costa de romper los salarios y los beneficios sociales. (Halimi; 2006:20).

Pero el liberalismo no sólo produce pobreza, inestabilidad económica, descenso de las prestaciones sociales, el paso de las propiedades públicas a manos privadas, la concentración de las riquezas en pocas manos, etc, sino que los valores tradicionales del mundo del trabajo son destruidos y aparecen los bajos salarios, los reajustes de plantilla, la movilidad en el empleo. Las consecuencias que se derivan son la baja autoestima de los trabajadores y el conflicto de valores, puesto de relieve por Richard Sennett en su libro “La corrosión del carácter”, cuando pone en boca del panadero Rico “no puede usted imaginarse lo estúpido que me siento cuando les hablo a mis hijos de compromiso, para ellos es una virtud abstracta; no la ven en ninguna parte” (Sennett, 1.998:24).

La naturaleza provisional de las relaciones laborales se convierte, por tanto, en forma de vida en la cual no se pueden hacer proyectos a largo plazo ni adquirir grandes compromisos, ni si quiera queda lugar para la solidaridad. Cuando una persona pierde el trabajo son sus familiares directos y el propio individuo quienes reciben el impacto. Los bajos sueldos y lo inestable del empleo hace difícil a los hijos adultos el seguir el modelo de vida de sus padres, dando lugar a un cierto tipo de adolescencia prolongada en donde el conflicto a veces se hace inevitable, conduciendo a la pérdida de sociabilidad y al aislamiento, así como a trastornos psicológicos que hacen aumentar la violencia doméstica y el conflicto entre generaciones (Petras, 1.996:42-56). La correlación precariedad económica y precariedad familiar es un hecho constatable, ¿Cómo crear una familia, que constituye una fuente de apoyo, cuando su futuro es de lo más incierto? y aún teniendo trabajo estable, las empresas no le facilita vivir en familia ni se preocupa por el futuro de los trabajadores . Este fenómeno fue puesto en evidencia por el Informe del Centro

de Estudios de las Rentas y de los Precios de 1993 “Precariedad y peligro de exclusión” (Boltanski y Chiapello, 2002: 323).

Así se encuentran hoy las sociedades desarrolladas después de dos décadas de predicación intensiva acerca de las maldades del estado de bienestar y de las bondades que promete la utopía neoliberal. En Europa las orientaciones neoliberales se adoptan a mediados de los años ochenta y se confirman con el Tratado de Maastricht, que, junto con el Acta Única Europea, inicia el desmantelamiento del estado de bienestar. El nuevo orden se va implantando con medidas tales como la reducción de los servicios de protección social, bajadas en las cotizaciones empresariales, de impuestos, etc. De ahí que no falten voces críticas salidas de las propias filas del pensamiento liberal, tal es el caso del premio Nobel de economía Joseph E. Stiglitz, antiguo vicepresidente del Banco Mundial, quien considera que la gestión llevada a cabo por el Fondo Monetario Internacional en relación con los países en desarrollo fue desastrosa porque no tenían en cuenta los efectos que provocaban en las poblaciones de aquellos países donde se exigía aplicarla. Según Stiglitz, la crisis asiática de 1.997 surgió y se agravó por seguir las pautas de comportamiento económico emanadas del F.M.I. Sin embargo, los países que no la siguieron- como reconoce también el eminente economista Paul Krugman- el desenlace fue muy distinto. Malaisia que pudo controlar a los movimientos de capital había conseguido mantener la estabilidad bastante mejor que sus vecinos. El otro país que siguió un rumbo independiente fue China. No es, por tanto, ninguna casualidad que los dos grandes países en desarrollo que escaparon al azote de la crisis económica tuvieran ambos controles de capitales (Stiglitz, 2002: 160-64). Pero tanto las críticas de Stiglitz, como las del también premio Nobel de economía Amartya Sen entre otros, no suelen surtir efecto en las mentes neoliberales que dirigen la globalización, sino todo lo contrario, se reafirman en defender y, lo que es peor, poner en práctica la línea política macroeconómica que propugna el F.M.I.

Hemos analizado, al menos someramente, los estragos causados en las llamadas sociedades desarrolladas, en las que el crecimiento de los beneficios crece en paralelo al de la exclusión. Y este es el panorama en el que se

encuentran los inmigrantes del tercer mundo. Aún así, la situación en los lugares de procedencia es aun peor, pero con matices, puesto que la globalización podemos afirmar que es relativa. Mientras que en Asia, con Japón y China a la cabeza, tienen sus características; los países excomunitas reconvertidos al capitalismo tienen otras; en América Latina los gobiernos de Brasil con Lula, Venezuela con Chaves, Bolivia con Evo Morales y Argentina, marcan en el horizonte una línea distinta de actuación; siendo África la que se encuentra en las peores condiciones. Geográficamente la más cercana a España, a catorce kilómetros de Andalucía. Por ello vamos a analizar la situación de este continente, por lo que simbólicamente representa la llegada en “patera” de los africanos a las costas andaluzas. Mirando hacia África nos puede ayudar a redescubrir las zonas opulentas del mundo, a las que también tenemos que prestarle atención. La riqueza y la pobreza constituyen el anverso y reverso de una misma realidad social.

## **2.2 EL CONTINENTE AFRICANO.**

Como todo lo humano, el continente africano es el resultado de su historia, que viene marcada por la trata de esclavos y la colonización. La trata de esclavos en África existió antes de que llegaran los europeos, pero a partir de los siglos XVI y hasta el XIX, los galeones europeos trasladaron a millones de africanos negros hacia América del Norte, América del Sur y al Caribe. La demanda americana era muy grande, se necesitaba mano de obra esclava. El número de esclavos desembarcados en América hasta 1.870 fue de unos diez millones (se carece de documentación para dar datos exactos). Se compraban seres humanos a cambio de ron, pólvora y otros productos destructivos. Esta deportación forzosa mermó sus efectivos demográficos, ya que escogían a los más jóvenes y vigorosos. Se calcula que África tenía 113 millones de habitantes en 1.600 y pasó a tener en 1.850 unos 102 millones, cuando en ese mismo período de tiempo la humanidad había duplicado su población global. La responsabilidad de la trata de esclavos ha recaído sobre los árabes, pero los europeos no se comportaban de forma muy distinta. Los barcos españoles

también transportaron esclavos, por ello el premio Nobel de literatura, el escritor nigeriano Wole Soyinka, nos ha recordado que España ha pedido perdón a los judíos por los agravios cometidos contra ellos, pero no se ha pronunciado sobre su participación en el comercio de esclavos africanos.

El fin de la trata de esclavos dio paso a la colonización, que no fue muy larga pues apenas duró tres cuartos de siglo, pero sí muy intensa, ya que dio lugar a rivalidades entre los países europeos. Para poner fin a los conflictos surgidos se celebró la Conferencia de Berlín (15 Nov.1884- 26 Feb.1885) con la intención de repartirse el continente, aunque ya algunos se habían adelantado, como fue el caso de Bismark, que había ordenado que se pudiese bajo pabellón alemán las costas africanas aún no ocupadas. Los jefes de Togo, cameron , y el sudoeste africano (Namibia) firmaron tratados de protectorado con Alemania. No obstante, no todas las actuaciones de las naciones europeas fueron iguales. Hubo diferencias que interesa conocer para entender el presente de África. Así el modelo francés tenía como fin, humanamente hablando, hacer del colonizado un ciudadano francés con casi todos los derechos, y de hecho los senegaleses lo fueron. En el fondo –y en la forma- el modelo era paternalista y proteccionista. El francés se sentía atraído hacia aquellos pueblos por cierta curiosidad y su espíritu universalista y legitimista, les hacía verlos desde un prisma más democrático. Por este motivo pretende extender sus instituciones a todos los pueblos, respetando y valorando sus costumbres locales y hasta sus jefaturas. Los franceses crean la colonia del Senegal y a partir de aquí la Alta Guinea, luego viene Sudán; Guinea en 1.891; Costa de Marfil en 1.893; Alto Volta en 1.919 y Mauritania en 1.920, formando todos ellos África Occidental francesa.

Para los británicos, la base era el comercio y lo único que interesaba era la seguridad comercial, ya que convencidos de la superioridad de su raza se desinteresaban del modelo educativo de los indígenas. Se queda con Somalia, Kenia y Tanganika, entre otros.

El artífice de la colonización belga fue el Rey Leopoldo II –que hizo célebre las tres C de civilización, cristianización y comercio-, que se quedó con

el Congo, explotando las ricas minas de cobre que fueron controladas por el estado belga, y con Ruanda- Burundi.

Los portugueses se preocuparon fundamentalmente por la costa. Sus posesiones eran Guinea portuguesa, Angola y Mozambique.

Los italianos se establecen en Trípoli, luego mantiene la Somalia italiana y Eritrea. España se quedó con Guinea Ecuatorial. En todo el continente negro sólo se respetó la independencia de Liberia (que dependía de EE.UU) y de Etiopía.

Como señala Mateos Martín (2.005), este panorama “propició no sólo que la Primera Guerra Mundial (1.914-1.918) se libere también en África, sino que además fueron enviados a luchar a Europa centenares de miles de africanos (se estima que ese número rozó los 200.000 sólo en 1.918)”. Esta claro que el imperialismo europeo no sólo logró someter al continente africano, sino que rompió el equilibrio sobre el que descansaban aquellas sociedades. Los nativos fueron expulsados de los mercados en los que desde siglos venían traficando y a través de la Compañía Africana con todos sus privilegios reales terminó por hundirles, teniendo que pagar fuertes impuestos que fueron totalmente imposibles de soportar.

A partir de la partición colonial es el momento en que el África negra entra en el juego de la política internacional con todas sus consecuencias negativas. Los tratados de partición llevados a cabo por los estados europeos trazaron las fronteras de forma grosera, con agrupamientos artificiales de poblaciones, dando lugar a veces a que una misma etnia quedara repartida entre varias metrópolis. Los africanos no esperaban que los acuerdos se pusieran en práctica con espíritu diferente según la metrópolis que lo interpreta, violando los usos y costumbres tradicionales. Se rompen las estructuras culturales, religiosas, políticas. En definitiva todo lo que constituye la dignidad y el orgullo de un pueblo.

A partir de la Segunda Guerra Mundial se inicia un proceso de descolonización, que sin llegar a romper del todo con el molde anterior, liderado por una elite formada, reivindicativa, con gotas de nacionalismo y marxismo, que da lugar a la teoría del la negritud. A partir de los años sesenta

se acelera y la independencia llega en cascada. Los mandos europeos fueron sustituidos por líderes africanos fuertemente accidentalizados, dando lugar a una disociación entre los nuevos dirigentes y las masas iletradas que no compartían valores ni conceptos intelectuales. La emancipación no llegó con el proceso descolonizador, al contrario África se convirtió durante la Guerra Fría en escenario de pugna entre los EE.UU y la Unión Soviética.

El impacto del pasado ha marcado la realidad de África hoy. Los enconzonazos étnicos y guerras han sido constantes, basta recordar la Guerra de Ruanda entre los tutsi y los hutus que van desde 1.990 a 1.994; o la invasión del Zaire y los ataques a los campos de refugiados en 1.996. La violencia se ha instalado en muchos lugares de África, sobre todos en el África subsahariana. Esta situación ha dado lugar a desplazamientos masivos de la población.

Pero no todos los problemas políticos son herencia o responsabilidad de occidente. Las elites gobernantes usan el poder de manera despótica y dictatorial. Cualquier manifestación pública de crítica al gobierno es considerada como conspiración. La mayoría de los estados africanos no son ni democracias ni estados de derecho. Por otro lado, África se enfrenta al problema social de una urbanización acelerada y caótica. Allí se está realizando en estos años el éxodo del campo a la ciudad que España vivió en los años sesenta, pero el crecimiento de las ciudades es anárquico y no existe un entramado industrial que aborde la llegada de campesinos y les facilite un empleo, por lo que pasan a engrosar los suburbios en unas condiciones peores que las del campo.

A pesar de todo, África es un continente rico: dentro de sus 30.3 millones de Km<sup>2</sup> (el 20% de las tierras emergidas del planeta), África encierra enormes potencialidades naturales. Este continente aporta el 46% de los diamantes del mundo; el 32% del oro; el 20% del uranio; el 75% del cobalto; el 11% del petróleo; el 55% del cacao; el 19% de cacahuets y el 19% del café. Tiene el 20% del agua dulce del mundo y miles de kilómetros de abundante pesca.

Pero estas enormes potencialidades se ven amenazadas por factores como las guerras, las plagas (como la de la langosta, que devastó en el año



2004 cuatro millones de hectáreas en Mauritania, Senegal, Malí, Nigeria y Chad) y la sequía. También amenazan factores como la desertización, debido a que la gente utiliza la madera de los árboles para calentarse y cocinar, y de la deforestación, por disminución de las lluvias.

También hay amenazas que no son naturales. Y volvemos a lo que ya hemos tratado con anterioridad-, sino que proviene de cómo se estructura la economía mundial. Lo primero que se constata en África es que con la globalización neoliberal unos ganan y otros pierden. Y los productores de materias primas africanos están claramente entre los perdedores. Se han visto enfrentados a la competencia de los países asiáticos, con lo cual si querían subsistir dentro del mercado han tenido que producir más e ingresar menos. Los que se han salvado de la competencia global –ironías del destino- son los africanos que viven de la agricultura de subsistencia, sin apenas comercializar sus productos.

Sin embargo, en cada país africano, encontramos unas elites que sí se están beneficiando del proceso. La eliminación de barreras financieras (uno de los efectos de la globalización) ha servido en África más eficazmente a la fuga de capitales que a la llegada de fondos para el desarrollo. Así, el dinero que se encuentra en manos de unos pocos se escapa de África en busca de los refugios seguros de los bancos suizos. Las cuentas bancarias del dictador zaireño Mobuto eran unas de las más ricas del planeta.

Por otro lado, los países más ricos, los grandes ganadores de la globalización, están reduciendo sus ayudas a África. Podemos, pues, constatar que África no ha podido entrar en el mercado globalizado. La cultura africana, la economía y los sistemas de organización africanos deberán afrontar la convivencia con el inmenso poder económico, político y de seducción de un mundo globalizado que tiene rostro occidental. Entonces debemos aceptar también que los jóvenes africanos sueñen con el bienestar y la riqueza de occidente. Debemos aceptar que estén dispuestos a arriesgar sus vidas buscando “un lugar en el mundo” más habitable y feliz. Resulta absurdamente injusto que nuestro sistema pulverice las fronteras a la hora de ofrecer sus productos de consumo y llegue hasta el último rincón de la tierra, pero luego

levante las alambradas de Ceuta y Melilla para impedir la llegada de los hambrientos y desposeídos de la fortuna. Nuestros “spots” publicitarios les hablan de una opulencia y una felicidad que ellos quieren también saborear.

### **3.-LA ATENCIÓN SOCIO-ECONÓMICA AL FENÓMENO MIGRATORIO.**

En tiempo no muy lejano la sociedad necesitaba del trabajo de todos. El trabajo constituía el eje de la vida y la garantía de la supervivencia. La pobreza era considerada un estigma y se ligaba a la pereza. En la era de la globalización neoliberal, la tecnología ha permitido aumentar la productividad, pero a su vez ha permitido también prescindir de un alto porcentaje de la fuerza de trabajo. De ahí que si bien en un primer momento los inmigrantes han ido ocupando los empleos rechazados por los naturales, con la implantación del modelo de producción neoliberal y la continua deslocalización de las empresas se está provocando la pérdida del empleo. El ejército de reserva de mano de obra barata se encontraba en el tercer mundo, pero se extiende también al primer mundo. Es aquí donde, a nuestro juicio, comienzan los problemas (en el tercer mundo estaban invisibles). Al parecer es menos probable que lo sucedió en Francia, ocurra en España, sin embargo la semilla está sembrada. Hace treinta o cuarenta años los inmigrantes franceses encontraban trabajo, hoy sus hijos y nietos no lo consiguen, y no es una cuestión de currículo sino sencillamente por que no hay trabajo (Rifkin, 1996). El conflicto aparece cuando hay que competir por el mismo trabajo. Hasta ahora en nuestro país los inmigrantes han ido ocupando empleo en el sector agrario, el servicio doméstico, la construcción, etc, pero si la crisis actual es una crisis por la falta de empleo el enfrentamiento- no sé si de clase o étnico, o de ambos- puede hacer su aparición. Los hoy barrios marginales del extrarradio de nuestras principales ciudades, puede ser considerado como un indicador de los problemas que debemos afrontar en un futuro. Conocer la realidad presente es el punto de partida para abordar el futuro.

### **3.1 ATENCIÓN GLOBAL: CODESARROLLO.**

Hemos analizado que la precarización laboral y la retracción del empleo se extienden en el primer mundo y que esta situación abarca también a los inmigrantes llegados de regiones empobrecidas. Cabe, pues, hacernos la pregunta ¿Qué hacer? para abordar el problema en su origen. Estimamos que hay que incidir tanto en el ámbito global –o mundial- como en el local – o comunitario-.

Es más que evidente, como hemos dicho con anterioridad, que la globalización económica neoliberal deja en manos de los mercados mundiales la capacidad de su autorregulación, que es igual que decir que las propias empresas multinacionales, que suelen tener sus sedes en los países desarrollados, dictan las normas pertinentes en su propio beneficio sin tener en cuenta los intereses de los países subdesarrollados. Las consecuencias son las desigualdades regionales. Como señala Polanyi la falta de regulación de los mercados trae consigo el caos y las desigualdades porque si bien destruye un orden preexistente, sin embargo no posee elementos para fundar un orden social ( Polanyi, 1997).

Aunque estemos obligados a afrontar el futuro, que ya es presente, las perspectivas son difíciles de establecer, sobre todo teniendo en cuenta que los que ganan no están dispuestos no ya a perder parte, sino a que otros ganen algo, porque piensan que le harán competencia. Los defensores de la globalización liberal postulan que con más de lo mismo se superan las situaciones de desigualdad y desarrollo. Por otra parte, a partir del informe sobre migraciones elaborado por el profesor Sami Nair en 1.997 para el gobierno francés, se empieza a hablar del concepto del codesarrollo. La primera cuestión con la que nos encontramos es la de definir con rigor el concepto. Cuando se habla de codesarrollo se quiere indicar que hay que gestionar las políticas migratorias de forma y manera que se ayude al desarrollo de los países de origen, se conciencie a los receptores que así ha de ser y se ayude en el retorno. Pero a su vez se da la paradoja de que si no

colaboramos en el desarrollo “in situ” los flujos migratorios seguirán llegando legal o ilegalmente, con o sin papeles. Si se ayuda al desarrollo a través de donaciones, concesiones, préstamos ético o bien eliminando la protección arancelaria, entran en competencia con los países desarrollados. La cuestión es compleja y no es nada fácil encontrarle solución. Y no podemos olvidarnos de las trabas que los países ricos imponen si no se hace como instrumento de control por su parte. En relación con España podemos referirnos al caso cercano de Marruecos. Si se desbloqueasen las trabas a sus exportaciones agrícolas y se apoyase la modernización económica, política y social del país vecino, se estaría ayudando efectivamente al desarrollo de Marruecos. No han faltado buenas intenciones, pero, como señala Lacomba, las políticas de inmigración contenidas en el Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración, previsto para el período 2001-2004, no han dado los frutos que de él se esperaban (Lacomba, 2005:154).

Cuando se plantea la decisión de ayudar a los países pobres, se estima la necesidad de una serie de exigencias de tipo cualitativo, por lo que muchas veces la selección de los países objeto de ayuda se hace polémica. Hay dos cuestiones fundamentales a exigir: la primera es que las ayudas al desarrollo deben ir dirigidas realmente a la lucha contra la pobreza; la segunda está relacionada con la gobernanza, en el sentido en que ha de ser participativa. La gobernanza es uno de los ejes fundamentales de la Unión Europea para aplicar las ayudas al desarrollo. En un primer momento surgió una polémica en torno al término, ya que el término manejado por el Banco Mundial hacía referencia los gobiernos locales y al concepto de desarrollo comunitario (empowerment community). Tal conceptualización podría dar lugar a confusión, dado que el desarrollo local o comunitario podía hacerse con la participación de los implicados a ese nivel, pero el gobierno del país podía no ser democrático. De ahí que para la Unión Europea desde el 2001 la reducción de la pobreza sólo se alcanzará de forma sustentable donde haya democracias participativas y gobiernos sometidos a la rendición de cuentas, dado que los gobiernos corruptos y autocráticos pueden malemployar la ayuda al desarrollo tanto para

mantener la represión como para el enriquecimiento privado a expensas de sus pueblos.

A pesar de todo pensamos que se hace muy poco en este sentido aunque sea objeto de atención de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), los diversos organismos nacionales e internacionales, de los reiterados Informes de Desarrollo Humano de Naciones Unidas (PNUD); de la existencia de micréditos, inversión colectiva, la banca ética, etc. El codesarrollo sin medios suficientes no deja de ser, hoy por hoy, una ilusión. El desarrollo y la buena gobernanza en boca de las organizaciones internacionales encargadas de ponerlo en marcha no son más que buenas palabras vaciadas de contenido. Es lo que está ocurriendo con los “objetivos de desarrollo del milenio” establecidos en el año 2000 por las Naciones Unidas, dando de plazo para conseguirlos hasta el 2015, que, como señala Samir Amin (2006), al no dedicarle los recursos suficientes están resultando ser papel mojado. El gran problema es que el sistema global imperante no puede hacerlo posible. Los nuevos tiempos requieren una nueva ciencia de la sociedad. La tarea consiste en hallar una senda común, que implique a hombres, mujeres, trabajadores, inmigrantes, pobres y todos los elementos de la multitud para administrar el legado de la humanidad y dirigir la producción futura de alimentos, bienes materiales, conocimiento, información y todas las demás formas de riqueza”(Hardt,2004:356).

### **3.2.-ATENCIÓN COMUNITARIA: INTEGRACIÓN.**

El fenómeno migratorio, aunque esperado, no ha sido suficientemente atendido con respuestas de integración planificadas. Frente a los problemas generados por la llegada de inmigrantes a los pueblos y ciudades del mundo rico se ha respondido por parte de las administraciones públicas con medidas legalistas, coercitivas y asistencialistas; y por parte de la sociedad con rechazo, xenofobia y racismo en un porcentaje no desdeñable. Por tanto, la integración ha de llevarse a efecto en el medio comunitario en el que el inmigrante se instala. Para ello se tendrá que empezar conociendo cuáles son sus

necesidades (Barrera, 2005), donde nos vamos a encontrar con una larga lista, que va desde la situación de estancia irregular hasta problemas laborales de vivienda, salud, escuela, etc. A partir de lo cual se elaborará un proyecto de actuación en cada comunidad concreta (pueblo o barrio de ciudad), ya que no en todos nos vamos a encontrar los mismos problemas, aunque exista una gama que son coincidentes.

Como señala la profesora De Robertis, desde el Trabajo Social la integración se lleva a efecto desde cuatro esferas: el trabajo, la familia, los poderes públicos (Estado) y la solidaridad comunitaria (De Robertis, 1996:88). La marginación se produce muy fundamentalmente por la falta de empleo y en la sociedad en la que vivimos el trabajo es la fuente de toda riqueza, por lo que el empleo se convierte en el principal elemento integrador de la comunidad. El trabajo es el que asigna su lugar a la persona y le facilita los medios financieros y los medios del valor de su aporte a la colectividad. Uno de los principales problemas de muchos inmigrantes es la falta de ingresos y es ahí donde hay que incidir para garantizar un salario justo y suficiente. Es por lo que habría que ir hacia una política de planificación periódica de la inmigración de forma que esta fuera regular en vez de irregular.

La familia es el segundo eslabón de la cadena que constituye el circuito de integración. El núcleo familiar es el primer grupo de pertenencia con el que el ser humano se identifica y, en no pocas ocasiones, queda rota, dando lugar a la fragilización de los lazos sociales y a la incapacidad de recrear nuevos vínculos. Al inmigrante residente y con su documentación en regla se le debe de permitir el reagrupamiento familiar para que se sienta plenamente integrado.

Corresponde al Estado, una vez instalado legalmente el inmigrante, facilitarle la atención sanitaria, la educación de los hijos, la protección social y todos aquellos servicios a los que el resto de los ciudadanos del país tienen derecho.

Ahora bien, el concepto de integración quedaría incompleto si no lo conjugamos en el campo mucho más amplio de la comunidad en la que ha decidido ubicarse. De ahí el papel que ha de jugar en la integración social del inmigrante la solidaridad comunitaria, entendida ésta como el conjunto de redes

sociales que la personas establece con su entorno, que va desde los amigos y los vecinos hasta los voluntarios. Pero sin caer en ningún tipo de “idealismo comunitario”. Las comunidades por sí mismas no solucionan nada ni son “yacimientos” de bondad, sino que va a depender de cómo se trabaje con ellas. En muchas ocasiones las agresiones raciales se incuban y desarrollan en la propia comunidad. Es en este ámbito donde nos hemos encontrado con los problemas más graves de rechazo, racismo y xenofobia –baste recordar los sucesos del El Ejido en Almería-. Sin embargo, es en el espacio comunitario en el que hay que hacer trabajo social para evitar estas situaciones. Como señala Smale “en la comunidad está el problema y la solución” (Smale, 2003: 100). Es posible ser optimista con respecto al potencial de la comunidad, ya que con metodología apropiada es posible producir cambios.

Ante esta cuestión no ha habido unanimidad en la actuación y se ha desarrollado más de un modelo. Hay quien defiende la integración en la cultura del país receptor de inmigrantes. Se buscan los valores de la modernización y ello exige asumir la cultura del país occidental en el que se asienta el inmigrante (recordemos la polémica suscitada en Francia por el uso del velo). Otros confían en organizarse ampliando sus preceptos culturales con exactitud al margen de lo diferente de nuestra sociedad, dando lugar a un pluralismo étnico o multiculturalismo (es el caso de Reino Unido). También en este caso hay quien echa mano del denostado concepto de “tercera vía”, en sentido de unir las conquistas sociopolíticas basadas en el interés con la política de la virtud (Mac Intyre, 1987). Como señala Touraine, la sociedad más moderna no es la más indiferente a la religión, la más liberada de lo sagrado, sino aquella que ha prolongado la ruptura del mundo religioso mediante el desarrollo de un conjunto de afirmaciones del sujeto personal y de resistencia a la destrucción de identidades personales y colectivas (Touraine, 1.993:342). En este marco general afirma Pietro Barcellona que el internacionalismo solidario y la autonomía de los pueblos añaden nuevas perspectivas a la idea de construir una comunidad basada en las diferencias y encontrar nuevas vías para la concordancia entre los hombres de todas las tribus y entonces nuestro mundo

no se verá atropellado por la voluntad de dominio y por la arrogancia de las tribus más ricas (Barcellona, 1.992:121-137).

En definitiva, de lo que se trata con el fenómeno migratorio es defender la irreductibilidad de lo humano ya que todos construimos una sola comunidad mundial, por lo, que se debe huir de una “inclusión subordinada” (De Giorgi:2005) para caminar hacia la inclusión en los derechos básicos que propuso Marshall: civiles, políticos y económicos, así como facilitarles el acceso a los recursos existentes para todos los miembros de la comunidad, y, en último término, dotarles de plena ciudadanía, que – dice Marshall- “ es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad” (Marshall, 1.998:37).

#### **4.- EPÍLOGO**

El fenómeno migratorio en el mundo actual tiene unas características que lo encuadran, siendo la más influyente la subordinación de los políticos que gobiernan – y los que están en la oposición-, tanto de derechas como de izquierdas, a las leyes del mercado. Ello ha dado lugar al enriquecimiento de pocos y al empobrecimiento de muchos, a nivel individual y de países y regiones. Una consecuencia – que no la única- ha sido el traslado de los desposeídos de la fortuna hacia los lugares de prosperidad, pero la estampida migratoria ha contribuido a empobrecer aún más a los países emisores, puesto que los que salen son los más jóvenes, los más fuertes y los más preparados. En los países receptores también se crean problemas, ya que se constituyen en un ejército de reserva de mano de obra barata. La armonización de los costes laborales en la globalización se tiende que sea a la baja, que se respeten las condiciones laborales del país de procedencia es lo que se está intentando por la Unión Europea.

Se hace necesario buscar nuevos horizontes a lo que está sucediendo. Hay que actuar en dos direcciones: global y local. Es falso que puedan entrar cuantos inmigrantes quieran hacerlo. Esa permisividad lleva al caos cuando sobrepasan determinadas proporciones demográficas. Hay que regular los



flujos migratorios, pero hay que atender a las desigualdades allí donde se reflejan: los países empobrecidos. Se llevaría a cabo a través del codesarrollo, que lleve consigo un cambio en los valores dominantes, que suponga la implantación de un Estado de Bienestar Mundial. Y, por supuesto, a los que llegan a los países desarrollados se trabajará con ellos para su integración económica, política y social en las comunidades que residan, en pie de igualdad con toda la ciudadanía.

Hasta ahora, las medidas que se toman se teorizan en las llamadas “terceras vías” que no nos conduce a un Estado de Bienestar Mundial, sino todo lo contrario, al Estado de Malestar. El tercer mundo no camina hacia el Estado de Bienestar, es más bien al revés, el mundo desarrollado marcha hacia el desempleo, la precarización laboral, la privatización de las empresas y de los servicios públicos, es decir, hacia la tercermundialización y el malestar. Hay, pues, que desbancar el pensamiento neoliberal que ha demostrado su ineficacia y poner como centro de atención a las personas y a la naturaleza – hoy convertidas en mercancías- para construir una sociedad distinta inspirada en los derechos humanos.

**BIBLIOGRAFÍA**  
**(citada y/o consultada)**

- ABAD,L. (2005): “Codesarrollo: migraciones y desarrollo mundial”.  
Edit. Cideal. Madrid.
- ANISI,D. (1.995): “Creadores de escasez”.  
Edit. Alianza. Madrid.
- BARCELLONA,P. (1.992): “Postmancomunidad y modernidad”.  
Edit. Trotta, Madrid.
- BARRERA,E. (2005): “Necesidades de la población inmigrante”.  
Edit. Almuzara. Córdoba.
- BAUMAN,Z. (2000): “Trabajo, consumismo y nuevos pobres”.  
Edit. Cedisa. Barcelona.
- BOLTANSKI,L. y CHIAPELLO,E. (2002):” El nuevo espíritu del capitalismo”.  
Edit. Acal. Madrid.
- BONELLI,L. (2005):” Estallido en los suburbios”.  
Le Monde Diplomatique nº 122.
- BOURDIEU,P. (1991): “Contrafuegos”  
Edit. Anagrama. Barcelona.
- BUENO GUINAMARD,A. (2001): “Mirar a África. Redescubrir Europa”.  
Cuadernos C.J. Barcelona.
- CARR,R. (1985): “España 1808-1995”.  
Edit. Ariel. Barcelona.
- CASTEL, R. (1997): “Las metamorfosis de la cuestión social”.  
Edit. Paidós. Barcelona.
- CASTELLS, M. ( 1997): “ La era de la Información. La sociedad real” Vol.1.  
Edit. Alianza. Madrid.
- CASTELLS, M. ( 1997): “ La era de la Información. El poder de la identidad”  
Vol.2.  
Edit. Alianza. Madrid.
- CASTELLS, M. ( 1997): “ La era de la Información. Fin de Milenio” Vol.3.  
Edit. Alianza. Madrid.
- CHALIAND, G. (2004): “ Atlas del nuevo orden mundial”.  
Edit. Paidós. Barcelona.

- DE ROBERTIS, C. (1996): “Intervención colectiva y lucha contra la exclusión”.  
En Bueno Abad: “Exclusión e intervención social”.  
Universidad de Valencia.
- HARDT,M Y NEGRI,T. (2004): “Multitud, Guerra y democracia en la era del Imperio”.  
Edit. Bebate. Barcelona.
- HEALY,K. (2001): “Trabajo social: perspectivas contemporáneas”.  
Edit. Morata. Madrid.
- KRUGMAN ,P.(2004): “El internacionalismo moderno”.  
Edit. Crítica. Barcelona.
- MACINTIRE, A.(1998): “Tras la virtud”.  
Edit. Crítica. Barcelona.
- MALAGÓN,J.L- SARASOLA,J.L. (2005): “Manual de atención social al inmigrante”  
Edit. Almuzara. Córdoba.
- MARÍA I SERRANO ,J.F (2000): “La globalización”.  
Edit. Cristianismo y justicia. Barcelona.
- MARSHALL,T.H (1998): “Ciudadanía y clase social”.  
Edit. Alianza. Madrid.
- MATEOS MARTÍN ,O (2005): “África. El continente maltratado”.  
Edit. Cuadernos C.J. Barcelona.
- MISHRA (1989): “El Estado de Bienestar después de la crisis”.  
Muñoz- Bustillo “Crisis y futuro del Estado de Bienestar”.  
Edit. Alianza. Madrid.
- MITRE, E (1976): “Introducción a la historia de la edad media europea”.  
Edit. Istmo. Madrid.
- MORÍN, E (1973): “El paradigma perdido”.  
Edit. Kairós. Barcelona.
- MORÍN, E (1983): “El método”.  
Edit. Cátedra. Madrid.
- MORÍN, E (2001): “Introducción al pensamiento complejo”.

- Edit. Beodisa. Barcelona.
- OFFE, C (1990): "Las contradicciones en el Estado de Bienestar".  
F.C.E. México.
  - PAJÁRES, M (2005): "La integración ciudadana: Una perspectiva para la  
inmigración"  
Edit. Icaria. Barcelona.
  - PETRAS, J (1996): "Informe petras".  
Ajoblanco Nº 3
  - PODGA, F (1996): "África negra: El futuro de una humanidad rota".  
Edit. Cuaderno C.J. Barcelona.
  - PONS, Q (2002): "Mi vecino Hasan. Tres aproximaciones al fenómeno de la  
inmigración".  
Edit. Cuaderno C.J. Barcelona.
  - POLANY, K (1998): "La gran transformación".  
Edit. La piqueta. Madrid.
  - PRESEDO, F.J (1983): "Manual de historia universal".  
Edit. Nájera. Madrid.
  - REY, F (2004): "Movimiento de población: Migraciones y acción humanitaria".  
Edit. Icaria. Barcelona.
  - RIFKIN, J (1996): "El fin del trabajo".  
Edit. Paidós. Barcelona.
  - RUIZ- JIMÉNEZ, I (2003): "Las buenas intenciones. Intervención humanitaria  
en África".  
Edit. Icaria. Barcelona.
  - SAMIR AMIN, (2006): "Los objetivos del milenio. Un punto de vista del sur".  
Revista "El viejo topo". Nº 216.
  - SARASOLA, J.L (2005): "La utilización de modelos en la intervención con  
población inmigrantes".  
Edit. Almuzara. Córdoba.
  - SENNETT, R (1998): "La corrosión del carácter".  
Edit. Anagrama. Barcelona.

- SMALE, G – TUSON, G – STATHAM,D (2003): “Problemas sociales y trabajo social”.  
Edit. Morata. Madrid.
- SMITH,D (1997): “Atlas de la guerra y la paz”.  
Edit. Akal. Madrid.
- STIGLITZ,J. (2002): “El malestar en la globalización”.  
Edit. Taurus. Madrid.
- SUÁREZ, L. (1993): “Manual de historia universal” ( Tomo II y III).  
Edit. Espalsa-Calpe. Madrid.
- THUROW, L. (1996): “ El futuro del capitalismo”.  
Edit. Ariel. Barcelona.
- TOURAINE,A. (1993): “Crítica se la modernidad”.  
Edit. Temas de hoy. Madrid.
- VERSTRYNGE,J. (2006): “ Inmigración, capitalismo, proteccionismo e identidad”.  
“El viejo topo” Nº 216.
- VICENS VIVES,J. (1973): “Historia general moderna”.  
Edit. Montaner y Simó. Barcelona.

**La práctica del trabajo social con población inmigrante en España: responsabilidad ético-política, limitaciones de la perspectiva metodológica y aportaciones de los modelos de intervención en medio pluriétnico.**

Enrique E. Raya Lozano, Universidad de Granada

**1.- Trabajo social y reforma/transformación social: una cuestión profesional**

Una de las notas características de las profesiones del trabajo social respecto a otras profesiones es, desde luego, la función constitutiva, identitaria, que le otorga a las cuestiones éticas, al mundo de los valores. Si la axiología toma frecuentemente, en los saberes y prácticas de las distintas profesiones modernas, la forma de una *deontología*, es decir, del código de ética que corporativamente se dan éstas, en su procesos de profesionalización, con la lista, más o menos razonada, de los deberes que ha de observar el profesional que ejerce, sin embargo, en el trabajo social, no se trata solo de esto: los valores son parte constitutiva de de la propia naturaleza de la profesión, como práctica y como saber que la organiza y legitima.

Recordemos aquella definición de del trabajo social hizo Johnson, en los años 70: “una mezcla creativa de conocimientos, habilidades y valores”. También viene a decir algo parecido la actual definición de consenso de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, aprobada en el Congreso de Montreal de julio 2000:

*"La profesión del trabajo social promueve el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de las personas para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales, el trabajo social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los derechos humanos y la justicia social son fundamentales para el trabajo social."*

Compruébese cómo desde el inicio de la definición se incluye la cuestión valorativa: “promueve el cambio social...”, “para incrementar el bienestar”; terminando con el énfasis de lo axiológico: “los principios de los derechos humanos la justicia social son fundamentales para el trabajo social”.

Cristina de Robertis, cuyas contribuciones tanto han ayudado a nuestros estudiantes, en su claro y clarificador librito *Fundamentos del trabajo social*, publicado hace tres años en Nau Llibres, Valencia, (y que, precisamente, lleva como subtítulo: “Ética y metodología”), sostiene:

*“La ayuda profesional se fundamenta en los principios éticos de la profesión y en las misiones que las políticas sociales confían a los trabajadores sociales”.*

Así pues, dos son las “fuentes de legitimidad” de la ayuda profesional: los valores y principios de la intervención, por un lado, y, concatenadamente, los fines y tareas que propugnan las políticas sociales emanadas de autoridades públicas y de otros actores sociales legitimados al efecto.

Pues bien, este componente ético constitutivo de la identidad profesional llama al trabajador o trabajadora social a involucrarse, como profesional, en los procesos de Reforma Social. Podemos afirmar que, *profesionalmente*, el trabajo social es una acción (psico)social y educativa que, interviniendo en la zona en la que las personas interactúan con su medio (las personas, individual o colectivamente, “en situación”), actúa también con el “medio-entorno” legislativo y político-social. Lo decía nítidamente Mary Richmond: lo propio del trabajo social es el trabajo con las personas en dificultad, y también, “la reforma legislativa” para reducir las dificultades objetivas de la población vulnerable.

Desde luego que las opciones ideológicas serán tan variadas como lo son en el seno de la sociedad donde actúa. Así, siempre ha habido y habrá distintas concepciones de la acción profesional, distintas tendencias y orientaciones, resumibles en dos grandes bloques, en discusión permanente, que podemos llamar, respectivamente, *trabajo social convencional*, de reproducción del

*status quo* y el *trabajo social crítico* (o “*de transformación social*”), que intenta una apertura a otro modelo de estructura social, de economía y de política.

Las confrontaciones del trabajo social con el conjunto de la sociedad, interviniendo en sus debates, y las internas a la profesión, han ido conformando su espacio, propuestas y maneras de actuar. Determinadas veces, el trabajo social se ha refugiado, bien que minoritariamente, en lo emocional, descuidando lo político-social. Pero si hacemos una historia de este saber y de esta praxis profesional a la que llamamos *trabajo social* desde la perspectiva del activismo de trabajadoras y trabajadores sociales<sup>1</sup>, comprobaremos cómo ha predominado, de alguna manera, sea con tintes más reformistas o más rupturistas y radicales, la asunción, como tarea profesional, de influir en la esfera política-social, tanto local como a escala estatal e incluso internacional.

Esto que aquí decimos nos sirve para enmarcar las tareas profesionales del trabajo social ante el fenómeno (o “*hecho social total*”) de las migraciones contemporáneas y los problemas que plantean, y más en concreto, ante la actual problemática de la inmigración extracomunitaria en la España actual, que es la que mayormente demanda intervención profesional<sup>2</sup>.

Así pues, en lo que aquí nos atañe, el trabajo social ha de situarse, no sólo teóricamente, sino ético-políticamente, respecto al *sistema* y a las *políticas migratorias* referentes a España y, también, a la Europa comunitaria, en cuyo proyecto nuestro país está comprometido.

## **2.-La política pública migratoria, reto para la construcción democrática europea: la situación española**

Queremos partir de una distinción que consideramos teóricamente muy productiva: la que establecen BOUTANG y PAPADEMETRIOU (1994) entre

---

<sup>1</sup> Como hace Miriam ABRAMOVITZ, para el mundo anglosajón, en el art. “Trabajo social y transformación social” (En: *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social-CABS*, vol. IV, nums. 6 y 7 -2000-: 3-25)

<sup>2</sup> También hay unas demandas sin atender de manera rigurosa, las provenientes por las poblaciones comunitarias asentadas en nuestro país, principalmente compuesta de personas mayores (jubiladas del Reino Unido, Alemania, Francia...residentes en nuestras islas y zonas costeras de la península)



“sistema migratorio” y “política migratoria”<sup>3</sup>: un sistema migratorio es un conjunto de instituciones, normas, pautas, ideas y dispositivos que se han ido conformando, históricamente, en un país expulsor y/o receptor de personas migrantes a lo largo del tiempo; las políticas migratorias son las acciones intencionales de las autoridades públicas que intentan gestionar los flujos migratorios, la recepción de población, la organización de la emigración y la integración de poblaciones inmigradas en la sociedad mayoritaria (así como el apoyo y la garantía de derechos a las poblaciones emigradas, por parte del país de origen, como ciudadanos o ex-ciudadanos del mismo). Las políticas migratorias, como acciones principalmente públicas –aunque no solo- matizan, desarrollan, o modifican el sistema migratorio de que se trate, pero no debemos confundir estos dos conceptos, que responde a dos referentes diferenciados.

Pues bien, dentro de los posibles sistemas migratorios, marcos en los que se desarrollan las políticas migratorias, con una tipología que va desde los “sistemas poblacionales”, donde la persona inmigrante se la considera copartícipe de la construcción de la nación o naciones que conforman una sociedad dada, dando el máximo de facilidad para el acceso a la ciudadanía plena, a los “sistemas de trabajadores invitados”, que solamente toman en consideración lo que como fuerza de trabajo las poblaciones inmigrantes aportan, intentando que la estancia sea temporal, por tanto, con la idea de un retorno a corto o medio plazo, están los del sur de Europa, concretamente, los de Italia y España, un híbrido entre “trabajadores invitados” y “población irregular”, “clandestina”: la consideración como ciudadanos no está a la orden del día en estos sistemas: la ciudadanía es algo que, aún consiguiéndose, no aparece como el objetivo principal respecto a la población foránea.

Desde luego que un buen observatorio para analizar los ritmos y las verdaderas pretensiones del proyecto de la Unión Europea son los sistemas migratorios y (la falta de) políticas migratorias propiamente europeas; o mejor dicho: una política que no es demográfica, ni social ni (multi)cultural, sino “de seguridad”. El proyecto económico-político de paulatina integración europea,

---

<sup>3</sup> BOUTANG, M y D. PAPADEMETRIOU (1994): « Sistemas políticos migratorios: análisis comparativo de sus resultados ». En: *Desarrollo*, 24: 3-14

que aunque actualmente esté en crisis, es algo sobre lo que ha habido fuerte consenso, al menos entre los quince países que desde mediados de los años ochenta apostaron por la Unión, ha dejado las políticas propiamente migratorias como competencia de cada estado miembro. Pero la mayoría se ha ido organizando para adoptar una postura común que condiciona a esas políticas nacionales: nos estamos refiriendo a la configuración de la “Europa-fortaleza”, con la consiguiente categorización del fenómeno migratorio como un asunto “de orden público” relacionado con el control de la delincuencia, el tráfico de drogas y la economía criminal. Según el lenguaje que impondrá en su momento el “Tratado de Ámsterdam” (1999), se tratará del “*establecimiento progresivo de un espacio de libertad, de seguridad y de justicia*”. En ese marco, se conceptuará el fenómeno migratorio.

El proceso podemos resumirlo en:

1.- Creación, en 1975, del Grupo de TREVI, para organizar la coordinación intergubernamental en materia de terrorismo, violencia internacional, movimientos extremistas de distinto signo y, en general, de seguridad de los estados miembros del Grupo (cooperación policial y judicial). El Grupo lo formaban los ministros de interior. Esas políticas concertadas significaban un control de fronteras exteriores, basado, entre otros elementos, en la decisión de los estados que fueron receptores de inmigrantes durante la post-guerra (Alemania, Francia, Países Bajos, Luxemburgo...) en terminar con los flujos migratorios (“inmigración cero”), lo que facilitaba a la vez la cooperación en cuestiones de terrorismo y de seguridad en general, limitando el movimiento de poblaciones extracomunitarias. Se trata de acuerdos intergubernamentales que aún no involucran directamente a las instituciones comunitarias, pero que de una u otra forma van extendiendo por el conjunto de los estados miembros de la entonces CEE una ideología y unos procedimientos comunes de gestión de las migraciones extracomunitarias, incluyendo el derecho de asilo.

2.- Organización, en 1986, internamente al Grupo de TREVI, del Grupo *ad hoc* sobre inmigración (posteriormente, en 1988, el “Grupo de Rodas”), con el objetivo de encargarse de la información y el control de las personas inmigrantes clandestinas y solicitantes de asilo. Esto daría lugar a la Convención de Dublín (1997) de armonización de políticas de control de

personas inmigrantes y solicitantes de asilo, que llevaría a la, se unifican técnicas policiales aplicando las nuevas tecnologías, , como las producidas por la Convención de EURODAC, con el diseño y gestión compartida de una base de datos para el control de las demandas de asilo, evitando que sean presentadas por las personas interesadas en varios países de la UE.

3.- Firma, en 1985, cuando se aprueba la Europa de los 15, del “Acuerdo de Schengen”. Entre Alemania, Francia, Bélgica, Holanda y Luxemburgo que a la vez que suprime los controles fronterizos interiores (“libre circulación de ciudadanos”), instauro controles externos. Con ello aparece definitivamente la idea, que se venía gestando, de la “Europa-fortaleza”: la desaparición de fronteras internas de los estados facilita la inseguridad de los mismos, por lo que hay que instaurar “medidas compensatorias” consistentes en el desplazamiento de los controles hacia el exterior de esos estados. Así pues la seguridad interior viene atacada desde el exterior: la inmigración extracomunitaria, en esta lógica, se vuelve sospechosa de ser fuente potencial de inseguridad. Estamos pues introduciendo la inmigración en el paquete común de factores de inseguridad, junto al terrorismo, el tráfico de drogas y el resto de la economía criminal. Esta concepción, que condiciona la percepción de las opiniones públicas, y, a su través de los actores que elaboran las políticas públicas, es compartida en el conjunto de la UE, sean o no firmantes del Acuerdo (a partir de 1990, “Convenio de aplicación de Schengen”), y condiciona las políticas migratorias de cada estado miembro. Desde 1995 el Consejo de la UE asume la responsabilidad del llamado “Sistema Informático Schengen”) (SIS), compuesto de redes de ordenadores, con un servidor central en Estrasburgo, entre los que fluye la información entre los países firmantes del Acuerdo; la mayor parte de la información se refiere a personas extranjeras que entran en una lista de “no admisibles” o de “rechazados”.

4.- Finalmente, veamos cómo se trata el tema migratorio en los tratados de la UE. En 1992, el Tratado de Maastrich, que inaugura la nueva etapa de unión política (Unión Europea), legitima el Grupo de TREVI, adscribiendo todo lo relacionado con inmigración a las instituciones de Justicia e Interior, tanto de la Comisión como del Consejo; así la inmigración será atendida por los mismos

organismos que atienden los asuntos de terrorismo y de tráfico de drogas, por ejemplo. El Tratado de Ámsterdam (firmado en 1997) va a relacionar directamente la “libre circulación de personas” y el “control de la inmigración” (las personas perteneciente a la UE fueron ya categorizados por el Tratado de Maastrich como “ciudadanos” y las personas de terceros países como “inmigrantes no comunitarios”). El *Documento de Estrategia sobre Política de Migración y Asilo*, elaborado en el marco de Ámsterdam, un año antes (1998) de la entrada en vigor del tratado, donde se comprueba la obsesión por el control, será desbordado en esa perspectiva por los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 (el ataque terrorista al *World Trade Center*): las fronteras y los flujos migratorios por ellas serán vistos desde la amenaza terrorista, llevándose la peor parte las personas provenientes de países de mayoría musulmana, sobre todo árabes y pakistaníes. Desde entonces, en todas las reuniones del Consejo Europeo que se han tratado los asuntos migratorios, éstos se les ha hecho interaccionar con los asuntos del control y la represión del terrorismo, principalmente el islamista.

En resumidas cuentas, como dice Sandra GIL ARAÚJO<sup>4</sup> (2003): , “un repaso por el reciente proceso de construcción de la política migratoria comunitaria permite observar la paulatina mutación del fenómeno migratorio en un problema de seguridad”.

Será esta concepción la que interaccionará con las concepciones de las políticas migratorias nacionales, sirviendo de común denominador de las mismas, por diferentes que aparezcan unas de otras. Ciertamente es que no todos los países europeos han ido conformando un mismo tipo de sistema migratorio; no es el mismo, desde luego, el de la Alemania de los “Gastarbeiters”, de los “trabajadores invitados” (a permanecer solo temporalmente y solo como trabajadores, sin consideración de ciudadanos plenos y de difícil acceso a la ciudadanía), que el de Francia, sobre todo entre los años 50 y 70 del pasado

---

<sup>4</sup> Cfr. su trabajo de 2003 “Muros alrededor de El Muro. Prácticas y discursos en torno a la inmigración en el proceso de construcción de la política migratoria comunitaria”, en: MIRANDA LÓPEZ, M<sup>a</sup> J.; M<sup>a</sup> T. MARTÍN PALOMO U C. VEGA SOLÍS, coords., *Delitos y fronteras. Mujeres extranjeras en prisión*. Universidad Complutense de Madrid/Instituto de Investigaciones Feministas (mimeo). También: “Las migraciones en las políticas de la Fortaleza. Sobre las múltiples fronteras de la Europa comunitaria”. En: GIL ARAÚJO, S, y M. DAHIRI, eds., (2003) *Movimientos migratorios en el Mediterráneo occidental. ¿Un fenómeno o un problema?* Córdoba: Ayuntamiento de Córdoba.

siglo, con su modelo de aceptación-asimilación de la población extranjera en el marco de una determinada concepción de la ciudadanía, la republicana. Pero ahora todos estos diferentes sistemas nacionales se ven presionados por unas similares concepciones ideológico-políticas comunitarias respecto a la inmigración, que la ubican en la problemática de la seguridad común. Hay, digamos, un tinte compartido de las diferentes políticas nacionales que van conformando un similar tratamiento de la inmigración, una vez terminado el ciclo de demanda explícita de población trabajadora, propio del desarrollismo keynesiano de después de la Segunda Guerra Mundial: se tiende a considerar a las personas inmigrantes como sospechosas de ilegalidad, de caer fuera de la ley, confundiéndolas en un *totum revolutum* con terrorismo, tráfico de drogas, economía criminal, etc.

En España nos encontramos con un sistema migratorio de reciente cambio de signo (“de país de emigrantes a país de inmigrantes”), cambio que coincide con la plena integración de España en la Europa Comunitaria (firma del Acta Única en 1985); por tanto, con una corta experiencia en gestión del fenómeno migratorio. Nos encontramos, también, en una posición geográfica fronteriza entre la rica Europa y la empobrecida África, así como con una posición internacional –por causa de las relaciones históricas y de la afinidad lingüística- de relaciones estrechas con otro continente empobrecido, el latinoamericano. Y asumiendo, con la disponibilidad propia del nuevo socio que ha logrado entrar en el club, las funciones que la UE reserva a sus países que hacen de frontera defensiva de la “Europa-Fortaleza”: las de toda policía de fronteras, especialmente encargada de velar por la seguridad del espacio interior. Reflejos sumisos de estos contextos son las leyes y normas que sobre el fenómeno migratorio se han ido sucediendo desde 1985, con la primera promulgación de la Ley de Extranjería, en épocas de los gobiernos socialdemócratas presididos por Felipe González, hasta la actualidad.

Los dramas humanos que en tales circunstancias se prodigan son suficientemente conocidos (muertes en el mar, persecución y represión en países de paso hacia el “paraíso europeo”, explotación sin medida de una fuerza de trabajo que, jurídicamente, no existe –la inmigración “sin papeles”-; o

cuya inserción laboral se realiza en medio de una creciente precariedad de los mercados de trabajo actuales, etc.). Como lo son los cambios demográficos y socio-culturales que está aconteciendo ante nosotros, al ser España uno de los países de la UE de mayor afluencia de inmigrantes de los últimos cinco años<sup>5</sup>. Menos conocidos son, sin embargo, los fenómenos diversos relacionados con las maneras con las que la “sociedad de acogida” trata a estas personas foráneas de reciente llegada, la relaciones sociales y interétnicas entre población inmigrante y población autóctona, los procesos de reajuste y cambio que tal nueva población ocasiona en la vida cotidiana e institucional de la “sociedad de acogida”; y, también, las relaciones sociales y étnicas entre la propia población inmigrante, de orígenes nacionales, cualificaciones y origen de clase diferentes. Nos estamos refiriendo a distintos modos de explotación y, también, a distintos tipos de discriminaciones –de género, étnicas, religiosas...-, llegando a actos abiertamente racistas o xenófobos y, en determinadas circunstancias, a procesos de marginación/exclusión social radical (inclusión de determinada población inmigrante en el sinhogarismo permanente o en la población reclusa, por ejemplo). Asimismo, los fenómenos relacionados con la salud mental que los procesos migratorios, en las actuales circunstancias históricas producen.

*Pues bien, el trabajo social en su conjunto, como profesión y como “disciplina”, ha de contribuir, apoyándose en su tradición humanista y de reforma social, al desarrollo del conocimiento sobre el hecho migratorio y a la discusión pública sobre el sistema y las políticas migratorias, aportando su específica perspectiva, que relaciona las políticas sociales con la intervención social, articulándolas en una praxis coherente orientada por valores explícitos. Y al trabajo social crítico, la conexión entre la acción profesional, la investigación y las luchas sociales de los propios inmigrantes y de la población autóctona en pos de otro modelo de “globalización económica” y de Estado democrático que*

---

<sup>5</sup> Si tomamos como referencia el Padrón de Habitantes (Cfr. INE: <http://www.ine.es>), que contabiliza la población extranjera residente en nuestro país, a fecha de 1 de enero de 2005 (último dato publicado; fecha de publicación: 01/12/2005), teníamos 3.730.610 extranjeros, cuando en 1996 rondaba aún solo los 500.000. Hemos alcanzado, en tiempo record, el porcentaje del 7% de extranjeros respecto a la población total (44.108.530 h), siendo inmigrantes extracomunitarios el 79% del conjunto de extranjeros, o sea el 5,53 %

*propicie un modelo de sociedad igualitario, libre e integrador de la diversidad humana basado en una economía política no capitalista y ecológicamente sostenible.*

### **3.- Sobre las propuestas españolas actuales del trabajo social con población inmigrantes: una aproximación crítica**

Situándonos en la perspectiva del *trabajo social crítico*, pero conscientes de las (auto)limitaciones que tal perspectiva hoy se traza, una vez comenzado el balance histórico –teórico y práctico- de las experiencias de trabajo social crítico (o “radical”, como dicen los anglosajones)<sup>6</sup>, deberemos acercarnos al trabajo social ortodoxo o convencional –el predominante- que trata la problemática de la inmigración, intentando realizar, en un primer lugar, una des-construcción del mismo. Reiteramos que entendemos aquí el “trabajo social” como toda acción profesional que, orientada por valores, y basada en conocimientos sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales, interviene en los puntos de contacto-fricción de la(s) persona(s) con su medio (la persona-en-situación). No identificamos pues trabajo social a lo que hacen los “diplomados en trabajo social” y los “asistentes sociales”: hay otros titulados que hacen trabajo social y no todos los titulados en trabajo social/asistencia social “hacen” trabajo social. Dicho de otra forma: entenderemos aquí “trabajo social profesional” como “intervención social profesional” (incluyendo la intervención llamada recientemente “socio-educativa”).

A tal fin vamos a seleccionar algunos de los textos en castellano más citados en este campo de la acción con inmigrantes. Tendrán –o estarán contenidos en- las siguientes referencias:

- *Propuesta metodológica para el Trabajo Social con inmigrantes* (Isabel Galvín y Pepa Franco, coords.-Equipo CLAVES, 1996)
- *II Informe sobre inmigración y trabajo social* (Diputación de Barcelona, 1997)

---

<sup>6</sup> Para tal balance, ver por ejemplo HEALY, K. (2001): *Trabajo social: Perspectivas contemporáneas*. Madrid: Morata; también: ABRAMOVITZ, M. (2000): “Trabajo social y transformación social”: un teatro de confrontaciones (El trabajo social en Estados Unidos). En: *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social-CABS*, vol. IV, num. 6-7, pp. 3-33

- *Manual para el diseño y gestión de proyectos de Acción Social con inmigrantes* (Rosa Aparicio, dir., 1998)
- “Intervención social con población inmigrante: peculiaridades y dilemas” (Art. de *Migraciones*, 5, 1999; de Adela Franzé Mudano, Lorenzo Casellas López y Carmen Gregorio Gil –CATEP)
- *Inmigración, interculturalidad y ciudadanía. Nuevas realidades y estrategias de acción en la España del siglo XXI* (M<sup>a</sup> José Aguilar, dir., 2004) [DVD-ROM]
- *La intervención social con colectivos inmigrantes* (Rosa Aparicio y Julio L. Martínez, eds., 2005a)
- *El ciclo del proyecto: Diseño, gestión y evaluación de proyectos de inserción social de inmigrantes* ( Julio L. Martínez y Rosa Aparicio, eds., 2005b)

Partamos, en esta breve indagación desconstructiva, de las conclusiones del balance que hizo en 2002 José Luis SOLANA, de la Escuela de Trabajo Social de la Univ. de Jaén, sobre la intervención social con inmigrantes<sup>7</sup>:

<< 1) La intervención social ha presentado y presenta diferencias sustantivas según se lleve a cabo con población inmigrante regularizada o bien con inmigrantes en situación de irregularidad jurídica. La asistencia a estos últimos se ha dejado en manos de las ONG, adquiriendo un carácter graciable y asistencialista.

2) Los servicios sociales comunitarios han carecido de medios para ejecutar los programas, pero tampoco han sabido cómo intervenir sobre dos de los ejes principales para la integración: la inserción laboral y residencial. Ante esta incapacidad, el malestar y el desánimo han cundido entre algunos trabajadores sociales

3) La consideración de que sólo hay que admitir los inmigrantes que puedan ser integrados satisfactoriamente se ha traducido en la práctica en el endurecimiento, o la suavización del acceso, en función de la situación

---

<sup>7</sup> SOLANA, J.L. (2002): “Análisis y reflexiones en torno a una década (1990-1999) de intervención y trabajo social con población inmigrante. (Un ejercicio de antropología aplicada al trabajo social)”. En: CHECA, F. , ed., *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales*. Barcelona: Icaria, p. 300-3001



económica, lo que ha supuesto considerar al inmigrante como mera mano de obra y traicionar el objetivo de la integración (...)

4) Muchos estudios y autores han insistido en que la misma legislación de extranjería, junto con el racismo institucional que se la acusa de conllevar, ha sido uno de los principales obstáculos para la integración social de los inmigrantes. La falta de medios, junto con la despolitización de muchos trabajadores sociales que buscan refugio en el despacho y en las actividades meramente burocráticas, hacen que los trabajadores sociales no intervengan contra el racismo institucional.

5) No ha habido claridad con respecto al concepto nuclear de integración, que aparece teñido de vaguedad y multivocidad, lo que resta claridad a la hora de aplicar las actuaciones prácticas guiadas por él. Muchos trabajadores sociales entienden la integración como asimilación, ya sea por convencimiento personal o bien porque consideran que no hay otra alternativa realmente viable. >>

Se comprobará que la reflexión sobre la intervención social gira sobre la noción de integración; se viene pues a identificar la práctica profesional con los fines y propuestas de la política social. En general se acepta en la literatura que la intervención social con inmigrantes no presenta ninguna característica estructural propia, diferente; que lo diferente es no tanto la intervención comprendida como conjunto ordenado y sistemático de procedimientos de acción con personas, grupos y comunidades, como la problemática social y cultural del colectivo con el que se va a intervenir: la población inmigrante. Esa “especificidad de la problemática” lleva a algunos a exponer los problemas de la intervención social con población inmigrante en forma de “dilemas”. Así FRANCÉ, CASELLAS y GREGORIO<sup>8</sup> identifican cinco tipos de “dilemas”:

- a) Dilemas de la financiación: no se contempla en la programación del gasto social público la financiación con población que “no existe” para las instituciones de la política social, como son los “sin papeles”, y sin embargo se realizan a menudo acciones desde las instituciones públicas del bienestar y sus profesionales. Los inmigrantes “con papeles” entran y no entran en el punto de mira de las acciones públicas relacionadas

---

<sup>8</sup> Franzé MUDANO, A., L. CASELLAS LÓPEZ y C. GREGORIO, “Intervención social con población inmigrante: peculiaridades y dilemas”. En: *Migraciones*, 5 (1999): 9-16

con la garantía de derechos de ciudadanía: son de hecho “semi-ciudadanos”, no entrando pues en la contabilidad general del gasto ordinario dirigido a la ciudadanía.

- b) El dilema público/privado: el Estado de bienestar tiende a desresponsabilizarse especialmente con estas poblaciones; al derivar continuamente las administraciones públicas sus actuaciones que les competen y desarrollan con la población autóctona a las organizaciones no gubernamentales, con distintos efectos en la realidad social inmigrante.
- c) Potenciación del asistencialismo, la dependencia y el paternalismo en el Sistema Público de Servicios Sociales, sobre todo los municipales, cuando trata a esta población, agudizando las contradicciones entre los discursos oficiales y las prácticas reales.
- d) Dilema entre la acción generalista y la acción especializada: ¿Atención a la población desde los servicios generales del bienestar o creación de dispositivos específicos para inmigrantes?
- e) La variable cultural como elemento central de la intervención o su consideración como un elemento importante, entre otros, de la situación concreta: La tendencia a la esencialización del concepto de cultura en buena parte de la intervención social con inmigrantes, que contradice la idea de la intervención social como una acción irrepetible, adaptada a cada caso y a cada circunstancia.

Aunque de manera esquemática, estamos ante una concepción de la intervención que intenta operativizar y profesionalizar la genérica y común referencia a la “integración social”, que atraviesa la literatura político-social y profesional relacionada con la atención a la población inmigrante, al indagar sobre las maneras distintas de enfrentarse el interventor o interventora a la realidad en la que vuelca su acción. Aunque hay atisbos de indagación en la especificidad que implica la intervención social con población inmigrante, todo queda en planeamientos muy generales, sin poder apreciar lo que cada “estilo” o “modelo” de trabajo significa tanto para el desarrollo de las políticas migratorias, para la consolidación o modificación del sistema migratorio, como

para la autonomía, la igualdad y el bienestar de las personas con las que se interviene, así como para el desarrollo social general.

Cuando la literatura especializada se adentra en el trabajo social como práctica profesional de intervención con inmigrantes e indaga sobre el procedimiento, aparece una constante, expresada meridianamente por Lourdes GAITAN (2005: 32-33)<sup>9</sup>, la reiterada cuestión del “método único”: “*El procedimiento de intervención social que vamos a describir proviene del método básico de trabajo social, método que ha contado con valiosas aportaciones de diversos autores, elaboradas desde la reflexión sobre la práctica misma*”.<sup>10</sup>

Lo que pretende la autora es proponer un esquema de procedimiento o método, proveniente del conjunto de la práctica del trabajo social, reflexionada y teorizada, apto para cualquier concepción de la intervención con inmigrantes, aceptando previamente, eso sí, *la importancia de la teoría para la intervención*<sup>11</sup>. Se propone ofrecer un “método general” de intervención, para que luego, cada interventor, según la realidad concreta de la persona o personas inmigrantes con la que se enfrente, y las teorías que elija, descienda a concretar ese “método básico” en “técnicas específicas” con las que construir una acción *ad hoc*. ¿Dónde pues la especificidad del trabajo social con inmigrantes? Lo dice con claridad: en la selección de ciertos subsectores que se consideran importantes, como las mujeres y los menores, en la exposición de los recursos más idóneos disponibles (públicos, tercer sector y redes de apoyo natural), y en alguna orientación que se considera más apropiada, como *la educación de adultos y la mediación intercultural*.

Algo parecido ya hicieron Isabel GALVÍN y Pepa FRANCO (1996), en un librito que cuenta con varias reediciones<sup>12</sup>. Una vez analizado el fenómeno migratorio

---

<sup>9</sup> GAITAN, L. (2005): “La intervención”. En: Aparicio, R. y J. L. Martínez, eds., *La intervención social con colectivos inmigrantes*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas

<sup>10</sup> Previamente la autora nos da esta tal vez demasiado amplia y genérica definición de “intervención social”: “toda acción institucional y de distintos agentes sociales sobre distintos aspectos de la vida social que, atravesados por una gran complejidad y conflictividad, son o pueden llegar a ser problemáticos o injustos” (*Ibid.*, p. 25)

<sup>11</sup> “La intervención se ubica en el ámbito de la práctica, pero no existen buenas prácticas sin unas teorías que las sustenten” (*Ibid.*, p. 18)

<sup>12</sup> *Propuesta metodológica para el Trabajo Social con inmigrantes*. Madrid: Siglo XXI

actual en algunos de sus aspectos más importantes (Bloque I), dedican la segunda parte del texto a “Una propuesta metodológica para el trabajo social con personas inmigrantes”, comenzando por el debate sobre la noción de integración, y adoptando “la mediación” como la orientación general principal de la intervención social con inmigrantes, concebida ésta, explícitamente como de naturaleza “socioeducativa”. A partir de esto proponen un “esquema general” de método, que aseguran basar en “una concepción específica de la inmigración y del trabajo social”. ¿Qué nos encontramos? Presentan una propuesta algo diferente a la anterior, cuyas etapas del proceso las agrupan en tres apartados:

- a) Promover el reconocimiento de la realidad: mediante el análisis con los inmigrantes de las necesidades y los problemas
- b) Promover procesos de cambio: Una vez conocida la realidad, se idean estrategias de mejora, entre las que se enfatiza a la formación (intervención socio-educativa)
- c) Generar estructuras participativas: para la consolidación de los cambios emprendidos

Parten de parecida afirmación: esta propuesta de esquema de procedimiento es “válido para cualquier trabajo social, entendido en su más amplio sentido”<sup>13</sup>; no se deriva pues de una determinada concepción del fenómeno migratorio, de las relaciones interétnicas y de la práctica del trabajo social con personas y grupos inmigrantes. Al explicitar lo que entienden por “la promoción de procesos de cambio”, se detienen en la estrategia que consideran principal para el trabajo con inmigrantes, la que llaman “intervención socioeducativa”, que exponen a su vez como un proceso metodológico que tiene algunos puntos en común con la concepción que del “método” tiene de Lourdes GAITÁN (“método básico del trabajo social”)<sup>14</sup>:

#### 1) Reforzamiento grupal

---

<sup>13</sup> Cfr. *Ibid*, p. 76, nota 1. Desde luego que es una propuesta esquemática que resumen en una sola página, y para la que ahorran referencia alguna a la literatura especializada del “Social Work”, como si ésta no existiera.

<sup>14</sup> GAITÁN, en la obra citada (p. 33), cita estas “etapas lógicas” (que no cronológicas) del “método básico” o “Esquema Básico de Procedimiento”: “ 1.- Conocer y darse a conocer; 2.- Analizar, interpretar, diagnosticar; 3.- Hacerse un plan de acción; 4.- Llevarlo a cabo; 5.- Evaluar”

- 2) Reconocimiento de la realidad
- 3) Apropiación conceptual y metodológica
- 4) Aplicación a la práctica
- 5) Evaluación permanente<sup>15</sup>

Sea desde el trabajo social o desde la orientación educativa-formativa de éste (eso que los alemanes llaman “Sozialpädagogik”, tan relacionado con el “Sozialarbeit”, extrañamente volcado al castellano como “Educación Social”, curioso producto de la invención académica hispana), se coincide por doquier en la no especificidad de la intervención social con inmigrantes<sup>16</sup>.

Es lo que también afirmará el *Manual para el diseño y gestión de proyectos de Acción Social con inmigrantes*, editado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Foro para la Integración Social de los Inmigrantes), y dirigido por Rosa Aparicio (1998). Concebido como un manual para la formación de gestores de proyectos de Acción Social dirigidos a población inmigrante, principalmente de ONGs y asociaciones “menores” que trabajan en el sector<sup>17</sup>, una vez presentado el panorama general de la inmigración en España, se propone, en su capítulo segundo, los procedimientos y técnicas para el “diseño y elaboración de proyectos sociales”. Viene a significar una aplicación de la “tecnología de los proyectos” de “filosofía participativa” al campo de la inmigración, como “proyectos de integración social”: “*en primer lugar, el diagnóstico de la realidad que fundamente la determinación del problema y la justificación de la acción, explicitándose aquí ya la opción por el modelo participativo al tratar de la población beneficiaria. En segundo lugar, la*

---

<sup>15</sup> También desde una perspectiva socio-educativa de la intervención social con inmigrantes, ahora basada en Cristina de Robertis, nos encontramos también el breve trabajo de la Escuela de Trabajo Social de Deusto, “Metodología de intervención con mujeres inmigrantes en el ámbito socioeducativo: una propuesta para el trabajo social” (ARRIOLA, M<sup>a</sup> J., C. CALEDÓN y A. LÓPEZ; En: AGUILAR, M<sup>a</sup> J., dir., DVD-ROM cit.). Proponen tres tipos de intervención: *la clarificación* (libre y exhaustiva expresión por las usuarias de sus problemas), *el apoyo* (fortalecimiento de las usuarias como personas, o “potenciación”); *la información* (que permita a las usuarias la toma de decisión sobre trabajo, vivienda, entorno social, etc.)

<sup>16</sup> No tomamos en consideración el libro *Trabajo social y educación social con inmigrantes en países receptores y de origen* (C. MANZANOS, coord., 2004) que publica las actas de un congreso con similar título organizado por la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Álava, de la UPV, por apenas contener contribuciones específicas de trabajo social (ni de “educación social”).

<sup>17</sup> Con el explícito objetivo de que estas organizaciones puedan “planear sus proyectos en igualdad de condiciones con entidades mayores, contribuyendo a asegurar así un mayor rendimiento social de dichos proyectos”.

*definición del marco lógico de la acción –objetivos, resultados esperados, indicadores y fuentes de verificación-. En tercer lugar, la fijación de los medios necesarios para la ejecución del proyecto –gastos, ingresos, presupuesto-. A continuación, el plan de ejecución -actividades, cronograma- . Finalmente, el análisis de viabilidad y diseño del seguimiento del proyecto”<sup>18</sup>. Lo que nos interesa resaltar aquí es cómo lo que se propone, ahora bajo la óptica del “diseño y gestión de proyectos”, es un procedimiento de racionalidad técnica que se aplica al campo de la inmigración como podría aplicarse a cualquier otro campo social, cultural o educativo. De nuevo, la especificidad solo la da el estudio previo de la problemática de la inmigración, y las posteriores referencias a los recursos sociales del sector<sup>19</sup>.*

Finalmente, en esta misma orientación de la “gestión de proyectos”, contamos con dos textos de similar contenido e intenciones: (i) “Diseño y gestión de proyectos de Acción Social con inmigrantes”, de Gino MORELLO<sup>20</sup>, que viene a exponer muy didácticamente, esta tecnología social general, apta para ser aplicada a la acción con inmigrantes o a cualquier otra acción en lo social. Distingue dos etapas: la “elaboración inicial” y la “elaboración ampliada” (o “estructuración del marco lógico del proyecto”: los objetivos, los resultados esperados, los indicadores de consecución, las fuentes de verificación, el plan de ejecución, etc.), y termina con el seguimiento de la realización del proyecto o evaluación; (ii) “Diseño de proyectos de intervención social con inmigrantes”, de M<sup>a</sup> José AGUILAR IDAÑEZ<sup>21</sup>, que es una guía operativa para el diseño de proyectos sociales, aplicable a cualquier campo, aunque la autora a veces ilustra los pasos y técnicas con referencias a la intervención con inmigrantes.

Resumiendo: en esta parcial revisión de la literatura que acabamos de hacer nos encontramos con distintas propuestas de procedimientos de intervención

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, pp.16-17

<sup>19</sup> Dada la amplitud del manual y su didactismo, es desde luego aconsejable su utilización para todo gestor de “proyectos sociales”: muestra la técnica del diseño y de la elaboración de proyectos.

<sup>20</sup> Contenido en J. L. MARTÍNEZ y R. APARICIO, eds. (2005b): *El ciclo del proyecto: Diseño, gestión y evaluación de proyectos de inserción social de inmigrantes*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas

<sup>21</sup> Contenido en el DEV-ROM, AGUILAR, M<sup>a</sup> J., dir. (2004): *Inmigración, interculturalidad y ciudadanía*. Universidad de Castilla-La Mancha

con inmigrantes, sean éstas dirigidas a profesionales del trabajo social directo, o a gestores de entidades sociales, coincidentes en la no especificidad estructural de los procedimientos. Se trata de procedimientos racionales, de “metodologías”, provenientes de distintos campos –no solo ni principalmente de “lo social”- que ahora se les “aplica” a la Acción Social con inmigrantes. No deja de sorprendernos que incluso en aquellos casos en los que los autores se interrogan de manera más clara por la naturaleza de la intervención social con inmigrantes, no haya una indagación en la literatura internacional de la específica práctica del trabajo social en el campo de las migraciones, es decir sobre lo que la literatura estadounidense y canadiense llama “*trabajo social en medio pluriétnico*”<sup>22</sup>, que es a lo que, con brevedad, vamos a dedicar el próximo apartado.

#### 4.- Perspectivas y modelos del trabajo social en medio pluriétnico

Es obvio que la práctica del trabajo social con inmigrantes está más desarrollada en aquellas sociedades en las que, habiendo alcanzado el trabajo social importantes cotas de profesionalización, -y, correlativamente, altos niveles de cualificación-, hay también una larga experiencia institucional y social en gestión del fenómeno migratorio. Es desde luego el caso de los países anglosajones como EEUU, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, ocupando Canadá –y su provincia francófona Québec- un lugar especial, debido a las políticas multiculturales, modelo específico canadiense de “gestión de la diversidad” etno-cultural. A la producción de literatura profesional de esta área geográfica nos vamos a referir. Pero antes comentaremos brevemente que en los últimos cinco años comienza a encontrarse en la literatura especializada publicada en España, referencias más o menos directas al *trabajo social en medio multiétnico*. Hagamos, a modo de ilustración indicadora de la tendencia, una lista no exhaustiva de textos aún no centrales en la discusión sobre la práctica del trabajo social con inmigrantes:

--“Las políticas de inmigración del gobierno del Quebec en el contexto de las políticas públicas multiculturales de Canadá. Notas contextuales para un trabajo social en

---

<sup>22</sup> “Multiétnico” e “interétnico”, funcionan por lo general como sinónimos de “pluriétnico”. A veces, también, “multicultural”, “pluricultural” e incluso “intercultural”

medio multiétnico” (Enrique E. Raya Lozano, 2001. En: *Migraciones*, 10: pp.161-207):

--“La experiencia quebequesa de trabajo social en medio multiétnico. Apuntes sobre la práctica y la formación”. (Enrique E. Raya Lozano, 2002. En: *Portularia. Revista de trabajo social*, 2: 75-89):

--“Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales: una propuesta metodológica de superación del culturalismo” (Carlos Giménez Romero, 2002. En: *Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España-Ponencias*. Granada: LdEI)

-- “La sensibilización intercultural como estrategia de intervención social” (Fidel Hernández Hernández, 2004. En: AGUILAR, M<sup>a</sup> J, dir., DVD-ROM cit.)

--“Trabajo Social Intercultural: Una aproximación al perfil del trabajador social como educador y mediador en contextos multiculturales y multiétnicos” (M<sup>a</sup> José Aguilar Ibáñez, 2004. En AGUILAR, M<sup>a</sup> J, dir., DVD-ROM cit.)

El *trabajo social en medio pluriétnico* (“Multicultural Social Work”, “travail social en milieu multiétnique”) ha ido configurando a lo largo de décadas de práctica profesional, de debates y de teorizaciones sobre la misma, en comunicación con campos profesionales y con saberes cercanos –psicología comunitaria, ciencias sociales “aplicadas”-, distintas propuestas practico-teóricas no reducibles a un “método”. Se trata más bien de distintos “modelos” de intervención con población inmigrante. Insistimos en esto, que es, por lo demás, propio de la discusión actual internacional del trabajo social: no se trata ya de buscar un “método universal” propio del trabajo social, apto para su aplicación a los distintos campos, áreas y niveles de la intervención, esa idea se abandonó a finales de los años setenta, principios de los 80. Es la noción de “modelo” la que concita mayor consenso a la hora de exponer las formas y modalidades de la práctica profesional<sup>23</sup>. Para completar el cuadro de la producción actual, diremos también que los diferentes modelos pueden ser alineados en “tendencias” o “perspectivas”, cabiendo la posibilidad, muy común por lo demás, de adoptar el esquema simple del reparto de las propuesta práctico-teóricas en dos grandes “perspectivas”, el *trabajo social ortodoxo* o *convencional* y el *trabajo social*

---

<sup>23</sup> Para una aproximación a la noción de *modelo* en trabajo social, véase, en lengua castellana, la reciente contribución de M<sup>a</sup> José MARTÍNEZ MARTINEZ (2005): *Modelos teóricos del trabajo social*. Murcia: Diego Marín



*crítico, activista o radical*. Sea como fuere, no hay ya propuesta metodológica, procedimental, sin propuesta teórica explícita; y también sabemos que *la teoría* en trabajo social está constituida por dos *corpus* principales: las teorías *para* el trabajo social y las teorías *del* trabajo social<sup>24</sup>

Pues bien, lo que hemos repasado en el apartado anterior respecto a la producción española en trabajo social con inmigrantes predominante se ubica sobre todo en las propuestas metodológicas anteriores a la discusión sobre los modelos, no hace una clara distinción entre “trabajo social convencional” y “trabajo social crítico” y, finalmente, se centra en algunas teorías *para* el trabajo social (en este caso, las aproximaciones teóricas aplicadas a algunos aspectos de la problemática de la inmigración en España, *para* intervenir con inmigrantes), pero sin acometer, salvo contadas excepciones de resultados someros, una teoría *de la* intervención social con inmigrantes.

Nos centraremos aquí en la exposición de algunos modelos de trabajo social con inmigrantes (*trabajo social en medio pluriétnico*), que son, de por sí, formalizaciones de prácticas de trabajo social/intervención social diferenciadas (teorías *del*). Lo haremos con la brevedad que exige esta ponencia, con la sola intención de indicar cómo a nuestro juicio hay que plantear el debate y la formación en trabajo social en España ante los retos que plantean las personas y grupos de inmigrantes en sus contactos con la sociedad “de acogida”, en el complejo proceso mutuo de integración/acomodación en las actuales condiciones político-sociales. Esta es la selección de modelos que hacemos<sup>25</sup>:

- modelo centrado en la conciencia de la cultura y de las minorías
- modelo étnicamente sensible
- modelo de aproximación por etapas
- modelo de trabajo social transcultural
- modelo de ayuda-mediación intercultural
- modelo estructural

---

<sup>24</sup> Cfr. RAYA LOZANO, E..(1999) “Prólogo a la edición española”, en HOWE, D., *Dando sentido a la práctica. Una introducción a la teoría en trabajo social*. Granada: Maristán

<sup>25</sup> Tomados de Ghislaine ROY (2000), en Legault, G. dir (2000), *L'intervention interculturelle*. Montreal: Gaétan Morin (pp.131-147); de Margalit COHEN-ÉMERIQUE (2000), en *Ibid.*, pp.164-185; y de Jocelyne BERTOT y André JACOB (1991): *Intervenir avec les immigrants et les réfugiés*. Montréal : Méridien. Leyendo a estos comprobamos, entre los cuatro, una lista más amplia de « modelos de trabajo social en medio pluriétnico”. Nosotros hemos realizado una selección de los más importantes, por citados y utilizados en la práctica.

A) Modelo centrado en la conciencia de la cultura y de las minorías.-

(*Cultural Awareness and Minority Issues*, GREEN)

- Parte de la noción de “sensibilidad cultural” [*cultural awareness*], a desarrollar por el trabajador social
- Le da fuerte importancia a la empatía cultural en la relación de ayuda
- Propone que el profesional salga del despacho y realice “observación participante” entre inmigrantes
- Que el profesional aprenda a mirar la realidad con los ojos “del otro”.
- Que el profesional estimule la participación de la persona y de su comunidad inmigrante en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados

Principios de la práctica profesional

- Toma de conciencia del problema por parte del cliente
- Posibilidad de expresarse en su propia lengua
- Reforzar los sistemas de respuesta propios de la persona al problema [*empowerment*]
- Tomar en consideración a la comunidad inmigrante como posible recurso
- Establecimiento de criterios de evaluación orientados al cliente

B) Perspectiva de trabajo social étnicamente sensible

(*Ethnic Sensitive Social Work Practice* de DEVORE y SCHELESINGER, 1997)

- Se basa en los valores propios del trabajo social
- Más que un modelo es una perspectiva que puede albergar distintos modelos de intervención
- Importancia de la toma de conciencia por el/la trabajador/a social de su propia etnicidad
- Atención al impacto de la etnicidad en la vida cotidiana del usuario
- La noción de etno-clase como noción central del análisis de la realidad

Fases del proceso de intervención profesional

- Fase previa a la intervención
- Fase de definición del problema
- Fase de la intervención propiamente dicha
- Fase de terminación

Los profesionales del trabajo social aplicaran a través de esas fases el modelo de intervención que más les convenga (sistémico, ecológico...)

### C) Modelo de aproximación por etapas

(*Process Stage Approach* de LUM]

- Parte de la noción de “minoría étnica”
- Se concibe el proceso migratorio como una huida de la opresión del país de origen que encuentra problemas de inclusión en el país de acogida
- Las minorías étnicas tienen vivencias comunes (discriminación, racismo, segregación...)
- Las minorías étnicas comparten ciertos valores comunes: tradición...
- Por tanto, las personas inmigrantes presentan diferencias respecto de las autóctonas
- Se concluye de todo ello la exigencia de una *intervención social específica*
- Y por tanto la adaptación de los servicios sociales a las minorías etno-culturales

#### Etapas del proceso de intervención profesional

- Toma de contacto
- Definición del problema
- Intervención
- Evaluación

(En todas las etapas el trabajador o trabajadora social ha de poner atención al sistema cultural de la persona usuaria: concepciones, resistencias, recursos...)

### D) Modelo de trabajo social transcultural

(*Cross Cultural Social Work*, de PIGLER-CHRISTENSEN, 1985)

- Se llama transcultural porque parte de una relación de ayuda entre personas de culturas diferentes.
- Se basa en la Psicología de la Percepción
- La eficacia del *counseling* depende tanto de la percepción recíproca como de la técnica de intervención
- Lo central de la intervención es la interacción cultural
- La variable principal a tener en cuenta: la “percepción del universo” (noción de cultura como concepción del mundo)
- No propone una metodología específica ni un plan de etapas
- Es más bien una perspectiva de trabajo social con inmigrantes que enfatiza en la percepción del universo que tiene cada cultura (la del

usuario/la del trabajador social): concepción de la vida, de la felicidad, de la naturaleza, del tiempo, del trabajo...

- Énfasis en la dimensión espiritual de la intervención intercultural.

#### E) Modelo de ayuda-mediación intercultural

(*Modèle de l'approche interculturelle dans le processus d'aide*, de COHEN-EMERIQUE, 1993)

- Parte de la noción de ayuda, basada en : respeto a la persona, a su sistema de valores
- Insistencia en la exploración de la identidad cultural: étnica, nacional, regional, religiosa...
- Concibe la identidad cultural como un proceso continuo
- La identidad cultural de cada persona como resultante única
- Reconocimiento de la subjetividad del trabajador/a social
- Centramiento en la interacción cultural

##### Etapas de la ayuda

- Etapa de descentración, buscando la identidad del propio profesional del trabajo social ("método de incidentes críticos")
- Etapa de penetración del sistema de referencia del otro ("ver con los ojos del otro")
- Etapa de negociación y de mediación: el conflicto como oposición de valores, el usuario como "partenaire"

#### F) Modelo estructural de trabajo social en medio multiétnico

(*Approche structurelle de travail social en milieu multiéthnique*, de BERTHOT y JACOB, 1991)

- Supone una aplicación al trabajo social con inmigrantes del « modelo estructural de trabajo social » desarrollado en Quebec por Maurice Moreau (1987)
- Parte de una posición crítica ante las políticas públicas y los servicios sociales y del bienestar
- Énfasis en el análisis social crítico y en la iniciativa de las/os trabajadoras/es sociales
- Toma en consideración de los contextos socioeconómicos y políticos de las sociedades de partida y de la de acogida
- Desconstrucción/critica del culturalismo y del psicologismo presentes en el trabajo social con inmigrantes y refugiados

##### Dimensiones del análisis del hecho migratorio

Se parte de un análisis sistemático del fenómeno migratorio en el que se da el proyecto migratorio de la persona o del grupo demandante de ayuda, según estas dimensiones:

- Económica
- Política
- Jurídica (legislación)
- Social (problemas de inserción/inclusión)
- Cultural (lengua, creencias, modos de vida...)

#### Principios de la práctica estructural

- Se basa en las potencialidades de las personas (de análisis, de acción)
- Parte del análisis de la realidad del hecho migratorio
- No parte de la noción de cliente sino de “actor social que tiene un poder”
- Parte de la (auto) crítica del papel del trabajador social como agente de control
- Se dirige a la *potenciación* (“empowerment”) de personas y comunidades

#### Estrategias de intervención estructural

- Pérdida de poder por parte del trabajador social, mediante el intercambio/*potenciación* del usuario
- *Materialización*: Análisis compartidos sobre los efectos de las estructuras, movilización conjunta de las fuerzas del actor...(procesos de Investigación-Acción Participativa)
- *Colectivización*: Los problemas de los inmigrantes no son individuales sino sociales; las causas son estructurales
- *Defensa* del usuario
- Transformación de la práctica al uso en el trabajo social (y en el trabajo social con inmigrantes), cuestionando la ideología dominante sobre la inmigración y sobre la intervención social.

Se comprobará que en los modelos elegidos la intervención social, como procedimiento práctico, no depende de un método general o básico, propio para todo el trabajo social que se aplica sin más a los problemas de las personas inmigrantes sujetos de la ayuda, sino de la conceptualización que sobre la problemática de la inmigración, sobre las relaciones interétnicas y sobre la práctica en este campo se tiene. Ciertamente que al final hay unas ciertas coincidencias en procedimientos, pero éstos tienen diferente sentido dependiendo precisamente de las teorías que orientan la acción y de los fines que se persiguen, igualmente constructores de una determinada

práctica. Lo que se enfatiza es la especificidad de la intervención, dada la especificidad de la problemática a abordar.

Hemos terminado esta esquemática exposición de algunos modelos y/o perspectivas específicas del trabajo social en medio pluriétnico (en el que hay que incardinar la “intervención social con inmigrantes”), refiriéndonos al “modelo estructural” que como se sabe pertenece de pleno al llamado “trabajo social crítico”<sup>26</sup>. Un trabajo social crítico que en con los actuales planteamientos de la Unión Europea sobre la inmigración como una *cuestión de seguridad*, casi identificándola con delincuencia y terrorismo, se hacen más que necesario.

No vamos a entrar aquí a debatir sobre las teorías estructurales y las post-estructurales en “trabajo social crítico”<sup>27</sup>, no es éste el objetivo de esta ponencia. Solo queremos resaltar dos cuestiones: (a) es preciso actualizar la formación y la práctica del trabajo social en medio pluriétnico, comprobando que existe una amplia oferta de “modelos” para trabajar con población inmigrante; y (b) el trabajo social debe asumir sus responsabilidades etico-políticas de Reforma Social, contribuyendo a la construcción de una Europa social y democrática de pluralismo cultural, entre otras vías, oponiendo resistencia profesional a ser mero instrumento de unas políticas migratorias centradas en el control y la seguridad y no en el desarrollo social. Pues como dice Beth HUMPHRIES (2004: 38)<sup>28</sup>,

*“En un clima que ha visto estrecharse las miras, en donde lo que preocupa es el dinero y en un giro autoritario, no debería sorprendernos que el trabajo social sea una de las numerosas profesiones encargadas de seguir los movimientos, verificar el estatus, decidir acerca de los requisitos necesarios para recibir ayuda y finalmente para retirar la ayuda y el alojamiento a aquellos que son considerados como “no*

---

<sup>26</sup> Cfr. por ejemplo MULLALY, B. (1997): *Structural social work : ideology, theory and practice* . Don Mills, Ontario: Oxford University Press.

<sup>27</sup> Para un acercamiento a las posiciones “post-estructurales” en trabajo social previa discusión del trabajo social crítico de posiciones estructurales, Cfr. HEALY, K. (2001): *Trabajo social: Perspectivas contemporáneas*. Madrid: Morata

<sup>28</sup> En: HAYES, D. and B. HUMPHRIES, eds.(2004): en *Social Work, Immigration and Asylum. Debates, Dilemmas and Ethical Issues for Social Work and Social Care Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers

*merecedores". Estas son tareas que emanan de valores que tienen que ver con la investigación, el racionamiento, el control y la vigilancia. Estas actividades han sido efectivamente separadas de la ética, la sensibilidad, la responsabilidad y la empatía acerca de lo que debe ser el rol del profesional."*

He aquí los retos profesionales de fondo del trabajo social con las personas inmigrantes hoy en España.

## Comunicación

**Título:** Intervención social contra el racismo y la xenofobia

**Palabras clave:** intervención social, discriminación, racismo, xenofobia e influencia social

**Autores:** Dra. Rosario Alonso, Carmen Alfonso, Raquel Álvarez, Lourdes Rejas y Jesús Yébenes

### Resumen

El racismo y la xenofobia, generalmente, se utilizan de forma sinónima. Estos dos fenómenos tienen como efecto la discriminación social, sin embargo, hay evidencias empíricas que muestran diferencias entre ellos.

La intervención social, generalmente basada en la *hipótesis del contacto* y en la *información relevante*, produce pocos cambios en los prejuicios sociales porque se ignora la doble dinámica del racismo. Un método de intervención para cambiar actitudes racistas, basado en la *teoría influencia social minoritaria* y probado experimentalmente, muestra alguna diferencia entre el racismo y la xenofobia. Estas diferencias deberían tenerse en cuenta para orientar la intervención social que trate de disminuir la discriminación interpersonal. Al mismo tiempo, exige un reto en la búsqueda de un método de intervención social empíricamente probado, con el que la discriminación xenófoba pueda cambiarse.

Las explicaciones teóricas de las diferencias entre ambos fenómenos, las hipótesis explicativas respecto a la diferente naturaleza de ellos y posibles hipótesis tentativas para nuevas investigaciones es lo que se trata de someter a discusión.

Resulta necesario y es una exigencia académica y profesional tratar de encontrar métodos evaluados para la intervención social.



**Title: Social intervention against racism and xenophobia**

**Key words:** social intervention, discrimination, racism, xenophobia, and social influence

Abstract

Racism and xenophobia are commonly used as synonyms. Both phenomena lead to social discrimination, but empirical evidences do point to some differences between them.

Generally based on *contact hypothesis* and *relevant information*, social intervention has little effect on social prejudice, as the dual dynamics of racism is usually ignored. An experimentally proven intervention method aimed at changing racist attitudes –based on the *social minority influence theory*– evidences some differences between racism and xenophobia. Such differences ought to be taken into account when devising social interventions aimed at reducing inter-personal discrimination. Likewise, the challenge of finding an empirically demonstrated social intervention method capable of fighting xenophobic discrimination must be tackled.

This paper aims to discuss the theoretical explanations of the differences between both phenomena, the explanatory hypotheses on their different nature, and the possible tentative hypotheses for new research work.

It is therefore not only a need but a demand –both academically and professionally- to find evaluated methods for social intervention.

**El racismo actual y la xenofobia**

En numerosas ocasiones y en distintos contextos podemos observar cómo los términos racismo y xenofobia se emplean indistintamente, como si se tratara de conceptos sinónimos. Ambos hacen referencia a un fenómeno de discriminación sobre “el otro”, “el extraño”, “el no perteneciente al grupo propio”. Sin embargo, cada uno de los estos conceptos tiene un objeto social de discriminación distinto: si en el racismo se destaca, como caracterización de la minoría, su raza, su etnia, para el caso de la xenofobia, es el lugar de origen.

En nuestras sociedades, el “espíritu de la época” censura y connota negativamente la expresión del racismo, ya que esto colisiona con la defensa

de valores centrales de dicho “espíritu”, como son la justicia y la igualdad. De este modo, el hecho de que un sujeto se autodefina como racista, conlleva, con certeza, un “coste social” para el mismo. Sin embargo, no sucede lo mismo con el fenómeno de la xenofobia, puesto que la discriminación respecto al no nacional, no ciudadano, no vecino (en el sentido de vecindad civil), etc., goza de un mayor grado de tolerancia social. De tal modo, que un sujeto puede expresar preferencia por sus connacionales (“primero los españoles..”) sin esperar una censura social.

Conviene hacer esta precisión conceptual atendiendo al objeto que nos ocupa (la intervención social contra el racismo y la xenofobia), puesto que, como veremos en el último apartado de este texto, los mecanismos que se emplean en la intervención que proponemos contra las conductas racistas, no funcionan de igual modo contra las conductas xenófobas.

En relación con el concepto de racismo, podemos comprobar en la literatura especializada, que son muchas las etiquetas que vemos asociadas al mismo (racismo cultural, institucional, interpersonal, aversivo, simbólico, moderno, etc.), el contenido de las cuales añade significados que permiten calibrar su complejidad. Sin embargo, todas estas adjetivaciones del racismo contienen un núcleo común: todas ellas dan cuenta de conductas discriminadoras, con distintos grados de gravedad o brutalidad, que infligen daños en las víctimas como efecto de acciones u omisiones personales o institucionales.

Un análisis diacrónico del estudio del fenómeno del racismo nos acercaría a su carácter complejo y versátil. Es precisamente esta capacidad de variar de forma lo que le reporta resistencia histórica. Así, nos encontramos una fisonomía actual del racismo, el racismo moderno, que se caracteriza por expresarse preferentemente en una dimensión latente, en oposición al racismo clásico, que canalizaba más su expresión en la dimensión manifiesta de este fenómeno. El racismo actual no hace referencias individuales o personales, ni manifiesta preferencias claras de distancia social con respecto a los miembros del grupo discriminado. El actor de discriminación racista, en la actualidad, no se siente amenazado como individuo ante su exposición a la alteridad, sino que

percibe en riesgo sus valores nacionales e intereses grupales. De este modo, los sentimientos racistas se expresan simbólicamente, de manera encubierta, quedando fuera del conocimiento del propio actor de discriminación racista, atacando al objeto del racismo por cuestiones no vinculadas a la raza (criminalidad, delincuencia, tráfico de drogas, etc.) y, en buena medida, por medio de comunicación no verbal. En definitiva, el racismo actual se desliza sutilmente, y esto es así porque, como hemos dicho antes, el “espíritu de la época” censura las conductas manifiestamente racistas.

A pesar de esta distinción conceptual entre el racismo clásico y el moderno, es conocido por todos que en la actualidad conviven formas de racismo de base biologicista (es caso de los grupos neonazis, por ejemplo) con conductas de racismo sutil. Por ello, autores como Pérez y Mugny<sup>1</sup> sostienen la idoneidad de hablar de un solo racismo con un doble plano de funcionamiento, con una doble dinámica. Por un lado, el racismo en su dimensión manifiesta, que genera conductas discriminadoras, claramente reconocibles como racistas y de las que el sujeto tiene plena conciencia, puesto que los prejuicios en que se arraigan son también conscientes (el racista en su versión manifiesta se autopercibe como racista, reportándole esto una autoimagen positiva dentro de su grupo); y, por otro lado, la dimensión latente del racismo, que despliega conductas difícilmente etiquetables como tales, de las que el sujeto discriminador no tiene conciencia, puesto que su imagen social es de antirracista. Se puede decir que la dimensión latente del racismo se activa “a pesar del sujeto”, a partir del contenido latente de los prejuicios, que genera conductas de discriminación involuntaria.

Como podrá verse en el último apartado, el objeto de nuestra propuesta de intervención se centra en la dimensión latente de la actitud de discriminación racista, ya que, por el momento, la xenofobia resulta mucho más difícil de cambiar. Pero primero hemos de justificar la necesidad de tal propuesta, por medio de un análisis de los modos convencionales de intervención contra el racismo y la xenofobia.

---

<sup>1</sup> Pérez, JA y Mugny, G (1993): *Influences sociales. La Théorie de l'elaboration du conflit*. Delaschaus et Niestlé, Paris

## **La intervención social contra el racismo y la xenofobia. Estado de la cuestión**

La intervención social contra el racismo y la xenofobia tiene una particular importancia en el contexto europeo. El interés político, institucional y mediático por éstos fenómenos, en muchas ocasiones, asociados a la inmigración, ha generado un incremento de las iniciativas sociales e institucionales contra el racismo y la xenofobia.

Sin embargo, las acciones que se vienen desarrollando no parecen tener los efectos deseados, puesto que estos fenómenos no se muestran en retroceso e incluso, en ocasiones, se manifiestan de manera abrupta, como estallidos de violencia racista y xenófoba.

Las prácticas convencionales de intervención contra el racismo se basan, fundamentalmente, en dos tipos de acciones: por un lado, la sensibilización frente al racismo y la xenofobia, mediante mensajes persuasivos como “no hay que discriminar”, y por otro lado, la promoción del conocimiento de la cultura y de la situación del grupo objeto de discriminación, bien sea a través del conocimiento directo (entablando contacto con miembros del grupo de que se trate) o indirecto (aportando información relevante sobre dicho grupo). Estas acciones suelen dirigirse bien a los jóvenes, desarrollándose en un contexto formal como el educativo, o bien a la población en general, pudiendo emplearse, en este caso, contextos más informales.

Si hemos afirmado que este tipo de intervenciones contra el racismo y la xenofobia no están mostrando los resultados deseados, un análisis de las mismas tendrá que descifrar las razones de su falta de eficacia. Un primer acercamiento nos revela las razones más gruesas:

En primer lugar, las intervenciones basadas en la persuasión o en la aportación de información relevante y el contacto, actúan bajo la premisa de que la causa de la persistencia del racismo y la xenofobia es el desconocimiento de la cultura y la situación del grupo objeto de discriminación. Siguiendo esta idea, podríamos concluir que más de quinientos años de contacto con el pueblo gitano en España constituyen una vacuna contra el racismo dirigido hacia dicho grupo. O bien que el mayor conocimiento respecto

de la cultura gitana, para el común de los españoles autóctonos payos, en comparación con el escaso conocimiento de la cultura de cualquier grupo del África negra, conlleva un menor nivel de discriminación racista hacia los gitanos, en contraste con la dirigida a los segundos. Sin embargo, sabemos que ambas afirmaciones no son ciertas.

En segundo lugar, los mensajes persuasivos están dirigidos a los aspectos conscientes del sujeto, por lo que se actúa sólo sobre el racismo manifiesto y no se tiene en cuenta la doble dinámica del racismo. En definitiva, el racismo latente, el que, de manera mayoritaria, modula las conductas racistas en la actualidad, queda intacto.

Y en tercer lugar, la población sobre la que se interviene (población diana) es, generalmente, invitada a asistir voluntariamente a estas acciones o actividades, sin tener en cuenta que, quien participa, ya está previamente sensibilizado por el problema. Por ello, los mensajes persuasivos contra el racismo manifiesto (consciente), al ser recibidos por personas que no tienen conciencia de ser racistas, no producirán cambios en sus actitudes, puesto que ellos no son conscientes de que tengan nada que cambiar.

En conclusión, se podría afirmar que la razón última por la que este tipo de intervenciones no produce cambio de actitudes es que no hacen tomar conciencia al sujeto de que él mismo puede ser, a su pesar, racista y xenófobo, ya que los mensajes recibidos en la intervención le confirman su autoimagen antirracista y xenófila y, por consiguiente, su idea de que “los racistas son los otros”.

Un segundo nivel de acercamiento, en este análisis de la falta de eficacia de los modos convencionales de intervención social frente al racismo y la xenofobia, nos lleva a profundizar en los modelos teóricos que sostienen las hipótesis de trabajo subyacentes:

**1)** Por un lado, están las intervenciones basadas en la **hipótesis del contacto**, según la cual, la mejor forma de reducir la tensión y la hostilidad entre grupos es poniéndolos en contacto de diferentes maneras.

Como expone Rupert Brown<sup>2</sup>, Allport (1954) ya afirmó que el contacto, en sí mismo, no constituye la panacea:

En su exposición de los efectos del contacto intergrupal Allport citó datos no publicados sobre la relación entre la proximidad de residencia entre grupos negros y blancos en Chicago y las actitudes antinegras entre los consultados blancos. Estos datos mostraron una clara correlación entre proximidad y sentimiento antinegro: cuanto más próximos a la comunidad negra vivían los consultados, más prejuiciados eran. Me atrevería a decir que se podría replicar el mismo patrón en muchas otras ciudades del mundo. En Gran Bretaña, por lo menos, seguro que no es casualidad el hecho de que algunos de los incidentes más graves de violencia étnica y religiosa en años recientes hayan sucedido en ciudades en donde los diferentes grupos viven literalmente en calles vecinas: en Brixton, Londres; en Toxteth, Liverpool; o en las calles Falls y Shankhill, Belfast”.

Otros ejemplos ponen de relieve que el contacto puede hacer brotar el prejuicio entre grupos y que éste sea, posteriormente, difícil de reducir:

“Destacan de forma especial los estudios de los campamentos de verano de Sherif y sus colegas (Sherif, 1966; véase Capítulo 6). Antes de su afortunada organización de objetivos supraordenados para reducir el conflicto que habían creado por medio de la competición intergrupal, los investigadores habían intentado atenuar la fricción entre los grupos haciendo que los chicos se reunieran en lo que deberían haber sido circunstancias divertidas. Un día organizaron una gran fiesta; otro día hicieron fuegos artificiales. Sin embargo, esos “meros contactos” poco hicieron para rebajar las hostilidades. En efecto, como observó Sherif<sup>3</sup> “lejos de reducir el conflicto, estas

---

<sup>2</sup> Brown, R (1998): *Prejuicio, su psicología social*. Alianza editorial. (p. 260)

<sup>3</sup> Sherif (1966): *Group, Conflict and Co-operation. Their Social Psychology* Lodre, Rotledge and Kegan Paul, (p.88)

situaciones sirvieron de pretexto para que los grupos rivales discutieran y se pelearan”.

¿Por qué el contacto intergrupal no reduce el prejuicio? Esta cuestión no está adecuadamente formulada. El propio Allport e investigadores posteriores identificaron una serie de condiciones que constituirían requisitos imprescindibles para que el contacto entre grupos produjese una reducción del prejuicio entre los mismos\*. Veamos cuáles son las más importantes:

- a) *Apoyo social e institucional*: Las intervenciones basadas en la hipótesis del contacto es preciso que se encuentren inmersas en un marco de apoyo social e institucional al objetivo del contacto: la reducción de la discriminación. Y esto debe producirse sin manifestaciones de ambigüedad, sin contradicciones, de modo que se genere un verdadero e inequívoco clima social en el que se haga, cada vez, menos aceptable discriminar abiertamente.
- b) *Potencial de relación*: La práctica del contacto debe generar un alto potencial de relación. Es decir, una relación con contactos altamente frecuentes, de elevada duración y con suficiente proximidad. De este modo, contactos con alto potencial de relación pueden sentar las bases de la contradicción de algunos estereotipos negativos sobre el grupo objeto de discriminación.
- c) *Estatus de igualdad*: El contacto debe tener lugar entre participantes de igual estatus, ya que muchos estereotipos se basan en la idea de que los individuos de los grupos discriminados presentan una menor capacidad para la elaboración de diversas tareas. Por ello hay que evitar los contactos en que aparezcan en posición subordinada los miembros del grupo discriminado, puesto que ello puede contribuir al refuerzo del estereotipo más que a combatirlo. Sin embargo, contactos en situaciones de igualdad de estatus, harán difíciles de sostener los prejuicios discriminatorios, puesto que se podrá percibir diariamente que los sujetos del grupo discriminado son igualmente competentes en las tareas que se proponen.

d) *Cooperación*: Por último, los contactos deben producirse en una práctica de relación cooperativa. En oposición a las relaciones de competición, si los sujetos de los distintos grupos dependen unos de otros para el logro de un objetivo deseado conjuntamente, tendrán motivos instrumentales para desarrollar vínculos amistosos entre sí y para reducir el prejuicio entre grupos. Esto, sin embargo, tiene una vertiente problemática: para que se produzca un significativo cambio de actitud en sentido antidiscriminatorio, el esfuerzo cooperativo debe proporcionar un resultado exitoso. De lo contrario, los individuos del grupo discriminado pueden, fácilmente, convertirse en los “chivos emisarios”.

Como se puede comprobar la adición de estos requisitos imprescindibles, estas condiciones inexcusables de eficacia para las intervenciones fundamentadas en la hipótesis de contacto, introducen no pocas dificultades técnicas en un eventual proyecto de tal tipo. Se hace difícil pensar en una intervención factible, con todos estos requerimientos. Pero cabe menos duda sobre el hecho de que las intervenciones convencionales no los cumplen. Por ello, aunque estas prácticas contemplen ciertos criterios, sólo generan, en el mejor de los casos, un *cambio relacional entre individuos que no se generaliza* en forma de un verdadero cambio de actitud, en sentido positivo, hacia el grupo objeto de discriminación del que procede el individuo; es decir, aquel que, a través del contacto, se nos ha transformado en nuestro “nuevo y exótico amigo” pero, a la vez, en “la excepción que confirma la regla”.

2) Por otro lado, continuando con este análisis de los modelos teóricos, nos encontramos los tipos de intervención que se apoyan en la aportación de ***información relevante*** sobre el grupo objeto de discriminación de que se trate, sin que se produzca contacto directo con miembros de dicho grupo. En este modelo se supone que el cambio cognitivo individual se produce cuando el sujeto es expuesto a información que le desconfirma el estereotipo sobre un grupo.



Dentro de esta orientación, nos encontramos, siguiendo los estudios de Weber y Crocker<sup>4</sup>, tres submodelos: en primer lugar, el de *conversión*, que pronostica la producción de un cambio sobre los estereotipos a partir de la presentación de información referente a un reducido sobre número de sujetos destacables, pertenecientes al grupo objeto del estereotipo, que desconfirma el prejuicio; en segundo lugar, el de la *contabilidad*, que señala que el cambio obedece a la acumulación de información opuesta al estereotipo; y, en tercer lugar, el de los *subtipos*, que supone que en los estereotipos se distingue, por un lado, una categoría superior a nivel general y, por otro lado, subcategorías o subtipos en un nivel inferior, que son generados a partir de la información recibida que no se ajusta a la categoría superior, permitiendo mantener intacta esta categoría superior del prejuicio (las excepciones que, de nuevo, nos permiten confirmar la regla general)<sup>5</sup>.

En definitiva, como podemos ver, los submodelos de *conversión* y de la *contabilidad* cifran el cambio sobre los estereotipos en condiciones dispares, casi opuestas, lo que no guía mucho a la hora de concebir diseños de intervención social con esta orientación teórica. Y, por su parte, el modelo de *subtipos*, por su propia formulación, constituye más un modelo que predice la resistencia a la modificación del prejuicio, la denominada “reclusura” del prejuicio (en términos de Allport), lo cual cierra más caminos de los que abre a la intervención social contra la discriminación racista y xenófoba.

**3)** Por último, veamos los distintos modelos basados en la ***teoría de la persuasión***<sup>6</sup>. Presentaremos cuatro de ellos.

**Modelos de mensajes persuasivos:** El llamado “grupo de Yale”, integrado por Hovland y sus colaboradores, establecía como mecanismo del proceso persuasivo para el cambio actitudinal, la recepción, por parte del

---

<sup>4</sup> Weber y Crocker (1983): “Cognitive processes in the revision of stereotype beliefs” *Journal of Personality and Social Psychology*. 45, 961-977.

<sup>5</sup> Alonso Alonso, Rosario (1999): *El anclaje social del racismo. La cuestión de la intervención*, Tesis leída en la Facultad de Psicología en la Universidad de Valencia, (pp. 70-71). Publicada en 2001: *El anclaje social del racismo. La cuestión de la intervención*, colgada en la Biblioteca virtual Miguel de Cervantes de la Universidad de Alicante en la sección de tesis doctorales, cuya dirección electrónica es: <http://www.cervantesvirtual.com>

<sup>6</sup> Alonso Alonso, Rosario (1999): Op.cit.,( pp. 74 y ss).

sujeto, de un mensaje con creencias distintas a las propias, acompañado de incertidumbre.

La eficacia persuasiva depende aquí de un considerable número de elementos: el tipo de fuente (característica, estatus, semejanzas, etc.), el tipo de mensaje (calidad, organización y claridad de los argumentos, énfasis en los aspectos emocionales o racionales, etc.), el canal por el que se transmite el mensaje, las características del contexto, así como las características del receptor y su actitud frente al mensaje (atención, retención y comprensión).

Dentro de los modelos de los mensajes persuasivos cabe destacar a un autor como McGuire, que propone un esquema del proceso persuasivo que sigue básicamente el establecido por el grupo de Yale, aunque lo detalla mucho más, dando lugar a un modelo de doce etapas (exposición, atención, interés, comprensión, generación cognitiva, adquisición de habilidades, aceptación, memorización, recuperación, toma de decisiones, actuación y consolidación). La eficacia persuasiva, según este modelo, tiene que ver con la interdependencia de las distintas etapas, lo que exige que el receptor pase por cada una de ellas y en la secuencia ordenada.

Al valorar la aplicabilidad de estos modelos a la intervención social que nos ocupa, vemos que los, convencionalmente empleados, mensajes del tipo “no hay que ser racista” no introducen, como ya adelantamos, creencias distintas a las de la generalidad de los sujetos receptores, puesto que éstos no se autodefinen como racistas. De este modo, los requerimientos del modelo del grupo de Yale no se satisfacen. Por otro lado, la versión de McGuire introduce tal complejidad de etapas y de secuencia que lo convierte, prácticamente, en inaplicable.

**Teoría de la Respuesta Cognitiva:** Según esta teoría, el proceso persuasivo, supone que el receptor compara siempre el contenido del mensaje con sus propios conocimientos, sentimientos y actitudes, respecto al tema de que se trate. De manera que se produce una *respuesta cognitiva* en el receptor, una respuesta evaluadora, resultado de la comparación referida. La persuasión se produce a partir de estas respuestas evaluadoras, en el caso de que éstas coincidan con la dirección del mensaje. Sin embargo, la persuasión

se inhibe si la dirección de las respuestas evaluadoras es contraria a la del mensaje.

Por tanto, interesa destacar aquí, qué factores influyen en la cantidad de respuestas cognitivas generadas por el receptor del mensaje persuasivo y de qué manera influyen éstas. El modelo establece que la cantidad de respuestas depende de la distracción del receptor y de su implicación personal, mientras que la forma en que influyen depende, no sólo de la propia cantidad de respuestas evaluadoras, sino también del tipo de argumentos generados.

**Modelos heurísticos:** Si en los modelos anteriores, los sujetos receptores poseen un papel activo en el proceso persuasivo, en los modelos heurísticos, por el contrario, se plantea que la persuasión acontece sin que el receptor se dé cuenta, sin que se interrogue ni evalúe los argumentos del mensaje, sino que se debe al efecto que tienen, en el receptor pasivo, una serie de señales periféricas referidas al mensaje, a la fuente o al contexto. Es decir, la persuasión es resultado de una regla aplicada en situaciones similares, o por una característica superficial del mensaje o de la fuente o, también, por la reacción que otro receptor presenta ante el mensaje en cuestión.

Heurísticos frecuentemente utilizados pueden ser los siguientes: los basados en la experiencia de la fuente (“se puede confiar en los expertos”), los que se apoyan en la semejanza entre la fuente y el receptor (“a la gente parecida, generalmente, nos gustan cosas parecidas”), los que parten del consenso (“debe ser bueno cuando todo el mundo aplaude”), y los que se basan en el número y longitud de los argumentos (“con tanto que decir debe tener un sólido conocimiento”).<sup>7</sup>

**Modelo de Probabilidad de Elaboración:** Formulado por Petty y Cacioppo<sup>8</sup>, consiste en un modelo que integra los dos anteriores (respuesta cognitiva y heurístico). Su explicación del proceso de persuasión atiende al esquema de un continuo que sitúa en un extremo el procesamiento heurístico

<sup>7</sup> Morales y otros (1994): *Psicología Social*. McGraw Hills, Madrid, p. 531.

<sup>8</sup> Petty y Cacioppo (1981): *Attitudes and : Classic and cotemporary approaches*. Dubuque, Wm C. Brown. Petty y Cacioppo (1986a) *Communication and Persuasion. Central and Peripheral Routes to Attitudes Change*, Springer-Verlag. NY. Petty y Cacioppo (1986b): “The elaboration likelihood model of persuasion”, en L. Berkowitz (ed) *Advances in experimental social psychology*. Nueva York Academic. Vol. 19, pp. 123-205.

(ruta periférica) y en el otro al procesamiento racional (ruta central). Este esquema representa la banda de posibilidades de procesamiento del mensaje persuasivo en la que puede situarse el receptor.

No se trata de opciones de procesamiento aleatorias o de elección caprichosa por parte del receptor. El modelo predice que el acercamiento hacia uno u otro extremo del continuo depende de la capacidad y motivación del receptor por hacer un análisis racional del mensaje: cuanto mayor sea esta capacidad y motivación, mayor será el procesamiento de tipo racional, que es el que proporciona un cambio de actitud más duradero y resistente a los mensajes contrapersuasivos.

Es decir, que este modelo sitúa la mayor eficacia persuasiva en el procesamiento por ruta central, por lo que nos encontramos aquí con las mismas condiciones de eficacia que establece el modelo de la Respuesta Cognitiva: primero, hemos de contar con los factores influyentes como la motivación del receptor (su implicación en el tema y la relevancia personal del tema para el receptor) y la capacidad del mismo (mermada por la distracción y fortalecida por el conocimiento previo del tema); luego hay que considerar que no todas las respuestas cognitivas generadas por el receptor provocan cambio de actitud, sino sólo las que presentan dirección coincidente con la del mensaje persuasivo.

Valorando la aplicabilidad para la intervención social de los tres últimos modelos estudiados, vemos: por una parte, que los modelos heurísticos pueden ser útiles a los fines de la publicidad para el consumo, pero no para la modificación de actitudes racista y xenófobas, por el carácter poco duradero de su persuasión y su reducida resistencia a los mensajes contrarios; y, por otra parte, tanto el modelo de la Respuesta Cognitiva, como el de Probabilidad de Elaboración, introducen varios factores y condiciones de eficacia que son difícilmente controlables en una eventual intervención social basada en estos modelos: la implicación del receptor en el tema, la relevancia del tema para el mismo y su distracción.

A modo de **conclusiones generales** de este repaso por el estado de la cuestión de la intervención social contra el racismo y la xenofobia que nos ha ocupado, podemos expresar las siguientes consideraciones:

- Las intervenciones sociales convencionales en este campo no suelen contener un consciente posicionamiento teórico que oriente su diseño, pero un estudio de sus procedimientos nos lleva a situarlas en la órbita de los modelos teóricos que hemos tomado en cuenta en este apartado (el modelo de la hipótesis del contacto, los de aportación de información relevante y los de mensajes persuasivos).
- El estudio de los modelos teóricos referidos nos revela una complejidad muy elevada y unas condiciones de eficacia que hacen muy difícil que puedan ser empleados en el diseño de intervenciones sociales factibles contra el racismo y la xenofobia.
- La falta de posicionamiento teórico de las intervenciones convencionales implica, obviamente, problemas de rigor metodológico, puesto que, en el diseño de las mismas, no se asumen todas las condiciones de eficacia de los modelos subyacentes. Y, con ello, la eficacia se disuelve; si bien ésta es poco conocida, ya que tampoco suele incluirse en estas intervenciones una evaluación de las mismas.
- Por último, las intervenciones convencionales no toman en consideración la doble dinámica del racismo (racismo manifiesto y racismo latente), dirigiendo sus mensajes a la parte consciente del sujeto, por lo que no se actúa sobre el racismo latente, el que fundamentalmente modula las conductas racistas en nuestras sociedades actuales.

### **Modelo de intervención: La influencia minoritaria y el cambio de la conducta racista<sup>9</sup>**

El propósito de esta comunicación, insistimos, es presentar un modelo de intervención contra el racismo. Por esto, como ya se ha dicho anteriormente, definimos el racismo como un fenómeno con doble dinámica, manifiesta y latente, cuya expresión es la discriminación racista intencionada o no. Dicho de otro modo, se considera el racismo como una conducta producida por el *racismo manifiesto*, expresada en acciones voluntariamente discriminadoras cuyas consecuencias pueden tener un carácter más o menos brutal, y por el *racismo latente* expresado involuntariamente en la discriminación sutil cotidiana difícilmente reconocible; esta discriminación sutil, integrada en la vida cotidiana y estructurada por factores no verbales, hace sufrir a las víctimas. También, se ha argumentado teóricamente la tesis de que la intervención social contra el racismo no produce los cambios deseados porque está dirigida contra los elementos conscientes del mismo, causa del racismo voluntario, cuyos actores son personas que ser racistas forma parte de su identidad. Sólo queda presentar nuestro modelo de intervención, validado en una investigación experimental que tenía por objeto encontrar un método eficaz para cambiar las actitudes racistas y xenófobas<sup>10</sup>.

El modelo de intervención que se presenta quedará formalizado del siguiente modo: Marco teórico (teorías de amplio alcance y conceptos fuertes) y propuesta de intervención (hipótesis de trabajo, estrategia de intervención, objeto de la misma, objetivos, población diana, contexto y proceso de intervención). Debido a la obligada restricción de espacio se expondrá de forma

---

<sup>9</sup> Esta propuesta de intervención es el resultado práctico de una tesis experimental. Para mayor información puede consultarse: Alonso Alonso, R (2001): *El anclaje social del racismo. La cuestión de la intervención*, colgada en la Biblioteca virtual Miguel de Cervantes de la Universidad de Alicante en la sección de tesis doctorales, cuya dirección electrónica es: <http://www.cervantesvirtual.com>. Alonso Alonso, R (2000) "Intervención social contra el racismo. Hacia un modelo basado en la influencia de las minorías" *Revista de Treball Social* nº 160, pp135-168. Alonso., R (2001) "Latenter Rassismus und die Einstellungsveränderung bei Jugendlichen" *Gestaltung des Sozialen –Eine Herausfog für Europa*" 4. Bundeskongress Soziale Arbeit. 20-22 September 2001. Mainz (Alemania). Alonso, R (2003) "Soziale Intervention gegen den Alltagsrassismus" en *Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Soziale Gerechtigk in der Gestaltung des Sozialen*. 5. Bundeskongress Soziale Arbeit. 25-27 September 2003 Kassel (Alemania)

<sup>10</sup> Alonso Alonso, Rosario (1999): *El anclaje social del racismo. La cuestión de la intervención*, Tesis leída en la Facultad de Psicología en la Universidad de Valencia.

más amplia la propuesta de intervención, ya que los anteriores son el fundamento lógico teórico y metodológico.

### **Marco teórico**

La intervención está orientada por teorías de amplio y de medio alcance y por conceptos fuertes. Éstas son la Teoría de la Influencia Social Genético-interaccionista<sup>11</sup> y la Teoría de la Elaboración del Conflicto (TEC, a partir de ahora)<sup>12</sup>. La *teoría de las minorías activas* afirma que éstas consiguen influencia social y como resultado provocar cambios duraderos que no se producen de forma inmediata. El instrumento utilizado para ello es el conflicto socio-cognitivo. Moscovici al hacer la el análisis crítico del paradigma de influencia social funcionalista, que concedía capacidad de influir sólo a la mayoría, afirma mayoría y minoría tienen capacidad de influir. Sin embargo, los mecanismo de influencia, el proceso para influir y el resultado de la misma son diferentes. Los estudios empíricos permiten caracterizar la *influencia minoritaria* como una influencia privada, diferida, indirecta, inconsciente, duradera y que cuando se manifiesta en el ámbito público el sujeto ha olvidado la fuente de influencia<sup>13</sup>. Por el contrario, las mayorías producen influencia normativa caracterizada por manifestarse en el ámbito público (no en el privado), es inmediata, directa, consciente y efímera; es decir, no provocan cambios duraderos, al contrario que la influencia minoritaria. Este nuevo paradigma cambia el papel pasivo y seguidista asignado a la minoría en la influencia normativa; en el nuevo paradigma de influencia social juegan un papel activo tanto la mayoría como la minoría.

La *TEC* afirma que el conflicto producido por la minoría es de distinta naturaleza según el objeto de divergencia<sup>14</sup>. La elaboración y resolución del conflicto y sus efectos difieren también en función de dicha naturaleza. En nuestro caso, como se trata de cambiar el contenido latente del prejuicio, el

<sup>11</sup> Formalizado por Moscovici (1979) *Psychology des minorités actives*. París, Presses Universitaires de France. En castellano (1981) *Psicología de las Minorías Activas* Ediciones Morata

<sup>12</sup> Pérez, JA y Mugny, G (1993): *Op.cit.*

<sup>13</sup> Este es un mecanismo llamado *criptomnesia*. El blanco de influencia olvida la fuente para preservar su independencia, pues socialmente está mal visto dejarse influir.

<sup>14</sup> Se entiende por conflicto la divergencia de ideas frente a un objeto social, en este caso frente a la actitud racista.

objeto de divergencia es el prejuicio racista y por ello se producirá un conflicto socio-moral<sup>15</sup>.

La evidencia empírica en la investigación experimental de referencia, muestra esta capacidad de la minoría para producir distinto conflicto según el objeto social de divergencia y diferente efecto, como consecuencia. Los resultados muestran que el racismo sutil, denunciado por la minoría gitana, y la xenofobia, denunciada por la minoría árabe (marroquí), provocan un conflicto de distinto carácter. El racismo produce un sentimiento de *culpa*, cuyo efecto es el cambio de actitud y la xenofobia genera un conflicto de *justicia- injusticia*, sin cambio de actitud<sup>16</sup>.

Para nuestro propósito, al ser el racismo latente el objeto de intervención, conviene dejar constancia de que los prejuicios y actitudes racistas son modos de representación del *otro*, ancladas en las relaciones intergrupales (grupo blanco –minoría gitana- y grupo fuente de prejuicio – mayoría paya).

Teniendo en cuenta todo lo dicho, el modelo de intervención también se apoya en los **conceptos fuertes** siguientes: minoría activa, conflicto socio-moral y anclaje social del racismo.

El concepto de *minoría activa* sintetiza muy bien el elemento central del paradigma de influencia social genético-interaccionista. La minoría activa, o minoría nómica, es aquella que tiene conciencia de grupo minoritario, posee una visión alternativa del mundo (*Weltanschauung*) o de alguna faceta de él y, además, está convencida de que puede producir cambios. La minoría nómica produce cambios a través del conflicto si éste tiene una intensidad adecuada, si la minoría tiene un comportamiento consistente para generar el conflicto y flexible par negociarlo y si hay disociación entre los procesos de comparación y de validación, producidos por el mismo<sup>17</sup>. En definitiva, la minoría tiene

<sup>15</sup> Pérez y Mugny (1993): *Op. Cit.*: capítulo 7. Los autores hablan de conflicto normativo y cultural. En el contexto de nuestro trabajo aparece un conflicto moral.

<sup>16</sup> Estos resultados plantean retos en el ámbito de la investigación para indagar teóricamente sobre el fenómeno de la xenofobia y encontrar el método que permita cambiar la actitud xenófoba, en esta misma línea teórica.

<sup>17</sup> Alonso (2000): *Op.cit.*. Mugny y Pérez (1988) : *Picología de la influencia social*. Promolibro. En inglés (1991): *The social psychology of minority influence*. Cambridge. Cambridge: University Press. (1991): *The social psychology of minority influence*. Cambridge. Cambridge: University Press.



capacidad de influir y provocar cambio e innovación en opiniones, valores y actitudes, si se cumplen las tres condiciones anteriores.

El comportamiento de la fuente de influencia es fundamental, pues según Moscovici la minoría provoca influencia no tanto por lo que dice sino por cómo lo dice; es decir, además del contenido, es fundamental la representación social que hace de ella el blanco de influencia (mayoría). La imagen debería ser: de honestidad, fiabilidad, independencia, deseosa de negociar, interesada por el otro y desinteresada en el beneficio propio. Una minoría que inspira esta imagen será digna de tener en cuenta y creíble, atributo éste que se le niega a la minoría por definición. Este estilo de comportamiento queda preestablecido con la formulación de la denuncia, cuyo texto debe ser redactado cuidadosamente para dar esta imagen.

**Conflicto socio-moral.** Se produce cuando la minoría denuncia las situaciones de racismo sutil de las que es objeto por parte de la mayoría, manteniendo un comportamiento adecuado. El contenido de la denuncia muestra la percepción de la minoría como víctima de la mayoría; el mero hecho de que así lo perciba el sujeto se ve implicado “de hecho” en la discriminación<sup>18</sup> y no puede escapar. Los argumentos de la denuncia no hacen acusaciones, sino que describen hechos de discriminación sutil, producidos en la vida cotidiana por parte de quienes no se consideran racistas (mayoría). El hecho de presentarse la minoría como víctima involuntaria provoca un sentimiento personal de culpa en la mayoría.

El conflicto socio-moral, dentro de nuestro marco teórico, es la implicación manifiesta del sujeto (mayoría) en el proceso de influencia, a través del sentimiento de culpa que produce el remordimiento por causar daño injustificado a la minoría<sup>19</sup>. Esta implicación induce el cambio de actitud a medio plazo y de forma duradera. El cambio se produce no por el contacto con la minoría, sino por el cambio en su representación social; con la denuncia la minoría es vista como *víctima* del racismo y, por consiguiente, la mayoría se ve a sí misma como *verdugo*. Se ha roto el círculo vicioso del automatismo

<sup>18</sup> Guimelli (1999): *La pensée sociale*. Paris: PUF

<sup>19</sup> Dovidio y Gaertner, (1986): “Prejudice, discrimination and Racism: Historical trends and contemporary approaches, en Dovidio y Gaertner, (1986): *Prejudice, discrimination and Racism*. San Diego, Academic Press.

discriminator<sup>20</sup>, el contexto en que se produce la intervención muestra que el racismo *de hecho* existe, es una realidad en la que está implicado el sujeto en vez de una realidad que implica a “los otros”<sup>21</sup>.

El **anclaje social racismo**: El anclaje de la conciencia social del racismo se produce en el propio grupo (intragrupo) con el debate social<sup>22</sup>. El contexto grupal en el que se discute sobre el racismo crea las condiciones que facilitan la representación social de la minoría como víctima del mismo. El intragrupo se configura como la estructura necesaria par tomar conciencia de que la víctima sufre por la discriminación racista de la vida cotidiana. Para intensificar esta representación de víctima se introduce el debate social en el grupo, que, a su vez, obliga al sujeto a discriminar más y así manifestar con más claridad su capacidad de ser racista. El debate intragrupo se convierte en la objetivación del racismo y hace que el sujeto tome conciencia directa de la discriminación

### **Propuesta de intervención**

*Hipótesis de trabajo*: La hipótesis de conflicto utilizada, y confirmada en la investigación de referencia, puede quedar formulada del modo siguiente:

“la norma de deseabilidad social “no se debe ser racista”, no es suficiente para que desaparezcan las actitudes racistas. Para que se producta el cambio de actitud la persona debe de experimentar un conflicto que le despierte el prejuicio (verse racista), pues mientras la persona tenga una imagen social positiva (antirracista) no cambiará. Sólo cuando la minoría discriminada provoque un conflicto socio-moral en la mayoría, despertando el prejuicio racista en el sujeto, éste cambiará la dinámica latente del racismo”.

La *estrategia de intervención* requerida es la paradoja, pues hay que obligar al sujeto a ser racista para que deje de serlo. Dicho de otro modo, la

<sup>20</sup> Milgram, S (1974): *Obediencia debida. Un punto de vista experimental*. Desclée de Brouwer. Bilbao

<sup>21</sup> Brewer y Miller, (1984): “Contact and cooperation. When do they work?”, en Katz y Taylos (Edit): *Eliminating Racism*, NY: Plenum Press. Devine (1989); “Estereotypes and prejudice: their automatic and controlled components.” *Journal of Personality and Social Psychology*. 56, 5-8. Greenwald y Benaji, (1995): “Implicit social cognition: Attitudes selfesteem and stereotypes” *Psycological Review*. 102, 4-27, Milgram, (1974) *Op. Cit.*

<sup>22</sup> Insistimos en lo ya dicho, la actitud racista es un modo de representación social del “otro” que se ancla en las relaciones intergrupales entre la mayoría (sujeto de la discriminación) y la minoría (objeto social de ella).

persona dejará de tener comportamientos racistas cuando lo haya sido dentro del propio grupo<sup>23</sup>.

El *objeto de intervención* es el contenido latente del prejuicio racista, porque es el que regula las conductas de racismo sutil.

La *población diana*: Esta intervención se dirige a las personas que se autodefinen como antirracistas, es decir la mayoría de la población<sup>24</sup>. Se dirige a la mayoría que tiene una autoimagen antirracista.

Los *objetivos de intervención* son dos: (a) hacer tomar conciencia al sujeto antirracista de su propio racismo latente para (b) lograr un cambio positivo de la actitud racista a medio plazo.

### **El contexto de intervención.**

Este modelo de intervención, dado el marco teórico que lo sustenta, se produce en un contexto de *influencia social minoritaria*. Se trata de una situación en la que la minoría, como víctima del racismo, pretende provocar un conflicto sociomoral en su verdugo, la mayoría.

Los elementos teóricos del modelo exigen un contexto de intervención que cumpla dos condiciones, para lograr los objetivos pretendidos. La primera, la propia minoría debe hacer la denuncia de situaciones cotidianas de racismo sutil de las que es objeto por parte de la mayoría. La segunda condición, una vez oída la denuncia, debe realizarse un debate social dentro del grupo de la mayoría para facilitar el proceso de interacción en el que se elabore y se resuelva el conflicto.

Por lo tanto, la orquestación de un contexto adecuado de influencia requiere tener en cuenta rigurosamente los dos **elementos centrales de la intervención**: A) la denuncia del racismo sutil y B) el debate social.

El contexto de influencia no puede ser cualquiera hay que crearlo tal como se muestra a partir de este momento. Veamos cada uno de estos elementos y pasemos luego a describir el proceso de intervención.

---

<sup>23</sup> Se hace referencia al contexto intragrupal en el que se obligará a la mayoría a discriminar, a través del *rol playing*, por que éticamente no es posible preproducir el racismo de forma intencionada con el sufrimiento que ocasiona en las víctimas, con el objetivo de luchar contra él.

<sup>24</sup> Se estima habitualmente que entre un 5 y 12 % se autodefinen como racistas, xenófobos o las dos cosas a la vez. Datos propios.

**A. Denuncia del racismo**, al ser realizada por la propia minoría, facilita a la mayoría tomar conciencia de que aquélla es objeto de racismo sutil. La denuncia debe de ser rigurosamente redactada teniendo en cuenta todos los elementos del marco teóricos. Hasta ese momento el sujeto se sentía ajeno al fenómeno del racismo, a partir de la denuncia tendrá duda de que “los racistas son los otros”.

Ateniéndose al marco teórico expuesto, para que la denuncia del racismo sutil pueda provocar un conflicto socio-moral de intensidad adecuada que produzca los cambios deseados, hay que tener en cuenta tres cuestiones: a) Identidad de la fuente de influencia, b) contenido de la denuncia del racismo (mensaje de influencia) y c) comportamiento de la minoría (fuente de influencia).

- a) **Identidad de la fuente de influencia.** No todas las fuentes consiguen inducir influencia, como ya se ha dicho. En nuestro caso, para provocar una representación social de víctima del racismo en la mayoría la fuente debe ser una *mujer gitana*<sup>25</sup>. El cambio producido, acorde con la teoría, es indirecto y de forma diferida.
- b) **Contenido de la denuncia del racismo.** El mensaje de influencia de la minoría, representada por la *mujer gitana*, según se ha dicho anteriormente, no debe ser reivindicativo ni persuasivo sino un mensaje en el que se denuncien situaciones de racismo sutil. Así el sujeto puede considerar verosímil participar él como actor a pesar suyo, con lo cual no puede escaparse del conflicto.
- c) **Comportamiento de la minoría.** Como fuente de influencia la minoría debe de tener un determinado estilo de comportamiento, según se ha indicado anteriormente: *consistente* para provocar el conflicto y *flexible* para negociarlo en el proceso de interacción con la mayoría<sup>26</sup>. Con un estilo flexible la mayoría percibe la situación de discriminación como *mea culpa*, y no como *sua culpa* si el estilo fuera rígido.  
El comportamiento consistente y flexible induce una representación social de la fuente de influencia (gitana) en el blanco de influencia (mayoría) como minoría fiable, desinteresada y digna de que su mensaje se tenga en cuenta.

B. **Debate social sobre el racismo:** según se avanzó, el contexto grupal que se crea con la discusión sobre el racismo dentro del grupo de la mayoría, es la mejor forma para elaborar y resolver el conflicto socio-moral creado por la denuncia de discriminación. Lo que se inicia como conflicto individual en el proceso de interacción con la denuncia entre la *gitana víctima de la discriminación* y el sujeto de la mayoría, toma carácter de conflicto socio-moral al abrir la discusión en el intragrupo-mayoría. Es decir, el contexto

---

<sup>25</sup> En el experimento de referencia es la mujer gitana provocaba más cambio de racismo latente que el varón gitano, la mujer árabe o el varón árabe.

<sup>26</sup> Moscovici, S (1981): *Op.cit*; Mugny, G. (1982): *The power of minorities*. Ldon. Academic Press.

grupal permite que el conflicto trascienda el nivel individual para convertirse en un conflicto sociomoral real.

El grupo sirve de laboratorio para el cambio de actitudes, tal como comprobó Lewin<sup>27</sup>. La discusión no es sobre el racismo en abstracto, sino sobre el racismo que ha tomado cuerpo en el grupo después de la denuncia de la gitana, el proceso de interacción definido por ella entre mayoría y minoría le da carácter de realidad al racismo. Este contexto grupal facilita que el sujeto, al verse verdugo involuntario de la víctima, después de discriminarla, tome conciencia de que es racista; así ve peligrar su identidad social positiva antirracista y el sentimiento de culpa lo elabora, como expresión manifiesta del conflicto, hace que de forma diferida cambie el contenido latente de la actitud racista, como efecto de la influencia.

Las etapas de trabajo quedan señaladas. Pero como todo método de intervención desencadena una dinámica concreta, ya descrita, que requiere una descripción para mostrar exactamente cómo se hace. Es decir, sólo queda describir el proceso de intervención.

### **Proceso de Intervención**

Después de todo lo descrito, la intervención se orquesta como un trabajo con un grupo de entre 20 y 30 personas<sup>28</sup>.

Las etapas y el proceso de trabajo, sin entrar en detalles, son:

- a. Presentación del trabajo:** Se informa al grupo el trabajo que se realizará, de las fases del mismo, se les motiva para implicarse en el trabajo y se aclaran las dudas.
- b. Denuncia:** La denuncia estará escrita. No se empieza mientras no haya un silencio total.
  - i. Antes de leer el mensaje:** se presenta a la fuente (se le da vida a la mujer gitana) y se presenta el la fuente de procedencia del texto y el tipo de texto que es.
  - ii. Lectura de la denuncia:** Se lee el texto, dándole la mayor vida posible.

---

<sup>27</sup> Lewin, K (1952): "Group decision and social Change" en G.E. Swanson, T.H. Newcomb & E.L. Hartley (Eds), *Readings in social psychology*. New York; Holt

<sup>28</sup> Mejor veinte que treinta personas, pues en éste caso se requiere pericia y dominio del modelo de trabajo.

- c. **Debate:** Hay que tener en cuenta el contenido del mismo, la tarea que deben realizar los grupos pequeños y la forma de trabajo.
- i. **Contenido del debate:** discusión sobre el racismo.
  - ii. **Tarea de los grupos:** buscar argumentos racistas (que justifiquen el racismo) y antirracistas (que lo combatan).
  - iii. **Forma de trabajo:** se trabajará en pequeños grupos.
    1. Se divide el grupo grande en un número par de grupos pequeños.
    2. Se les asigna su tarea al azar (por ejemplo los grupos pares buscan argumentos racistas y los impares antirracistas) y se les pide busquen los argumentos correspondientes y que seleccionen cuatro o cinco para discutir después en el grupo grande.
    3. Se les da un tiempo para trabajar.
    4. Después se inicia el debate en el grupo grande. Discuten todos los grupos pequeños, por parejas, enfrentando a racistas con antirracistas. Éste debate será ordenado y moderado por el profesional.
  - iv. **Cierre de la sesión:** se da las gracias a los participantes por el buen trabajo realizado.

**Dualización laboral y educativa: Inmigración, mercado laboral y educación en España (Código FD1209).** Fernando de Lucas y Murillo de la Cueva (UCM)/Ana Zapardiel Fernández (AAV11M).

**Abstract:** El mercado de trabajo español está dualizado: trabajos para inmigrantes/para nacionales. Pero también el sistema educativo: estudios para inmigrantes/para nacionales. Creemos que éstos son fenómenos congruentes con la economía nacional. Plantearemos la situación presente y algunas soluciones posibles a dichas dinámicas a través de fuentes secundarias e información cualitativa obtenida a través de investigaciones propias. **Palabras clave:** inmigración, mercado laboral, educación, dualización.

*The Spanish labour market has different jobs for Spanish people and for immigrants. Either happens in the school, which contributes to reinforce the current Spanish economy. Present situation and possible solutions based in previous researches, literature and data obtained from discussion groups and interviews will be showed. **Keywords:** immigration/nationals, labour market, education.*

## **1. Introducción.**

La dualización laboral es un concepto acuñado por Piore (1979)<sup>1</sup> para explicar, desde una perspectiva *macro*, las causas de los fenómenos migratorios. Sin ser una aportación definitiva, es útil para explicar por qué los mercados laborales nacionales, receptores de mano de obra inmigrante, pueden quedar divididos en dos ramas: mercado laboral para nacionales y otro para inmigrantes (caracterizado por una mayor inseguridad, salarios más bajos, riesgo y temporalidad). De esta forma, las personas extranjeras ocupan nichos laborales que los nacionales desdeñan. En este trabajo, si se nos permite el artificio, extendemos tal concepto al sistema educativo en España que, a la postre, nutre de nuevos efectivos al mercado de trabajo.

Trataremos de reconocer parte de las relaciones entre ambos fenómenos, identificando factores que consolidan la situación actual (a pesar del

---

<sup>1</sup> En Cristina Blanco (2000: 65-70) encontramos una aproximación muy didáctica a esta y otra teorías próximas. También en (Guillén, E.; De Lucas, F.; Arias, A. y Sanz, G., 2005).



dinamismo del fenómeno migratorio). Por lo tanto, acudimos a la estructura del mercado de trabajo español, junto la inmigración dentro de éste, para después hablar de la educación en España desde igual perspectiva (focalizando la atención sobre la FP como vía de integración más inmediata al mercado laboral). Esto nos servirá para comprobar sobre la dualización en ambos campos, que creemos congruentes con la economía y estratificación social españolas. Pero no sólo pensamos las áreas de conflicto, sino también las de apertura y solución, posibles desde el mismo sistema. Finalizaremos con las conclusiones pertinentes<sup>2</sup>.

## **2. Mercado laboral español. ¿Contexto insostenible?**

Sabemos que el franquismo dejó a la joven democracia española un mercado laboral desequilibrado y en grave crisis. A pesar del crecimiento vivido en los años sesenta, las desigualdades regionales se mantuvieron o acrecentaron. A partir de 1973 el crecimiento se detuvo casi por completo. La dependencia española de las importaciones primarias, sobre todo la energía, era mucho mayor que la de los países de la entonces CEE<sup>3</sup>, y nada hizo el Gobierno franquista para disminuir el consumo energético tras la crisis del petróleo de 1973. La inflación superaba sustancialmente a la de los países de la OCDE y el desempleo creció sin parar, heredando estos

---

<sup>2</sup> Aprovechamos material cualitativo de investigaciones previas. En concreto, la efectuada dentro de la Agrupación de Desarrollo Nexos a la que pertenecemos (compuesta por la Universidad Complutense, Universidad de Barcelona, IMSERSO, Cruz Roja, FEMP, CEPAIM y el Instituto de la Mujer), comprendiendo las áreas de Madrid, Cataluña, Valencia, Aragón, Andalucía y la Región de Murcia. Tal investigación vio la luz en forma de libro en Guillén, De Lucas, Arias y Sanz (2005). Utilizamos entrevistas en profundidad con agentes sociales implicados en el sistema educativo español, centrándonos en aquellos que ejercen su labor en los diversos subsistemas de FP o en los programas de Garantía Social. Se realizaron siete entrevistas entre Madrid y Barcelona con dichos representantes, así como 31 entrevistas con agentes sociales mediadores en los procesos de inserción laboral de inmigrantes (entre Madrid, Barcelona, Aragón y Valencia). También 14 entrevistas con empresarios que hubiesen contratado inmigrantes (entre Madrid, Cataluña y Valencia). Y 17 entrevistas con trabajadores inmigrantes que hubiesen estudiado en FP en los últimos cinco años (sólo los encontramos en Cataluña, Madrid, Andalucía y Murcia).

<sup>3</sup> 72% frente al 22% de 1976.

problemas los Gobiernos democráticos posteriores (más del 20% de paro en 1987; tres millones desempleados).

España entraba definitivamente dentro de la crisis del fordismo, sin haber disfrutado suficientemente en el tiempo de sus beneficios. A partir de aquí, la reconversión productiva fue obligada, con sus costes sociales. A pesar de ello, se produjo posteriormente una recuperación del crecimiento económico desde el año 1986 (unido al crecimiento del empleo temporal), reducido en 1991 y de nuevo en cierta bonanza desde 1994.

El resumen de los cambios acontecidos es el siguiente: reducción de los puestos de trabajo en agricultura e industria; oscilaciones en la construcción; crecimiento de los servicios; incorporación femenina (2,7 millones de mujeres activas entre 1976-2000, IOÉ, 2002); paro estructural; empleo precario (del 30% desde 1990, IOÉ, 2002); incremento de asalariados sobre autónomos (pero presencia importante de los segundos); empleo sumergido (estimado en un 30% de los ocupados, IOÉ, 2005) y polarización salarial (IEF, 2004). Las resultantes finales indican que, en la mitad de la primera década del siglo XXI, sufrimos un mercado laboral desequilibrado, alta temporalidad y flexibilidad (mal utilizadas), baja productividad (a pesar del incremento de horas de trabajo<sup>4</sup>), moderación y polarización salarial, inflación y segmentación. Expliquémoslo brevemente.

Según el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS, 2005), en España se ha producido *un cambio de contexto socioeconómico* en el que el empleo sufre de una alta *volatilidad y heterogeneidad* (debido entre otros aspectos a la incorporación de mujeres e inmigrantes al mercado laboral) necesitada de una mayor protección laboral que no llega por su encarecimiento.

En un marco en el que la OCDE lleva tiempo indicando sobre la necesidad de mejorar la productividad y atacar la baja cualificación, freno al crecimiento económico y equilibrio de los mercados, España sigue perpetuando tales

---

<sup>4</sup>Agente directo del crecimiento económico. Pero dicho incremento horario afecta directamente a las unidades familiares y no sólo al trabajador. Sobre este asunto viene tratándose desde hace tiempo, caso de Navarro (2000) y De Lucas (2002).

vicios. De hecho, mucho de su crecimiento se debe a la alta temporalidad utilizada con fines diferentes a los que debería emplearse<sup>5</sup>.

Tabla1. Evolución de la importancia porcentual del trabajo a tiempo parcial sobre total del empleo (Fuentes: EPA y EUROSTAT. MTAS, 2005).

		1992	1995	2000	2003
<b>UE15</b>	<b>TOTAL</b>	<b>14,2</b>	<b>15,18</b>	<b>17,7</b>	<b>18,6</b>
	HOMBRES	4,2	5,2	6,1	6,7
	MUJERES	28,8	31,0	33,3	34,1
<b>UE25</b>	<b>TOTAL</b>			<b>12,6</b>	<b>12,9</b>
	HOMBRES			6,1	6,6
	MUJERES			29,8	30,5
<b>ESPAÑA</b>	<b>TOTAL</b>	<b>6,0</b>	<b>7,5</b>	<b>7,9</b>	<b>8,0</b>
	HOMBRES	2,2	2,9	2,7	2,6
	MUJERES	13,8	16,4	16,8	16,8

Es la mujer quien soporta, abrumadoramente, el trabajo temporal en todos los países (más acusado en España), compaginando trabajo a tiempo parcial con cargas familiares, como los jóvenes hacen con sus estudios<sup>6</sup>.

Rotaciones contractuales excesivas y contratos de ya muy corta duración afectan negativamente a la productividad, empleabilidad y funcionalidad de las protecciones por desempleo, en una situación en que dicha protección es desigual, porque si la temporalidad afecta a estos grupos de personas, son también éstos quienes muestran menor tasa de ocupación. Así, pues, a pesar del crecimiento económico y del empleo, este no se ha repartido por igual, *centrifugando* a mujeres, jóvenes, y personas con menor cualificación. Pero el problema no acaba aquí. El mercado de trabajo español padece también de altas cifras de autónomos, en contra de las vías que propone la EEE (recordemos que el tejido empresarial español se concentra, mayoritariamente en PYMES), sumada a la bajísima productividad citada (de las peores de la UE15) que generan falta de competitividad.

Así pues, se moderan (reducen) los salarios, se crea empleo, pero disminuyen la productividad y competitividad, aumentando la inflación y el

<sup>5</sup>La temporalidad es uno de los argumentos de la Estrategia Europea por el Empleo (EEE) pero en España viene siendo empleada para proveer de flexibilidad interna y externa a las empresas (en todos los puestos de trabajo) lo que inutiliza sus fines. Además, esa temporalidad tiene figura: jóvenes y mujeres (o más aún, mujer joven) y personas con baja cualificación que se concentran, o segmentan, en el sector servicios.

<sup>6</sup>Son sectores de población dispuestos a realizar estos trabajos, pero no satisfechos por ello. Además, la OCDE ha alertado sobre la difícil compaginación de este tipo de trabajos con la vida familiar (OECD, 2004).

desequilibrio. El propio MTAS reconoce la instauración de un *escenario insostenible* (2005: 148), donde las políticas de empleo no parecen haber tenido éxito. Los defectos del mercado laboral recaen sobre los sectores de población citados, pues la segmentación persiste y la flexibilidad se distribuye desigualmente sobre estos jóvenes, mujeres y trabajadores de baja cualificación, frente al resto de la población asalariada, beneficiaria de que otros carguen con la flexibilidad<sup>7</sup>.

### **3. Inmigración y mercado de trabajo. Dualización laboral.**

Nos hemos referido de forma genérica al mercado de trabajo en España, pero sin tener apenas en cuenta la inmigración, bien relevante y uno de los agentes de sus transformaciones, persistencias y/o rigideces. Por lo tanto, abordaremos de forma más específica esa relación, obviando un análisis redundante de datos que conocemos todos y centrándonos sobre los que creemos sirven mejor a nuestro propósito.

La historia de la inmigración en España no es antigua, podría fecharse su arranque –forzado– en 1985. Si bien desde los años setenta los flujos de Marruecos y Portugal eran reales y, más tarde, los procedentes de América del sur, castigada por las dictaduras, utilizamos 1985 porque, a un incremento decidido de la inmigración, se le une la definitiva bajada de la emigración, así como la aparición de la primera ley orgánica sobre derechos y libertades de los extranjeros en España<sup>8</sup>. Aún así, el despegue de la

---

<sup>7</sup>“La *flexibilidad* es un *concepto multidimensional* y no debe ser *abordada exclusivamente como un problema de restricciones a las extinciones de los contratos de trabajo*. La flexibilidad se refiere básicamente a la capacidad empresarial de gestionar su fuerza de trabajo para hacer frente a condiciones tecnológicas, económicas, etc., cambiantes. La gestión de los recursos humanos comprende muchos elementos, desde el ajuste del tamaño de la fuerza de trabajo, hasta su organización funcional dentro de la empresa, su remuneración y la determinación del tiempo de trabajo etc. Por tanto, la definición de flexibilidad no puede limitarse a las facilidades que tienen los empresarios para contratar y despedir trabajadores. Hay que atender tanto a los instrumentos que influyen sobre la flexibilidad externa de las empresas como los que influyen sobre su flexibilidad interna” MTAS, 2005: 150).

<sup>8</sup>De todas formas, sería conveniente recordar que, hasta 1995, España pasó de tener un cuarto de millón de extranjeros al doble, la mayoría de la UE (ciudadanos que, en la construcción simbólica y estereotipadora de la

inmigración se produce más adelante y en poco tiempo. Los años que transitan de 1999, hasta hoy, suponen una transformación radical de las cantidades, procedencias y fijación de personas extranjeras en España<sup>9</sup>.

Pero estos datos no nos hablan de la distribución de esta población en el territorio español. Bien es sabido que la población extranjera en España se concentra mayoritariamente en Madrid, Cataluña, Andalucía, arco mediterráneo y sendos archipiélagos (además de las ciudades autónomas<sup>10</sup>). Pero no se habla tanto de que esta población se distribuye desigualmente, incluso entre esas zonas, a niveles provinciales y, a veces, de barrio. Esto confirma de la idea de la existencia de *subsistemas migratorios* en España, pero no sólo referidos a las cantidades y composición de extranjeros, sino también de las actividades en las que trabajan, es decir, de su segmentación y, lógicamente, de la incidencia de la natalidad y composición de las aulas en esos territorios.

---

inmigración no son “inmigrantes”, sino “extranjeros”). Actualmente, los ciudadanos de la UE siguen sin ser percibidos como “inmigrantes” y, a fecha de 2005, la quinta, séptima, novena y decimotercera procedencias de extranjeros en España son las de Gran Bretaña, Alemania, Italia y Francia respectivamente, las políticas migratorias españolas privilegian ciertas procedencias. Sobre la construcción simbólica de la estereotipia cfr. De Lucas, F. y Arias, A. (2003).

<sup>9</sup>IOÉ (2005: 3 y ss.) presenta una actualización de las cifras de estas personas a partir de las categorías “inmigrados”, “extranjeros”, “nacionalizados”, “residentes” e “irregulares”. Valgan esas páginas para profundizar en el sentido de estas categorías y su impacto sobre las estadísticas de la inmigración en España, independientemente de la definición que establece la vigente ley orgánica sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su inserción social “...personas que carezcan de nacionalidad española” y el Código civil “...todo aquél que no posea nacionalidad española y viva en el Estado español”.

<sup>10</sup>Según los datos del padrón Municipal de 2005, Madrid, Barcelona, Alicante y Valencia concentran el 50% de la población extranjera (y estas tres zonas suponen más de un tercio de la población total del país). Si añadimos Málaga, Murcia, Baleares, Tenerife, Las Palmas, Girona y Almería, como indica el trabajo de IOÉ (2005: 13), se suma el 75% de esta población, representando toda estas localidades el 50% de la población española que se distribuyen en: grandes ciudades de servicios; comarcas con agricultura intensiva de regadío y zonas costeras con oferta turística y crecimiento de la construcción (ibid.).

Esto es especialmente grave, y no sólo con respecto a la construcción social del rechazo (xenofobia) y estereotipia, sino en lo referente al desigual desarrollo demográfico, pues refuerza diferencias previas, nacionales. La población inmigrante acude a las áreas más dinámicas y de menor grado de envejecimiento. Al ser población joven en su mayoría y asentarse en estas zonas más pujantes, se agudizan las diferencias existentes (Delgado, M. y Zamora, F., 2006: 166). Sobre este asunto volveremos más adelante.

La población extranjera, como es bien sabido, acude a nuestro país en busca de trabajo, lo que explica que sus tasas de ocupación sean más elevadas que la de los españoles (67,9% por 57,20%<sup>11</sup>). Suponen el 11,4% de la población activa pero, también, reproducen desigualdades en su acceso al trabajo, de forma que los hombres tienen una tasa de ocupación del 77,9% frente al 57,6% de las mujeres (diferencias menos acusadas que entre hombres y mujeres españoles (64,37% frente a 41,50%).

Así, pues, la población inmigrante tiende a desarrollarse en número y ubicación (tanto laboral como geográfica) según los condicionantes que el propio país receptor les ofrece. Segmentándose en el sector agrícola (a pesar de su reducción en los últimos años) junto a la construcción y los servicios. Segmentación referida al empleo regular, pero menos que la del mercado informal o economía sumergida<sup>12</sup> que, como bien sabemos, supone un peso importante en la economía española (provenga o no de la mano de obra extranjera<sup>13</sup>) arrostrando mayores cotas de segmentación sectorial y territorial que impelen a la dualización.

¿Y por qué impele a la dualización?, porque las actividades productivas presentan frecuentemente economías de escala que, sumadas a los procesos de innovación y progreso tecnológico, repercuten sobre las condiciones de competitividad, provocando concentración de poder en los

---

<sup>11</sup>Datos de la EPA, IV trimestre de 2005 y de MTAS(2005bis).

<sup>12</sup> Hemos tratado la economía informal y su relación con la inmigración en Guillén, De Lucas, Arias y Sanz (2005: 60-63)

<sup>13</sup>El colectivo IOÉ ha estimado la situación de irregularidad de las personas extranjeras en España alrededor de un 46,4% (IOÉ, 2005: 8).

sectores productivos y comerciales (Ridruejo, 2006: 222<sup>14</sup>). Así, pues, una economía y mercado de trabajo como el español, que padece de baja productividad, falta de competitividad, segmentación, alta temporalidad, relativa baja cualificación, demasiado trabajo autónomo y poca inversión tecnológica, tiende a reforzar aún más la concentración del poder productivo. Más que en aquellos países en los que dichos procesos son menos frecuentes o de menor peso, distribuyéndose tales fuerzas. En una situación de desequilibrio semejante, el poder tiende a concentrarse en menos espacios, reforzando las condiciones precarias, coherentes a dicha situación (Galbraith, 1994; De Lucas, 2002). Así, la dualización laboral encuentra un campo más favorable para su existencia, conjuntándose dichos procesos con los legislativos, sociales y demográficos. Tratémoslos.

Por ejemplo, en España la ciudadanía no se basa en el *ius solis* sino en el *ius sanguinis*, algo más evidente a partir del incremento de la población extranjera. Es más, podemos afirmar que la legislación sobre extranjería ha creado un “marco institucional de discriminación” (Cachón, 1995) que ya, desde la primera ley orgánica sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, institucionalizó la irregularidad y/o la ilegalidad además de la precariedad como bases del mercado de trabajo español y de la situación de las personas extranjeras, sobre todo de determinadas procedencias.

Por ejemplo, desde la primigenia ley del 85, la empleabilidad de la mano de obra extranjera quedó sujeta a la “situación nacional de empleo”, cosa que perdura hoy en día. Es decir, se supone que sólo habrá permisos de trabajo para los empleos no cubiertos por la ciudadanía española y, en su defecto, por extranjeros legalmente establecidos en España. Esta situación *irriga* las perspectivas dualizadoras. El cambio de gobierno en el 2004, que supuestamente podría provocar modificaciones en este aspecto (al menos debido al interés en consultar a los agentes implicados en este asunto y por su diferente color político), ha mantenido en el nuevo reglamento de la ley

---

<sup>14</sup>El los párrafos siguientes se aborda una explicación *macro* y más detallada de tales argumentos, también hemos tratado el problema de la concentración de poder en unos mercados y sectores productivos y no en otros en (De Lucas, 2002).

de 2003 “la situación nacional de empleo” (art. 50), incluyendo la publicación de listas de “puestos de trabajo de difícil cobertura” a los que podrá acceder la población extranjera por no estar ocupados por población española o extranjera con permiso de trabajo, limitando la ocupación laboral del extranjero tan sólo a unos puestos de trabajo determinados. Es decir, perduran los contingentes laborales y se adopta una postura *utilitarista* (IOÉ, 2005: 6) respecto a la mano de obra<sup>15</sup> (la inmigración provee de la misma en función de los requerimientos del mercado), reconociendo la incapacidad para canalizar totalmente los flujos de inmigración laboral mediante mecanismos de entrada regularizados (ibid.). Por lo tanto, la irregularidad es un hecho, más fuerte por la dualización laboral, apoyada en un sistema legal que crea una especie de *limbo legal* para quienes vienen de fuera. Éstos apenas pueden adquirir cierto *status*, pues se encuentran entre la habitual inviabilidad de su expulsión y las dificultades para regularizar su situación.

La inmigración es eje central del postfordismo: población que a duras penas conquista sus derechos. Convertidos en cuasi-ciudadanos, aportan flexibilidad a la economía española (en una nueva mala utilización de la misma), redundan en temporalidad, baja productividad y segmentación, incluso por procedencias y, por supuesto, sexos. Su cualificación es, en términos absolutos (a pesar de disparidades por procedencias), menor que la de los españoles. Esa situación de cuasi-ciudadano, miembro/no-miembro, criminaliza al inmigrante otorgándole un valor inestimable para las rigideces económicas: “...*el mercado laboral es el lugar donde son más criminalizados y penalizados, al mismo tiempo que es el lugar donde los inmigrantes ilegales son más apreciados. Esto sin duda contribuye en parte*

---

<sup>15</sup>El reglamento de la ley orgánica de 2003 sobre libertades y derechos de los extranjeros en España y su inserción social supone que para poder regularizar la situación, vía laboral, es necesario obtener la tarjeta de trabajo. Dicha tarjeta permite trabajar durante el primer año sólo y exclusivamente en el sector laboral concedido, en función, claro está, de la empresa que les ofrece el contrato laboral. No es menos cierto que, pasado el año, se obtiene el segundo permiso de residencia y trabajo con sector de actividad y ámbito geográfico libre. En todo caso, podemos afirmar de segmentación en el primer año.



a la *‘descriminalización’ de facto de los inmigrantes, al ser considerados como miembros parciales de la comunidad* (Calavita, 2004: 12).

Pero este es un argumento peligroso, pues rinde resultados hoy, pero no mañana. La política migratoria española (incluida en una especie de “régimen mediterráneo de inmigración”, si se nos permite tal licencia) se apoya en la idea de suministrar mano de obra barata, en situación precaria (sino irregular) frente a las demandas de la OCDE y el EEE sobre la lucha contra los bajos niveles de cualificación<sup>16</sup>, productividad, innovación tecnológica y utilización correcta de la temporalidad. Nuestro crecimiento, de esta forma, tiene pies de barro, y redundante en la afirmación del propio MTAS (2005: 148) sobre el crecimiento en un “escenario insostenible”.

Insostenible incluso en términos de rejuvenecimiento e incremento de la fecundidad, pues se ha cargado en las espaldas de la inmigración, es decir, en la de las mujeres inmigrantes, el peso de las necesidades demográficas que las españolas no pueden soportar<sup>17</sup>.

De hecho, los últimos estudios expresan cierto pesimismo a la hora de poder mantener el incremento poblacional y rejuvenecimiento de la población española (con sus resultantes respecto al sostenimiento del sistema de seguridad social<sup>18</sup>). Según Ridruejo (2006: 239), en un horizonte para 2050

---

<sup>16</sup>Asunto especialmente grave en España. Contra las hipótesis que afirman que bajos salarios suponen bajos niveles de formación (Card, 1997), vemos que en nuestro país las relaciones entre los niveles de formación relativos y las tasas de desempleo relativas de los inmigrantes y de los nativos aparecen como claramente positivas en el caso de los niveles más bajos de formación (analfabetos, Primaria y Secundaria de Primera Etapa). Pero, en el caso de los titulados de Secundaria de Segunda Etapa, FP e Inserción y Enseñanza Superior, son negativas (Ridruejo, 2006: pp. 231-232).

<sup>17</sup>Los últimos datos indican que la tasa de paro global de las personas extranjeras en España asciende, en el tercer trimestre de 2005, a un 10,1%. Si bien esta tasa es más reducida respecto de cifras previas, afecta a un 12,4% de las mujeres frente al 8,5% de los hombres, sobre todo en mujeres paradas sin formación (MTAS, 2006, pp. 55 y ss.).

<sup>18</sup>Según la ONU (2000), las previsiones son preocupantes pues, para mantener la población de los países industrializados, serían necesarios 48 millones de inmigrantes para 2050; 80 millones para mantener la población en edad de trabajar y 700 millones para mantener la tasa de dependencia (activos/jubilados). Sobre estos aspectos se pronuncian Ridruejo (2006); Delgado y Zamora (2006); León (2004) y Borjas (2003).

de nula integración de la población extranjera, sería necesaria una cantidad de 18 millones de inmigrantes (con una relación de 364 inmigrantes por cada 1000 habitantes), frente a las necesidades de seis millones de inmigrantes (164 por cada 1000 habitantes) en una situación favorable de integración. Lo que significa que no necesitaríamos mucha más inmigración si esta se integrase favorablemente en los ámbitos laboral y educativo.

Esto parece difícil de mantener cuando, a pesar del incremento demográfico, la fecundidad de las mujeres extranjeras tiende a reducirse y aproximarse a la de las españolas. Si bien es cierto que desde el año 1998 hasta el 2003 la aportación de nacimientos provenientes de mujeres extranjeras no dejó de crecer (del 4,2% al 12,1%), y que en la actualidad el 10% de los nacimientos que se producen en España son de mujeres extranjeras, dicho incremento no corre parejo al de las mujeres inmigrantes en edad fértil. De hecho, desde el año 2000, la relación mujeres inmigrantes/ nacimientos no deja de descender y, aunque las mujeres inmigrantes tienen más hijos que las españolas, la diferencia se ha reducido de 2,4 veces en dicho año a 1,6 en el 2003 (IOÉ, 2005: 11<sup>19</sup>). Por lo tanto, las cifras absolutas pueden parecer un síntoma de éxito demográfico muy del gusto de los *media* pero, cuando se analizan los datos desde la perspectiva de las tasas, comprobamos que si hay más nacimientos es porque acuden más mujeres a nuestro país y no porque se comporten diferentemente a las españolas<sup>20</sup>. Más bien al contrario. Las mujeres inmigrantes vienen, igual que los hombres, a trabajar, enfrentándose a las dificultades, multiplicadas por su condición de extranjeras, que tienen las ciudadanas españolas. En un modelo o régimen de bienestar de corte mediterráneo y/ o familiarista, tener hijos es una decisión difícil, pues puede encaminarlas al trabajo temporal, precario,

---

<sup>19</sup>Su fecundidad en 1996 era del 1% y del 3% el 2003, cifras nada opulentas

<sup>20</sup>Bien es cierto que las procedencias marroquí y asiática muestran un comportamiento más vigoroso en términos de fecundidad. Y que las extranjeras, en términos genéricos, son más precoces a la hora de tener hijos. Pero esto no obsta para comprender que tales procedencias han visto reducida también su fecundidad (incluso se reduce la presencia de población asiática) y que la mayor precocidad no frena las actuales tendencias.

sumergido o, directamente, hurtarles del mismo. Es muy difícil compatibilizar ser madre y trabajadora en países como España, Italia, Grecia o Portugal. Así, pues, las condiciones de la inmigración *ajustan* con las de la sociedad y economía españolas. Eso sí, de forma precaria, amoldando economía en desequilibrio (segmentación y flexibilidad mal empleadas, temporalidad, baja productividad, baja cualificación relativa, posición desfavorable de mujeres, jóvenes y poco cualificados) con una inmigración que se regula a medias (sin conceder derechos plenamente, fijando a la inmigración en los trabajos no queridos por los autóctonos), promoviendo la cuasi-ciudadanía, es decir, dualización, precarización, segmentación y segregación y, por supuesto, relegación de las mujeres a una faceta reproductiva que no pueden ejercer, nutriendo la economía informal. Vemos entonces como la idea de ciudadanía de Marshall no puede aplicarse, pues no se crea desde un *status* fijo, sino como construcción ideológico-material (Stasiulis y Yuval-Davis, 1995), resultado de luchas y negociaciones para las que los inmigrantes (más aún las mujeres inmigrantes) encuentran serios obstáculos al no integrarse laboral y educativamente. Por ello se necesitan más y más flujos que deben ubicarse en tales trabajos, situaciones y riesgos. En resumen, la economía en nuestro país, es decir, la relación de fuerzas, de poder, reclama una inmigración bordeando la criminalización y en mayores cuantías para perpetuar las condiciones de irregularidad que nutren lo que ha venido a llamarse postfordismo<sup>21</sup>.

#### **4. Inmigración y educación. Dualización educativa.**

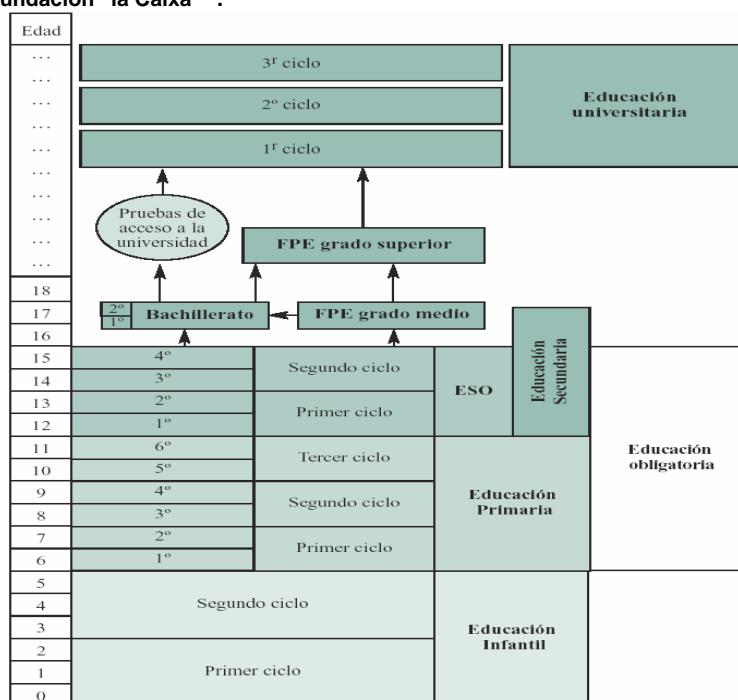
Siguiendo con nuestra argumentación, será necesario saber si también hay un sistema educativo *para* inmigrantes, como ocurre en el mercado laboral. Saber si los hijos e hijas de las personas inmigrantes en su camino a una futura incorporación al mercado laboral sufren, asimismo, de dualización educativa: estudios para españoles/ para inmigrantes.

---

<sup>21</sup>Calavita (2004: 8) y Lipietz (1985: 135) establecen una explicación de la crisis del fordismo que alcanza, tangencialmente, España. Pero no tienen en cuenta lo referido a la internacionalización de las relaciones empresariales y del capitalismo financiero. Sobre ello hemos tratado en De Lucas (2002) así como el profesor Palazuelos (1998).

Para abordar tal cuestión recogemos el esquema del sistema educativo nacional, para luego hacer hincapié sobre los ciclos formativos, ideados para una inclusión en el mercado laboral más inmediata.

Figura 1. Estructura del sistema educativo en España. Enseñanzas de régimen general. Fuente: IOÉ (2002): "Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada". Colección Estudios Sociales nº 11. Barcelona: Fundación "la Caixa"<sup>22</sup>.



Así, pues, si observamos cómo se organiza la FP, vemos que la misma se divide en tres subsistemas. Cada uno de ellos pretende responder a diferentes necesidades formativas y está pensado, en principio, para sectores en diferentes situaciones. Así, el *subsistema de formación profesional inicial/ reglada* (LOGSE) se dirige, en primer lugar, a la población joven, aunque también está abierto a la población adulta que desee obtener los correspondientes títulos académicos (dentro del concepto de formación permanente). Es competencia de las administraciones educativas (General o Autónoma, según los casos). Por su parte, el *subsistema de formación profesional ocupacional* se dirige hacia las personas en paro. Depende de las Administraciones Laborales<sup>23</sup>, está subvencionado por el Estado y el Fondo Social Europeo. Sus objetivos principales son potenciar la inserción y

<sup>22</sup> Los detalles sobre este sistema pueden ser consultados en MEC (2004: 9)

<sup>23</sup>Regulado a través del Real Decreto 631/1993 de 3 de mayo, regulador del Plan de Formación e Inserción Profesional.

reinserción profesional de esta población, cualificando, recualificando o poniendo al día las competencias profesionales, dirigiéndola así a los sectores que lo precisan. Finalmente, el *subsistema de formación profesional continua* se dirige a trabajadores y trabajadoras ocupadas mediante acciones de empresas, trabajadores o sus respectivas organizaciones para la mejora de las competencias, cualificaciones y recualificación. Su gestión depende de las Administraciones Públicas y, sobre todo, de los agentes sociales (CC.OO, UGT, CIG, CEOE CEPYME). Persigue conseguir una mayor estabilidad en el empleo y ser factor de integración y cohesión social.

Por otro lado, existen otros programas paralelos a la FP, caso de los programas de *garantía social*, dirigidos a chicos y chicas sin cualificación profesional. La LOGSE prevé la existencia de alumnos que, no consiguiendo los objetivos esperados en la ESO, corren riesgo de abandonar el sistema educativo sin obtener titulación alguna y sin una mínima cualificación laboral que les permita insertarse social y laboralmente convenientemente.

Una vez descritos estos aspectos, podemos entrar en ciertas cifras, útiles para nuestro propósito, como las de la educación en España.

Por ejemplo, nuestro país se encuentra más de un punto por debajo de la media UE15 en gasto público dedicado a la educación (4,3% del PIB por un 5,4%, Navarro, 2003). Estas distancias son mayores entre la escuela pública y privada. Por ejemplo, el número de horas lectivas de la primera suman, a lo largo de los estudios que concluyen con la secundaria, un año menos de las impartidas en la escuela privada (que sigue creciendo) y próxima en horas a la media europea (Pedró, 2003). Lo que quiere decir que la relación escuela pública/ privada tiende a polarizarse cada vez más<sup>24</sup>, aglutinándose las clases medias de rentas bajas y los hijos de inmigrantes en la primera, frente a las clases más favorecidas que cursan en la segunda.

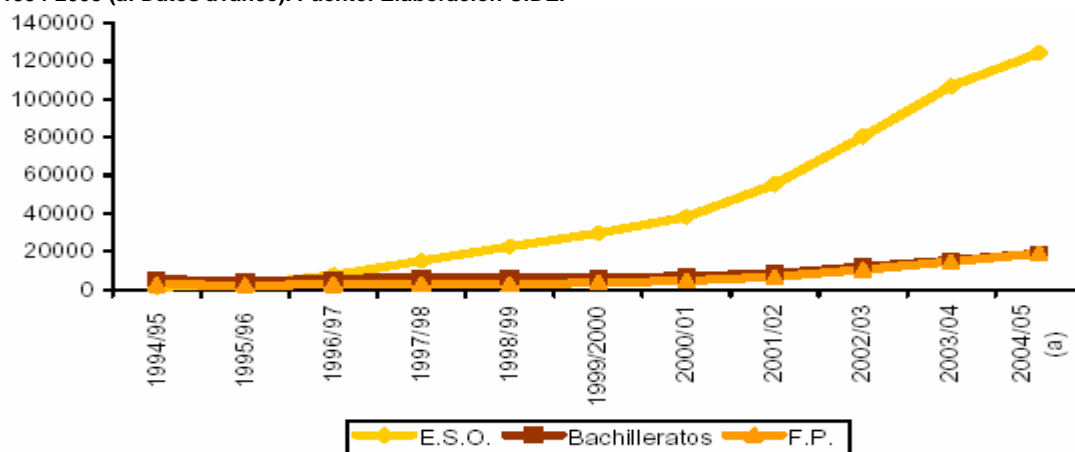
Abundando sobre esta cuestión, si acudimos a la provisión de becas en los estudios de tercer ciclo, comprobamos que España es uno de los países que menos otorga becas de Europa. Es más, reforzando la diferenciación clasista,

---

<sup>24</sup> La segunda se financia también a través de subvenciones públicas.

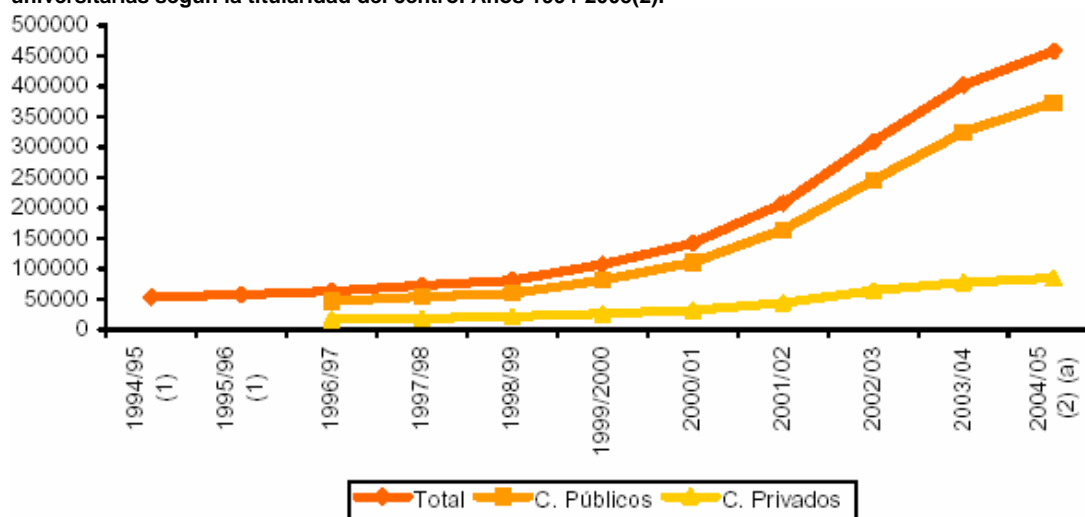
resulta que son las clases trabajadoras las que cursan diplomaturas, mientras que las clases medias altas y altas lo hacen en licenciaturas<sup>25</sup>. Así, pues, parece ser que el mercado laboral puede describirse desde matrices de clase y/o *status*, pero también la educación, cuestión meridiana cuando introducimos la categoría “inmigrante”, pues esta ha incrementado su presencia en los centros educativos españoles en los últimos años:

**Gráfico 1. Evolución de la presencia del alumnado extranjero matriculado en ESO, Bachilleratos y FP. Años 1994-2005 (a: Datos avance). Fuente: Elaboración CIDE.**



Pero, viendo la distribución de esta población respecto a la titularidad de los centros, la idea de dualización educativa emerge con claridad.

**Gráfico 2. Evolución de la presencia del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas no universitarias según la titularidad del centro. Años 1994-2005(2).**



(1) C. Valenciana: Sólo se incluyen datos de E. Infantil y E. Primaria/EGB del curso 1993/1994. (2) Galicia: No aparece el alumnado extranjero de 1er. ciclo de E. Infantil, por no disponer de esta información. (a Datos de avance).

<sup>25</sup> Sólo un 8% de los hijos de este sector poblacional estudian licenciaturas (Pedró, 2003).

El sistema, en efecto, parece clasista<sup>26</sup>. La enseñanza pública no concertada (no olvidemos que la concertada se entiende también como pública) concentra al alumnado menos favorecido y, de manera especial, al inmigrante, incrementándose cada vez más las diferencias. Esta parece ser razón suficiente (aunque creemos errónea) para que algunos padres postulen sobre las bondades de la educación concertada sobre la pública<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup>Tendencia que fue reforzada cuando la LOCE estableció los itinerarios educativos, ya eliminados, además de la supresión del carácter escolar de la educación de 0 a 3 años.

<sup>27</sup>Es interesante, para explicar este asunto, acudir al artículo periodístico de Patricia Ortega (2004). Citamos primero las palabras de una madre que parecía preocupada: *“Quiero cambiar a la mayor de colegio porque ha bajado mucho el nivel; han venido niños de fuera y gitanos; y yo sé lo que es estar con ellos. Los primeros años, mi niña sabía escribir, sumar ...; ahora me ensaña el cuaderno y está sin corregir. Esos niños que vienen de fuera, que tienen más puntos por tener rentas bajas, entran en los colegios que quieren, y retrasan la clase y hacen que baje el nivel”*. En segundo lugar, las de un padre de un barrio pudiente de Madrid que dice lo siguiente: *“Un día llegó una carta de la Consejería de Educación a casa que decía que Jorge (de cuatro años) estaba admitido en el colegio de los inmigrantes del barrio...Los colegios públicos han cambiado, ya no son lo que eran: el nivel docente es muy bajo, y además no me apetece que mi hijo vaya a una clase llena de inmigrantes. Hay veces que cuando ves las salidas de algunos institutos te echas a temblar. Aquello parece el Bronx”*. Como indica la periodista, estos fragmentos son dos ejemplos paradigmáticos *“...de uno de los fenómenos más notorios que vive hoy el sistema educativo español: la fuga de niños de colegios con inmigrantes a colegios sin ellos. La mayoría de las veces coincide con una fuga de niños de los centros públicos, que acogen a más del 80% de los más de 400.000 alumnos extranjeros que hay en España, a los concertados, que asumen el 20% restante, según los datos del Ministerio de Educación”*. Podemos preguntarnos, por lo tanto, cuál es la razón para que muchos padres y madres autóctonos perciban que el problema de la calidad educativa en nuestro país se deba a una “excesiva” presencia de la inmigración en las aulas. Creemos poder demostrar que dicha razón no es otra que la comisión de un error de razonamiento bastante común, consistente en confundir la variación conjunta de dos fenómenos (incremento de la población inmigrante en las aulas y supuesta reducción de la calidad educativa), con la causación del uno por el otro. Un fenómeno, este del mal uso de una correlación (espúrea las más de las veces), que en relación con la presencia de migrantes no sólo incide sobre el discurso sobre los males de la educación, sino también, como sabemos, sobre el que muchos ciudadanos articulan sobre los problemas que aquejan al mercado de trabajo, debidos, supuestamente, a un incremento de la inmigración.

Pero, además, resulta que tampoco es enteramente cierto lo relativo a la masificación y hacinamiento en las aulas de la población inmigrante. Al igual que ocurre con las cifras de la población inmigrante, insuficientes para cubrir las necesidades actuales y estructurales del mercado de trabajo y demografía españolas, los niños y niñas de inmigrantes no son bastantes como para cubrir el déficit en las aulas.

La realidad es que hay más alumnado extranjero, pero este no contrarresta el descenso en las aulas. De hecho hay menos alumnos en los centros educativos. Entre los cursos 1991-92 y 2003-04 se redujo el número de alumnos en 1,7 millones con un incremento de plazas de hijos de inmigrantes de sólo 350.000. El colectivo IOÉ (2005: 9)<sup>28</sup> explica claramente esta situación: *“El proceso contiene dos dimensiones significativas: por un lado hay un incremento constante del porcentaje de alumnado extranjero; por otro, el sistema acoge cada curso un número menor de alumnos. En síntesis, hay mayor diversidad pero menos población con la que trabajar”*. Población que, al ritmo que se reduce la fecundidad de las extranjeras en España, no tiene visos de recuperarse definitivamente, salvo una entrada masiva de inmigrantes en nuestro país.

Entonces, ¿por qué la afirmación sobre la “invasión inmigrante” en las aulas?. Además de las apreciaciones anteriores y cuestiones relativas a la elaboración de certezas estereotipadas con falta de datos reales y contactos “cara a cara” que ya estudiamos en otros trabajos (De Lucas y Arias, 2003),

---

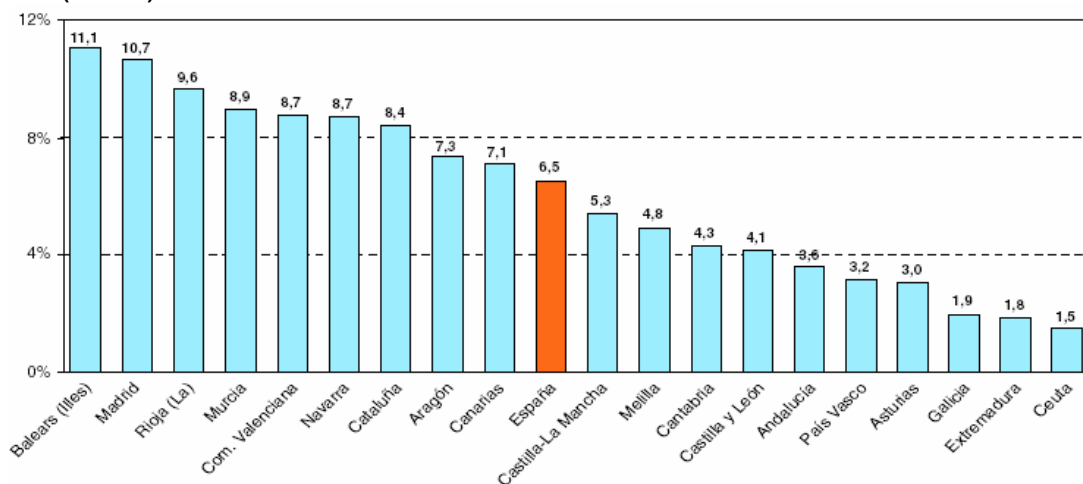
Pero las cuestiones no concluyen aquí, pues las contradicciones aparecen en otros niveles educativos. Los padres desean llevar a sus hijos a las escuelas infantiles públicas porque consideran que son las de mayor calidad y mejor relación calidad-precio. Pero se quejan de que no consiguen plaza porque los inmigrantes son quienes antes disfrutaban de las mismas. Aún así, siguen manteniendo que la enseñanza pública es de peor calidad. En consecuencia, no se entiende que sigan defendiendo que la oferta pública es peor y que se molesten tanto por las dificultades que dicen tener sus hijos para ser admitidos en centros públicos, aún cuando la cuantía de esta población no es, ni mucho menos, elevada, a pesar de su crecimiento evidente desde 2001, cfr. CIDE (2005: gráfico 2).

<sup>28</sup>Ya en el año 2002, IOÉ advertía de este problema y las cuantías, modestas, de alumnado extranjero en las aulas (0,4% del total de matriculados en el año 1991 por un 3% en el 2002) (IOÉ, 2002: 46).



es cierto que, a pesar de la modesta cifra de estudiantes hijos de extranjeros y la distribución de los mismos, su concentración es desigual. Si hemos hablado de “subsistemas migratorios”, estos se reproducirán, asimismo, en las aulas ubicadas dentro de los mismos ámbitos geográficos, concentrándose el alumnado inmigrante en unas escuelas y no en otras<sup>29</sup>.

Gráfico 3. Porcentaje de alumnado extranjero en cada CC.AA (Datos Avance curso 2004-2005). Fuente: MEC (2005bis).



Pero la estereotipia también funciona en este campo, obviando extranjeros presentes en las aulas españolas. De hecho, los hijos de ciudadanos de la UE, son la tercera procedencia del total del alumnado extranjero matriculado (sin contar los procedentes de otras zonas *desarrolladas* como EE. UU.).

Tabla 2. Evolución de la presencia del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas no universitarias por área geográfica de procedencia. Años 1994-2005 (Datos avance). Fuente: Elaboración CIDE.

	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05 (a)
U. Europea <sup>3</sup>	17.964	18.255	19.176	20.673	22.046	27.299	30.775	34.416	43.525	49.896	61.692
Resto Europa	5.001	4.414	4.811	5.218	6.045	8.954	12.427	19.992	35.982	50.091	58.669
África	11.559	14.628	17.076	21.458	24.280	31.899	38.873	48.887	60.613	75.803	87.196
América Norte	1.961	1.989	2.008	2.135	1.939	2.401	2.824	3.664	3.972	4.707	5.034
América Central	2.686	2.623	3.161	4.184	4.910	6.761	8.791	10.729	13.171	15.252	17.195
América Sur	9.310	10.290	10.961	12.283	14.484	21.037	37.667	76.545	136.205	186.514	204.872
Asia	4.615	4.873	5.417	6.291	6.806	8.663	10.233	12.209	14.887	18.218	21.217
Oceanía	117	122	97	107	103	143	134	169	188	231	226
No consta		212		14	74	144	144	641	515	669	1.144
TOTAL	53.213	57.406	62.707	72.363	80.687	107.301	141.868	207.252	309.058	401.381	457.245

<sup>29</sup> Aunque el gobierno ha pretendido determinar porcentajes obligatorios por los que todos los centros públicos deben tener un número determinado de alumnado inmigrante, no se ha evitado la concentración en determinadas zonas.

Continuando con los aspectos dualizadores, observamos lo relativo al tipo de estudios cursados y, también, el fracaso y abandono escolar.

Parece ser que el clasismo y/o la dualización, se muestran de manera más acusada en los ciclos formativos, garantía social y educación especial, que arrojan, entre la población inmigrante, procedencias “económicas”, al igual que ocurre en el sistema “superior” (ESO, por ejemplo) no concertado. Esto es más evidente si añadimos la variable sexo, pues la segregación femenina (especialmente en el caso de las marroquíes) es observable en todos los ámbitos estudiados (incluyendo *segmentación formativa* o “estudios para mujeres”)<sup>30</sup>:

Tabla 3. Distribución total y porcentual del alumnado extranjero y no extranjero según nivel educativo. Curso 2004-2005. Fuente: Elaboración CIDE. Datos Avance.

	TOTAL ALUMNADO	ALUMNOS EXTRANJEROS	% EXTRANJEROS	ALUMNOS ESPAÑOLES	% ESPAÑOLES
E.Infantil	1.425.593	83.353	5,85	1.342.240	94,15
E.Primaria	2.469.616	199.418	8,07	2.270.198	91,93
E.Especial	28.898	1.788	6,19	27.110	93,81
ESO	1.855.726	124.320	6,7	1.731.406	93,3
Bachillerato	648.428 (1)	19.222	2,96	629.206	97,04
FP	463.796 (2)	15.455	3,33	448.341	96,67
G. Social	45.120	3.609	8	41.511	92
Total	6.937.177	447.165	6,45	6.490.012	93,55

(1) Incluye alumnado de Bachillerato a distancia. (2) Incluye Ciclo Medio y Superior de FP a distancia.

No obstante, y a diferencia de lo que ocurre con otros niveles y alternativas educativas regladas no universitarias (ESO y Bachilleratos), la presencia de las personas inmigrantes en FP es muy limitada, llegándose a constatar en

<sup>30</sup>Aunque, no es menos cierto que, añadida a la mayor presencia femenina en el fenómeno migratorio, poco a poco las jóvenes también se incorporan en mayor medida a los estudios formativos, especiales y de garantía social “...hombres, ten en cuenta que las especialidades que tenemos nosotros mayoritariamente son chavales, a excepción de grado superior de integración y animación socio-cultural, que son chicas prácticamente todos, ahí si tenemos extranjeras.” (Representante del sistema educativo a la pregunta de la relación hombres-mujeres en las aulas de FP). “Yo creo que al 50%, no es significativo. Desde luego lo que sí está ‘calcao’ es que la chicas marroquíes cuando llegan a los 16 años se van a su casita, cuando ya nadie les obliga a estar aquí es muy difícil el que se vuelvan a escolarizar de otros curso.” (id.). “Tenemos floristería, que era casi exclusivo de chicas y cada vez hay más chicos. En los demás, es como en jardinería cada vez hay alguna chica más, porque ha habido perfiles que eran eminentemente masculinos, y cada vez hay más chicas, está aumentando la presencia femenina, en general, en todos.” (id.).

la década anterior (en concreto, entre los años 1997-1999), una disminución de la misma (MEC, 2005).

**Tabla 4. Evolución del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias (cifras avance curso 2004-2005). Fuente: MEC (2005bis).**

	Cursos			
	1994-95	1999-00	2003-04	2004-05 <sup>(1)</sup>
<b>Total</b>	<b>53.213</b>	<b>103.717</b>	<b>392.773</b>	<b>447.525</b>
E. Infantil	8.904	17.148	78.986	83.353
E. Primaria / E.G.B.	34.862	43.943	174.721	199.418
Educación Especial	128	330	1.331	1.788
E.S.O.	1.388	29.644	107.533	124.320
Bachilleratos	5.423	6.235	15.520	19.222
Formación Profesional	2.508	3.640	14.682	19.064
No consta enseñanza	—	2.777	—	360

A pesar de ello, será pertinente que establezcamos otra relación entre la población inmigrante y este sistema educativo para reforzar nuestros planteamientos, pues si contemplamos las cifras de alumnado extranjero por nacionalidad en España y sus porcentajes relativos según el total (MEC, 2005), comprobamos que la primera presencia corresponde al continente americano (central y sur) con un 50,2%, seguida de África con un 18,9%. A continuación, si se nos permite sumarlas, encontramos dos procedencias “no económicas” como las de la UE25 y América del Norte 13,6% (12,4+1,2%), seguidas del “resto de Europa” con un 12,4% y, de Asia con un 4,5%. Si cotejamos estas cifras con la presencia porcentual del alumnado extranjero en FP y Garantía Social (datos del curso 2003-2004, MEC, 2005), comprobamos que procedencias como la UE25 y EE.UU, no desdeñables, no guardan relación en estos estudios con su porcentaje en el total de la enseñanza en España.

**Tabla 5. Distribución porcentual del alumnado extranjero en FP y Garantía Social por procedencia. Curso 2003-2004. Fuente: MEC (2005): Estadísticas educativas.**

	TOTAL	Europa			América			Asia	Oceania	
		Total	U.E.	Resto	África	Norte	Central			Sur
Ciclos Formativos Grado Medio (1)	5.681	1,4	1,0	1,1	1,8	1,6	2,2	1,5	0,7	1,3
Ciclos Formativos Grado Superior (1)	5.859	1,5	1,2	1,0	1,2	2,5	1,4	1,8	0,8	1,7
Programas Garantía Social	3.142	0,8	0,3	0,5	2,0	0,1	1,5	0,5	0,2	0,4

¿Por qué?, porque los ciclos formativos y de garantía social ofrecen nacionalidades sujetas, al igual que la inmigración, a condiciones de clase cuando no étnicas (lo que es más difícil de demostrar)<sup>31</sup>.

<sup>31</sup>“Nosotros aquí, casi todo, o la mayor parte de los alumnos extranjeros, son sudamericanos, siendo ecuatorianos y peruanos los que más abundan, después de los sudamericanos tenemos bastantes árabes concretamente

Por lo tanto, respecto a los ciclos formativos (tipo de estudios, no titularidad de los centros), podemos permitirnos también hablar de dualización educativa: estudios para españoles/ para inmigrantes. Más aún cuando la demanda de estudios de la población inmigrante coincide con la oferta laboral del mercado español para ellos: ciclos industriales y restauración, con escasa presencia de este tipo de alumnado en ciclos superiores<sup>32</sup>.

Pero donde esto es evidente es en el caso del fracaso escolar. No podemos abordarlo enteramente, pero podemos establecer algunos apuntes relevantes que, enlazados, ofrecen argumentos explicativos interesantes. Por ejemplo, añadida a la separación inmigrantes/ españoles según titularidad de los centros de la ESO, se le une el mayor fracaso y abandono de estos estudios y la FP por la población inmigrante (IOÉ, 2002: 53 y ss.). En la enseñanza secundaria no obligatoria las cifras de abandono escolar inmigrante son importantes (frente a una presencia significativa de jóvenes de la UE en estos estudios no obligatorios: IOÉ, 2002: 103).

Otra forma de comprobar esta afirmación es cuando analizamos los estudios dirigidos hacia alumnado con riesgo de abandono del sistema educativo, es decir, garantía social, especie de "última oportunidad". Al igual que la segregación pública/ privada de la ESO, los datos son definitivos, pues el incremento del alumnado de origen extranjero no comunitario en estos

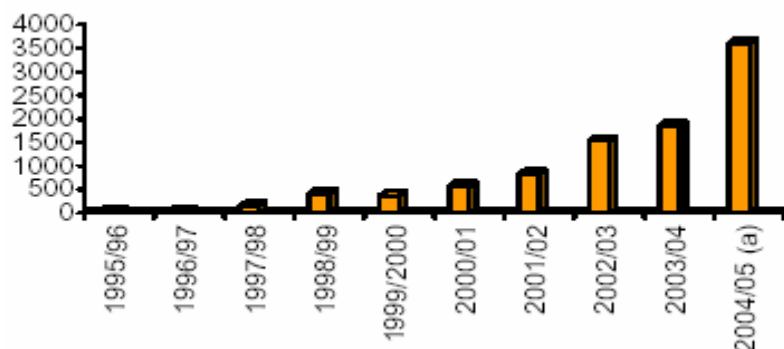
---

*marroquíes, también hay personas de Europa del Este, por ejemplo, rusos."* (Representante del sistema educativo).

<sup>32</sup>*"De memoria no me atrevo a asegurarlo, pero los ciclos que tenemos de la familia, de trabajo social, de animación no tienen muchos alumnos extranjeros. Los alumnos extranjeros los tenemos sobre todo en los ciclos industriales, ciclos de electrónica en garantía social pasa lo mismo, yo creo que no es en oficina o en peluquería." "Mecánica, es algo que les llama mucho la atención, además es la formación que antes completamos." "Aquí se demanda sobre todo cocina, luego se demanda restaurante y bar, que sería camarero y como tercera opción se demandaría pastelería-panadería, estamos hablando de ciclos medios, porque en los ciclos superiores la incidencia de alumnos inmigrantes es mucho menor." (Profesional sistema educativo).*

años<sup>33</sup> ha sido bien importante. Y ese destino, al menos a día de hoy, tiene que ver con el fracaso escolar, pues la garantía social, tristemente, parece ser un espacio que aboca al fracaso<sup>34</sup>, frente al éxito de la FP, como veremos a continuación.

Gráfico 4. Evolución de la presencia del alumnado extranjero matriculado en los Programas de Garantía Social. Años 1995-2005 (Datos avance). Fuente: Elaboración CIDE a partir de MEC 2005.



Las explicaciones son varias y sujetas a buena lógica. Si observamos los horarios de los ciclos formativos, podemos comprender que pueden quedar cerrados para muchos y muchas jóvenes inmigrantes que procuren compaginar estudios con trabajo, como ocurriría con cualquier estudiante autóctono. Se trataría entonces de saber si estas personas pueden permitirse la formación en un mercado dualizado pues, muchos de ellos necesitan, *ipso facto*, trabajo, ingresos, no compaginables con estudios, como en el caso de la ESO no obligatoria. Es entre quienes llevan más tiempo en el país y en situación regular, donde encontramos situaciones más próximas a las de cualquier ciudadano de España y con quienes constatamos que sus hijos e hijas están estudiando. Por lo tanto, no se trata

<sup>33</sup> En estos estudios sólo hemos encontrado un 0,1% de alumnos de EE.UU.; 0,3% de la UE25; 0,5% del resto de Europa; 1,5% de América Central; 2% de África (MEC, 2005).

<sup>34</sup> “En los centros de garantía social el nivel de fracaso en la inserción laboral es muy alto, si un alumno ha hecho un programa de garantía social, es inmigrante y no tiene los papeles, el fracaso debe ser aún más alto. En el centro, un alumno de FP es un alumno con ciertas garantías de éxito, da igual la nacionalidad, ya ha superado la criba fundamental, ya el tratamiento es igualitario, es un tratamiento dirigido al éxito.” (id).

tanto de que haya una especie de asimilación a la cultura española sobre formación, si es que esta existe, sino que puedan permitírsela<sup>35</sup>.

El problema es que, en muchos casos, decide la necesidad, creando autoesterotipia, asumida por la supuesta imposibilidad de acceder a determinados trabajos. Es decir, las personas inmigrantes, solas, acompañadas o en familia, contribuyen a reificar y asumir la segmentación, dualización y segregación del mercado laboral español. Por lo tanto, concluyen que, aunque estudien, la solución final será la misma<sup>36</sup>.

Pero esto no se debe sólo a ideas más o menos subjetivas de estas personas sobre sus oportunidades, sino que hay procesos reales, directamente enlazados con la dualización. Por ejemplo, una causa del abandono escolar, sea en el subsistema educativo que sea, se debe a que

---

<sup>35</sup> *“Yo creo que por las características de este tipo de población que se centra más en introducirse en el mercado laboral, yo creo que por las propias necesidades económicas del propio hogar que necesita que todos los miembros aporten una ayuda económica o también, quizá porque los padres, directa o indirectamente, inculcan eso a los hijos, que viene a trabajar, por tanto están lo mínimo que necesitan por obligación de estar escolarizados y en cuanto cumplen la edad de que ya no tienen que estar escolarizados, la mayoría no quieren seguir con los estudios y se decantan con ponerse a trabajar directamente.”* (Profesional sistema educativo). *“No sé si por limitaciones económicas o simplemente por falta de interés en los estudios, creen que es mejor tener al chico trabajando desde un principio que invertir un tiempo de su vida en alcanzar mayor cualificación académica. También porque piensan que cuando se vaya a incorporar al mundo laboral, lo va a hacer al final en el mismo nivel y el hecho de adquirir mayor capacidad académica no les va a repercutir en que luego consigan un empleo de más nivel.”* (id.).

<sup>36</sup> *“No sé si por limitaciones económicas o simplemente por falta de interés en los estudios, creen que es mejor tener al chico trabajando desde un principio que invertir un tiempo de su vida en alcanzar mayor cualificación académica. También porque piensan que cuando se vaya a incorporar al mundo laboral, lo va a hacer al final en el mismo nivel y el hecho de adquirir mayor capacidad académica no les va a repercutir en que luego consigan un empleo de más nivel.”* (Profesional sistema educativo). Y lo que es peor. Los estudios sobre mercado de trabajo indican que, a mayor formación mayor tasa de actividad, pero, en España, la inmigración refleja lo contrario: más actividad cuanto menos formación. El caso de las mujeres inmigrantes es paradigmático, reflejando las menores tasas de actividad cuanto mayor formación tienen (Ridruejo, 2006: 226 y ss.).

parte de ellos no cuentan con el permiso de residencia, obligándoles los centros educativos a dejar los estudios cuando cumplen 16 años por no tener el permiso de residencia y no ser obligatoria tal enseñanza. La desmotivación también aparece, pues muchos saben que, aunque superen los cursos, no obtendrán la titulación oportuna al no poseer dicho permiso. Así, pues, el entramado legal, como en el caso laboral, es agente, y bien importante, de la dualización educativa, incumpliendo incluso sus *deberes*. Si observamos lo relativo a los derechos de estas personas, tanto en el art. 9 del Título I de la “ley de extranjería”, así como en el art. 42. 4 de la LOCE, comprobamos las dificultades de su cumplimiento, así como tampoco los objetivos del vigente Plan para la Igualdad de Oportunidades (2003-2006) sin impacto suficiente en sus metas<sup>37</sup> (MEC, 2004: 77-78). Por otra parte, las homologaciones y convalidaciones de estudios previos son bien difíciles de obtener, barrera obvia para evitar la concurrencia con los trabajadores españoles de semejante cualificación y/o formación.

No se trata, por supuesto, de juridificar toda la existencia humana. Ya en otros trabajos (Guillén, De Lucas, Pérez y Astray, 2002 y De Lucas y Arias, A., 2003) hemos sido refractarios a la creación de servicios superespecíficos para sectores poblacionales concretos, entre ellos la inmigración, apostando por un desarrollo de derechos para la ciudadanía en su conjunto y no la estigmatización de tales sectores y, consecuentemente, deslegitimación del Estado social. Pero, en una situación de irregularidad, precariedad e incluso cuasi-ciudadanía y criminalización, encontramos graves problemas. En efecto, no hay legislación específica para la inmigración en educación. Son las comunidades Autónomas quienes procuran desarrollar las líneas establecidas en la Constitución, las leyes que regulan la educación y las recomendaciones de la UNESCO, y lo han hecho a través de normativas propias (fundamentalmente en lo relativo a educación compensatoria e intercultural) reflejando, invariablemente, las diferencias autonómicas históricas, así como las provenientes de los citados “subsistemas

---

<sup>37</sup>Recordemos que, en el caso de FP y garantía social, como enseñanzas post-obligatorias, no existen aulas específicas de acogida de extranjeros.

migratorios”. No hay respuesta conjunta a un fenómeno desigual, heterogéneo. Los nuevos efectivos, identificados por procedencia/ clase, nutren estudios de un tipo y no otro, sufren abandono y fracaso escolar y recalán en los sectores económicos congruentes a su situación. Hay dualización laboral y dualización educativa. La cuestión será saber si esta situación perdurará o no. Si la sociedad española se dividirá - laboral y educativamente-, según tales situaciones de clase/ procedencia y sexo (este último evidente), manteniendo, durante un tiempo que desconocemos, el presente desequilibrio que sufren nuestra economía, demografía y sociedad, aún en crecimiento y sustentadas sobre pies de barro.

### **5. Formación Profesional como oportunidad integradora.**

Pero los obstáculos a veces son también trampolines para solucionar la segregación, pues el éxito en estos estudios supone también un éxito integrador. Hemos podido comprobar, a través de las entrevistas en profundidad realizadas que, a pesar de la modesta presencia de alumnado extranjero en la FP, aquellos que finalizan dichos estudios, obtienen empleo en condiciones equiparables a los españoles.

Es, por lo tanto, una forma de acceso al mercado laboral en práctica igualdad de condiciones a la de los jóvenes españoles, convirtiéndose la FP en un mecanismo de superación de barreras étnicas y/o de clase. Así nos lo comentaron profesionales del sistema educativo, confirmando el éxito de los ciclos de formación continua, pues enviaron alumnado extranjero en prácticas sin problema alguno. Así visto, los ciclos formativos cualifican y rompen la realidad española sobre la inmigración que indica que, a menor formación, mayor tasa de actividad.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup>“*Hay muy buenas salidas y las FCT funcionan bien y a las empresas les sirve muy bien para ponerlos a prueba, incluso para formarlos gratis, incluso con una subvención. Lo cierto es que las especialidades que tenemos la gente consigue empleo bien y con frecuencia donde hacen las prácticas. Me ha llamado la atención la pregunta y ahora que me paro a pensarlo, tendríamos que preguntarle al jefe de estudios de ciclos formativos, que además es el responsable de la bolsa de trabajo, pero creo que nunca he oído un comentario del tipo de ‘este alumno es extranjero, va a ser más difícil de colocar’ o ‘va a ser más difícil encontrarle una empresa para las prácticas’ o ‘va a ser más difícil que le den un empleo’. Ni se nos ha pasado*



## 6. Conclusiones.

El mercado laboral español padece de una situación de desequilibrio: segmentación, segregación, alta informalidad, baja productividad, presencia importante de trabajo autónomo, descompensación en la cualificación, moderación y polarización salarial, temporalidad y flexibilidad mal empleadas, baja productividad e incremento en horas de trabajo. Afectan estas condiciones sobre todo a jóvenes, mujeres y personas con baja cualificación. Esta situación se multiplica si el trabajador es inmigrante extracomunitario y mujer, ocupando empleos, sea en economía informal o formal, de forma segmentada y segregada: dualizada.

Tal dualización se apoya también en la legislación que criminaliza y pseudointegra a estas personas, fijadas, por el momento, en trabajos no queridos y no desempeñados por españoles.

Algo similar ocurre con los estudios, existiendo, según la titularidad de los centros unos para inmigrantes y clases medias-bajas españolas y otros para españoles de clases medias y medias/ altas junto a alumnos de la UE, EE.UU y otras procedencias económicamente fuertes.

La presencia de población inmigrante en la FP, vía más directa para la integración laboral, es poco significativa, pero supone, en caso de finalización, éxito integrador. Aún así, reforzando la idea de la dualización, el fracaso escolar y abandono de estudios es mayor entre esta población,

---

*por la cabeza.” (Profesional sistema educativo). “Es que alumnos de FP inmigrantes son muy poquitos, no creo que lleguen a más de 5 y la motivación principal es el aprendizaje de un oficio que le permita insertarse con más garantías de éxito en el mundo laboral. Es muy importante también cuando tiene la referencia de un hermano que ha conseguido una inserción socio-laboral óptima y si tienen esa referencia es posible que a mí también me pase.” “En un principio, la mayor parte de las motivaciones es porque tenían algún familiar que ya trabajaba en el sector. Son hijos de inmigrantes que ya están más o menos estabilizados entonces tiene algún familiar que ya tiene un negocio de hostelería. En otros casos, ha sido por vocación, que les gustaba la hostelería y no sabían definir el porqué, que siempre les había gustado cocinar o servir, pero la mayor parte es porque tenían un familiar o un amigo cercano que se dedicaba a ello.” (id.).*

observable, también, a través del incremento acelerado de este alumnado en los programas de garantía social, hoy por hoy, reflejo de dicho fracaso. Esto significa que, si no se afronta decididamente una mayor integración vía laboral y educativa, los procesos segmentadores y dualizadores persistirán, sin que la educación pueda, por el momento, evitarlos, reforzándolos incluso, y obligando a una continua entrada de población inmigrante en condiciones precarias próximas a la irregularidad. Así persistirán las irracionalidades y rigideces de la economía española, sin que se plantee un debate decidido sobre los derechos de ciudadanía (para todos) sino incrementando reticencias a los mismos y manteniendo las formas dicotómicas de distribución del poder y el estatus en nuestra sociedad.

## **7. Bibliografía:**

- Blanco, C. (2000): *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Borjas, J. (2003): "The labour demand curve is downward sloping: Re-examining the impact of immigration on the labour market" en *The Quarterly Journal of Economics*, nº 118.4.
- Cachón, L. (1995): "Inmigrantes y autóctonos en el mercado de trabajo en España". Conferencia del Seminario *Inmigración, empleo e integración social*. Santander, UIMP, 10-14 de julio.
- Calavita, K. (2004): "Un `ejército de reserva de delincuentes': la criminalización y el castigo económico de los inmigrantes en España" en *Revista Española de Investigación Criminológica*. [<http://www.criminologia.net/documents/ninv0304.pdf>] Documento de internet, con acceso el día 15 de enero de 2005.
- Card, D. (1997): "Immigrant inflows, native outflows and the local labour market impacts of higher immigration" *NBER Work Papers*. nº 5927. Cambridge, Massachussets.
- CIDE (2005): *El alumnado en el Sistema Educativo Español*. Ministerio de Educación y Ciencia.

- De Lucas, F. (2002): "Poder y finanzas: historia de una irracionalidad" en Rubio, A. (Dir.): *Finanzas y sociedad. Perspectivas para el estudio de una realidad compleja*. Madrid: Thompson-Paraninfo.
- De Lucas, F. y Arias, A. (2003): "Cuando el orden de los factores sí altera el producto: reflexión en torno a relaciones entre la ontología y la epistemología de los servicios sociales especializados para inmigrantes" *Actas en cd-rom del II Congreso de EUTS de Andalucía: "La realidad social andaluza a debate"*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Delgado, M. y Zamora, F. (2006): "La contribución de las mujeres extranjeras a la dinámica demográfica en España" en *Sistema*, nº 190 y 191. Enero. Madrid.
- Galbraith, J. K. (1994): *Un viaje por la economía de nuestro tiempo* (trad. Ramón Tapias Trujillo). Barcelona: Ariel.
- Guillén, E.; De Lucas, F.; Arias, A. y Sanz, G. (2005): *Trayectorias positivas de inserción laboral de las personas de procedencia extracomunitaria en España*. Murcia: Agrupación de Desarrollo Nexos.
- Guillén, E.; De Lucas, F.; Pérez, D. y Arias, A. (2002): "Servicios Sociales e inmigración. Límites y retos para una nueva política social" en *Alternativas*, Revista de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Alicante.
- Instituto de Estudios Fiscales (IEF) (2004): Mercado de trabajo y pensiones en las fuentes tributarias [<http://www.aeat.es/estad/mercado/2004/2004.htm>]. Documento de *internet*, con acceso el día 30 de noviembre de 2005.
- IOÉ (2002): *Inmigración, escuela y Mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Colección de Estudios Sociales, nº 11. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- IOÉ (2005): "Inmigrantes extranjeros en España: ¿Reconfigurando la sociedad?" En *Panorama Social*, nº 1. junio, pp. 32-47.
- León, B. (2004): "La inmigración: ¿una opción ante el envejecimiento" en *FEDEA*, EEE, nº 182.
- Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

- Ley Orgánica 5/2002 de 19 de Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Lipietz, A. (1985): *The enchanted world: Inflation, credit and the world crisis*. London: Verso.
- López, A. (2006): “Inmigración, educación y exclusión social” en *Sistema*, nº 190 y 191, Enero. Madrid.
- MEC (2001): *Estadística de la educación en España 2000-2001. Estadística de las enseñanzas no universitarias*. Madrid. 2001.
- MEC (2004): *El desarrollo de la educación. Informe nacional de España*. Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones.
- MEC (2005): *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*. Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones. [\[http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=344&area=estadísticas\]](http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=344&area=estadísticas) y [\[http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2006/E4-Alum\\_Extranjeros.pdf\]](http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2006/E4-Alum_Extranjeros.pdf) Documento de *internet* con acceso el día 15 de febrero de 2006.
- MTAS (2005): *Más y mejor empleo en un nuevo escenario socioeconómico. Por una flexibilidad y seguridad laborales efectivas*. Informe de la comisión de expertos para el diálogo social. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- MTAS (2005bis): *Aspectos Principales del Mercado de Trabajo en los trabajadores extranjeros en España*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- Navarro, V. (2000): “¿Existe una nueva economía?” en *Sistema*, nº 159.
- Navarro, V. (coord.): *El Estado de bienestar en España*. Barcelona: Universidad Menéndez Pelayo. [\[http://www.vnavarro.org/public.htm\]](http://www.vnavarro.org/public.htm) Documento de *internet* con acceso el día 27 de mayo de 2004
- OECD (2004): *Reassessing the OECD jobs strategy*. Employment Outlook (ya está disponible el informe de 2005).
- ONU (2000): *Replacement migration: is it a solution to declining and ageing population?* Executive Summary.

[\[http://www.un.org/esa/population/publications/migration/execsum.htm\]](http://www.un.org/esa/population/publications/migration/execsum.htm)

Documento de *internet*, con acceso el día 25 de septiembre de 2005

- Ortega, P. (2004): “¿Habrá un colegio para él?” en *El país*, 27 de junio.
  - Palazuelos, E. (1998): *La globalización financiera. La internacionalización del capital financiero a finales del siglo XX*. Madrid: Síntesis.
  - Pedraza, B. (2004): “La Nueva Formación Profesional:   Hacia un Sistema Nacional de Calificaciones Profesionales?”. *Proyecto Fortalecimiento de los Sistemas Nacionales de Formación Profesional*. Madrid: Banco de Estudios.
  - Pedró, F. (2003): “Una perspectiva comparativa sobre la calidad de la educación en España” en Navarro, V. (coord.): *El Estado de bienestar en España*. Barcelona: Universidad Menéndez Pelayo.
- [\[http://www.vnavarro.org/public.htm\]](http://www.vnavarro.org/public.htm) Documento de *internet* con acceso el día 27 de mayo de 2004.
- Piore, Michael, J. (1979): *Birds of passage: migrant labour in industrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - Real Decreto 2393/04 del 30 de diciembre por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de Enero sobre Derechos y libertades de los Extranjeros y su Integración Social. BOE n 6 del 7 de Enero de 2005.
  - Ridruejo, Z. J. (2006): “Inmigración y formación: repercusiones en el mercado de trabajo” en *Sistema*, n  190 y 191. Enero. Madrid.
  - Servicio Público de Empleo Estatal. CEDEFOP. INEM(2005): *Resumen Panorámico de los Sistemas de Formación Profesional en España*.
  - Stasiulis, D. K. y Yuval-Davis, N. (1995): *Unsettling Settler Societies (Articulations of Gender, Race, Ethnicity and Class)*. Sage publications.

## **Trabajo Social, empresas e inmigrantes: la inclusión a través del empleo, el caso de la Hoya de Huesca.**

Antonio Eito Mateo  
Universidad de Zaragoza  
antoni@unizar.es

### Resumen

La inmigración se ha convertido en una realidad en nuestras sociedades en este inicio de milenio. Huesca y su comarca no son una excepción. En la inclusión e integración de las personas inmigrantes juega un papel muy importante el empleo, tanto a nivel legal, por la vinculación residencia-empleo, como por propio rol del trabajo en nuestra sociedad.

En este intrincado camino laboral, el Trabajo Social es importante, por un lado en la orientación laboral, y por otra parte también en la mediación. En la orientación porque es generalmente desde los Servicios Sociales tanto públicos, como de iniciativa privada es donde se suele comenzar los itinerarios formativo-laborales de estas personas. Y paralelamente a esta orientación, encontramos la intermediación, como otro ámbito donde además de la mediación intercultural específica, también se encuentra la propia intermediación ante algunos conflictos que se realiza como ámbito de intervención desde el Trabajo Social ante situaciones de conflicto que se generan en el mundo laboral.

Esta comunicación pretende analizar a través de un trabajo cualitativo la importancia de los y las trabajadores sociales en esta labor de orientación e intermediación laboral, sin olvidar la visión de las propias personas inmigrantes respecto a la importancia del empleo y repasar los datos cualitativos de la incorporación laboral de personas inmigrantes al mercado laboral en la Comarca de la Hoya de Huesca.

Palabras clave: inmigración, Huesca, Trabajo social, orientación laboral, mediación laboral

### Abstract

The immigration has become a reality in our societies into this beginning of millennium. Huesca and her area are not an exception. In the incorporation and integration of the immigrant people role plays a very important role the employment, in the legal level, for the links into residence and job, as the role that plays the work in our society.

In this difficult career, the Social Work is very important, on the one hand in the labour orientation, an in the other hand in the mediation. In the orientation because is generally from the Social Services, publics, or privates, where stars that formative - labour itineraries of these persons. And about orientation, we find the intermediation, as another area where besides the intercultural specific mediation, also we can find that intermediation in some conflicts as one area of intervention from the Social Work in situations of conflict in the work world.

This paper tries to analyse across a qualitative work the importance about the function of the social workers in this orientation and labour intermediation,

without forgetting the vision of the immigrant people about that, the role of the job, and we revise the statistics about immigrants jobs in Huesca an her area.

Keywords: immigration, Huesca, Social Work, labour orientation, labour intermediation

## **1. INTRODUCCIÓN**

La presente comunicación desarrolla parte de dos investigaciones más amplias. La primera es nuestra propia tesis doctoral sobre los procesos de arraigo de las personas inmigrantes en la ciudad de Huesca. La segunda es una investigación que desarrollamos dentro del GESES (Grupo de Estudios Sociales y Económicos del Tercer Sector [www.unizar.es/geSES](http://www.unizar.es/geSES)) patrocinada por el CEDDAR ([www.ceddar.org](http://www.ceddar.org)) sobre el capital social y personas inmigrantes en cuatro comarcas altoaragonesas. En ambas investigaciones hemos hablado y contactado con personas inmigrantes y con trabajadores sociales. En las siguientes páginas se plasma la relación entre el trabajo social y el empleo, o más concretamente con su provisión por parte de los servicios sociales. No es una investigación cuantitativa, si no cualitativa, donde intentamos ver si algunos datos y estadísticas se plasman en la realidad, si son percibidos así, y sobre todo nos interesa ver que sentido y en que contextos se produce esta relación entre trabajadores sociales e inmigrantes.

## **2. ¿INMIGRANTE O TRABAJADOR?**

Nos gustaría comenzar la presente comunicación hablando de la relación entre inmigración y empleo. Y es que probablemente para la mayoría de la población e incluso para el legislador, hablar de inmigración equivale a hablar de mano de obra, y cuando no de seguridad ciudadana y delincuencia. Hoy cuando nos referimos genéricamente a inmigrantes, sin duda la primera imagen que viene a la mente de muchas personas es la de alguien que viene de un país del “tercer mundo” a trabajar en nuestro pueblo o ciudad. De hecho en las propias ciencias sociales y en la literatura sobre el tema se está introduciendo una diferenciación entre extranjería e inmigración, y la propia legislación crea figuras diferentes para “comunitarios” y el resto de extranjeros. Luego según el origen, hablaremos de un moro o de un jeque, de un futbolista o de un “sudaca”, etc. Y todo ello mezclado con muchas imágenes que se transmiten desde los medios de comunicación que nos hablan de invasión, avalancha o de

delincuencia organizada, que lleva a la inmigración a ser una de las principales preocupaciones de la ciudadanía (Barómetro de noviembre del CIS, 2005).

Y hablamos de empleo porque mientras la propia legislación vincula la residencia al empleo o a tener “suficiente” dinero<sup>1</sup>, diferentes estadísticas y estudios anuncian nuestros problemas demográficos, y vemos “necesarios” a los inmigrantes para algunas cuestiones como pagar las pensiones, mantener la tasa de actividad, etc., aunque también tenemos dudas de que no nos quiten el empleo.

Y en todo este debate nos encontramos con las propias personas inmigrantes, que no debemos olvidar que deberían ser los principales protagonistas de esta comunicación y de la atención de la política social. Estamos hablando de personas que dejan atrás sus familias, países y entorno, buscando un futuro mejor dentro de este mundo global y desigual, que favorece y alienta determinados intercambios, de capital, culturales, t.v., cine, pero que dificulta la libre circulación de personas y crea cada vez más brechas entre los distintos países y estados.

Pero más allá de teorías, estadísticas y cifras, la inmigración se concreta en nuestros barrios y ciudades, tiene un rostro, y es una realidad compleja, en ocasiones complicada, y ante la que en muchas ocasiones se da una intervención de los y las trabajadores sociales. Y esto es así porque la complicada situación de las personas inmigrantes que analizaremos más adelante, les lleva a que en la gran mayoría de las ocasiones se deba contactar con los servicios sociales en busca de ayuda.

### **3. LA COMARCA DE LA HOYA DE HUESCA**

La Ley 10/1993 de 4 de noviembre de las Cortes de Aragón, creaba las comarcas aragonesas, todo un intento de vertebrar y tratar de crear desarrollo en Aragón, y al mismo tiempo recuperar un antiguo modelo de organización que todavía permanecía en la memoria de muchas personas. Entre todas las

---

<sup>1</sup> El artículo 31 de la más conocida como Ley de Extranjería (aunque su nombre completo y en él se plasma los cambios y modificaciones de la propia ley, sería *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los extranjeros en España y su Integración Social, en su redacción dada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de Diciembre, por La Ley Orgánica 11/2003, de 29 de Septiembre y por la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de Noviembre*) en su apartado b establece literalmente “(...) se concederá al extranjero que acredite disponer de medios de vida suficientes para atender sus gastos de manutención y estancia, incluyendo, en su caso, los de su familia.(...)”



comarcas se daba entidad administrativa a un histórico territorio la *Plana de Uesca* como era conocida en aragonés, que surgió con el nombre oficial de Hoya de Huesca/Plana de Uesca. Tras un período un tanto titubeante al inicio, al final se creaba la comarca (Ley 27/2002 de 26 de noviembre) con algún ayuntamiento menos de los que se incluyeron en la primera delimitación comarcal<sup>2</sup>.

La comarca de la Hoya de Huesca tiene una superficie de 2.563 km<sup>2</sup>, un 5,37% del total de Aragón (47.720 km<sup>2</sup>). En cuanto a la población, según el censo del 2001, tenía una población de 60.386 habitantes, un 5% del total de la población de Aragón (1.204.215). Como vemos porcentajes muy similares tanto en territorio como en población. Aunque simbólicamente es la segunda comarca de Aragón, y Huesca la segunda ciudad, no son más que aproximadamente el 10% de la “gran” comarca aragonesa, como es el espacio metropolitano de Zaragoza. Ampliar este comentario sobre las desigualdades territoriales de Aragón, y la desigual distribución de la población, seguro que nos llevaría al inicio del apartado a hablar de las comarcas y del proceso de comarcalización, algo que nos desviaría del tema.

Debemos destacar que nuestra comarca se encuentra muy influenciada por la propia ciudad de Huesca, capital de provincia y donde residen casi 50.000 personas, es decir algo más del 80% de la población. Dos recientes estudios sobre las comarcas aragonesas, Cáritas (2003) y García Castrillo y otros (2005), nos dan una información significativa respecto a la estructura productiva de la comarca, información que creemos relevante para el posterior desarrollo de nuestro trabajo, ya que nos va a indicar los nichos laborales y las posibilidades de empleo de la población inmigrante.

El estudio de García Castrillo y otros (2005) sobre la estructura productiva de las comarcas aragonesas nos habla para la Hoya de Huesca de la importancia

---

<sup>2</sup> En la primigenia Ley 8/1996 de 2 de diciembre de Delimitación Comarcal de Aragón incluía en la comarca de la Hoya de Huesca los siguientes municipios: Agüero, Albero Alto, Alcalá de Gurrea, Alcalá del Obispo, Alerre, Almudévar, Angüés, Antillón, Ardisa, Argavieso, Arguis, Ayerbe, Banastás, Biscarrués, Blecua y Torres, Casbas de Huesca, Chimillas, Gurrea de Gállego, Huesca, Ibieca, Igríes, Loarre, Loporzano, Loscorrales, Lupiñén-Ortilla, Monflorite-Lascasas, Murillo de Gállego, Novales, Nueno, Las Peñas de Riglos, Pertusa, Piracés, Puendeluna, Quicena, Salillas, Santa Eulalia de Gállego, Sesa, Siétamo, La Sotonera, Tierz, Tramaced y Vicién. En la posterior Ley 27/2002 no aparecerían los de

del factor capital de provincia de Huesca ciudad y la importante presencia del sector servicios junto con la ausencia de tejido industrial (GARCÍA CASTRILLO y otros 2005: 58). En el mismo estudio, hablando de la mayor presencia relativa de empleo según los cuatro grandes sectores (primario, industrial, servicios y construcción), la comarca de la Hoya de Huesca tanto para 1991 como para 2001 aparece en sus análisis como una de las tres comarcas aragonesas donde el sector servicios es el principal sector proveedor de empleo (ibidem: 160).

Por su parte el estudio de Cáritas sobre el medio rural de Aragón, caracteriza a la Hoya de Huesca como una comarca en crecimiento demográfico, con una tasa de paro baja y en regresión (una disminución del 40% en el período 1986-2001), y con el sector servicios como el que emplea a una mayor parte de la población (CÁRITAS, 2003:160).

En síntesis una comarca con una ciudad pequeña pero muy importante para el tamaño y dinámica comarcal (Huesca concentra servicios de todo tipo y capitanea la economía comarcal), en crecimiento demográfico, y con una tasa de paro que se reduce a la par que aumenta la tasa de actividad, sobre todo en las mujeres, dato también importante como veremos más adelante. Es en esta realidad donde comenzará la llegada de personas inmigrantes hace ya algunos años y en el contexto en que se va a situar su incorporación laboral.

#### **4. LA LLEGADA DE PERSONAS INMIGRANTES A LA COMARCA DE LA HOYA**

La inmigración es uno de los fenómenos sociales, económicos y políticos de mayor actualidad. Ya hace unos años desde la ONU se indicaba que era un fenómeno que iba a ser fundamental y de gran relevancia para el nuevo siglo (PNUD, 1997). La situación estructural de gran número de países pobres caracterizada por una distribución desigual en la renta, importante cantidad joven y en edad laboral, y altas tasas de empleo y de subempleo, ofrecen un marco propicio para la búsqueda de mejores condiciones de vida que satisfagan las necesidades y mejoren el proyecto vital de muchos de esos ciudadanos en los estados del norte rico. La atracción por las ventajas del

---

Ardisa y Puendeluna que decidirían su adscripción a otra comarca. Por tanto son 40 los municipios que

estado de bienestar y la estabilidad democrática han hecho que se trate de llegar y entrar a la Unión Europea de cualquier forma posible.

Es en la década de los 80 cuando España comienza a convertirse en un foco de atracción para esta inmigración, fruto de los profundos cambios socioeconómicos, la internacionalización de su economía y la concepción de las grandes urbes como verdaderas “ciudades globales.” Magrebíes y subsaharianos por proximidad y latinoamericanos por lazos culturales, lingüísticos y de parentesco conforman los grandes contingentes de inmigrantes que llegan. En un segundo momento se unirían asiáticos y europeos del Este (COLECTIVO ALGARABÍA, 1999).

Pero paradójicamente y sobre todo tras el ingreso en la Unión Europea (entonces en 1986, sólo Comunidad Económica) a la Península Ibérica se le atribuye el papel de frontera sur dentro de esta “Europa Fortaleza”, lo que lleva a que las políticas migratorias se hagan más restrictivas. Políticas que irían convergiendo, al menos en la teoría, con alguno de los socios europeos sobre todo tras la adhesión de España al Convenio de Schengen el 25 de junio de 1991, que se hizo efectivo el 26 de marzo de 1995. Aunque este es el acuerdo europeo más importante en materia de inmigración, no entra en algunos aspectos fundamentales como residencia, derechos, acceso al trabajo, etc., limitándose en muchos aspectos a la entrada, salida y desplazamientos dentro del espacio común, ligando perversamente en algunos aspectos inmigración con delincuencia.

En este contexto se produce la llegada de personas inmigrantes a la comarca de la Hoya de Huesca. El crecimiento de las personas extranjeras empadronadas, ha sido muy importante como vemos en la tabla siguiente.

**TABLA 1: POBLACIÓN EXTRANJERA EMPADRONADA**

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Variación 98-05
España	637.085	748.953	923.879	1.370.657	1.977.946	2.664.168	3.034.326	3.730.610	485,6
Aragón	7.716	8.889	12.025	25.097	43.973	61.896	77.545	96.848	1155,2
Huesca	1.242	1.442	2.149	3.635	6.658	9.678	11.905	15.132	1118,4

---

esta comarca.

a									
Teruel	611	646	893	1.621	3.526	6.016	7.428	9.756	1496,7
Zaragoza	5.863	6.801	8.983	19.841	33.789	46.202	58.212	71.960	1127,4
<b>Hoya de Huesca</b>	<b>308</b>	<b>324</b>	<b>452</b>	<b>713</b>	<b>1.361</b>	<b>2.139</b>	<b>2.913</b>	<b>3.756</b>	<b>1119,5</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Aragonés de Estadística y del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

La procedencia de estas personas es muy variada, aunque podríamos destacar cuatro grandes colectivos:

- i. magrebíes: marroquíes, argelinos y saharauis;
- ii. subsaharianos: mayoritariamente de la zona occidental Nigeria, Gambia, Guinea Conakry, Ghana, Guinea Ecuatorial, Burkina...
- iii. latinoamericanos: peruanos, ecuatorianos, colombianos...
- iv. europeos del Este: Polonia, Bulgaria, Armenia, Georgia...

También podemos encontrar otras procedencias como de Oceanía u Asia, pero su presencia como colectivo es mucho menos significativa. Y tampoco debemos olvidar que existen un colectivo de personas extranjeras procedentes del denominado primer mundo.

En cuanto a la distribución territorial la mayoría de personas se concentran en Huesca ciudad, al calor de los servicios y del contacto con los paisanos, además de en los municipios más importantes Almudévar, Ayerbe, La Sotonera. Aunque hay personas extranjeras empadronadas en casi todos los municipios.

El objetivo final de la gran mayoría de personas inmigrantes es el empleo, a través del cual estabilizar su situación en nuestro país, como de buscar un horizonte mejor para ellos y sus familias, además de ser una de las principales fuentes de divisas para la mayoría de países del “tercer mundo.” En cualquier caso también debemos señalar que hay personas que no están en edad laboral, ni en situación de trabajar (personas reagrupadas que sólo tienen autorización de residencia, menores de edad laboral, mayores de 65 años, quienes todavía no tengan los papeles,...). Analizaremos a continuación el rol del empleo y su importancia en nuestra sociedad, y a continuación la “tortuosa” relación entre las personas inmigrantes y el empleo.

## 5. EL ROL DEL EMPLEO

Que el empleo o el trabajo juegan un papel importante en nuestra sociedad, parece una simplería o una perogrullada, dicho así. El propio sentido común nos dice que solemos definirnos por nuestro empleo, preguntas cómo ¿qué haces?, o ¿qué eres?, lejos de incitarnos a una reflexión filosófica nos están preguntando ¿de qué trabajas?

El empleo tradicionalmente ha supuesto la fuente de ingresos principal, pero además de eso también ha significado una forma privilegiada de articular las relaciones sociales, y de acceso a los derechos sociales (sanidad, vivienda, jubilación, etc.) Una persona desempleada, era algo así como alguien sin identidad, sin tener un objetivo o propósito de vida. La falta o la pérdida de empleo en las sociedades contemporáneas ha venido siendo un sinónimo de pobreza y de exclusión social, siendo conscientes que este último sobre todo es un concepto más amplio y poliédrico<sup>3</sup>.

Buena parte de la política social del siglo XX ha girado en torno al concepto (hoy casi un mito) del pleno empleo. Sin embargo desde los años 70 con la crisis del petróleo, hasta llegar a la época de la globalización, deslocalización y desregulación de los mercados nacionales de empleo, se va agotando esta idea del pleno empleo (SUBIRATS, 2004).

Por tanto en una época donde la precariedad laboral se extiende a más capas sociales que los anteriormente considerados como pobres o incapaces, se quiebra la visión de que el empleo vaya a ser el rol o eje integrador en nuestras sociedades. Como bien dice el I Plan de Inclusión Social de Aragón 2005-06

“Mucho ha cambiado la sociedad en estos últimos años. El impacto de la globalización ha provocado una gran flexibilidad laboral. Los trabajos ya no son para toda la vida y en la carrera profesional de los trabajadores no resulta extraño alternar etapas de empleo y desempleo. Se trabaja más a tiempo parcial (a veces por elección y a veces por obligación) y la mujer se ha incorporado en masa al mercado de trabajo. La incidencia de las nuevas tecnologías y la especialización de la mano de obra,

---

<sup>3</sup> Fijémonos sino en una definición que de la exclusión social el Consejo Económico y Social (1997: 2) “el concepto de exclusión social engloba las causas y efectos de la pobreza y permite, además, designar los procesos, situaciones y mecanismos en función de los cuales una parte de la población, personas, grupos o territorios, quedan al margen de la participación en la vida social y económica.”

en calidad y cantidad. La sociedad ya no es homogénea y asistimos a una pluralidad de situaciones.” (p. 12)

En una sociedad en constante transformación tecnológica, con cambios en las estructuras familiares, y en los propios ciclos individuales, nos llevan a que surjan nuevas necesidades sociales, y una nueva dinámica desigualitaria que ha llevado a hablar de la *doble ciudadanía* (TEZANOS, 1999), de “los de dentro” o “los de fuera”, “incluidos” o “excluidos.”

Sin embargo la exclusión laboral hoy en día sigue siendo en cierta manera sinónimo de exclusión social. Nos encontramos en una nueva dinámica donde el propio papel de la Asistencia Social, del Trabajo Social y de los Servicios Sociales ha cambiado considerablemente. Pero no nos olvidemos de señalar que en nuestras sociedades el rol del empleo ha cambiado, hoy ya casi nadie habla de trabajos para toda la vida, de carreras laborales largas, si no que las palabras mágicas ha pasado a ser flexibilidad, adaptación, conocimiento... Teóricamente se habla de que el empleo va perdiendo ese papel, ese rol de estrella en la inclusión, y las políticas sociales tratan de ir recogiendo esta idea, por ello se van introduciendo medidas como las RMI (Rentas Mínimas de Inserción o Salarios Sociales), políticas de activación o de creación de empleo, e incluso hay quien se atreve a hablar del Salario Ciudadano (por el mero hecho de serlo), o del reparto del trabajo entre todos y todas y a lo largo de nuestras vidas (GORZ, 1986).

Sin embargo y aunque pueda parecer paradójico hoy el empleo sigue siendo muy importante para todos, incluso a nivel de Servicios Sociales, y sobre todo para las personas inmigrantes, ya que aunque cada día reconocemos que el rol del trabajo está cambiando la “política” de extranjería e incluso la opinión pública siguen vinculando residencia de extranjeros (pobres) a tener un empleo. ¿Lógico? Pasamos a tratar de analizarlo aunque sea brevemente, destacando tres características *excluseras* de nuestra mercado de trabajo:

- 1- Elevado grado de desempleo que se ha convertido estructural en algunas zonas geográficas y para algunos grupos sociales.
- 2- Descenso y precarización del empleo, con altas tasas de temporalidad y aumento de accidentes laborales.

3- Alta persistencia de la economía sumergida y actividades económicas no reguladas y toleradas.

## **6. EMPLEO Y POBLACIÓN INMIGRANTE**

Volviendo casi al apartado introductorio de este trabajo, y conectando con el final del apartado anterior, debemos señalar que cuando hablamos de inmigrantes, nos estamos refiriendo a aquellas personas que provienen de países del sur o en vías de desarrollo, y que generalmente vienen hasta nuestros pueblos y ciudades buscando un futuro mejor, que suele pasar por el empleo.

Y nos encontramos aquí con el primer rasgo característico de la situación de las personas inmigradas, su residencia “legal” en España, y su acceso a la mayoría de derechos y prestaciones sociales viene vinculada o bien a tener medios de vida “suficientes”, o tener empleo, o depender de un familiar que lo tenga y pueda asegurar su sostén. Todo ello en una sociedad donde el empleo se precariza y cada vez tratamos que sea un rol menos definitorio de nuestra situación de inclusión.

Otra característica que marca la situación de estas personas es su necesidad de trabajar, tanto para acceder a los ansiados papeles, como para poder comenzar a satisfacer sus necesidades materiales inmediatas, y porque también es habitual que lleguen con otras necesidades como deudas para costear los billetes a intereses de usura, familia a la que enviar dinero, etc.

Si como veíamos anteriormente el aumento de personas extranjeras que viven en Huesca es significativo, en cuanto al empleo se puede señalar una evolución muy similar. En la tabla siguiente vemos la evolución de las personas extranjeras cotizando:

**TABLA 2: EVOLUCIÓN EXTRANJEROS AFILIADOS A LA SEGURIDAD SOCIAL**

	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
HUESCA	936	1.237	1.691	2.346	3.445	4.449	5.160	8.216	8.495
TERUEL	378	584	909	1.646	2.253	2.669	3.524	5.529	5.605
ZARAGOZA	3.747	4.750	6.995	11.490	15.104	17.558	21.549	35.833	36.813
ARAGÓN	5.061	6.571	9.595	15.482	20.802	24.676	30.233	49.578	50.913
ESPAÑA	262.771	332.407	452.097	604.900	829.395	923.218	1.074.791	1.688.598	1.696.117

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Y no nos olvidemos del papel relacional del propio empleo. Además de aportar ingresos y acceso a otras prestaciones y recursos sociales, el trabajo ofrece posibilidad de relacionarse, de entablar nuevas amistades, de mejorar el idioma, de mejorar la integración por la vía de las relaciones sociales y personales en definitiva. En la mayoría de estudios sobre la exclusión es bastante habitual que las relaciones sociales juegan un papel importante para evitar caer en esa zona (CASTEL, 1995; GARCÍA ROCA, 1998).

Partiendo de diferentes análisis podemos señalar que las características de los empleos de las personas inmigrantes vienen caracterizadas por:

- 1- Suelen ocupar empleos calificados como de las “tres p”, precarios, peligrosos y penosos.
- 2- Tienen una rotación de empleos mayor que los autóctonos, también tienen una mayor movilidad geográfica.
- 3- Habitualmente ocupan empleos en sectores muy sensibles a las coyunturas económicas o temporales.
- 4- Suelen trabajar en empleos que demandan fuerza de trabajo intensiva.
- 5- Padecen mayores tasas de siniestrabilidad laboral.
- 6- Tienen horarios de trabajo más amplios que los locales.
- 7- Tienen mayor desconocimiento de los derechos y obligaciones laborales.
- 8- Existe un desconocimiento bastante amplio de los hábitos y costumbres laborales locales, lo que en ocasiones puede generar algún conflicto o dificultad. Paralelamente también hay personas que desconocen las lenguas oficiales locales.
- 9- Desconocimiento de los recursos de empleo y de su uso.
- 10- Falta de formación, y también dificultades de acceso a la formación por falta de permisos, falta de requisitos, etc.

Hoy podemos decir que somos una *sociedad de inmigrantes*, con todo lo que debería suponer en el ámbito político y social, y con todos los cambios y ajustes que nos debe suponer en nuestra vida cotidiana. La importancia del fenómeno, va más allá de las cifras, ya que es una realidad vivencial, cotidiana,



aunque en ocasiones estas nos ayudan a darnos cuenta de la verdadera relevancia de este fenómeno, que es sin duda uno de los mayores cambios para nuestra sociedad en este inicio de milenio. Nuestra idea es ir más allá de analizar la realidad de las personas inmigrantes tan sólo en datos, y en cuanto aportan, o cuanto reciben. Más allá de visiones economicistas, o más reduccionistas la inmigración es un fenómeno global y complejo.

**TABLA 3: COMPARATIVA DE PERSONAS EXTRANJERAS EN 2005**

	EMPADRONADOS	CON PERMISO	COTIZANDO
ARAGÓN	96.848	81.028	49.578
ESPAÑA	3.730.610	2.738.932	1.688.598

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y del Instituto Aragonés de Estadística.

Los datos de empadronados son a fecha 1-1-2005. Los de personas con permiso y cotizando son a fecha 31-12-05.

Pero siguiendo con nuestro análisis también debemos destacar que las personas inmigrantes sufren una doble discriminación en el mercado laboral, por un lado la *estructural* ya que “legalmente” o al menos por medio de las leyes y reglamentos se limita su campo laboral (contingente, catálogo de ocupaciones de difícil cobertura, limitación de ámbito sectorial y geográfico...), además del círculo vicioso ya comentado que vincula “papeles” a empleo. Y por otra parte una discriminación *laboral* que se concreta en menores salarios, mayor horario laboral, mayores tasas de temporalidad y desempleo, y alguna práctica ilegal que realizan empresarios sin escrúpulos como no hacer contrato, no dar de alta en la Seguridad Social, etc. Y todo ello todavía se agrava más con algunas desigualdades tradicionales como el género y la edad, que se sufre todavía más por parte de las personas inmigrantes.

En cuanto a su aportación al mercado laboral, hay que destacar sobre todo su mayor movilidad geográfica y laboral y su ocupación en sectores donde la población autóctona huye tanto por los salarios como por la consideración social negativa que poseen, teniendo también unas tasas de actividad superiores las personas autóctonas (según datos del INE en 2005 la tasa de actividad de los extranjeros era del 76.32% frente al 55.13% de los autóctonos, [www.ine.es](http://www.ine.es)). Hay que señalar que unido a la discriminación estructural que antes mencionábamos, se une en las personas inmigrantes un menor “umbral

de aceptabilidad”, es decir los salarios del mercado aragonés u oscense van a ser mucho más altos que los de sus países de origen, por lo que van a aceptarlos; y cuentan con menor red social de apoyo (familia o amigos que ayuden ante un eventual desempleo) y generalmente menos cobertura institucional dependiendo del tiempo de residencia.

Al mismo tiempo y de acuerdo a estos rasgos generales que hemos enumerado, las personas inmigrantes se concentran en cuatro sectores principalmente:

- Servicio Doméstico: el personal autóctono está en franco retroceso, sobre todo en el servicio de interna.
- Hostelería: sector muy coyuntural, con gran temporalidad, rotación y horarios muy amplios.
- Agricultura: también muy coyuntural y con gran abundancia de temporeros, siendo además un sector donde también suele ser habitual la ausencia de contratos y “dinero negro.”
- Construcción: alta presencia de personas inmigrantes, aunque muy mayoritariamente en actividades de peonaje. Se ha detectado también salarios inferiores para los inmigrantes y peores condiciones laborales.

Con este panorama general, nos encontramos con la situación de nuestra comarca. Recordemos que es una comarca básicamente de servicios, alrededor de la capitalidad provincial de Huesca y lo que ello supone. Es también una comarca que está creciendo en población (también en gran parte gracias a la llegada de personas inmigrantes) y con una baja tasa de paro. A continuación vamos a ver las 5 ocupaciones más contratadas en Aragón, que como veremos se mueven en las coordenadas que mencionábamos, en los 4 sectores que acabamos de describir, y en el sector servicios, la principal fuente de empleo comarcal.

**TABLA 4: LAS 5 OCUPACIONES DONDE SE CONTRATARON MÁS EXTRANJEROS EN ARAGÓN, AÑO 2005**

Hombres		Mujeres	
Peón agrícola	17.073	Trabajador de limpieza	7.886
Peón industria manufacturera	10.124	Camarero	3.167
Peón construcción	8.551	Peón industria Manufacturera	2.883

Albañil	7.203	Peón agrícola	2.649
Mozo almacén	4.079	Cocinero	1.321
Trabajador de limpieza	2.430	Dependiente comercio	1.002

Fuente: Instituto Aragonés de Estadística

Como mencionábamos anteriormente cuando llega una persona inmigrante, una de sus preocupaciones u objetivos principales es la búsqueda de empleo. Investigaciones recientes (APARICIO Y TORNOS, 2005), nos muestra como las redes de familiares y amigos, las redes sociales en definitiva, son las principales proveedoras de empleo entre otros recursos y bienes para los recién llegados. Esta también puede ser una buena explicación de porqué en ocasiones las personas inmigrantes se concentran en unos sectores laborales determinados y no en otros (EITO, 2005). Pero además de estas redes, las propias personas inmigrantes cuando buscan “ayuda”, además de necesidades materiales, principalmente están buscando asesoramiento y empleo, y en muchas ocasiones el sitio donde buscar ayuda suele ser un Servicio Social, o una entidad de Acción Social, lo que puede llevarnos hasta un Trabajador o Trabajadora social. Aunque no debemos ignorar otras opciones de búsqueda de empleo como las propias redes ya mencionadas, o los propios recursos públicos y privados de orientación laboral, vamos a centrarnos en el papel de los propias entidades de acción social en la provisión de empleo, y específicamente en su provisión a las personas inmigrantes.

## **7. TRABAJO SOCIAL Y EMPLEO**

Como bien señala Pérez Eransus (2005: 19), la propia asistencia social surge en los siglos XV y XVI ante la amenaza social que suponía para el orden establecido la mendicidad. Posteriormente con el paso de la Edad Media a la Edad Moderna una gran masa de personas debieron vender su fuerza de trabajo por un salario, y para ello hubo dos grandes motivaciones, el propio interés y la coacción, ya que desde un principio ha habido un gran interés en distinguir a los pobres capaces de aquellos que podían trabajar, algo que se ha venido conociendo sobre todo en la literatura anglosajona y europea como el *test de empleo*. Y otra de las grandes preocupaciones del mundo anglosajón ha sido que la propia asistencia social no desinbiese al trabajo, de ahí el modelo anglosajón (y concretamente estadounidense) de bienestar, más centrado en la

creación de empleo que en la provisión de bienestar. Desde un principio se ha tratado de distinguir a los pobres capaces, de los incapaces, de las personas a las que se consideraba justo y necesario ayudar (enfermos, discapacitados, menores, ancianos...)

Tras estos primeros modelos de ayuda, los estados sociales, y el estado de bienestar consolidarían una serie de derechos y prestaciones. Pero tras la crisis de los 70, las sociedades postindustriales como señalábamos, han descubierto que el trabajo asalariado perdía gran parte de su capacidad integradora. Paralelamente otros cambios sociales como el cambio en el modelo de familia, el alargamiento de la esperanza de vida, etc., hacía que se diese un giro a la visión del empleo y que incluso los propios estados del bienestar pasasen de *welfare* a *workfare*, y los propios Servicios Sociales han pasado además de a “asistir” a las personas que quedaban al margen del mercado a diseñar e implementar políticas laborales o de activación laboral.

En palabras de una trabajadora social:

“Cuando algo falla en esta sociedad parece que ahí están los servicios sociales, estamos organizando apoyo escolar ante el fracaso del sistema educativo, bolsas de vivienda porque el sistema público no provee adecuadamente vivienda y es un problema social, tenemos programas de empleo porque hay una parte de la población que no tiene capacidades, motivaciones o formación para trabajar normalizadamente, gestionamos programas de rentas mínimas e informamos para PNC (Pensión No Contributiva) o ayudas complementarias a las prestaciones contributivas, no sé, bueno..., ¿lo siguiente será montar hospitales o consultorios médicos?” (I-1).

Por tanto y aunque pueda parecer paradójico, el empleo sigue siendo un factor fundamental de integración, y los servicios sociales siguen siendo un agente facilitador del empleo, cuando no controlador para seguir diferenciando entre pobres “capaces” e “incapaces”, de ahí que hoy en día siga funcionando el test de empleo (PÉREZ ERANSUS, 2005) como uno de los elementos clave para decidir prestaciones, ayudas, inclusión en programas, etc.

Y además el trabajo sigue siendo un criterio fundamental para traspasar la línea de la exclusión, en la ya clásica distinción de Robert Castel (1995), el

autor distingue entre la zona de inclusión, la de vulnerabilidad y la de exclusión. Uno de los criterios fundamentales para caer de la inclusión, a la vulnerabilidad o a la exclusión sigue siendo el empleo, junto con las relaciones personales. García Roca (1998) añadiría a estas dos dimensiones una tercera de carácter personal o individual.

Y hoy en el mundo del empleo segmentado y de los mercados duales de empleo (PIORE, 1983 y PORTES, 1981 y 1987), el propio estado de bienestar y los servicios sociales han pasado a ser activadores de medidas de empleo, e incluso a capacitar para la empleabilidad.

Llegados a este punto, y recordando el “especial” vínculo inmigración-empleo sobre todo a nivel legal y de residencia administrativa, veamos a continuación la labor de los Servicios Sociales en Huesca y de los y las Trabajadores y Trabajadoras en la Hoya de Huesca en esta provisión de empleo.

## **8. SERVICIOS SOCIALES Y EMPLEO EN HUESCA**

En la comarca de la Hoya de Huesca, los servicios de orientación y búsqueda de empleo se circunscriben a la ciudad de Huesca. Es allí donde se encuentra la única oficina pública de empleo del INAEM en la comarca, que presta todos los servicios que ofrece un servicio público de empleo. El propio INAEM dispone de un centro de formación. Las cinco Empresas de Trabajo Temporal que hay en la comarca también están en Huesca capital. Paralelamente existen servicios de orientación y formación y bolsa de empleo en dos sindicatos (UGT y CCOO), en la Cámara de Comercio e Industria y en la Confederación Empresarial (CEOS-Cepyme). El Ayuntamiento de Huesca, cuenta con un servicio orientación profesional para el empleo y asistencia al autoempleo (Opeas), que presta especial atención a la población joven ya que se presta desde el Plan Municipal de la Juventud, aunque dirigido a toda persona en desempleo. Y el propio gobierno municipal cuenta también con un programa de agentes de empleo y desarrollo local dirigido a apoyar la creación de empresas e iniciativas de autoempleo. Y si giramos la mirada hacia las entidades de acción social, nos encontramos con un Servicio de Orientación e Intermediación Laboral del Secretariado Gitano (Acceder-Huesca), y si ya nos centrásemos en los Servicios Sociales, deberíamos hablar del Servicio de Base

Comarcal, de la Fundación Municipal de Servicios Sociales, Cáritas, Cruz Roja y los Hermanos Franciscanos de la Cruz Blanca. No reseñaremos los servicios de orientación con los que se cuenta para las personas discapacitadas (Disminuidos Físicos de Aragón, CADIS-Huesca, Atades, y Arcadia), porque nos vamos a centrar en entidades generalistas y para toda la población. Hay que decir que en estos servicios para personas con algún tipo de discapacidad pueden y son utilizados en pie de igualdad por las personas inmigrantes siempre que cumplan los requisitos para beneficiarse de ellos.

Si iniciamos nuestro análisis con los servicios sociales públicos, la Comarca de la Hoya de Huesca, quizá por su mayor juventud, tan sólo cuenta con una bolsa de empleo para auxiliar de ayuda a domicilio. De momento no tiene ningún recurso de orientación laboral, los hipotéticos usuarios de orientación son derivados a otros servicios externos.

La Fundación Municipal de Servicios Sociales de Huesca (FMSS), no cuenta con un servicio de orientación propiamente dicho, ni con un servicio de bolsa de empleo, pero si da gran importancia a la formación, en la línea que veníamos que estaban haciendo la mayoría de entidades de servicios sociales en las sociedades postindustriales. La formación que ofrece la FMSS tiene una amplia oferta, para el año 2006. De hecho para este año la propia FMSS ha pasado a coordinar todas las actividades formativas que ofrece el Ayuntamiento oscense. En un folleto editado en el mes de febrero de 2006, podemos encontrar a modo de declaración de intenciones las siguientes palabras:

“Romper la barrera que encuentran algunas personas cuando desean acceder al mercado de trabajo, ya sea en su inicio, o tras un período de inactividad o desempleo, es un objetivo prioritario para el Ayuntamiento de Huesca.”

El Ayuntamiento ofrece cuatro talleres de empleo, una escuela taller, dos cursos para desempleados, y tiene la previsión de ofrecer cinco programas de garantía social, si hay demanda suficiente y los aprueba el Gobierno de Aragón. En todas estas acciones han participado personas inmigrantes, y no se hace distinción alguna (excepción hecha claro está de la necesidad de documentación) por el origen de las personas sean autóctonas o inmigrantes.

Pasamos a analizar las entidades privadas. Empezamos por el Secretariado Gitano, que tiene bolsa de empleo y un programa de orientación e intermediación, lógicamente orientado y centrado en la población gitana, aunque también se ofrece como recurso al resto de la población. Es muy importante la labor de intermediación y prospección laboral que realizan, con acompañamientos personalizados. También han realizado varias acciones formativas sobre todo orientadas a profesiones y nichos laborales donde había constancia de falta de mano de obra.

*Cáritas Diocesana* ofrece formación, intermediación y bolsa de empleo. *Cáritas* es la única entidad que ha tenido hasta hace poco una empresa de inserción, hoy reconvertida a programa prelaboral. Su planteamiento se basa en un trabajo integral con un itinerario formativo, desde lo motivacional, a lo prelaboral. De su documentación de trabajo extraemos la siguiente definición de itinerario que creemos que caracteriza su modo de trabajar la inserción por lo laboral:

“(...)entendido como el conjunto de recursos que se ponen al servicio del proceso personal de cada participante en su recorrido hacia una mayor autonomía, una promoción personal y el acceso a los derechos sociales.”

También cuenta con bolsa de empleo, una de sus características es que está abierta a todas las personas, con independencia de su situación administrativa, lo que la hace muy atractiva para las personas inmigrantes, y es bastante utilizada por empleadores, sobre todo del servicio doméstico por la imagen de confianza que da *Cáritas*. A raíz de este “éxito” de la bolsa de empleo, la propia *Cáritas* ha organizado actividades formativas específicas para personas inmigrantes, sobre todo mujeres y orientada al servicio a terceros (cocina, limpieza y cuidado de enfermos).

*Cruz Roja*, realiza también una intensa actividad formativa dirigida a toda la población. Aunque nos interesa sobre todo reseñar el programa “Inter-labor@”, dirigido específicamente a luchar contra la discriminación a las personas inmigrantes. En su folleto divulgativo podemos leer:

“Inter.-labor@ es un proyecto de empleo(...)

Objetivo general: favorecer la igualdad de oportunidades al colectivo inmigrante, desarrollando estrategias y acciones en una intervención integral.

Objetivo específico: facilitar la inserción socio-laboral a través de itinerarios personalizados de inserción.”

Como vemos también trabaja a través de itinerarios personalizados de inserción, y cuenta con acciones de orientación, formación e intermediación. Igualmente realiza labores de selección para las empresas, además de acompañamiento y seguimiento de la inserción laboral. Es el único recurso específico de este tipo para población inmigrante en la comarca de Huesca. También ha realizado varios cursos en profesiones donde se ha detectado o bien necesidad de mano de obra, o necesidad de formación específica. Para acceder a algunos servicios de este programa es necesario tener autorización de trabajo.

Los *Hermanos Franciscanos de la Cruz Blanca*, sobre todo desde el Proyecto “*O Cambalache*” que trabaja en la atención socio-sanitaria con colectivos vulnerables, cuentan también con bolsa de empleo, y trabajan en la orientación e intermediación laboral con sus usuarios y usuarias.

Para concluir este apartado señalaremos algo que tal vez pueda parecer obvio. El perfil mayoritario que encontramos en los servicios de orientación laboral, es el de psicólogos. Mientras que en las entidades de servicios sociales, además de otros perfiles, hay Trabajadores Sociales. Tanto en los servicios sociales públicos, como en el resto de entidades son estos profesionales quienes generalmente se encargan de la orientación laboral, del diseño de los itinerarios formativos, o del seguimiento de las diferentes acciones formativas dentro de los itinerarios de inserción. Al mismo tiempo la proliferación de “servicios” relacionados con el empleo en todas las entidades de acción social, nos da una idea de lo importante que sigue siendo el empleo como factor de integración, y la importancia que se le sigue dando en la acción social y el trabajo social. En el siguiente apartado vamos a analizar el papel de los trabajadores sociales en la incorporación laboral de las personas inmigrantes.

## **9. INMIGRACIÓN, EMPLEO Y TRABAJO SOCIAL**

Según la Memoria de los Servicios Sociales Comunitarios de 2004, el 13% de los inmigrantes empadronados en Aragón había sido usuario del sistema



(frente al 6% de la población total). Es una proporción más elevada que el de población nacional. Como dice la propia memoria (p. 46 de la versión electrónica)

“Esta circunstancia es debida a que el colectivo de inmigrantes ha encontrado en los Servicios Sociales Comunitarios una puerta de entrada hacia el resto de recursos públicos, sin que se les haya exigido requisito de empadronamiento u otro para realizar gestiones de información. Las campañas a favor del empadronamiento han visibilizado a un colectivo que ya estaba muy presente en el ámbito de los Servicios Sociales. Estos datos ponen de manifiesto por un lado, el incremento de uso de las prestaciones de Servicios Sociales por parte de los extranjeros a lo largo de esos años de análisis, y por otro, que los extranjeros utilizan más los Servicios Sociales que los nacionales.”

Datos que son corroborables con la percepción que tienen los profesionales:

“Sin duda la población extranjera que atendemos ha aumentado, mucho, bueno bastante, claro lógicamente también ha aumentado su número total, en los últimos 5-6 años ha sido un aumento bastante importante.” (I-2)

“El trabajo está cambiando, de una población y situaciones más o menos tradicionales, hemos pasado a ampliar bastante el abanico de atenciones, además hay problemas y situaciones comunes (vivienda, luz, agua, desempleo,...) pero también hay otras necesidades nuevas, la lengua, las costumbres, la reagrupación, la convivencia, incluso situaciones de discriminación....” (I-1)

Sin embargo destacamos de otra de nuestras entrevistas una apreciación que no quisiéramos dejar pasar:

“Hay una creencia generalizada de qué la población inmigrante es pobre, excluida o necesitada, que yo creo que deberíamos poner en cuestión y sobre todo exigir que los medios de información no reproduzcan. Es cierto que una persona inmigrante, bueno mejor alguna persona inmigrante, están en una situación de mayor vulnerabilidad por la discriminación de las leyes, y por otras cuestiones como la situación de legalidad o irregularidad, la ausencia de familia, etc., y sobre todo depende del tiempo de estancia en España y de muchos otros factores, no es lo mismo una persona recién llegada

que alguien que lleva 10 años, (...), vamos que en definitiva, no se puede generalizar ni crear falsas ideas.” (I-2)

Sin duda alguna creemos que es una matización muy importante, ya que en ocasiones se puede caer en falsas generalizaciones o en ideas como que las personas inmigrantes hacen un uso excesivo de los recursos y servicios. El papel de última red de protección ante la exclusión de los Servicios Sociales hace que exista un uso bastante importante y elevado por parte de las personas inmigrantes, aunque derivado de esa situación de vulnerabilidad que crea la inseguridad legal sobre todo, y ante los fallos del resto de servicios y sistemas del bienestar. Creemos que es importante esta matización de no identificar a inmigrante con necesitado *per se*, si no como bien decía esta compañera es necesario valorar cada situación individualmente, no hay recetas mágicas en el Trabajo Social.

Por otra parte este uso intensivo de los Servicios Sociales, que también constatan en la iniciativa privada, nos preguntamos si habrá influido en cuanto a la necesidad de ofertar servicios de orientación laboral, y en definitiva recursos relacionado con el mundo laboral en estas entidades de acción social:

“Está claro que siempre ha habido una preocupación por el trabajo, bueno, por la inserción sociolaboral, podríamos decir, había dijésemos desde la Acogida un intento en fomentar la inserción de esas personas, al intentar trabajar integralmente, se trabajaba en itinerarios de inserción, tanto habilidades sociales y formativas, hábitos empleabilidad (...) El papel de la trabajadora social era de acompañamiento, seguimiento, referencia, en ocasiones se intermediaba, pero no era una demanda manifiesta de necesidad de empleo, no sé, tal vez sí, pero veías que en otros colectivos la demanda de empleo no era real, podía ser lo manifiesto, pero lo latente, había otra realidad, otras necesidades, las personas inmigrantes si venían y pedían empleo directamente, y sabías que un empleo sí era una solución real en muchos casos .” (I-3)

“Yo creo que en unos años hemos pasado de un proceso de acompañamiento, casi a abogados, hemos aprendido derecho laboral, bueno o de extranjería, la prestación de información y orientación era diferente, había que saber como

presentar una oferta, que era un visado, como se envía dinero,..., uff, muchas cosas complejas y que han ido cambiando cada año, y además veías que pasaban por el despacho personas con las habilidades y la motivación para el empleo, que habían venido a trabajar y su idea de “ayuda”, o “prestación” eran diferente a lo que habíamos manejado, te decían necesito un empleo, he venido a trabajar, indirectamente o diciéndolo a las claras no eran peticiones de otro tipo, sociales, o “prestacionales”, había necesidad de un empleo a nivel legal y era lo que demandaban”(I-4)

“La bolsa de empleo creció, claro, tanto por las personas inscritas, como por las demandas por parte de empleadores. Si que es cierto que cuestiones como el servicio doméstico son actualmente profesiones étnicas, o con una clara sobrerrepresentación de extranjeros. (...) Y claro es una forma de ayudar, nadie lo pone en duda, de hecho hay muchas personas cuyo expediente es mínimo, no eran “casos”, son personas que con una orientación, incluso sin eso, con un contacto para encontrar empleo han dejado de ser usuarios, no han vuelto por el despacho.” (I-5)

“Aunque no había carencia de hábitos laborales, ha habido que hacer un esfuerzo en el acompañamiento, en explicar hábitos y costumbres laborales, y mucha intermediación, ya que en determinados empleos había mucha distancia, cultural, social y de todo tipo entre empleadores y trabajadores inmigrantes.” (I-6)

“Ante el afán y la necesidad por trabajar, casi éramos un poco la madre o voz de la conciencia de muchas personas, tratando de hacer ver prioridades, porque había gente que trataba de coger muchos empleos y había que explicarle que si en uno acababa a las 11 por ejemplo, era imposible que a esa misma hora estuviese en la otra punta de la ciudad (...) También en casos como el envío de dinero hemos detectado situaciones de personas que enviaban todo a sus países y no se quedaban ni para un triste medicamento, y ha habido que trabajar todo este tipo de situaciones.” (I-2)

El primer contacto con los Servicios Sociales, para una gran mayoría de casos en nuestra comarca ha sido por motivos de empleo. Como nos ponen de manifiesto el trabajo de campo, esta primera aproximación venía dada por la necesidad tanto de afrontar las necesidades materiales aquí (alimentación,

vivienda, etc.), deudas que generalmente arrastran de la venida (créditos para el viaje generalmente) y también por la necesidad de enviar dinero a sus familias que quedan en sus países de origen. Es muy significativo como se suele señalar su motivación para el empleo, y en muchos casos incluso la existencia de hábitos y cualificación para desarrollar algún empleo. Aunque esto puede no ser siempre necesariamente positivo:

“Bueno, hay que tener cuidado, es lo que creo, puede ser muy gratificante trabajar con la población inmigrante, tienen como un objetivo, una meta, y saben de la importancia del empleo. Además suele ser gente preparada, educada y con motivación laboral. Si todo el mundo [nota: se refiere las entidades de acción social] trabajamos con inmigrantes, y montamos recursos para inmigrantes, ¿trabaja alguien con otros colectivos o nos “pasaremos de bando”?.” (I-2)

Cuando preguntamos por el empleo desempeñado por las personas inmigrantes, la realidad de nuestra comarca coincide con los datos que ya habíamos destacado, con la gran importancia de los cuatro sectores donde se concentra la mayoría de la contratación: servicio doméstico, construcción, hostelería y agricultura. Ocupaciones que suelen no ser aceptadas por las personas autóctonas al menos en esas condiciones horarias y económicas. Todo ello unido a la necesidad de trabajar que ya hemos señalado en tantas ocasiones, a la posesión o no de papeles, a la dificultad y lentitud en convalidar los títulos, y a la menor cobertura social que se tiene en ocasiones. Inclusive el género es también una diferencia muy importante. En nuestra sociedad el cuidado a terceros y el trabajo de proximidad (PARELLA, 2003) están feminizados, aunque con la incorporación de la mujer al mundo del empleo en nuestra sociedad, además de esta feminización se produce una “extranjerización”, se sustituye una mujer por otra podría decirse.

“Está claro que el tener o no papeles, marca una frontera de todo tipo, legal, mental, social... no sé es como cambiar de vida. Sin papeles el ámbito es muy reducido, y con papeles..., ciertamente es también un ámbito escaso si te lo paras a pensar, aunque las condiciones si que varían, vamos que mejoran” (I-2)  
“Si que muchas veces nos hemos planteado, ¿hacemos bien con la bolsa de empleo? Sabemos

los salarios que pagan algunas condiciones, pero ¿la cerramos? ¿nos negamos a ser el puente que somos? Nuestro objetivo es conseguir que sea un trabajo valorado y bien pagada, en ocasiones se consigue, en otras no, el trabajo femenino y sobre todo el doméstico está minusvalorado, y claro ante la necesidad que hay de trabajar seguro que se encuentra a alguien que trabajaría por 3 € la hora” (I-4)

“Un hombre, más difícil que una mujer, hablamos de sin papeles, una mujer todavía puede ir encontrando horas en unas casas, irse de interna, pero un hombre... Muy difícil porque nadie de una empresa va a decir yo cojo a un “sin papeles”, las multas son cuantiosas, si se contrata a personas sin permiso se hace en voz baja, a través de conocidos o parientes, esa información dudo que llegue por otros canales, a no ser en agricultura o ganadería.” (I-6)

“Sabemos de personas que llevan casi 4 años esperando una respuesta sobre una convalidación de un título. Con la enseñanza obligatoria no suele haber problemas, pero con títulos universitarios o profesionales mejor no hacer previsiones. Conocemos ingenieros trabajando de pastores, químicos limpiando, abogados de camareros y muchas otras situaciones de este tipo. Y cuando se intenta que accedan a la formación aquí es difícil, tal vez cuando no se tienen papeles y hay más tiempo no se puede acceder a la formación por falta de los dichos papeles, y cuando se tienen sólo se piensa en trabajar, en ahorrar, en traer a la familia, con lo que la formación o la convalidación de títulos pasa a un segundo plano.” (I-1)

La mediación e intermediación es otra función importante, sobre todo en los servicios que tienen bolsa de empleo. La mediación es una función clásica del Trabajo Social, baste ver si no como es citada en el propio Libro Blanco de los Estudios de Grado en Trabajo Social (ANECA, 2004). Generalmente ha tomado un sesgo de mediación familiar y de mediación social. Con la llegada de personas inmigrantes, también se ha ampliado a la mediación cultural ante conflictos culturales y se amplía a la mediación laboral.

“Comenzamos a mediar casi desde que recibimos una oferta, en ocasiones las condiciones no son buenas, en otras los propios empleadores piden la luna. En ese momento comienza el ajuste por así decirlo entre lo que se busca y lo que el mercado

puede ofrecer. (...) También es habitual continuar el seguimiento y entonces también puede haber mediación, que si no me pagan esto, que si no es lo acordado, vamos que generalmente cuando se facilita un empleo o una persona para él en muchas ocasiones se nos hace responsables por ambas partes de lo que pueda ocurrir.” (I-3)

“La mediación también incluye información sobre las costumbres laborales. En ocasiones se desconocen derechos, y en otras se quiere abusar de ese desconocimiento. Nuestra posición es un poco en medio de empleador y empleado.” (I-6)

La formación es vista por las profesionales como uno de los retos más importantes para el futuro de las personas inmigrantes.

“Hay personas que vienen con formación, pero tampoco es menos cierto que hay muchas otras personas que necesitan reciclaje y sobre todo formación para nuevas profesiones.” (I-1)

“Está claro que con la motivación para el empleo que hay, va a seguir siendo necesario formar a las personas inmigrantes para otros empleos, ya que suelen aceptar muchos empleos que aquí son rechazados por las personas autóctonas.” (I-2)

“Una mínima formación siempre es necesaria e importante, en ocasiones incluso las palabras y los términos son diferentes, por lo que un curso de formación puede ayudar en la incorporación laboral.(...) La evolución del mercado y de la sociedad también nos dicen que la formación permanente va a ser importantísima.” (I-3)

“Una dificultad habitual es la falta de papeles. Sin ellos suele ser complicado encontrar formación, lógicamente los cursos oficiales requieren de los documentos, y la formación que se puede ofertar no oficial es para cuestiones básicas, o bien habilidades sociales y castellano, o para actividades como el cuidado a terceros, agricultura y poco más.” (I-6)

El futuro se cree que variará un poco, la llegada de personas inmigrantes se cree que no tendrá el crecimiento tan alto que ha tenido en los últimos años, y que el papel fundamental del empleo irá dejando paso a otro papel de los servicios sociales.

“Sin duda que la llegada de personas ya se va viendo que disminuye, o al menos que cambia al perfil. Frente a estos años donde han llegado personas jóvenes y que buscaban empleo, ahora

además de que las cantidades son algo inferiores, llegan más personas reagrupadas, cuya situación es diferente, hay niños y personas mayores.” (I-1)

“Muchas personas llegan, si no con trabajo, si con una información de primera mano, y con apoyo y contactos de la red de paisanos y parientes. Muchas personas vienen dijéramos “traídas” o “reclamadas” por hermanos, primos, tíos, padres, y ya tienen un punto de enganche aquí, se suelen pasar trabajos, información, pisos, está claro que el trabajo cambia y cambiará. Ahora ya nos encontramos con problemas familiares, con separaciones, con dificultades para acceder a la vivienda, etc., vamos con trabajo social se podría decir, aunque no es descartable que sigamos de “orientadores”” (I-2)

“En el ámbito laboral va a continuar nuestro trabajo, va a seguir siendo necesaria la formación, el detectar nichos laborales, y sobre todo evitar discriminación en el empleo para las personas inmigrantes” (I-3)

Y en nuestras entrevistas también salió a relucir la importancia del empleo como elemento integrador en la vertiente de relaciones sociales. El papel principal del hombre como trabajador y las mayores dificultades de la mujer para trabajar también hacen que esto supongan una menor integración femenina, y algo que se ve como un déficit, de ahí que también haya iniciativas exclusivamente para mujeres.

“Hemos tenido casos de personas que prácticamente no te entendías con ellos, y sin ir a clase, el día a día del trabajo les ha proporcionado recursos suficientes como para aprender el idioma.” (I-1)

“Indudablemente es fundamental también en el sentido de las relaciones. El ir haciendo red, y el que en esa red de amistades y colegas laborales se incorporen personas españolas enriquece mucho la red. Muchos pisos, trabajos, e informaciones circulan por esa red e incorporar amistades españolas es un paso adelante fundamental.” (I-3)

“Nos hemos encontrado con mujeres con casi tres años aquí y que no hablaban nada de castellano. La carestía de vida, los alquileres y la presión familiar las empujan a trabajar, pero ¿en qué sin controlar un mínimo el idioma? Son mujeres que su mundo ha sido su casa y dos o tres amigas de su país, un círculo cerrado. Sin otras amistades de Huesca, o

sin el esfuerzo de hablar en el trabajo no mejoraban. Además muchas de ellas no conocían las calles, ni otros recursos, nos hemos tenido que plantear empezar en otro nivel antes de la orientación y formación laboral propiamente dichas. (..) Y luego una vez que algunas han trabajado claramente se ha notado esa mejoría en muchas cosas, es fundamental el salir del círculo al que se había reducido su vida, para todo, no sólo el idioma, incluso la forma de ver el mundo o de entender su nueva vida en Huesca son diferentes.” (I-2)

## **10. ¿CÓMO VEN LAS PERSONAS INMIGRANTES A LOS TRABAJADORES SOCIALES EN LA PROVISIÓN DE EMPLEO?**

Hay que destacar que entre la población inmigrante, al igual que entre la local es más habitual el término *Asistenta*, y sobre todo empleado en femenino y para mujeres, ya que como sabemos la profesión de Trabajador Social está altamente feminizada. Y es curioso que de nuestra investigación destacamos dos notas características, por un lado que la información y asesoramiento no se suele asumir como una de las prestaciones básicas de los servicios sociales; y por otro lado que se asimile *Asistenta* a los servicios sociales públicos (la FMSS y la administración de la propia Comarca), creyendo que las compañeras que prestan estos servicios en las entidades de iniciativa privada son abogadas o psicólogas.

“Bueno, si la *Asistenta* está allá, le pagan a una el piso si no tiene para pagarlo y hay otras ayudas, creo, yo no he estado.” (Inm-1)

“No, ni en Cáritas, ni en Cruz Roja no hay *Asistenta*, está en el Ayuntamiento en el pueblo de nosotros viene dos días, te cogen la cita en el mismo Ayuntamiento.” (Inm-2)

En muchas ocasiones también se desconoce que hay otras entidades que pueden otorgar ayudas, y también hemos encontrado casos donde se ha acudido a algún servicio con expectativas incorrectas ya que hay entidades que en otras zonas prestan otros servicios, o los estilos de trabajo son diferentes.

“Yo no sabía que había también ayudas allí, pensaba que sólo ayudaban a buscar trabajo, me lo dijo una amiga, pero la verdad que no sabía que podían pagar la luz o el piso” (Inm-3).

“No, yo no he pedido ayudas, si conozco Cáritas y Cruz Roja, y la *Asistenta*, pero sólo he buscado



trabajo, empecé pronto a trabajar, tuve suerte, y luego me ayudaron con los trámites de los papeles, pero no he pedido nunca “ayudas” (Inm-4)

“Es habitual que lleguen personas que pregunten por nuestro albergue, o por el reparto de alimentos. En ocasiones es complicado hacerles entender que en todas las ciudades no prestamos los mismos servicios, pero ellos se quedan con la idea de la otra ciudad y con que si somos lo mismo deberíamos hacer lo mismo” (I-3)

“En las primeras entrevistas si que se explica, yo lo he oído muchas veces, y bueno quizá haya algo cierto, pero no siempre, y ya les explicamos que además de las limitaciones que pueda haber de empadronamiento, de residencia o legales en general, los estilos de trabajo son diferentes, y aquí no tramitamos ninguna “paga” nada más llegar, ni hay “vales” semanales o cosas que tal vez en otras zonas sí.” (I-4)

Respecto al papel del empleo y de estas entidades, se reconoce su importancia, sobre todo en períodos iniciales y sin papeles. Se tiene muy asumido que con papeles se amplía el campo de búsqueda y las posibilidades de encontrar un empleo con unas mejores condiciones:

“Uno se intenta hacer anotar en todos sitios, pero claro sin los documentos en muchos sitios a uno no le reciben. Ya con los documentos todo cambia y en muchas oficinas y en el mismo paro a uno lo anotan, pero antes tan apenas dos o tres sitios uno puede andar buscando.” (Inm-2).

“Antes si le dábamos a todas las personas el mismo listado de información, donde aparecían ETT y otros recursos, pero con el tiempo vimos que no era necesario porque en muchos sitios no podían acceder las personas que todavía no habían accedido a la regularización, por eso hemos ido cambiando la información que dábamos.” (I-2)

“Con los papeles yo me fui de la casa, creo que no podía aguantar, era trabajar toda la semana, casi todo el día..., ahora mejor, vamos una tiene su horario y sus dos días de fiesta en semana, con su seguridad social y todo.” (Inm-1)

“Lo más desagradable es en ocasiones cuando hay empleadores que te reclaman, si que ciertamente en muchas ocasiones hay cambios de trabajo, pero eso como cualquiera de nosotros, si te ofrecen algo mejor, lógicamente ¿no cambiaríamos? Aunque es

cierto que aún con papeles el campo está bastante restringido, aunque en buena medida suelen cambiar las condiciones, pero también hay algún caso de abuso sobre todo por desconocimiento de las leyes, de los convenios y de los derechos laborales.” (I-3)

## **11. CONCLUSIONES**

Como indicábamos en la introducción, en la presente comunicación queríamos acercarnos a la relación entre trabajo social y empleo en una comarca aragonesa, de acuerdo a la información que obteníamos dentro de unas investigaciones más amplias. Como hemos visto esta relación está mediada por dos ejes principales: por una parte la estrecha vinculación entre empleo y residencia que existen en la ley de extranjería española (y en todas las europeas) que en ocasiones reduce la inmigración a una cuestión de carácter casi económico cuando es una realidad mucho más compleja; y por otro lado la importancia que el empleo sigue teniendo en nuestras sociedades, como elemento integrador.

A modo de colofón nos atrevemos a exponer una serie de conclusiones que hemos extraído de nuestra investigación:

1. A pesar de que el empleo está cambiando en nuestras sociedades, cada vez es más precario, más segmentado y de menor calidad, y de que hay teorías que nos hablan de que no puede y no debería ser un rol configurador de la integración (laboral, social, económica...) Las propuestas del salario ciudadano, de la distribución del empleo, cada vez cobran más fuerza, lo cierto es que hoy en día el factor empleo, o mejor dicho su ausencia o su precariedad, es uno de los factores exclusógenos por excelencia. Además en el caso de las personas inmigrantes el empleo es sinónimo de poder obtener los tan ansiados papeles, de la regularización, de la normalización y del disfrute del resto de derechos. Nuestra ley de extranjería sigue vinculando el empleo a la residencia, y las diversas personas inmigrantes mayoritariamente se emplean en sectores con gran inestabilidad laboral, lo que hace que su vulnerabilidad social en este aspecto sea mucho mayor que para el resto de población local.

2. Los Servicios Sociales como última red de cobertura ante las disfunciones y problemas de otros subsistemas, y como última “trinchera” del bienestar ante la exclusión tienen una lógica preocupación por el empleo, y por tanto tratan de dar respuesta a este problema. Generalmente por la vía de la inserción a través de itinerarios de inserción, que van desde lo motivacional y actitudinal, hasta la formación prelaboral y las empresas de inserción. Las organizaciones de iniciativa privada de la Comarca de la Hoya también cuentan con bolsa de empleo.
3. El empleo es una prioridad para las personas inmigrantes. No debemos olvidar que hablar hoy de inmigrantes es casi sinónimo hablar de inmigrantes económicos. Suelen ser personas que vienen de países del sur (el eufemístico tercer mundo) y que vienen en busca de un futuro mejor. La gran mayoría vienen con intención de trabajar y de labrarse un futuro en otro país que no es el suyo. Las deudas para llegar al norte, la necesidad de sobrevivir y de enviar dinero a su familia, incluso el propio orgullo y la presión familiar para triunfar en el nuevo destino hacen del empleo el objetivo del proyecto migratorio. Y no nos olvidemos del factor relacional, del capital social que crea el propio empleo a través de la ampliación de la red de amistades, conocidos, amigos...
4. Pero la situación estructural y social de las personas inmigrantes hace que una amplia mayoría se encuentren en el terreno de la vulnerabilidad, cerca del área de integración, pero peligrosamente cerca también de la de exclusión. La ley limita mucho la situación de estas personas, define una situación nacional de empleo a la que se supedita el empleo de las personas inmigrantes y limita el ámbito sectorial y territorial donde desarrollar su empleo. Al mismo tiempo socialmente es también muy usual que se ubique a estas personas dentro de determinados estereotipos laborales (y también sociales, GÓMEZ CRESPO, 2000) que hacen que únicamente se les vea como necesarios para determinadas ocupaciones.

5. La situación de vulnerabilidad hace que estas personas sean usuarios de servicios sociales. Además este sistema en muchas ocasiones es la puerta de entrada al resto de sistemas del bienestar a través de la prestación de información y orientación (cómo sacar la tarjeta sanitaria, pasos para escolarizar a los hijos, etc.) Pero sobre todo una de las mayores demandas es el empleo<sup>4</sup>, por su necesidad para normalizar su residencia, lo que hace que muchos servicios sociales y trabajadores sociales hayan tenido que adaptar sus respuestas, su formación e incluso su forma de trabajar, incluso han surgido bolsas de empleo y servicios de intermediación específicos para inmigrantes.
6. Pero aún con “papeles”, las restricciones de la ley, la dificultad para convalidar los estudios y la visión y creencia de que las personas inmigrantes “sólo” sirven para desempeñar unos determinados empleos, hace que las personas extranjeras se concentren en cuatro sectores, aquejados además de precariedad, peligrosidad y en muchos casos de penosidad (los empleos de las “tres p”). Sin olvidarnos de la discriminación que se produce según el origen de las personas, discriminación en el acceso al trabajo, en su permanencia y condiciones en él, e incluso en las relaciones interpersonales que se desarrollan en el propio lugar de trabajo (CRUZ ROJA, 2002:137).
7. Y aunque no era un objetivo *strictu sensu* de nuestra investigación, creemos que también sería necesario una mayor coordinación entre los diferentes servicios. Aunque es cierto que la comarca es pequeña, no estaría de más un mayor conocimiento de qué ofrece cada uno en aras a no duplicar recursos y realizar intervenciones y seguimientos de una mayor calidad.

Ser una sociedad de inmigrantes, supondrá en los próximos años conseguir que la igualdad y la no discriminación sean una realidad, y no un objetivo. Ojalá que en la esfera laboral esto sea alcanzable y real en poco tiempo, y ojalá que nuestras sociedades la exclusión sea cada vez menor. Seguro que los

---

<sup>4</sup> El propio *Plan Integral Para la Inmigración en Aragón* sitúa el empleo junto con la vivienda, la sanidad y la educación como las principales demandas de la población inmigrante en los servicios sociales de base, p. 84.

Servicios Sociales y los Trabajadores sociales seguirán en esa última frontera antes de esa tierra de problemas, dificultades y pérdida de derechos sociales y de ciudadanía en definitiva que es la exclusión.

## 12. BIBLIOGRAFÍA

ANECA (2004): *Libro Blanco: Título de Grado en Trabajo Social*. [www.aneca.es](http://www.aneca.es), [www.cgtrabajosocial.es](http://www.cgtrabajosocial.es)

APARICIO, R. y TORNOS, A. (2005): *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España. Un estudio sobre el terreno*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

CÁRITAS ARAGÓN (2003): *Presente y futuro del medio rural en Aragón*. Zaragoza: Cáritas Aragón.

CÁRITAS ESPAÑOLA (2000): "El desafío de las migraciones." En *Documentación social*, octubre-diciembre 2000, nº 121.

CASTEL, R. (1995): "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso", en *Archipiélago*, verano 95, nº 21, pp. 27-36.

CES, Consejo Económico y Social (1997): *La pobreza y la exclusión social en España*. Informe 8/1996.

CIS (2005): *Barómetro de noviembre 2005*. [www.cis.es](http://www.cis.es)

COLECTIVO ALGARABÍA (1999): *Mirando desde fuera. Historias de Migración*. Madrid: Cáritas Española-Andalucía Acoge.

CRUZ ROJA ESPAÑOLA (2002): *Inmigración y empleo. Jornadas Estatales de Alicante*. Madrid: Oficina Central de Cruz Roja. [www.cruzroja.es](http://www.cruzroja.es)

EITO MATEO, A. (2005): "Las redes sociales y el capital social como una herramienta importante para la integración de los inmigrantes." En *Acciones e Investigaciones Sociales*, nº 21, Diciembre 2005. Zaragoza: Escuela Universitaria de Estudios Sociales, pp. 185-204.

GARCÍA CASTRILLO, P. (2005): *Estructura productiva, infraestructuras y dotación de servicios en las comarcas aragonesas*. Consejo Económico y Social de Aragón: Zaragoza.

GARCÍA ROCA, J. (1998): *Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas discursos y narraciones*. Madrid: Ed. HOAC.

GOBIERNO DE ARAGÓN

- (2004): *Plan Integral para la Inmigración en Aragón*. [www.aragob.es](http://www.aragob.es)
- (2005): *I Plan de Inclusión Social de Aragón 2005-2006*. Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia. [www.aragob.es](http://www.aragob.es)
- GÓMEZ CRESPO, P. (2000): "En torno a la integración: aportaciones para un debate sobre su conceptualización y análisis", Comunicación presentada al // Congreso sobre la Inmigración en España, Madrid 5-7 octubre de 2000. Disponible en Internet: <http://www.imsersomigracion.upco.es>.
- GORZ, A. (1986): *Los caminos del Paraíso*. Barcelona: Gaia.
- PARELLA RUBIO, S. (2003): *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.
- PÉREZ ERANSUS, B. (2005): *Políticas de Activación y Rentas Mínimas*. Madrid: Fundación Foessa-Cáritas.
- PIORE, M. J.
- (1979): *Migrant Labor in Industrial Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1983): "Notas para una teoría de la estratificación del mercado de trabajo" en TOHARIA, L. (comp.), *EL mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 193-221.
- PNUD (1997): *Human Development Report 1997*, PNUD, Nueva York/Oxford: UNDP/Oxford University Press, 1997.
- PORTES, A.
- (1981): "Models of structural incorporation and present theories of labour immigration" en KRITZ, M. M. & KELLY, C. B. & TOMASI, S. M., *Global trends in migration: theory and research on international population movements*. New York: Center for Migration Studies, pp. 279-397.
- (1987): "The social origins of the Cuban Enclave Economy of Miami" en *Sociological Perspectives*, nº 30, pp. 340-372.
- SUBIRARTS, J. (2004) *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios Sociales. Barcelona: Fundación La Caixa.
- TEZANOS, J. F. (ed.) (1999): *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Editorial Sistema.

### **13. LISTADO DE INFORMANTES**

- I-1. Trabajadora Social, FMSS
- I-2. Trabajadora Social, Cáritas de Huesca.
- I-3. Trabajadora Social, Cruz Roja.
- I-4. Trabajadora Social, FMSS
- I-5. Trabajadora Social, Cruz Blanca.
- I-6. Orientador, Secretariado Gitano.
- Inm-1. Inmigrante, mujer, Ecuador
- Inm-2. Inmigrante, hombre, Ecuador.
- Inm-3. Inmigrante, mujer, Rumania.
- Inm-4. Inmigrantes, hombre, Nigeria.

# LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MENORES INMIGRANTES NO ACOMPAÑADOS:

## Nuevos retos en la Comunidad de Madrid.

AUTORES:

VERÓNICA GALLEGO OBIETA  
JOSE JUAN MARTÍNEZ SOLER  
ALMUDENA ORTIZ BARAHONA  
MARÍA PASTOR VALDÉS  
ISABEL PÉREZ BURRULL  
MARÍA VALERO TORREJÓN



Resumen:.

LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MENORES INMIGRANTES NO ACOMPAÑADOS: NUEVOS RETOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID.

THE SOCIAL INTEGRATION OF NON ACCOMPANIED IMMIGRANT CHILD . NEW CHALLENGES AT MADRID REGION

Nuestro estudio se fundamenta en el análisis de los planes de prevención y actuación que prestan los Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, con el fin de favorecer el adecuado desarrollo laboral y social de los menores en situación de riesgo. Consideramos menor en “situación de riesgo social “a aquellos jóvenes que se encuentran en circunstancias de riesgo social provocadas por una mala interacción entre ellos y su entorno, iniciando un proceso de marginación social.

A través de los datos analizados, detectamos que el colectivo que más padece esta situación de inadaptación social en la Comunidad de Madrid es el de los Menores Inmigrantes No Acompañados (MINA), caracterizados por ser marroquíes, varones y con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años.

Our research is based on the analysis of intervention and prevention which are developed by Social Services in Madrid. The main aim of this intervention is favoring the suitable social and labour growth of child on social risk. We consider child on social risk those child who are on social risk circumstances. This context is due to a damaging relation between the child and their environment. In this way they get introduced through a process of social isolation.

In the course of the study of facts we established that non accompanied immigrant child are the group who more suffer the social isolation process in Madrid Region. They are characterized by being from Morocco, male and between 14 and 17 years old.

Due to their condition of irregularity,

Debido a su condición de menores irregulares, este grupo está amparado por la Ley 6/1995 de Garantías de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en la Comunidad de Madrid y regulados jurídicamente por la Ley de extranjería. Este es el marco normativo bajo el que se determinan los planes de actuación establecidos en programas y recursos que se ponen en marcha para lograr su inserción socio-laboral.

Sin embargo, existe un gran número de menores inmigrantes no acompañados en riesgo de exclusión social que no se encuentran protegidos por estas medidas. Dicha situación será abordada en nuestro estudio.

Desde el punto de vista del trabajo social, examinaremos la metodología empleada a la hora de aplicar los recursos disponibles destinados a estos menores y estudiaremos los planes de actuación y de sensibilización que se llevan a cabo en la Comunidad de Madrid.

#### Palabras Clave

Menor, Inmigrante, Integración, Madrid, Trabajo Social

this collective are protected by the Law 6/1995 of Guarantee of Child and Teenager Rights in Madrid Region. They are also judicially regulated by the law on the status of aliens, Programmes and social researches which are working in Madrid at this moment, are state under the Intervention Plans, which are determinate by the above-mentioned framework law. The purpose of the programmes is the social and labour integration of these child.

Nevertheless there are a vast number of non accompanied immigrant child on risk of social isolation because they are not protected by the shelter measures. This situation will be the objective of our investigation.

From social work point of view, we will carefully examine the spent methodology in the application of available social researches which are set aside to these child. We will also study the intervention and awareness Plans which are carried out in Madrid Region.

#### Key Words

Minor, Immigrant, integration, Madrid, Social Work

## 0. INTRODUCCIÓN

A la hora de definir nuestro objeto de estudio, partimos del concepto de menor en situación de vulnerabilidad social, en la que se establece una interacción inadecuada con su entorno y puede sufrir la carencia de alguna de sus necesidades básicas, poniendo en peligro su correcto desarrollo y dando lugar a un posible inicio del proceso de inadaptación social. Esta definición nos parece interesante en el caso de los Menores Inmigrantes No Acompañados porque define, en cierto modo su situación en la Comunidad de Madrid, como un fenómeno que se produce por una interacción inadecuada entre el menor y su entorno. Se trata de proceso dinámico, que es susceptible de agravarse rápidamente, y al contrario, de ser reversible gracias a una buena intervención.

A lo largo de estas páginas, iremos analizando la aplicación de los recursos existentes para este sector de población, así como la intervención y la actuación que tienen lugar desde las instituciones públicas y privadas de servicios sociales, y más concretamente, el papel del trabajo social en las acciones con estos menores extranjeros.

Según Pello Ayerbe (1988), el peligro de inadaptación se manifiesta en ambientes carenciales y en procesos de desestructuración, y si no median instancias sociales protectoras y correctivas, los menores pueden entrar en procesos de socialización y estilos de vida no deseables. Para revisar el peligro, el autor encuentra que, en ocasiones, la mirada se ha posado más en categorías de niños que en situaciones sociales. Así, estas categorías estarían definidas por el padecimiento, por parte de los menores, de una situación de riesgo, como el menor maltratado y abandonado.

En relación con esto último, Valverde (1988) describe el fenómeno de la inadaptación social como un conflicto entre dos, un problema de comunicación rota, distorsionada o inexistente, entre el individuo y su entorno, primero social y después institucional. Esta inadecuación, conflictividad y problemática comunicacional puede manifestarse de distintas maneras; el conformismo

pasivo, la retirada (Cloward y Ohlin) o el retraimiento (Merton) y la conducta antisocial objetiva.

Desde nuestro punto de vista pensamos que, a la hora de detectar nuevas problemáticas en la socialización de la infancia, se están sucediendo una multiplicidad de factores generando la aparición de grupos de riesgo hasta ahora inexistentes, lo que conlleva que niños y niñas que crecen en entornos familiares normalizados o cuasi-normalizados, se vean inmersos en procesos de inadaptación o exclusión social por otras causas, como es el caso de los Menores Inmigrantes No Acompañados.

## 1. CONCEPTO DE MINA

Según la descripción del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en 1997, los menores no acompañados son: *Los niños y adolescentes menores de 18 años que se encuentran fuera de su país de origen y están separados de ambos padres o de la persona que por ley o costumbre les tuviera a su cargo. Algunos de estos menores están totalmente solos mientras que otros conviven con otros familiares. Los menores no acompañados pueden haber solicitado asilo por miedo a la persecución, a la falta de protección ante violaciones de derechos humanos, conflictos armados y/o graves disturbios en su país de origen. Algunos de ellos pueden haber sido víctimas de tráfico u otro tipo de explotación o pueden haber viajado a Europa huyendo de situaciones de pobreza severa. Muchos de estos menores han vivido experiencias terribles y han sobrevivido a circunstancias de extrema dureza.*

Cuando hablamos de menores inmigrantes no acompañados en España, nos referimos a un colectivo de unos 2.000 niños y adolescentes que están poniendo en jaque la política de extranjería. La especificidad de este colectivo provoca un choque jurídico debido a su doble condición de emigrantes y menores de edad. Por una parte son merecedores de las medidas protección de la infancia en desamparo legisladas en cada país; por otra parte son

emigrantes que han entrado de forma irregular. Ley de protección del menor y ley de extranjería.

El fenómeno de la inmigración ilegal de menores a nuestro país se manifiesta directamente como consecuencia de los cambios económicos, políticos, culturales y sociales que la sociedad está sufriendo en los últimos años. Los países mayoritarios de procedencia de estos menores son: Marruecos, Rumania, Argelia y países del África Subsahariana. Según Mercedes Jiménez, antropóloga y miembro del colectivo andaluz Al-Jaima: *(Disenso, 42, febrero de 2004) : La inmigración de menores procedentes de Marruecos parece formar parte de una estrategia familiar, al considerar que el menor tienen menos posibilidades de ser retornado que las personas adultas. Se trata de una tercera fase de la emigración marroquí, que primero fue de los padres, luego de las madres y ahora de los hijos menores.*

La mayoría de los menores inmigrantes no acompañados que viven en España, provienen de Marruecos. Diferentes estudios han tratado de averiguar las causas del porqué estos menores escogen España como destino de una vida mejor. De un modo claro, todos ellos apuntan el factor distancia como determinante (España está a 16 kilómetros de las costas marroquíes), sin embargo, no se trata del único motivo. La expansión de los medios de comunicación hace llegar a estos países de origen una realidad inventada por programas de televisión en los que uno puede convertirse en millonario en una tarde, así como un dudoso y fácil acceso a una vivienda y a un amplio abanico de bienes materiales.

Además, existe otra fuente de confusa información que proviene de familiares o vecinos que se encuentran viviendo en España. Por alguna extraña razón, cuando estas familias de origen marroquí regresan a Marruecos durante vacaciones a visitar a sus familias, tienden a representar un papel concreto. Esta representación es contraria a la situación real que las personas marroquíes establecidas en España sufren: trabajos precarios, bajos sueldos, dificultad de adaptación cultural, dificultad de acceso a recursos sociales, etc.

La familia de origen extranjero que vive en Madrid, aparece con una actitud triunfal, casi heroica frente a sus familias. Nada cuentan de sus problemas con la vivienda, de la inadaptación de los hijos al sistema educativo, etc.

Los menores marroquíes recogen toda la información, antes mencionada y la interiorizan hasta tal punto, que desean convertir en su única meta España: trabajo, casa, dinero fácil y rápido, etc. De ahí, su justificación para colocarse en los bajos de un camión, subirse a una patera o esperar durante meses en los bosques fronterizos de Ceuta y Melilla a la espera de dar un solo salto que les situé en ese ansiado futuro.

No hay que obviar que no sólo los propios menores son los que, de un modo clandestino, deciden abandonar sus casas y su país para venirse a España. En ocasiones son los propios padres los que consideran la emigración de su progenitor a España como una vía para solucionar los problemas económicos familiares.

Sin embargo, tanto los que vienen por iniciativa propia como los que llegan empujados por una decisión familiar, se encuentran con la misma realidad al llegar a las calles de nuestras ciudades: dificultades para conseguir un trabajo, pernoctar en la calle, deambular sin papeles, etc. Concretamente en Madrid, se estima que en el año 2004 había más de 1000 “niños en la calle”, de los cuales el 75% eran marroquíes. Otros 1635 se encontraban en centros de acogidas de la Comunidad Autónoma de Madrid, quien asume su tutela en el momento en el que el menor entra en España. (Fuente: Informe Estadístico “Menores Extranjeros no Acompañados acogidos en España. 2004. Dirección General de Inmigración”)

Este fenómeno ha producido una ingente inestabilidad en los servicios sociales de todas las comunidades autónomas de España. En concreto, en la Comunidad de Madrid, se ha acusado la falta de recursos y de centros de acogida; destaca también la lentitud del proceso para adquirir el permiso de residencia en España. Asimismo destaca la aparición de una posible conducta desviada que, en ocasiones, algunos de estos menores no acompañados,

pueden desarrollar, derivando en el consumo de sustancias tóxicas y en la delincuencia.

Uno de los mayores problemas que se observa en el este proceso migratorio es la pérdida del bienestar social de estos menores no acompañados. Por diferentes razones económicas y políticas, se pretende amparar legislativamente a los MINA dentro de la ley extranjería, vulnerando su primera condición como menor de edad. Este hecho quebranta sus derechos sociales. Las nuevas pautas a seguir en materia de repatriación (Memorando acordado entre Maruecos y España) y la no siempre existente reagrupación familiar son dos de las muchas irregularidades que se están cometiendo hacia este colectivo desprotegido.

Desde el trabajo social, se realiza una intervención directa, a través de la calle, del contacto directo con estos “niños en la calle”. El trabajador social será la figura que mediará, a través de los recursos disponibles, entre el menor y sus derechos. Dicha intervención consta de tres fases, que no siempre son fáciles de cumplir:

1. Fase de acercamiento: en la cual el educador social o trabajador social tratará de realizar la primera toma de contacto con el menor. Es una fase difícil debido a la falta de confianza que el menor muestra, en la mayoría de las ocasiones, hacia el profesional.
2. Una vez conseguido el acercamiento, se trata de enganchar al menor a través de una relación basada en la confianza. Se da pie a tratar el tema de su situación y a explicar al menor las posibilidades y recursos a los que puede acceder. Este es el momento de llevar a cabo la aplicación de ciertos recursos inmediatos, tales como la asistencia al médico, la búsqueda de un lugar donde residir de modo temporal, etc.
3. En esta tercera fase se lleva a cabo la **derivación** propiamente dicha. Se da, siempre y cuando, el menor de modo voluntario acceda a ir a una residencia o centro de acogida para comenzar el proceso de normalización de su situación, cubriendo sus necesidades.

A partir de este punto, el trabajador o educador social tiene la obligación de trasladar al menor al GRUME (Grupo de Menores de los Cuerpos de

Seguridad del Estado). Ellos son los encargados de comprobar la edad del menor a partir de una serie de pruebas médicas, realizadas en Madrid, en el Hospital de la Paz. Esta prueba de edad es un método que, a través de una radiografía en la muñeca, orienta sobre la edad del menor.

Si el muchacho es mayor de dieciocho años, la GRUME lo abandona en la calle, con lo que automáticamente su condición es de inmigrante ilegal, pudiendo ser expulsado en cualquier momento. En el caso de que se demuestre en La Paz que la persona es menor de edad, la GRUME traslada al menor al Centro de Primera Acogida de Hortaleza, en el que estará durante un periodo de tiempo, mientras se van preparando los recursos a los que el menor tiene acceso y la Comunidad de Madrid asume por completo la tutela del menor.

### **1.1 PERFIL DE MENOR INMIGRANTE NO ACOMPAÑADO**

En general el perfil del menor inmigrante no acompañado de las Comunidades Autónomas no es muy diferente. Comparando las dos comunidades que atraen a más menores, Madrid y Andalucía, podemos comprobar la similitud de rasgos característicos. La única diferencia a destacar es el mayor número de nacionalidades de los menores en la comunidad de Madrid (marroquíes y rumanos).

#### **Características:**

Los menores acceden al país de forma irregular y sin documentación, en concreto en la Comunidad de Madrid, pasando a ser tutelados o permaneciendo de manera ilegal en las calles.

Las características de estos menores en nuestra comunidad son:

- Rasgos generales:
  1. Varones.
  2. Edad media entorno a los 16 años.
  3. Proceden en la mayoría de los casos de Marruecos y Rumania.
  4. Suelen tener bastantes hermanos.
  5. Mayor madurez de la que corresponde a su edad cronológica.
- Situación de inmigración:



1. Necesidad de adaptación a normas sociales.
  2. Condiciones económicas precarias.
  3. Fantasía de poder tenerlo "todo".
  4. Desconocimiento del idioma.
  5. Problemas con la documentación.
  6. Ansiedad por el desarraigo.
  7. Miedo al futuro.
  8. Actitudes y creencias diferentes en torno a la resolución de problemas.
- Habilidades sociales:
    1. La mayoría saben cómo comportarse.
    2. Es frecuente el descontrol de impulsos.
    3. Muchos no han aprendido habilidades de negociación y resolución de problemas.
    4. La falta de conocimiento del idioma y sus matices dificulta su comunicación.
    5. Tienen que aprender habilidades empáticas, expresión de emociones, demora de objetivos y consecuciones, propias de otra cultura.
    6. Impera el todo-nada. Es decir, que muchas veces no importa la consecución de pequeños objetivos.
  - Salud:
    1. Suelen venir con baja talla y peso.
    2. Salud buco-dental precaria.
    3. Nunca se han hecho revisión ocular (aunque luego rechazan las gafas).
    4. Les cuesta hacer el seguimiento de tratamientos médicos.
    5. Es frecuente ver autolesiones (cortes) asociados al consumo de inhalantes.
    6. No están acostumbrados a l uso de anticonceptivos (no les gusta utilizar el preservativo).

- Características específicas de los menores que permanecen en las calles:
  1. Satisfacción inmediata de las necesidades.
  2. Baja tolerancia a la frustración.
  3. Dificultad para adaptarse a normas.
  4. Falta de habilidades sociales y hábitos adaptativos.
  5. Mayor porcentaje de uso y abuso de sustancias tóxicas.
  6. Supervivencia por encima de cualquier valor.
  7. Frialdad emocional.

Los menores inmigrantes no acompañados (MINA) tienen unas necesidades básicas a cubrir, que son:

- Alimentación
- Alojamiento
- Vestimenta

Teniendo en cuenta estas características y contextualizando al menor señalamos que el gran fenómeno de la inmigración que ha acontecido en España y Madrid en los últimos años, hace que las prestaciones y ayudas de este nuevo país receptor no cubran el gran número de menores llegados y por lo tanto el índice de menores infractores inmigrantes se dispara. Éstos cuentan con la desventaja de llegar a un nuevo país sin condiciones adecuadas para su incorporación en la sociedad.

Las detenciones de los jóvenes extranjeros en España por presuntas infracciones penales presentan la evolución que muestra el siguiente cuadro:

<b>AÑO</b>	<b>MENORES DE 13</b>	<b>DE 13</b>	<b>DE 14</b>	<b>DE 15</b>	<b>DE 16</b>	<b>DE 17</b>	<b>DE 18</b>	<b>DE 19</b>	<b>DE 20</b>
<b>1997</b>	203	69	137	169	367	629	861	1077	1265
<b>1998</b>	188	108	208	291	516	578	902	1098	1294
<b>1999</b>	242	139	293	386	949	991	932	1210	1543
<b>2000</b>	162	207	376	526	1309	1656	1560	1653	2034

Los datos reflejados en este cuadro indican que, tras una situación similar entre 1997 y 1998, se aprecia un notable incremento de las detenciones en los años siguientes, años, en los que también hay que decirlo, la población extranjera en España se incrementa en un tercio, pasando de 609.813 a 895.720 residentes.

En 2004, en la Comunidad de Madrid, la Fiscalía de Menores desglosa: un 43.08% eran menores de nacionalidad española; el 32% eran de origen magrebí; el 13.30% eran de origen latinoamericano, un 1.16% eran de nacionales de algún país de la Unión Europea; un 7.91% eran nacionales de un país europeo no comunitario y un 1.68% procedían de terceros países.

<b>Países</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
España	42,4%	43.08%
Marruecos	40%	32%
Latinoamérica	9,60%	13.30%
Europa Comunitaria	0,50%	1.16%
Europa no Comunitaria	4,20%	7.91%
Otros	3,30%	1.68%

## **1.2 LA SITUACIÓN DEL MINA (MARROQUÍ) EN SU PAIS DE ORIGEN**

Las razones principales por los que emigran estos menores son políticas y económicas. Los motivos para emigrar hacia España o Francia, son sobre todo económicos. Concretamente, a España llegan menores cuyas ideas principales son conseguir “papeles” y trabajar, y las mantienen durante su estancia en los centros de protección.

La decisión de emigrar puede ser tomada de forma individual, familiar o social. Las primeras responden a unas motivaciones o factores socio-económicos; la familiar suele estar motivada por el deseo de proteger al menor o buscarle un futuro mejor. También se tiene en cuenta las futuras ayudas económicas que recibirán del menor desde el extranjero. Los factores sociales

vienen motivadas por el prototipo o ideas que tiene los menores sobre la vida que les espera en España. Estas vienen fomentadas, sobre todo, por los medios de comunicación que, de algún modo, distorsionan la realidad. Muchos de los menores que llegan a España se encuentran con unas condiciones de vida que no esperaban ni se planteaban que fueran a encontrar.

Existen cuatro situaciones de referencia en origen de los menores marroquíes que llegan a España:

- Los menores escolarizados que viven con su familia en un ambiente estable afectiva y económicamente (10%).
- Los menores que viven en un ambiente familiar estable y con dificultades económicas, que pasan gran parte de su tiempo en la calle, pero no hacen de ésta un medio de vida (40%).
- los menores que viven en un ambiente familiar inestable y con una situación económica precaria o muy precaria (35%)
- los menores que hacen de la calle su modo de vida y están desarraigados de su núcleo familiar, son los llamados niños de la calle y son un 15% del colectivo.

### **1.3 EL MINA EN ESPAÑA**

#### **- Centros Fronterizos**

En los últimos años España está recibiendo un gran número de menores inmigrantes no acompañados. Su número va en aumento en todas las comunidades pero donde sin duda se deja notar más es en Andalucía y Canarias. En la primera, se registraron 1837 nuevos ingresos de menores inmigrantes no acompañados en el 2005, un 80% más que en el año anterior, que se sumaron a los 486 que ya se encontraban en centros de la Comunidad.

Debido al incremento del número de menores inmigrantes no acompañados que están llegando, los servicios públicos así como las organizaciones sociales se están viendo desbordadas, solicitando que el Estado y la UE intervengan, ya que la inmigración en estas zonas es problemática debido a su situación geográfica y a la falta de recursos para

acoger a un gran número de personas. Al igual que Andalucía o Canaria, Melilla y Ceuta han pedido recientemente más ayudas para la atención y protección de estos menores.

Durante el mes de diciembre de 2003 se acordó el **Memorando sobre la reagrupación entre los gobiernos de Marruecos y España**. Queriendo asegurar la tutela gubernamental de dichos menores, España se comprometió a financiar la creación de cuatro centros de acogida y reinserción sociolaboral en Marruecos. Dichos centros tendrán una capacidad de medio centenar de plazas. También Cataluña y Canarias se han comprometido a poner en marcha dos centros más en territorio marroquí.

Un estudio de UNICEF, de título "El nuevo rostro de la migración. Los menores no acompañados", *"desaconseja la creación de centros para reagrupar o devolver a los menores en tanto que consecuencia de la aplicación del memorando, porque existe un gran riesgo de aplicar intensamente las medidas de reagrupamiento o repatriación de la mayoría de los menores no acompañados sin garantizar la salvaguarda de su interés superior"*, recalca el documento (a pesar de ello, se han efectuado 142 repatriaciones realizadas durante el año 2004 y le primer semestre del 2005).

Otras organizaciones y asociaciones como **Andalucía Acoge** y **Pro Derecho del Niño y la Niña (PRODENI)** rechazan, como **UNICEF**, la construcción de dichos centros de acogida en territorio marroquí. Los motivos de este rechazo son muchos: *"Para haber accedido a ellos los menores tendrían previamente que haberse jugado la vida y llegar a España, mientras quedarían vetados a los menores desasistidos de la zona"*, *"obedece más a una política de impotencia e incapacidad de los sistemas de protección que a una apelación al interés superior del niño"*. A la vez, apuestan porque *"la solución pasa de inmediato por dotar de medios los mecanismos de protección de las comunidades autónomas afectadas para una debida atención a la protección y formación de estos menores que hoy no se está produciendo"*

- **Protección menor vs. Desprotección/Sanción al inmigrante ilegal**

La legislación migratoria prevalece por encima de la legislación internacional. Concretamente, en el caso de los Menores inmigrantes no acompañados, nos encontramos con un choque legislativo. Por ser menor y por ser inmigrante ilegal.

La Instrucción de la Fiscalía prioriza la condición de inmigrante antes que la de menor. Se trata de una idea contradictoria puesto que, mientras que una ley protege a estos chavales por ser menores de edad, la ley de extranjería trata de expulsarlos, pasando por encima del bienestar social del menor.

El proceso que les lleva a la normalización pasa por muchos obstáculos: menores que se escapan de los centros tutelados donde se les mantiene esperando durante nueve meses, incapacidad socio-laboral debido a la inexistencia de papeles, menores que llegan a estos centros o pisos a punto de cumplir los dieciocho años, retornos sin garantías de encontrar a la familia de origen, mafias que explotan laboral y sexualmente a estos menores, etc.

#### **1.4 EL MINA EN MADRID**

El total de los menores inmigrantes en la Comunidad de Madrid entre ambos sexos es 63.443.

En Madrid, al menos hay 1.000 Menores Inmigrantes No Acompañados en la calle. La edad media de estos jóvenes es de 17 años. La población inmigrante no acompañada femenina está representada por rumanas, pero son una minoría (10.51 %). Son varones casi en su totalidad (89.49%), procedentes en su mayoría de Marruecos. Otros países de origen de estos menores inmigrantes no acompañados son Argelia, Rumania y países del África Subsahariana. El nivel educativo de estos menores suele ser bajo.

El fenómeno de la inmigración ilegal de menores en España comienza entre los años 1996 1998. En 1999 hubo 1141 ingresos en centros tutelados, de los que y 687 eran extranjeros y en su mayoría marroquíes.

Durante el año 2004 en España se efectuaron 9917 acogimientos de menores extranjeros no acompañados. 1635 de ellos, en la Comunidad de Madrid. El 75 % de ellos, eran marroquíes.

Los profesionales de la materia se encuentran con diversos problemas, además de la ausencia de datos, destacando tres fundamentales: la falta de claridad en las leyes que regulan las condiciones del menor inmigrante no acompañado; la existencia de redes clandestinas de explotación laboral y sexual del menor inmigrante no acompañado y, por último, el temor y la ignorancia de estos menores sobre los recursos existentes

### - **Los Recursos Para Menores Inmigrantes No Acompañados**

#### *Menores en residencias*

Estas necesidades son cubiertas en el momento en que el menor entra dentro del sistema de protección establecido por la Comunidad de Madrid. Cuando un menor inmigrante no acompañado es llevado al GRUME y se le hacen las pruebas médicas que certifican su minoría de edad, es llevado a un *Centro de Acogida de Protección (CAM)*, recurso residencial donde la estancia es de un periodo corto. Allí se cubren estas necesidades básicas: comida, vestimenta, y alojamiento hasta que se dictamine la orden de tutela sobre el menor y se le de plaza en un *Centro Residencial para menores (CAM)*, otro recurso residencial donde permanecerán hasta que se resuelva su situación. (Bien por repatriación, cumplimiento de la mayoría de edad o cese de la tutela por diferentes motivos).

Una vez que las necesidades básicas están cubiertas, otro tipo de necesidades surgen:

1. Debido a su situación irregular, estos menores necesitan un asesoramiento jurídico, ya que lo primero que se debe hacer cuando llegan a la residencia es tramitar su repatriación y si esto no es posible, se procederá a tramitar el permiso de residencia una vez hayan pasado 9 meses tutelado por la Comunidad de Madrid. Para todo ello los

menores tienen que tramitar, en muchos casos, el pasaporte u otro documento identificativo.

2. En cuanto al estado de salud, se dan diferentes situaciones . En el caso de que el menor presentara problemas de salud urgentes y/ graves, se le atenderá en los primeros centros a los que acuda (GRUME y Centro de Acogida de Protección). Si el menor no presentará problemas graves o urgentes, la cuestión sanitaria se trataría desde los centros residenciales. Allí, el personal sanitario será el encargado de supervisar el estado de salud de los menores. Controlarán las vacunas, analíticas, dentista, etc. y concertarán las citas con los centros de salud de la zona. Son ellos también los que se encargan de los tratamientos y medicamentos que deben tomar los menores.

Los menores extranjeros tienen derecho a una tarjeta sanitaria temporal, que se tramita, en el caso de los menores en residencias, desde el mismo centro.

3. Educación y/o formación: según la edad del menor, se establecerán los diferentes recursos educativos o formativos. Así, los menores de 16 años, son escolarizados en *colegios públicos de la Región*. A los mayores de 16 años se les inscribe en *talleres formativos* que ofrece la Comunidad de Madrid. El objetivo de estos talleres es la preparación del menor para su inserción social y laboral una vez cumplan la mayoría de edad. Además de los recursos educativos nombrados, existen otros recursos para apoyar este objetivo:

- *Ayudas económicas individuales para apoyar la autonomía e independencia en el medio comunitario de menores institucionalizados (CAM)*
- *Ayudas para estudiantes en residencias de menores (CAM)*
- *Programas de inserción socio-laboral para jóvenes con dificultades sociales (CAM).*
- *Pisos de vida independiente.*

4. Existen además unas necesidades de lenguaje, hábitos de higiene, conductas de comportamiento, educación sexual, educación sobre



drogas, etc. que se intentan cubrir en las residencias a través de los educadores sociales. En el caso del lenguaje, además del colegio y los educadores, muchos chicos acuden a cursos de español para extranjeros como los que ofrece Cruz Roja.

Además existen recursos privados que realizan programas con estos menores, tales como **Fundación Tomillo**, **PAIDEIA**, **Asociación Semilla para la Integración Social del Joven**, **Cruz Roja**, **Fundación IUVE Cooperación**, **Mercedarios** y el **Movimiento por la Paz, el Desarme y la libertad**.

## 1.5 MARCO NORMATIVO ESTATAL Y EUROPEO

A la hora de aproximarnos al marco legal en el que se inscriben los menores inmigrantes no acompañados, lo hacemos a partir de nuestra Constitución, que dedica parte de su texto a la protección de la infancia.

España es un país que se constituye como Estado de Bienestar, y por tanto, procura ese bienestar a todos los ciudadanos que se encuentran en su territorio, sean o no foráneos.

En este contexto podemos enmarcar la situación de los MINA, menores extranjeros que se encuentran en nuestro país y que son sujetos de protección, de la misma manera que lo puede ser un menor con nacionalidad española.

Si echamos un vistazo general a la legislación existente en materia de protección a la infancia a nivel internacional, encontramos la Declaración de los Derechos del Niño y las distintas Convenciones y Declaraciones llevadas a cabo por Naciones Unidas.

En cuanto a la normativa europea, destacamos la Carta Social Europea, por el importante papel que otorga a la protección de todas las personas que se encuentran en un territorio, por parte de los servicios de Bienestar Social. Es aquí donde cumple una función importante los Servicios Sociales a la hora de asistir y cubrir las necesidades de los menores.

Esta amplia legislación se traduce, en España, en numerosos artículos de la Constitución Española y del Código Civil y además, en otras leyes, que desde 1985, se han ido aprobando para garantizar su función como Estado

Benefactor y adaptarse, además, a las nuevas realidades sociales que se están dando lugar en nuestro país.

Entre estas leyes, se encuentra la Ley de Protección Jurídica del Menor, que a su vez se vincula a la Ley de Extranjería, en cuyo texto (Artículo 35), se establece la residencia de menores.

Si nos referimos a la situación legal en la Comunidad de Madrid, aludimos a la Ley 11/2003 de Servicios Sociales. En el artículo 21 de dicha ley se hace especial hincapié a la atención de los menores, sector de población que se define como todos aquellos que se encuentran en el territorio madrileño y sean menores de 18 años. Su situación de desamparo provocará la puesta en marcha de medidas destinadas a lograr la integración de los menores en su entorno social, buscando siempre su correcto desarrollo y cuyo fin es el interés superior del menor.

Por otra parte, para apoyar y garantizar la puesta en marcha de estas medidas se van a promulgar, entre 1996 y 1999, tres de las leyes más importantes en materia de protección del menor en nuestra Comunidad: la que reguló la creación del Instituto Madrileño del Menor y la Familia, la que definía las funciones del Defensor del Menor Madrileño, y la que reguló los Consejos de Atención a la Infancia y a la Adolescencia. Anterior a estas leyes, se crea mediante Decreto la creación de la Comisión de Tutela del Menor, que será el organismo encargado porque ningún menor se encuentre en desamparo.

#### INTERNACIONAL:

- Declaración de los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1959
- Convención de los Derechos de 1989 de las Naciones Unidas.
- Carta Europea de los Derechos del Niño.

#### ESTATAL:

- Constitución Española
- Ley de Extranjería
- Ley 2 Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

- Ley 21/87: modificación del Código Civil y Código Penal heredado del franquismo: desjudicialización del menor. Primacía del interés superior del niño. Implicación Preferente del niño. Acogimiento del niño. Responsabilidad de las respectivas comunidades autónomas y creación de apoyo a las familias.

En materia de protección de menores:

- Ley 1/1996 de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, y de modificación parcial del Código Civil, y de la Ley de Enjuiciamiento Civil

En materia de Extranjería:

- Ley Orgánica 4/2000, de derechos y libertades de los extranjeros, modificada por Ley Orgánica 8/2000.
- RD 2393/2004, de 30 de diciembre, de ejecución de la Ley de Extranjería 4/2000

En materia de asilo:

- Ley 9/1994 de 19 de mayo.

## **2. LA INTERVENCIÓN SOCIAL CON LOS MENORES INMIGRANTES NO ACOMPAÑADOS**

El menor inmigrante no acompañado se considera susceptible de intervención social debido al hecho de ser menor desamparado. Tanto los trabajadores sociales y los educadores de calle gestionan los recursos sociales disponibles a partir de la primera toma de contacto con dichos menores. La intervención, tal y como mencionamos al comienzo de este estudio, consta de un proceso compuesto de tres fases, que no siempre es fácil de finalizar con éxito. Estas tres fases se concretan en: una primera fase de acercamiento, otra fase de confianza entre el menor en la calle y el profesional, normalmente un educador social, que pondrá a disposición del menor los recursos socio-sanitarios que existen para él; y por último, una fase de

derivación del menor, que pasa a formar parte del sistema de protección una vez ha dado su consentimiento y que disfrutará de los derechos igual que otro menor español en situación de desamparo. Esta “inmersión” en los recursos de protección se hace a través del GRUME, que es el que constatará biológicamente la edad del menor y le proporcionará cobijo, en caso de serlo, hasta que la Comunidad de Madrid se haga cargo del menor de forma más o menos permanente.

Esta fórmula de intervención, conocida como una de las formas del “trabajo de calle” y típica en la acción social con menores inmigrantes no acompañados, parece ofrecer, a simple vista, una solución eficaz a la problemática del menor extranjero no acompañado, pero, en la práctica, plantea muchos fallos, que se traducen en numerosos abandonos del sistema por parte de los menores y de un abandono repentino del menor por parte de la administración al cumplir éste 18 años. Además, se producen situaciones de desprotección por parte de la Administración incluso antes de la mayoría de edad de estos inmigrantes: es el caso de la lentitud en la gestión del permiso de residencia (que tiene, en teoría, un plazo de nueve meses) y casos de expulsión del país de menores que eran objeto de intervención social y estaban mostrando progresos a nivel personal y laboral.

Es cierto que se trata de un fenómeno social relativamente nuevo y que los programas puestos en marcha están en fase de “experimentación” y “rodaje”, adaptándose y modificándose cuando las circunstancias así lo hacen oportuno, pero: ¿Es una solución adecuada?, ¿En qué aspectos funciona y en cuales falla?. Parece que la intervención a “pie de calle” sí es efectiva, que los profesionales están bien formados y que logran muy buenas intervenciones. Parece, asimismo, que los menores son receptivos, que les gusta saber que alguien está pendiente de ellos y les gusta aprovechar las oportunidades a su alcance, ¿y entonces?, ¿porqué existe un gran número (cuya cantidad exacta se desconoce? de menores inmigrantes no acompañados transitando por la calle que no son objeto de atención social. Uno de los motivos es, por supuesto, la falta de recursos. Otro motivo es, posiblemente, que los menores

son objetos de protección e integración (mediante buenos programas), hasta que acceden a un nivel policial, donde se convertirán en sujetos vigilados. En este contexto, esta vigilancia equivaldrá a “tutelaje” por parte de la Administración. Es en estas circunstancias donde los profesionales de la intervención social perderán su papel protagonista, quedando supeditados a las Instituciones, públicas o privadas, que recogerán a estos menores.

En nuestra opinión, esta “cara y cruz” de una misma intervención podría ser solventada, en parte, por una implementación de más recursos y profesionales “a pie de calle” y por una mejor coordinación entre las diferentes instituciones que tienen un papel fundamental en la acción social con estos chicos.

En este punto, concretaremos en cuanto a la intervención social de menores inmigrantes no acompañados consumidores de sustancias tóxicas, y los recursos con los que trabajan los profesionales en la Comunidad de Madrid.

## **2.1 MINA Y CONSUMO DE DROGAS**

El abuso de sustancias tóxicas por parte de los Menores Inmigrantes No Acompañados o “Los niños de la calle” es una realidad. Se trata de una de las mayores problemáticas que les afectan y que les convierte en colectivo vulnerable de situarse en una posición de desventaja social o exclusión.

A través de los estudios consultados, extraemos que los MINA realizan un consumo habitual de este tipo de sustancias y que las más frecuentes son el “hachís y el pegamento, en concreto, el pegamento vulcanizante o industrial, de efectos muy potentes. La adicción a este último, una realidad tristemente creciente, provoca graves daños al organismo de un menor, sobre todo en caso de adicciones a largo plazo. Sin embargo, parece demostrado que esta adicción y las secuelas que conlleva son fácilmente superadas por los menores en cuanto abandonan el contacto diario con la calle.

Pero, ¿cuáles son los efectos del pegamento y de otras sustancias inhalantes? Se trata de una sustancia que accede rápidamente al organismo y tiene un efecto casi instantáneo debido a la rapidez con la que se logra una alta concentración de la sustancia. Asimismo, lleva a cabo una acción depresora en el Sistema Nervioso Central, similar a la acción del alcohol en el cuerpo. Su uso prolongado provoca la desaparición de la actividad neuronal en diferentes partes del cerebro. La duración de sus efectos es corta: entre 30 y 60 minutos. De esta manera, este tipo de sustancias suele hacer efecto a través de dos fases: la primera fase, de estimulación o euforia y una segunda fase de confusión, en la que el “chaval” experimenta una distorsión de la realidad. Las dos fases están acompañadas de irritación en los ojos y vías respiratorias. Además, el consumo de inhalantes suele traer consigo complicaciones frecuentes, de naturaleza muy grave, relacionadas con el rápido deterioro de las vías respiratorias que, en casos de administración inadecuada o sobredosis, pueden provocar la muerte por asfixia. El consumo de este material conlleva, además, problemas escolares como: dificultad en el aprendizaje, reducción del rendimiento escolar, absentismo y otros problemas sociales: conductas inadaptadas y aumento del riesgo de consumo de otras sustancias y policonsumo.

Entonces, ¿por qué acceden estos chicos al consumo de inhalantes y lo mantienen? Podemos encontrar las causas en el bajo coste de este tipo de sustancias, en su fácil accesibilidad (ya en los países de origen encuentran este material en la calle), el carácter legal de las sustancias (siendo algunas, incluso, material escolar), a sus efectos inmediatos y a su importante efecto psicoactivo, lo que las convierte en drogas muy atractivas por su relación “calidad-precio”. Según los estudios llevados a cabo, se trata, normalmente, de una droga de iniciación cuyo consumo decrece con la edad, siendo sustituido por otras sustancias.

Por otra parte, encontramos otras causas para el abuso de inhalantes en factores como el refuerzo de la identidad grupal, en el deseo de experimentar

“evasión” como principal motivación para el consumo y porque se trata, según los todos los datos, de un elemento reforzados de la identidad cultural marginal. A través de estos y otros factores sociales de riesgo, se pueden establecer las principales directrices de los programas de prevención y tratamiento de este tipo de adicciones que, debido a la especial tipología de estos menores y a su contexto institucional, no podrán contar con factores de protección familiares y/o escolares, debiendo recibir esta atención por parte de las instituciones (en el caso de forma parte de ellas) o por otros profesionales del trabajo a “pie de calle” con menores. La labor de estos agentes sociales deberá ser la de implicar al menor y hacerle ver las oportunidades con las que cuenta para lograr una buena integración social.

En cuanto a los tratamientos de las drogodependencias de esta tipología de menores, han de tener en cuenta fundamentalmente el contexto en el que se da el consumo de sustancias. Resulta fundamental, en el tratamiento de adicciones de estos menores, la separación del menor con el mundo de la calle, ya que sufren las carencias de una socialización primaria, incrementadas por una socialización secundaria en un entorno que presenta consumo de drogas y agresividad. Es importante señalar aquí otras características del ambiente en el que se mueven los menores no acompañados. Se trata de una “subcultura” de la calle específica, en la que juega un papel fundamental el grupo de iguales y que, además, se da una serie de condicionantes materiales y psicológicos que implican la permanencia en este entorno, lleno de desventajas para el menor.

Por otra parte, la intervención social que se va a llevar a cabo con estos chicos, es fundamental que tenga en cuenta, por una parte, las carencias y necesidades que presentan y, por otra, las potencialidades para integrarse socialmente cuando cuentan con el apoyo necesario.

Asimismo, cualquier intervención debería tener en cuenta los siguientes principios, algunos de los cuales hemos esbozado anteriormente:

- La rehabilitación del menor es inviable en el contexto de la calle.
- El menor es el principal agente responsable del cambio y proceso de rehabilitación.
- Los programas de captación e intervención que se lleven a cabo con estos menores deben ser lo suficientemente atractivos como competir con la atracción que ejerce el grupo de iguales.
- El proceso común que se va a llevar a cabo con un menor de la calle con una adicción será el siguiente: a) abandono de la calle, b) abandono de las normas y valores inadaptadas, así como del consumo de sustancias nocivas, c) mantenimiento de las conductas adaptadas. Integración.

En el caso de una intervención con MINA o Menores de la Calle, los principios básicos a tener en cuenta, serán:

- La captación de los menores requiere una voluntariedad por parte ellos para obtener resultados positivos.
- Se debe producir la incorporación a un espacio convivencial alternativo.
- Después de la entrada al centro, se llevará a cabo una estabilización del menor en dicho recurso.
- Se producirá un abandono progresivo del abuso de sustancias y una consolidación de la abstinencia.
- Se desarrollará un proyecto de vida alternativo a la calle (Programa Personalizado de Integración).

### **3. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

El proceso descriptivo a la hora de definir al MINA engloba los términos *menor e inmigrante ilegal*, esta circunstancia puede provocar que el acceso a la documentación que les permita permanecer en España y continuar su inserción sociolaboral, es un paso lento y difícil en la vida de estos menores. Como hemos señalado anteriormente, en concreto, en la Comunidad de Madrid, tras comprobar su minoría de edad, pasan a ser tutelados por la administración



pública, y son derivados a los centros de primera acogida, tales como Hortaleza e Isabel Clara Eugenia (ICE).

Con respecto a este tratamiento y, de acuerdo con la idea desarrollada por María del Mar Bermúdez en su libro *Los MINA: Los niños de la calle en la España del siglo XXI*, el marco jurídico que debe proteger a estos jóvenes por su condición de menores de edad es ambiguo. Esto se debe a que, desde que se demanda la solicitud de nacionalidad hasta que se adquiere la situación legal, transcurren nueve meses. Durante este tiempo, algunos de estos menores adquieren su mayoría de edad, quedando desamparados y automáticamente en la calle, sin posibilidad de encontrar trabajo, dada su nueva situación legal de adulto inmigrante “sin papeles”.

De esta manera, consideramos que son tratados, en comparación con el resto de menores; más que como objeto de protección, como objeto de control policial. Esta percepción es ilustrada por algunos ejemplos en la legislación actual, como la Instrucción 3/2003, que considera a los menores mayores de dieciséis años como emancipados. Por lo tanto se les da un trato jurídico diferente que a los menores españoles pudiendo incluso expulsarlos del territorio español.

Según María del Mar Bermúdez, el mejor sistema en materia social es la aplicación de políticas mixtas. Por un lado, la tutela y los centros de primera acogida son brindados por la administración pública, y por otro lado, las asociaciones y las organizaciones privadas se encargan de gestionar la mayoría de los recursos, tales como pisos tutelados, talleres formativos, actividades deportivas, etc.

Consideramos que esta es una situación errónea. Actualmente, las comunidades protegen, forman y cubren las necesidades de estos menores durante unos meses hasta que son repatriados o se escapan de los centros. En lugar de este tratamiento, ¿por qué no los protegemos, los formamos y les damos un futuro en nuestro país para que participen de una manera igualitaria

en la sociedad? El Estado derrocha mucho dinero y recursos en la protección de menores todos los años. Estos son devueltos a sus países de origen, haciendo que el dinero empleado sea un gasto “perdido” y no una inversión en pro de los chicos. Además, la formación que reciben los menores es escasa e inadecuada para las habilidades sociales, educativas y laborales requeridas tanto en España como en Marruecos.

Otro punto a tratar es la actual creación de centros de menores en la frontera con Marruecos. Un estudio de UNICEF, de título "*El nuevo rostro de la migración. Los menores no acompañados*" realiza una investigación con respecto al hecho de que en estos centros no se respetan los derechos de los menores. La teoría es que cuando se repatría a los menores, o bien se localiza a sus familias y se les lleva con ellos, o bien se les deja en centros marroquíes. Pero según ciertas organizaciones sociales, la realidad es que los menores son dejados en manos de las autoridades marroquíes y éstos hacen la “vista gorda” durante un periodo de tiempo suficiente para que los menores vuelvan a escaparse, encontrándose de nuevo en una situación de vulnerabilidad y preparándose para intentar entrar en España una vez más.

Una vez más, la herramienta básica para la intervención del trabajador social, el marco legislativo, puede volverse contraproducente para el desempeño de la misma, convirtiéndose en una medida coercitiva e inflexible y dificultando, así, la acción profesional.

La intervención con estos menores desde el ámbito del trabajo social es compleja. Exige una acción conjunta de poderes y profesionales, a muy distintos niveles. Primero, en el país de origen de estos menores, apostando por una reeducación de expectativas de estos chavales y por un avance de sus comunidades. En el caso de los menores que ya están en la península, se trata de un colectivo complejo, pero no por ello menos apasionante. Por suerte, existen numerosos profesionales que están volcados en la intervención con menores inmigrantes no acompañados y que realizan una importante labor

social. Esta entrega solo puede darse en papeles profesionales que ven recompensas a su desempeño.

Creemos que es importante tener en cuenta que cualquier intervención, plan o programa debe planificarse y evaluarse, no sólo para satisfacer una necesidad individual, sino con el fin de modificar las características globales y funcionales del sujeto de intervención. Se trata de evitar que el servicio puesto en marcha se convierta en una acción meramente asistencial y llegue a ser una herramienta promocional e integradora para el menor.

Para lograr una intervención promocional, desde estas páginas reclamamos las siguientes mejoras en los programas y recursos que se llevan a cabo en la Comunidad de Madrid:

- Un aumento de las investigaciones y estudios de los procesos sociales, políticos y geográficos que llevan a estos menores a emigrar de forma precaria.
- Una concepción del menor inmigrante no acompañado como parte funcional de un Estado, el español, y su reconocimiento como persona que juega un papel importante en nuestro sistema.
- Construir alternativas reales y atractivas para el futuro de estos menores, las cuales deberán estar basadas siempre en periodos de tiempo a largo plazo.
- Un aspecto muy importante es el cuidado de los profesionales por parte de la Administración, ya que, aunque se requiere vocación y compromiso para desarrollar una labor activa con menores, es necesario un acompañamiento institucional y técnico que revista de legitimidad y estabilidad el trabajo que llevamos a cabo.

#### 4. BIBLIOGRAFIA

LIBROS CONSULTADOS:

SÁNCHEZ, L. (2004): Abuso de inhalantes : manual para profesionales que intervienen con menores. Madrid: Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid, D.L.

BERMÚDEZ, M. M. (2004): Los MINA: niños de la calle en la España del siglo XXI. Madrid : Témpora.

PERE AMORÓS, PELLO EYERBE (2000). Intervención educativa en inadaptación social. Madrid. Síntesis, D.L.

*WEBS CONSULTADAS:*

[http://www.obrasocialcajamadrid.es/ObraSocial/os\\_cruce/0,0,70033\\_847655\\_0\\_0,00.html](http://www.obrasocialcajamadrid.es/ObraSocial/os_cruce/0,0,70033_847655_0_0,00.html)

<http://www.defensor-and.es/>

[http://www.aulaintercultural.org/breve.php3?id\\_breve=502](http://www.aulaintercultural.org/breve.php3?id_breve=502)

<http://www.peretarres.org/daphneconred/comparativo.pdf>

<http://www.andalucia24horas.com/textoLoc.asp?id=252885&prov=4&loc=16>

<http://www.apdha.org/foros/documentos/menores/menoresretormados.pdf>:

<http://www.senado.es/legis8/publicaciones/html/textos/I0298.html>

<http://www.lukor.com/not-esp/internacional/0512/02204031.htm>

*Sobre la procedencia del retorno de extranjeros menores de edad que pretendan entrar ilegalmente en España y en quienes no concurra la situación jurídica de desamparo: <http://www.ugt.es/inmigracion/instruccion3.pdf>*

## **EL DUELO DE LOS INMIGRANTES**

### **(proyecto de intervención grupal)**

Tomàs Gamarra, Carmen Carbonell, Belen Codina, Silvia Sala, Marta Gonfaus, Noemí Pérez, Victoria Torralba.

EUTSES Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull (Barcelona)

#### *Resumen*

“No hay nada más práctico que una buena teoría”(Kart Lewin), durante un periodo largo en el transcurso de la asignatura, Trabajo social e intervención grupal insistimos en la necesidad de tener unos fundamentos teóricos precisos en la conducción de grupos. La teoría y la práctica deben conjugarse y no enfrentarse como mundos contrapuestos, ya que como afirmaba Cartwright y Zander: *si se desea, o bien comprender, o bien mejorar la conducta humana, es necesario tener un buen conocimiento de la naturaleza de los grupos. No son posibles ni una perspectiva coherente ni una tecnología social avanzada si no se dispone de respuestas fiables a un sin número de preguntas relativas al funcionamiento de los grupos, al modo en que los individuos se relacionan entre ellos, y a la forma en que dichos grupos se relacionan con el conjunto de la sociedad.*”

Esta comunicación ha nacido artesanalmente, madurando poco a poco.

Surge del trabajo con las alumnas de la Diplomatura de T.S, de la observación cotidiana, de horas de vivencias con los inmigrantes...en definitiva surge de la vida. No parte de grandes conceptos, ni de grandes teorías, sino de personas concretas que tienen nombre y rostro. Entre estas personas con nombre y rostro, algunos son invisibles para otros. Desde la asignatura de Intervención social, un grupo de alumnas centro su proyecto de intervención en las personas inmigradas, en su dolor, en sus pérdidas, en definitiva en sus condiciones de vida que las sitúa como personas invisibles pero que están entre nosotros.

La intervención grupal que presentamos se realizó en un barrio de la ciudad de l'Hospitalet, constatando que la metodología aplicada tiene unas repercusiones

positivas, que van más lejos de la atención individual y grupal, generadoras de unas dinámicas de tejido social que beneficia la vida del barrio.

*Palabras claves: inmigración, condiciones de vida, invisibilidad, tejido social, grupal.*

#### Abstract

“There is nothing more practical than a good theory” (Kart Lewin). For a long period in the course of the subject Social Work and Group Intervention, we insist on the need of having precise theoretical foundations in the guidance of groups. Theory and practice must combine. They do not have to clash as opposite worlds, since as Cartwright and Zander stated: “In order to improve or understand human behaviour it is necessary to have a deep knowledge of the nature of groups. It is not possible to have neither a coherent perspective nor an advanced social technology if there are not reliable answers to a series of questions. These questions are related to the functioning of groups, to the way in which individuals relate to each other and to how they relate to society in general.”

This communication has originated in a crafty manner, maturing gradually. It arises from the work done with the students of Social Work degree, from daily observation and from living experiences with immigrant people. All in all, it arises from life. This communication does not start from great ideas or theories but from specific people. Among this people, some of them are invisible to others. A group of students of the subject Social Intervention focused their intervention plan on immigrant people, on their suffering, on their loss, on their life conditions which position them as invisible people who are among us.

The group intervention that we present took place in a neighbourhood of Hospitalet, verifying that the applied methodology has positive effects which go further than individual and collective attention. These effects create social fabric dynamics which improve life in the neighbourhood.

*Key words: immigration, life conditions, invisibility, social fabric, group.*

## **1. PRESENTACIÓN DE LA TEMÁTICA TRATADA EN EL GRUPO:**

### **LA INMIGRACIÓN**

*Toda la especie humana*

*O somos inmigrantes*

*O somos descendientes de inmigrantes*

**Bob Sutcliffe**

En el contexto europeo,, España registra uno de los porcentajes más bajos 2,7%(2001) de población extranjera ,muy lejos del grupo de países con una presencia significativa de extranjeros.

Es mas, hoy se vive como un problema, falta memoria histórica.

Hay que entender que las inmigraciones responden al derecho a una vida mejor y más digna. Así pues, las migraciones son la clave para introducir cambios en las sociedades receptoras como emisoras. Éstos no se tienen que ver como un mecanismo que pone en peligro las identidades de las sociedades de acogida si no como un enriquecimiento que fomentará el desarrollo de las sociedades receptoras y de origen.

Los flujos humanos han contribuido en la historia a diversificar las culturas y enriquecer a los pueblos. Los inmigrantes son un grupo especialmente vulnerable por lo que son y por lo que hacen, a eso se le suma vulnerabilidades específicas en el caso de colectivos como los jóvenes y las mujeres.

Hoy por hoy existe una lógica errónea ante el enemigo que proviene del exterior, comparando a los inmigrantes con “el terrorismo”. Se da una distorsión importante porque las fronteras pasan a gestionarse como zonas de conflicto impulsando, al mismo tiempo, el crimen organizado y las mafias.

Los flujos migratorios a través del marco laboral contribuyen al sostén económico de las sociedades receptoras a través de sus aportaciones sociales, así como también, son una fuente de desarrollo económico en los países de origen ya que sus remesas enviadas constituyen un soporte económico para muchas familias. El capital para estos trabajadores es además una fuente de financiamiento externo para el desarrollo de los países de origen. En algunas regiones del mundo estas remesas pueden superar las inversiones extranjeras y las ayudas económicas que reciben para su desarrollo.



Pero ante la situación irregular de muchos inmigrantes hace que el envío de remesas no esté reglamentado, obligando al inmigrante a pagar comisiones de hasta un 20% para que el dinero llegue a su destino.

En los últimos años se ha producido una feminización de la inmigración, ya que las mujeres de los países menos desarrollados van a trabajar al extranjero en muchas ocasiones por factores políticos, culturales y sociales (como la violencia de carácter machista), sin poder llevar consigo a sus hijos por motivos legales, y siendo los abuelos los que se encargan de ellos.

Por este motivo se hace imprescindible, para muchas de estas personas el uso de las nuevas tecnologías de la información con el fin de comunicarse con sus familias.

La visión que se tiene, en general, sobre la inmigración es que ésta supone un problema y se vive como una amenaza “aquí “ pero ésta es al mismo tiempo, una oportunidad “allí” (en el país de origen). Comprender pues este “aquí “y este “ allí” nos permite ver cuales son las causas de la inmigración que obedece al efecto “llamada” pero también al proyecto familiar.

Comprender la inmigración nos permite entender también que el inmigrante aporta un patrimonio humano y social a través de su cultura, de su experiencia. Estamos pues ante personas que quieren explicar su historia.

Las causas de este fenómeno hay que encontrarlas en:

- Una inestabilidad política ante un gran predominio de intereses particulares y de poder por parte de altos dirigentes.
- Gran crisis económica y problemas para pagar el adeudo externo, caída del PIB y una gran pobreza en la población (se calcula que en 5 años se pasará de 6 millones de pobres a 13,6)
- Gran crisis social provocada por una gran desigualdad en la distribución de la riqueza.
- Deterioro de los recursos naturales y del medio ambiente.
- La inmigración se presenta como una válvula de escape para poder sobrevivir a la globalización del mundo, ante la destrucción de empresas y

pérdidas de lugares de empleos, así como el bajo poder adquisitivo y el deterioro de los servicios y condiciones de trabajo.

La comunidad receptora percibe a los inmigrantes como:

1. extranjeros,
2. responsables de poner en tensión los recursos locales,
3. responsables de todos los problemas de la comunidad y la ciudad receptora,
- y
4. el principal vehículo del VIH/SIDA en sus comunidades

Las condiciones reales de vida de estas personas las sitúa como :

1. Poseedoras de un status marginalizado y casi ilegal,
2. Con unas condiciones de vida y de trabajo extremadamente pobres, explotados y marginados,
3. Con un acceso limitado a servicios de salud y sin red de seguridad social
4. Viviendo bajo el estrés, con ansiedad y en soledad,
5. Se sienten estigmatizados, rechazados y discriminados (esto aumenta si tienen VIH). La discriminación se da muchas veces por miedo a la pérdida de identidad local, a las situaciones económicas y el mal uso de las informaciones,
6. Uso y abuso de prácticas xenófobas y racistas y
7. Expulsiones por falta de documentos.

Los ejes de actuación futura, tanto de los profesionales sociales como de los ciudadanos en general, son diversos. Destacamos algunos como por ejemplo:

- o Abordar el fenómeno de la inmigración como un derecho del que podemos gozar todos, como una posibilidad y no como una solución desesperada.
- o El inmigrante ha de ser pensado como un agente de cooperación y desarrollo, y también como un agente transformador: un sujeto de cambio, tanto para los países de origen como de destino.
- o Fomentar y actuar a favor de la tolerancia dentro del marco legal que recoge las relaciones. De esta forma, cada cultura podrá conservar

su identidad e incorporar aquellos los valores que favorezca su crecimiento: las políticas que no contemplan los derechos de los otros, sólo fomentan las divisiones sociales, conflictos y pérdida de identidad.

- o Es imprescindible una gestión pública para tratar la complejidad de los flujos migratorios. Esta gestión se tiene que dar en todos los niveles y con la implicación de todos. Por eso es importante una cooperación internacional bilateral y multilateral para que todos se vean beneficiados, compartiendo responsabilidades y creando al mismo tiempo un marco legal que represente y proteja a todos los involucrados. Ya que las políticas proteccionistas de los estados receptores de los flujos migratorios, basadas en el control estricto y policial, favorecen las mafias migratorias.
- o Ante la diversidad de los flujos migratorios las sociedades receptoras tienen que promover la cohesión social, mediante el respeto de los valores de la sociedad receptora y el reconocimiento del pluralismo cultural y religioso, así como proporcionar una mayor equidad social y fomentar la no-discriminación a través de la educación.
- o El fomento de la participación en la inserción social y laboral de los inmigrantes necesita de la actuación del gobierno local y de las asociaciones e entidades que representan un enlace cultural y sindical.
- o Fomentar también, la convivencia de la sociedad civil con la inmigración y la participación ciudadana ( comprender el aquí y el allí) así como promover políticas de inserción y de acompañamiento social para todos los ciudadanos, ya que estamos ante la presencia de una sociedad en la que aumental continuamente el riesgo de exclusión social.
- o En los próximos cincuenta años se prevé que en muchos países europeos, entre ellos España, una disminución de su población en edad de trabajar. Ante esta situación se propone gestionar la

inmigración teniendo en cuenta la importancia de la aportación joven que ofrecen los flujos migratorios.

- o La regularización de todos los trabajadores inmigrantes en situación irregular. Ya que la situación irregular de muchos inmigrantes favorecen la especulación, explotación .
- o Crear estructuras financieras que permitan el movimiento y la libertad de remesas en los países de origen para combatir la pobreza global y fomentar el desarrollo.

Como conclusión a este apartado queremos subrayar la creencia de que, ante los problemas de la inmigración estamos involucrados todas las personas, tanto las de las sociedades de destino como las de origen. Como futur@s agentes sociales y de salud, proponemos un cambio de actitud ante lo que erróneamente denominamos “desconocidos”: la dignidad del inmigrante pasa por reconocerlo como persona y ciudadano, al mismo tiempo. Esto parece muy obvio, pero parece ser que en muchas ocasiones lo olvidamos y reaccionamos con indiferencia, agresividad y estereotipos.

## **2. GRUPOS PARA INMIGRANTES EN SITUACIÓN DE PÉRDIDA**

### **2.1. INTRODUCCIÓN**

Desde tiempos remotos los movimientos migratorios forman parte de la nuestra historia. Actualmente nos encontramos con una gran corriente migratoria hacia nuestro país. Proviene de diferentes lugares del mundo y están aquí por distintas causas.

Nuestro proyecto se centrará, en las personas que sufren el “Síndrome de Ulises” o “mal del inmigrante”, que no sólo está motivado por razones externas, sino por la nostalgia interior que les invade cuando cambian de país..

Toda o casi toda migración forzosa es traumática. Antes de partir, el emigrante idealiza su destino con expectativas de encontrar la tan anhelada libertad y

prosperidad. Una vez han llegado al lugar de destino, el color de rosa se desvanece en gris tormenta. Cualquiera que sea el grado de cumplimiento de sus expectativas, pocos se salvan de lo que algunos han denominado "Síndrome de Ulises". Se trata de un trastorno de adaptación (con frecuencia con graves efectos en la salud), que no sólo está causado por factores externos (trabajo, documentaciones diversas, la mayor o menor integración social), sino por la nostalgia interior del cambio. Una nostalgia que, según los especialistas, se manifiesta en tristeza, lloros, cambios de humor, sentimientos de culpa, ideas de muerte, somatizaciones y desórdenes psíquicos.

En cualquier situación de cansancio hay ganancias y pérdidas. Asimilar éstas últimas requiere de un proceso de reorganización de la personalidad (en psicología cualquier tipo de pérdida se le llama "duelo"), que no sólo queda resuelto con un trabajo y una situación legal o administrativa estable.

El duelo bien llevado se caracteriza por la asimilación de lo nuevo (integración), equilibrada con la reubicación de lo que se ha dejado (memoria). Evidentemente es un trabajo diferente en cada plano del duelo. El recuerdo amable de la tierra o el mantenimiento de ciertos hábitos culturales pueden operar en un plano cognitivo controlado, pero no pasa en el duelo emocional (relativos a los seres estimados), donde el dolor de la separación no puede ser compensado con un acuerdo estable ni una mejora de los ingresos. Las alteraciones interiores que sufren son normalmente tanto o más violentas que las inclemencias externas. Por eso se entiende el alto índice de conflictos, malostratos y separaciones en las familias.

No hay una receta universal para un inmigrante, cada caso es único y específico en su camino, pero todos tienen las mismas o parecidas pérdidas (patria, familia, amigos...). Llegan, en este caso a Cataluña, buscando mejorar la calidad de vida que no encontraron en su país y se encuentran en un país que no es el suyo, con costumbres diferentes, otra lengua, sin familia y, además, con unas condiciones muy precarias..

Muchas de estas personas han recibido una formación, tienen una buena educación e incluso están licenciadas, pero cuando llegan aquí no les sirve para nada (en muchos casos). La primera barrera que se encuentran es el idioma, por eso han de coger cualquier trabajo para poder subsistir, esto les hace entrar en un estado de confusión, ansiedad y muchas veces depresión. No encuentran salida a su nueva y difícil situación. Poco a poco van perdiendo su identidad ya que aquí no se les valora por lo que son realmente.

El día que llegan marca un antes y un después en sus vidas y aquí es donde empieza su duelo. Éste hace referencia a la separación de su patria, sus familias, los amigos,... todo esto tiene unas consecuencias psicológicas:

Pérdida de autoestima, dudas, una permisividad mayor en conductas que ante la comunidad de origen estaban reprimidas, alteraciones del sueño, depresiones o ataques maníacos, problemas escolares de los hijos y la evolución patológica del duelo.

Los síntomas depresivos como la tristeza, lloros, culpa, ideas de muerte y fuertes cambios de humor están relacionados con las variables migratorias y transculturales. El duelo migratorio tiene como consecuencia todos estos síntomas, por eso se considera un factor de riesgo de la salud mental y, probablemente, física, para todas estas personas.

## **2.2. FORMACIÓN DEL GRUPO**

### **Tipología del grupo**

El grupo que presentamos es abierto, los miembros se pueden incorporar y despedir durante el proceso, por lo que el número de participantes podrá variar. La duración dependerá de la evolución de la persona.

En estas reuniones semanales ofrecemos un espacio donde encontrarse con personas que han pasado por la misma situación de duelo o separación, para

poder compartir todas las vivencias y sentimientos que están en su interior y que resulta tan difícil sacar en circunstancias cotidianas.

Todos comparten la angustia que los ahoga y les impide ver una salida a la nueva vida que les ha tocado vivir.

Las personas que sufren estas separaciones necesitan hacer el proceso de duelo en su totalidad. Con la ayuda del grupo, además, sanan sus “almas” en comunión.

Compartiendo las vivencias con y en el grupo, pueden exteriorizar los problemas que llevan dentro, encontrando nuevas formas y recursos para retomar sus vidas. Esta es pues, la finalidad de este grupo.

**Lugar de realización:** L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)

**Temporalización:**

Horario: los grupos se realizarán todos los martes de 18:00 a 20:00h

**2.2.1. Fases de la formación del grupo**

**Selección de los participantes**

Antes de formar el grupo, realizaremos una entrevista personal con l@s futur@s integrantes para conocer la demanda que presentan, los datos personales y sociales que consideremos necesarios. Por nuestra parte les informaremos sobre los objetivos que se pretenden conseguir y los requisitos de asistencia y participación.

Se descartarán aquellas personas que presenten una patología mental evidente. El motivo es que estos grupos no son todo lo terapéuticos que tendrían que ser si estuvieran destinados a personas con problemas de salud.

**Compromisos que adoptan los participantes del grupo**

Es fundamental para el desarrollo del grupo que:

- Exista un compromiso en la asistencia y que se avise en caso de no poder acudir a las sesiones.

- Se mantenga una confidencialidad sobre todo lo que ocurra dentro del grupo.
- Se respetará el derecho de todos a poder hablar libremente. No se interrumpirá a ningún compañero. De la misma manera no se acaparará el tiempo de manera que el resto no tenga posibilidad de hablar.
- En ningún momento se permitirá enjuiciar las experiencias u opiniones de los demás.

### **Evaluación del proceso grupal**

Consideramos que este colectivo es adecuado para hacer un trabajo de evaluación tanto del grupo como del colectivo. En este sentido, nos proponemos hacer un estudio de la calidad de vida de los inmigrantes antes y después del paso por el grupo. Haremos un test en el momento de entrada, otro cuando haya acudido durante un mes y medio y uno último antes de la despedida.

### **3. DINÁMICA**

#### **Desarrollo de la sesión 07-04-2005: Horario- Temporalización**

8'30 –8'45	1 . Introducción
8'45 – 9'15	2. Presentaciones
9'15 – 9'45	3. Relajación
9'45- 10'00	4. Cuento
10'00- 10'15	5. Dibujo
10'15- 10'30	6. Video y despedida

#### **1- Introducción**

Antes de iniciar la actividad, creemos conveniente hacer una breve introducción a [nuestr@s compañer@s](#) sobre la temática que tratamos en ella. Así les y nos ayudaremos a “poner en situación”.



Representamos la primera sesión de este grupo. Nadie se conoce. Se encontrarán con personas de diferentes países: Marruecos, Ecuador, Pakistán,...

## **2- Presentación**

Nuestro objetivo principal en esta etapa inicial es el de “romper el hielo”, vencer el miedo al hablar ante personas desconocidas o desformalizar la situación.

En el grupo como en cualquier otra situación de la vida cotidiana se suele comenzar con las presentaciones, y así será como lo haremos nosotras.

- Presentación: “Me presento”.

Se pedirá a cada participante que diga su nombre, su procedencia y añada algo más: para qué ha venido, algo que le guste, una anécdota,...

## **3- Relajación**

Creemos conveniente hacer un sondeo en el grupo sobre las expectativas que tienen ante la experiencia que se va a desarrollar. Para ello se pedirá a cada persona que exprese sus temores, intereses, motivaciones, dudas y deseos que tienen sobre el grupo que va a comenzar.

Hemos elegido una Técnica Corporal. Ésta ayudará a fomentar el contacto y la comunicación entre los miembros del grupo, se puede utilizar como complemento de otra técnica o como un fin en si misma. En este caso será esto último.

Se trata de una técnica de relajación. Cerraremos los ojos, respiraremos profundamente y nos dejaremos “llevar” por las sueves notas de una canción.

El objetivo que nos hemos marcado al utilizar la relajación es el de disminuir la tensión que se puede haber provocado al expresar sentimientos negativos a un grupo que no conocen todavía. Al mismo tiempo servirá para que cada persona de manera individual reflexione sobre su situación y se prepare para afrontarla.

## **4- Cuento**

Comprendemos que no resultará sencillo “abrir el corazón” a personas que se acaban de conocer. Por este motivo utilizaremos un cuento que los estimule.

Éste está escrito por una persona que ha vivido y vive sus mismas circunstancias.

Una vez terminada la lectura hemos trazado un guión de posibles preguntas para poder trabajar el tema de las emociones:

- 1.- ¿Cómo te has sentido al escuchar el cuento?
- 2.- ¿Hay alguna parte del texto con la que te identificas?
- 3.- ¿Cómo lo estás viviendo?
- 4.- Propuestas para mejorar la realidad.

### **5.- Dibujo**

Para continuar con el tema de las emociones repartimos un folio donde cada uno plasmará en forma de dibujo el sentimiento que vivió en el momento de su llegada.

A partir de los dibujos cada uno, de manera rotatoria, hará una explicación de lo que representa para él lo que ha dibujado.

### **6.- Video y despedida**

Para finalizar la sesión, pretendemos pasar un “corto” que refleja la opinión de la gente de la calle respecto la inmigración. Opiniones positivas y negativas, de los autóctonos y de los que no lo son.

Invitamos a los participantes del grupo a que asistan a la próxima sesión. Les damos la gracias por su colaboración y les deseamos una feliz semana.

### **CUENTO**

“Yo pensé que aquí estaba el paraíso, que en Europa y en España toda la gente vivía en grandes casas. Mis paisanos mandaban mucho dinero a sus familiares del Pakistán y contando lo maravilloso que era vivir en Barcelona. Yo leía cartas que describían todo aquello que había soñado: comodidad en las casas, calefacción para el invierno...También escuchaba historias sobre las diosas, mujeres rubias que andaban con la cara descubierta y piernas y pechos que podían admirar todos los hombres. Mi corazón latía solo de pensar en que

existía otro mundo. Tenía que venir y experimentarlo con mis propios ojos .Tenía que llegar y encontrar a mi diosa rubia ,casarme y vivir con ella. Este era mi sueño.

Estoy aquí y no acabo de entender como el cuadro del paraíso se puede convertir en infierno.

Es verdad, hay muchas mujeres guapas, vestidas de manera que deja muchas cosas a la vista. Pero solo puedo mirarlas y no desde muy cerca. Ellas no se dan cuenta de mi existencia, soy como un gato callejero más o un perro vagabundo; si me acerco demasiado podría llamar la atención y la policía me podría pedir la documentación. Soy diferente , no tengo un rostro claro, solo hay blancura en mis dientes cuando sonrío tímidamente, pero con eso no basta.

Cuando me miran, su mirada penetra otro lugar, no soy uno de ellos, pertenezco a la clase de gente que trabaja repartiendo butano o, en la construcción; ala gente que es invisible por no tener papeles.

Pero no te creas que ellas sean felices. Tener nacionalidad de un país de la Comunidad Europea, vivir en casa con diferentes comodidades, o vestir ropa de marca no les hace sentirse más afortunadas.

Este paraíso europeo huele muy mal, mal,..."

## **Bibliografía**

**Cartwright , E. y Zander, M.,** *Dinámica de grupos*, Trillas, México,1979

**Lewin, K.,***Teoría del campo en la ciencia social*, Paidos, Buenos Aires. 1978.

**José A. Zamora.,** *Migraciones en un mundo globalizado*. Iglesia Viva Nº 205. Valencia.2001

# La prensa como herramienta de sensibilización social: el caso concreto de la mujer inmigrante marroquí.

---

Cristina García-Moreno<sup>1</sup>

## Resumen

---

Durante la última década ha habido un incremento notable de la inmigración femenina marroquí en España y no sólo como consecuencia de procesos de reagrupación familiar, sino por la aparición de nuevos proyectos migratorios no vinculados a un hombre. A pesar de ello, pervive en el imaginario colectivo el modelo tradicional de mujer dependiente y cabe averiguar en qué medida la prensa contribuye a fomentar este modelo. En este trabajo se estudia cómo la prensa española muestra las características de la inmigración femenina marroquí en España. Analizamos la influencia que este medio puede ejercer, tanto en la sensibilización de la población en general, como en el diseño de proyectos y servicios dirigidos a estas mujeres. Para ello, se han analizado aquellos artículos publicados en la prensa española entre los años 1994-2004 y que recogen datos relacionados con las mujeres marroquíes. Como consecuencia de este estudio, proponemos la metodología utilizada, adecuándola a un ámbito local, para el análisis de temas de relevancia social como herramienta de apoyo y referencia del trabajo social comunitario.

### Palabras clave:

Inmigración femenina, mujer marroquí, prensa española, trabajo social comunitario.

---

<sup>1</sup> UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI, Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social, Plaza Imperial Tarraco, 1. 43005 Tarragona, [cristina.garcia@urv.net](mailto:cristina.garcia@urv.net)

## 1. INTRODUCCIÓN

Una parte importante de la tarea del Trabajo Social Comunitario radica en promover la participación y el desarrollo social así como en poner en contacto a diferentes partes que conforman una determinada comunidad. Pero no hemos de olvidar que ofrecer información representa otra de las constantes de la acción comunitaria. Cuando hablamos de información lo hacemos desde dos sentidos: por un lado, desde la obligación de mantener informada a la comunidad antes, durante y después de la puesta en marcha de cualquier proyecto o programa; por otro, desde la necesidad de promover la información relacionada con temas cotidianos y de interés social que puedan llegar a representar vías de conflicto y de ruptura social.

Ante este segundo aspecto, hemos de considerar que para llevar a cabo una correcta información hacia la comunidad en la que se interviene hay que estudiar las herramientas que tenemos a nuestro alcance; los medios de comunicación actualmente juegan un papel básico ante este planteamiento y, entre ellos, creemos que la prensa local se configura como una pieza clave en la conformación de las conciencias individuales y colectivas, y en la transmisión de ideologías. De ahí, que siempre hemos de preguntarnos hasta que punto se está haciendo un uso adecuado de este medio e incluso, si no debemos sacarle un mayor partido desde el Trabajo Social Comunitario para abordar temas de relevancia social.

Uno de los temas que está adquiriendo mayor relevancia e interés social (y como no preocupación social si revisamos los resultados de diferentes encuestas) es el

incremento progresivo de la inmigración en nuestro país en un breve periodo de tiempo. En nuestra sociedad occidental actual no son tantas las personas que tienen un trato cotidiano habitual con personas inmigrantes. En cambio, la mayoría ven la televisión, escuchan la radio y hojean, con más o menos frecuencia, algún periódico de ahí que tengamos que recordar que el imaginario social no se crea solamente a través de nuestra experiencia personal, sino también a través de la información que llega de estos medios. En este estudio, nos hemos detenido a averiguar qué imagen nos ofrece la prensa nacional sobre un colectivo concreto: el de las mujeres inmigrantes marroquíes. Nos preguntamos si la imagen que se nos muestra refleja su realidad actual y hasta qué punto esta imagen puede llegar a condicionar la opinión y actitud de la comunidad autóctona en general, y de las políticas y programas sociales (comunitarios o no) dirigidos a ellas.

No todas las mujeres emigran por los mismos motivos por la sencilla razón que no todas tienen las mismas circunstancias. Parece algo evidente pero, en realidad, no lo es tanto si tenemos en cuenta el estereotipo de mujer inmigrada que se acostumbra a tener y que lleva a pensar que “todas son iguales”. Centrándonos en la situación de la mujer marroquí en España, la tradicional masculinización del fenómeno migratorio choca con los datos que ponen de manifiesto que la inmigración marroquí es cada vez más femenina y autónoma. Parte del objeto de interés de este trabajo se centra sobre todo en el fenómeno que se produce durante la década de los 90, cuando comienzan a aparecer grupos de mujeres que llegan a España sin un proyecto de reagrupación familiar, es decir, solteras, divorciadas o viudas que vienen con *proyectos migratorios independientes*, siendo, precisamente, estos proyectos los que dan especificidad a la inmigración femenina marroquí en España. A pesar de estos datos, pervive en el imaginario colectivo el modelo tradicional de mujer dependiente y marginada y cabe averiguar en qué medida la prensa española contribuye a fomentar este modelo.

Con este objetivo, y tras algunas aclaraciones metodológicas, dedicamos un primer apartado a presentar algunas consideraciones sobre el Trabajo Social Comunitario en la compleja sociedad actual y cómo se presenta como una herramienta óptima de sensibilización de la población ante temas sociales específicos. En un segundo apartado, recogemos brevemente los rasgos que

caracterizan la inmigración marroquí hacia España haciendo alusión tanto a la feminización del proceso como a aquellos elementos de la sociedad de origen y de la sociedad de acogida que dan especificidad a los flujos migratorios femeninos marroquíes. Tras ese análisis, pasamos, en un último apartado, a revisar los artículos publicados en el periodo seleccionado separando por bloques distintos temas de interés: cómo ha evolucionado la temática de los artículos publicados en ese periodo; qué tipo de titulares y qué formato presentan cada uno de ellos; cómo se ha tratado la situación de la mujer en Marruecos y las condiciones de vida y trabajo en España; si aparecen representados programas o proyectos dirigidos a ellas desde los Servicios Sociales o entidades de iniciativa social y qué los caracteriza.

## 2. EL PROCESO SEGUIDO

Para la realización de este trabajo se ha contado con la colaboración del *Centre d'Informació i Recursos per a les dones (CIRD<sup>2</sup>)*. Es un centro creado en 1993 que, actualmente, depende de la *Direcció de Serveis de Participació Social de l'Ajuntament de Barcelona*. Es un servicio municipal que tiene como finalidad ofrecer información, asesoramiento y otros recursos para estimular la participación de las mujeres en la vida pública de la ciudad. Entre los distintos servicios que ofrece se encuentra el de información y documentación que cuenta con diversas bases de datos nacionales e internacionales y con varios fondos documentales. Además, elaboran mensualmente un dossier de prensa clasificando la información por temas. Uno de esos bloques temáticos tiene que ver con la selección de noticias relacionadas con “mujeres de otras culturas”. Esta ha sido la selección utilizada para llevar a cabo el análisis de este trabajo.

Por otro lado, y como segundo recurso de soporte, se ha utilizado uno de los servicios de vaciado de prensa que ofrece la Hemeroteca General de la *Facultat de Ciències de la Comunicació de la Universitat Autònoma de Barcelona<sup>3</sup>*: Iconoce. Es una base de datos que permite buscar noticias, en texto completo, procedentes de ediciones digitales de prensa nacional, regional e internacional

---

<sup>2</sup> <http://www.cird.bcn.es/>

<sup>3</sup> <http://www.bib.uab.es/comunica/hemero.htm>

tanto gratuitas como de pago. La búsqueda se hace a partir de descriptores y se puede acotar por título de la publicación, secciones y rango de fechas.

Sin ánimo de exhaustividad, se han repasado las noticias publicadas desde enero de 1994 (como ya comentamos anteriormente fue a inicios de los 90 cuando el proceso migratorio femenino marroquí empieza a cambiar) hasta diciembre de 2004 en diversos periódicos de ámbito nacional y local, llevando a cabo una selección de aquellos artículos en los que se recogen datos relacionados con las mujeres marroquíes en España o en Marruecos, independientemente de que sean ellas las protagonistas principales. Se relacionan a continuación en orden cronológico, destacando las ediciones autonómicas:

- SEGRE, Diario Independiente. Lleida 30/11/1994: “El número de marroquíes en Lleida se multiplica por cinco en sólo dos años”
- AVUI. Barcelona. 01/12/1994: “Marroquins, els altres catalans”
- EL PAIS. Catalunya. 01/12/1994: “Un sector de inmigrantes marroquíes en Cataluña son mujeres procedentes de ciudades y huyen de la intolerancia”
- LA MAÑANA. Diari de Ponent. Lleida 03/06/1995: “La mujer inmigrante marroquí en España”
- LA MAÑANA. Diari de Ponent. Lleida 10/06/1995: “La mujer marroquí en España”
- EGIN. 10/05/1997. “Aumentan las mujeres en la inmigración magrebí”
- LA MAÑANA. Diari de Ponent. Lleida 10/05/1997 “Las mujeres de Tetuán copan la emigración magrebí”
- ADELANTADO SEGOVIA. 27/06/1997. “Un estudio revela que tres de cada cuatro mujeres marroquíes trabajan en el campo”
- EL PAIS. Cataluña. 04/11/1998. “La emigración es más dura para la mujer”
- EL MUNDO del País Vasco. 30/11/1998. “Solas en busca de un futuro”
- DIARIO DE CADIZ. 08/12/1998. “La mujer marroquí es igual que un burro en el campo”
- EL PAIS. Madrid. 17/12/1998. “Un centro para inmigrantes magrebíes abre sus puertas con dinero de la UE”
- DIARIO 16. Madrid. 17/12/1998. “Las magrebíes ya tienen un centro para favorecer su integración”



- LA VANGUARDIA. Catalunya. 12/02/2000. "Aumenta la llegada de mujeres marroquíes solas a la región"
- DIARI DE TERRASSA. 19/02/2000. "Ser mujer, inmigrante y marroquí"
- LA MAÑANA. Diari de Ponent. Lleida. 16/06/2000. "Lleida ficha a 15 mujeres marroquíes para trabajar en la campaña de la fruta"
- DIARIO 16. 08/07/2001. "El sueño marroquí"
- DIARI DE TARRAGONA. 19/03/2003. "Una vintena de dones magribines participen en un programa per a fomentar la seva integració"
- AVUI. Barcelona. 13/10/2003. "Els islamistes marroquins volen reformar el nou Codi de la Dona"
- EL MUNDO. 18/10/2003. "Giro islamista en torno al futuro de la mujer en Marruecos"
- LEVANTE. 29/10/2003. "El divorcio otorgado bajo la ley española entre marroquíes no se reconoce en su país"
- EL PAIS. C.Valenciana. 29/10/2003. "Una inmigrante marroquí se divorciará en España gracias al cambio del Código Civil"
- EL PERIÓDICO de Catalunya. 23/01/2004. "Taxi a Casablanca"
- EL MUNDO. 02/02/2004. "Primera y única alcaldesa marroquí"
- EL PAIS. 09/02/2004. "Las feministas marroquíes vigilarán la aplicación del Estatuto de la Mujer"
- LA VANGUARDIA. Catalunya. 13/10/2004. "Soy catalana, pero siempre quedará en mí una parcela marroquí"
- EL MUNDO. Madrid. 04/11/2004. "Deniegan la nacionalidad a una marroquí por no hablar castellano"
- EL PUNT. 19/11/2004. "Les marroquines es mobilitzen per reivindicar la seva identitat amaziga diferenciada de l'àrab"

En total, son 28 los artículos recogidos durante el periodo analizado:

<b>AÑO</b>	<b>Nº DE ARTÍCULOS PUBLICADOS</b>
1994	3
1995	2

1997	3
1998	5
2000	3
2001	1
2003	5
2004	6

		Diario de Cádiz	1
		Diari de Tarragona	1
		Diari de Terrassa	1
		Egin	1
		El Mundo*	4
		El País*	5
		El Periódico	1
		El Punt	1
		La Mañana	4
		La Vanguardia*	2
		Levante	1
		Segre	1
		2* Se han agrupado las ediciones autonómicas	
<b>MEDIO</b>	<b>Nº DE ARTÍCULOS PUBLICADOS</b>		
Adelantado Segovia			
Avui			
Diario 16*			

Cabe señalar que en este periodo la mujer marroquí ha estado presente en la prensa a través de un gran número de artículos relacionados con la mujer inmigrante en general (en los que ellas aparecen como un grupo más) y, sobre todo, artículos concretos referentes a mujeres musulmanas y magrebíes y a los diversos temas relacionados con ellas (“*hiyab*” - pañuelo, velo o chador -, “ablación”, “lapidación”, “Alá”, “cultural”... se han convertido en palabras clave). Para este análisis se han seleccionado tan sólo aquellos artículos en los que la mujer inmigrante marroquí aparece como protagonista principal o aquellos en los que se hace alusión directa a ellas. Son todos los artículos relacionados con estas mujeres independientemente de que el tema que traten se aproxime más o menos al interés principal del estudio, los proyectos migratorios independientes. Se han exceptuado aquellos artículos sensacionalistas que recogen hechos del estilo de “*mujer marroquí atropellada en accidente de tráfico*”, “*mujer marroquí golpeada por su marido*”, “*murieron tres mujeres, una de ellas marroquí*”, etc.

Resulta curioso señalar que, en general, como ocurre en el caso de las noticias relacionadas con la inmigración masculina, las mujeres inmigrantes más visibilizadas por la prensa española son las marroquíes seguidas a distancia por las subsaharianas. Aún así, en el periodo analizado tan sólo se han encontrado 28 artículos relacionados con el grupo de interés aunque cabe señalar que no se descarta la posibilidad de que, en la selección llevada a cabo por el CIRDO o en la búsqueda realizada en la base de datos Iconoce se hayan

podido pasar por alto algunas de las noticias publicadas. Tras considerar este comentario, señalamos que, de los 28 artículos, 17 están relacionados directamente con la situación de la mujer marroquí en España; 4 se centran en la temática de mujer y tipo de trabajo en España; 2 artículos están relacionados con la propuesta de reforma de la “Moudawana” o “Código de Familia” en Marruecos y la posible incidencia de esta reforma en la situación de estas mujeres en su país; 2 artículos se relacionan con los trámites de divorcio de una mujer marroquí en España y 3 ofrecen una nueva visión del rol de la mujer marroquí en Marruecos. De estos 28 artículos, 7 son especialmente relevantes porque recogen los resultados obtenidos a través de cuatro estudios realizados por grupos de investigación que, entre sus líneas de trabajo, tratan el tema de las mujeres marroquíes en España. Estos resultados aportan al lector información fidedigna, por la relevancia y seriedad de las fuentes<sup>4</sup>.

En lo que respecta al análisis de los artículos seleccionados, además de analizar el contenido, formato, titulares y temática de cada uno de ellos, utilizamos como soporte y complemento a nuestras argumentaciones fragmentos extraídos de algunos de ellos. Por otro lado, con el propósito de que las referencias aporten información a todo tipo de lector, se han traducido al castellano los fragmentos seleccionados de diarios escritos en catalán.

Con este trabajo también hemos pretendido exportar la metodología utilizada, no porque resulte novedosa sino porque pensamos que la prensa escrita local debe ser potenciada y más utilizada como herramienta básica en los proyectos de Trabajo Social Comunitario tanto a la hora de modificar conciencias colectivas como de sensibilizar individual y colectivamente a la comunidad ante nuevas problemáticas, nuevas realidades o nuevos grupos sociales. Para este estudio, se ha tomado como sujeto de análisis la inmigración femenina marroquí en España. Nos preguntamos hasta qué punto puede la prensa exportar una imagen determinada de la mujer marroquí y cómo esa imagen puede llegar a influir en el imaginario social de la población y en el diseño de

---

<sup>4</sup> Se citan más adelante en el apartado “Formato de los artículos”.

proyectos dirigidos a este colectivo desde los servicios sociales y las entidades de iniciativa social.

### **3. EL TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO Y LA SENSIBILIZACION SOCIAL**

#### **3.1. El Trabajo Social Comunitario en la compleja sociedad actual**

Actualmente, hay que situar el trabajo social comunitario en un contexto concreto: en el marco sociopolítico de un Estado de Bienestar en crisis (o en transformación) y de un ámbito socioeconómico caracterizado por la globalización de los mercados financieros. Ideológicamente, ambos factores coinciden con el auge del individualismo que deriva del neoliberalismo económico y político que está presente cada vez con más fuerza en las sociedades occidentales.

El retorno masivo de la pobreza en los países más desarrollados del mundo se traduce en el hecho de que la economía actual se presenta como enemiga del ciudadano. En nuestras sociedades denominadas “desarrolladas” la economía actual nos está haciendo perder el sentido del “bien común”. Se da prioridad a las estrategias de supervivencia individual y a la competitividad. En palabras de Castells (1997), las pautas de comunicación social cada vez se someten a una tensión mayor y cuando la comunicación se rompe los grupos sociales y los individuos se alienan unos de otros y ven al otro como un extraño, como una amenaza.

En esta línea, estamos siendo espectadores de un orden mundial marcado por el protagonismo de lo financiero, lo que hace variar significativamente la situación sociocultural, económica y política de las comunidades. La paradoja esta en el desarrollo de sociedades construidas sobre la base de valorar lo privado, lo individual y lo económico. Es en este escenario donde las identidades históricas basadas en la lucha de un desarrollo comunitario emancipador están dejando de ser eficaces. De este modo, la comunidad se desdibuja convirtiéndose en una abstracción idealizada en el contexto de las intervenciones aplicadas. El nuevo contexto al que aludimos, esta vinculado a la escasez de proyectos de intervención comunitaria.

Alonso (2004) nos recuerda que en el Estado español el sistema de Servicios Sociales tiene una estructura insuficientemente desarrollada y una dotación de recursos humanos escasa; esto dificulta la asignación de profesionales para la intervención comunitaria, haciendo mayor hincapié en la individual. Por otro lado, destacamos que la tendencia a idealizar el trabajo con la comunidad ha llevado a que el tema comunitario no se vea como algo práctico y sobre lo que se puede actuar sino como algo irreal e inconcreto sobre lo que intervenir, favoreciendo este planteamiento a las líneas de pensamiento neoliberales en auge.

Creemos que cuanto más compleja se hace una sociedad más pequeño es el componente comunitario. En el caso de España, la complejidad se presenta como un fenómeno creciente desde los primeros años de democracia. Hemos presenciado cambios importantes tanto a nivel social, cultural, económico o familiar que han motivado distintas formas de hacer y de pensar en la población cada vez más difíciles de englobar en proyectos comunitarios. Además, vinculado al interés de análisis de este trabajo, destacamos que parte de la complejidad que mencionamos viene de la mano de la presencia de los grupos de inmigrantes que comenzaron a llegar a nuestro país a partir de la década de los 70 y, más concretamente, la de los 90 cuando los procesos de reagrupación familiar y de asentamiento de estos nuevos ciudadanos comenzaron a influir tanto en la estructura social como en el Trabajo Social.

Las migraciones se configuran como un fenómeno complejo y multidimensional, que afecta a la sociedad de origen y a la de destino. Cada parte presenta intereses y necesidades concretas y cada etapa de acoplamiento origina una problemática específica. Si consideramos que nuestro país se encuentra en una fase inicial de acogida significativa de trabajadores extranjeros, hemos de pensar que afronta sus primeros pasos hacia la normalización de la relación entre la población local y la inmigrante.

Por último, es en el contexto general que venimos analizando en el que hemos de plantearnos el papel fundamental que debería jugar el Trabajo Social Comunitario considerando distintos aspectos: como herramienta fundamental de desarrollo social y local; como planteamiento básico ante la búsqueda de "identidad" en un mundo homogeneizante; como respuesta a la aparición de una nueva cultura política donde la participación es ya una exigencia social;

como respuesta a una sociedad cada vez más compleja y a una demanda social que incorpora cada día nuevas necesidades.

### **3.2. El cambio social, el Trabajo Social Comunitario y la inmigración**

La sociedad actual está caracterizada por los continuos avances científicos y por la tendencia a la globalización tanto económica como cultural. Los cambios continuos y profundos afectan a la forma de hacer y de pensar de individuos y comunidades. El cambio también está presente en los planteamientos del Trabajo Social siendo uno de sus objetivos el de promover el desarrollo social. Entendemos el desarrollo social como un proceso de “cambio” de ahí que consideremos importante realizar una breve aproximación al concepto de cambio social desde una perspectiva sociológica.

Se puede definir cambio social como el conjunto de transformaciones sociales que son observables y acotables tanto en nuestra vida cotidiana como en las instituciones y en la estructura social (Miguélez y otros, 1997). El cambio está en todas partes y en todos los niveles. “Todo es cambio” decía Heráclito hace más de veinticinco siglos. La vida es cambio y todas las cosas, personas y acontecimientos también lo son. La expresión de “cambio social” se referiría a los acontecimientos, procesos y tendencias que con el tiempo modifican o sustituyen estructuras sociales, pautas de interacción humanas e instituciones. Implica fenómenos de todo tipo desde las migraciones actuales (a las que haremos referencia en adelante) hasta los cambios políticos, mentales, tecnológicos y culturales.

Siguiendo lo señalado por Cortes Izquierdo, identificaremos como actores del cambio a las organizaciones o movimientos que, gracias a alguna referencia de identificación colectiva, organizan y movilizan a las personas alrededor de una idea de mejora. Los mecanismos de cambio son las formas de relación entre los actores que lo protagonizan. Estas relaciones pueden ser conflictivas o bien de consenso (Cortes Izquierdo, 2003). El Trabajo Social Comunitario tiene un

papel relevante si lo consideramos “agente de cambio”. Su labor no resulta fácil ya que, en la comunidad, la acción individual presenta una serie de condicionantes tales como la herencia cultural e institucional, las normas de conducta, los valores, ideas y creencias que son fruto de lo que De Francisco (1997) denomina “la acción histórica pasada”. A pesar de estos condicionantes, partimos de la consideración de que la comunidad es capaz de cambio y de regeneración y presenta un pasado y un futuro y un presente siempre diferente.

Tiene sentido plantearnos que ocurre en una sociedad cuando se producen ritmos de cambio acelerados. Si los cambios son muy rápidos o intensos los mecanismos o procesos que tenderían a la permanencia en forma de inercia suelen romperse y producir situaciones de desorden y anomia. Posiblemente, este sea uno de los planteamientos que hemos de hacernos en el momento actual sobre todo para intentar comprender que está ocurriendo en nuestra sociedad con respecto a la llegada de los flujos migratorios, objeto de estudio en este trabajo.

En estos momentos, las ciudades europeas, en general, se caracterizan por un crecimiento de la diversidad social y cultural provocada, en gran parte, por la inmigración de que es receptora. Es en los países del sur de Europa donde la inmigración de poblaciones extranjeras pasa de ser un tema residual a constituirse en un tema de debate social y de estrategias públicas. El interés responde, más allá del progresivo incremento de la población inmigrada, a las circunstancias que acompañan a este fenómeno: la diversificación en el origen de estas poblaciones, su creciente feminización, el asentamiento de estos grupos, las nuevas generaciones, la ampliación de las expectativas sociales del colectivo de inmigrantes, etc., serían una muestra del conjunto de aspectos que acompañan el debate dentro de las sociedades receptoras.

### **3.3. El papel de la prensa ante la sensibilización social comunitaria**

Parte de sus los objetivos del trabajo comunitario radica en poner en conexión a las diferentes partes que conforman una comunidad, promoviendo la participación y el desarrollo social; pero no menos importante es su tarea en lo que concierne a la conformación de las conciencias colectivas y a la sensibilización individual y comunitaria ante nuevas problemáticas, nuevas realidades o nuevos grupos sociales.

La información representa una constante de la acción comunitaria en el sentido que representa un deber de los profesionales y un derecho de los ciudadanos/usuarios. Pero para realizar una correcta información hacia la comunidad en la que se interviene hay que estudiar las herramientas que tenemos a nuestro alcance; los medios de comunicación actualmente juegan un papel básico ante este planteamiento. Marchioni nos recuerda que debido al gran desarrollo que han tenido hasta ahora, y que van a tener en el futuro, los medios de comunicación de masas hemos de dedicar parte de nuestro esfuerzo a establecer con ellos relaciones que permitan el flujo de la información. Los medios a nuestro alcance muy útiles en el desarrollo del Trabajo Social Comunitario son radios locales, televisión local y prensa local y nacional, entre otros. En palabras de este autor *“informar es ya desarrollar una finalidad comunitaria también en el sentido de ver la comunidad como un recurso”* (Marchioni, 1987, pp.112)

La falta de información y el desconocimiento del “otro”, el “extraño” trae consigo la aparición y desarrollo de prejuicios y estereotipos. Tendemos a relacionarnos con aquellas personas de las que nos sentimos cercanos porque piensan como nosotros en determinadas cuestiones, porque comparten aficiones, cultura, costumbres, ideologías, proyectos políticos, etc. En cambio, respecto a otras



personas nos sentimos distantes e incluso contrarios. Este es un fenómeno que tiende a producirse ante determinados grupos sociales (tribus urbanas, grupos marginales, etc. ) y, como fenómeno reciente, ante la llegada de grupos de inmigrantes con distintas procedencias y distintos planteamientos o proyectos de vida. El choque cultural y social que se produce cuando entran en contacto el grupo recién llegado y el grupo de acogida tienden a provocar situaciones de conflicto, siendo un tema de análisis e intervención clave para el Trabajo Social Comunitario. Ya que parte del conflicto viene dado por la desinformación y el desconocimiento de ese “otro”, “del inmigrante” en este caso, el enfoque que debemos darle debe estar relacionado no tan sólo con la promoción comunitaria sino con la información a través de todos los medios a nuestro alcance, entre ellos la prensa local.

Existe una interdependencia entre los procesos psicológicos y los sociales. Los primeros (mentales) influyen en la forma de funcionar de la sociedad y en la interacción social; a su vez, los procesos sociales influyen en las características de la psicología humana. La psicología social nos dice como la conducta individual está en función de cómo el individuo construye una interpretación en función de la situación; la persona trata de dar sentido a cada situación poniendo en funcionamiento sus creencias, expectativas y actitudes distintas en función de los grupos de referencia (Turner, 1994; citado por Alonso, 2004). Siguiendo a Alonso, esta concepción de lo psicológico y de lo social está vinculada con el propósito principal del Trabajo Social al tratar de propiciar cambios en las personas y en su ambiente. El desarrollo de las capacidades de la persona permite cambios en su entorno logrando así una mejor adaptación mutua.

No hemos de olvidar el papel que juegan los medios de comunicación en la conformación de las conciencias, la transmisión de ideologías y el establecimiento de pautas de conducta. Pero, como sabemos, la imagen que transmiten ante determinados temas no es siempre ni la más favorable ni la más adecuada ante determinados grupos o comunidades.

## 4. LA INMIGRACIÓN MARROQUÍ EN ESPAÑA

### 4.1. Feminización del proceso migratorio marroquí

A lo largo de su historia, Marruecos ha sido un país caracterizado por sus flujos migratorios nacionales e internacionales. Tradicionalmente, el estudio de estos flujos migratorios ha ido relacionado con el sexo masculino. En un país con tradiciones culturales muy arraigadas donde la mujer tiene roles predeterminados, no se había tenido en cuenta la posibilidad de un movimiento migratorio femenino. Ha sido durante los últimos veinte años cuando se ha detectado un aumento considerable de este interesante fenómeno sobre todo teniendo en cuenta el marco cultural en que nos movemos, es decir, las restricciones culturales que las mujeres marroquíes han tenido y siguen teniendo todavía.

En el periodo comprendido entre 1973 y 1985 los aspectos relacionados con las políticas migratorias cambian en toda Europa. Hay un endurecimiento de las condiciones de salida de Marruecos (mayor control) como en las condiciones de acceso a países de acogida del sur de Europa. Este hecho incide en el proyecto migratorio familiar perdiendo peso los proyectos migratorios a corto plazo (de ida y vuelta) de los trabajadores marroquíes hacia España, lo que influirá a nivel estructural en el inicio de un proceso de feminización de las migraciones marroquíes. Las mujeres participan en los movimientos migratorios a partir de que se favorece la reagrupación familiar y el consiguiente asentamiento de los inmigrantes. En este proceso, el tipo de proyecto migratorio de las mujeres marroquíes se caracterizará por ser un proyecto dependiente de un marido o padre.

A partir de 1985, se inicia una nueva tendencia migratoria entre las mujeres marroquíes que llegan a España ya que, a partir de este momento, no tan solo lo hacen para acompañar a un marido o a un padre, sino con el objetivo de

incorporarse al mercado de trabajo. La regularización de inmigrantes llevada a cabo en España en 1991 pone de manifiesto la presencia de la mujer marroquí en estos flujos migratorios, especialmente por el número de solicitudes de trabajo que realizan. Aún y así, y a pesar de este fenómeno emergente, la reagrupación familiar continua siendo el principal proyecto migratorio de las mujeres, debido sobre todo a que las políticas de inmigración de los países europeos “favorecen” la reagrupación a partir de la política de cierre de fronteras<sup>5</sup>. Será a partir de los contingentes de 1993 y hasta el de 1999/2000 cuando la presencia de mujeres marroquíes en la esfera laboral irá en aumento y comenzará a ser representativa, en tanto que aumenta la demanda de trabajadoras del servicio doméstico ocupando aquellos puestos de trabajo rechazados por unas mujeres autóctonas que luchan por emanciparse de la esfera doméstico-familiar.

#### **4.2. Mujeres marroquíes: origen geográfico y distribución territorial en España**

El perfil de las inmigrantes que vienen a España varía en función de la región de origen de Marruecos. Podemos hablar de orígenes más feminizados y orígenes menos feminizados, ya que la inmigración marroquí en España presenta modelos migratorios diferentes en función del sexo y del origen geográfico. Mientras que los hombres acostumbran a venir de zonas más rurales y, por tanto, con un mayor peso de la tradición (región del Rif), las mujeres proceden de zonas más urbanas (Garb-Atlántico, Yebala y la región del Centro) donde el control social dirigido hacia ellas está mucho más relajado y donde se han producido ciertos cambios sociales respecto a la situación de la mujer.

Ocurre igual en los lugares de acogida. Se observa que a partir de 1991 se da una tendencia a la desmasculinización de la población marroquí y una

---

<sup>5</sup> Un estudio más detallado acerca de la cuestión del reagrupamiento familiar pondría de manifiesto que lo de “facilitar” sin duda hay que ponerlo entre comillas. En realidad, la política de inmigración española, o más concretamente el proceso legal, dificulta el asentamiento y estabilización de las familias y, en consecuencia, la integración de los inmigrados.

feminización en las ciudades más importantes de acogida, como son los casos de Madrid, Barcelona y Málaga. Barcelona se caracteriza por tener mayor presencia de mujeres con proyectos migratorios de reagrupación familiar, mientras que Madrid tiene una población migrada mixta compuesta por mujeres con familia y mujeres independientes. Málaga sin embargo, se caracteriza por tener mayor presencia de mujeres marroquíes con proyectos migratorios no vinculados a un hombre y dedicadas al servicio doméstico en calidad de internas. Esta demanda de servicio doméstico coincide con el surgimiento de un nuevo tipo de familia en la sociedad receptora: adinerada y en la cual los dos miembros de la pareja trabajan (Alcalde, García, Moreno y Ramírez, 2002)

En cuanto a la distribución territorial de la población marroquí en Cataluña, la mayoría se concentra en la comarca del Barcelonés, pero se expande por las comarcas del Baix Llobregat y l'Alt Empordà, el Vallès Occidental y el Baix Empordà. En el municipio de Barcelona la mayoría de inmigrados marroquíes, junto con los asiáticos, se concentran en Ciutat Vella.

#### **4.3. Elementos a considerar de la sociedad de origen**

No resulta difícil imaginar la importancia del matrimonio en el proyecto vital de estas mujeres. Como bien explica Ramírez (1997), la sociedad marroquí concibe el matrimonio como una de las aspiraciones más importantes de una mujer. El mejor estatus dentro de la escala simbólica es el de casada; después está el de divorciada encontrándose en último lugar el de soltera. En cierto modo, las diferencias de proyectos vitales de las mujeres marroquíes según su estado civil se reproducen en el proyecto migratorio y una vez llegadas al país de inmigración.

En el caso de las mujeres que se reúnen con un marido inmigrante se suele dar una organización familiar como la del origen, lo que circunscribe a la mujer al ámbito doméstico, produciendo el aislamiento de ésta respecto a la sociedad receptora y, por tanto, dificultando el aprendizaje del idioma y las relaciones sociales. Sin embargo, ocurre en otros casos que, independientemente de que

el proyecto de estas mujeres diste de insertarse en el mercado laboral, acaban realizando algún tipo de trabajo una vez se han instalado en el país de acogida, lo que las lleva a tomar un primer contacto con la sociedad receptora. Además, la escolarización de los hijos y las gestiones cotidianas en nuestro país las acerca a este mundo ajeno, ya que son las que acostumbran a tratar con trabajadores sociales, médicos, profesores, etc.

Se dan casos en los que el proyecto migratorio es conjunto, lo que es bastante novedoso, y donde en igualdad de condiciones, se incorporan al país de inmigración y al mercado laboral. Aunque hay que decir que estos casos no son muy habituales entre las parejas marroquíes de estratos bajos donde los elementos de solidaridad y compañerismo, no son característicos de la relación de pareja.

En lo que respecta a la situación en la que se encuentran las mujeres viudas y divorciadas, Marruecos las sitúa en el mercado matrimonial considerablemente devaluadas por la dificultad que plantea poder casarse de nuevo. Como nos recuerda Aparicio (1998), la principal problemática de las viudas reside en la considerable pérdida de recursos materiales no pudiendo hacer frente por si sola a las necesidades familiares. En cuanto a la situación de la divorciada, no es cuestionada socialmente ya que ya se ha pasado por un matrimonio; la mayoría de ellas regresa al hogar de la familia de origen. Tanto unas como otras, no hallarán impedimentos para emigrar, más bien al contrario porque dejan de ser una carga para la familia y además, con la emigración, pueden colaborar económicamente.

Otro aspecto importante para las mujeres divorciadas emigrantes es el hecho de tener hijos. La presencia de hijos determina el proyecto migratorio. Los hijos las atan al país, al marido y a la familia de éste. Si no los pueden traer, el retorno se convertirá en una obsesión. En el caso de las viudas con cargas familiares y de familia pobre, la emigración se presenta como un sueño que las

aparta de la marginalidad, a las que fácilmente se ven abocadas, y les da la posibilidad de mantenerse junto a sus hijos.

Las mujeres que llegan a España con un proyecto migratorio independiente de un hombre son en su mayoría solteras y, en menor medida, divorciadas. Ellas son las que caracterizan y nos llevan a hablar de nuevos flujos migratorios feminizados ya que una de las características que da especificidad a la inmigración femenina marroquí en España, es precisamente estos nuevos proyectos migratorios independientes. La emigración femenina al extranjero, en el caso de mujeres que emigran solas, es una transgresión de la norma por todo lo que supone. A pesar de que no llega a producirse una ruptura ni social ni familiar, ya que la emigración es vista como fuente de recursos, es percibida por aquellos grupos sociales que no toman parte de ella como una transgresión (Alcalde, García, Moreno y Ramírez, 2002).

#### **4.4. Elementos a considerar en la sociedad de destino: inserción laboral y jurídica**

En primer lugar debemos tener en cuenta el cambio del marco jurídico en el que se encuentran las mujeres marroquíes una vez que llegan a España. Su situación dependerá de su vinculación familiar y laboral. Es importante considerar si el permiso de residencia se ha obtenido o no por la vinculación a un marido. Si existe vinculación, la dependencia hacia el marido en el país de inmigración será total, lo que influirá de forma fundamental en la integración de estas mujeres en la nueva sociedad.

El proyecto migratorio determina la relación con el trabajo fuera del hogar en la sociedad receptora, que a su vez está determinado por la situación familiar, es decir, por la vinculación o no a un hombre. De este modo, en los proyectos dependientes del proyecto migratorio de un marido o padre, especialmente del primero, el trabajo remunerado no es el objetivo de la emigración, (aunque

después pueda realizarse algún tipo de ocupación). En los casos en los que la mujer opta por trabajar, no necesariamente se solicita un permiso de trabajo, por lo que la situación de legalidad continua dependiendo del esposo. En este sentido, lo que da a la mujer una situación de independencia respecto al marido no es tanto que trabaje como que tenga el permiso de trabajo.

Sin embargo, en los proyectos independientes el trabajo fuera del hogar es el objetivo. Entre las mujeres que desarrollan este tipo de proyecto hay que distinguir entre las vinculadas a un marido en la sociedad de origen y las no vinculadas (solteras, viudas, divorciadas). Se puede dar también un modelo de interdependencia en el que el marido y mujer vengán juntos para integrarse por igual en el mercado laboral.

Como ya se apuntó anteriormente, las mujeres inmigradas marroquíes tienen en España una sobrerrepresentación en el sector doméstico. Le sigue el sector hostelero y el de servicios<sup>6</sup>, a diferencia de los hombres que se hallan muchos más dispersos entre diferentes sectores. Ya veíamos anteriormente cómo las leyes de extranjería y los “cupos” que se establecen hacen posible esta etnización laboral.

En el caso de Cataluña, sin embargo, las cifras cambian. Al parecer, en esta comunidad las mujeres inmigradas marroquíes se dedican más al sector hostelero y a la industria aunque es de suponer que el tipo de tarea que desarrollan en el ámbito hostelero está relacionada con trabajos de limpieza y cocina en restaurantes, cafés, hoteles, etc. En cuanto al trabajo en la industria, lo normal es que ocupen puestos de trabajo no cualificados. Estos trabajos se encuentran en sectores difícilmente controlables por las Inspecciones de Trabajo, lo que favorece la *flexibilización* laboral de estas mujeres o, más llanamente, la precarización y el abuso de estas trabajadoras.

---

<sup>6</sup> La mayoría de las tareas que las inmigradas realizan dentro de estos dos sectores estará relacionadas con labores de limpieza y cocina, en el caso de la hostelería, y con el cuidado de ancianos, niños, enfermos y tareas del hogar, en el de servicios.

## **5. ANÁLISIS DE LOS ARTÍCULOS**

Comenzamos este apartado con algunas observaciones sobre las referencias y alusiones que han venido apareciendo en la prensa española relacionadas con la mujer inmigrante en general, pasando a continuación a analizar los artículos seleccionados sobre la mujer marroquí en concreto. Para desarrollar el estudio hemos seleccionado una serie de apartados generales en los que incluimos las características y la información que nos aportan los artículos: cómo ha evolucionado la temática durante el periodo seleccionado; qué tipo de titulares son los que encabezan las noticias; formato y tamaño de los artículos; cómo presentan la situación de la mujer marroquí en su país de origen; cómo presentan las condiciones de vida y trabajo en nuestro país; si aparecen representados programas o proyectos dirigidos a ellas desde los Servicios Sociales o entidades de iniciativa social y, por último, si en el conjunto de artículos se destaca el incremento del porcentaje de inmigración femenina marroquí y si se hace alusión a los nuevos proyectos migratorios independientes de estas mujeres. Cada bloque temático incluye una parte meramente descriptiva así como una reflexión sobre lo observado.

A lo largo de este análisis, además de revisar los temas mencionados utilizaremos, como soporte y complemento a nuestras argumentaciones, fragmentos extraídos de estos artículos.

### **Referencias y alusiones sobre la inmigración femenina en general**

La atención mediática responde por norma general al conflicto. Para ser noticia, el hecho que se relata debe ser mostrado de forma que despierte de algún



modo la sorpresa del lector. Los medios escogen a menudo el camino fácil para atraer su interés: la noticia se presenta de manera sensacionalista, polémica, escandalosa. En este sentido, y a través de la influencia de los medios de comunicación, nos resultará más fácil imaginar, por ejemplo, a una mujer dominicana engañada y extorsionada por una red de prostitución que imaginar a esta misma mujer como alguien que ha venido aquí para mejorar su libertad personal y su proyecto de vida.

Partiendo de estos planteamientos, nuestro objeto de estudio parte de cuestionarnos con qué frecuencia y de qué forma aparecen proyectos migratorios femeninos en los medios de comunicación tomando como hipótesis inicial que las mujeres inmigrantes, en general, apenas aparecen en los medios de comunicación, y las pocas veces que se las retrata es para presentarlas como víctimas. Aparentemente no tienen proyecto migratorio propio, o en todo caso inmigran para mejorar la vida de sus familiares, nunca la propia. De mujeres pobres pasan a ser “pobres mujeres”, diría la antropóloga Dolores Juliano.

Miguel Bañón Hernández (2002), estudioso de los discursos sobre la inmigración en la prensa, señala que debemos tener en cuenta no sólo lo que se *dice* sino también lo que *no se dice*. O como diría Nati Abril (1995) “ (...) *todos aquellos acontecimientos y actuaciones de las mujeres que se silencian, que ni se publican ni difunden y que al no reunir los requisitos de lo que se ha venido denominando interés periodístico (...) se omiten y son condenados al silencio*”. Sin embargo, hay otras imágenes, tales como la de mujeres inmigrantes trabajando en la prostitución, que se hipervisibilizan en la televisión y en la prensa, dejando en segundo plano y con breves referencias a las muchísimas mujeres que trabajan en el ámbito doméstico como limpiadoras o cuidadoras. Por otro lado, las mujeres aparecen principalmente en contextos relacionados con la familia, y como víctimas de unos valores sexistas contrapuestos a los supuestos valores igualitarios de la sociedad receptora.

En general, suelen ser muy escasas las informaciones en las que aparecen las inmigrantes como trabajadoras. Las pocas que suelen publicarse tienen un tono paternalista y contribuyen a la victimización de la inmigrante. El juicio moral es lo que más impera en estas informaciones, así como la aparente ausencia de un proyecto migratorio propio.

Aunque durante las últimas décadas se ha feminizado considerablemente el flujo migratorio mundial, si preguntásemos a la gente en la calle si inmigran más hombres o más mujeres, seguramente nos responderían que son más los hombres. Hoy en día, la cifra de mujeres y de hombres inmigrantes, provenientes de países no ricos, prácticamente se ha igualado en el Estado español, e incluso en algunas comunidades latinoamericanas el porcentaje de mujeres es muy superior al de hombres. *“Se remarca la importancia del papel femenino que, en ocasiones, queda relegado a un segundo término a pesar de que las mujeres representan el 50% de la población inmigrada en los países del Sur de Europa”* (Diario de Terrassa, 19/02/00). Pero esto, generalmente, no se hace visible en la prensa que continúa proyectando una imagen masculina de la inmigración.

El uso del masculino genérico “los inmigrantes”, así como la presentación de cifras sin desagregar por sexo, son obstáculos para la visibilización de las mujeres. El genérico masculino “los inmigrantes” podría ser sustituido por “la población inmigrante”, o por fórmulas más creativas (Pérez, 2003)

En el caso concreto de la mujer marroquí en España, la tradicional masculinización con la que se ha venido tratando el fenómeno migratorio choca con los datos que ponen de manifiesto que la inmigración marroquí es cada vez más femenina y autónoma. A pesar de estos datos, pervive en el imaginario colectivo el modelo tradicional de mujer dependiente y marginada, una imagen que distorsiona perfiles que han ido apareciendo relacionados con mujeres dinámicas, con alto nivel educativo y con proyectos migratorios independientes que buscan su integración en el mercado laboral. Aparicio nos recuerda que *“poco comparten, por ejemplo, una campesina bereber del Rif y*

*una universitaria de Casablanca: aunque la mirada occidental las iguale por el hecho de compartir la condición femenina y pertenecer a una cultura común, el análisis no puede limitarse a tales generalidades y se han de buscar diferencias significativas en el seno de su propia sociedad” (Aparicio, 1998, pp 47)*

En este sentido, uno de los artículos analizados presenta la entrevista realizada a la socióloga Aicha Belardi<sup>7</sup> en la que también se hace referencia a esta cuestión *“Occidente tiene una imagen deformada de las mujeres marroquíes porque, entre otras razones, se limita a observar únicamente desde el prisma de la inmigración. Los marroquíes que llegan (...) suelen proceder de las zonas rurales (...) mentalidad machista que sitúa a la mujer en una situación de inferioridad (...) Esta mujer se encuentra perdida cuando llega a una sociedad occidental, por lo que vivienda y marido se convierten en el refugio donde se siente segura. Esto no hace más que favorecer en la mentalidad occidental la imagen de que las mujeres marroquíes son totalmente sumisas y dependientes del marido (...) pero en Marruecos hay ciudadanas emancipadas que actúan y expresan sus ideas con libertad” (El País Cataluña, 04/11/98).*

Con respecto al número de mujeres marroquíes en España, dos de los artículos señalan, como ya indicamos anteriormente, que la presencia de estas mujeres en nuestro país se inicia en el periodo comprendido entre 1973-1985 y cómo se fue incrementando en años posteriores *“El porcentaje de mujeres inscritas en el consulado de Barcelona ha crecido desde el 4,4% del periodo 1971-1975, al 20, 9% del 1986-1990” “Si en los años 70 y principios de los 80 las mujeres del norte de Africa llegaban a España al encuentro de sus maridos, en las dos últimas décadas se ha incrementado progresivamente el número de mujeres solteras procedentes de áreas urbanas (La Mañana, 10/05/97; Egin, 10/05/97).* Por otro lado, M<sup>a</sup>. Angels Roque (1999) nos recuerda que en 1998 había en España 34.909 mujeres marroquíes, el colectivo de mujeres inmigrantes más importante en número.

---

<sup>7</sup> Secretaria de Estado de Cooperación del Ejecutivo Marroquí y profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Rabat

## Evolución de la temática

La evolución de la temática de los artículos es la siguiente:

- En 3 artículos publicados a finales de 1994 se menciona el proceso de llegada de las mujeres marroquíes como un fenómeno emergente dentro del territorio catalán. En 2 de ellos, se hace referencia a estas mujeres en pequeños apartados incluidos en artículos generales descriptivos sobre el colectivo marroquí en Cataluña.
- Con respecto al año 1995, los 2 artículos encontrados pertenecen al *Diari La Mañana* (de Lérida) y presentan, a través de dos reportajes, dos entrevistas realizadas a Teresa Losada Campo (española) directora del Centro Bayt-Al-Thaqafa<sup>8</sup> de Barcelona. Desde su perspectiva y experiencia directa describe, en ambos artículos, la situación de estas mujeres en la sociedad de acogida.
- Los artículos de 1997 aportan información sobre elementos característicos de la situación de estas mujeres en España así como del tipo de trabajo que realizan.
- De 1998 aparecen noticias relacionadas con la situación de la mujer marroquí en Marruecos; también aparecen dos artículos sobre “integración” en la sociedad de acogida.
- Los artículos de 2000 y 2001 continúan aportando información sobre la situación de estas mujeres en nuestro país mientras que los artículos de 2003 ofrecen un giro en la temática. Se presentan los acontecimientos que se están dando en Marruecos vinculados a la reforma de la “Moudawana” o

---

<sup>8</sup> El centro Bayt Al-Thaqafa fue creado en 1974 para facilitar la integración cultural y social de los inmigrantes arabomusulmanes residentes en Cataluña, así como para mostrar su diversidad cultural y dar a conocer la realidad de los países árabes y el Islam. En 1980 se constituye en asociación y en 2003 se constituye en Fundación Privada, con el nombre de Fundació Bayt al-Thaqafa (<http://www.bayt-al-thaqafa.org>)

“Código de Familia” y a los cambios que, en teoría, afectarán directamente a las mujeres. De este mismo año, 2 artículos recogen la solicitud de divorcio (de su marido marroquí) que presenta una mujer marroquí residente en nuestro país.

- Finalmente y, curiosamente, 4 de los 5 artículos recogidos en el último año analizado, 2004, presentan nuevos papeles y roles sociales de las mujeres marroquíes en su país.

Así, a grandes rasgos, se destacan dos bloques temáticos que, por su relevancia, se analizarán más adelante en apartados dedicados a cada uno de ellos: la situación actual de las mujeres en Marruecos y la situación de estas mujeres en España.

En lo que respecta al primer tema, cabe destacar que de los 28 artículos, sólo 5 reflejan características propias de la mujer que vive en el ámbito rural, aquella anclada en la tradición y la subordinación a un hombre, siendo 7 los artículos que muestran como la situación de la mujer en Marruecos está cambiando y cómo están apareciendo nuevos perfiles menos anclados en la tradición: *“La situación de las mujeres en Marruecos ha cambiado sustancialmente en los últimos años aunque, de momento, sólo en el medio urbano, donde el 35% de las mujeres tienen profesiones liberales y el 86% de las jóvenes están escolarizadas”* *“en Marruecos hay ciudadanas emancipadas que actúan y expresan sus ideas con libertad”*. (El País Cataluña, 04/11/98). En este sentido, de los 7 artículos mencionados en el último año analizado, 2 recogen como novedad que en Marruecos empieza a haber mujeres que ocupan ciertas profesiones tradicionalmente masculinas y que su función social comienza a cambiar *“desde hace menos de un año se ha convertido en la primera mujer alcaldesa de Essauira y de todo Marruecos”* (El Mundo, 02/02/04); *“Amina es consciente que ha creado un precedente en la machista sociedad marroquí. Ha sido la primera mujer en un mundo que, como el del taxi, era hasta entonces solamente de hombres”* *“Hace 20 años, una mujer taxista era impensable en Marruecos. No obstante, nuestra sociedad ha cambiado y las mujeres también*

*lo han hecho (...) En los últimos años, han aparecido mujeres cartero, policía, guardias de seguridad. Las mujeres ya tocan a todas las puertas*" (El Periódico, 23/01/04). Otros 2 (también de 2004) muestran mujeres activas y dispuestas a protagonizar cambios "*Las marroquinas se movilizan para reivindicar su identidad amaziga*" (El Punt, 19/11/04) "*Las feministas marroquíes vigilarán la aplicación del Estatuto de la Mujer*" (El País, 9/02/04). En este bloque temático, reconocemos que la prensa española a puesto su pequeño grano de arena al hacernos llegar información sobre los cambios sociales que se están produciendo en el país vecino a favor de las mujeres; contribuyendo así a cambiar el imaginario social de la sociedad española en lo que respecta a este colectivo.

Veamos el segundo bloque temático: artículos que recogen la situación de estas mujeres en España y algunos de los aspectos que caracterizan su forma de vida en nuestro país. Describen, de forma breve, qué tipo de mujer es la que ha venido a trabajar a España, qué porcentaje representan, su procedencia y los trabajos que desarrollan una vez que se incorporan al mundo laboral y que suelen ser habitualmente trabajos relacionados con el sector servicios, como hostelería, servicio doméstico, etc.

Sin poner en duda el interés público de estos dos bloques temáticos y la importancia de que aparezcan en la prensa, es indudable que existen muchas otras situaciones que afectan a estas mujeres: cuáles eran sus expectativas y objetivos cuando salieron de Marruecos; qué las empujó a emigrar; cuáles fueron sus primeras impresiones una vez que llegaron a España; con qué dificultades se han encontrado; cuál ha sido la acogida y ayuda recibida por parte de las administraciones públicas o entidades de iniciativa privada; qué objetivos tienen a medio plazo, etc., así como muchas otras cuestiones que podrían aparecer en prensa a través de entrevistas realizadas, de una manera directa, a estas mujeres y que quizás ayudaría a mostrar, de una forma más efectiva, un perfil muy distinto al que hemos asumido de forma colectiva. Evidentemente, estas informaciones situarían la responsabilidad de muchas carencias en la sociedad receptora, el "Nosotros", algo que la prensa, que

forma parte de la élite socio-simbólica de esta sociedad, no está dispuesta a hacer.

### **Análisis de los titulares**

De los 28 artículos recogidos, 16 hacen referencia directa en su titular a la mujer marroquí, más de la mitad de los publicados, por lo que podemos decir que el uso del masculino genérico no ha afectado tan negativamente a este grupo de mujeres: *“la mujer marroquí” “la mujer inmigrante marroquí” “mujeres de Tetuán” “mujer en Marruecos” “una inmigrante marroquí”*. *“las feministas marroquíes” “alcaldesa marroquí”*, etc. Otros 2, en su título, hacen alusión al Magreb *“las mujeres en la inmigración magrebi” “las magrebíes”* aunque en el desarrollo del artículo se destaca que entre las mujeres del Magreb predominan en nuestro país las marroquíes.

Otros 3 titulares se refieren al colectivo marroquí con el uso del “masculino genérico” sin tener en cuenta que en el desarrollo de la noticia también se han mencionado datos sobre las mujeres: *“Marroquíes, los otros catalanes”* con una entrada de artículo que indica *“Un estudio examina la situación del colectivo de inmigrantes más numeroso en el Principat”* (Avui, 01/12/94). *“El número de marroquíes en Lleida se multiplica por cinco en sólo dos años”* (Segre, 30/11/94). O incluso cuando el artículo se refiere a la llegada de 300 mujeres para trabajar en la campaña de recogida de la fruta en Lleida *“El sueño marroquí”* (Diario 16, 08/07/01). Aun así, son sólo 3 titulares de los 28. Además, el contenido de estos tres artículos da suficiente protagonismo a estas mujeres por lo que podemos decir que, en general, en los artículos relacionados con el grupo objeto de estudio no se cumpliría la tendencia general que hemos comentado antes en cuanto al masculino genérico.

Como nota curiosa, en uno de los artículos aparece un gran titular que señala *“Lleida ficha a 15 mujeres marroquíes para trabajar en la campaña de la fruta”* (La Mañana, 16/06/00) mientras que en el desarrollo de la noticia tan solo aparece una breve referencia relacionada con el titular que dice: *“...así como un grupo de mujeres procedentes de Marruecos”*.

El titular de 3 de los artículos se relaciona con los proyectos migratorios independientes. En 2 de ellos aparece el adjetivo “solas” remarcando de este modo, y ya desde el título del artículo, la aparición de una nueva tendencia independiente en este flujo migratorio femenino: *“Aumenta la llegada de mujeres marroquíes solas a la región”* (La Vanguardia Madrid, 12/02/00), *“Solas en busca de un futuro”* (El Mundo del País Vasco, 30/11/98) seguido de la nota de entrada del artículo que indica: *“Aumenta el número de mujeres extranjeras que deciden inmigrar de manera independiente”*. En el tercero, aparece un titular con tres conceptos claves y claros de nuestro objeto de estudio *“Ser mujer, inmigrante y marroquí”* (Diari de Terrassa, 19/02/00). Ante estos titulares, queremos destacar que los proyectos migratorios independientes de estas mujeres no han quedado al margen de la prensa.

Por último, queremos hacer referencia a 3 artículos que destacan porque, en el antetítulo uno, en el título otro y en la nota de entrada del tercero, hacen referencia a “mujeres feministas marroquíes”: *“Feministas marroquíes colaboran con la comunidad en el Proyecto”* (El País Madrid, 17/12/98); *“Las feministas marroquíes vigilarán la aplicación del Estatuto de la Mujer”* (El País, 9/02/04); *“Las feministas del reino alauita lamentan las precarias condiciones y discriminación en este país”* (Diario de Cádiz, 08/12/98). La alusión al concepto “feminista” ayuda en cierta medida a cambiar el imaginario social al que hacíamos referencia anteriormente. En este sentido, el titular *“Primera y única alcaldesa marroquí”* (El Mundo, 2/02/04) y la nota de entrada *“Amina es la primera mujer en Marruecos que ejerce como taxista desde hace cuatro años”* (El Periódico, 23/01/04) atacan de nuevo la concepción social al mostrar los



nuevos perfiles profesionales de estas mujeres en su país de origen y, por tanto, contribuyen a modificar poco a poco la imagen que desde el “nosotros” tenemos de ellas.

### **Formato de los artículos**

En cuanto al tamaño de los artículos, cabe destacar que de los 28 artículos, tan sólo 5 ocupan menos de media página. El resto aparecen ocupando más de media página o incluso una página completa. Esto nos hace pensar que aunque sólo hemos encontrado 28 artículos en un periodo de 10 años el tratamiento que se le ha dado al tema, cuando se ha tocado, no ha sido el de una mera columna o pequeña nota sino que se trata como una de las noticias principales de la sección en la que aparece. Por lo tanto, aunque la importancia cuantitativa sea mínima, cualitativamente si existe una cierta relevancia.

Por lo que respecta a las fotografías que proporcionan soporte gráfico a estos artículos, en 8 de ellos aparecen mujeres con pañuelo en la cabeza o con chilaba; en 2 de ellos aparecen las autoras (no marroquíes) de dos estudios relacionados con la mujer marroquí; otros 2, presentan gráficos relacionados con los estudios a que hacen referencia los artículos; en otros 3, aparecen mujeres, sin chilaba ni pañuelo que visten al estilo occidental<sup>9</sup>. Como observación curiosa respecto al soporte gráfico, en uno de los artículos con un gran titular que señala “*Lleida ficha a 15 mujeres marroquíes para trabajar en la campaña de la fruta*” (La Mañana, 16/06/00) aparece un ciudadano marroquí, en primer plano, participando en la recogida de la fruta. Otra fotografía curiosa la encontramos en el artículo “*Taxi a Casablanca*” (El Periódico, 23/01/04) en el que aparece la imagen de una de las primeras mujeres taxistas de Casablanca junto a su taxi, vestida con su “Hijab” (o pañuelo islámico) y su chilaba, reflejando de manera muy gráfica la mezcla entre lo tradicional y los cambios recientes que se van sucediendo en el Marruecos actual.

---

<sup>9</sup> Dos son representantes del movimiento feminista marroquí, otra muestra la primera mujer alcaldesa en Marruecos y otra es la foto de una joven marroquí que ha vivido en Cataluña desde los ocho años.

Por último, en cuanto al tipo de artículo, 2 de ellos recogen reportajes elaborados por la directora (española) del *Centro Bayt-Al-Thagafa*<sup>10</sup> de Barcelona sobre “La mujer marroquí en España”. (La Mañana, junio 95) y otros 5 artículos recogen resultados significativos obtenidos a través de tres estudios vinculados con el tema de interés<sup>11</sup>. Esto nos lleva de nuevo a pensar que el tema objeto de estudio está tratado en prensa de una forma significativa, cualitativamente hablando.

### **Con respecto a la situación de la mujer en Marruecos**

En 5 de los artículos analizados se recogen datos relacionados con la situación actual de la mujer en Marruecos con base a un perfil tradicional, el que corresponde a la mujer sin estudios que reside en un contexto rural:

*“La mayoría de las mujeres que llegaron a comienzos de los años setenta proceden de ambiente rural y tradicional. Se casaron de niñas y algunas antes de llegar a la pubertad”.* (La Mañana, 03/06/95)

*“Cerca del 75% de las mujeres que viven en los núcleos rurales de Marruecos dedican su actividad laboral al desempeño de faenas agrícolas” “un altísimo índice de analfabetismo, cercano al 90% en algunas zonas”* (Adelantado Segovia 27/06/97)

*“Sobre todo en una sociedad con tantas mujeres analfabetas a las que es difícil, primero, hacer llegar la información (...) y después lograr que reivindiquen sus derechos”* (El País, 9/02/04)

La descripción que hacen dos jóvenes feministas marroquíes también sigue esta línea: *“precarias condiciones por las que pasan la mayoría de las féminas marroquíes, especialmente aquellas que habitan en zonas rurales (...) Uno de los principales problemas de la mujer en las zonas rurales de Marruecos es el*

---

<sup>10</sup> Citado anteriormente

<sup>11</sup> APARICIO (1998), COLECTIVO Ióé (1994), ROQUE, (1999), VICENTE, A. y ZOMEÑO, A. (1997) "El trabajo femenino en el Marruecos rural: Posibilidades de comparación con la situación española". En: I Encuentro hispano-marroquí de organizaciones de mujeres rurales: la mujer rural mediterránea ante los retos del siglo XXI. Madrid, p. 67-82

*analfabetismo, con tasas que oscilan entre el 90 y 100%“ “Pese a que las leyes han cambiado (...) sólo se le ha dado un lavado de cara y el fondo de la cuestión sigue siendo el mismo”. (Diario de Cádiz, 08/12/98).*

Desde otra visión, se han encontrado 13 artículos que destacan una nueva imagen de estas mujeres, dejando a un lado la de la mujer tradicional marroquí. Entre estos artículos encontramos como más significativos, por un lado, el que recoge las aportaciones de la socióloga Aicha Belardi<sup>12</sup> a través de la entrevista publicada en El País, *“El nuevo código de familia se está discutiendo desde 1993 y se debe buscar la fórmula para que garantice la igualdad entre hombre y mujer que establece la Constitución. (...) La situación de las mujeres en Marruecos ha cambiado sustancialmente en los últimos años aunque, de momento, sólo en el medio urbano, donde el 35% de las mujeres tienen profesiones liberales y el 86% de las jóvenes están escolarizadas”* (El País Cataluña, 04/11/98). Por otro lado, otra referencia que ya aparece al inicio del periodo estudiado *“Entre los inmigrantes marroquíes que hay en Cataluña cada vez hay más mujeres jóvenes solas, solteras, unas veces con estudios y otras no, procedentes de las zonas urbanas de Tánger y Tetuán que tienen como objetivo vivir su vida y disfrutar de mayor libertad personal (...) la realidad de las marroquíes que emigran no se corresponde ya con la del tópico de la mujer musulmana tapada y encerrada en casa”* (El País Cataluña, 01/12/94). Valorando que casi el 50% de los artículos, aunque sea muy brevemente, aluden a la aparición de un nuevo modelo femenino hemos de pensar que, posiblemente, la prensa está contribuyendo en algo, ante la posibilidad de modificar nuestro imaginario social en relación con este grupo de mujeres.

Por otro lado, y siguiendo con la situación actual de estas mujeres en Marruecos, es importante señalar que 5 de los artículos guardan relación con la aplicación de las leyes en Marruecos y con la forma en que estas han afectado a las mujeres *“luchar contra los matrimonios forzados de adolescentes y niñas que aún persisten en las zonas rurales de Marruecos”* (El Mundo, 18/10/03) “

---

<sup>12</sup> Citada anteriormente

*“la iniquidad que convierte a las mujeres repudiadas y a sus hijos en mendigos callejeros carentes de hogar y de recursos”* (El País, 9/02/05). En 3 de estos 5 artículos, además, se hace referencia a las modificaciones más recientes, propuestas al Parlamento por el Rey Mohamed VI, sobre el denominado “Código de Familia” marroquí con las que se persigue superar la situación de desigualdad y discriminación a la que se ven sometidas las mujeres *“es el propio rey de Marruecos, Mohamed VI, quien ha estado detrás de la comisión que ha elaborado el proyecto de reforma del Código”* (El Mundo, 18/10/03) *“Fue él quien instó al Parlamento, hace cuatro meses para que aprobara una ley que (...) acerca en gran medida la legislación marroquí a las normas de las democracias europeas”* (El País, 9/02/04) *“Cambios que equiparán en buena medida los derechos de la mujer a los del hombre; pondrá serios impedimentos legales a la poligamia y al repudio; establece a los 18 años, en lugar de a los 15, la edad mínima para que una joven pueda casarse; severas restricciones a la poligamia y al repudio que pasarán a estar bajo el control judicial; iguala a los cónyuges ante el divorcio; responsabilidad compartida en el matrimonio así como la posibilidad de reconocer a los hijos fuera de éste”* (Avui, 13/10/03; El Mundo, 18/10/03; El País, 9/02/04)).

Inciendo un poco más en el Código de Familia marroquí, tan sólo señalar que tras una primera reforma en 1993, poco relevante, en enero de 2004 se aprobó una nueva reforma que incluyó la modificación del Estatuto Personal de la Mujer o “Moudawana”. Una vez más, las expectativas generadas contrastan con la lentitud de las reformas políticas, insuficientes para enfrentar los grandes retos del país *“Pese a que las leyes han cambiado (...) sólo se le ha dado un lavado de cara y el fondo de la cuestión sigue siendo el mismo”*. (Diario de Cádiz, 08/12/98). La puesta en marcha de este nuevo Código se enfrenta a una serie de obstáculos relacionados con las deficiencias institucionales e influencias socio-culturales del país. A pesar de estos obstáculos, no hemos de menospreciar el mérito de la actual Moudawana ya que establece un marco legal propicio que se ha de ir adaptando y completando hasta lograr la igualdad de la mujer respecto al hombre. Hará falta ver en un futuro no muy lejano si los

buenos propósitos de esta nueva propuesta cambiarán de forma significativa la situación de las mujeres marroquíes. De momento, en lo que respecta a nuestro interés analítico, la prensa ha recogido convenientemente el cambio legislativo del país vecino.

### **Condiciones de vida y trabajo en nuestro país**

En este apartado se pretende hacer una revisión de cómo la prensa española muestra las condiciones de vida y trabajo de las mujeres inmigrantes marroquíes en nuestro país. Estamos interesados en los datos que reflejen si trabajan o no, qué tipo de trabajo desarrollan, si trabajan en situación irregular, etc. Para analizar estos puntos han sido de gran utilidad los artículos que recogen investigaciones vinculadas con las mujeres marroquíes, sobre todo considerando la fiabilidad de las fuentes y la importancia de los datos que recogen. Se mencionan también las alusiones de otro tipo de artículos vinculados con este apartado, ya que en conjunto conforman la imagen que muestra la prensa sobre el grupo de análisis.

Las tareas domésticas, el cuidado de niños, la hostelería o la recolección de fruta en el campo son, según lo que muestran 13 de los 28 artículos encontrados, las únicas posibilidades laborales que se les ofrece en nuestro país sea cual sea su cualificación profesional. Nos parece relevante señalar que en casi la mitad de los 28 artículos se hace alusión al tema de su situación profesional en España.

El estudio del Colectivo loé (1994) destaca que *“las mujeres predominan en el sector servicios”* (Segre, 30/11/94). Por su parte, el diario *La Mañana* señala que *“La mayoría de las mujeres están presentes en trabajos terciarios, entran en el mercado laboral por la puerta del servicio doméstico; aún las más cualificadas terminan en empleos de bajo rango y bajos salarios (...) Las mujeres en situación irregular ocupan los mismos puestos de trabajo que las regulares (...). Las viudas o divorciadas representan la feminización de la*

*pobreza por las condiciones laborales que tienen que aceptar*” (La Mañana, 03/06/95).

Y siguiendo con esta misma temática *“La Ley de Extranjería impone a la inmensa mayoría de estas mujeres acceder al mundo laboral como empleadas del hogar, independientemente de su cualificación profesional. Los cupos anuales establecidos por el Estado español desde 1992 obligan a ello”*. (El Mundo del País Vasco, 30/11/98)

Según el estudio realizado por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad Pontificia de Comillas *“Identidad y género. Mujeres magrebíes en Madrid”*<sup>13</sup> *“En la Comunidad de Madrid residen 12.471 mujeres magrebíes de las que la inmensa mayoría – el 95% - proceden de Marruecos (...). De estas, cada vez son más las que trabajan como asalariadas frente a las que se centran sólo en las labores del hogar* (Diario 16, 17/12/98). En base a este mismo estudio, otro artículo recoge que *“las tres cuartas partes de las mujeres marroquíes que viven en Madrid trabajan en el servicio doméstico (...) cada vez llegan mujeres más jóvenes y ya no se dedican, como al principio, sólo a ejercer de amas de casa sino que también trabajan como asalariadas en el servicio doméstico”* (El País Madrid, 17/12/98).

Otro artículo hace referencia a los datos que recoge el libro de M<sup>a</sup>. Àngels Roque (1999) publicado por l’*Institut Català de la Mediterrània* y l’*Institut Català de la Dona*. Describe características de estas mujeres y señala que *“son rasgos que juegan en contra de un proceso de integración normalizado y que favorece trabajos en precario, con contratos (si los hay) a corto plazo. Un ejemplo: en el sector servicio doméstico representan el 47% y el 46% en la hostelería”* (Diari de Terrassa, 19/02/00).

En cuanto a otras características vinculadas a sus condiciones de vida y trabajo destacamos las referencias de dos artículos: *“Generalmente no hablan la lengua del país de acogida, tienen una educación mínima, desconocen sus*

---

<sup>13</sup> APARICIO (1998)

*derechos y tienen una experiencia política y sindical escasa” (Diari de Terrassa, 19/02/00 con relación al estudio de Roque (1999)). “un 33% de las mujeres marroquíes que viven en Madrid son analfabetas o carecen de estudios; (...) otro 30% poseen estudios primarios, un 22% cursaron el bachiller, un 7% tienen formación de grado medio y un 6% son universitarias”. (El País Madrid, 17/12/98, con relación al estudio de Aparicio (et al.) (1998))*

Basándonos en las referencias que hemos encontrado en estos artículos, podemos asegurar que la prensa ha reflejado acertadamente la situación laboral de estas mujeres en nuestro país. Se ha recogido como independientemente a que estas mujeres tengan una situación de regularidad o irregularidad laboral y al margen de su cualificación profesional, el servicio doméstico y el sector hostelero (en lo que a limpieza se refiere) se presentan como únicas vías de acceso inicial, y como casi única alternativa posterior, en el mercado laboral español. En este sentido, también recoge como esta situación se debe, en gran parte, a la política de cupos recogida en la Ley de Extranjería y a las prácticamente únicas posibilidades laborales que les ofrece el mercado laboral español.

Por último, en relación con la imagen que ofrece la prensa española, volvemos a hacer hincapié en la importancia de que gran parte de los datos publicados sobre las características del tipo de trabajo de estas mujeres y de sus condiciones de vida están basados en estudios fidedignos (ya mencionados) de la situación real y cotidiana de estas mujeres en nuestro país.

### **Programas y proyectos dirigidos a ellas**

Tres son los artículos relacionados con los programas y proyectos que se han puesto en marcha en nuestro país dirigidos a este colectivo. Dos de ellos se refieren a una misma noticia: la apertura, por parte de la Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid y cofinanciado por la Unión Europea, de un centro de día dirigido exclusivamente a mujeres magrebíes. “*Las magrebíes ya tienen un centro para favorecer su integración*” (Diario 16, 17/12/1998) “*Un*

*centro para inmigrantes magrebíes abre sus puertas con dinero de la UE* (El País, Madrid, 17/12/1998). En cuanto a las actividades que se desarrollan se menciona que *“suministra información acerca de los servicios sociales a los que pueden acudir las usuarias, promueve la escolarización de sus hijos, facilita su orientación profesional y ofrece datos sobre la red de transporte de la capital”* *“posibilidad de aprender castellano, asistir a cursos de cocina española y conocer las costumbres del país”* (Diario 16, 17/12/1998). *“habrá talleres formativos, aula de castellano y asesoría jurídica y laboral”* *“ el personal de la casa estará formado por una coordinadora, una trabajadora social, una orientadora laboral y otra jurídica, una auxiliar administrativa y una mediadora”* (El País Madrid, 17/12/1998)

*El tercer artículo “Veinte mujeres magrebíes participan en un programa para fomentar su integración”* (Diari de Tarragona, 19/03/03) presenta un programa organizado por el área de Bienestar Social del Ayuntamiento de Valls. *“se desarrolla en cinco sesiones semanales de un par de horas al día en el que las participantes aprenden catalán y castellano en un nivel básico (...) talleres de dietética y nutrición, charlas y coloquios (...) soporte en materia de ginecología”*.

En cuanto al perfil de mujer que se nos presenta, mientras que en los dos primeros artículos señalados podemos pensar que es un proyecto abierto a diferentes perfiles y necesidades, el tercero nos señala un tipo de mujer muy concreto *“mujeres inmigrantes con las que es más difícil contactar porque están más cerradas en su casa y porque no trabajan fuera”* (Diari de Tarragona, 19/03/03)

### **Vinculación a un hombre**

A través del estudio realizado por Pérez (2003) sobre las mujeres inmigrantes en general en la prensa española, se pone en evidencia como en algunos artículos no es suficiente con identificar a las mujeres por su nombre o profesión sino que se cita su estatus matrimonial aún a pesar de ser un dato



irrelevante para el contenido de la información. No ocurre lo mismo en el caso de los hombres inmigrantes. Hemos trasladado este hecho al estudio que nos ocupa considerando el tema que desarrollamos en un apartado anterior: “Elementos a considerar en la sociedad de origen”. En él destacábamos la importancia del matrimonio, de la tradición familiar y de la subordinación y vinculación a un marido, de ahí que se haya creído oportuno preguntarnos hasta qué punto la prensa se refiere a estas mujeres relacionándolas o no con su estado civil.

Sorprendentemente, ninguno de los artículos sigue la tendencia observada por Pérez (2003). Posiblemente por las características del tema, ya que la mayoría de los artículos recogen información sobre mujeres marroquíes en plural. Cuando hablan de su estado civil lo hacen para aportar información sobre sus características generales (de la misma forma que aparecen datos sobre su nivel de estudios o sobre su ocupación en España). Tan sólo en 3 artículos se habla de situaciones particulares de estas mujeres y su estado civil: 2 de ellos mencionan la situación matrimonial porque están relacionados precisamente con un tema de divorcio “*Una inmigrante marroquí se divorciará en España gracias al cambio del Código Civil*” (El País, 29/10/03) “*El divorcio otorgado bajo la ley española entre marroquíes no se reconoce en su país*” (Levante, 29/10/03). El tercero, menciona el estado civil porque tiene que ver con la denegación de nacionalidad a una marroquí casada con un español (El Mundo, 04/11/04).

Otro de los artículos, que tiene por titular “*Primera y única alcaldesa marroquí*” (El Mundo, 02/02/04), adquiere especial relevancia porque muestra una posición pionera para una mujer en Marruecos, y en ningún momento se menciona su estado civil. Lejos de destacar la importancia de esta mujer por su vinculación a un hombre, se presentan los datos más relevantes de sus méritos académicos. Sólo se destaca su vinculación a un hombre al referirse al papel que jugó su padre en su formación “*Asmae se muestra agradecida a su padre*

*(...) por haberle inculcado la fe en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres” (El Mundo, 02/02/04).*

### **Con respecto a los proyectos migratorios independientes**

Empezamos este estudio señalando que parte de nuestro interés se centraba en la idea de averiguar, a partir del análisis de los artículos relacionados con estas mujeres, si la prensa española hacía visible el nuevo papel de la mujer inmigrante marroquí, aquella que ya no llega a España a través de la vinculación a un hombre sino la que lo hace sola, sin utilizar como medio la reagrupación familiar, es decir, con un proyecto migratorio independiente.

En el diario Segre aparece un artículo vinculado a un estudio realizado por el Colectivo Ioé sobre marroquíes en Cataluña<sup>14</sup>. En este estudio, se hace referencia al incremento de la presencia femenina en Cataluña, mujeres que vienen por reagrupación familiar pero también, en menor medida a un *“fenómeno que se observa últimamente en Europa, que es el de “feminización” de la emigración debido a que cada vez es más frecuente que mujeres con estudios abandonen solas Marruecos y dejen de convertirse en mano de obra barata”* (Segre, 30/11/94).

Haciendo referencia a este mismo estudio, el diario Avui recoge *“el estudio refleja el número creciente de mujeres que emigran solas porque han experimentado en su país de origen un proceso de modernización, buscan más autonomía y reivindican tener su propia vida”. “También emigran mujeres jóvenes y solteras, o viudas y separadas que quieren empezar una nueva vida”* (Avui, 01/12/94).

*“Entre los inmigrantes marroquíes que hay en Cataluña cada vez hay más mujeres jóvenes solas, solteras, unas veces con estudios y otras no, procedentes de las zonas urbanas de Tánger y Tetuán que tienen como*

---

<sup>14</sup> COLECTIVO Ioé (1994).

*objetivo vivir su vida y disfrutar de mayor libertad personal (...) la realidad de las marroquíes que emigran no se corresponde ya con la del tópico de la mujer musulmana tapada y encerrada en casa” (El País Cataluña, 01/12/94).*

En el artículo de La Mañana (03/06/95) aparece una distinción entre mujeres casadas y solteras. Con respecto a esta últimas señala que *“La mayoría de las mujeres que vienen por iniciativa propia no están casadas y están más expuestas a la explotación de cualquier tipo (...). Las mujeres que emigran solas (...) presentan un nivel de formación de varios años de estudios y rompen con la tradicional sumisión de la mujer musulmana”.*

Por su parte, el Mundo destaca *“SOS Racismo Guipúzkoa: la mitad de las 25 féminas magrebíes que cuentan con una carpeta abierta en la asociación decidieron dejar sus países de forma independiente mientras que el resto siguió a un marido o padre” “De las 29 fichas que ha abierto SOS Racismo Guipúzkoa durante 1998, trece corresponden a mujeres magrebíes de las que el 62% decidió emigrar por voluntad propia” (EL Mundo del País Vasco, 30/11/98).*

*“Hace veinte años no podían hacerlo. Pero en la actualidad, cada vez son más las mujeres marroquíes que llegan solas a Madrid. Son solteras, muchas tienen estudios y conocen a alguien en la región antes de emprender el viaje” “Los hombres procedentes de Marruecos suponen un 61,5% frente al 38,5% de las mujeres” (La Vanguardia Madrid, 12/02/00)*

Por último, hay que destacar el recorrido histórico que hace sobre este fenómeno emergente el Diario de Terrassa *“La inmigración femenina ha variado en los últimos treinta años. En los 60, las mujeres prácticamente no participaban (...). En los 70 e inicios de los 80, acompañaban a los maridos o bien se desplazaban más tarde con sus hijos. A partir de entonces (...) caso de las mujeres, sobre todo solteras, y en algunos casos casadas, que pretenden mejorar su condición de vida.(...) Aparentemente también emigran porque la*

*opción de casarse no es la mejor para ellas y, de esta manera, también renuncian a un proyecto tradicional'* (Diario de Terrassa, 19/02/00)

Esto es sólo una muestra de diferentes comentarios recogidos con relación a estos proyectos independientes. En total, 9 de los 28 artículos recogidos mencionan en algún momento esta nueva tendencia migratoria y, por tanto, el nuevo papel de mujeres con iniciativa propia o con deseo de dar un nuevo rumbo a su vida. De ahí que nos atrevamos a decir que la aparición de este nuevo fenómeno sí está reflejado a través de la prensa. Otro tema sería el de valorar si el nuevo fenómeno está recogido de forma suficiente (cuando sólo se han encontrado 9 artículos relacionados con el tema en diez años) y si se hace de la forma más conveniente. En lo que a este segundo cuestionamiento respecta expresiones como *"reivindican tener su propia vida"*, *"abandonen solas Marruecos y dejen de convertirse en mano de obra barata"*, *"quieren empezar una nueva vida"*, *"tienen como objetivo vivir su vida y disfrutar de mayor libertad personal"*, *"rompen con la tradicional sumisión de la mujer musulmana"*, *"renuncian a un proyecto tradicional"* nos llevan a pensar que el tipo de imagen que la prensa refleja es el de mujeres activas y decididas que se enfrentan valientemente al modo de vida tradicional y opresivo que ha dominado su sociedad de origen durante años.

## **7. CONCLUSIONES**

Comenzamos el estudio reflexionando sobre las tendencias generales que sigue la prensa a la hora de tratar el tema de la inmigración femenina, independientemente de cual fuese el país de procedencia. Una de estas tendencias es la "invisibilización" de estas mujeres en los artículos periodísticos a través del uso del "masculino genérico". Aunque la mujer marroquí no representa una excepción en ese sentido, queremos destacar que en el período estudiado han aparecido artículos específicos que visibilizan su presencia en nuestro país en lo que se refiere al número, características,

tipología, situación en Marruecos y situación laboral en España. Muchos de sus titulares hacen referencia específica a las mujeres marroquíes e incluso, algunos de ellos, recogen que su proceso migratorio ha sido una opción personal e individual. De ahí que nos atrevamos a decir que, en este caso, la tendencia al uso del “masculino genérico”, que caracteriza a los artículos relacionados con la inmigración en general, no ha aparecido de una manera tan determinante.

En un periodo de diez años tan sólo figuran 28 artículos relacionados con las mujeres inmigrantes marroquíes. Sin embargo, aunque se trata de un número reducido de artículos, cualitativamente tienen relevancia ya que el tratamiento que se le ha dado al tema, cuando se ha tocado, no ha sido el de una mera columna o pequeña nota, sino que se ha tratado como una de las noticias principales de la sección en la que aparece. Tan sólo 5 artículos ocupan menos de media página. El resto aparecen ocupando más de media página o incluso una página completa.

En cuanto al contenido de los artículos, destacamos dos bloques temáticos: la situación actual de las mujeres en Marruecos y la situación de estas mujeres en España.

Por lo que respecta al primer bloque, la prensa recoge en varios artículos que uno de los principales problemas de la mujer, sobre todo en las zonas rurales de Marruecos, es el analfabetismo; con tasas que oscilan alrededor del 90%. Ante estas elevadas cifras se menciona la dificultad que representa para ellas acceder a la información y reivindicar sus derechos. La situación empieza a cambiar en las ciudades donde se están dando elevados porcentaje de jóvenes escolarizadas. En cuanto al trabajo que desarrollan en su país, se menciona como en el ámbito rural, la mayoría de las mujeres dedican su actividad laboral al desempeño de faenas agrícolas; en las ciudades, sin embargo, se está produciendo un notable incremento en el porcentaje de mujeres con profesiones liberales apareciendo nuevos roles sociales y perfiles profesionales. Como ejemplo, destacamos dos de los artículos analizados: uno relacionado con una mujer marroquí que trabaja como taxista y otro que recoge

el nombramiento de la primera mujer alcaldesa de Marruecos. Por último, señalar que 5 de los 28 artículos recogen información sobre la aplicación de las leyes en Marruecos y cómo estas han afectado históricamente de forma negativa a las mujeres. En 3 de ellos, se menciona la última reforma del Código de Familia, de enero de 2004, que incluye el Estatuto Personal de la Mujer y que, teóricamente, se llevó a cabo para mejorar la situación social y económica de la población femenina.

El segundo bloque temático, recoge qué tipo de mujer es la que ha venido a trabajar a España, su procedencia y los trabajos que desarrollan una vez que se incorporan al mundo laboral. En este sentido, se recoge que aunque durante los años 70 y principios de los 80 la mayoría de las mujeres llegaban a España desde el norte de Marruecos al encuentro de sus maridos vía reagrupación familiar y sin intención de trabajar, la tendencia ha ido cambiando ya que cada vez son más las que trabajan como asalariadas frente a las que se centran sólo en las labores del hogar. En las dos últimas décadas, además, se ha incrementado progresivamente el número de mujeres solteras procedentes de áreas urbanas que llegan a España con un objetivo laboral. Actualmente, y según recogen 13 de los 28 artículos, las tareas domésticas, el cuidado de niños, la hostelería o la recogida de fruta en el campo se encuentran entre las únicas posibilidades laborales que se les ofrecen en nuestro país incluso para las más cualificadas. De estas actividades, el servicio doméstico es el sector que presenta porcentajes más elevados, en parte motivado por el sistema de cupos anuales que establece el Estado español.

No se han encontrado artículos que recojan cuáles eran sus expectativas y objetivos cuando salieron de Marruecos; qué las empujó a emigrar; cuáles fueron sus primeras impresiones una vez que llegaron a España; con qué dificultades se han encontrado; cuál ha sido la acogida y ayuda recibida por parte de las administraciones y servicios públicos; qué objetivos tienen a medio plazo, etc. De ahí que se considere que el discurso periodístico en prensa, con relación a la mujer inmigrada marroquí, oculta algunas de las causas de la

inmigración femenina así como la realidad de su vida actual en España desde la perspectiva de estas mujeres.

En cuanto a la feminización de los flujos migratorios marroquíes podemos decir que la prensa recoge que se ha debido en gran parte a los procesos de reagrupación familiar que se pusieron en marcha en nuestro país con más o menos impedimentos legales durante los años 80 y 90. Quizás lo que no queda tan claro a través de la revisión de estos artículos, aunque se encuentre recogido este nuevo fenómeno en 9 de los 28 artículos, es a qué se debe la aparición de los nuevos proyectos migratorios femeninos independientes protagonizados por mujeres solteras, viudas y divorciadas que deciden emigrar por cuenta propia con un proyecto primordialmente laboral, como fenómeno reciente y poco estudiado. Se destaca que son mujeres procedentes de las ciudades que, con o sin estudios, abandonan solas Marruecos buscando más autonomía o reivindicando una vida propia. Algunos artículos nos han mostrado que Marruecos está cambiando y que a partir del año 2003 se empieza a hablar de reformas en lo que respecta al Código de Familia o “Moudawana”. También recogen el cambio estructural que se está produciendo en Marruecos en los últimos años y que incide en la movilidad femenina.

En cualquier caso, concluimos que la prensa española, durante el periodo analizado, ha recogido que la inmigración marroquí es cada vez más femenina y autónoma. Presenta además, los resultados obtenidos de varios estudios realizados por grupos de investigación que incluyen este tema entre sus líneas de estudio. Ha presentado la imagen de la mujer musulmana, con chilaba, pañuelo y dependiente de un marido como una realidad presente en nuestro país pero también ha aportado datos de un nuevo tipo de mujer marroquí menos dependiente y con nuevos proyectos migratorios no vinculados a la figura de un hombre. Por tanto, podemos decir que la prensa escrita en nuestro país no ha quedado al margen de este nuevo fenómeno.

Cabe plantearse hasta qué punto los programas dirigidos a este colectivo desde servicios sociales y entidades de iniciativa social tienen en cuenta estos nuevos proyectos migratorios femeninos independientes. El mero concepto de “independencia” nos hace pensar por un lado, en que muy probablemente presentarán necesidades particulares al carecer de redes sociales y familiares establecidas antes de su llegada y, por otro, en que su decisión e iniciativa a la hora de abrirse camino fuera de las normas y estructuras conocidas, son cualidades a potenciar desde el Trabajo Social.

## AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a Juana Gallego Ayala, profesora del *Departament de Periodisme i Ciències de la Comunicació de la UAB*, por motivarme a realizar este estudio y por la cuidadosa revisión del manuscrito.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRIL, Nati... (et al.) (1995), “Las categorías sexo/género en la construcción del discurso periodístico” en *Las mujeres en la opinión pública*, Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- ALCALDE, Rosa; GARCIA, Cristina; MORENO, Raquel; RAMÍREZ, Marta (2002) “Mujeres marroquíes en Cataluña: entre la transgresión y el cambio” *Revista Catalana de Sociologia*, nº 18, pp 27-44
- ALEMANY, Joaquina; BENNANI, Aziza.(1998) *La mujer en Marruecos* Institut Català de la Dona. Fundació Catalana de Gas. Barcelona
- ALONSO, Rosario (2004); “Proceso metodológico en Trabajo Social Comunitario”, *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, nº 66 pp. 37-61



- APARICIO, Rosa (dir.); GARCIA, Mar; GARCIA, Iñaki: (1998) *Identidad y género: mujeres magrebíes en Madrid*. Dirección General de la Mujer. Madrid
- BAÑÓN HERNÁNDEZ, Antonio M. (2002), *Discurso e inmigración: propuestas para el análisis de un debate social*, Universidad de Murcia, Murcia
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red*. Ed. Alianza. Madrid
- COLECTIVO IOË (1994) *Marroquins a Catalunya*. Institut Català d'Estudis Mediterranis. *Barcelona*
- COLECTIVO IOÉ (2002), *Mujer, inmigración y trabajo*, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Madrid.
- CORTES IZQUIERDO, F (2003): “Una aproximació als plans comunitaris: una manera d’organitzar la comunitat per promoure processos de desenvolupament social en l’àmbit local” *Revista de Treball Social*, nº 172, pp. 7-40
- DE FRANCISCO, A. (1997): “El cambio social: un universo conceptual”, en De Francisco, A. *Sociología y cambio social*. Ed. Ariel. Barcelona
- HERRERA, Encarna. (1998) “La incorporació d’immigrants a societats d’arribada” *Revista Catalana de Sociologia*. núm.6, pp.23-32.
- JULIANO, Dolores (1996), “Fronteras de género”, en *La mujer marginada. Una cuestión de género y no de sexo*, recopilación de Alicia Puleo, PS Editorial. Madrid.

- MARCHIONI, M. (1987) *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Editorial Popular. Madrid
- MIGUÉLEZ, F (y otros) (1997) *Desigualtat i canvi social. L'estructura social contemporània* Barcelona: Edicions Proa. Universitat Autònoma de Barcelona
- PEREZ, Clara (2003) "Las inmigrantes en la prensa: víctimas sin proyecto migratorio" En: Mugak, núm. 24
- RAMIREZ, Ángeles (1997). *Migraciones, género e Islam. Mujeres marroquíes en España*. Tesis doctoral inédita, Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma de Madrid.
- ROQUE, M<sup>a</sup> Àngels (dir.) (1999) "Dona i migració a la Mediterrània occidental". Institut Català de la Mediterrània d'Estudis i Cooperació: Institut Català de la Dona. Barcelona

## MIGRACION: CONTEXTO , CIUDADANÍA Y VECINDAD

Emilio José Gómez Ciriano

Profesor EUTS- Universidad de Castilla-La Mancha

La adecuada gestión de los flujos migratorios y la implementación de políticas interculturales sanas y saneadas que favorezcan una verdadera integración , requieren como condicion previa una mirada al hecho migratorio como proceso y como sistema, en el que una diversidad de actores y factores estamos implicados y debemos corresponsabilizarnos . La causa del fracaso en las iniciativas de política migratoria tienen mucho que ver con una visión cortoplacista y escasamente global por parte de los gestores de la misma.

En la presente comunicación se destacarán tres pilares que, en opinión del autor, deberían estar presentes en toda iniciativa migratoria: 1) La comprensión y correcta ubicación de actores y factores en el sistema migratorio. 2) La existencia de un marco normativo garante de derechos económicos sociales y culturales en los países de origen (y de destino) de las migraciones y 3) La redefinición del concepto de ciudadanía actualmente vigente.

MIGRATION: PROCESS, CITIZENSHIP AND INTERCULTURAL  
NEIGHBOURHOODNESS.

By Pr.Dr. Emilio J.Gómez Ciriano

Escuela Universitaria de Trabajo Social de Cuenca

The correct management of migratory flows and the implementation of wealthy intercultural policies which favor a truly integration, require as a previous condition, an holistic approach to the migratory reality and its consideration as a process and as a system in which different actors and factors are interlinked and - because of that- co-responsible. In most of the cases, the cause of the failure of integration initiatives has a lot to do with the short-sighted and short-term policies essayed up to the present moment.

In the present communication I shall describe three factors that- in my opinion- should be the main pillars on which immigration policies should be built up: 1) The correct understanding and location of the different actors and factors in the migratory background : 2) The existence and effective put in practice of a legislative context regarding economic, social and cultural rights in the countries of origin and countries of reception of immigrants, and finally a new and more comprehensive conception of citizenship.

*Palabras clave: ciudadanía, proceso, integración, control social, DESC*

*Key words: citizenship, process, integration, social control, SECR*

## **La Inmigración como proceso interconectado y multidireccional**

Cuando se escucha hablar de inmigración e integración de los inmigrantes en los distintos espacios, tanto públicos como privados, empieza a dar la sensación de que las palabras que se dicen, las opiniones que se vierten, los prejuicios y estereotipos que se reflejan son los mismos que se decían, vertían y reflejaban hace diez y quince años

Si observamos las medidas que en política migratoria se vienen adoptando constatamos que éstas también son las mismas: ora regularización, ora mayor control de fronteras, ora invisibilización de los inmigrantes sin papeles y lucha contra mafias, ora relajación de las medidas represivas, ora anuncios publicitarios

contra la discriminación y la xenofobia, ora dineros abundantes para que las ONG´s traten de tapar agujeros atendiendo a los más vulnerables...Medidas todas que reflejan una asombrosa falta de creatividad y una considerable falta de planificación a la hora de definir las políticas migratorias

¿Qué es lo que está sucediendo? ¿Es que los ciudadanos tenemos que resignarnos a asumir , también en el ámbito de la inmigración, un paralizante y fatalista “sota, caballo y rey” como ya lo hemos hecho con la cuestión de las guerras, del hambre en el mundo. o – en lo que nos toca más de cerca- de la flexibilización de las condiciones laborales o en el aumento en los precios de la vivienda?. ¿Es que realmente no hay más soluciones que las que “se nos pintan”...o es que quizá hay interés o voluntad política en que no se vean más opciones de tal manera que se vaya dibujando un enorme mundo de “ciegos” en el que unos cuantos “tuertos” –curiosamente siempre los mismos - sigan siendo los reyes?

Repetir año tras año las mismas medidas de política migratoria es poner parches gastados para agujeros que son cada vez más grandes, es ir dando vueltas como un remolino , pasando por los mismos espacios pero siendo la vuelta que se da cada vez más larga y ascendente y el espacio abarcado más grande, hasta que llega un momento en que la realidad se impone y se desboca...y también las consecuencias de no haber sabido abordarla. Por tanto, y primeramente, es muy importante ser conscientes de que son necesarias otras medidas , otras implicaciones a la hora de abordar el hecho migratorio. También es necesario evitar todo fatalismo e inevitabilidad, al hablar de las migraciones porque si hay algo cierto es que todas las sociedades son fuente de potencialidad y posibilidad en cuanto que están en permanente transformación

### **El primer paso: Sabernos parte del proceso migratorio**

¿Por donde comenzar? : Primeramente por concientizarnos de que el hecho de que existan migrantes en las sociedades del “Primer Mundo” no obedece a una

casualidad, un accidente o un fenómeno puntual que nos “ha llegado” y del que “no tenemos nada que ver”, sino a procesos bastante complejos en los que los que una multiplicidad de actores (países, empresas, organismos internacionales, ciudadanos) y factores (económicos, políticos, mediáticos, histórico-lingüístico-culturales...etc) están –estamos- implicados y somos parte

La socióloga Saskia Sassen, en su libro “Guests and aliens” pone el “dedo en la llaga” de esta situación al afirmar que:

*“Hoy los inmigrantes aparecen como forasteros amenazantes, llamando a las puertas, franqueándolas o “colándose” en sociedades más ricas que las existentes en los países de las que vinieron. Los países receptores de inmigrantes y sus sociedades se comportan como si no fueran parte en este proceso de inmigración, cuando, sin embargo, son claramente parte”.*

Saberse parte en el proceso que ha terminado trayendo a los inmigrantes a las sociedades receptoras implica asumir la responsabilidad de ser actores en ese sistema migratorio y por tanto obliga (desde el punto de vista moral) a actuar consecuentemente desde una correcta ubicación en el mismo, lo que tendrá que reflejarse a la hora de tratar cuestiones como las inversiones que se realizan, las políticas de cooperación al desarrollo que se llevan a cabo, el volumen de la deuda externa y sus constreñimientos y exigencias, el papel de la información que se suministra, las políticas económicas, la estructura del mercado laboral, las actitudes de cara al consumo y al medio ambiente, el sentido del voto...etc y en estas decisiones ciudadanos, administraciones, gobiernos, asociaciones, empresas...etc tenemos, cada uno un papel importante e insustituible que jugar.

### **Los DESC o la importancia de aceptar y aplicar un marco internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**

Otro elemento muy a tener en cuenta y que incide en el ámbito migratorio se refiere a los llamados DESC, (Derechos Económicos Sociales y Culturales) y cómo se garantiza su respeto y protección en los países de origen de los

inmigrantes pero también en los lugares de recepción. Una adecuada regulación de estos derechos permite levantar barreras contra la exclusión social y abrir caminos para encaminar situaciones de vulnerabilidad social hacia situaciones de integración

Cuestiones como el acceso al empleo y la garantía del mismo, el derecho a la educación, a la sanidad, a poder acceder a una vivienda digna (y a no ser despojado de la misma) , a la intimidad personal y familiar , a la reagrupación familiar en condiciones mínimamente posibles y viables, a poder gozar de las prestaciones sociales tanto básicas como especializadas configuran todas ellas un marco de respeto hacia la persona y habrían por tanto de ser reguladas como Derechos tan exigibles en su cumplimiento como los de carácter civil y político. Actualmente esto no sucede así, y a lo más que se tiende por parte de algunos estados es a considerarlos como metas o principios a cuyo cumplimiento habrá que tender en un futuro incierto, sin que a estas buenas intenciones acompañe instrumento coactivo alguno<sup>1</sup>ni exista un marco jurídico que pueda garantizarlo.

En un momento histórico como el actual en el que el papel del Estado como garante del bienestar y la dignidad humanas va perdiendo protagonismo y cada vez más los servicios sociales públicos se van privatizando cuando no desapareciendo<sup>2</sup> es necesario resaltar la importancia de un marco internacional que permita el reconocimiento y la defensa de estos derechos por parte de los Estados, lo cual podría tener un efecto muy beneficioso a la hora de desincentivar los flujos migratorios en los países emisores y de garantizar la integración de los mismos en las sociedades de recepción previniendo así la aparición y reproducción del gueto.

La aprobación y entrada en vigor de un Protocolo Facultativo al Pacto internacional de las Naciones Unidas sobre Derechos Económicos, Sociales y

---

<sup>1</sup> Es de destacar que tanto en el texto de la Constitución Española como en la Constitución Europea se deja muy claro que derechos como el trabajo o la vivienda se consideran principios

<sup>2</sup> En los países empobrecidos esta privatización-desaparición de “lo público” tiene que ver con las políticas de ajuste del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial

Culturales (PIDESC) que recogiera estas obligaciones por los Estados podría ser un instrumento útil que permitiera avanzar enormemente en este terreno. La ratificación por parte de los países de la Unión Europea de la Convención Internacional para la protección de los Derechos de los Trabajadores Migrantes y sus familias podría ser otro. Entretanto, los ciudadanos. Partidos políticos y asociaciones de la sociedad civil organizada tenemos un importantísimo papel reivindicador ante gobiernos que muy a menudo acusan una pronunciada sordera cuando se les habla de este asunto.

### **La cuestión de la ciudadanía**

Si hay una cuestión candente (junto a la del control de las fronteras) que es objeto de debate en los más diversos foros “migratorios” europeos (Unión Europea y Consejo de Europa principalmente) es la de la extensión de la ciudadanía a los extranjeros . En estos foros se intenta elucidar –sin éxito en las más de las veces- hasta dónde se quiere alargar el ámbito de derechos civiles y políticos a los “inmigrantes legales” que viven en las sociedades receptoras. Dicha discusión no se halla en absoluto desconectada del hecho de no haberse llegado a un acuerdo universalmente aceptado de qué es lo que se entiende por “integración”, y así “integración” se llama igualmente a la política de “asimilación” en Francia o a ciertas concepciones del “multiculturalismo” en el Reino Unido , Holanda, Canadá o los Países Nórdicos. Para añadir más confusión, al ambiente, el cuestionado tratado constitucional europeo equipara ciudadanía con nacionalidad privando “de un plumazo” de la categoría de ciudadanos a varios millones de inmigrantes que habitan “legalmente” en el territorio de la Unión.



Ciertamente, los discutientes blanden un concepto de ciudadanía incuestionado. Lo único cuestionable es hasta dónde se extiende el mismo, como ya hemos visto. Pero parece claro que los pilares sobre los que se asienta este concepto de ciudadanía no deben ser puestos en entredicho, puesto que han inspirado numerosas constituciones de todo el mundo

Pero ¿y si resultara que pueden ser puestos en cuestión? ¿y si se cuestionara un principio de ciudadanía asentado sobre un concepto de nacionalidad que ha favorecido la identificación ciudadano=nacional y no ciudadano= no nacional. O sobre un cierto estado del bienestar que ha permitido un control social suficiente para que el liberalismo económico se desarrolle sin trabas tanto a nivel interno de los países como a nivel global con las consecuencias que ello conlleva?, O sobre un principio de sufragio universal que fija listas cerradas de candidatos a los puestos de poder y llama al voto cada cuatro años sin que exista una mayor participación ciudadana?<sup>3</sup>. No cabe duda que el inmigrante que se topa con este concepto de “ciudadanía” se ve inmediatamente fuera del campo de juego de la “participación” definida y se prepara para alcanzar el estatus de nacional que le garantizará la ciudadanía que busca y que solo logrará tras una carrera de obstáculos que puede durarle años .

Mientras esto sucede, el nacional de los países del “Primer Mundo”, a menudo se agarra al cada vez exiguo estado del bienestar existente culpando en no pocas ocasiones a la presencia de los inmigrantes de la pérdida de calidad de los mismos y a menudo no ejerce su derecho al sufragio por considerarlo inútil

Poner en cuestión el concepto de ciudadanía actualmente imperante, supone ver las constricciones que tiene e intentar apostar por otra concepción más participativa que no exija duras pruebas de adhesión inquebrantable o de silencios cómplices a quien quiera ejercerla. Existen algunas notables experiencias de ciudadanía participativa en varios lugares del mundo, casi siempre en ámbitos locales, lo cual nos debería dar una pista de que quizá sea conveniente, para redefinir y redimensionar la ciudadanía, partir de las relaciones

---

<sup>3</sup> El sociólogo Immanuel Wallerstein se sitúa creíticamente ante este concepto de ciudadanía

de vecindad y comenzar a hablar de vecindad intercultural antes de acercarnos a lo que llegue a ser la ciudadanía intercultural

Conciencia de proceso, Garantía de un marco global de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y promoción de la vecindad intercultural son tres caras de una misma pirámide que se sustentan la una a las otras y que no pueden ser sin el apoyo de las otras. No puede existir realmente vecindad intercultural en una sociedad si ésta no respeta los derechos económicos, sociales y culturales de las personas que la componen (además de los civiles y políticos) y estos derechos no podrán ser defendidos si los miembros de la sociedad no son conscientes de que ésta se va construyendo o de-construyendo procesualmente según vayan responsabilizándose o des-responsabilizándose con sus actitudes y comportamientos cotidianos .

#### BIBLIOGRAFIA:

COMISION EUROPEA : Comunicación de la Comisión al Consejo al Parlamento Europeo y al Comité de las Regiones sobre inmigración, integración y empleo. COM 336 (2003)

GOMEZ CIRIANO E.J. (2002) *Economía de la migración y estado benefactor en España: Las migraciones*. Fundación Hogar del Empleado. Madrid pp 347-358

NACIONES UNIDAS (2003). Convención internacional para la protección de los derechos de los trabajadores migrantes y sus familias

NACIONES UNIDAS (1966) Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales y protocolo facultativo al mismo Nueva York

MARTÍNEZ VEIGA, U (1997)., *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*, Trotta, Madrid,

SASSEN,S. (1999) *Guests and Aliens*. The New York Press. N.Y.

WALLERSTEIN, I (1997) *Integration to what? marginalization from what?* en <http://fbc.binghamton.edu/iwinteg.htm>

## LOS RETOS EN LA ACOGIDA DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE. DEL CÓMO Y EL POR QUÉ DESDE LAS ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL.

Es innegable la relevancia que el conjunto de la población española concede al fenómeno migratorio como transformación de las estructuras sociales tradicionales o como incorporación de nuevas manifestaciones culturales en su seno.

Consideramos que, tanto el Trabajo Social como disciplina, como, por supuesto, el marco en que se realiza su formación, no pueden permanecer ajenas a esta nueva realidad; es más, de hecho, constituye un nuevo reto y una nueva oportunidad, tanto para desarrollar eficaces estrategias de acogida, como para reivindicar la función vertebradora y de inclusión social que nuestros principios profesionales señalan.

Así, ante una “nueva” realidad social el Trabajo Social puede y debe revivificar formas de abordaje e intervención social, que, sin ser nuevas, resultan quizás poco aplicadas en el panorama profesional.

Nuestra exposición pretende entrelazar tres conceptos: la importancia de las redes sociales y relacionales que construye y utiliza la población inmigrante en sus estrategias de asentamiento; el papel y funciones que el T.S. debe implementar en cumplimiento de su rol profesional, en el marco de las denominadas C. Sociales; y la utilización de la metodología de investigación-acción (desarrollada, entre otros, por Pérez-Serrano y Marchioni) como herramienta para el Trabajo Social en una dimensión comunitaria.

**PALABRAS CLAVE:** Inmigración, Trabajo Social, Redes relacionales, Metodología Investigación- Acción.

## THE CHALLENGES IN THE WELCOME OF THE POPULATION IMMIGRANT. OF HOW AND WHY FROM THE SCHOOLS OF SOCIAL WORK.

The relevance that the set of the Spanish population grants to the migratory phenomenon like transformation of the traditional social structures or like incorporation of new cultural manifestations in its sine is undeniable. We considered that, as much the Social Work as discipline, like, of course, the frame in which its formation is made, cannot remain other people's to this new reality; it is more, in fact, constitutes a new challenge and a new opportunity, as much to develop effective strategies of welcome, like vindicating the vertebrate function and of social inclusion that our professional principles indicate. Thus, before "a new" social reality the Social Work can and must detect boarding forms and social intervention, that, without being new, is perhaps little applied in the professional panorama.

Our exhibition tries to interlace three concepts: the importance of the social and relational networks that constructs and uses the population immigrant in its strategies of establishment; the paper and functions that the T.S. must implement in fulfilments of their professional roll, within the framework of the denominated Social Science; and the use of the methodology of investigation-action (developed, among others, by Perez-Serrano and Marchioni) like tool for the Social Work in a communitarian dimension.

**KEY WORDS:** Immigration, Social Work, Relational Networks, Methodology Investigation-Action.

## LOS RETOS EN LA ACOGIDA DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE. DEL CÓMO Y EL POR QUÉ DESDE LOS ESTUDIOS DE TRABAJO SOCIAL.

Lorenzo Cachón (2003:5) se refiere a la España de este S. XXI como la “España inmigrante” dada la dimensión que el fenómeno de la inmigración adquiere en nuestro país, tanto cuantitativa como cualitativamente, desde finales de los años noventa. Sin entrar en detalles sobre las cifras o las procedencias – que considero aquí innecesarias-es innegable la relevancia que nuestra sociedad concede a la llegada y asentamiento de personas que vienen de terceros países con la aspiración de encontrar aquí mejores condiciones de vida y trabajo. Así, la cuestión de la inmigración figura permanentemente como una de las preocupaciones principales de los españoles –junto al desempleo y el terrorismo- en las encuestas periódicas que realiza el Centro de Investigaciones Sociológicas<sup>1</sup> y es recurrente en los medios de comunicación, las conversaciones cotidianas, etc., donde frecuentemente es planteada como “el problema de la inmigración” (problema político, social, económico, cultural, religioso, etc.); asimismo, su presencia como usuarios de los servicios y prestaciones de nuestro estado social es, en la misma proporción, creciente. No resulta extraño pues, en esta tesitura, que se realicen en la actualidad multitud de investigaciones sobre el contexto económico, político y social de su llegada y asentamiento –muchas desde el ámbito de las C. Sociales- pues, parece que lo que nos plantea la inmigración es un reto a nuestro concepto de ciudadanía, como consideran, entre otros, Subirats (2002:8) y Lucas (2001:138).

Con todo, es todavía poco, a nuestro entender, el debate que ha suscitado en nuestro campo profesional su presencia como *nuevos* usuarios de los diversos servicios sociales desplegados en nuestro país. Es decir, aunque existen – hasta donde alcanza nuestro conocimiento- muchos cursos formativos que pretenden proporcionar al trabajador social conocimientos sobre las particularidades socioculturales de las personas inmigrantes y el propio hecho migratorio; no abundan los seminarios, coloquios o talleres formativos para

---

<sup>1</sup> <[http://: www.cis.es](http://www.cis.es)>

dotar a los profesionales del Trabajo Social de técnicas y metodologías de intervención acordes con esta nueva realidad. Asimismo los planes de estudios de nuestras universidades tampoco parecen abordar, con la suficiente especificidad esta situación. ¿Quizás no se considera necesario? ¿Acaso no son *nuevas* poblaciones con *nuevas* y específicas necesidades, que requerirán *nuevas* o renovadas técnicas para su correcta acogida e integración<sup>2</sup>? Pretendemos aportar nuestra reflexión sobre todo ello.

## 1- ¿IGUALDAD O DIFERENCIA?

Una de las primeras cuestiones a dirimir cuando nos referimos al Trabajo Social con personas inmigrantes se refiere a la igualdad o diferencia de trato que deben recibir desde los distintos Servicios Sociales, es decir, al debate sobre si deben diseñarse actuaciones específicas para facilitar su asentamiento e integración, o si, por el contrario, deben ser atendidos de forma inespecífica en la misma forma y método que el resto de la población usuaria de servicios sociales.

Este primer dilema sobre el trato de que debe ser objeto la población inmigrante no se plantea exclusivamente desde nuestro ámbito profesional sino que en realidad se instaura en todo el conjunto social, pues nos remite a la cuestión sobre el desarrollo de políticas de “discriminación positiva” a colectivos considerados “específicos” o “frágiles”.

Las personas inmigrantes, en su condición de recién llegadas, y con una génesis inicial de desventaja o dificultad preliminar, que conlleva el propio hecho migratorio, presentan unas circunstancias estructuralmente distintas a las del resto de la población; entre las que podríamos señalar: su menor conocimiento del entorno social, sus dificultades en el idioma, la inexistencia de vínculos sociales y relacionales fuertes, su menor conocimiento de los códigos

---

<sup>2</sup> El término integración suscita, en sí mismo, un intenso debate sobre su significatividad; y su uso requiere, ciertamente, una interpretación adicional. Por nuestra parte suscribimos la definición planteada por Glazer (1993), que se refiere a la integración como el proceso de interiorización, por parte del inmigrante, de las estructuras económicas y políticas del país de acogida, y el mantenimiento de un espacio privado de la propia cultura e identidad, con la necesaria existencia de un substrato compartido por toda la sociedad, que permita el garantizar una convivencia armónica.

comportamentales y legales. Tampoco hemos de olvidar el “marco institucional de la discriminación” (Solé y Parella, 2001) que afecta a todos los países europeos, incluido el nuestro, que lleva a la percepción de la inmigración como algo negativo y, por tanto susceptible de actitudes de inferiorización y/o rechazo. Asimismo, como han señalado diversos autores (Galvín y Franco, 1996; Aparicio y Tornos, 2000) su capacidad de acceso a los cauces de participación ciudadana es, de entrada, mucho menor.

Concluimos, así, que, aunque resultaría erróneo y contraproducente para el debate social plantear la cuestión en términos absolutos de igualdad-diferencia, sí se plantea la necesidad de iniciar políticas compensatorias específicas que persigan la acogida y acomodación de la población inmigrante, en mayor grado, en los primeros momentos de su llegada.

De hecho, en estos momentos, plantear lo contrario sería ir a contracorriente de las propias dinámicas sociales, dado que son ya muchas las iniciativas que, tanto desde la sociedad civil, como desde las diversas administraciones y servicios públicos se han instrumentado para atender de forma específica las diversas necesidades de la población inmigrante. El reconocimiento de esta especificidad viene asimismo reconocido en los diversos Planes de Integración Social de los Inmigrantes implementados por las diversas CCAA y auspiciados por el Gobierno español y en diferentes disposiciones de la Unión Europea, en las cuales se recomienda el establecimiento de medidas denominadas de *acción positiva* para facilitar la co-inclusión social de las personas inmigrantes en los países receptores. Cabe, sin embargo, considerar estas medidas como beneficiosas para el conjunto de la población y no solamente para los propios afectados, pues son necesarias para construir la convivencia y el bienestar social que requiere el conjunto de la sociedad.

*“Lo que se invierte en políticas sociales de inmigración no es dinero público que se gasta en los inmigrantes, como algunos estereotipos señalan, sino dinero que se gasta en construir una vida ciudadana de calidad para todas las personas” (Pajares,2005:108)*

Las acciones positivas no serían, de hecho, reivindicadas exclusivamente para la atención a las personas inmigradas ni inventadas a raíz de la llegada de



población inmigrante en el mundo occidental; bien al contrario, tanto en Europa como en los EEUU se vienen implementando en aras a las políticas de igualdad y no discriminación aplicadas a colectivos en posición de desventaja social como las mujeres, las personas afectadas de disminuciones o las minorías étnicas y resultan, en general, bien aceptadas y comprendidas desde el conjunto de la ciudadanía. ¿Por qué no aplicarlas, pues, a esta “nueva clase obrera” (Cachón, 2004) afectada de procesos exclusógenos de todo tipo (políticos, económicos, culturales y sociales).

En esta línea, Ruiz Miguel (2000:79) considera que las acciones positivas son una “diferenciación para la igualdad” y Osborne (1997:68) las juzga tendentes a “corregir las situaciones resultado de prácticas o sistemas sociales discriminatorios”. Æs Berit<sup>3</sup>, por su parte, las aprecia encaminadas a combatir la “desigualdad real sustantiva” que se da

*“cuando dos grupos compiten por un mismo bien pero existe entre ellos una importancia diferente en cuanto al acceso a los recursos, el poder de los amigos, el tiempo disponible, los modelos de socialización y el control de la propiedad, por mencionar algunos importantes factores pero no los únicos, el grupo más fuerte ganará inevitablemente la competición de que se trate”*

Estos razonamientos nos conducen a asignar a las acciones positivas una connotación de temporalidad, de provisionalidad y de no perdurabilidad; este es, a nuestro entender, el prisma correcto con el que contemplar y diseñar los proyectos de acogida para población inmigrante, como una situación intermedia, tendente a su no perpetuidad. Las personas inmigrantes, tras este primer estadio, pasarán a ser tratadas como un ciudadano más de la colectividad. Lo contrario sería mermar la confianza en nuestro “estado social y democrático de derecho”.

Y entorno a esto tema nos gustaría introducir en el marco de reflexión también que la recepción de población inmigrante en nuestro país se produce, siguiendo a Giménez Romero (2002:16), de forma casi coetánea al desarrollo

---

<sup>3</sup> Citado por Osborne (1997) pp.73

del estado de bienestar o, directamente, de merma del mismo cuando aún no había llegado a su plena consolidación.

*“España no tiene el Estado de bienestar ni las prestaciones que tienen otros países europeos como Suecia, Holanda, Alemania, etc. para atender a refugiados e inmigrantes, y es un Estado de bienestar presionado enormemente por la sociedad autóctona con inmensas necesidades sociales”.*  
(Giménez Romero, 2002:17)

En esta clave cabe entender dos situaciones que, de alguna forma, se producen ya en la actualidad: la dificultad de iniciar actuaciones decididas de política social en materia de inmigración (por el coste económico que éstas suponen) y los posibles recelos por parte de la población autóctona por compartir –y competir- exiguos fondos sociales con los recién llegados.

## **2- ¿OBJETO O SUJETO?**

Cuando se analizan los discursos que acostumbran a realizarse desde diversos espacios profesionales del Trabajo Social uno de los temas recurrentes es la excesiva dicotomía existente entre la investigación y el diseño de estrategias de intervención con personas inmigrantes, es decir, la excesiva diferenciación entre la teoría y la práctica, entre el objeto y el sujeto.

Así, los profesionales reiteran la dificultad de formar parte de equipos profesionales multidisciplinarios que se dedican a realizar estudios sobre el fenómeno migratorio en sus diversos aspectos y, a la vez, la dificultosa operatividad de estas investigaciones en el campo de la acción social.

Ciertamente, se realizan en la actualidad en nuestro país multitud de investigaciones relacionadas con el impacto migratorio en nuestra sociedad que nos han permitido conocer cuántos son los inmigrantes, de qué procedencias, dónde trabajan y que estrategias desarrollan para encontrar empleo, dónde y cómo viven, con quién se relacionan, etc. Algunas son investigaciones de ámbito estatal, otra reducidas a espacios más locales; la mayoría combinan técnicas cuantitativas y cualitativas e incluyen aspectos sociológicos y psicológicos en sus conclusiones.

En definitiva, describen la situación pero no aportan líneas resolutorias para combatir aquello evidenciado, y, muchas veces pasan de puntillas ante aquello que debería ser el centro del debate: cómo hacer para vehicular su positiva acomodación en nuestra sociedad, cómo evitar los riesgos de estigmatización y marginación creciente (Pajares, 2005:106 y Martínez Veiga, 2004:83).

¿Dónde radica la causa de esta escisión? ¿Dónde se interrumpe la fluidez del ciclo? El Colectivo IOÉ (2002:20-22) aporta dos interesantes reflexiones al respecto:

1- La primera se refiere a la consideración que se otorga a la población inmigrante desde la mayoría de estudios existentes, que no es otra que la de objeto pasivo, susceptible de ser analizado pero supeditado a una posición secundaria, estática e inactiva, desprovista de todo protagonismo y capacidad de acción. El individuo no ha pedido ser analizado y las conclusiones de este análisis repercuten muy poco en su competencia cotidiana.

2- La segunda se refiere al “esquema actancial” que, a su entender, guía la mayoría de investigaciones sociales en nuestro país. Así, en toda investigación social aparecen tres posiciones diferenciadas:

2. a- La demanda. Quien solicita la investigación y por qué.

2. b- El investigador-experto. Los que realizan la investigación y disponen de la cualificación y la preparación técnica necesaria para realizarla.

2. c- Los destinatarios. La población-objeto.

Según estos autores el papel fundamental (“el poder”) en este esquema lo ostentan los demandantes, los que solicitan la investigación, quines proponen qué investigar, para qué y con qué recursos. Los técnicos, aunque se auto-atribuyen una cierta capacidad de decisión, esta resulta restringida en la práctica. Los destinatarios son la población-objeto: “sin tener, sin poder, sin saber”. Dado que el estudio no surge de las preocupaciones de los terceros sino de los primeros, estamos invirtiendo los términos, quien tiene voz es el cliente y el investigador; al objeto investigado se le arrebató la palabra y se le cosifica.

Nos introducimos, así, en el debate sobre la categorización de las personas inmigrantes como objeto/sujeto en el campo de las ciencias sociales y éste es un debate en el que, a nuestro entender, tiene mucho que aportar el Trabajo Social como disciplina. Dado que, si de lo que se trata es de dar voz (y poder de decisión) a los inmigrantes, de iniciar procesos de trabajo a partir de sus propias valoraciones y demandas, de encontrar, en definitiva el eslabón entre la investigación y la intervención; los profesionales del Trabajo Social se encuentran, dado su ámbito profesional y su propia deontología en una posición privilegiada. ¿Con qué métodos y con qué finalidades?

Hemos de reiterar que el Trabajo Social persigue, desde sus orígenes, abordar las complejas transacciones entre el individuo y su medio social, desde una visión integral de las problemáticas sociales y propugnando métodos de intervención en la misma que promuevan la cohesión y las máximas cotas de bienestar social para sus miembros.

Rivas (2000:135) lo sintetiza a la perfección:

*“El Trabajo Social actúa principalmente para abordar problemas y situaciones humanas problemáticas que surgen en la interacción del ser humano con el medio social. Problemas que hacen referencia a necesidades insatisfechas, al deficiente desarrollo de capacidades y potencialidades, a situaciones de discriminación y de marginación social, y de deterioro o inexistencia de relaciones sociales satisfactorias. Estos problemas humanos de origen social y que sólo pueden solucionarse socialmente constituyen su campo de actuación, su objeto más material.”*

Implementar acciones en esta dirección requiere por parte de nuestra disciplina, -y en referencia a los procesos de acomodación y acogida de la población inmigrante en nuestro conjunto social- siguiendo a Hiernaux (1989)<sup>4</sup>: ir al encuentro de las poblaciones destinatarias, puesto que la demanda la realiza quien es consciente de una carencia; generar el clima personal y colectivo que permita que la carencia se transforme en necesidad (que nos

---

<sup>4</sup> Citado por Barbero (2002:19)

conecta con tareas de información activa, de denuncia y motivación); la propuesta de soluciones que posibiliten la capacitación y la superación de dificultades; y, por último, la sensibilización del conjunto de la sociedad en la extensión de los derechos sociales hacia los más desfavorecidos.

### **3- LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA**

Como algunos autores han apuntado (Escobar y Gascón, 1996; Gascón Navarro, 2000; Colectivo IOÉ, 2002;) una de las metodologías consideradas como de mayor utilidad y pertinentes en la intervención profesional con personas inmigrantes es la denominada Investigación-Acción Participativa<sup>5</sup>.

El Trabajo Social empezará a interesarse por la IAP en la segunda mitad del S. XX, y aplicará su metodología en sus experiencias comunitarias. Resultan especialmente relevantes en este ámbito las aportaciones de M. Marchioni y Ander-Egg, entre otros.

Así, M. Marchioni (1999) partirá de las formulaciones de la IAP para promover procesos de desarrollo en una comunidad, metodología de amplia aceptación en nuestro país y que se conoce como “planes comunitarios” en su sentido más amplio. En su formulación el autor destacará especialmente la importancia de realizar un amplio diagnóstico social (combinando procesos objetivos y subjetivos de conocimiento y mediante la incorporación de todos los sectores sociales implicados) como base al diseño de una intervención integral en la comunidad, conducida por un “equipo comunitario” que deberá conjugar a lo largo de todo el proceso las tareas de difusión, incorporación de los colectivos afectados en la resolución de sus propias dificultades y la implicación y participación de todos los actores y ciudadanos en un mismo objetivo, construyendo, en definitiva una “nueva forma de solidaridad”.

Ander-Egg (1990) postulará, por su parte, la necesidad de dar un nuevo enfoque a las Ciencias Sociales, abandonando su neutralidad tradicional por un compromiso de acción, acción que necesariamente debe orientarse a

---

<sup>5</sup> En adelante IAP

solucionar diferentes dificultades que puedan surgir en el conjunto social. Así, el compromiso del investigador social implica:

- seleccionar su objeto de estudio de acuerdo a los intereses o dificultades existentes en un espacio social.
- utilizar esta información para intervenir y transformar esta situación-problema
- considerar los implicados verdaderos agentes de cambio social

Para este autor la IAP “supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción”. Así, el modo de realizar el estudio será ya una acción, por la incorporación de los sujetos en la manifestación de sus preocupaciones y prioridades y llevará implícita una participación, por la co-implicación de los profesionales en las finalidades del proyecto. “El conocimiento de la realidad, permitirá actuar más eficazmente en la transformación de la misma”.

La IAP va a permitirnos superar la anterior dicotomía planteada entre el objeto/sujeto y el déficit de producción investigadora de los trabajadores sociales en el campo de las migraciones. Una de sus mayores virtudes reside en la superación de la dicotomía inmigrante-asistido e inmigrante-objeto pasivo de la intervención y permite el desplazamiento de éstos hacia su auto-percepción como sujetos activos de su propio proceso de adaptación en un nuevo medio social, trabajando a partir de su propia definición y priorización de las problemáticas que les ocurren. Nos ofrece, así, la posibilidad de ser vistos como unos profesionales posibilitadores y mediadores entre éstos y la sociedad de acogida, abordando de forma más integral las diferentes problemáticas por las que atraviesan en su camino hacia la integración; se trata, simplemente de recuperar nuestro papel de acompañamiento hacia la adquisición de nuevas competencias y de una mayor autonomía y superar actitudes más asistencialistas y de “parcheo” como las que en la actualidad se producen en el ejercicio del Trabajo Social.

Propugnamos, así, que en el Trabajo Social es necesario que investiguemos para actuar y actuando contribuimos a transformar la realidad investigada; la

relación sujeto-investigador-objeto de investigación se plantea como una interrelación mutua, porque el objeto de investigación en ciencias sociales es, en realidad, otro sujeto (Goyette, 1988). En la misma línea se manifiesta Pérez Serrano (1990) al propugnar la realización de una investigación que “considere a las personas como agentes autónomos y responsables, participantes activos en la elaboración de su propia historia, capaces de ser más eficaces en esta elaboración si creen en aquello que hacen”.

Entre las utilidades de su aplicación se perfila que se trata de una metodología que permite desarrollar un análisis participativo, donde los actores implicados se convierten en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento de la realidad sobre el objeto de estudio, en la detección de problemas y necesidades y en la elaboración de propuestas. Por tanto, la idea principal de la investigación participativa identifica una interrelación entre la teoría y la práctica, entre el propio proceso de investigación y la acción interventora, con el fin de lograr una mejor adaptación e integración de los individuos a su medio, a su entorno, y una mayor eficacia en la obtención de los objetivos por parte de las instituciones; permite trabajar más sobre la comunidad y centrarnos menos en las problemáticas individuales.

*"La investigación participativa es un enfoque de la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la participación social para el beneficio de los participantes de la investigación. Estos participantes son los oprimidos, marginados, explotados. La actividad es por lo tanto, una actividad educativa, de investigación y de acción social". (Goyette, 1988:240).*

Otro aspecto a tener en cuenta en la aplicación de la IAP con personas inmigrantes vendría determinado por incluir en nuestro análisis la distinción de las diferentes etapas por las que atraviesa una persona inmigrante desde el momento de su llegada hasta su plena incorporación en la sociedad que le acoge, dado que tanto sus necesidades como sus expectativas estarán sujetas a variación y, por tanto, la intervención a diseñar desde el Trabajo Social deberá, asimismo, contemplar esta evolución.

En este sentido, Dassetto (1990:11), refiriéndose al marco de acogida, define tres estadios en la recepción de población inmigrante en los estados occidentales, caracterizados cada uno de ellos por rupturas específicas: un primer momento, que se produce bajo el predominio de la relación salarial y la marginalidad social; un segundo momento, con el proceso de enculturación de los inmigrantes, su consolidación en el territorio y la aparición de agencias e instituciones que se ocupan específicamente de ellos; y un tercer momento, que aborda los desafíos de la co-inclusión social y los derechos de participación política de este conjunto poblacional. Estos tres estadios que, en la mayoría de países europeos se han producido de forma escalonada y a lo largo del tiempo, en nuestro país se habrían visto yuxtapuestos y agregados en su cronología clásica por el proceso acelerado y creciente de incorporación de población inmigrante en las últimas décadas.

Por su parte, Ortiz Duque (1996:147), en referencia explícita a la intervención social con población inmigrante, diferencia: una fase de llegada; una fase de adaptación y asentamiento; y una última fase de inserción e integración. Y, Santos Aguado (1996:122) coincide en diferenciar estos tres estadios y denomina a la primera fase de acogida, a la segunda fase tutelada y a la tercera fase autónoma.

Dassetto considera que, tradicionalmente, en la mayoría de países europeos, los diferentes proyectos de intervención social se han centrado en la tercera de las fases que él indica; y Ortiz Duque propone su abordaje en los tres estadios designados, pero señala el primero como “un momento clave” en el proceso de intervención.

Por nuestra parte y, aunque, por supuesto, compartimos la conveniencia de intervención en los tres estadios, nos gustaría enfatizar el de la primera acogida, a realizar en la denominada “fase de llegada” y que el mismo Dassetto considera muy próxima a la marginación social.

Intervenir en la primera acogida nos permite:



- operar es un estadio de gran trascendencia para la persona inmigrante porque la persona se siente amparada desde el primer momento y percibe que la sociedad ha previsto estrategias favorables a su integración.

- intervenir en un marco preventivo que reducirá la ansiedad y los miedos tanto del recién llegado como de la sociedad que le acoge, lo que facilitará la convivencia y reducirá las actitudes segregacionistas.

- mantener un análisis permanente de las necesidades de los llegados y una cierta "estación de observación" sobre sus particularidades y circunstancias y observarlas de forma transversal.

- abordar desde el primer momento las imprescindibles acciones de información, orientación y gestión sobre aspectos legales, de residencia, empadronamiento, educación y salud sobre las que la persona inmigrante muestra, en los primeros estadios de su llegada, un débil conocimiento (Aparicio y Tornos, 2001:35), una gran desconfianza y una cierta incapacidad (Escobar y Gastón, 1996:142).

- mostrarnos como profesionales de ayuda y facilitar, por tanto la identificación del Trabajo Social y, *por ende*, de los trabajadores sociales como profesionales con voluntad de intervención y mediación en su proceso hacia su normalización en el espacio social.

- trabajar con la red social de la persona inmigrante, pues es sabido que este recurre, tras su llegada, a una red de relaciones ya preexistentes. Definimos la red social como el grupo de personas -miembros de una familia, vecinos, amigos y otras personas próximas-, capaces de aportar una ayuda y un apoyo real y duradero a un individuo. Es, tal y como la define Mónica Chadi (2000:27), un capullo alrededor de una unidad familiar que sirve de almohadilla entre esa unidad y la sociedad. Desde la perspectiva metodológica de la IAP y, dado que se considera la intervención desde un marco más grupal y comunitario, que no meramente individual, se primará el trabajo en con los lazos sociales de que ya dispone el inmigrante, incorporando a éstos al proyecto, en aras a la consolidación de un tejido social que impulse a la persona inmigrante hacia su proceso de autonomía.

La complejidad de acometer la primera acogida propiciará, asimismo, el trabajar de forma más coordinada desde las distintas instancias públicas y

privadas a las que suele acudir simultáneamente la persona inmigrada tras su llegada, con lo que conseguiremos trabajar con un enfoque más pluridimensional de los problemas que le afectan. Nos permite asimismo, en esta línea, evitar los peligros de convertir a los inmigrantes en usuarios cronificados, pues el acompañamiento más intensivo se enmarca solamente en los primeros estadios de la llegada, dado que, a medida que la persona inmigrante normaliza su situación puede acceder a otro tipo de servicios o realizar progresos de forma autónoma; y, finalmente, la llegada continua de nuevos sujetos nos impele a no dejar de lado la necesidad de investigar como paso previo a intervenir.

#### **4- LAS DIFICULTADES DE APLICACIÓN.**

¿Cuáles son las dificultades que se vislumbran para la aplicación de lo dicho hasta aquí?

A nuestro entender, éstas responden a distintos órdenes:

##### **1- Dificultades de las propias personas inmigrantes.**

Según Aparicio y Tormos (2000) los inmigrantes tienen una noción cercana al concepto de beneficencia sobre los servicios sociales de nuestro país y contemplan sus actuaciones como formas de ayuda individualizada ante situaciones de dificultad o carestía extrema. En todo caso, manifiestan un mejor conocimiento de las diversas entidades de ayuda promovidas desde la sociedad civil que no de la estructura de nuestro actual sistema de bienestar público.

Cabe plantearnos que, si esta es su percepción mayoritaria, es que quizás mayoritariamente es esto lo que han recibido cuando, por circunstancias, sin duda diversas, han solicitado sus servicios. De hecho, en el curso de diferentes investigaciones efectuadas con personas inmigrantes hemos podido constatar esta percepción, pues sus relatos son unívocos:

*“en los servicios sociales siempre preguntan mucho, pero al final nunca te ayudan”*

*“te piden muchos papeles y, como algunos no los puedes conseguir, pues no sirve de nada”*

Otra de las dificultades se refiere al especial contexto del hecho migratorio que, en un primer estadio de llegada les lleva a una mayor inestabilidad residencial, una orientación hacia el presente más inmediato, un mayor desconocimiento del entorno de acogida y de los patrones culturales del mismo<sup>6</sup>. Relacionado con este último aspecto se observa entre las personas inmigradas la falta de una visión más general o de conjunto sobre su propia situación y la situación del contexto de acogida, debido a la precariedad de sus condiciones de asentamiento y la imperiosidad de la supervivencia. Esta precariedad les lleva, según Galvín y Franco (1996:63) a buscar ayuda y reconocimiento entre iguales mediante el asociacionismo específico, que no el acercamiento a colectivos o asociaciones más generalistas.

Desafortunadamente, por el momento, este tipo de asociacionismo se ha mostrado excesivamente fragmentado y con débil capacidad de representación de la heterogeneidad que debe aglutinar y representar; asimismo “priman la provisión de servicios en aras a la integración social y ponen el acento en potenciar la cultura de los propios inmigrantes” (Solana Ruiz, 2002:275) y, por tanto, ha resultado un interlocutor poco válido para iniciar proyectos de colaboración ambiciosos y a largo plazo.

## **2- Dificultades de los profesionales del campo social.**

En primer lugar, creemos que no decimos nada nuevo si nos referimos a la “lógica asistencial” que caracteriza hoy la relación de la mayoría de trabajadores sociales con la población inmigrante. Diversos autores se han referido y evidenciado esta dinámica (Parajuá, 2004:76; Abdelaziz, 2005:118; Gascón Navarro, 2000:34; Vázquez Aguado y González Vélez, 1996:114). También numerosos trabajadores sociales en activo reconocen esta situación y

---

<sup>6</sup> Cuadros (2005:134), en referencia al acceso a ofertas de formación, diferencia así, estas dificultades entre factores personales y contextuales.

asisten y participan de la consolidación de una nueva clase de dependientes de nuestro estado social. Esta lógica asistencial guardaría relación con una tradición individualista muy instaurada en las metodologías actuales del TS, que parece responder a las demandas que no a las necesidades de los usuarios y que opta por un modelo asistencial frente a uno promocional (Plana Arrasa, 1998:56) que conlleva unas intervenciones inmediatas, circunstanciales y limitadas, producto de débiles diagnósticos sociales realizados más con un principio correctivo que no empático y habilitador de la persona inmigrante.

Así, siguiendo a (Robertis, 2003:113) el trabajador social se inclinaría por este tipo de intervenciones en primer lugar por cuestiones relacionadas con la ineludible asimetría del poder entre éste y el sujeto, que lleva al segundo a una situación de dependencia y al primero a una situación de dominio y adopción de mayor seguridad en las intervenciones; y en segundo lugar por el propio peso de la rutina que le lleva a la repetición sistemática de un mismo patrón metodológico, cada vez más simplificado.

Esta tradición individualista dificulta, asimismo, la instauración de metodologías de acción más comunitaristas o grupales, mucho más dificultosas, trabadas a largo plazo y que algunos profesionales manifiestan abiertamente no saber cómo aplicar. Retomaremos este punto más adelante.

En segundo lugar consideramos importante hacer mención a un tema no explorado aún en demasía, pero sí apuntado tímidamente por algunos autores (Vázquez Aguado y González Vélez, 1996:111; Solana Ruiz, 2002: 298) y veladamente confirmado por algunos profesionales que trabajan diariamente en diversas instituciones sociales, tanto públicas como privadas sin ánimo de lucro (según mi propia constatación); este no es otro que la presencia creciente entre los propios profesionales del campo social de estereotipos negativos o directamente de actitudes de estigmatización, inferiorización o racismo en el trato de éstos hacia la población inmigrada.

Resultan elocuentes, en este sentido, las palabras pronunciadas por Antonio Hueso, extraídas de una larga entrevista reproducida por Malika Abdelaziz (2005: 118):

*“Algo que me preocupa profundamente (...) es la aparición paulatina y cada vez más extendida de un discurso claramente discriminatorio en contra, precisamente, de la población inmigrante (...) algunos profesionales se han autoproclamado como fiscales en un juicio donde el acusado no es otro que el inmigrante (...) Tampoco el Trabajo Social está favoreciendo la integración del colectivo de inmigrantes residentes en España.”*

En esta misma línea se expresaba un compañero, trabajador social en una entidad sin ánimo de lucro que trabaja con colectivos “en situación de riesgo social”; me refería que se había percatado de que la mayoría de inmigrantes al llegar a su institución buscaban ser atendidos siempre por éste, y obviaban ser atendidos por otros/as profesionales disponibles en ese momento; tras reflexionar sobre ello llegó a la conclusión de que él era el único que les trataba desde una posición igualitaria, que intentaba ser comprensiva de su situación y no desde la situación de superioridad –y por tanto inferiorización- con que eran tratados por otros/as compañeros/as.

López-Aranguren (2005: 53) reflexiona, en este sentido sobre la importancia que adquiere la clase social en todo proceso de intervención. Así, parte de la premisa de que la mayor parte de los profesionales de la asistencia pertenecen a la clase media; sin embargo, los destinatarios o clientes pertenecen a la clase trabajadora o, directamente, son pobres. A los profesionales de la asistencia les resultaría más fácil encontrar una mayor sintonía con los clientes de clase media, dado que tienen intereses compatibles y ambos se benefician y sienten a gusto en la relación; no obstante, con la clase trabajadora (o con los pobres) es probable que surja alguna competencia acerca de la correcta definición de la realidad, sobre cómo se define el problema, cuáles son sus causas y cuáles las respuestas apropiadas para su abordaje. Aunque el autor no se refiere específicamente a la inmigración, creemos que resulta perfectamente plausible inferir sus valoraciones sobre las distancias socioeconómicas entre profesional/usuario a las distancias socioculturales existentes entre éstos.

Nos aproximáramos, de este modo, al concepto de racismo cultural acuñado por Álvarez Dorronsolo (1994:43), quien considera que, en las sociedades

modernas, el nuevo racismo desplaza su argumentación desde la raza y la biología a la etnia y la cultura; es decir, sustituye la defensa de la desigualdad por el énfasis en la preservación de la diferencia cultural. De alguna forma, este "nuevo racismo" convierte en un absoluto la preservación de la diferencia cultural y de la identidad comunitaria y alerta sobre la amenaza de destrucción que acecha a la nuestra identidad nacional-cultural a consecuencia del crecimiento de la inmigración.

En base a estas premisas, urge, a nuestro entender, la adopción de ciertas medidas reactivas que intenten voltear los sesgos entorno a las prácticas profesionales señaladas, pues tampoco los futuros profesionales, ahora estudiantes de Trabajo Social, escapan a este imaginario colectivo con el que ha veces se construye el hecho migratorio.

¿Por qué pasamos sobre ello de puntillas? ¿Por qué no abordarlo desde su raíz, es decir, desde la propia formación del futuro trabajador social? ¿Cuál podría ser nuestra aportación desde el ámbito formativo de los futuros profesionales?

¿Desde dónde promover estos valores, o, por lo menos, sentar los cimientos correctos para que estos se puedan producir? ¿Cómo podemos contribuir desde nuestras respectivas responsabilidades a la instauración de los mismos?

### **3- Dificultades de las distintas instituciones y administraciones**

Consideramos que confluyen factores de distinto orden:

- la tendencia al sentido práctico o funcional de las administraciones que conlleva escaso apoyo e inversión en investigaciones o proyectos de acción conjunta entre profesionales y población inmigrante.

- la propensión al inmovilismo y a la no innovación de las estructuras y métodos de trabajo existentes, del que hacen partícipes a los profesionales y que conlleva el "poner reparos" a la incorporación de dinámicas de trabajo más novedosas y complejas.

- la asignación al trabajador/a social de excesivas tareas de gestión y asignación de recursos, que lleva a que éste deje de lado tareas más creativas o que exigen un mayor esfuerzo profesional.

- la inclinación por la atención personalizada y la parcelación de los problemas sociales en aras, parecería, de una mayor efectividad y, por que no, productividad de los profesionales contratados. Se espera que el trabajador social sea un agente fiel de aplicación de la política social de la institución más que un profesional que ofrezca una calidad de servicio.

- el miedo a perder el poder. La implantación de la metodología de la IAP implica un cierto reequilibrio entre los roles del usuario y del profesional (y, por tanto, de la institución a la que representa). Así, dotar de mayor capacidad de decisión y participación al usuario (inmigrante) significa dotarlo de mayor "poder" y esto, para muchas instituciones, representa un reordenamiento de sus preceptos y practicas.

Aunque, no deja de ser cierto que, muchas veces, es el propio profesional el que se escuda en los principios o la línea política de la institución para justificar la omisión de parte de sus posibilidades profesionales.

## **5- EL QUÉ Y EL CÓMO DESDE LOS ESTUDIOS DE TRABAJO SOCIAL**

Llegamos al final y lo hacemos con el título de nuestra comunicación: el qué y el cómo. Respecto al qué hemos pretendido reflejar someramente las peculiaridades que presenta el ejercicio del trabajo social con personas inmigrantes y una propuesta metodológica al respecto.

Respecto al cómo nos gustaría finalizar aportando algunas reflexiones en relación a su abordaje desde el ámbito que nos es propio, la formación de futuros trabajadores sociales:

-En el actual plan de estudios de nuestras Universidades existe, quizás, una excesiva compartimentación, por una parte, entre lo que se considera la investigación (técnicas de investigación social) y la intervención; ésta, a su vez, se encuentra segmentada entre lo que conocemos como Trabajo Social

individual/ grupal y comunitario. Aunque se insiste en la unidad metodológica y en el tratamiento de la persona, su red social y familiar y su entorno comunitario como un todo, el alumno fracciona en su aprendizaje estos tres estadios, sin que le ofrezcamos espacios tutelados donde fusionar aquello que tratamos académicamente de forma desagregada.

-La metodología de IAP se aborda como una metodología más de las existentes dentro del trabajo social comunitario y, por supuesto, depende del criterio de cada docente que su conocimiento sea más o menos exhaustivo.

-En los créditos prácticos, la mayoría de alumnos realizan un aprendizaje orientado al trabajo social individual/ familiar y tienen pocas ocasiones de profundizar en conocimientos prácticos sobre el trabajo en la comunidad y, mucho menos, en la aplicación de las técnicas de la IAP.

-No se prodigan las asignaturas optativas que, desde el Área de Trabajo Social y Servicios Sociales, profundicen en el hecho migratorio y su abordaje – aunque sí desde ámbitos afines, como la sociología- con lo que, una vez más, el alumno disocia el conocimiento teórico del práctico.

- Existen varias materias que persiguen dotar al alumno de capacidad empática con el sujeto de la intervención, que permiten su consideración como individuo con un bagaje propio diferenciado, pero quizás se obvia el enseñar al alumno a dejar de lado el análisis “etnocéntrico” y de clase (o, cuanto menos a hacerlo consciente de su propio proceso de socialización y su mediatización sociocultural, y de cómo esta influye en su concepción de la realidad social) que sitúa al usuario en un plano de no igualdad y dificulta el establecimiento de una verdadera situación de confianza.

Así, aunque venimos afirmando que la llegada y asentamiento de personas inmigrantes ha conllevado un profundo y acelerado cambio y transformación en nuestras estructuras culturales, económicas y sociales; las escuelas de formación de los futuros trabajadores sociales no han incorporado apenas ámbitos de conocimiento y estrategias de intervención acordes con esta nueva realidad. Nuestra propuesta, pasa por tanto, por:

- crear espacios –o buscar intersticios entre los ya existentes- donde profundizar en la comprensión de las peculiaridades del hecho migratorio y la necesidad de una *acción positiva* en las modalidades de intervención.



- crear seminarios, talleres, cursos de libre elección, etc. en el ámbito formativo impartidos por profesionales del campo social que trabajen con población inmigrante para que el alumno aprenda, mediante la exposición práctica, aquellas experiencias y dinámicas efectivas de trabajo social con población inmigrante.

- introducir en nuestra dinámica académica (ejercicios en clase, créditos prácticos, etc.) mayores ejemplos de intervención efectiva con población inmigrante, en aras a que el alumnado se familiarice con esta nueva realidad y la introduzca en el imaginario de su futuro profesional.

- introducir espacios específicos que permitan trabajar con el alumnado su sensibilidad hacia la diversidad cultural, su disponibilidad positiva hacia otras formas culturales, sus actitudes y preconcepciones, sus futuros roles profesionales, etc. Es un error considerar esto como innecesario, y presuponer una cierta “sensibilidad social” específica en el conjunto del alumnado.

Consideramos que, de alguna forma, nos falta todavía convencernos de la oportunidad y la viabilidad de realizarlo; nos falta creérselo de verdad y transmitirlo a los futuros profesionales del Trabajo Social. He aquí nuestro reto y nuestra aportación para el Trabajo Social del S. XXI; dado que recordemos que estos futuros profesionales habrán pasado necesariamente por nuestras aulas y en ellas habrán adquirido una parte importante de sus fundamentos metodológicos y habilidades comunicativas. Sus aciertos o desaciertos, serán, así, en parte, los nuestros.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Abdelaziz, M. (2005) “Intervención con mujeres inmigrantes”. En: Aparicio.R. y Martínez,J. (ed.) *La intervención social con colectivos inmigrantes*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- Álvarez Dorronsolo, I. (1994) “Los retos de la inmigración”. En. Contreras, J. *Los retos de la inmigración*. Madrid, Talasa.

- Ander-Egg, E. (1990) *Repensando la investigación-acción participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Documentos de Bienestar Social nº20. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Aparicio, R, y Tornos, A. (2000) *El Estado del Bienestar y la inmigración en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Barbero, J.M. (2002) *El Trabajo Social en España*. Zaragoza, Mira Ed.
- Cachón, L. (2003) Desafíos de la “juventud inmigrante” en la nueva “España inmigrante”. *Revista de Estudios de Juventud*, 60, Marzo 2003.
- (2004) “Inmigrantes y mercado de trabajo”. Índice. *Revista de estadística y sociedad*. Madrid, INE y Universidad Autónoma de Madrid. Marzo 2004.
- Colectivo IOÉ (2002) “¿Cómo abordar el estudio de las migraciones? Propuesta teórico-metodológica”. En: Checa, F. (ed.) *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales*. Barcelona, Icaria.
- Cuadros, A. (2005) “Intervención en educación de personas adultas inmigrantes”. En: Aparicio.R. y Martínez,J. (ed.) *La intervención social con colectivos inmigrantes*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- Chadi, M. (2000) *Redes sociales en el Trabajo Social*. Buenos Aires, Espacio.
- Dassetto, F. (1990) “Pour une théorie des cycles migratoires”. En Abstener,A. y Dassetto,F. *Inmigrations et nouveaux pluralismos. Une confrontations de sociétés*. Bruxelles, De Boek-Wesmael.
- Escobar Rubio, M<sup>a</sup>S. y Gascón Navarro,N. (1996) “Metodología del Trabajo Social con inmigrantes y refugiados”. *Rev. Alternativas. Documentos de Trabajo Social*,4. Alicante. EUTS de Alicante.
- Gaitán, L. (2005) “El marco institucional para la intervención social”. En: Aparicio.R. y Martínez,J. (ed.) *La intervención social con colectivos inmigrantes*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- Galvín, I y Franco,P. (1996) *Propuesta metodológica para el Trabajo Social con inmigrantes*. Madrid, S.XXI.
- Gascón Navarro, N. (2000) “Modelo actual de intervención social con inmigrantes”. *Nuevos retos para el Trabajo Social. Trabajo Social Hoy* nº27. Madrid, Colegio de DTS de Madrid.
- Giménez Romero, C. (2002) “Estado de bienestar y migraciones internacionales: Cuestiones, debates y tendencias”. En: Clavijo,C. y

- Aguirre, M. (ed.) *Políticas sociales y Estado de bienestar en España: Las migraciones*. Madrid, Fundación Hogar del Empleado.
- Glazer, N. (1993) *Los límites de la política social*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
  - Goyette Lessard, M. (1988) *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona, Laertes.
  - López-Aranguren, E. (2005) *Problemas sociales. Desigualdad, pobreza y exclusión social*. Madrid, Biblioteca Nueva.
  - Lucas, J. De (2001) "Las condiciones de un pacto social sobre inmigración". En Fernández Solá, N. y Calvo García, M. *Inmigración y derechos*. Zaragoza, Mira.
  - Marchioni, M. (1999) *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid, Ed. Popular.
  - Martínez Veiga, U. (2004) *Trabajadores invisibles. Precariedad, rotación y pobreza de la inmigración en España*. Madrid, La Catarata.
  - Ortiz Duque, A. M<sup>a</sup> (1996) "Fases de la intervención social con inmigrantes". Rev. Alternativas. Documentos de Trabajo Social nº4. Alicante. EUTS de Alicante.
  - Osborne, R. (1997) "Grupos minoritarios y acción positiva: las mujeres y las políticas de igualdad". Papers, 53 pp.65-76.
  - Pajares, M. (2005) *La integración ciudadana*. Barcelona, Icaria.
  - Parajuá, D. (2004) "Jóvenes inmigrantes, ONGs y Asociaciones". Revista de Estudios de Juventud nº66. pp. 73-84.
  - Pérez Serrano, G. (1990) *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dickinson.
  - Plana Arrasa, J. (1998) "Hacia un modelo integral de servicios sociales. Nuevas propuestas de futuro". Gijón, Ponencias del IV Congreso Nacional de Servicios Sociales.
  - Rivas, M<sup>a</sup>J. (2000) *Manual de Treball Social*. Valencia, Universidad de Valencia.
  - Robertis, C. (2003) *Fundamentos de Trabajo Social. Ética y metodología*. Valencia, Nau.
  - Ruiz Miguel, A. (2000) "Discriminación inversa e igualdad". En: Varcácel, A. (comp.) *El concepto de igualdad*. Madrid, Pablo Iglesias pp.77-93.

- Solana Ruiz, J.L. (2002) "Análisis y reflexiones entorno a una década (1990-1999) de intervención y trabajo social con población inmigrante". En: Checa, F. (ed.) *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales*. Barcelona, Icaria.
- Santos Aguado, C. (1996) "Trabajo Social en el campo de actuación de inmigración y refugio". Rev. Alternativas. Documentos de Trabajo Social nº4. Alicante. EUTS de Alicante.
- Solé, C. y Parella, S. (2001) "La inserción de los inmigrantes en el mercado de trabajo". En Solé, C. (coord.) *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Barcelona, Anthropos.
- Subirats, J. (2002) "El (no) papel de los municipios en la (no) política de inmigración". Boletín de Migraciones y ciudadanía nº1, Enero-Febrero 2002. Barcelona, Diputación de Barcelona.
- Vázquez Aguado, O. y González Vélez, M. (1996) "Trabajo Social e inmigrantes. Las intervenciones del Trabajo Social". Rev. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social nº 4, Octubre 1996. Alicante, EUTS de Alicante.

## **LA MEDIACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA INMIGRACIÓN Y CONVIVENCIA INTERCULTURAL.**

Esta comunicación trata de aportar una información básica sobre la mediación comunitaria en el ámbito de la inmigración y la convivencia intercultural. Trata de definir y caracterizar la mediación, recogiendo entre sus objetivos: el reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes; la comunicación y comprensión mutua; la gestión y regulación de los conflictos, el trabajar desde una actitud de conciliación, y la adecuación institucional.

Trabajar en estos objetivos es trabajar a favor de la convivencia intercultural. Hablar de convivencia intercultural implica hablar de una nueva forma de relacionarse, de interactuar en la vida cotidiana.

Visto el concepto de mediación y de convivencia intercultural, (donde se hace evidente unos puntos de contacto, no sólo en el sentido de que ambos remiten a la interculturalidad, sino en el de que la metodología de la mediación se ajusta a las necesidades de promoción de la convivencia intercultural), se definirá el perfil del mediador intercultural, sus principales características y ámbitos de actuación.

Para trabajar en la mediación y alcanzar una convivencia intercultural hace falta una progresiva capacitación y profesionalización del mediador, porque su labor es una demanda real y actual en todo país que, como España, se encamina hacia una sociedad de convivencia de culturas.

Palabras claves: mediación intercultural, convivencia intercultural, mediador, formación, comunicación intercultural.

**Mediation in the scope of immigration and intercultural coexistence.**

This communication tries to contribute to basic information on the communitarian mediation in the scope of immigration and the intercultural coexistence. Define and characterize the mediation gathering between its objectives: the recognition of the other individual and the approach between them; the communication and mutual understanding; the management and regulation of the conflicts, working from a reconciliatory attitude and an institutional adjustment.

To work with these objectives is to work in favour of the intercultural coexistence. To speak of intercultural coexistence implies speaking of a new way to relate and interact in everyday life.

Once seen the concept of mediation and intercultural coexistence, (where meeting points are evident, not only in the sense that both remit to intercultural, but one in which the methodology of the mediation adjusts to the necessities of promoting the intercultural coexistence), the profile of the intercultural mediator, its principal's characteristics and scopes of performance will be defined.

In order to work in the mediation and to reach an intercultural coexistence it is necessary a progressive qualification and professionalism of the mediator because his work is a real and present demand in all countries that, like Spain, are directed towards a society of cultural coexistence.

Key words: intercultural mediation, intercultural coexistence, mediator, communication, formation.

# LA MEDIACIÓN Y CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO DE LA INMIGRACIÓN.

“Si hay personas, que contienen un alma sin fronteras, una esparcida frente de mundiales cabellos, cubierta de horizontes, barcos y cordilleras con arena y con nieve, tu eres una de aquellas.” Miguel Hernández

## INTRODUCCIÓN.-

Uno de los retos más importantes no sólo de España sino de la Unión Europea es enfrentar durante las próximas décadas el fenómeno de la inmigración. Este fenómeno está transformando España en un país multicultural, donde viven juntas personas de lengua, religión y cultura diferentes. Conocer al otro, su realidad histórica, cultural y religiosa es seguramente uno de los aspectos fundamentales para la realización de una convivencia pacífica y para una buena gestión del fenómeno inmigración.

Sin duda el método más eficaz y adecuado es la integración social de los inmigrantes. Lo que exige una actitud favorable de los ciudadanos españoles. La inmigración constituirá una realidad permanente durante las próximas décadas por factores económicos y demográficos de larga duración, por lo que es prácticamente inevitable. España es un país desarrollado, con una economía en expansión y una situación geográfica propicia para este fenómeno.

Actualmente residen en España aproximadamente 2,5 millones de inmigrantes, una cantidad que se ha visto incrementada sustancialmente en pocos años. Cada año llegan miles de extranjeros buscando un destino más próspero, deseosos de trabajar y abrirse paso en la nueva patria de adopción. Sin duda alguna el fenómeno de la inmigración ha contribuido al enriquecimiento económico de la sociedad y el aporte del capital humano de los trabajadores inmigrantes ha sido influyente. La economía ha progresado en parte gracias al aporte de la mano de obra inmigrante que en determinados oficios se ha hecho prioritaria o

imprescindible, contribuyendo también al aumento de la demografía española que ha crecido también con el nacimiento de los hijos de los inmigrantes.

España, ha sido un país tradicionalmente de emigración y que hasta ahora sólo contaba como ruta de paso para los emigrantes que se desplazaban a otros países más al Norte, se convierte de manera progresiva en lugar de destino, en país de inmigración (extracomunitaria). Esta situación revela las necesidades y carencias de la sociedad receptora de grupos inmigrantes, en especial en lo relativo a la comunicación y convivencia entre culturas. Aspectos en los que, en esta comunicación, nos vamos a centrar.

La dramatización del fenómeno de la inmigración en España, sobre todo a nivel mediático, que en numerosas ocasiones tan sólo la representa metonímicamente a través de las pateras, las redes de explotación, etc, tomando así la parte por el todo, sirve de cortina de humo que nubla una realidad que abarca innumerables factores y que a muchos les hace olvidar que: (...) las migraciones no son cosas, ni los inmigrantes son mercancías. Son seres humanos con sus aspiraciones y sus necesidades, sus costumbres y rasgos culturales, sus dificultades actuales y su voluntad de futuro. Por tanto, hay que integrar el fenómeno migratorio, no sólo como variable económica, sino también como realidad humana destinada a modificar la sociedad de acogida, al modificarse a sí misma (Goytisoló y Naïr, 2000: 52-53).

El inmigrante es un sujeto con derechos y obligaciones. Si bien es cierto que a la población inmigrante se le exige que atienda a las normas y deberes de los ciudadanos del país en el que residen, no lo debería ser menos que tienen derechos como usuarios de los servicios sociales, pues cotizan en este país y con su trabajo contribuyen al nivel de bienestar colectivo, por no hablar de quienes trabajan sin papeles y sin contrato en la ahora llamada "economía sumergida". El acceso igualitario a los servicios públicos como derecho humano fundamental implica también el derecho a entender y ser entendido en cualquiera de estos



servicios. Y lamentablemente este derecho se minusvalora o incluso se vulnera en situaciones cotidianas.

Coincidimos con Castiglioni (1997: 17; 26) al pensar que sin el reconocimiento de los derechos civiles (irrenunciables) no es posible que se produzca ningún proceso de integración de la población inmigrante. La política de inmigración necesita partir de la consideración de que los inmigrantes son parte integrante de la sociedad de acogida, y por ello son también usuarios de los servicios públicos. En este contexto, la mediación supone un espacio de prevención de conflictos, permitiendo la expresión de la demanda, descodificándola y traduciéndola en términos de derechos (Castiglioni, 1997: 32).

Así como apunta Nash: “El reto del nuevo siglo XXI sigue siendo el de definir los derechos humanos en términos capaces de sostener el principio de la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad” (Nash, 1999, 13).

## **LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL. LA FORMACIÓN DEL MEDIADOR**

La mediación intercultural se da siempre que hay culturas distintas en contacto. Es un fenómeno múltiple, sin que exista un modelo único, pues tiene que hacer frente a diferente índole de conflictos a que se le someten, debido a la realidad social en las que éstos se inscriben y en ocasiones en la relación que ha de mantener con otros mecanismos de resolución. Esta capacidad de transformación de la mediación es la clave del auge que está obteniendo en nuestros días. La figura de la mediación constituye hoy un fenómeno completo y plural, bastante reciente, que en España no cuenta con mucho más de diez años.

Los primeros años se trabajaba desde la improvisación llamando a algún amigo para traducir o hacer de enlace entre la administración pública y el inmigrante.

De hecho se trata de una figura que aún no está del todo definida, ni siquiera regularizada profesionalmente, pues aunque la figura del mediador intercultural ya está reconocida por el Ministerio del Interior -según Real Decreto 638/2000 de 11 de mayo-, a efectos prácticos esto no se nota nada. Hoy por hoy no existe un título oficial de mediador intercultural, ni un sistema de formación y acreditación. La mediación intercultural suele estar relacionada con el ámbito del trabajo social, y las pocas iniciativas formativas en este campo, contando o no con apoyo académico universitario, se han puesto en marcha desde ONGs y servicios sociales de ayuntamientos. Ante todo, el mediador interviene, construye un lenguaje común entre las partes, despliega un papel activo y delicado para el cual la formación profesional adquiere un valor fundamental. Y precisamente en el ámbito de las necesidades formativas en torno a la mediación existen enormes carencias.

En España, cabe destacar no obstante la labor de algunos grupos que ya llevan un tiempo trabajando en este campo. Así, de las iniciativas puestas en marcha tenemos que mencionar la EMSI (Escuela de Mediadores de la Comunidad de Madrid), en estrecha colaboración con Cruz Roja, donde se ha venido desarrollando, bajo la dirección de Giménez Romero, el Programa de "Migración y Multiculturalidad". Como resultado de la colaboración entre EMSI y el Ayuntamiento de Madrid desde 1997 funciona el SEMSI (Servicio de Mediación Social Intercultural), inspirado en sistemas similares de Italia, Suecia o Reino Unido.

Otro importante foco de atención en torno a la mediación intercultural lo desarrollan la Federación Andalucía Acoge y el AEP Desenvolupament Comunitari de Catalunya, que han venido colaborando desde 1998. Es importante destacar que ambas iniciativas están en relación con el Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI), que está desarrollando algunas de las labores más interesantes en el ámbito de la mediación intercultural a nivel europeo. Es una de las propuestas más consistentes con que contamos hoy por hoy en España en

cuanto a la mediación intercultural y los aspectos formativos que proporciona reflexiones sobre la mediación intercultural y un modelo pedagógico para la organización de un curso de formación en mediación intercultural, desde la metodología de investigación-acción-participación.

En cuanto a aspectos formativos, la Federación Andalucía Acoge, que surge en 1991, ha venido llevando a cabo cursos de formación para mediadores interculturales, contando en su punto de partida con el asesoramiento del CBAI, en el marco del programa europeo Horizon (1992). Por su parte, el AEP Desenvolupament Comunitari, también en colaboración con el CBAI, ha llevado a cabo el proyecto Alcántara, para el diseño de la formación de mediadores/as interculturales, de 1995 a 1998, en el marco del proyecto europeo Leonardo da Vinci. Además, desde 1999, los equipos de formadores de mediadores interculturales de Andalucía Acoge y Desenvolupament Comunitari han venido celebrando talleres conjuntos.

También, se contempla la figura del mediador intercultural dentro de los planes educativos que ofrece la Universidad española, como parte importante dentro del proceso de renovación que se intenta llevar a cabo desde los centros universitarios. Por ejemplo, en este sentido, la UNED, lleva a cabo un Curso de Extensión Universitaria en el que plantea como los principales objetivos que debe alcanzar el mediador los siguientes: Adquirir concepciones y actitudes que permitan afrontar adecuadamente la situación de convivencia intercultural en el ámbito educativo.

En el caso de la Comunidad de Madrid hay unas ofertas universitarias de formación muy importantes, como el curso de Experto en Mediación en la Complutense (que dirige García Villaluenga). Es un curso genérico de mediación con énfasis en mediación familiar que trabaja también el ámbito escolar. Luego hay ofertas privadas de entidades que se dedican a la mediación en interculturalidad. Las dos más señalables son los cursos básicos y gratuitos de la

Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración que gestiona la Comunidad de Madrid y la Especialidad de la Universidad Autónoma que es una titulación universitaria que busca la homologación en términos europeos.

El gran vacío es que no hay una oferta de formación continua, seminarios sobre recursos específicos. En el caso de las escuelas la figura no ha calado todavía en los centros escolares de España, sin embargo, en otros se le concede un papel muy destacado, como es el caso de la comunidad andaluza y, en concreto, en algunos centros de Almería, donde el mediador intercultural viene desarrollando su papel con total normalidad en aquellos colegios en los que el número de alumnos inmigrantes es muy elevado, incorporándolo como un profesor más, con la misión de apoyar a los profesores en las aulas, agilizando la comunicación entre los centros y las familias inmigrantes.

En este aspecto podemos concluir diciendo que en el campo de la mediación intercultural hace falta una progresiva capacitación y profesionalización. Las carencias actuales en este sentido motivan que en muchas ocasiones terminen haciendo de mediadores familiares o amistades de los inmigrantes que necesitan de la ayuda de un enlace, con la falta de preparación y la tensión personal que eso puede conllevar. Y es que los mediadores interculturales no disponen aún de un estatuto legal en muchos países europeos, aunque son cada vez más numerosos, porque su labor es una demanda real y actual en todo país que, como España, se encamina hacia una sociedad de convivencia de culturas.

## **EL MEDIADOR INTERCULTURAL**

El mediador intercultural es una nueva figura, que va emergiendo paulatinamente en distintas partes del mundo. En Europa va adoptando diferentes matices y denominaciones: "linkworkers" o trabajadores de enlace (Inglaterra, Suecia, etc.), "mediadores lingüístico-culturales", "mediadores culturales" (en muchos otros lugares). Van surgiendo mediadores socio-jurídicos, socio-laborales,

sanitarios, educativos, siempre adjetivándose esas especialidades con la palabra "intercultural" u otras expresiones como puede ser la de "mediador laboral en contextos multiculturales", etc.

Hay en marcha varios proyectos transnacionales comunitarios para la configuración de estas nuevas categorías. En el último plan de empleo francés, por ejemplo, se registran categorías como el "mediador vecinal" o "agente comunitario". En la literatura especializada y en los programas se distingue el mediador "natural" y el "institucional" o profesionalizado. Ya se van distinguiendo modalidades dentro del campo en ascenso de la mediación intercultural. En Londres, por ejemplo, distinguen tres tipos de equipos de mediación: "orientados a la comunidad", "orientados a la institución" o "en posición intermedia".

### **Definición y rasgos del mediador.**

El mediador se debe definir como un profesional, formado en inmigración, interculturalidad y mediación, que desarrolla su labor de intermediación entre la población inmigrante y los servicios sociales, y más en general entre los inmigrantes y las instituciones, entidades y recursos, públicos y privados, así como entre la población extranjera y la autóctona.

Se trata de un especialista en mediación comunitaria en contextos de multiculturalidad, de un puente y enlace que facilita a esas partes a acercarse, conocerse, relacionarse, etc.

El Mediador es una persona que ayuda, que facilita el diálogo en una situación conflictiva, pero que no resuelve el conflicto. Su función consiste en poner en relación a las partes para que sean éstas quienes busquen la solución más adecuada.

Los mediadores contribuyen a eliminar los obstáculos que impiden o molestan la comunicación con los inmigrantes, sobre todo con los que se han

incorporado recientemente, previniendo las situaciones conflictivas y favoreciendo el conseguimiento de sus derechos.

En este sentido, un aspecto muy relevante -que de hecho Castiglioni (1997: 64) destaca- es que el mediador lingüístico-cultural no sólo ejerce el papel de traductor-intérprete, sino que es algo más, tiene que ser una persona capaz de traducir tanto las palabras como las especificidades culturales implicadas en toda interacción comunicativa. Así, el mediador tiene que tener siempre presentes un cierto número de datos de la sociedad y la cultura a la que pertenece el interlocutor inmigrante: estructura familiar y de parentesco, religión, y, por ejemplo, en ámbitos sanitarios, su percepción de lo que es salud y enfermedad y la representación del cuerpo en su cultura. Es decir, que quien media necesita poseer una formación (continua) en cuanto a aspectos culturales de los grupos con los que trabaja, documentándose de forma contrastada y especializada.

Al tiempo, el mediador ha de ser consciente de que no es posible considerar al sujeto inmigrante con el que trate en cada momento como un "miembro típico" de su cultura. Es decir, tiene que estar atento acerca del peligro de hablar en términos de idiosincrasia o estereotipos o de culturalismo. Cabe, pues, tener en cuenta la variable personal de cada cual y además la adaptación o cambio que puede devenir del contacto entre culturas.

Ante todo, el mediador interviene, construye un lenguaje común entre las partes, despliega un papel activo y delicado para el cual la formación profesional adquiere un valor fundamental. Y precisamente en el ámbito de las necesidades formativas en torno a la mediación existen enormes carencias.

La situación, hoy por hoy, podría resumirse diciendo que existen muchos aspectos comunes en la realidad de estas personas que sirven de puente comunicativo: hay una creciente demanda de sus servicios que va acompañada de una falta de

formación adecuada, control de calidad profesional, código deontológico reconocido y remuneración y condiciones laborales dignas.

Hace falta el apoyo decidido de la administración local y nacional, la concienciación de la propia sociedad sobre la necesidad de estos servicios y el reconocimiento de la labor que estos intermediarios desarrollan.

Quien media desarrolla un tipo particular de comunicación, pues con la intervención del mediador la interacción se vuelve triangular. El mediador representa a los dos interlocutores que se comunican a través de su actuación, y se sitúa en una compleja posición intermedia. De hecho, la primera dificultad de la mediación proviene de la posición del mediador en la comunicación a tres que viene a crearse. La situación central que ocupa hace que corra un doble riesgo, pues se halla entre un extremo y el otro. Al tiempo tiene que tratar de mantener cierta "distancia" emotiva.

Se trata de salir al encuentro del inmigrante, el autóctono, etc., en definitiva, al encuentro de los distintos actores o agentes sociales implicados (sean estos considerados como vecinos, caseros, empleadores, trabajadores, profesionales de servicios sociales, asociaciones, etc.). Se trata de que el mediador salga a conocer la realidad con la que trabaja, de modo que pueda anticiparse y prever posibles conflictos pero también oportunidades para fomentar la convivencia.

- El trabajo que realiza el mediador parte del conocimiento de la realidad, es decir, del contexto social, económico, político y cultural donde va a trabajar, de la identificación de problemáticas y del conocimiento de las posibles partes que van a entrar en juego. Lo ideal es que el mediador sea capaz de adelantarse a los acontecimientos de forma que se haga posible uno de sus objetivos: la prevención del conflicto.

- Al salir al encuentro de los distintos agentes es fundamental escucharlos. El objetivo es llevar los principios de la mediación más allá de las actuaciones concretas y puntuales para aplicarlos al ámbito comunitario en general: conocer a las partes, escucharlas, rescatar lo que cada una identifica como válido y lo que por el contrario debería cambiar, legitimarlas, dotarlas de un peso específico equiparable a través del “empowerment” o nivelación de las partes, lo cual implica una visibilización de la población “minoritaria” para que también pueda expresar su visión de las cosas.

Se busca de transmitir cercanía al usuario, inmigrante o autóctono, es decir, transmitir confianza. Aquí es fundamental la actitud de escucha activa, de conocimiento de la realidad y sus problemáticas, que el usuario sienta que es comprendido, no sólo en el aspecto lingüístico, que es importante, sino sobre todo en el aspecto de sus problemas, sentimientos, etc. Por todo ello es esencial una actitud de apertura por parte del mediador, apertura hacia todas las partes para después facilitar la posibilidad de que entre todas se construya una nueva relación.

Si el conocimiento de la realidad y la apertura hacia los protagonistas por parte del mediador constituyen un principio esencial, no lo son menos la búsqueda de la comunicación y el conocimiento entre las mismas. De ahí que el mediador actúe sobre el principio de mejorar y potenciar el conocimiento mutuo entre personas de distintas nacionalidades, con distintas culturas y entre los distintos agentes sociales en general. La idea de comunicación es por ello clave. La comunicación, en cuanto conocimiento mutuo de lo que piensan las partes, es un primer paso necesario para conseguir el acuerdo.

Pero no se trata sólo de llegar a acuerdos cuando el conflicto se ha hecho explícito, sino también de trabajar a través de ese conocimiento mutuo, de esa comunicación, en la prevención y en la construcción de la convivencia intercultural: se trata de trabajar, a través de la mediación, para que interpretaciones diferentes de la realidad encuentren puntos en común o un acercamiento, se produzca una



comprensión mutua, una empatía, de modo que el desencuentro se convierta en encuentro. Este es un buen modo de desactivar estereotipos, prejuicios y miedos hacia quienes son diferentes a uno, de facilitar el diálogo y el entendimiento entre las partes, base importantísima para una buena convivencia.

Un principio metodológico esencial que debe ir paralelo a los principios anteriores es el mantenimiento de la neutralidad por parte del mediador con respecto a las partes, lo cual implica un distanciamiento metodológico hacia las mismas, de modo que el mediador no se posicione de manera personal en las problemáticas suscitadas. La neutralidad del mediador no se refiere sólo a no tomar partido en los casos de mediación en los que interviene, sino también a la caracterización de su propia figura: el mediador no es un gestor de recursos, sino una figura neutral que puede actuar de puente hacia el acceso a recursos o la resolución de conflictos.

Por eso, la labor del mediador no consiste en “dar la solución” ante un conflicto, sino en servir de nexo entre las partes para que sean ellas mismas las que lleguen a esa solución, a un acuerdo o consenso. Para que esto sea posible, cada una de las partes implicadas debe acceder a que se realice la mediación y los términos de la misma. De ahí que vinculado al principio de neutralidad se halle el principio de voluntariedad de las partes implicadas, entendido como aceptación libre de la intervención del mediador, puesto que éste es el puente, incluso el catalizador, no el protagonista. Esto motiva su actitud de conciliación, de búsqueda del consenso.

Un último principio que se deriva de todos los anteriores es el de evitar la ocultación del conflicto. Puesto que hablamos de conocer la realidad y las problemáticas, de conocimiento mutuo entre las posibles partes implicadas y de neutralidad, para conseguir el objetivo último de la convivencia intercultural, el mediador o la mediadora no debe caer en confundir la prevención del conflicto con evitar las expresiones que lo preceden. No se trata de ocultar el conflicto, sino de gestionarlo y regularlo a través de su reconocimiento, como forma de trabajar en

su prevención, resolución o, incluso, en su uso de forma positiva a favor de la convivencia, pues no debemos olvidar que la convivencia no significa ausencia de conflictos, sino regulación y gestión de los mismos.

La labor que realizan los mediadores sociales interculturales no se debe producir de manera aislada sino de manera complementaria a las labores de los demás profesionales de la acción social, tanto dentro de los Servicios Sociales municipales como de otros servicios comunitarios. Buena parte de su razón de ser radica, por un lado, en ocupar los intersticios que quedan vacíos entre los límites de las demás actividades y, por otro, la de servir de apoyo para éstas, la de servir, incluso, de punto de conexión entre las mismas en contextos donde la diversidad cultural es relevante. El mediador debe ser un elemento más de un equipo multidisciplinar que sirva de apoyo en las actuaciones del resto del equipo y ayude a crear el espacio adecuado para el encuentro entre el profesional y el usuario, entre los agentes sociales.

El Mediador, mucho mejor que otros, llega a conocer el entorno y se supone que funciona cuando los lazos comunitarios son suficientemente fuertes como para vincular a las personas y colocarse como “autoridad” comunitaria admitida por todos. Como figura de control social puede participar en la labor de prevención, en la educación, en el respeto a la diferencia y en la no discriminación por razón de sexo, en la valoración de los modelos de organización familiar, en las creencias y costumbres, así como en los estereotipos respecto a los supuestos roles de las relaciones entre las personas.

Podemos señalar una serie de rasgos que son claves en los mediadores, así pues, decir que: Los mediadores interculturales deben trabajar en y para los barrios, tratando de conocer lo mejor posible las características socio-demográficas, de estructura social, de identidad y culturales de los vecinos, para desarrollar su labor de acercamiento, prevención y reformulación positiva de los

conflictos, señalando entre sus rasgos *el ser mediadores comunitarios*, así como *ser miembros de un equipo diverso e intercultural*: diverso desde los puntos de vista de su bagaje cultural y origen nacional, género, trayectoria profesional, y dedicación o compromiso social, en aquél no solo debe haber profesionales de origen extranjero, es oportuno incluir, "autóctonos.

Por lo que el otro rasgo sería: *ser preferente, pero no únicamente extranjero*, esto obedece a cuatro razones: a) de principio, pues un autóctono puede mediar entre otras culturas, b) de enfoque u orientación, mostrando también así que no es sólo un "programa de o para inmigrantes, c) de empleo, pues es positivo que también los autóctonos entren en esta categoría y tengan esta salida laboral, y d) de organización y funcionamiento, pues así el equipo es más multi e intercultural, garantizándose también la aportación específica de los autóctonos. El *ser mediadores polivalentes, con tendencia a la especialización* sería otro de los rasgos, ya que los mediadores llevan a cabo una variedad grande de tareas en campos bastante diversos, lo cual no quiere decir que no vayan especializándose paulatinamente en aspectos de mediación socio jurídica, marco asociativo, redes sociales, inserción laboral, mediación familiar, mediación educativa, salud y culturas o mediación vecina.

Por último podíamos señalar el rasgo de *mediar más allá del propio colectivo de pertenencia* ya que el mediador no debería mediar sólo en relación con "su" colectivo, sino que debería conocer, conectarse y trabajar con personas autóctonas e inmigrantes de diferentes procedencias. Este principio se fundamenta de la siguiente forma: a) conceptualmente, en que en las relaciones interétnicas además de factores culturales (pautas, normas, valores, lengua, religiosidad, cosmovisión) pesan factores idiosincrásicos y situacionales (jurídicos, familiares, etc.), b) profesionalmente, lo importante es que el/la mediador/a sepa mediar, teniendo en cuenta en cada contexto de mediación todo lo necesario sobre las partes y asesorándose oportunamente (realizando co - mediaciones, por ejemplo) y c) funcionalmente, pues no es posible disponer de un mediador para cada colectivo o comunidad etnonacional.

## **Ámbitos de trabajo y actividades de los mediadores.**

Los Ámbitos de trabajo y líneas de actuación del mediador intercultural serían tomando como referencia al SEMSI cuatro ámbitos claves y transversales:

Acceso a los recursos, cuyo objetivo general sería el de mejorar el acceso de la población de origen extranjero a los recursos sociales públicos y privados.

Habiendo para ello unas líneas de actuación preferente.<sup>1</sup>

Apoyo a los profesionales, cuyo objetivo general es proporcionar apoyo a los profesionales de la intervención social, con dedicación especial a los trabajadores sociales y otros técnicos de Servicios Sociales. Teniendo también unas líneas de actuación principales en este terreno<sup>2</sup>.

Participación social y ciudadana. En este tercer campo el objetivo general es favorecer, potenciar e incrementar la presencia y participación de las personas de origen extranjero en la vida social y pública de donde resida. Existiendo Las líneas de actuación para ello tanto en una dimensión individual<sup>3</sup>, como en una dimensión colectiva<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> contribución a la mejora y extensión de la información, elaborando, traduciendo y divulgando materiales informativos; labor de información directa a individuos, grupos y entidades, con frecuencia en algunas de las lenguas habladas por miembros del equipo (árabe, beréber, inglés, francés, portugués, chino, etc.), acompañamientos a aquellos inmigrantes que así lo requieran a las oficinas donde deban informarse y tramitar, y derivaciones a los técnicos y departamentos pertinentes en cada caso.

<sup>2</sup> respuesta, oral o escrita, sus demandas de orientación sobre actuación en casos; actuación en casos a petición del trabajador social o del educador y según sus orientaciones, aportación de claves sociales y culturales de los distintos colectivos presentes en el distrito; traducciones labor de intérpretes

<sup>3</sup> a) la conexión o puesta en contacto, y la eventual incorporación, de inmigrantes a entidades cívicas (asociaciones de vecinos, asociaciones de padres de alumnos, de mujeres, de jóvenes, deportivas, culturales, etc.) para que colaboren con ellas en forma estable y continuada; b) vinculación e incorporación de los vecinos de origen extranjeros a las asociaciones de inmigrantes y c) conexión de los residentes extranjeros con organizaciones no gubernamentales que trabajan en los ámbitos de la inmigración, refugio, interculturalidad y derechos humanos.)

<sup>4</sup> apoyo a las asociaciones de inmigrantes presentes en la zona donde residan o con actividad en ella, b) potenciamiento de la participación de los colectivos de inmigrantes en las actividades y acontecimientos públicos de los barrios (fiestas, certámenes, jornadas, etc.) y c) facilitar el establecimiento de contactos y la organización de reuniones y actividades de cooperación entre las asociaciones y otras entidades relacionadas con los extranjeros (centros religiosos, comerciantes, etc) y las instituciones públicas y entidades cívicas de los distritos.

Y por último la Convivencia Intercultural , teniendo como objetivo general contribuir al establecimiento de relaciones de convivencia intercultural entre inmigrantes y autóctonos en el marco territorial, residencial y vecinal, es decir del entorno comunitario y socio-urbano. Con sus líneas principales de actuación<sup>5</sup>

- En cuanto a la Tipología de actividades de los mediadores, Los más frecuentes y cotidianos de los mediadores serian: Información, derivación y acompañamiento. Asesoramiento en casos. Elaboración de documentos. Traducción de documentos. Interpretación. Diseño, seguimiento y evaluación de iniciativas comunitarias e interculturales. Diagnóstico y análisis. Presentaciones en jornadas de solidaridad, etc. Redacción de informes. Reuniones de trabajo, etc

Entre las características principales de los mediadores culturales se encuentran: el conocimiento sea del país que acoge, sea del país del que proviene la persona (cultura, leyes, tradiciones, etc.), así como la capacidad comunicativa, la empatía, y la capacidad de escuchar activamente, en la que nos vamos a detener.

## **La COMUNICACIÓN EN LA MEDIACION INTERCULTURAL**

El mediador, no es sólo traductor e interprete es algo más; es intérprete de lenguas y lenguajes, verbales y no verbales. Debe estar empapado de las dos culturas, la del país de origen del inmigrante y la del país de acogida. Es necesario que conozca los giros, las expresiones hechas, los lenguajes no verbales, los gestos corporales, pues muchos de ellos son culturales y facilitan mucha información sobre el estado, la actitud o la reacción de una persona en una situación dada. Mediar no implica sólo traducir las palabras sino que va más allá, abarcando todos los aspectos de la comunicación no verbal (olor, gestos,

---

<sup>5</sup> contribución al diseño y seguimiento de actividades orientadas a ese fin labor directa de sensibilización positiva de la población autóctona local, mediación en tensiones y conflictos)

movimientos del cuerpo, silencios, etc.), que culturalmente son claves. En suma, se trata de adoptar una perspectiva orquestal en cuanto a los fenómenos comunicativos.

La comunicación es elemento principal de la mediación. Por lo que es necesario el entrenamiento en las habilidades que mejoran la comunicación, para conseguir que esta sea eficaz.

### **¿Cómo conseguir una comunicación intercultural eficaz?**

Para una eficaz comunicación intercultural es necesario, por un lado, una nueva competencia comunicativa y, por otro lado, un cierto conocimiento de la otra cultura. La comunicación interpersonal no es simplemente una comunicación verbal, la comunicación no verbal (espacial, táctil, etc.) tiene una gran importancia. Es decir, que no es suficiente conocer un idioma, hay que saber también, por ejemplo, el significado de la comunicación gestual del interlocutor. Además hay que recordar que la comunicación no es un simple intercambio de mensajes que tienen un sentido incuestionable. Un mismo discurso puede tener distintos niveles de lectura que sólo las personas que conozcan bien la cultura pueden alcanzar. Es necesario, por consiguiente un conocimiento lo más amplio posible de la cultura de la persona con la que se interrelaciona.

Pero no hay que conocer sólo otras culturas, sino que la comunicación intercultural implica también una toma de conciencia de la propia cultura. En muchas ocasiones nuestras comunicaciones están llenas de valores que transmitimos sin ser apenas conscientes de ello. La comunicación intercultural no sólo supone comunicarse con otras culturas sino también hacer el esfuerzo de repensar la propia cultura.

En primer lugar, uno debe ser consciente de su punto de vista etnocentrista y

empezar a repensar muchos de los valores de los que hasta ahora fundamentaban lo que se ha denominado la "identidad cultural"<sup>6</sup>. No es fácil eliminar los estereotipos negativos que cada cultura tiene de la ajena. A lo largo de la historia los pueblos han deshumanizado a los otros pueblos con el fin de crear un consenso social en contra de ellos. Muchos de estos estereotipos están muy profundamente enraizados en el imaginario colectivo de una cultura, como se puede apreciar, en muchos casos, en el lenguaje<sup>7</sup>.

Cuando se entra en relación con personas de culturas muy distintas se puede producir lo que se ha denominado un "choque cultural". En este choque cultural no sólo se produce una incompreensión del comportamiento ajeno, sino que también afloran una serie de emociones negativas: desconfianza, incomodidad, ansiedad, preocupación, etc. Para superar este choque cultural hay que comunicarse.

La comunicación no es un simple intercambio de información. La comunicación implica, también, ser capaz de compartir emociones. Es decir, **hay que ser capaz de crear una relación de empatía**<sup>8</sup>, esta es necesaria para la comprensión mejor de "el otro".

Uno puede comunicarse aceptando un cierto grado de malentendidos, pero si estos aumentan la comunicación será muy difícil. En la comunicación intercultural

---

<sup>6</sup>Nos referimos a aquellos valores que se basan precisamente en la denigración de la cultura ajena para ensalzar la propia. Esta toma de conciencia debe descender al propio lenguaje, ya que el lenguaje cotidiano legitima una realidad social, en ocasiones, profundamente discriminadora.

<sup>7</sup> Una "judiada" es al mismo tiempo "acción propia de los judíos" y "acción cruel e inhumana". Una "gitanada" es "acción propia de los gitanos" y "adulación, halagos o engaños para conseguir lo que uno desea".

<sup>8</sup> La empatía es la capacidad de sentir la emoción que otra persona experimenta. Tener la habilidad de empatizar es imprescindible en muchas relaciones interpersonales. Si en el seno de una familia sus miembros no tienen empatía entre sí, es muy probable que las relaciones familiares se deterioren más fácilmente

hay que asumir que el malentendido puede ser la norma y no la excepción. Por ello es necesario desarrollar la capacidad de metacomunicarse.<sup>9</sup> Una fuente inagotable de malentendidos, en la comunicación intercultural, pueden ser los sobreentendidos o las presuposiciones.<sup>10</sup> En la comunicación intercultural no se puede presuponer que mi interlocutor va a entender precisamente lo que no se dice explícitamente.

Por último, hay que decir que la comunicación intercultural no se produce de forma descontextualizada<sup>11</sup>. En la comunicación también se manifiestan relaciones de poder, ya que los interlocutores no siempre están en un plano de igualdad.<sup>12</sup>

Por todo esto, a la hora de iniciar una comunicación intercultural es necesario establecer las bases para el intercambio cultural. El diálogo intercultural debe realizarse dentro de la mayor igualdad que sea posible. Esto no significa ignorar la existencia de posiciones de poder distintas entre los interlocutores. Se trata de reconocerlas e intentar reequilibrarlas en lo posible.

. Lo que caracteriza, la mayoría de las veces, a la comunicación intercultural es el desconocimiento que se tiene sobre la otra cultura. A medida que vas relacionándote con personas de distintas culturas vas tomando conciencia de la propia ignorancia. El constatar que hay muchas culturas distintas no debe hacernos caer en el error de sobredimensionar las diferencias culturales. La forma más simple de conocer es comparar, y en los contactos interculturales es

---

<sup>9</sup> Es decir, tener la capacidad de decir lo que se pretende decir cuando se dice algo. Metacomunicar significa hablar del sentido de nuestros mensajes, pero no sólo de lo que significan sino incluso de que efectos se supone que deberían causar

<sup>10</sup> en los que el sentido no está en el significado literal del mensaje. Se trata de un sentido presupuesto compartido por los miembros de una misma comunidad de vida.

<sup>11</sup> . Por ejemplo, si la comunicación intercultural se hace con la lengua materna de uno de los interlocutores, éste se sentirá mucho más cómodo que el otro.

<sup>12</sup> pp7 No siempre se trata de un desequilibrio amenazante, sino que actúa de una manera más implícita, por ejemplo estableciéndose quien es el forastero en la interacción.



muy frecuente utilizar el método comparativo para describir nuestra experiencia. Así se viene a establecer lo que es común y lo que es distinto. En la comunicación intercultural se puede dar la tendencia de construir a "el otro" distinto. Es decir, ya que se trata de una persona de otra cultura, debe ser distinto. Así pues, se destacan sobre todo las diferencias. Hay que combatir la tendencia a poner el acento en la diferencia y a olvidar lo común. Esto lleva a universalizar la diferencia. Se afirma que, en esencia, somos distintos. Así se cae de nuevo en el esencialismo cultural que busca diferenciar para excluir. Esto no significa que deban negarse las diferencias, pero hay que situarlas a su nivel real. Situar las diferencias a un nivel superficial no significa que no sean importantes. Son importantes a partir del momento que pueden obstaculizar la comunicación intercultural. La forma de superar este obstáculo consiste, en primer lugar, en estar atento también a las similitudes; en segundo lugar, en relativizar la importancia de estas diferencias y; por último, en ahondar en el sentido profundo de las diferencias. Es posible que así descubramos que su sentido profundo sea semejante al de la cultura propia.

Para acabar hay que advertir del peligro de caer en el otro extremo, que es universalizar a partir de lo propio y no de lo común. Esta tendencia nos puede llevar al eurocentrismo y, así por ejemplo, se consideraría que el modelo europeo es el modelo universal de evolución histórica. A partir de este criterio los demás pueblos estarían en los estadios anteriores.

Como puede apreciarse la comunicación intercultural se sitúa en el delicado equilibrio entre lo universal y lo particular, entre lo común y lo diferente. De hecho la comunicación intercultural nos impele a aprender a convivir con la paradoja de que todos somos iguales y todos somos distintos.

## **LA MEDIACION INTERCULTURAL: DEFINICIÓN, OBJETIVOS Y NIVELES**

Acabamos de comentar los aspectos a tener en cuenta en relación a la comunicación intercultural por parte del mediador para desarrollar de una manera eficaz su profesión, porque la mediación cultural es una profesión que tiene como objetivo facilitar las relaciones entre los autóctonos de una nación y los ciudadanos extranjeros que emigran en ésta, con la intención de promover el conocimiento recíproco y la comprensión, para favorecer una relación positiva entre sujetos de culturas diversas.

La mediación cultural consiste en una acción de conjunto que favorece la integración cultural de los inmigrantes y su inclusión en la sociedad de acogida a un nivel de igual dignidad. Junto a la dimensión personal de la mediación está entonces aquella colectiva, que incluya grupos y asociaciones y facilite una verdadera y propia integración social. La mediación, así considerada, es el alma de la política migratoria y de la misma integración porque, colocándose al final de aquellas decisiones que tienen una naturaleza preferentemente instrumental lleva a preguntarse sobre el significado de la convivencia de personas de culturas diferentes y a individualizar y a rendir operantes las posibilidades de una cadena funcional y enriquecedora.

A grandes rasgos, se habla de mediación cuando la comunicación entre dos partes no puede llevarse a cabo sin el puente de una tercera persona, que con su intervención ayuda a las partes implicadas, en un conflicto, a buscar alternativas y soluciones al mismo, consiste pues en “una modalidad de intervención de terceras partes neutrales entre actores sociales o institucionales en situaciones sociales de multiculturalidad significativa, en la cual el profesional tiende puentes o nexos de unión entre esos distintos actores o agentes sociales con el fin de prevenir y/o resolver y/o reformular posibles conflictos y potenciar la comunicación, pero sobre todo con el objetivo último de trabajar a favor de la convivencia intercultural.”( SEMSI)

Aquí nos conviene dejar claro que el ámbito de mediación que nos interesa se refiere al que se produce en los "contextos pluriétnicos o multiculturales" de los que habla Giménez Romero, generalmente como consecuencia de la llegada de inmigrantes, lo que implica la mayor parte de las veces la presencia de varias lenguas, sistemas de valores y modelos comunicativos. Siguiendo a Giménez Romero (1997: 142): Entendemos la Mediación Intercultural -o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales- como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados.

La mediación es considerada como un arte e implica el «saber hacer» con unas aptitudes, una gestión que muchas veces sobrepasa la simple adquisición de técnicas para la resolución de conflictos, pudiendo catalogar a la mediación dentro del marco de la recomposición en la reparación de relaciones sociales y del establecimiento de nuevas relaciones entre individuos, muchas veces de diferentes culturas y etnias como puede ser el caso de la mediación social para la inmigración, y por tanto las relaciones sociedad civil y estado.

En relación a los objetivos de la mediación, podíamos señalar el:

- Conseguir el reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes.
- Promover la comunicación, el acercamiento, la comprensión mutua, el diálogo y el encuentro con la consiguiente superación de prejuicios e impulso de cambios en las actitudes.
- Prevenir y resolver los conflictos y, por lo tanto, promover el acuerdo y la superación de los desencuentros.

- Promover cambios en la sociedad, la adecuación institucional y el crecimiento de la persona como base necesaria para lograr la integración en igualdad de condiciones y una verdadera convivencia.

Estos objetivos se derivan de un objetivo central: favorecer la convivencia intercultural, trabajar en la construcción de una sociedad donde la diversidad cultural no implique necesariamente una conflictividad insuperable, sino nuevas formas de relación social construidas a partir de la gestión y reformulación del conflicto y la riqueza que conllevan los contextos pluriculturales.

Trabajar a favor de esta convivencia supone, pues, trabajar a favor de la cohesión social y de una integración de todos los individuos y grupos en un plano de igualdad. El promover la inclusión social en igualdad de las personas migrantes, mediante el ejercicio de los derechos y obligaciones, es sobre lo que se sustenta el principio de ciudadanía.

La mediación no se debe limitar a la mediación en sesiones específicas, sino que pretende alcanzar un objetivo más amplio de convivencia intercultural. Por ello puede hablarse de dos niveles de mediación: uno en sentido amplio, en que la acción mediadora se centra en el conocimiento de la realidad, la identificación de problemáticas y la adecuación de recursos, y otro en sentido estricto, que se correspondería con la mediación interpersonal, entendiendo por ésta aquella en la que hay unas partes claramente identificadas a través de individuos concretos (ya sean particulares o representantes de instituciones u otras entidades). Con este doble nivel de mediación se trabaja desde una triple perspectiva:

- a) La mediación en sentido amplio abre el camino a la mediación interpersonal, planteando cuando son necesarias o convenientes.
- b) La mediación en sus dos niveles contribuye a la prevención y a la resolución precoz de conflictos en contextos de diversidad cultural.
- c) Tanto la mediación en sentido amplio como interpersonal es, además, un instrumento para promover la convivencia intercultural.

La mediación en sentido amplio parte de los mismos principios que la mediación en sesiones interpersonales, es decir, la metodología que se aplica en las intervenciones que componen esa mediación amplia utiliza principios e instrumentos de la mediación como la reformulación, la contextualización, la recontextualización, el punto de vista del otro, se trabaja en un contexto donde hay partes claramente reconocibles, etc.

## **LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL.-**

Para definir el concepto de convivencia intercultural nada mejor que tomar los dos términos que lo componen. En primer lugar, tenemos el término “convivencia”. La mejor manera de comprender a qué nos estamos refiriendo es comparándolo con otro término que, a menudo, suele utilizarse como sinónimo de éste, pero no lo es, al menos no en el terreno en que nos movemos. Se trata de la palabra “coexistencia”. “Coexistencia”, según lo define el Diccionario de la Lengua Española, significa *existencia de una persona o cosa a la vez que otra*. En cambio, el verbo “convivir”, del cual se deriva “convivencia”, significa *vivir en compañía de otro u otros*. Se trata de un matiz importante. Es cierto que ambos conceptos básicos se refieren a distintos individuos presentes en un mismo tiempo, pero “convivencia” habla de que este estar presentes se produce no sólo en un mismo momento sino también en un mismo lugar y “en compañía”. Y aquí es donde reside la parte significativa que el concepto de convivencia, al que nos referimos, maneja. Se trata de resaltar la idea de compañía que implica no sólo estar uno al lado de otro en sentido físico, sino también en relación, interaccionando en un sentido positivo.

Si volvemos al diccionario, encontramos una acepción del verbo “acompañar” que recoge un aspecto esencial para nuestra argumentación: *participar en los sentimientos del otro*. Aquí, desde luego, se encuentra buena parte de la clave del concepto de convivencia que queremos impulsar.

Para participar de los sentimientos del otro hay que relacionarse con él, hay que conocerle y ahí entra el prefijo del segundo término, “intercultural”. El prefijo “inter” le da toda la dimensión que a nosotros nos interesa resaltar al querer pretender construir convivencia en una sociedad ya pluricultural. Hablamos de “interculturalidad”, que podemos definir como una forma de pluralismo cultural que se basa en los siguientes principios: igualdad de derechos, respeto a la diferencia, interacción, potenciación de lo común entre personas y grupos (Giménez, 2000). Es decir, estamos hablando de potenciar lo común y el acercamiento en cuanto a vínculos, derechos, valores, normas, instituciones, intereses, etc.

Partiendo de esto, podemos definir el concepto de convivencia intercultural, al menos de manera tentativa, pues se trata de algo que se debe construir día a día, de la siguiente manera: “un vivir cotidiano entre personas que presentan distintos bagajes culturales, en el cual interaccionan entre sí dando lugar a relaciones sociales e intercambios, acercamientos, etc. Que desembocan en la construcción de una nueva cultura compartida, sin que esto implique la eliminación de las identidades de origen, aunque sí su posible transformación y enriquecimiento”(SEMSI).

No queremos cerrar esta definición sin hacer referencia al conflicto. Como se habrá observado no se define la convivencia intercultural como *ausencia de conflicto*, por la sencilla razón de que consideramos que el conflicto forma parte de la convivencia cotidiana, sea cual sea el contexto al que nos refiramos (familiar, vecinal, laboral, etc) e independientemente de las adscripciones sociales y culturales que haya en juego. Precisamente, uno de los rasgos que nos indica que existe convivencia es que los conflictos que afloran puedan ser gestionados y resueltos pacíficamente por sus protagonistas.

### **Elementos, Principios e Implicaciones-**

Hablar de convivencia intercultural implica distintos elementos, presupuestos y principios que se deben tener en cuenta para caracterizar mejor a este concepto y trabajar de cara a su cristalización.

- *Respeto mutuo*. Uno de los principios primarios que hacen posible la convivencia es que exista un respeto mutuo entre individuos y grupos. Este respeto implica “aceptación” y “tolerancia”<sup>13</sup> con respecto a las costumbres, prácticas, opiniones, ideas, creencias, etc. de los demás.
- *Conocimiento mutuo*. El respeto, al que nos referíamos anteriormente, tiene mucho que ver con el conocimiento que tenemos del otro. Los estereotipos y prejuicios consiguientes suelen ser fruto de la ignorancia con respecto a esas costumbres, ideas, creencias, etc., de los demás. Por eso, una buena convivencia, pasa por ese conocimiento: cómo, si no, podemos alcanzar esa empatía o participación en los sentimientos del otro a la que nos referíamos antes.
- *Comunicación y diálogo*. El respeto y el conocimiento mutuos permiten que exista la comunicación y el diálogo, algo fundamental para que podamos hablar de convivencia y hacer posible que los conflictos que afloran sean gestionados y resueltos sin que produzcan rupturas.
- *Interacción*. La comunicación implica que los individuos y los grupos tengan contacto, es decir, que interaccionen. Si las personas no entran en contacto entre sí podemos hablar de coexistencia, más o menos pacífica, pero nunca de convivencia.
- *Interrelación*. Un paso más allá de la interacción es el establecimiento de relaciones sociales. Es decir, no se trata sólo de que haya unos contactos más o menos cotidianos entre personas pero que pueden ser meramente superficiales, sino que ese contacto vaya más allá hasta generar relaciones sociales más o menos estables y continuadas que pasan a constituir posibles redes.
- *Participación en común*. Estas relaciones que se establecen derivan en una colaboración, en una implicación en problemas, intereses, etc. comunes en la sociedad y la comunidad de la que se forma parte.

---

<sup>13</sup> “respeto o consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque sean diferentes a las nuestras”.)

- **Intercambio.** Toda esta forma de relacionarse que hemos ido desgranando adquiere, además, el carácter de intercultural cuando las personas y grupos implicados transmiten y recogen ideas, costumbres, propuestas, etc. Que fluyen de unos a otros haciendo palpable ese principio de no encerrarse en uno mismo, sino abrirse a otras aportaciones.
- **Enriquecimiento mutuo.** Fruto de esa apertura es el enriquecimiento mutuo o incorporación de aportaciones que hace posible la convivencia de distintos puntos de vista, costumbres, prácticas, visiones del mundo, etc.
- **La potenciación de lo común.** Otro fruto de esta interacción e interrelación es el afloramiento de rasgos, valores, ideas, problemas, expectativas, intereses, ilusiones, espacios, costumbres, etc. comunes entre personas y grupos que, en principio, parecían radicalmente distintos. La interculturalidad parte de la diferencia, pero no se queda en ella, sino que busca lo semejante de las personas vinculadas a distintas culturas: lo que se vive en común.
- **Marco crítico.** Hemos hablado de respeto, aceptación, etc, pero esto no significa una actitud pasiva ante las propuestas y aportaciones propias y de los demás, sino que la convivencia debe hacer posible que ese respeto, aceptación, comunicación, etc. incluyan una actitud crítica ante lo propio y lo ajeno. Crítica, en el sentido de reflexionar y dialogar, únicas maneras de crear cosas nuevas. Una de las implicaciones de la convivencia es precisamente la posibilidad de expresar lo que se piensa y dialogar sobre ello.
- **Adecuación institucional.** Para que se produzca una verdadera convivencia entre los miembros de una sociedad debe existir una igualdad básica entre ellos. Uno de los papeles fundamentales de las instituciones es garantizar precisamente esa igualdad. Por eso, en contextos culturalmente diversos, hay que trabajar para que las instituciones incorporen a su actuaciones de adecuación también este componente y las circunstancias de la población inmigrante. No se trata de darle un tratamiento específico y especial sino en igualdad de condiciones con el resto de la población, pero para ello las instituciones tienen que adecuarse a la nueva realidad.



- **Creación de algo nuevo.** A partir de esta interacción y relación entre lo diferente, de ese reconocimiento de lo común, de ese diálogo en un marco crítico se construye algo nuevo en común: se construye una sociedad intercultural donde la convivencia es posible.

## **CONDICIONES Y PLANTEAMIENTOS METODOLOGICOS.**

Para que sea posible llevar a la práctica esta convivencia intercultural, hay que señalar unos supuestos y condiciones sobre los que hay que centrarse

- **El contexto.** No podemos eludir cuáles son las condiciones en las que se está produciendo la integración de los inmigrantes: en nichos socioeconómicos específicos muchas veces caracterizados por la precariedad y la desigualdad frente a los autóctonos.

Si no existe una igualdad mínima entre los distintos actores sociales, la convivencia es muy difícil, sino imposible. Por eso, para fomentar la convivencia intercultural también hay que trabajar en la adecuación institucional que favorezca una equiparación socioeconómica. Se trata de tener en cuenta el contexto, es decir, ir más allá de lo meramente cultural, para tener en cuenta los aspectos sociales, económicos y políticos y las distintas fuerzas que presionan en uno u otro sentido como son los medios de comunicación que pueden condicionar esa convivencia.

- **Derechos y deberes.** La igualdad a la que nos referimos en el punto anterior remite a una igualdad entre todas las personas y grupos sociales vinculados a distintas culturas en el aspecto legal y de acceso a derechos, pero también deberes, es decir, al acceso a la ciudadanía.

Por lo tanto, para que la convivencia intercultural sea posible tiene que haber una cobertura mínima de necesidades, un acceso mínimo a recursos, derechos y deberes de toda la población. De ahí la importancia para los inmigrantes de poder acceder a “los papeles”, al trabajo, a la educación, en general, a todos aquellos recursos necesarios para vivir como cualquier otro ciudadano. El acceso a estos recursos es una condición esencial para que las

personas sientan que realmente forman parte de la sociedad en el sentido de que se cuenta con su participación, no sólo como mano de obra barata, sino sobre todo como personas, como ciudadanos que también tienen algo que aportar.

Los planteamientos metodológicos útiles a la hora de promover la convivencia intercultural:

- **Vías para la convivencia intercultural.** A la hora de hablar y trabajar a favor de la convivencia intercultural hay que tener en cuenta dos vías posibles de llegar a ella: la convivencia que se va construyendo de manera espontánea y la convivencia que se intenta construir de manera inducida, es decir, la que se construye en el día a día de las relaciones sociales y la que se promueve desde la intervención. Estas dos vías no sólo no tienen por qué estar reñidas, sino que deben caminar juntas.

Se trata, por un lado, de trabajar a favor de la convivencia intercultural sin perder de vista los contextos espontáneos de interacción social, en general, e interétnico, en particular; y por otro, de no forzar en exceso el encuentro y las condiciones en que éste se dé (es decir, no velar el conflicto por miedo a que aflore a la superficie, sino dejar que surja de manera espontánea en contextos en los que los profesionales puedan manejarlo de manera positiva).

El manejo adecuado de este tipo de situaciones permite que el conocimiento entre individuos y grupos se produzca y con él el respeto mutuo.

- **Intervención en los contextos cotidianos.** A menudo, cuando se planifica la intervención dirigida a promover la convivencia intercultural se corre el peligro de generar actividades interculturales sin contenido, lo cual implica que el resultado que se pueda obtener no tenga una repercusión más allá del momento y lugar donde la actividad se ha producido.

Una de las formas de evitar esto es sacar partido a los encuentros cotidianos espontáneos y trabajar en ellos el conflicto o acercamiento que se pueda producir.

- **Trabajar con todos los grupos implicados.** No hay que trabajar sólo con los inmigrantes sino también, y de manera muy especial, con los autóctonos porque el

contexto donde se enmarca la inmigración impone una nueva realidad a la que todos tienen que adaptarse y hacer aportaciones. Cuando hablamos de interculturalidad estamos hablando de relaciones que se establecen entre individuos y grupos de distintas culturas, de las cuales también forma parte la autóctona, lo que a menudo se olvida.

A la hora de plantear actuaciones de cara a la convivencia intercultural se suele incidir mucho en el esfuerzo que tienen que hacer los autóctonos para conocer a los foráneos, pero se hace poco en la otra dirección. A menudo estas actividades se centran mucho en lo “nuevo” o “distinto” que llega y poco en lo que ya había, en lo autóctono. En definitiva, si estamos hablando de convivencia intercultural y de la mediación como instrumento para conseguirla, tendremos que poner en práctica uno de los principios básicos de ésta: escuchar a todas las partes, nivelarlas, legitimarlas. En resumen, al surgir otras realidades, la sociedad va cambiando para incorporar esos elementos, lo mismo que los individuos, tanto autóctonos como inmigrantes. Por eso, uno de los planteamientos metodológicos a seguir es el de trabajar la convivencia a través de actividades comunes sin diferenciar espacios específicos según los grupos culturales.

## **CONCLUSIÓN**

Hemos pretendido ofrecer un breve panorama de las acciones formativas en España en cuanto a la mediación intercultural, el mediador, su formación y comunicación, para llegar a conseguir una convivencia intercultural.

La situación, hoy por hoy, podría resumirse diciendo que existen muchos aspectos comunes en la realidad de estas personas que sirven de puente comunicativo: hay una creciente demanda de sus servicios que va acompañada de una falta de formación adecuada, control de calidad profesional, código deontológico reconocido y remuneración y condiciones laborales dignas.

Hace falta el apoyo decidido de la administración local y nacional, la concienciación de la propia sociedad sobre la necesidad de estos servicios y el reconocimiento de la labor, tan importante que estos intermediarios desarrollan. En opinión de Martín (2000: 220): "(...) tiene que haber un reconocimiento general de este oficio como realidad profesional, no sólo por parte de la Administración sino por parte de otros muchos sectores del país. En España todavía demasiada gente no distingue entre el conocimiento de idiomas y la capacidad para traducir o interpretar". En este sentido, añadiríamos que por esa misma razón también hay que concienciarse de que la capacidad para traducir o interpretar no siempre posibilita la de mediar. La del mediador en los servicios públicos es una nueva profesión.

Por el momento, en España no ofrecen una formación específica. Las próximas reformas que se avecinan a causa de la convergencia europea, junto con el énfasis en los programas de postgrado, se plantean como una oportunidad para llevar la realidad y las necesidades sociales a las aulas, para insertar la mediación en el ámbito formativo académico especializado y poner en práctica una interdisciplinariedad que este campo requiere de forma evidente.

También hemos hablado sobre el concepto de mediación social intercultural y el concepto de convivencia intercultural, de sus puntos de contacto evidente, no sólo en el sentido de que ambos remiten a la interculturalidad, sino en el sentido de que la metodología de la mediación se ajusta a las necesidades de promoción de la convivencia intercultural.

Al definir y caracterizar la mediación recogíamos entre sus objetivos y principios la voluntad de llegar a un acuerdo, a un consenso, de trabajar desde una actitud de conciliación, de gestión del conflicto. Todo ello son elementos necesarios para que se produzca la convivencia intercultural.

También hablábamos con respecto al concepto de mediación, de los principios de escucha y comunicación entre las partes, de la necesidad de su

nivelación, de su legitimación, etc. Una vez más todo esto tiene que estar presente para que exista una verdadera convivencia.

Señalábamos cuatro grandes objetivos de la mediación social intercultural: el reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes; la comunicación y comprensión mutua; la regulación de los conflictos y la adecuación institucional. Trabajar en estos objetivos es trabajar a favor de la convivencia intercultural.

Quisiera terminar con una cita de Amin Maalouf, que habla de la mirada llena de prejuicios y limitaciones autoimpuestas, que nos impide ver a los demás tal y como son. En ocasiones, desde las sociedades de acogida de inmigrantes se observa con esta mirada limitadora a quienes vienen de otra parte y son diferentes. Y es, como opina Maalouf, nuestra mirada, esa mirada estrecha, la que puede renovarse y aprender a ver de una manera más amplia. En definitiva, si aprendemos a mirar sin prejuicios, veremos que existe una realidad de coexistencia entre culturas y lenguas que conlleva la necesidad de comunicación intercultural. Está en nuestras manos ofrecer soluciones a las carencias actuales y sentar las bases del respeto y la convivencia en esta sociedad plural "...Pues es nuestra mirada la que muchas veces encierra a los demás en sus pertenencias más limitadas, y es también nuestra mirada la que puede liberarlos". Amin Maalouf

#### BIBLIOGRAFIA:

ANDALUCIA ACOGE, 1996. Formación de mediadores interculturales. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales

CASTIGLIONI, Marta (1997) La mediazione linguistico-culturale. Principi, strategie, esperienze. Milán: FrancoAngeli.

Desenvolupament Comunitari y Andalusia Acoge, 2002. Mediación intercultural. Una propuesta para la formación. Madrid: Editorial Popular.

ESCAMEZ,J. (1992): Comunicación personal en contextos interculturales. En PAD´E volumen II, nº 1; 35-49.

GIMÉNEZ ROMERO, Carlos (1997) "La naturaleza de la mediación intercultural", Revista de Migraciones, 2, pp. 125-159.

GOYTISOLO, Juan y Sami NAÏR (2000) El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España. Madrid: El País-Aguilar.

Grupo CRIT (2003) Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes. Castellón: Universitat Jaume I de Castellón, Col.lecció "Estudis sobre la Traducció", 11.

LAGHRICH, Saloua (2004) "La mediación intercultural". Conferencia ofrecida en el Seminario Permanente de Traducción e Interpretación, Curso 2003-04, Departamento de Traducción y Comunicación, Universitat Jaume I de Castelló, 19 de mayo de 2004.

MARTIN, Anne (2000) "La interpretación social en España", en Dorothy Kelly (ed.) La traducción y la interpretación en España hoy: Perspectivas profesionales. Granada: Comares, pp. 207-223.

MARTIN, Anne (2003) "Investigación en interpretación social: Estado de la cuestión", en Emilio Ortega Arjonilla (dir.) Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación. Granada: Atrio (2 vols.), Vol. I, pp. 431-446.

RAGA GIMENO, Francisco José (e.p.) Comunicación y cultura. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

RAGA GIMENO, Francisco y Dora SALES SALVADOR (e.p.) "Grupo CRIT: Inmigración y comunicación intercultural", en Revista de la Facultad de Lenguas Modernas, Universidad Ricardo Palma (Lima-Perú).

SEMSI: Programa de Atención a la inmigración y la interculturalidad. Ayuntamiento de Madrid, Migracione. Fundación Universidad Autónoma de Madrid, Multiculturalidad

VALERO GARCÉS, Carmen y Adriana DERGAM (2003) "¿Mediador social = mediador interlingüístico = intérprete? Práctica, formación y reconocimiento social del intérprete en los servicios públicos", en Ángela Collados Aís et al. (eds.) La evaluación de la calidad en interpretación: Docencia y profesión. Granada: Comares, pp. 257-266.

VV.AA. (2002) Mediación intercultural. Una propuesta para la formación. Madrid: Editorial Popular.



**VI CONGRESO ESTATAL DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL**

**“TRABAJO SOCIAL EN LA EUROPA DEL SIGLO XXI.”**

**Zaragoza, 17,18 y 19 de Mayo 2006**

**COMUNICACIÓN**

**“REDES MIGRATORIAS Y PROYECTO MIGRATORIO: UNA  
INVESTIGACIÓN SOBRE LOS INMIGRANTES DE ORIGEN UCRANIANO  
EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MURCIA”**

***Autora: Antonia Sánchez Urios***

**Profesora Titular de Escuela Universitaria, Universidad de Murcia**

**Teléfono: 968 364103**

**Correo electrónico: tati@um.es**



## RESUMEN:

El objetivo global de la comunicación es analizar, a partir de testimonios de varios protagonistas, diferentes aspectos relacionados con las redes migratorias de los ucranianos residentes en Murcia. Los mecanismos que se articulan en diferentes contextos: los lugares de destino y origen, su papel en el desarrollo de los procesos migratorios, la importancia capital de la estructura de redes y relaciones de parentesco, de amistad o solidaridad de los migrantes, las funciones que desempeñan las redes en los procesos iniciales de adaptación; así como éstas se han ido construyendo un proceso de creación de nuevas redes con la llegada de inmigrantes a partir de su estancia en la sociedad de destino. Otra cuestión relacionada es investigar el proyecto migratorio: el desarrollo cronológico de dicho proyecto, el antes y después de la migración, factores que lo facilitaban o lo dificultaban, así mismo el papel de las redes de parentesco, amistad o solidaridad en el tiempo que pensaban quedarse en España.

Hemos pretendido un acercamiento para mirar la otra cara de la inmigración, acercándonos a sus actores sociales. En esta línea, realizamos una fase previa de observación. La carencia de investigaciones relativas a los inmigrantes de origen ucraniano ha determinado el planteamiento de un estudio de tipo exploratorio, pues se tiene poco conocimiento del objeto de estudio. Este hecho ha condicionado la realización una serie de “entrevistas en profundidad” cuyo objetivo central es el conocimiento, descripción, predicción y explicación de la realidad social objeto de estudio.

Palabras clave: redes, relaciones, procesos y proyecto migratorio.

## COMMUNICATION

### **“MIGRATORY NETWORKS AND PROYECT:A RESEARCH CONCERNING UKRANIAN IMMIGRANTS IN MURCIA”**

#### ABSTRACT:

The global aim of the communication is analysing, including some testimonies, the different aspects related to Ukrainian migratory networks in Murcia. The mechanisms are articulated in the different contexts: the destination and the origin, their role in the development in migratory processes, the importance of kinship, friendship or solidarity of immigrants, the functions that had played the migratory networks in initial adaptation processes and a creation process of new migratory networks due to the arrival of immigrants and their stay in Spanish society as well. Another matter is researching the migratory project: the chronologic development, the changes that immigration has caused in society, the factors that make easy or difficult immigration, the role of kinship, friendship or solidarity when immigrants are staying in Spain.

We have attempted to get closer to this situation taking into account their social factors. In that way, we make a previous observation phase. The lack of researches about Ukrainian immigrants has determined an approach of exploratory mode study because there is not much knowledge about it. This fact has conditioned a carrying out of some "interviews in depth" whose objective is knowledge, description, prediction and explanation of social reality.

Key Words: networks, relations, processes, migratory project

## 1. INTRODUCCIÓN.

La comunicación que presentamos pertenece a una línea de investigación más amplia, denominada “Los inmigrantes de origen ucraniano en la Comunidad de Murcia: una aproximación sociológica”<sup>1</sup>, con la que defendí Proyecto de Investigación de Tercer Ciclo. En ella trataba de establecer un primer contacto, que me permitiera abordar la Tesis Doctoral a través de un estudio más profundo, en la que me encuentro trabajando.

El aumento de la movilidad geográfica en el mundo contemporáneo, la diversificación de los países de procedencia de los migrantes, la persistencia del fenómeno, a pesar de las políticas restrictivas y de control de los flujos migratorios, convierten el tema de las migraciones internacionales en un asunto de creciente actualidad. A ello debe añadirse la multidimensionalidad del fenómeno, la importancia de sus implicaciones en todos los niveles social, económico, político, que convierten el tema en un objeto de estudio de primera magnitud. De esta forma, el tema de las migraciones internacionales viene centrando el debate y la discusión en el plano internacional, europeo y español. Así mismo, debe destacarse como la Comunidad Autónoma de Murcia presenta unas características singulares que la convierten en una “zona preferida” para algunos de los grupos y colectivos de trabajadores que vienen de otros países.

Ciertamente, el estudio de las migraciones es un tema relevante como complejo, por lo que resulta difícil de conceptualizar, medir y analizar. Tales obstáculos son consecuencia, a su vez, de otros impedimentos tales como: la ambigüedad conceptual del fenómeno, la dificultad de su medición, así como el carácter multifacético e interdisciplinario (Arango, 1985)

La elección del colectivo objeto de estudio se encuentra relacionada por la ausencia de investigaciones que analicen las características de los ucranianos, pues existe una tendencia en los estudios a considerar a los colectivos de “inmigrantes de los países de Europa del Este” en su totalidad,

---

<sup>1</sup> En esta investigación analizamos otras cuestiones como: tipología de problemas presentados procesos de inserción y utilización de recursos, formación y trabajo, conocimiento de la comunidad de destino y grado de aceptación en ella, relaciones con la comunidad de origen, satisfacción vital.

como un supuesto conjunto homogéneo. En las investigaciones sobre inmigrantes en los países del Este, como destacan Hellerman y Stanek, a pesar de compartir una serie de características comunes, presentan grandes diferencias internas relacionadas con la diversificación cultural, con las distintas tradiciones migratorias, así como con los diferentes condicionamientos sociales y económicos presentes en los países de origen. Existe una abundante literatura sobre el colectivo de polacos<sup>2</sup>, que se convirtió en la década de los noventa en el representante de los colectivos del Este europeo, como portador del conjunto de rasgos propios atribuidos a estos grupos, que destacaban su carácter específico en relación con otros colectivos migratorios. La revisión de los trabajos realizados y publicados sobre el conocimiento de otros colectivos migratorios es muy limitada. Las características y la situación de los colectivos de inmigrantes como búlgaros, ucranianos, moldavos o lituanos son muy desconocidas. (Hellerman y Stanek, 2004)

Un segundo objetivo de la comunicación que presentamos se inscribe en el análisis de los movimientos de población a la luz de la Teoría Dinámica de las Redes Migratorias, que explica como toda persona está en permanente contacto con otras desde una posición determinada, el conjunto de relaciones se establece en forma de red. El lugar que ocupa en estas microestructuras es lo que permite explicar comportamientos concretos, en nuestro caso, las migraciones internacionales.

## **2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

El objetivo global de la investigación es analizar, a partir de testimonios de varios protagonistas, diferentes aspectos relacionados con las redes migratorias de los ucranianos en Murcia. Los mecanismos que se articulan en diferentes contextos: los lugares de destino y origen, su papel en el

---

<sup>2</sup> De entre los estudios sobre el colectivo de polacos se pueden destacar. V. Rodríguez Rodríguez (1995) "Los polacos en España. De refugiados a inmigrantes". IOE (2000): *Inmigración y Trabajo. Trabajadores inmigrantes en el sector de la construcción*. M<sup>a</sup> D. Arnal Sarasa (1999): "La otra inmigración: vivencias de los inmigrantes polacos en España" E. Ramírez Goicochea (2003): "La comunidad polaca en España. Un colectivo particular". M. Stanek (2003): "Los inmigrantes polacos en Madrid. Una etnografía de la vida cotidiana".

desarrollo de los procesos migratorios, la importancia capital de la estructura de redes y relaciones de parentesco, de amistad o solidaridad de los migrantes, las funciones que desempeñan las redes en los procesos iniciales de adaptación; así como éstas se han ido construyendo un proceso de creación de nuevas redes con la llegada de inmigrantes a partir de su estancia en la sociedad de destino. Otra cuestión relacionada es investigar el proyecto migratorio: el desarrollo cronológico de dicho proyecto, el antes y después de la migración, factores que lo facilitaban o lo dificultaban, así mismo el papel de las redes de parentesco, amistad o solidaridad en el tiempo que pensaban quedarse en España.

Sobre las cuestiones metodológicas, relacionadas con la utilización de las teorías, destacamos que es la Teoría Dinámica de las Redes la que ha orientado la investigación, indicando la formulación de preguntas más relevantes para el estudio sobre el asentamiento espacial del flujo de inmigrantes ucranianos, residentes en la Comunidad Autónoma de Murcia. Son escasos los estudios en la literatura empírica en español que utilizan el enfoque teórico de las redes sociales migratorias. Destacan los trabajos realizados en el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla<sup>3</sup>. Otro trabajo relevante en esta línea es el realizado por Rosa Aparicio y Andrés Tornos.<sup>4</sup>

Hemos pretendido un acercamiento para mirar la otra cara de la inmigración, acercándonos a sus actores sociales (Izquierdo y López de Lera 2003). Hemos comenzado con una fase previa de observación, pues nada puede reemplazar el contacto directo del investigador con el campo de estudio (González del Río, 1997). En esta línea, nos aproximamos a sus lugares de encuentro, espacios de ocio y esparcimiento, domicilios particulares, participando directamente en conversaciones informales con algunos inmigrantes ucranianos.

---

<sup>3</sup> Martínez García, M. F.; García Ramírez M. y Maya Jariego, I. : (1999): "El papel de los recursos sociales naturales en el proceso migratorio". *Intervención Psicosocial*; Martínez García, M. F.; García Ramírez M. y Maya Jariego, I.: (2001): "Una tipología analítica de las redes de apoyo social en inmigrantes africanos en Andalucía"- *Reis*, nº 95, Julio-Septiembre pp. 99-125

<sup>4</sup> Aparicio, R; Tornos, A. (2005): *Las redes sociales de los Inmigrantes extranjeros en España. Un estudio sobre el terreno*. Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración.

La carencia de investigaciones relativas a los inmigrantes de origen ucraniano ha determinado el planteamiento de un estudio de tipo exploratorio, pues se tiene poco conocimiento del objeto de estudio. Este hecho ha condicionado la utilización de entrevistas, en las que la forma de recogida de información se encuentra semiestructurada y la dirección no se halla estandarizada, pues dicha técnica es útil en las investigaciones exploratorias. (González del Río, op.cit.).

La entrevista en profundidad se planteó como una conversación abierta a nivel individual, sobre la base de guión previamente construido, que nos permitiera obtener la información necesaria para alcanzar los objetivos y dar respuestas a las preguntas de la investigación. Para ello consideramos como objetivo básico el establecimiento de una relación de confianza. De esta forma, “nos esforzamos en poner en práctica todas las medidas posibles para reducir al mínimo la violencia simbólica que puede ejercerse a través de ella, intentando, por tanto establecer una relación de escucha activa y metódica, tan alejada del mero “laisser-faire” de la entrevista no directiva como del dirigismo del cuestionario”. (Bourdieu, 1999 pp. 529).

### **3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.**

Coincidimos con Ibáñez en que “la inmigración no comunitaria, entre otros aspectos, es un fenómeno social, en el sentido fuerte del término “social”, es decir, un fenómeno que construimos colectivamente dotándolo con unas características, que no son constitutivas de su naturaleza, sino que nacen de nuestra propia relación con ese fenómeno” (Ibáñez, 2000, pp. X)

En esta línea explicativa se sitúa Portes (1989), que destaca el carácter eminentemente social de la dinámica migratoria, relacionando con la creación de redes sociales de inmigrantes entre el país de origen y el país de destino. El mantenimiento de la migración en el tiempo está directamente relacionada con la creación de redes de contacto y comunicación entre la comunidad inmigrante, y es la inserción de las personas en esas redes de contacto y comunicación, lo que garantiza la perdurabilidad del fenómeno.

El tema de las redes migratorias aparece por primera vez en 1964, utilizado por los demógrafos australianos MacDonald y MacDonald, que introdujeron el concepto de “cadena migratoria” para destacar la composición, dirección y persistencia de los flujos migratorios, enmarcado en el referente teórico del concepto de redes sociales (Boyd, 1989). Frente al papel pasivo del migrante de los modelos “push-pull”, el concepto de cadena migratoria desempeña un cambio significativo de la comprensión del funcionamiento y el mantenimiento de los flujos migratorios, donde se destaca el papel activo del propio sujeto, capaz de articular diferentes estrategias de supervivencia y de readaptación a los cambios macroestructurales.

El tema de las redes o migratorias conecta con el enfoque teórico de “redes sociales”. El término “red social” fue desarrollado por la Antropología Británica a partir de la II Guerra Mundial, como respuesta a las limitaciones del estructural-funcionalismo, para explicar las situaciones de cambio que experimentaron las sociedades tradicionales (Molina, 2001). Dicho enfoque es, por definición, una aproximación interdisciplinar y un punto de partida privilegiado para renovar la visión del objeto de lo “social”. Así, visiones procedentes de la Psicología Social, la Sociología, la Antropología, el Trabajo Social y otras disciplinas como la Ciencia Política o la Economía, permiten contrastar perspectivas y avanzar en su comprensión y conocimiento.

Podemos conceptualizar las redes o cadenas migratorias como “los conjuntos de vínculos interpersonales que conectan a los migrantes, antiguos migrantes y no migrantes en su área de origen y de destino a través de lazos de parentesco, amistad o comunidad de origen compartida. Se sostiene como hipótesis que la existencia de estos lazos aumentan la verosimilitud de la emigración al bajar los costes, elevar los beneficios y mitigar los riesgos del movimiento internacional. Las conexiones de la red constituyen una forma útil de capital social que la gente utiliza para acceder al empleo y a salarios altos” (Massey, Arango, et al, 1998 pp. 229).

Las redes migratorias establecidas, gracias al movimiento y al permanente contacto en el espacio, constituyen el corazón mismo de las microestructuras que sostienen la migración en el tiempo, siendo la inserción de esas personas

en las redes más que los cálculos económicos individuales, lo que permite comprender las tendencias diferenciales a desplazarse y el carácter duradero de los flujos migratorio (Portes y Böröcz, 1998 pp. 51)

En esta línea argumental se destaca que “un aspecto importante de la migración laboral es el hecho de que los canales sociales abren caminos para la entrada y el asentamiento de personas que no participan directamente en el proceso de trabajo. Estos miembros dependientes de las familias acceden al mercado de trabajo posteriormente (...) la reunificación familiar se ha convertido en la principal categoría legal para la entrada de ciudadanos extranjeros” (Portes, 1989 pp. 25).

Así mismo, la literatura de investigación suministra abundantes ejemplos de concentración de inmigrantes a partir de orígenes particulares en ciudades, barrios y, sobre todo, en ocupaciones particulares, lo que prueba la existencia de mecanismos de canalización y de selección en las redes migratorias. La formación de este tipo de redes es lo que explica las especializaciones de la inmigración en función del territorio y del origen cultural. Esto puede comprender los muchos casos de concentración étnica en determinados empleos, y dicha concentración puede llevar a la aparición de ciertos estereotipos que presentan el riesgo de desembocar en actitudes racistas. Este hecho se recrudece más al estar hablando de trabajos desprotegidos, mal pagados y con malas condiciones en general (Martínez Veiga, 1997).

Desde esta orientación las redes actúan como vínculo entre la comunidad migratoria en el lugar de destino y la comunidad que permanece en el lugar de origen. Un análisis de la *Teoría Dinámica de las Redes Migratorias* nos permite extraer una serie de conclusiones sobre el funcionamiento de dichas redes (Massey et Arango, 1993 pp. 449-450):

1. Una vez comenzadas, las migraciones internacionales tienden a expandirse en el tiempo hasta que las redes de conexiones se difunden tan ampliamente en una región emisora que toda la gente, que desea emigrar puede hacerlo sin dificultad; en este momento las migraciones comienzan a desacelerarse.



2. El tamaño de los flujos migratorios entre dos países no está fuertemente correlacionado con diferencias salariales o tasas de desempleo, porque cualquier efecto que tengan estas variables en promover o inhibir la migración es progresivamente ensombrecido por los costes decrecientes y la disminución de los riesgos derivados del crecimiento de las redes migratorias en el tiempo.
3. A medida que las migraciones internacionales se institucionalizan a través de la formación, elaboración y expansión de redes, se vuelven progresivamente independientes de los factores que las provocaron originalmente, sean estructurales o individuales.
4. Según se expanden las redes y caen los costes y riesgos de la migración, el flujo se vuelve menos selectivo en términos económicos y más representativos de la sociedad o comunidad emisora.
5. Sin embargo, ciertas políticas migratorias, como las destinadas a promover la reunificación familiar, trabajan a contracorriente de los controles de entradas, ya que refuerzan las redes migratorias al darles un derecho especial a ingresar a los miembros de las redes de parentesco.

Desde esta orientación, se rechaza la idea de que la migración de personas de un lugar a otro se deba prioritariamente a mejores salarios, considerándose que se relaciona más con un proceso de progresiva construcción de redes. Estas redes sociales se crean en el país de destino a raíz de las migraciones estables, adquiriendo la forma de comunidades étnicas de intercambio de información y relaciones humanas. A través de este marco de relación social, se construye un contexto más favorable para el nuevo asentamiento, y sobre todo para la reagrupación familiar. Esta red de comunicación social trasmite información al país de origen, estimulando la migración de nuevos miembros, a los que se les facilita el asentamiento inicial, la búsqueda de empleo y de vivienda, desarrollándose un “efecto multiplicador”. Es una dinámica que se alimenta así misma, fundamentándose en lazos y vínculos de parentesco, afinidad o comunidad. Las redes en un primer

momento del ciclo migratorio son estructuras simples, que pueden evolucionar a unas estructuras más complejas, en la medida que se van desarrollando y evolucionando los sistemas de redes.

La concentración de inmigrantes en ciudades, barrios y en ocupaciones particulares prueba la existencia de mecanismos de canalización y de selección de redes migratorias de personas de la misma nacionalidad (Portes, 1989; Martínez Veiga, op.cit.). Así mismo la existencia de espacios de encuentro de personas de la misma nacionalidad, sean formales (iglesias, mezquitas y asociaciones), o informales (plazas, parques, jardines, cafeterías) contribuye a destacar estos procesos sociales.

#### **4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

Dos cuestiones nos ayudan a comprender el asentamiento del flujo migratorio de los ucranianos en la Comunidad Autónoma de Murcia. En primer lugar, es la inserción laboral de los inmigrantes en la economía sumergida e informal, característica de las economías del Sur de Europa. Así mismo es la existencia de un mercado de trabajo secundario, donde, tradicionalmente, se vienen insertando los inmigrantes, caracterizado por los empleos con bajos salarios y por malas condiciones laborales, en sectores de actividad económica, tales como: la agricultura, la construcción, el servicio doméstico y a la hostelería. Es la presencia de este mercado de trabajo, rechazado por el autóctono y tradicional modo de inserción de los migrantes, lo que convierte nuestra región en una zona tradicional de asentamiento espacial de la inmigración.

En segundo lugar, es la Teoría de las Redes Migratorias la que nos ayuda a comprender los procesos que se articulan y las estrategias que se generan en el seno de los distintos escenarios, las sociedades de origen y destino. Dicha teoría, además, nos permite ver los modos utilizados por los inmigrantes para construir sus propias movilidades sociales y las formas que articulan sus interacciones y relaciones sociales. Todos estos aspectos sitúan

al observador en un privilegiado desde el que observar los procedimientos en los que funcionan y se organizan las migraciones contemporáneas.

Una vez iniciada la migración de los ucranianos a España a finales de la década de los 90, la concentración espacial de dicho colectivo se ve incrementada mediante las dinámicas de funcionamiento de las redes migratorias, basadas en relaciones y lazos de familia, parentesco, amistad o solidaridad entre compatriotas. Los inmigrantes ucranianos establecidos ayudan a otros nuevos migrantes, reduciendo, de esta forma, los riesgos en los procesos de adaptación inicial, a través del desarrollo de importantes funciones, tales como: facilitan información inicial, proporcionan alojamiento, prestan dinero etc.; así como aportan apoyo emocional en los procesos de acomodación a la sociedad de destino.

Los inmigrantes ucranianos residentes en Murcia transmiten información al país de origen estimulando la migración de nuevos miembros que participan en los procesos de migración laboral, como se puede destacar los ucranianos entrevistados han sido ayudados a migrar por otros establecidos previamente y, a su vez, han ayudado a otros, como amigos y compatriotas. Así mismo se produce la llegada de nuevos actores (familias, mujeres y niños) a través de los procesos de reagrupación familiar.

La información que se transmite entre el lugar de origen y destino crea una “cultura migratoria”, los migrantes exhiben un estilo de vida admirado por otros, que se ven impulsados a imitarlos, lo que alimenta por sí mismo los procesos de migración internacional. Todos estos factores desempeñan “un efecto multiplicador”, que las políticas restrictivas y de control de los flujos desarrolladas en la Unión Europea desde la década de los años 80 no pueden frenar.

Las políticas restrictivas y de control de los flujos migratorios provocan una serie de efectos no deseados, como son: el estallido de una bolsa creciente de irregulares y el surgimiento de una poderosa industria que trafica con seres humanos. Todos reconocen que han entrado en España con un visado de turista, que les ha costado mucho dinero. Viaje realizado a través de mafias, que facilitan la concesión de visados, si nuestro país no concede dicho visado

pueden conseguirlo para otro de la Unión Europea, traspasadas las fronteras exteriores y dentro del Espacio Europeo se mueven sin dificultad por los diferentes países que la integran.

Las migraciones pueden, a través de las remesas de dinero de los inmigrantes, constituir una estrategia familiar destinada a reducir las restricciones económicas en la sociedad de origen. No es el sujeto individual el que decide emigrar, sino que los movimientos migratorios son el resultado de un conjunto de decisiones ubicadas en el ámbito familiar. En un hogar determinado, algunos miembros pueden trabajar en el mercado local y otros pueden ser enviados al exterior, donde las remesas de dinero pueden ayudar incrementar los ingresos de la economía familiar.

Sobre el proyecto migratorio, el tiempo que va a durar la migración, todos nuestros entrevistados reconocen que, cuando emigraron a España, no tenían una idea concreta del tiempo que permanecerían. Todos pensaban establecerse una secuencia temporal concreta corta, y después volver a su país. Son la creación de relaciones nuevas, la reagrupación familiar, la mejora de la situación económica en la sociedad de destino factores determinantes para que la migración se convierta en definitiva. Así mismo en la sociedad de origen pueden existir relaciones familiares, que influirán en el hecho de retornar, se haya o no alcanzado los objetivos prefijados de antemano. Es la creación de relaciones y lazos entre la comunidad de destino y de origen determinantes en la duración del proyecto migratorio.

## **5. APORTACIONES PARA EL TRABAJO SOCIAL**

Finalmente, en este apartado destacamos una serie de aportaciones para el Trabajo Social. En primer lugar, señalamos las relacionadas con las investigaciones que utilizan el enfoque teórico de las redes. Frente al divorcio existente en los análisis macroestructurales o microestructurales dichos estudios proponen un nivel meso-analítico, que permite también observar las relaciones dinámicas de las migraciones más allá de las organizaciones en comunidades cerradas de inmigrantes (Ribas Mateo, 2003). Son la creación de

relaciones y lazos entre la comunidad de destino y de origen determinantes en la duración del proyecto migratorio. En la sociedad de origen pueden existir lazos sociales y familiares que influirán en el hecho de retornar, se haya o no alcanzado los objetivos prefijados de antemano; por el contrario, en la de destino se pueden crear relaciones nuevas, casarse, reagrupación familiar, nuevas relaciones en la nueva comunidad, que serán factores determinantes para que la migración se convierta en definitiva. Desde esta orientación, las migraciones internacionales adquieren un carácter dinámico, donde una red de relaciones y vínculos opera entre la sociedad de destino y de origen, relaciones que influirán en el proyecto migratorio de cada inmigrante en particular. No obstante, como destacan Massey, Arango et al. (1998), los resultados provienen de una cantidad relativamente pequeña de estudios particularizados de comunidades y también de análisis de datos cuantitativos recogidos de un conjunto limitado de países, por lo que es necesario seguir avanzado en esta dirección para confirmar la generalidad de los resultados obtenidos.

En otro orden de aspectos destacamos una serie de cuestiones relacionadas con la intervención en Trabajo Social. No cabe duda que la migración, en primera instancia, supone un proceso de adaptación derivado del paso brusco y repentino de un medio socio-cultural a otro, que es un aspecto que pone a prueba la capacidad de adaptación individual de los migrantes, que pasan de ser individuos integrados en el sistema socioeconómico, a elementos solamente integrados en el aparato productivo de su nuevo país, aunque marginados en su estructura social, de individuos identificados, con identidad, se convierten en elementos identificables sólo por su nacionalidad o grupo étnico (Salcedo, 1982). Otros temas importantes en los procesos de inserción de los migrantes al entorno de la sociedad de destino son: hallar una vivienda, encontrar un trabajo, resolver los problemas relacionados con su documentación (permisos de trabajo y residencia, empadronamiento, tarjeta sanitaria, etc.), escolarización de los hijos; así mismo otros relacionados con conocer las normas básicas de funcionamiento de la sociedad de destino, que ponen a prueba la capacidad de adaptación en el contexto medio-ambiental.

La naturaleza de la “cadena migratoria” en la que se sitúa el inmigrante se encuentra directamente relacionada con el tipo de redes de apoyo que dispone en el nuevo contexto. La clase de estructura reticular de ayuda en el lugar de destino está vinculada al número de familiares residentes, el número de inmigrantes compatriotas con los que se relaciona, así como el crecimiento de la red con la incorporación de miembros españoles.

Finalmente, consideramos fundamental la planificación y desarrollo de políticas públicas, que favorezcan los procesos de inserción e integración a la sociedad de destino. El cambio brusco y repentino con el que se ha desarrollado el fenómeno migratorio en nuestro país, la ausencia de tradición en la gestión de los flujos, los sucesivos cambios legislativos sobre inmigración como resultado de la lucha partidista, no han propiciado la reflexión sobre los modos de inserción o integración de los inmigrantes en nuestra sociedad. La revisión de los diferentes modelos teóricos desarrollados en diferentes países de larga tradición en el tema de la incorporación de inmigrantes como Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos han mostrado las insuficiencias de dichas prácticas. Además debe añadirse la complejidad del tema de la integración que comprende varios niveles o dimensiones: integración estructural (mercado laboral, viviendas y asistencia social, educación y ciudadanía); integración cultural (aptitudes, conocimiento y aculturación); integración social (afiliación, aceptación por parte de la sociedad anfitriona, relaciones sociales); e integración identificacional. La integración debe estar basada en el reconocimiento de una sociedad multicultural, que supone el reconocimiento de la igualdad de derechos de todos los grupos y en la igualdad efectiva de oportunidades. Este modelo de integración social requiere la existencia de una cultura única, unos valores únicos compartidos por todos los grupos que permiten el funcionamiento en el espacio público, mientras que en el espacio privado o doméstico se mantienen los distintos valores, costumbres, que conforman la diversidad cultural. La división en dos espacios público (homogéneo) y privado (diverso) permite, que las prácticas religiosas o costumbres tradicionales no interfieran en el funcionamiento general de la sociedad (Rex, 1997). En esta línea, es especialmente relevante la Ley de

Inmigración Finlandesa del año 2000, por lo que supone de reconocimiento de la igualdad de derechos en el dominio público, pues considera oficialmente el derecho a participar de los inmigrantes en el ámbito económico, político y social de la sociedad. En el dominio privado, promueve el derecho a mantener su lengua y cultura propia, junto con el necesario aprendizaje de la lengua finlandesa y las reglas sociales como condición previa para su integración<sup>5</sup> (Häkinnen, 2002)

## 6. Bibliografía

APARICIO, R; TORNOS, A. (2005): *Las redes sociales de los Inmigrantes extranjeros en España. Un estudio sobre el terreno*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración.

ARANGO, J. (1985): "Las Leyes de las Migraciones de E.G. Ravevenstein, Cien años después". REIS, nº 32, Octubre-Diciembre, pp.7-26

ARNAL SARASA, M<sup>a</sup> D. (1999): "La otra inmigración: vivencias de los inmigrantes polacos en España". Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales n<sup>o</sup>20 pp. 31-36

BOURDIEU, P. ( Dir.) (1999) : *La miseria del mundo*. Madrid, Ediciones Akal.

BOYD, E. (1989): "Family and Personal Networks in International Migration recent Developments and New Agendas", *International Migration Review*, 23 nº13 pp. 638-670

GONZÁLEZ RÍO, M<sup>a</sup>. J. (1997): *Metodología de la Investigación Social. Técnicas de Recolección de datos*. Alicante, Aguaclara.

HÄKINNEN, K. (2002): "Sociedades multiculturales y pluralistas: conceptos y modelos", en D. TURTON y J. GONZÁLEZ *Diversidad étnica en Europa: Desafíos al Estado-Nación*. HmanitarianNet. Bilbao, Universidad de Deusto.

---

<sup>5</sup> En el ámbito nacional, el Estado está obligado por ley a la integración a través de distintas formas: ofrecer alojamiento a los inmigrantes; fomentar la integración de los niños y la gente joven; formar a los inmigrantes adultos; tomar medidas que fomenten el empleo; ofrecer recursos sociales y sanitarios; apoyar la unidad familiar; mantener viva su lengua materna y su cultura; ofrecer servicios de interpretación y traducción; así como ofrecer a los inmigrantes oportunidades para participar en la toma de decisiones e introducir temas relacionados con sus vidas

HELLERMANN, CH.; SATANEK, M. (2004): "Estudios sobre la inmigración en Europa Central y Oriental en España y Portugal. Tendencias actuales y propuestas". 4º Congreso sobre la inmigración en España Ciudadanía y Participación, Girona del 10 al 13 de Noviembre. [www.volq.es/congreso/inmigracio/](http://www.volq.es/congreso/inmigracio/)

IBÁÑEZ, T (2002) "Prólogo", en E. SANTAMARÍA *La incógnita del extraño una aproximación sociológica de la" inmigración no comunitaria*. Barcelona, Anthropos

IOE (ACTIS, W.; De PRADA, M.A.; y PEREDA, C.) (2000). *Inmigración y trabajo. Trabajadores Inmigrantes en el sector de la construcción*. Madrid. Colección Observatorio Permanente de la Inmigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

IZQUIERDO ESCRIBANO, A.; LÓPEZ DE LERA, D. (2003): "El rastro demográfico de la inmigración en España 1996-2002". Papeles de Economía Española nº 98. pp. 68-93 Fundación de las Cajas de Ahorro

MARTÍNEZ GARCÍA, M. F.; GARCÍA RAMÍREZ, M. y MAYA JARIEGO, I. (1999): "El papel de los recursos sociales naturales en el proceso migratorio". Intervención Psicosocial Vol. nº 8 n1 2 pp. 221-232

MARTÍNEZ GARCÍA, M. F.; GARCÍA RAMÍREZ, M. y MAYA JARIEGO, I. (2001): "Una tipología analítica de las redes de de apoyo social en inmigrantes africanos en Andalucía"- Reis, nº 95, Julio-Septiembre pp. 99-125

MARTÍNEZ VEIGA, U (1997). *La Integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid, Trotta, Fundación Primero de Mayo.

MASSEY, D. et ARANGO, J. (1993) "Theories of International Migration: A Review and Appaisal" *Population and Development Review* nº 19, 3, September

MASSEY, D.; ARANGO, J.; GRAEME, H.; KOUAOCI, A.; et PELEGRINO, A (1998): "Una evaluación de la teoría de la migración internacional: el caso de América del Norte" en G. MALGESINI, (comp.) *Cruzando fronteras. Migraciones en el Sistema Mundial*. Barcelona, Icaria, Fundación Hogar del Empleado.



- MOLINA, J. L. (2001): *El análisis de redes sociales*. Barcelona, Belletterra.
- RAMÍREZ GOICOCHEA, E. (2003): "La comunidad polaca en España. Un colectivo particular ". *Reis* nº 102 pp.62-93.
- REX, J. (1997): "The concept of a multicultural society", en M. GUIBERNAU and J. REX *The Ethnicity*. Cambridge, Polity Press.
- RIBAS MATEO (2003): "Redes y espacios: Formación de redes sociales en la movilidad" en G. AUBARELL (Dir.) *Perspectivas de la Inmigración en España*. Barcelona Icaria.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, V. (1995): "Los polacos en España. De refugiados a inmigrantes". *Estudios Geográficos* nº 220. pp. 521-546.
- SALCEDO, J. (1981): "Migraciones Internacionales y Teoría Social. Algunas Consideraciones". *Reis* nº 14 Abril-Junio pp.7-19.
- STANEK, M. (2003): "Los inmigrantes polacos en Madrid. Una etnografía de la vida cotidiana". *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* Vol. VII, nº 141. [www.ub.es/geocrit/sn/sn-141 .htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-141.htm)

# LA INMIGRACION EN LA ENCRUCIJADA DEL BIENESTAR SOCIAL Y EL VOLUNTARIADO

## PONENCIA TEMATICA : 3.-INMIGRACION

José Luis Sarasola Sánchez-Serrano.

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales

Profesor Titular E.U. .Universidad Pablo de Olavide

jlsarsan@upo.es

La ciudadanía comprende el conjunto de la sociedad, que no es homogénea, ya que los grupos que participan en dicha sociedad son muy variados y distintos entre sí, pero existiendo una determinada estructura normativa y una organización social, con unas relaciones sociales continuas y permanentes que implica que las personas dentro de su ámbito comunitario, busque su identidad social de pertenencia a la misma.

Desgraciadamente, la realidad social andaluza contemporánea, presenta una disociación entre el modelo de Bienestar Social idóneo y las condiciones de vida de todos y cada uno de los habitantes de nuestra Comunidad Autónoma, manifestándose fenómenos personales comunitarios como la pobreza, la exclusión y la marginación social que se han visto ampliados con la llegada de inmigrantes.

Etimológicamente, la inclusión social es la acción y efecto de incluir, es decir, volver a resarcir los derechos de marginados, pobres y excluidos a disfrutar del Bienestar Social y a tener sus necesidades satisfechas, y con especial atención a inmigrantes .

Pero ¿este objetivo es posible que sea cubierto tan sólo por la Administración Pública? Realmente pensamos que lo debería ser, pero no es real que vaya a poder ser.

En la actualidad, más que en el Bienestar Social, nos encontramos en la Sociedad del Bienestar, entendida ésta como una sinergia entre Administración (Ayuntamiento, Diputaciones, Comunidades Autónomas y Estado, en sus ámbitos municipal, provincial, autonómico y estatal) y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), también denominadas últimamente ENL (Entidades No Lucrativas) quienes disponen de otros Recursos Humanos, de las personas voluntarias que destinan una parte de su tiempo en forma de voluntariado a favor de iniciativas inclusivas y que están prestando una labor fundamental en la atención de las personas inmigrantes.

IMMIGRATION WHERE SOCIAL WELFARE AND VOLUNTARY WORK MEET

THEME OF PAPER: 3.- IMMIGRATION

Citizenship includes society as a whole. It is not uniform, as the groups within this society are varied and diverse. However, there is a certain legal structure and a social organisation, with constant, permanent social relations which mean that the people within this community search for a social identity and seek to form part of the community.

Unfortunately, social reality in contemporary Andalusia represents a dissociation between a suitable welfare model and the standard of living of each inhabitant in our autonomous community. This has resulted in personal

problems in the community such as poverty, social exclusion and marginalisation, which have increased as a result of immigration.

From an etymological viewpoint, inclusion is the act or process of including, that is, reinstating the rights of the marginalised, the poor and the excluded so that they can get the most from social welfare and receive what they need, paying particular attention to immigrants.

However, is it possible that public administration alone can take care of this objective? Actually, we believe that this should be the case, but it is not so.

At present, rather than social welfare, there is a welfare society, which is a type of synergy between administration (the city council, the regional councils, the autonomous communities and the State , at a municipal, provincial, autonomous and state level) and the Non-Governmental Organisations (ONG), also recently called Non-Profit Organisations (NPO), which have other human resources at their disposal, made up of volunteers who dedicate part of their time to doing voluntary work, striving for initiatives such as social inclusion, and who carry out fundamental work in order to help immigrants.

PALABRAS CLAVES:

TRABAJO SOCIAL, INMIGRANTES, ESTADO DE BIENESTAR, VOLUNTARIADO, ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES

SOCIAL WORK, IMMIGRANTS, SOCIAL WELFARE, VOLUNTARY, NON-GOVERNMENTAL ORGANISATIONS

## PUNTO DE PARTIDA

Los datos, aunque sean dispares en el ámbito de las migraciones, dependiendo del organismo que los genere, nos sirven de indicación. A 30 de diciembre de 2003 la población total de España es de 42.717.064 habitantes, siendo el total de la población de Andalucía de 7.606.848 y el total de extranjeros en España de 2.664.168, el 6,24% de la población total. El total de extranjeros empadronados en Andalucía es de 282.901, el 3,72% del total de la población andaluza.

El número de inmigrantes por origen es el siguiente, por el mismo orden: ecuatorianos: 390.297; marroquíes: 378.979; colombianos: 244.684

En España el total de contratos de trabajadores extranjeros fue en 2003 de 30.978 en total, de los cuales 10.908 fueron de carácter estable. En Andalucía los datos de contratos de trabajadores extranjeros fueron 1.114 contratos estables y 11.143 contratos temporales.

La llegada de inmigrantes se muestra como uno de los factores más relevantes que caracterizan a la actual sociedad española. El fenómeno migratorio que estamos viviendo no puede entenderse sin tener en cuenta el marco socio-económico de nuestro país. Si queremos seguir manteniendo nuestro ritmo de progreso económico, incluso mantener nuestro nivel de vida, necesitamos unos índices demográficos que sin el concurso de la población inmigrante sería imposible alcanzar. Precisamente, el prolongado descenso de la natalidad iniciado en 1976 se vio alterado a partir de 1999 gracias a su

aportación. Por tanto, nos encontramos con que la población inmigrante se muestra como imprescindible y necesaria para la acomodada sociedad española.

Este nuevo escenario nos induce a pensar que a mediados de siglo, y como consecuencia del fenómeno migratorio, España tendrá unos 53 millones de habitantes.

De los 1.324.000 residentes extranjeros que viven en España, 282.432 son marroquíes, 20.081 argelinos, 4.592 mauritanos y 798 tunecinos. El porcentaje de mujeres procedentes de estos países es inferior a la media de residentes extranjeros (44,79%): mientras que Marruecos alcanza un 32,75%, Argelia (19,8%) y Mauritania (13,92%) tienen unos guarismos evidentemente inferiores. Los magrebíes constituyen el grupo más numeroso de inmigrantes que reside en España. La mayoría proviene del norte de Marruecos (Alhucemas, Nador, Tetuán, Tánger y Larache) y su distribución en el territorio español es muy irregular.

Un primer análisis demográfico sobre la evolución de la población inmigrante residente en la Comunidad Autónoma de Andalucía nos lleva a considerar, de igual forma, la presencia de marroquíes como la más significativa en nuestro contexto, siguiéndole la población procedente de Gran Bretaña. Si bien los motivos de la llegada a España de ambos colectivos son bien diferentes.

Así, vemos que Andalucía contaba con 23.994 residentes extranjeros marroquíes en 1997, con 35.646 en 1998, con 39.279 en 1999 y 40.476 en diciembre de 2000, para alcanzar la cifra de 50.684 a finales de 2003. (Llorent,2005: 213).

El número de inmigrantes es ya suficiente para más del 70 % de los andaluces, mientras que sólo constituye un problema para el 6,7 % , situándose como el 9º problema<sup>1</sup>.

Y mientras miles de inmigrantes ilegales, por no disponer de autorizaciones preceptivas ,se les condena a una muerte civil, como recambio de un proyecto de vida diseñado en el país de origen, costoso en lo financiero, con dolorosos sacrificios familiares y humillante para la identidad y dignidad personal ( Olabuénaga,10 :1999)<sup>2</sup>

No basta con querer inmigrar, es necesario que el país de destino acepte la estancia del nuevo inmigrante (Blanco,30:2000)

## DEL ESTADO DE BIENESTAR A LA SOCIEDAD DEL BIENESTAR. INMIGRACIÓN Y VOLUNTARIADO:

Nuestro modelo de Estado Social y Democrático de Derecho, que orienta y caracteriza el conjunto de políticas sociales en sintonía con las de los países de nuestro entorno europeo, se inspira en el llamado Estado de Bienestar. Se trata, como es bien conocido, de un paradigma que hunde sus raíces en el Estado Social de Derecho, heredero del Estado Liberal de Derecho, y más remotamente, en las ideas ilustradas subyacentes en la Revolución Francesa. El viejo lema de “libertad, igualdad y fraternidad”, junto a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, supusieron uno de los hechos cualitativos más poderosos en la configuración y en el avance de nuestra civilización occidental.

---

<sup>1</sup> Encuesta El Correo/Grupo Estio. Aparecida en la pág 6 y ss. del periódico El Correo de Andalucía , 26 de febrero de 2006. Para ver la evolución de este aspecto sería interesante revisar la obra de 2001: España ante la emigración de la Colección de estudios sociales de La Caixa.

<sup>2</sup> La ONG “Andalucía Acoge”estima que son casi 100.000 los inmigrantes que continúan “sin papeles”, ABC de 8 de febrero de 2006, pag. 34.

Producto de aquellas ideas de libertad y equidad son, entre otras, las Constituciones modernas y las Declaraciones de los Derechos que se han prodigado desde entonces. También nuestra Constitución de 1978 y su concepción del Estado Social y Democrático de Derecho incorpora los postulados del Estado de Bienestar y los eleva a categoría de derechos sociales. Este mismo espíritu se recoge en nuestro Estatuto de Autonomía para Andalucía.

Del mismo modo, la Ley de Servicios Sociales en Andalucía de 1988, al crear el *Sistema Público de Servicios Sociales*, como respuesta al mandato constitucional y estatutario, tiene en cuenta aquellos principios, a los que se unen ideas y concreciones que la singularizan. Al mismo tiempo que contextualiza el compromiso de los poderes públicos de promover cuantas condiciones sean precisas para que la libertad e igualdad del individuo y los grupos sociales sean reales y efectivas.

Esta conjunción de procesos históricos, de ideas políticas y filosóficas, han ido configurando una manera de entender la acción de gobierno, concretada en un proyecto político, entroncada en postulados de progreso democrático y condicionada por los contextos espaciotemporales, sociales y económicos. De todo ello surgen las Políticas Públicas de Bienestar del Gobierno de la Junta de Andalucía que aluden a metas y objetivos diversos y coherentes con tales principios inspiradores.

Estas Políticas comprenden un conjunto de normativas, de instrumentos planificadores e intervenciones que hacen referencia a la prevención, la inserción o cohesión social, la protección y las prestaciones directas o indirectas. Prestaciones que se articulan en los "*sistemas públicos básicos*" de Sanidad, Educación y Servicios Sociales, entre los más reconocidos y que



constituyen la acción del Estado como garante de la universalización de los derechos sociales.<sup>3</sup>

Mientras que los Sistemas Públicos Sanitario y Educativo están suficientemente consolidados, el Sistema Público de Servicios Sociales está en proceso de lograrlo. Le ha servido de base normativa la Ley de Servicios Sociales de Andalucía (LSSA 2/1988, de 4 de abril) y de instrumento planificador el Plan de Servicios Sociales de Andalucía. El Sistema despliega su acción a través del Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales que lo estructura en dos tipos fundamentales de Servicios Sociales (Comunitarios y Especializados) y se articula en una Red de Servicios Sociales de Andalucía a través de un conjunto muy variado de planes, programas, servicios, prestaciones y recursos.

Este Sistema Público de Servicios Sociales incorpora decididamente la acción de la Iniciativa Social (dentro de la cual ejerce su acción el voluntariado) y distribuye las competencias entre las distintas Instituciones Públicas: Comunidad Autónoma, Diputaciones Provinciales y Ayuntamientos con criterios descentralizados que acercan los servicios a la ciudadanía y fomentan la participación social de ciudadanos y usuarios a través de los Consejos diversos (Servicios Sociales, Juventud, Personas Mayores,...), de ámbito autonómico, provincial e incluso local en los municipios que así lo determinan y regulan.

Una de las prestaciones del *Plan Concertado para el desarrollo de las prestaciones básicas de Servicios Sociales* es la cooperación social mediante la que se pretende establecer redes de ayuda y solidaridad entre el movimiento asociativo y las organizaciones de acción voluntaria.

---

<sup>3</sup> Interesante es la obra :”Guía Jurídica de Extranjería, asilo y ciudadanía de la Unión”, de la Editorial Comares y que va actualizándose en cada edición. A su vez la revista cuatrimestral “Derecho Migratorio y Extranjería”de la editorial Lex Nova , viene saliendo desde el año 2002 , y nos ilustra con crónicas sobre jurisprudencia donde se analizan multitud de sentencias que afectan a la aplicación de normativas a inmigrantes.

Suelen considerarse como organizaciones de acción voluntaria<sup>4</sup> a aquellos grupos que emergen *en y desde* la sociedad civil, que se organizan al margen de la sociedad política o gubernamental y que tienen como finalidad la acción altruista, en beneficio de los demás o para el bien común, y ello, sin recibir remuneración económica. La acción voluntaria, por otra parte, es una opción individual. Como tal, parte de una reflexión y de una actitud ética. Su principal compromiso es la solidaridad con la comunidad en una intervención que pretende un orden social más justo y equitativo. Esto convierte al voluntario en un agente de transformación imprescindible.

Otro agente social lo constituye el mundo del mercado, la economía y la empresa que operan en ámbitos cada vez más próximos, cuando no superpuestos, en las Políticas Sociales. Aunque no es este el lugar de profundizar en su papel fundamental en el bienestar social, afirmamos que hoy es impensable una consolidación del Estado de Bienestar y de las Políticas Sociales sin la complementariedad de este sector que oferta servicios remunerados. Su peso específico en otros países que nos han precedido en la creación de Sistemas Públicos de Bienestar nos lo evidencia como un sector en alza, y no sólo por su capacidad de creación de empleo en servicios del sector.

La sinergia de los tres sectores (Administraciones Públicas, Iniciativa Privada mercantil / lucrativa y la Iniciativa Social sin fin de lucro) constituye un nuevo espacio de interacción de estos *tres vectores*, sujeto a pactos y funciones diversas para que la acción preventiva, normalizadora, insertadora y prestadora de servicios sea eficaz y extensiva a toda la sociedad y para toda la sociedad.

Algunos prefieren llamar Sociedad del Bienestar a este nuevo espacio de acción pactada y organizada socialmente, en un intento de configurar un

---

<sup>4</sup> Encontramos las definiciones del voluntariado en la Ley 1/96 de voluntariado en España , y en la Comunidad Andaluza queda definida en la Ley del Voluntariado 7/2001, la cual en su art. 5º y como una de sus áreas de actuación :”integración de la población inmigrante”

nuevo paradigma que trascienda el del Estado Providencia o Estado de Bienestar y que suponga, no su alternativa o su antítesis (como el neoliberalismo parece proponer viciando el concepto) ni siquiera su yuxtaposición o considerarlos como vectores excluyentes, sino una síntesis en la que la sociedad civil, en la que actúa el voluntariado, adquiere su legítimo protagonismo de complementariedad con la iniciativa Pública. Nos estamos refiriendo a una visión progresista inherente al concepto de Sociedad de Bienestar, para distanciarlo de quienes, desde sectores políticos conservadores postulan hoy en Andalucía el desmantelamiento de lo que ellos consideran el “viejo orden” implícito en el modelo de Estado de Bienestar. En nuestra Comunidad Autónoma este enfoque de consolidación e impulso por el Estado de Bienestar, irá en la línea de ser un Pacto por el Bienestar Social de Andalucía, que se viene concretando con la puesta en marcha de nuevas iniciativas. Pues el nuevo Estado de Bienestar debe tener su fuerza en el pacto social que logremos establecer.

La invocación a la solidaridad ocupa un lugar esencial en cualquier orden político que pretenda orientarse hacia el bienestar de todos sus miembros.

En una comunidad siempre surgen formas de ayuda mutua y formas de redistribución de bienes entre los que más tienen hacia los más desafortunados. Tanto si la ayuda es espontánea como si es organizada, nunca puede decirse que constituya un derecho de quienes la reciben. En las sociedades modernas, el altruismo espontáneo, abandonado a la suerte de la libre iniciativa privada no basta para garantizar, siquiera mínimamente, el acceso de los más desfavorecidos a los bienes que esas sociedades generan y sus ciudadanos disfrutan.

El Estado de Bienestar, o su epígono (al seguir sus huellas...) la Sociedad de Bienestar, ha debido instituir de forma obligada un altruismo para cubrir los objetivos encomendados a los poderes públicos como orden político.

El Estado “se obliga” a la solidaridad instituida, al altruismo de las instituciones, a la fraternidad “desde arriba”. Entre otros motivos, la eventualidad, la insuficiencia y el particularismo de la iniciativa privada impulsaron a los gobiernos a una creciente intervención redistributiva, especialmente en sociedades industriales que se iban haciendo cada vez más complejas, más diversas y heterogéneas social y culturalmente y, desgraciadamente, originadoras de dualización social.

En las sociedades avanzadas, el reconocimiento de la ciudadanía social (que implica derechos civiles, políticos y sociales) constituye una de las formas primordiales de mantener la cohesión social y el sentido de pertenencia al grupo, comunidad o nación.

Desde que Marshall definiera el concepto de *ciudadanía social* como “status que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad en la que sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” (1998: 37).

Las sociedades avanzadas han recorrido un largo proceso en la conquista de dicha ciudadanía social. Los derechos sociales, garantizados por los Estados amortiguan aquellas eventualidades y atemperan los efectos no deseados de una solidaridad ejercida desde instancias cuyos intereses no sean los generales.

Con todo, la fortaleza del Estado no puede estar en el vigor de sus políticas sociales ejercidas en exclusividad. Los poderes públicos han de encontrar el equilibrio más adecuado en la complementariedad de la acción de los tres vectores<sup>5</sup>. Este equilibrio suele ser dinámico y, por tanto, cambiante, por lo que se precisa de un constante diálogo social para su correcta

---

<sup>5</sup> La Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía, por medio de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, ha realizado y viene llevando a cabo un Plan Integral para la inmigración en Andalucía como “Pacto de Estado, como el mejor instrumento para abordar una realidad tan compleja y en la que están implicadas las diversas Administraciones Públicas y la sociedad civil, a través de las organizaciones y asociaciones ciudadanas”.

estabilidad. Y este diálogo debe poder ser expresado en pactos como el que desde Andalucía se ha de potenciar desde la Administración y junto a las Organizaciones No Gubernamentales que propician la acción voluntaria.

De esos tres vectores, el de las administraciones o poderes públicos genera las condiciones formales de la gobernación social. En su consideración como *primer sector*, hay que entender que esta “primacía” no es meramente ordinal sino primordial en la iniciativa, en el liderazgo, en la subsidiariedad y en la responsabilidad del compromiso. Las empresas u organizaciones emprendedoras orientadas al mercado lucrativo, que reciben la denominación de *segundo sector*, han estado tradicionalmente ausentes de la acción social y tan sólo en la actualidad comienzan a plantearse su implicación a tenor de una responsabilidad compartida. Completan el marco las asociaciones altruistas, que aúnan sus esfuerzos sin fin de lucro, para resolver un problema social determinado o satisfacer algunas necesidades más allá de los límites de su propio colectivo, como *tercer sector* que interactúa con los sectores anteriores. Ninguno de ellos agotan el espacio político pero definen sus diversos campos de acción y determinan las formas hoy emergentes del poder y la distribución de recursos entre los ciudadanos.

El voluntariado, subgrupo inherente al tercer sector, constituye hoy, además, un movimiento social que atenúa la polarización del dilema planteado acerca de si ampliar la acción técnica y burocrática del Estado o si confiar en la acción del Mercado lucrativo. El voluntariado significa una tercera vía no burocrática, que no pretende el lucro por sí mismo y que, en sus aspectos de organización formal, es participativo y eficiente. Por añadidura, el voluntariado, con sus múltiples valores, representa más propiamente la acción social genuina de la sociedad civil y de una nueva y magnífica correlación con el Estado Social y Democrático de Derecho.

En la sinergia de los tres sectores y de su adecuada articulación, *complementaria y no excluyente*, ha de surgir la acción social coordinada y

coherente del Estado de Bienestar en nuestra Comunidad Autónoma. En la práctica se viene estableciendo cierto equilibrio entre “lo público”, que es predominante, con lo “lo privado” entendido como agente que gestiona, presta y atiende un servicio planificado, financiado y supervisado desde lo público. De hecho, tanto los poderes públicos, como las empresas privadas y las ONG's están interviniendo socialmente en la prevención y atención de situaciones de dificultad y colaboran estrechamente en una gestión más cercana y eficaz para el ciudadano y la comunidad. Las organizaciones de acción voluntaria, además, ejercen así su legítimo derecho a la participación social que constituye uno de sus principales motores y motivaciones.

Así ha sido concebida y recogida la Ley del Voluntariado de Andalucía (Ley 7/2001 de 12 julio, BOJA nº 84 de 24 de julio 2001) una ley orientada a incrementar el apoyo a los movimientos sociales desde el respeto a su autonomía e independencia, a remover los obstáculos burocráticos para un mejor ejercicio de su labor, a garantizar la transparencia y la objetividad de criterios en las subvenciones a proyectos, a agilizar los procedimientos para la disposición de recursos y a facilitar una mayor participación de dichos movimientos sociales en la elaboración, ejecución y evaluación de las políticas de bienestar. No se trata de instrumentalizar a las ONG y a las asociaciones; tampoco se trata de hacer paternalismo asociativo. La razón profunda está en que para que las Administraciones Públicas puedan ser eficaces hay que fomentar la participación ciudadana y su gran experiencia y conocimiento de la realidad, en especial la que está organizada en torno a estos movimientos sociales que se nutren de socios, por una parte, y por voluntarios por la parte más activa .

La rapidez y novedad de los cambios sociales experimentados en el mundo en las últimas décadas han provocado la aparición de nuevos y complicados problemas en la sociedad, cuya solución no se puede esperar, pasivamente, que la den las distintas administraciones. La iniciativa privada con fines lucrativos tampoco tiene la capacidad de respuesta necesaria para

muchas actuaciones que sin la presencia altruista de los voluntarios no serían llevadas a cabo.

Por ello surgen movimientos de participación social, el denominado “Tercer Sector”, a los que se suman las personas que ejercen el voluntariado, como alternativa de respuesta a situaciones que sobrepasan, al menos momentáneamente, a las responsabilidades públicas o la actividad económica convencional.<sup>6</sup>

La inmigración, desde el punto de vista del inmigrante, puede considerarse como un fenómeno paradigmático del proceso psicológico de adaptación de las personas al medio dirigido a la satisfacción de sus necesidades. Este proceso comienza con la elaboración de un proyecto migratorio más o menos estructurado como alternativa a las oportunidades de vida del contexto local. Sin embargo, suele adquirir tintes dramáticos durante las primeras fases de ejecución de tal proyecto de vida –recuérdese a modo de ejemplo la tragedia de las pateras– y cronificar su carácter de vulnerabilidad para los individuos en las llamadas sociedades de acogida, ya que casi nunca se muestran con las condiciones más favorables para el migrado. La inmigración coloca a las personas en una situación de riesgo psicosocial al requerir de ellas un reajuste importante en casi todos los ámbitos de su vida: familiar, social, educativo, cultural, laboral, etc. Desde un punto de vista psicológico se trata de un periodo de desequilibrio personal y social por lo que se ha incluido dentro de las situaciones de estrés, en este caso, por choque cultural (Berry, 1997).

---

<sup>6</sup> Interesante la aportación que el Dr. Vazquez Aguado sistematiza de su visión sobre la inmigración, tras pasar por la ONG Andalucía Acoge, con responsabilidades en sus Juntas Directivas, y que sistematiza en comunicaciones como “Competencia intercultural e intervención social. Qué formación para el desarrollo de la acción intercultural”, pag 645-655 del Volumen 2 de Ponencias del Tercer Congreso “La inmigración en España :contextos y alternativas”.Laboratorio de Estudios Interculturales. Granada.2002.

## COMPETENCIAS DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

En materia de inmigración las competencias principales y la responsabilidad básica corresponden a la Administración central del Estado: relativas a la legislación, control de fronteras, permisos de trabajo, convenios con terceros países, persecución de mafias y delincuencia organizada y fijación de cupos, contingentes, entre otras.

Las principales competencias de la Junta de Andalucía en esta materia corresponden a la Consejería de Gobernación a través de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, en virtud del artículo 13, del Decreto de Presidencia 11/2004 de 24 de abril. En concreto corresponde a esta consejería, fundamentalmente, la coordinación del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, del Foro Andaluz de la Inmigración, del Observatorio permanente de las migraciones y la gestión de la Orden de Convocatoria de Ayudas Públicas propia de esta Consejería.

Las competencias sobre migraciones de la recientemente creada Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, que asume en líneas generales las competencias de la Consejería de Asuntos Sociales, las asume a través del Decreto 205/2004, de 11 de mayo, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social competencia la asistencia tanto a los emigrantes retornados como a los trabajadores andaluces y a sus familias desplazadas para realizar trabajos de temporada, y en el j) la promoción e integración social de los inmigrantes residentes y empadronados en municipios del territorio andaluz, salvo lo atribuido a la Consejería de Gobernación en el artículo 13 del Decreto del Presidente 11/2004. (Romanco, 2005:84)



Los modelos de intervención van a complementar la intervención con la población inmigrante , porque nos van a permitir construir representaciones simplificadas de la realidad, y nos van a ayudar a encontrar caminos , con técnicas específicas, para atender la realidad de la inmigración . (Sarasola, 127:2005)

La práctica en la intervención social va a tener como características fundamentales:

- Estar socialmente determinada por rasgos fundamentales.
- Es producto de sus agentes profesionales.
- Es histórica y cambiante.
- Exige permanentes redefiniciones frente a los cambios de la cuestión social

Tanto para el análisis comprensivo de la práctica profesional como para orientar la práctica con personas inmigrantes, los modelos son de enorme utilidad. Éstos nos darán algunas justificaciones de orden general sobre las razones por las que se utilizan esos principios, especifican los fines a los que sirven y los métodos y técnicas que emplean. Además el modelo precisa también las condiciones del medio en el cual se puede hacer un uso más correcto.

Los modelos han ido evolucionando y desarrollándose a lo largo de la historia profesional, hasta el punto de configurar una rica variedad de aproximaciones a la práctica: la evolución de estos modelos depende de una variedad de circunstancias teóricas, ideológicas y funcionales (Escartín, 1992:125).

La comunidad también será un referente para este cometido.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Ver Fundamentos del Trabajo Social Comunitario del Dr. José Luis Malagón. Aconcagua (1999), que próximamente se verá actualizado y reeditado.

Para culminar con esta comunicación precisaremos que la intervención con colectivos inmigrantes desde las políticas públicas que se planifican y se ejecutan en el territorio andaluz, en particular y extensible al resto del territorio nacional, no son únicamente actuaciones de la Administración autonómica, sino que en este ámbito vienen interactuando una serie de agentes, de manera cada vez más coordinada, que condicionan el resto de las actuaciones que se llevan a cabo en el territorio. En este sentido, junto con la intervención de las diferentes consejerías de la Junta de Andalucía, no se puede olvidar la intervención de los diferentes ministerios, así como el cada vez más determinante peso de la intervención municipal en la aplicación de las políticas de inserción social. Cabe añadir la presencia de varias direcciones generales de la Comisión Europea, en especial la V, con competencias en los principales dominios de la intervención social efectiva en el territorio que nos ocupa. Por último, y con unas posibilidades de actuación y un peso específico considerable en aquellos aspectos que las administraciones públicas no han asumido parcial o completamente como propias, están las Organizaciones no Gubernamentales, algunas de las cuales poseían ya una estructura orientada al trabajo en asuntos sociales de intervención con inmigrantes, caso de Cáritas<sup>8</sup>, Cruz Roja y Andalucía Acoge, y otras que han surgido y se han consolidado como auténticas entidades de servicios sociales de atención a la inmigración llegando, en ocasiones, a constituir una verdadera administración paralela que desvirtúa en parte el sentido del asociacionismo y del altruismo en el voluntariado social. Las distintas confederaciones empresariales<sup>9</sup>, junto con los sindicatos, terminan de configurar el marco de actores implicados en la integración social de inmigrantes.

Es importante que los voluntarios/as, que formemos los trabajadores sociales en la atención a las personas inmigrantes, no pierdan nunca su posición crítica de denuncia, tanto cuando fallen las políticas de inclusión o las

---

<sup>8</sup> Ver entre otros el artículo, pág 38, sobre el tema en “El trabajo Social en los proyectos de intervención con inmigrantes”

<sup>9</sup> Interesante la reciente obra de Ángeles Arjona : “la economía étnica en el mercado de trabajo almeriense”(2005).

medidas del Estado de Bienestar y /o Sociedad del Bienestar resulten insuficientes. Es además es un derecho y una obligación el coordinarnos desde la Administración y la Iniciativa Social, con el voluntariado, para hacer una sociedad más justa y equitativa en la integración e inclusión de las personas inmigrantes. (Sarasola, 2005 (II))

## BIBLIOGRAFÍA

Arjona, A. (Dir.)(2005): La economía étnica en el mercado de trabajo almeriense. Sevilla. Junta de Andalucía.

Berry, J. (1997) : “Inmigration , aculturation , and adaptation” .Applied psychology. An International review, 46 (1). 5-68.

Blanco, C. (2000): Las migraciones contemporáneas. Alianza Ed. Madrid.

Blázquez,I. y Adam, M<sup>a</sup> D. , (2005): Inmigración magrebí y derecho de Familia. Sevilla. Artes Graficas.

Escartín , M<sup>a</sup> J. (1992) : Manual de Trabajo Social. Aguaclara. Alicante.

Junta de Andalucía. Consejería de Gobernación(2002): Plan Integral para la inmigración en Andalucía 2001-2004.

Llorent, V. y Terrón, M<sup>a</sup> T. (2005) : “La inmigración de las mujeres marroquíes en Huelva. Factores educativos y ámbito familiar” 211-226. En “manual de atención social al inmigrante” .Córdoba. Aconcagua.

Malagón , J.L. (1999): Fundamentos del Trabajo Social Comunitario. Sevilla. Aconcagua Libros-Textos Universitarios.

Malagón, J.L. y Sarasola J.L. (Coord.) (2005): Manual de Atención Social al inmigrante. Córdoba. Almuzara

Marshall, T.H. y Bottomore, T. (1998) : Ciudadanía y clase social. Madrid. Alianza.

Olabuénaga, J.L. (1999) : Los inmigrantes irregulares en España. La vida por un sueño. Bilbao. Universidad de Deusto.

Pérez Díaz, V. (2001) : España ante la emigración .Nº 8 de colección de Estudios Sociales. Barcelona. Fundación La Caixa.

Portularia, Revista de Trabajo Social (2002). Monográfico : Migraciones e Intervención Social. Universidad de Huelva.

Romanco, F. (2005): "Intervención de la administración autonómica de servicios sociales en materia de inmigración . Una mirada desde el sistema público de servicios sociales de Andalucía" 83-104 En "Manual de atención social al inmigrante" .Córdoba. Aconcagua.

Sarasola , J.L. (2005 II) : "Voluntariado social e inclusión "62-65. En "Summa de Voluntades. Revista de Voluntariado Social desde Andalucía" .nº 6-2005

Sarasola , J.L. (2005) : "La utilización de modelos en la intervención con población inmigrante" 127-140. En "Manual de atención social al inmigrante" .Córdoba. Aconcagua.

Setién , M<sup>a</sup> L. y López, A. (coord.) (2001): El Trabajo Social en los proyectos de intervención con inmigrantes. Bilbao. Universidad de Deusto.

Vazquez, O.(2002) . “Competencia intercultural e intervención social.Qué formación para el desarrollo de la acción intercultural” .En Volumen II Ponencias 3er Congreso Estatal de la Inmigración en España .Contextos y Alternativas. 645-655

## SERVICIOS SOCIALES PARA EL COLECTIVO DE INMIGRANTES

### Resumen

En el artículo se pretende dar a conocer los servicios sociales destinados específicamente a la población inmigrante en una ciudad donde este fenómeno puede considerarse como reciente, pero donde se observa una rápida progresión.

Para poder crear un modelo estructural de convivencia en equilibrio, los Servicios Sociales deben desarrollar unas nuevas estrategias de intervención o servicios, de una forma rápida pero a la vez eficaz y estratégica que doten a las personas inmigrantes de los instrumentos necesarios para hacer frente a las necesidades sociales residuales que surgen en ellos a partir de la llegada al país de acogida.

Es preciso que las respuestas desde la administración pública se den de una manera ágil para prevenir las dificultades desde un primer momento, pero debido a la dificultad en la regulación de las personas extranjeras, la figura de las asociaciones u organizaciones voluntarias tienen un papel fundamental para favorecer estos procesos socioculturales de adaptación y convivencia intercultural entre las personas que comparten un espacio común en la ciudad.

Palabras clave: Servicios Sociales, inmigrantes, extranjeros, políticas sociales, integración.

## Abstract

This article is intended to give an insight into the social services assigned specifically to the immigrant population, in a city where this can be considered as quite a new phenomenon, but where an obvious speedy progress can be seen.

In order to set a role model of harmonious coexistence, the Social Services must develop new strategies for intervention and services, not only in a fast manner, but also efficient and strategic way, capable of providing immigrants the necessary tools in order to face any social needs that might arise following their arrival at the host country.

It is important that any answer given by the public authorities must be provided in an efficient manner in order to prevent, from an early stage, any difficulties that might arise in the future. However, given the problems surrounding the regulation of foreigners, voluntary associations or organisations will play a major role in aiding such sociocultural process of adaptation and coexistence amongst people sharing public amenities in the city.

Key words: social services, inmigrants, foreigners, social policy, integration,

**VI CONGRESO DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE TRABAJO SOCIAL**  
**“Trabajo Social en la Europa del Siglo XXI”**  
**Zaragoza, 17, 18 y 19 mayo 2006**

**Resumen:**

**INTERVENCIÓN SOCIAL CON MENORES INMIGRANTES NO  
ACOMPAÑADOS. DIVERSOS MODELOS.**

María Luisa Setién

Universidad de Deusto. Bilbao

Isabel Berganza

Ikuspegi. Observatorio Vasco de Inmigración. Bilbao

**Resumen**

La presencia de menores inmigrantes que llegan solos se está incrementando en España. Su número total no es muy elevado, pero su problemática especial, por ser menores y estar solos, hace que el tema ocupe la atención de los investigadores, los políticos y las instituciones dedicadas a la intervención social. Los menores extranjeros no acompañados son definidos por el Consejo de Europa como “aquellos niños y adolescentes menores de 18 años, nacionales de terceros países, que se encuentran en el país receptor sin la protección de un familiar o adulto responsable que habitualmente se hace cargo de su cuidado, ya sea legalmente o con arreglo a los usos y costumbres”. En España, las instituciones públicas tienen la obligación de asumir la tutela de estos menores, competencia que poseen las Comunidades Autónomas. Debido a esta delegación de competencias, nos encontramos en el territorio español con diversidad de modelos de intervención social, que afectan a los servicios sociales que se dirigen a este colectivo.



Así, en esta ponencia se expondrán tres formas diferentes de abordar la atención a los menores extranjeros no acompañados. La tipología de modelos se establece en función de diversas variables relacionadas con:

- el tamaño de los centros
- el modo en que se aborda el proceso de inserción de los menores
- la oferta en exclusividad o no para los inmigrantes
- la especialización o no en la intervención con menores.

Son tres modelos que han ido evolucionando según la situación ha variado y se han ido detectando carencias y posibilidades de mejora. Cada modelo tiene sus potencialidades y sus debilidades. Es necesario reflexionar sobre cada modelo para encontrar el más adecuado para la situación existente actualmente en España.

## INTRODUCCIÓN AL FENÓMENO MIGRATORIO DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS

Hoy en día, las migraciones es uno de los fenómenos que, tanto a nivel de la Unión Europea como de los Estados concretos, forma parte de la agenda política. Dentro de esta realidad, se encuentran los menores que abandonan su pueblo y familia, decidiendo emprender solos una aventura hacia Europa. Es un colectivo que, si lo observamos desde la globalidad de la inmigración no supone un porcentaje muy alto en cuanto a personas, pero representa un colectivo específico de análisis y de una gran vulnerabilidad. Es por esto, que merece una especial atención y un estudio en profundidad de su realidad concreta.

**Tabla 1. Menores extranjeros no acompañados. Países europeos. 2002**

País	MENAS	Porcentaje
España	6.329	18,5
Reino Unido	5.945	17,4
Italia	5.883	17,2
Holanda	3.232	9,5
Irlanda	2.717	8,0
Austria	2.400	7,0
Francia	1.974*	5,8
Suiza	1.673	4,9
Bélgica	913	2,7
Noruega	894	2,6
Alemania	873	2,6
Suecia	550	1,6
Croacia	227	0,7
Eslovenia	165	0,5
Grecia	147	0,4
Dinamarca	137	0,4
Finlandia	70	0,2
Portugal	8	0,0
<b>Total</b>	<b>34.137</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de Proyecto NO RED (2005: 52)

\* 2001

Entre los países europeos, España es el que mayor número de menores extranjeros no acompañados acoge (Tabla 1). Le siguen Reino Unido e Italia. Otros países cuya historia está mucho más unida a la inmigración, tales como Francia, Alemania y Holanda presentan, a pesar de ello, un número mucho menor de menores inmigrantes no acompañados en su territorio

Esto se debe, en parte, a la proximidad de España con Marruecos (país del que proceden casi la mayoría de menores extranjeros acogidos en España), pero incluso teniendo esto en cuenta, resalta el bajo número de inmigrantes menores que tiene un país como Portugal, también muy próximo en frontera.

Por lo tanto es fundamental el análisis de la situación de los menores extranjeros no acompañados en España con el fin de conocer esta realidad. Esta necesidad ha sido percibida por las personas dedicadas a la investigación social, que han ido desarrollando en estos últimos años diversos estudios, contribuyendo así, a un mayor conocimiento de este fenómeno. En España, merece la pena resaltar los siguientes estudios: Bermúdez (2004), Comas (2001), Rognoni (2001), Capdevila y Ferrer (2003, 2004), Pérez Crespo (2000), Giménez y Suárez (2001), Suárez (2004), Castillo y Angurel (2004), Jiménez (2003), Defensor del Pueblo de Andalucía (2003), Ararteko (2001, 2002, 2005), Berganza (2003), Díaz (2001), Oliván (2004), Save the Children (2003), Masón (2003), Lázaro (2002), Elías (2002), Proyecto CON RED (2005), Ramírez y Jiménez (2005) y Konrad y Santoja (2005)<sup>1</sup>.

En esta comunicación nos centraremos en la intervención social que se realiza con estos menores extranjeros no acompañados y en los diferentes modelos que se han ido desarrollando. Antes, delimitaremos el colectivo a estudiar y los derechos que les amparan.

## **1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y NUMÉRICA**

---

<sup>1</sup> Un análisis de los estudios citados realizados hasta el 2004 puede verse en Setién, M y Berganza, I (2005)

Cuando hablamos de menores extranjeros no acompañados, nos referimos a: “los niños y adolescentes menores de 18 años que emigran fuera del país de origen solos y/o separados de ambos padres o tutor legal o persona que por ley o costumbre les tuviera a su cargo; o acompañado de alguna persona de la familia extensa o persona al cual el tutor legal ha encargado por ley o costumbre del país, y que por alguna circunstancia acaban solos o no son atendidos adecuadamente, o que surge alguna duda sobre la relación entre el menor y el adulto” (Proyecto CON RED; 2005: 33)<sup>2</sup>. Las características que definen a estos jóvenes y niños son las siguientes:

- Son chicos y chicas menores de edad que, según la Declaración Internacional de los Derechos de la Infancia, alcanzan la mayoría de edad al cumplir los 18 años. (Jiménez, 2003: 26)
- Son extranjeros. Proviene de países que no pertenecen a la UE, denominados “terceros países” (Jiménez, 2003: 26)
- Se encuentran solos. En un principio se tienen más en cuenta aquellos menores que viene solos desde su país de origen, realizan su migración solos, pero poco a poco, en las definiciones se van adquiriendo importancia aquellos que, a pesar de encontrarse con adultos, estos no atienden a estos menores o no lo hacen con la diligencia necesaria.
- La presencia de niñas y chicas menores de edad es muy minoritaria. Sin embargo existen, pero su emigración se realiza por otros medios, principalmente son víctimas de las redes organizadas de explotación sexual de menores. También hay chicas menores trabajando en el servicio doméstico, sin protección laboral alguna. (Jiménez, 2003: 26)

En cuanto a la importancia que supone este colectivo dentro de la totalidad de la inmigración, comparando el número total de menores extranjeros no acompañados que fueron acogidos durante el año 2002 y el número de extranjeros empadronados a 1 de enero de 2003 en cada Comunidad Autónoma española (Tabla 2), se aprecia que la importancia del fenómeno no

---

<sup>2</sup> Como ésta, distintos organismos y autores han dado definiciones de estos menores (ACNUR, 1994: 121); (Consejo de Europa, 97/C 221/03); (Save the Children, 2003: 4); (Étiemble, 2004).

se debe a su número, sino a las características especiales de este colectivo y a la alta vulnerabilidad que presenta.

**Tabla 2. Extranjeros residentes y menores extranjeros no acompañados acogidos. Totales y porcentajes. Comunidades Autónomas. 2002-2003**

Comunidad Autónoma	Extranjeros empadronados 1/1/2003	% extranjeros en cada CA	MENAS acogidos 2002	% MENAS respecto a total extranjeros	% MENAS en cada CA
Andalucía	282.901	10,62	1.174	0,41	18,55
Aragón	61.896	2,32	136	0,22	2,15
Asturias	19.691	0,74	23	0,12	0,36
Baleares	126.505	4,75	100	0,08	1,58
Canarias	179.493	6,74	644	0,36	10,18
Cantabria	13.677	0,51	58	0,42	0,92
Castilla la Mancha	70.899	2,66	123	0,17	1,94
Castilla y León	59.440	2,23	94	0,16	1,49
Cataluña	543.008	20,38	1.341	0,25	21,19
Comunidad Valenciana	413.760	15,53	1.070	0,26	16,91
Extremadura	17.885	0,67	12	0,07	0,19
Galicia	53.808	2,02	37	0,07	0,58
Madrid	589.215	22,12	225	0,04	3,56
Murcia	113.912	4,28	92	0,08	1,45
Navarra	38.741	1,45	2	0,01	0,03
País Vasco	49.231	1,85	773	1,57	12,21
Rioja, La	20.570	0,77	17	0,08	0,27
Ceuta	3.203	0,12	235	7,34	3,71
Melilla	6.333	0,24	173	2,73	2,73
<b>Total</b>	<b>2.664.168</b>	<b>100,00</b>	<b>6.329</b>	<b>0,24</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE y de Bermúdez (2004: 47)

Un aspecto a analizar es si la distribución de los menores extranjeros no acompañados por las diferentes Comunidades Autónomas sigue el mismo patrón que el de las personas extranjeras en su totalidad. Los datos muestran que no es así, se distribuyen de diferente modo que la globalidad de la extranjería (Tabla 2). Destaca sobre todo el pequeño porcentaje de menores extranjeros que elige la Comunidad de Madrid en comparación con la totalidad

del colectivo de extranjeros en España. Casi el 25% de la población extranjera empadronada en el territorio español lo está en dicha comunidad, mientras que entre los menores tutelados sólo el 3,5% se encuentra en esa zona. En contraposición, el País Vasco, Ceuta, Melilla y Andalucía son destinos que los menores extranjeros no acompañados eligen en mayor proporción que la globalidad de personas extranjeras.

Los últimos datos sobre la realidad de los menores extranjeros en España nos los proporciona la prensa. “Las comunidades autónomas se han hecho cargo de la tutela de un total de 11.411 menores extranjeros no acompañados desde 1 de enero de 2004 hasta el pasado 30 de junio de 2005, según datos facilitados por el Gobierno (...) (Noticia de “La Razón” 13/09/2005).

**Tabla 3. Menores extranjeros no acompañados acogidos. Totales y porcentajes. 1 de enero de 2004-30 de junio de 2005**

<b>Comunidad Autónoma</b>	<b>MENAS acogidos</b>	<b>% MENAS</b>
Andalucía	3.335	29,23
Canarias	151	1,32
Cataluña	1.645	14,42
Comunidad Valenciana	2.009	17,61
Madrid	1.635*	14,33
Ceuta	592	5,19
Melilla	413	3,62
<b>Total</b>	<b>11.411</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia a partir La Razón (13/09/2005)

\* datos disponibles sólo hasta 31 de diciembre de 2004

Por lo tanto, a la hora de estudiar este fenómeno en nuestro territorio y analizar los modos de intervención social, no habrá que perder de vista dos aspectos de los ya mencionados: España es el país Europeo que más menores extranjeros acoge, y la distribución por las Comunidades Autónomas no es igual a la de la globalidad de las personas extranjeras residiendo en España. Habrá que plantearse el por qué de esta situación. Para responder a esta última cuestión

nos puede dar luz el analizar resumidamente la legislación española y el reparto de competencias en cuanto a intervención social con menores.

## **2. LA PROTECCIÓN DE LOS MENORES**

Para realizar una revisión de legislación en materia de menores extranjeros no acompañados hay que comenzar por la normativa internacional, de donde parte la obligación de establecer medidas de protección para aquellos menores que su condición requiera. El Pacto Internacional de los derechos civiles y políticos de 1966 afirma que “todo niño tiene derecho, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional o social, posición económica o nacimiento a las medidas de protección que su condición de menor requiere, tanto por parte de su familia como de la sociedad y del Estado”

También la Convención de Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas establece en su artículo 20 que “los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado”

En el marco europeo, en la Resolución del Consejo de Europa de 26 de junio de 1997 relativa a los menores no acompañados nacionales de países terceros, se impone la obligación de proporcionar, “independientemente de su situación jurídica, la protección necesaria y los cuidados básicos con arreglo a las disposiciones de la legislación nacional”, y sólo podrá devolverlo al país de origen o a un país tercero dispuesto a admitirlo”cuando a su llegada se reúnan en éstos las condiciones adecuadas de acogida y asistencia para el menor, en función de sus necesidades, habida cuenta de su edad y de su nivel de autonomía” (Ararteko; 2005, 35)

Por lo tanto, España, al ratificar estos dos acuerdos internacionales y al ser un miembro de la Unión Europea, tiene la obligación de establecer las medias de

protección necesarias para este colectivo de menores extranjeros no acompañados. El artículo 39 de la Constitución Española señala : "Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos", lo que se traduce en la obligación de atender y cuidar no llevando a cabo ninguna acción que pueda poner en peligro su integridad. El Estado ha de tomar las medias necesarias para que la protección de los menores extranjeros no acompañados sea efectiva. Además de diversos derechos, tales como asistencia sanitaria y educación, las autoridades tienen la obligación de documentar al menor, de regularizarle su situación en el territorio español, así como la de usar todos los medios necesarios para conocer su procedencia (Defensor del Menor de Andalucía, 2003). Y, en el marco de la UE, esta protección ha de ser asumida debido al principio de subsidiariedad, por los Estados miembros, en este caso, España, ya que la UE no ha asumido explícitamente esta competencia (Elías, 2002: 158)

Ya dentro de España, un aspecto importante es el reparto competencial en esta materia. En el caso de menores extranjeros no acompañados entran dos factores en juego, el ser menor por una parte, el ser extranjero, por otra.

En cuanto a los menores, el artículo 148.1 de la Constitución afirma que puede ser competencia de las Comunidades Autónomas la Asistencia Social. En lo referente al tema de extranjería, el artículo 149.1 del mismo texto legal expone que la nacionalidad, la inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo son competencia exclusiva del Estado. Es decir, en el ámbito de intervención social con menores extranjeros no acompañados, todas las Comunidades Autónomas tendrán el mismo marco en cuanto a extranjeros, ya que es fijado por el Estado para todo el territorio español; pero cada una tendrá competencia para desarrollar los servicios necesarios para la intervención social con este colectivo.

A partir de este reparto de competencias, se ha realizado la LO 1/1996 de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor que ha establecido las pautas de actuación que deberán presidir los desarrollos normativos en la materia de intervención de las administraciones públicas. La ley recoge el supremo interés



del menor, asumiendo la concepción internacional de los derechos de los menores. “Esta ley regula los principios de actuación en situaciones de desprotección social, construyendo un marco jurídico de protección que vincula a todos los poderes públicos, a las instituciones específicamente relacionadas con los menores, a los progenitores y familiares y a la ciudadanía en general” (Ararteko, 2005: 37).

A su vez, dentro del marco establecido por esta ley, diversas Comunidades Autónomas han desarrollado su ley propia de protección y atención a los menores, por ejemplo Madrid, País Vasco, etc. que concreta los principios que rigen en las actuaciones realizadas por la Administración de esa Comunidad Autónoma.

En lo que se refiere a estos menores en cuanto extranjeros, igualmente la Ley orgánica sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social (LO 4/2000 con la reforma de la LO 8/2000, LO 11/2003 y LO 14/2003) y el Reglamento que la desarrolla (RD, 2393/2004), dedican unos artículos específicos para los menores extranjeros no acompañados. En ellos se desarrolla el procedimiento que se ha de seguir cuando uno de estos menores es detectado. En lo que a intervención social se refiere, es importante resaltar algunos aspectos:

- Una vez que se ha determinado la minoría de edad, lo primero que se estudia es la posibilidad de retorno del menor a su país de origen con su familia, siempre y cuando se verifique que no existe riesgo o peligro para la integridad de la vida del menor, de su persecución o de la de su familia (artículo 92.4 RD 2393/2004)
- Cuando se haya descartado la posibilidad de repatriación o se hayan pasado nueve meses desde que el menor ha sido puesto a disposición de los Servicios de Protección de menores, se procederá a otorgarle el permiso de residencia. Es decir, por ley los menores tienen derecho de acceso al permiso de residencia
- En referencia al permiso de trabajo, en el caso de los menores extranjeros tutelados, no se tiene en cuenta la “situación nacional de

empleo". Este concepto se refiere a que para conceder permisos de trabajo, la norma general establece que primero hay que mirar que estos puestos de trabajo no pueden cubrirse por españoles o extranjeros ya legalizados, norma que no rige para estos extranjeros que están bajo tutela.

Por lo tanto, no habrá que perder de vista a la hora de analizar la intervención social con menores extranjeros no acompañados, la obligación que tienen las administraciones de acoger a estos menores extranjeros en situación de desprotección, así como que por el hecho de ser extranjeros, la Ley de extranjería será de aplicación en todo el territorio, pero el modelo y la política de protección puede ser diferente en cada Comunidad Autónoma, ya que la competencia está transferida.

### **3. INTERVENCIÓN SOCIAL CON MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS**

#### **3.1. Variables a tener en cuenta**

En la intervención con menores extranjeros hay que partir de las especificidades que este colectivo presenta; son menores y por lo tanto tienen unas características que los diferencian de los extranjeros adultos, pero igualmente son inmigrantes, lo que les hace poseer también ciertas especificidades con respecto a los menores autóctonos. Esto hace que el modelo de intervención se tenga que plantear y diseñar teniendo en cuenta este ser característico de los menores extranjeros no acompañados. Pero a pesar de esto, también hay que tener presente que la forma de intervención se

basa siempre en una decisión política y por lo tanto puede ser valorada y modificada.

De hecho, en España existe una diversidad de modelos de intervención social con este colectivo. Esta variedad se puede establecer tomando como base del análisis algunas variables, que han sido seleccionadas porque se han considerado las más significativas. Metodológicamente se han agrupan en torno a tres categorías relacionadas a) con el tipo de centros de atención de menores, b) con el modo en el que se gestionan y c) con la forma en la que se aborda la atención y el tratamiento con los menores. Se trata de las variables siguientes:

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Variables consideradas en el análisis</b>
a) Características de los centros	1. Tamaño del centro 2. Especificidad del centro 3. Lugar de ubicación del centro
b) Funcionamiento de los centros	4. Existencia de personal de seguridad 5. Horario de apertura de los centros 6. Tipo de gestión
c) Modo de intervención	7. Especialización en las fases del proceso 8. Diversidad en los equipos educativos 9. Diversificación de los recursos 10. Recursos tras la mayoría de edad

### **3.1.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS**

**1. Tamaño del centro.** Es este un factor muy decisivo en la intervención. Existen centros grandes, que albergan a 20, 30 e incluso más menores, y pisos pequeños, en los que residen no más de 10 jóvenes. La importancia de esta decisión a la hora de plantearse el modelo es clara.

Un centro grande supone mayor economía así como menor necesidad de coordinación, ya que el lugar de intervención es más localizado. Por otra parte, al haber más jóvenes residentes, la relación entre el educador y el joven es menor, reduciendo así la posibilidad de individualizar los procesos a las necesidades específicas de cada persona. También la sensación de gueto es mayor cuanto mayor es el centro, tanto para los menores como para el vecindario, corriendo el riesgo de una mayor “alarma social”. Tampoco hay que olvidar que el optar por centros donde residen más menores hace que las situaciones de conflicto sean más difícilmente controlables.

Los hogares pequeños, permiten al joven tomar mayor participación en su proceso educativo y tener una mayor responsabilidad en la marcha de la vida cotidiana del piso, con lo que se puede dar una sensación de hogar, que en los centros más grandes es impensable.

Ya hay estudios que constatan las consecuencias que puede traer el optar por un tipo de centro u otro; “el índice de fugas por parte de los menores marroquíes no acompañados parece incrementarse de forma proporcional a la dimensión de los centros de acogida. En efecto, cuanto más grande es el centro, más fugas hay. Por el contrario, el menor número de fugas o ausencias se ha experimentado en aquellos programas de acogida basados en el principio de preparación para la autonomía: convivencia en pisos pequeños, reparto de responsabilidades del piso entre todos los convivientes, apoyo en los procesos de formación profesional, apoyo en el aprendizaje del castellano y ocio y tiempo libre compartido y alternativo, entre otras actividades.” (Ramírez y Jiménez, 2005: 67).

Igualmente, cuando se hace mención a la propia valoración de los menores, se resalta que “los menores que se encuentran residiendo en pisos, ya sean de emancipación o en hogares funcionales, e incluso en el albergue, afirman que el cambio mayor que experimentan al pasar de centros más grandes a ellos es el aumento de la tranquilidad. Esto es altamente valorado por los jóvenes entrevistados” (Ararteko, 2005: 200). Esta realidad se aprecia en la siguiente

frase de un menor extranjero tutelado entrevistado, “En el piso se está más relajado, más tranquilo, ves la vida de otra manera” (Ararteko, 2005: 200)

**2. Especificidad del centro.** Si se trata de un centro en el que sólo se acoge a menores extranjeros no acompañados o es un recurso mixto, donde conviven extranjeros y nacionales tutelados. Es otro aspecto clave. Normalmente no suele ser una decisión tomada desde el principio, sino que “en el primer momento del fenómeno, los menores extranjeros no acompañados eran incorporados a los centros existentes, en el momento que el número de menores alcanza una cifra significativa (...) y se encuentran con importantes dificultades para compatibilizar las necesidades y expectativas de los menores desamparados autóctonos con los menores extranjeros no acompañados, se empiezan a crear centros específicos para este colectivo los cuales son destinados para la primera acogida. Esta reconversión se da únicamente en aquellas zonas (...) en que la presencia de menores extranjeros no acompañados es suficientemente significativa ya que en las zonas donde el número es escaso se utilizan los centros existentes previos a la llegada de este fenómeno” (Proyecto CON RED, 2005: 148). Pero a pesar de que muchas veces haya sido la propia realidad la que haya ido transformando los recursos en exclusivos, debido a la mayor presencia de menores extranjeros entre los adolescentes tutelados, no hay que olvidar que “este hecho marca una diferencia en la integración de este colectivo. Los adolescentes marroquíes viven juntos y hacen su proceso de integración en grupo, sin conocer cómo viven otros jóvenes españoles. En este sentido se produce una *guetización del colectivo*. (Ramírez y Jiménez, 2005: 67).

Es verdad que los recursos específicos para estos jóvenes, que presentan necesidades y características diferenciadas, facilitan la introducción de recursos especializados para responder a las mismas, y por lo tanto se puede pensar en contratar a mediadores interculturales, personal específicamente formado, de la cultura de los menores. Sin embargo, también hay que ser consciente que con este tipo de centros se frena de manera muy fuerte la posible relación con menores nacionales y se corre el riesgo de diseñar una atención por parte de las instituciones públicas diferente para los menores

nacionales y extranjeros, donde éstos últimos salgan discriminados, debido a menor partidas presupuestarias, menores ratios de educadores/ menores, etc...

**3. Lugar de ubicación del centro.** Puede optarse por abrir los centros en la ciudad o en los alrededores en lugares apartados. En este caso, a la hora de valorar ventajas y desventajas, habrá que tener en cuenta no sólo el lugar donde se establezca el centro, sino también el tipo de centro, sobre todo el tamaño.

Un centro situado en la ciudad da más facilidad de acceso a los diversos recursos comunitarios, así como una mayor independencia y sensación de integración entre los jóvenes tutelados. Pero, si estos centros son establecidos en barrios con una problemática social fuerte, puede llevar a insertar a los menores extranjeros en un entorno de exclusión difícil de abandonar posteriormente.

Respecto a los centros establecidos en los extrarradios o en pueblos de las afueras de las ciudades puede ser propicio para una mayor tranquilidad, normalmente poseen más terreno, lo que posibilita la realización de diferentes actividades (desde practicar deporte, hasta organizar diversos talleres como jardinería, etc). Pero estos municipios suelen presentar dificultades de acceso en transporte público.

En lo referente al clima con el vecindario, puede parecer que el que se establezca en la ciudad o en pueblos puede influir, pero la realidad demuestra que en ambos casos puede darse una alarma social y un rechazo fuerte por parte de los vecinos a la implantación del centro en su barrio o entorno.

### **3.1.2. FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS**

**4. Existencia de personal de seguridad** en los centros. Es una tendencia creciente que los centros de protección cuenten con personal de seguridad. Normalmente suele ser una empresa externa la que se dedica a estas tareas.

Esta realidad, muchas veces es solicitada por el propio personal del centro ante la inseguridad vivida y sentida en su trabajo. Hay que valorar hasta qué punto, la propia contratación de este tipo de personal en otros centros, no potencia este sentimiento. Otro aspecto importante es saber si los centros que tiene este servicio son de un tipo concreto, mientras que otro tipo de recurso residencial no suele necesitar personal de seguridad. Esto puede hacernos ver qué centros son más capaces o propician el solventar los conflictos existentes por medio de intervenciones educativas y no a través de personal de seguridad.

La existencia de este tipo personal refuerza los estereotipos, tanto en la sociedad, como en el barrio o lugar en el que se encuentra el centro y en los propios chavales, sobre la conflictividad y la incapacidad de adaptarse al centro y a las normas de los menores acogidos. “Entre los problemas que más se remarcan en la intervención con los mismos, existen dos que, a nuestro parecer, tienen mayores repercusiones en la configuración de *identidades rechazadas* entre los mismos. Nos referimos al discurso que presenta a un *menor marroquí en permanente conflicto con las leyes penales* (menor “en conflicto social”) y a un discurso que presenta a un *menor marroquí con problemas de “trastorno de conducta”* (Ramírez y Jiménez, 2005: 70). Este discurso puede verse reforzado por el planteamiento de que en los centros de acogida de los menores exista personal de seguridad. Aunque también es cierto, que puede servir para una mayor sensación de seguridad del entorno y por lo tanto provocar una menor “alarma social”.

El personal de seguridad no tiene formación sobre intervención educativa, ni sobre resolución de conflictos, ni sobre trato y acompañamiento con menores.

Su labor de intervención es en caso de conflictos graves y, ante todo, es de contención. Tampoco suelen participar en las reuniones educativas

Por lo tanto, es una opción a valorar bien, ya que supone consecuencias tanto en la intervención, en la percepción de la sociedad y en la propia auto-imagen de los propios chavales. Sería conveniente no establecer un criterio único, sino que en cada momento y en cada centro habrá que ver su necesidad real o no.

**5. Horario de apertura** del centro residencial. Por diversas razones, el centro puede optar por mantener el horario de apertura todo el día, de modo que los menores pueden entrar y salir cuando lo deseen. Otro sistema son los centros que únicamente abren por la noche, teniendo los jóvenes acogidos la obligación de estar durante el día fuera del mismo.

Parece que lo deseable es que el centro este abierto todo el día, y que sea el propio menor, acompañado de su educador, el que decida cuando permanece en el mismo, en función de las actividades que desea y necesita realizar. Por otra parte, puede ser que la obligación de permanecer fuera del centro todo el día anime al menor a realizar actividades que de otra manera no realizaría, tales como clases de idiomas, apuntarse a algún deporte, etc.

Pero tampoco hay que pasar por alto, que el hecho de que sólo pueda acceder a su lugar de residencia por la noche, borra todo intento de normalización del recurso, ya que obliga al menor a pasar el tiempo de inactividad en la calle con los riesgos que esto puede conllevar. La apertura nocturna también trae como consecuencia una menor relación entre los menores y el equipo educativo.

**6. Tipo de gestión.** Gestión propia por parte de la administración o realización de convenios con instituciones privadas (ONGs, órdenes religiosas...). Estos son dos modos diferentes de plantearse la obligación de las diversas intervenciones que se realizan. En este punto, más que evaluar la bondad o limitación de cada tipo de gestión, habrá que observar en cada caso cómo es cada convenio.



Una de las mayores diferencias que plantea la gestión pública o la privada concertada es el tema de la situación laboral de los trabajadores. Así, el informe del Ararteko (2005), refiriéndose a este tema, afirma que “llama la atención algunas diferencias significativas, por ejemplo:

- a. en las condiciones y garantías que establecen los propios convenios: no sólo en términos económicos sino en otros aspectos como la cualificación del personal, su formación, o el apoyo, control y evaluación de los servicios;
- b. en la dotación de recursos humanos (plantillas y ratios);
- c. en las condiciones laborales de las personas que trabajan en ellos (sueldos, horarios)...

Creemos que estas cuestiones, junto con otras que tienen que ver con la propia dificultad y el desgaste que supone el trabajo directo con adolescentes, están incidiendo en aspectos como bajas laborales, cambios frecuentes en los componentes de los equipos, malestar o conflictos laborales..., aspectos que, evidentemente, hacen más difícil el trabajo educativo y la continuidad de las intervenciones. En algún caso, el malestar y las bajas de los profesionales han llegado hasta el extremo que han obligado al cierre del centro o a la renuncia del convenio” (Ararteko, 2005: 207-208)

Igualmente, otro estudio afirma que “el progresivo proceso de delegación, por parte del Estado, de sus responsabilidades sociales para con los menores protegidos hacia la iniciativa privada de las ONGs, supone para el Estado un ahorro importante del gasto público, que las ONG procuran gestionar a costa de mayores recortes en los derechos laborales de sus propios trabajadores. Este proceso de desmantelación del Estado de bienestar repercute seriamente en la práctica de la intervención social con los menores: los profesionales que aceptan este tipo de trabajo con enormes responsabilidades éticas y sociales, suelen ser muy jóvenes, sin experiencia laboral, sin formación específica, inmigrados con permiso de trabajo, pero sin experiencia, o profesionales especializados que, dada su formación y experiencia, aceptan los puestos de manera temporal. La movilidad laboral existente en los programas de atención

a los menores extranjeros es enorme y los menores deben adaptarse, muchas veces, a la sustitución continua de sus educadores o coordinadores. (Ramírez y Jiménez, 2005: 65).

Respecto a la gestión mixta, puede ser peligrosa por el hecho de que existan fuertes diferencias en cuanto a las condiciones de trabajo y de la situación de los centros entre aquellos que son gestionados directamente por la administración y los que son llevados por asociaciones privadas.

Habría que estar atentos a cómo se realizan los convenios, qué se recogen, cuál es la finalidad de la Administración pública con estos convenios, si favorecer la iniciativa privada o bien reducir costos.

### 3.1.3. MODO DE INTERVENCIÓN

**7. Especialización de los centros/hogares en las fases del proceso** de los menores. En la mayoría de los lugares, en los que se da un número suficiente, no existe un centro único de atención a menores extranjeros no acompañados, sino que se crean diferentes centros u hogares. Se suelen diferenciar por la fase en la que se encuentran los menores que residen en él. Existen diversas maneras de realizar esta diversificación, así normalmente existen **centros de primera acogida**, donde se proporciona el primer contacto de carácter urgente inmediatamente después de que el menor es detectado por las autoridades. En una segunda fase el menor pasaría a un **centro de acogida**, algo más estable, pero cuya estancia “tiene un carácter temporal debido a que el menor está a la espera de la resolución de su situación. Los menores pueden permanecer en estos centros entre dos meses y un año. Los objetivos principales son el inicio de la integración social del menor en el país de acogida: escolarización, formación pre-laboral, inicio de los trámites de documentación, conocimiento del país de acogida, etc. (Proyecto CON RED, 2005: 146). Finalmente el joven accedería a un **recurso definitivo**, donde el menor vive hasta los 18 años. Este recurso puede ser un hogar con

educadores o sin ellos, una pensión, una familia de acogida, etc. Pueden existir diversas combinaciones de estos tres posibles recursos.

Esta especialización, también se hace notar en las actividades realizadas por los menores en cada tipo de centro, así como el mayor o menor seguimiento de los jóvenes que hacen los educadores y educadoras. En los centros de primera acogida, suele tenderse a realizar actividades de castellanización y de tiempo libre. Como señala el informe realizado por el proyecto CON RED, “es significativo señalar que para muchos de estos jóvenes la permanencia en estos recursos de primera acogida es percibida como un tiempo perdido, ya que las actividades que se suelen desarrollar en los servicios de acogida inmediata no buscan alcanzar las expectativas migratorias de estos niños y jóvenes, sino principalmente resolver la situación administrativa del menor. Esto significa que las acciones y actividades que se desarrollan van encaminadas, principalmente a satisfacer sus necesidades más básicas y a ocupar su tiempo libre.” (Proyecto CON RED; 2005, 146). En otro estudio realizado, con entrevistas a menores extranjeros no acompañados, también se hace énfasis en este tema: “según el relato de los chicos con los que hemos trabajado, estos son algunos de los motivos por los que causan baja de las instituciones (...) El exceso de tiempo sin ocupación definida. Hay centros donde languidecen sin tener ninguna ocupación: no pueden acudir a talleres de formación, escuelas o institutos. La acción educativa se limita a menudo a una clase unitaria donde no se tiene en consideración el escaso dominio de la lengua y se juntan muy diferentes edades y niveles educativos” (Konrad Torralba, M y Santonja Pérez, V.; 2005: 87). Es en los recursos más estables cuando los menores comienzan a participar en actividades formativas, generalmente tendentes a aprender un oficio, y por lo tanto, más acordes con el proyecto migratorio que suelen manifestar estos jóvenes.

Otro problema que puede venir aparejado con esta especialización es la saturación que sufren los centros, que tiene como consecuencia que los menores no puedan seguir el “itinerario” que les correspondería por el momento en el que se encuentran, sino que deben de esperar a que haya un sitio libre en el recurso de la fase siguiente para poder acceder a él. Por lo

tanto, el desbordamiento se da sobre todo en los centros de primera acogida y prolongado en el tiempo. Esto “constituye una importante fuente de tensiones, y (...) ha contribuido a generar situaciones conflictivas más o menos graves” (Ararteko, 2005; 206).

**8. Diversidad en los equipos educativos.** Esta diversidad puede estar relacionada con diferentes variables, tales como sexo, procedencia, idioma o perfil profesional.

En el caso de la ***diversidad referida al sexo*** de los educadores y educadoras; la opción de contratar tanto a hombres como a mujeres suele basarse en el hecho de que la sociedad es mixta, y estamos en una sociedad que potencia la igualdad entre hombres y mujeres, por lo tanto, será éste un valor a transmitir a los jóvenes. Aquellos que apuestan por sólo contratar a hombres, hacen referencia al papel subordinado que juegan las mujeres en la cultura de los menores y la autoridad que éstos les otorgan.

La realidad ha hecho que se plantee la incorporación de ***diversidad de procedencia y de idioma en los equipos***. Por ahora, esta necesidad se ha planteado en España respecto a menores extranjeros procedentes del Magreb, fundamentalmente de Marruecos, pero en un futuro puede plantearse también con otros orígenes, tales como Rumanía o algunos países del África Negra.

Las personas que trabajan en este ámbito de la intervención social, han ido viendo que las capacidades adquiridas hasta entonces no les eran del todo útiles para atender a los menores extranjeros, con características, necesidades y problemáticas diferentes a los colectivos con los que habían trabajado hasta ahora. Esto se muestra en este texto, que cuenta la experiencia de unos educadores de un centro que fue convirtiéndose poco a poco en un centro de acogida a menores extranjeros: “este nuevo trabajo, que no habíamos buscado, sino con el que nos habíamos encontrado, nos hacía plantearnos muchos interrogantes: ¿quiénes son estos niños? ¿a qué vienen? ¿qué puedo hacer con ellos y por ellos, si no me puedo ni siquiera comunicar? ¿no vemos que es imposible trabajar? No se adaptan, no nos entienden, recorren España

de centro a centro, vienen liados con el pegamento, son niños que andan sueltos por su país, muchos tienen más de 18 años.(...) Desde luego, no tiene sentido trabajar con estos niños ni tenerlos aquí para nada, para engrosar las cifras de delincuencia (...) Y así podríamos seguir narrando otras tantas premisas que indicaban un gran pesimismo y un gran desconcierto, así como unas miras profesionales que nos hacían entrar en una profunda contradicción: todo lo que sé, todo lo que me he formado, todo lo que he trabajado, no me sirve para nada”. Como manera de resolver esta problemática decidieron incorporar a una mediadora intercultural que además dominase la lengua de los menores, y esto les “facilitó ir conociendo su historia, su origen, su vida, su búsqueda y su itinerario hasta llegar aquí” (Ramírez y Jiménez, 2005: 227-228). Por lo tanto, la incorporación de personas que dominan la lengua y cultura de los menores hace más fácil y posible la comunicación con ellos y el conocer los datos necesarios para poder comenzar a realizar un plan de intervención con el menor.

Respecto a la incorporación al equipo educativo de personas que se han socializado en el mismo o parecido entorno que los jóvenes extranjeros, tiene la consecuencia de que a la hora de plantearse la intervención educativa, se pueda contar con un conocimiento profundo de la cultura de los menores. El no conocimiento real de la cultura árabe y sus implicaciones también puede tener consecuencias, así, “muchos profesionales españoles que trabajan en la intervención (pedagógica, social, médica, psiquiátrica, etc.) con menores marroquíes no tienen una formación específica y desconocen, la mayor parte de las veces, la o las culturas existentes en Marruecos. Ello ocasiona que “la cultura marroquí” sea vista como un todo, sobre la base de rasgos muy superficiales, algunos de los cuales parecen ser no negociables con “la cultura española”. Este etnocentrismo de algunos profesionales fomenta intervenciones que pretenden ser asimilacionistas, cuando no culturalizan (Gimenez y Suárez, 2000) o psiquiatrizan los conflictos sociales. Todo lo cual dificulta la integración de los menores marroquíes tutelados.” (Ramírez y Jiménez, 2005: 82).

Pero también esta diversidad de procedencias trae dificultades: “El empleo de trabajadores y profesionales marroquíes en la constitución de los equipos técnicos de los pisos para adolescentes (y en casi todos los programas en los que son beneficiarios mayoritariamente los marroquíes), si bien es un gran avance en el planteamiento de una intervención pedagógica intercultural, ocasiona que los equipos tengan muchos problemas a la hora de negociar los criterios educativos unificados sobre los cuales se trabajará la intervención. Ello se debe a las diferencias culturales, formativas y de experiencia previa que existen entre los integrantes de dichos equipos técnicos.” (Ramírez y Jiménez, 2005: 68).

**9. Diversificación de los recursos** (sólo centros residenciales de un tipo o también familias de acogida, recursos mixtos autóctonos/nacionales...). En los servicios de atención a los menores autóctonos ha existido y existe una diversificación de recursos. Así, por ejemplo, se ha fomentado mucho las familias de acogida. En el caso de menores extranjeros no acompañados habrá que pensar, desde su especificidad, si puede optarse por sólo crear un tipo de centros residenciales o pueden crearse posibilidades alternativas, iguales a las que se han diseñado para menores tutelados autóctonos u otras diferentes.

También hay que tener en cuenta la diversificación al hablar de las necesidades que se cubren desde la administración pública. Así, se puede atender principalmente a las necesidades de residencia, o crear también programas educativos, de ocio, etc. para los menores extranjeros no acompañados. Hay administraciones públicas que han establecido convenios con diferentes asociaciones para que se ocupen de la enseñanza del castellano o de las actividades de tiempo libre; otras en cambio, delegan la planificación y realización de estas tareas a los recursos residenciales.

En este caso, no hablaremos de ventajas y desventajas, ya que la diversificación, lo que posibilita es una mayor individualización en el proceso

del menor, facilita “itinerarios” o trayectorias de inserción que tengan en cuenta diferentes situaciones y necesidades” (Ararteko, 2005: 223). Lo que habrá que realizar es una valoración de los diferentes recursos que se planteen o de la posibilidad de que estos sean realmente aplicables a la realidad de los menores extranjeros no acompañados.

Por ejemplo, y relacionado con la acogida familiar, en diversos estudios se plantea el interrogante de si es posible para estos menores. “Los menores extranjeros no acompañados son acogidos casi en su totalidad en residencias más que en programas de acogimiento familiar. Ello se debe a tres razones principales:

- 1.) La especificidad del origen cultural de estos menores, que hace complejas las relaciones interculturales en un medio familiar que no les es propio.
- 2.) La edad, casi todos los menores extranjeros no acompañados tienen más de doce años, por lo que el acogimiento familiar de un adolescente se vuelve más difícil.
- 3.) La ausencia completa, en algunos casos, de su familia, lo que hace que no se pueda recurrir siquiera a la familia extensa de los menores” (Ramírez y Jiménez, 2005: 66)

Mientras, que, respecto a este mismo recurso, en una entrevista a un menor extranjero tutelado presentada en el Informe del Ararteko (2005: 96), se valora positivamente esta experiencia “ Desde el 2003 cuenta también aquí con una familia de apoyo con la que convive los fines de semana. Le ayuda en la tramitación de documentación o en los estudios... Se trata de una situación excepcional que él valora mucho: *“Yo me siento mejor con ellos”*”

Por lo tanto, respecto a los recursos que se puedan crear, aparte de los residenciales, habrá que partir de los itinerarios personales de cada joven y ver en qué medida él lo quiere y se piensa que es beneficioso para él.

**10. Recursos tras la mayoría de edad.** Se refiere a la existencia de recursos para los jóvenes tras cumplir los 18 años. Otro de los factores importantes que marcan diferencia en los diversos modos de intervención es el hecho de si hay recursos pensados y accesibles a los menores extranjeros cuando alcanzan la mayoría de edad. Cuando dejan de ser menores, la obligación de acogida de las instituciones públicas termina, pero no tiene porqué haber finalizado su proceso de emancipación y de acceso a las capacidades y recursos necesarios para poder llevar una vida autónoma. Esta posibilidad surge para acoger a jóvenes que estaban finalizando el tiempo de internamiento en los diferentes recursos del sistema de protección, para preparar la salida y la adquisición de su vida autónoma, dándoles un tiempo para completar el proceso de maduración y facilitando la integración laboral mediante la formación necesaria. El problema radica en que estos recursos disponen de muy pocas plazas y, además, están reservadas a jóvenes con conductas excepcionales (Proyecto CON RED, 2005: 155).

Es innegable que parece positivo el hecho de que las instituciones aseguren que el menor va a estar apoyado y acompañado hasta que su proceso de autonomía haya llegado a su fin. Esto permite también a los chavales vivir más tranquilos su proceso educativo y realizar apuestas no marcadas por el hecho de que en cuanto se accede a la mayoría de edad el joven tiene que ser capaz de vivir sin ningún tipo de apoyo, sino que puede incluso plantearse una formación más allá de los 18 años con la seguridad de que va a ser apoyado y sobre todo, va a tener un sitio donde residir, hasta su integración laboral y social.

Por otra parte, es también una realidad, que si esto se desarrolla en unos territorios y no en otros, puede ser un factor de “efecto llamada”, lo cual puede disuadir a las administraciones para fomentar este tipo de recursos.

### **3.2. Modelos de intervención social con los menores inmigrantes no acompañados**



La combinación de las variables apuntadas da lugar a diferentes modelos de intervención. Se trata de formas de actuación social que las administraciones públicas están desarrollando. En concreto, de nuestro análisis de la realidad y de las diversas investigaciones realizadas, hemos podido detectar tres tipos de modelos distintos, que pasamos a explicar.

### 3.2.1. MODELO DIVERSIFICADO DE INTERVENCIÓN SOCIAL

Tamaño del centro	Diversidad de tamaño de centros: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera acogida en centro grande</li> <li>• Centro grande de media estancia</li> <li>• Hogares pequeños (6-8 plazas) como recursos más estables para menores que demuestren su deseo de integrarse y presenten una actitud y comportamientos que posibiliten una convivencia normalizada</li> </ul>
Especificidad del centro	Centros específicos sólo para menores inmigrantes
Lugar de ubicación del centro	Diversidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera acogida: fuera de la ciudad</li> <li>• Media estancia: fuera de la ciudad</li> <li>• Hogares funcionales: en la ciudad</li> </ul>
Personal de seguridad	Centros de primera acogida: Si Media estancia: Si Hogares funcionales: No
Horario de apertura de los centros	Todo el día
Tipo de gestión	Mixta: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestión privada por medio de convenios <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro de primera acogida</li> <li>• Centro de media estancia</li> <li>• Otros servicios (documentación, ocio...)</li> </ul> </li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Red de pisos para la emancipación</li> </ul> 2. Gestión pública: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hogares funcionales</li> </ul>
Especialización según la fase	Si, con distintos recursos para cada fase
Diversidad en los equipos educativos	Si <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hombres y mujeres</li> <li>• Diversidad de procedencia y de idioma</li> <li>• Diversidad de perfiles</li> </ul>
Diversificación de los recursos	Diversificación en <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tamaño de los centros</li> <li>• Necesidades a las que da respuesta la administración (convenios con diversas asociaciones para que gestionen el tema de la documentación, tiempo libre...)</li> </ul>
Recursos tras cumplir 18 años	Si. Se cuenta con una red de pisos de emancipación para jóvenes que han estado acogidos por lo menos seis meses y no presentan problemas de comportamientos. Hay diversidad en los tipos de pisos, desde presencia de educadores las 24 horas hasta pisos de autonomía total, donde son visitados esporádicamente por un educador/a.

Este modelo se caracteriza por una diversificación de los recursos y los modelos de intervención social con el colectivo de menores extranjeros. Corresponde a un territorio en el que ha crecido notablemente el número de inmigrantes acogidos, por lo que se ha desarrollado rápidamente la red de acogida. Se han creado diversos centros y hogares para acoger a los chicos extranjeros tutelados, todos ellos exclusivos para este colectivo.

Se apuesta por separar la primera acogida de los recursos convivenciales más estables. Por lo tanto, un menor que es acogido reside primeramente en un centro de primera acogida, donde comienza su proceso, se empieza con el proceso de documentación, se intenta localizar a su familia, etc. Este centro, así como el de media estancia, vienen caracterizados por ser grandes y por

estar en municipios de los alrededores de las ciudades. También es reseñable el hecho de que estos centros cuentan con personal de seguridad, mientras que los hogares más pequeños no y, además, se encuentran situados en la ciudad.

Respecto al tipo de gestión, en este modelo se opta por una gestión mixta. Los centros de primera acogida y media estancia, así como los servicios de documentación, tiempo libre, etc son financiados por la administración pública y gestionados por asociaciones privadas por medio de convenios. También la red de pisos creados para los mayores de edad es de gestión privada. Por su parte, los hogares pequeños son directamente llevados por la administración pública.

Además de este desarrollo, también la administración ha ido realizando diferentes convenios con asociaciones privadas para que se encarguen de aspectos tales como las actividades de tiempo libre, o la tramitación de la documentación. Por tanto, el cubrir estas necesidades no siempre se encuentra en manos del personal de los centros residenciales, sino que hay diferentes agentes implicados.

Otro aspecto en el que destaca este modelo es en la diversidad dentro de los equipos educativos. Todos son mixtos, compuestos por mujeres y hombres, y disponen de personas provenientes de la cultura de los menores y que domina la lengua árabe (la gran mayoría de los menores provienen de Marruecos).

Por último, también característico de este modelo es el hecho de que se ha apostado por la existencia de una red de pisos para los jóvenes que alcanzan la mayoría de edad y presentan buen comportamiento. Dentro de estos recursos hay gran variedad de posibilidades, desde pisos de alta exigencia (24 horas con educadores), hasta pisos que los menores alquilan y a los que un educador visita de vez en cuando.

### 3.2.2. MODELO FOCALIZADO DE INTERVENCIÓN SOCIAL

Tamaño del centro	Mediano (12 plazas)
Especificidad del centro	Exclusivo para menores extranjeros no acompañados.
Lugar de ubicación del centro	En la ciudad
Personal de seguridad	Si
Horario de apertura del centro	Sólo por la noche
Tipo de gestión	Privada, por convenio
Especialización según la fase	No, aunque existe la posibilidad de que en fases cercanas a la emancipación se acceda a habitaciones en un albergue municipal
Diversidad en los equipos educativos	Por sexo: No, sólo hombres en el equipo educativo Por procedencia o idioma: si Por perfil profesional: si
Diversificación de los recursos	Experiencias diversas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menores incorporados a hogares funcionales de la red ordinaria</li> <li>• Experiencias de acogimientos familiares, tanto en familias extensas como en familias de acogida</li> </ul>
Recursos tras cumplir 18 años	Si, normalmente económicos

Modelo que se caracteriza por un tipo de intervención unificado y focalizado en torno a un único centro y a unas actuaciones similares para todos. Esta escasa diversificación tal vez tenga su origen en el hecho de que se desarrolla en una

realidad con pocos menores extranjeros tutelados. También en este caso se ha optado por recursos específicos destinados a jóvenes extranjeros.

El centro es de tamaño mediano, se sitúa en la ciudad y cuenta con personal de seguridad. A pesar de ser el único centro, existe la posibilidad de acceder a habitaciones en un albergue municipal, lo que por una parte permite aliviar al centro en caso de que la saturación del mismo comience a ser importante y por otra da la posibilidad de diferenciar ligeramente las fases de los jóvenes. Así, los que acceden al albergue suelen ser aquellos que se encuentran más cercanos a los 18 años, que están ya con más posibilidad de emancipación, que no presentan problemas de convivencia u otros. Tras los 18 años acceden a las ayudas y servicios normalizados, no existiendo ningún recurso específico para este colectivo.

Otra característica a destacar es el hecho que en este modelo el centro sólo se encuentra abierto por las noches, por lo que los menores deben de permanecer fuera el resto del tiempo. Acuden a comer a un restaurante y el resto del tiempo, o bien realizan actividades de formación o bien están en la calle.

En cuanto a la diversidad en los equipos educativos, destaca la no contratación de mujeres para realizar la labor de educadora. Se cuenta en el equipo con personas de diferente perfil profesional, así como con personas que provienen de la cultura de los menores y dominan su idioma. Por último, en cuanto a la gestión, es privada por medio de convenio.

Respecto a la diversificación de recursos, aunque no es lo más usual, se realizan diversas experiencias de incorporación de menores a la red de hogares funcionales normalizadas, es decir, a la diseñada para autóctonos, así como acogimientos familiares, bien por parte de familias extensas residiendo cerca, o bien familias “ajenas” a los jóvenes pero que se ofrecen a realizar esta acogida.

### 3.2.3. MODELO DE TRANSICIÓN HACIA LA DIVERSIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Tamaño del centro	Centros Pequeños (8-9 plazas)
Especificidad del centro	Exclusivo para menores extranjeros no acompañados
Lugar de ubicación del centro	Diversidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro de primera acogida: barrio residencial de las afueras</li> <li>• Centro de residencia más estable: barrio periférico</li> </ul> Ambos con buena comunicación con el centro de la ciudad
Personal de seguridad	Centro de primera acogida: Si Centro de residencia más estable: No
Horario de apertura del centro	Todo el día
Tipo de gestión	Privada, por medio de convenio
Especialización según la fase del proceso	Si, hay dos centros: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro de primera acogida</li> <li>• Centro de residencia más estable</li> </ul>
Diversidad en los equipos educativos	Si: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hombres y mujeres</li> <li>• Perfiles profesionales</li> </ul> No: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedencia e idioma</li> </ul>
Diversificación de los recursos	No, pero alguna experiencia puntual de familia de apoyo de fines de semana
Existencia de recursos tras la mayoría de edad	Si, económicos

Por último, el tercer modelo parte de una realidad intermedia en cuanto a la intervención con menores extranjeros no acompañados entre el primero, diversificado, y el segundo modelo, focalizado. También en este caso se ha optado por recursos específicos.

Existe una diferenciación clara entre los dos centros, uno está dedicado a la primera acogida, el otro a la residencia más estable. Ambos son de tamaño pequeño, aunque en el de primera acogida pueden darse situaciones de

saturación, mientras que en el otro, no se permite que residan más jóvenes que los admitidos por su capacidad.

El primer centro al que acuden los menores está situado en una zona residencial y cuenta con personal de seguridad. El otro centro, en un barrio periférico que tiene más facilidad de acceso tanto a recursos comunitarios como a transporte público. En este segundo caso, no cuenta con personal de seguridad. Ambos tienen horario de apertura todo el día, aunque se potencia que los menores realicen diversas actividades, en el de primera acogida más de castellanización, en el de residencia más estable, formación con previsión a una posterior incorporación laboral.

La gestión es privada. Ambos centros son gestionados por una única entidad privada, por medio de convenios establecidos con la administración pública.

En el equipo educativo existe diversidad de sexo y de formaciones, pero no así de procedencia. No se ha contratado a ninguna persona procedente de los países de donde mayoritariamente son originarios los menores ni que dominen su lengua.

## **CONCLUSIÓN**

Muchas veces el análisis de la intervención social se realiza desde los resultados de los procesos de inserción social y laboral con los menores extranjeros. Se ha ido viendo qué objetivos tienen estos menores en su proceso migratorio; fundamentalmente vienen a trabajar, vienen buscando una oportunidad de una vida mejor. Los jóvenes traen una idea de Europa, basada en un imaginario formado por la televisión, las historias escuchadas de otros inmigrantes o la propia imaginación de los menores (Setién y Berganza, 2005). “Su proyecto migratorio pasa por trabajar para poder “buscarse la vida”, motivación que les impulsó a abandonar su país” (Ararteko, 2005: 110).

En los diferentes recursos pensados para estos jóvenes, se han tenido que ir desarrollando nuevos itinerarios, diferentes a los que existían, destinados a los menores tutelados autóctonos. Normalmente se han encaminando los procesos hacia una más rápida inserción laboral. Se potencia el aprendizaje del castellano y la realización de cursos no muy largos de iniciación profesional que permitan al menor formarse en sectores de amplia salida profesional. Muchas veces este itinerario se ve entorpecido por el lento proceso de documentación, y esto choca con sus expectativas de que todo iba a ir más rápido y ser más fácil.

Esta realidad de expectativas de buscar un trabajo lo más rápidamente posible, junto a la dificultad, a veces, de llegar a conseguirlo debido a la lentitud en el proceso de documentación, influye de manera decisiva en el modo de intervenir con estos menores, y será importante tomar en consideración cómo se puede educar a los jóvenes en la capacidad de asumir frustraciones, para que sean capaces de esperar y permanecer en su proceso, a pesar de posibles tardanzas, habrá que esforzarse en que los menores tengan los recursos sociales para poder el día de mañana trabajar e independizarse como cualquier joven.

Con frecuencia, la tutela lleva consigo un proceso de infantilización de los adolescentes, les desresponsabiliza de su propia historia personal y de su propia decisión de emigrar. Sucede esto, debido a que los programas de protección de menores extranjeros (pisos, residencias o centros) en la práctica, imprimen un carácter pasivo a la intervención (Rubio, 2002), la intervención se transforma en una mera asignación de prestaciones, y no se promueven en los menores actitudes y compromisos contractuales que canalicen de manera organizada sus estrategias de supervivencia, sus deseos y sus habilidades (Ramírez y Jiménez, 2005: 82). Habrá que ir viendo que modelo de intervención potencia más la participación y protagonismo de los menores.

Hay características que merece la pena resaltar después del análisis de los tres modelos:



- En los tres modelos analizados los centros son específicos para este colectivo
- La gestión tiende a delegarse en manos de asociaciones u ONGs
- En la medida que hay número de menores suficientes se tiende a especializar los recursos por fases. La primera acogida se sitúa fuera de las ciudades y cuenta con personal de seguridad; conforme se va “comprobando” que los menores “se portan bien” se acercan sus recursos residenciales a lugares más céntricos y ya no es necesario personal fuera del equipo educativo.
- Las administraciones apuestan por equipos educativos mixtos, tanto en cuanto a sexo de los educadores como de procedencias culturales, lingüísticas y profesionales.
- La diversificación de recursos en lo relacionado con lo residencial son experiencias esporádicas, no son estables.
- Un aspecto relevante y decisivo para la elección entre modelos es el número de menores extranjeros no acompañados acogidos en el territorio.
- Sólo en el modelo diversificado se ha desarrollado una red de recursos residenciales para los jóvenes que alcanzan los 18 años.

El análisis de la intervención social con menores extranjeros no acompañados nos da pistas sobre qué imagen de estos jóvenes maneja la administración pública cuando diseña la política para este colectivo. Esta imagen influirá decisivamente en el desarrollo de estos jóvenes.

Según lo visto en este artículo, se aprecia que la administración es reticente a mezclar estos menores con los autóctonos tutelados. Parece que tienden a actuar con miedo a que se dé una “alarma social”, con centros de primera acogida más o menos apartados, con personal de seguridad. Se intuye también que en aquellos lugares en los que comienza a haber más número de menores se apuesta por aquellos que presentan buen comportamiento y se diseña un “itinerario” de recursos para ellos, a través de los cuales acceden a centros más pequeños o tranquilos (albergue), donde se les da más

independencia y participación, se les apoya una vez alcanzan la mayoría de edad, etc. Itinerario más parecido a la red de protección que se plantea para los menores nacionales tutelados. Para aquellos jóvenes extranjeros que presentan conductas conflictivas o problemáticas, este proceso es más difícil.

La administración tiene que permanecer alerta de no dejarse llevar solamente por la opinión pública en su política con los menores extranjeros no acompañados. Los medios de comunicación muestran muchas veces el lado más conflictivo de estos jóvenes, por lo que existe un miedo y rechazo de la sociedad hacia ellos. Pero las políticas de protección han de ir en el interés del menor y han de potenciar su desarrollo íntegro. Hay que plantearse hasta qué punto a veces, los centros creados para su atención no son incompatibles con el proceso educativo en el que se hallan insertos. Será importante basarse en el principio de normalización, de hacer que el menor viva en condiciones cuanto más normalizadas mejor. Centros grandes, específicos y muchas veces apartados, que sólo abren por las noches... no ayudan a esto. Para terminar, dejamos en el aire preguntas abiertas a la reflexión ¿Por qué con los menores nacionales tutelados se potencia el ámbito familiar por considerarse normalizador para ellos, mientras que con los extranjeros se crean centros, con características tales que contribuyen a que los centros sean bastante poco normalizadores? ¿No será que, a veces, la intervención está impregnada de prejuicios que etiquetan a estos menores de conflictivos y problemáticos?

## BIBLIOGRAFÍA

ACNUR (1994) *Los niños refugiados. Directrices sobre protección y cuidado*, Ginebra, ACNUR.

Ararteko (2005) *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV*, Ararteko, Vitoria.

Ararteko/Defensor del Pueblo del País Vasco (2001 y 2002) "Informe al Parlamento". [www.ararteko.es](http://www.ararteko.es)

Berganza, Isabel (2003) *Los menores extranjeros no acompañados en Bizkaia. Situación actual y propuestas de mejora*. Bilbao, Universidad de Deusto. (Tesis de fin de carrera. Dir. María Luisa Setién).

Bermúdez González, María del Mar (2004) *Los MINA: niños de la calle en la España del siglo XXI*, Madrid, Témpora.

Bermúdez González, María del Mar (2004) The "Mofetas": Homeless Immigrant Children in Spain: The Street as the End of a Dream, en Entzinger, Martiniello and Wihtol de Wenden (ed), *Migration between states and markets*, Ed. Ashgate.

Capdevila, Manel y Ferrer, Marta (2004) Estudio sobre los menores extranjeros que llegan solos a Cataluña, *Migraciones*, Universidad Pontificia de Comillas, 16, pp. 121-156.

Capdevila, Manel y Ferrer, Marta (2003) *Los menores extranjeros indocumentados no acompañados (MEINA)*, Barcelona, Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Generalitat de Catalunya.

Castillo Godoy, Renata y Angurel Lambán, M<sup>a</sup> José (2004) *El menor inmigrante no acompañado acogido en centros tutelados y en edad laboral en la Comunidad de Madrid*, Madrid, Ed. Témpora.

Comas, Marta (coord.) (2001) L'atenció als menors immigrants no acompanyats a Catalunya. Anàlisi de la realitat i propostes d'actuació. *Finestra oberta*, nº 19, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Defensor del Menor de Andalucía (2003) *Informe especial al Parlamento. Menores inmigrantes en Andalucía. La atención en los centros de protección de menores*, Defensor del Pueblo andaluz. [www.defensor-and.es](http://www.defensor-and.es)

Díaz Aguilera, Juan (2001) *Miradas sobre el menor. Para sacar al menor del anonimato y la exclusión. Situación de los menores extranjeros en la Región de Murcia*, Congreso de Servicios Sociales de Atención Primaria, Murcia 28-29 noviembre.

Elías Méndez, Cristina (2002) *La protección del menor inmigrante desde una perspectiva constitucional*, Valencia, Tirant lo blanch.

Étiemble, Angéline (2004) Quelle protection pour les mineurs isolés en France?, *Hommes et migrations*, nº 1251, Septembre-Octobre, pp. 9-22.

Giménez, Carlos y Suárez, Liliana (Coords.) (2001) *Menores no acompañados que han entrado en territorio español sin representación legal*, Madrid, IMSERSO/UAM.

Jiménez Álvarez, Mercedes (2003) *Buscarse la vida. Análisis transnacional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados en Andalucía*. Cuadernos Fundación Santa María nº 3.

Konrad Torralba, Marc y Santonja Pérez, Vicenta (2005) *Menores migrantes. De los puntos cardinales a la rosa de los vientos*, Valencia, Promolibro.

Lázaro González, Isabel (2002) *Los menores en el Derecho español*, Madrid, Tecnos.

Mason Ani (Fundación Save the Children) (2003) *Menores extranjeros no acompañados*. Conferencia de Infancia “Propuestas para una estrategia de protección social a la infancia”, Santander, 28 y 29 abril 2003

Oliván Gonzalvo, G. (2004) Menores extranjeros en el sistema de protección de la Comunidad de Aragón (España), *An Pediatric (Barc)*, 601 (1), pp. 35-41.

Pérez Crespo, M<sup>a</sup> Jesús (2000) *Los adolescentes extranjeros no acompañados y su presencia en la Comunidad Autónoma de Madrid*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Dirección General de Acción Social del Menor y de la Familia/ Universidad Autónoma de Madrid.

Proyecto CON RED (2005) *Rutas de pequeños sueños. Los menores inmigrantes no acompañados en Europa*, Barcelona, Fundación Pere Tarrés.

Ramírez Fernández, A. y Jiménez Álvarez, M. (coords.) (2005) *Las otras migraciones: la emigración de menores marroquíes no acompañados a España*, Madrid, Ediciones Akal.

Rognoni, Irma (Coord.) Fundació FICAT (2001) Menors i joves del carrer: visió sociojurídica, *Finestra oberta*, nº 23, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Rubio, M.J. y Monteros, S (coords.) (2002) *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención social*, Madrid, CCS.

Save the Children (2003) *Menores no acompañados. Informe sobre la situación de los menores no acompañados en España*, Documento de Trabajo IV, Madrid, Save the Children España.

Setién, María Luisa y Berganza, Isabel (2005) “Menores extranjeros no acompañados: una movilidad de jóvenes con expectativas de adultos”, en Julia

González Ferreras y María Luisa Setién (Eds.) *Diversidad migratoria. Distintos protagonistas, diferentes contextos*. Bilbao, Universidad de Deusto.

Suárez Navaz, Liliana (2004) Niños entre fronteras: Migración de menores no acompañados en el Mediterráneo Occidental, *Migración y Desarrollo*, Nº 8, Vol. 2.

***“Engendering Social Work”***

***Conceptos teóricos y metodológicos feministas en su relación con el Trabajo Social***

**Por:**

**Cornelia Giebeler, Prof. Dr.  
University of Applied Studies,  
Bielefeld, Germany/Alemania  
[cornelia.giebeler@fh-bielefeld.de](mailto:cornelia.giebeler@fh-bielefeld.de)**

**En Español:**

**Palabras Claves:**

Engendering Social Work, Teoría Feminista, Género, movimiento de mujeres, Diversidad, Igualdad, Deconstrucción, Mary Richmond, Alice Salomon

La ponencia trata de la relación entre Trabajo Social y la Teoría Feminista. A partir de la diferenciación entre “Sexo” y “Genero” y de la deconstrucción de una “normalidad de dos sexos” empezó un cambio paradigmático en el pensamiento sobre el género. Las teorías feministas tienen una gran influencia para el Trabajo Social en diferentes sentidos. Se explica la relación de la historia de Trabajo Social, con los temas de la represión, pobreza, poder y exclusion y también con los proyectos feministas vinculados al Trabajo Social. Por otro lado se explican cuatro diferentes enfoques feministas en su relevancia para el Trabajo Social concreto como “trabajo de caso”.

**In English:**

**Keywords:**

Engendering Social Work, Feminist Theory, Gender, womens movement, diversity, Equity, deconstruccion, Mary Richmond, Alice Salomon

The focus of the article lies on the relationship of social work and feminist theory. Beginning with the difference of “sex” and “gender” and the deconstruction of the normal way of thinking in two sexes, the paradigmatic change in the perception of gender will be explained. The big influence of feminist theories on different fields of Social Work will be pointed out: The historical process of professionalisation in Social Work, the interrelationship of feminist theories and repression, poverty, violence and exclusion and the relation of feminist projects in Social Work. In a second part four different theoretical approaches will be explained and their relevance for social work will be shown in the practical work in communities with individuals and groups (case work).

***“Engendering Social Work”***

***Conceptos teóricos y metodológicos feministas en su relación con el Trabajo Social***

Por: Cornelia Giebeler

Traducción: Davina Mühle

Febrero 2006

La posibilidad de que existan varios géneros y que el género, como categoría, no necesariamente está ligado a características físicas, es quizás el centro de los conocimientos teóricos en torno al feminismo a partir de los años ´70. Otro punto central del llamado “nuevo” movimiento feminista en los países occidentales, es la construcción de género, en donde existen dos géneros como parámetro de normalidad, atravesando los ámbitos político, social, cultural y económico. Que las categorías centrales de la estratificación de la sociedad son el género, la edad, la raza y sexualidad es un hecho que ha sido demostrado a través de varios estudios en todos los ámbitos de la sociedad;



sobre todo, que el género sea el aspecto determinante en cuanto a la distribución de pobreza y riqueza, el acceso a trabajo pagado y experiencias relacionadas con la violencia.

El nuevo pensamiento, de la separación de las características físicas corporales y sexualidad, son un cambio radical en cuanto al rumbo las ideas, tanto en comparación con el feminismo como en el Trabajo Social clásico. Ambas, eso sí, comparten la visión de que a las mujeres se les atribuye una posición subordinada en sus circunstancias sociales: en posiciones políticas, sociales, económicas y culturales. Al parecer, eso sí, actualmente muchos de estos problemas han sido solucionados o están en vías de solucionarse. Pareciera que el feminismo ya no es un tema actual y el Trabajo Social lo abarca solamente al margen. Las estudiantes de Trabajo Social y pedagogía se relacionan con el feminismo estudiando temas que surgieron a partir de éste y que fueron investigados intensivamente, tanto teórica- como prácticamente. Si en los años ´90 los cursos feministas tenían una altísima cuota de asistentes, actualmente es un tema al margen. Al mismo tiempo, es un tema tratado de manera intensiva por las profesionales en el ámbito del Trabajo Social. Es por esto que mi intención en este aporte sea la reflexión en cuanto a cuáles contenidos teóricos y metodológicos son pertinentes como contenido de la formación profesional del Trabajo Social. Es necesario fundamentar cuáles son los conocimientos necesarios, en vista de una profesionalización del Trabajo Social y cuáles principios metodológicos son relevantes para una formación profesional competente en el campo de género como “Gender- Competence”.

### **1. El género en el Trabajo Social y la Pedagogía Social: puntos históricos**

El discurso teórico de los grandes proyectos feministas a comienzos de los años ´90 se basó desde su comienzo en los cuestionamientos y problemas relacionados con el punto de partida central del Trabajo Social y de la Pedagogía Social. Visto desde la otra perspectiva, el Trabajo Social y sobre

todo la Pedagogía Social en Alemania, se relacionó desde sus comienzos como profesión, con la temática de mujeres y niñas. A continuación quiero, en primer lugar presentar la estrecha relación de los comienzos del Trabajo Social y el campo del trabajo con mujeres y niñas, y en segundo lugar tematizar la interrelación histórica entre la teoría feminista y el Trabajo Social.

1. *Mary Richmond* desarrolló a comienzos de su trabajo con madres solas y viudas un acercamiento al Trabajo Social, investigando la situación cotidiana y de vida de estas mujeres. (Richmond 1917: 395-404, 413-419) Su modo de acercamiento al Trabajo Social une desde un comienzo el acercamiento investigativo y cuestionamientos científicos en cuanto a la situación social de las personas, poniendo especial énfasis en ésta y en la miseria de mujeres y niños.
2. *Alice Salomon* es activista y parte del consejo administrativo del movimiento feminista alemán e internacional Bund deutscher Frauenvereine (BDF) entre los años 1900 y 1920, y parte del consejo administrativo del "International Council of Women" entre los años 1909 y 1920. Cuando aumenta a comienzos de los años '20 la orientación profesional masculina en el sector de beneficencia pública, abre con la fundación de la „Deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit“ en 1925 (Academia Alemana para el Trabajo Social y Pedagógico con Mujeres) la posibilidad de un mejor posicionamiento del Trabajo Social. Debido al exilio y el no-reconocimiento de su doctorado durante el régimen Nazi, es que la influencia de su trabajo fue prácticamente exterminada, para recién ser redescubierta a comienzos de los años '80 a través de una publicación acerca de la historia del Trabajo Social. Recién en 1997 se declara no válida la situación en torno al no-reconocimiento de su doctorado. (Eggemann 1999:164) *Alice Salomon* se posiciona debido a su grado de involucración, tanto en el movimiento feminista como en el Trabajo Social. También en muchas otras biografías de fundadoras y precursoras del Trabajo y Pedagogía Social es posible reconocer y reconstruir la relación con teorías y prácticas pertenecientes al movimiento feminista. Así es que el

nombre de *Siddy Wronsky* se relaciona con el desarrollo del sector de beneficencia pública en Berlín, el surgimiento del sistema de asistencia social en Palestina y el trabajo social y movimiento feminista judío. *Hilde Lion* es alumna de *Gertrud Bäumer* y *Marie Baum* en el “Sozialpädagogisches Institut” (Instituto de Pedagogía Social) en Hamburgo. Su objetivo era unir el feminismo en la política con la Pedagogía Social. Con su investigación acerca de la sociología del movimiento feminista, publicada en 1926, basa su orientación sociopolítica del Trabajo y Pedagogía Social en el mejoramiento de las circunstancias en que vivían las mujeres y en pro de una práctica del Trabajo Social fundamentada en la teoría y la investigación.

A comienzos del siglo XX, son principalmente mujeres intelectuales, las que reconocen la necesidad de apoyo requerido por personas en situaciones sociales precarias, siendo estas principalmente mujeres y niños. Esta tarea se relaciona con una orientación laboral y profesional, en donde al mismo tiempo se exige la igualdad de la mujer, estando así nuevamente acoplada al movimiento feminista existente.

En su historia son dos los principios que pretende superar el Trabajo Social: Por una parte se trata de cumplir con la obligación humanitaria para con las personas que no cuentan con privilegios sociales, a través de la implementación de un sistema de beneficencia social pública y por otra parte está presente en las actoras el proceso de la propia lucha por la emancipación femenina. La emancipación exige el derecho a tener acceso a un trabajo pagado, estudios e igualdad.

El hecho de que todas las mujeres pioneras del Trabajo Social al mismo tiempo hallan sido protagonistas del movimiento Feminista (sin importar su corriente política o religiosa) demuestra la estrecha interrelación histórica entre en Trabajo Social y el movimiento feminista. (Eggemann/Hering 1999: 13) Su trabajo se basa en la unión de teoría, investigación y práctica social, representando a comienzos del siglo XX una fuerza central en la lucha por cambiar la relación de los géneros.

## **2. El feminismo y el Trabajo Social: el proyecto del movimiento feminista**

A mediados de los años ´70 comienza una nueva Era para la interacción del movimiento feminista y el Trabajo Social. En el marco de la ampliación de la responsabilidad estatal de la beneficencia pública surgen proyectos feministas. Las primeras acciones públicas de estos proyectos tienen relación con el aborto y multas por aborto en los Países Bajos. Surgen los centros de la mujer, que son los primeros espacios públicos “libres de hombres”.

Las temáticas tratadas por el proyecto del movimiento feminista corresponden también al Trabajo y Pedagogía Social.

1. El tema central durante los años 70 es la violencia, dentro del matrimonio, violaciones, molestaciones sexuales, o violencia estructural que discrimina a mujeres y niñas (por ejemplo en las ciencias, el acceso a trabajos bien remunerados o la limitación al rol de madre y dueña de casa) Desde los Centros para Mujeres y otras iniciativas surgen los primeros “Centros de Acogida para Mujeres” autónomos. El primer Centro de Acogida es en Londres, en Alemania se abren los primeros en 1976, en Berlín y Colonia, y el 1.1.1977 en Bielefeld. Se trata de proteger a las mujeres de las agresiones de sus maridos y de darles nuevas perspectivas. (Giebeler/Kruse 1977, Giebeler 1987) Uno de los puntos centrales de la discusión a comienzos del movimiento feminista es la reclamación de autonomía. Se pretende funcionar de manera independiente del Estado, tanto administrativa- como financieramente. Otro campo del proyecto del movimiento feminista es el trabajo con niñas. Las “Asistentes/Trabajadoras “ Sociales, que ya se habían interiorizado con las teorías y prácticas feministas, comienzan a mediados de los años ´80 a iniciar proyectos con niñas. Se trata de un Trabajo Social de carácter abierto dirigido a niñas, con posibilidades de apoyo para niñas y mujeres maltratadas sexualmente, orientación vocacional/ laboral y apoyo para mujeres inmigrantes. Los proyectos adquieren reconocimiento rápidamente, sobre todo en cuanto al

trabajo con niños y jóvenes en riesgo social, contando estos inmediatamente con posibilidades de financiamiento y generalmente profesionalizados desde un comienzo; no así el caso de los primeros Centros de Acogida para la Mujer.

El término *violencia* comprende los diferentes matices de los análisis feministas en cuanto a violaciones dentro y fuera del matrimonio. Abarca el maltrato físico y psicológico, los asaltos sexuales, etc. Se trata de comprender porqué es que, tanto a través de la historia como en la actualidad, siempre las víctimas violentadas son mujeres y niñas, siendo forzadas a ocupar posiciones socialmente inferiores.

A comienzos del proyecto del movimiento feminista también se trata de crear puestos de trabajo dentro de los mismos proyectos; un trabajo significativo y remunerado, creando así dentro de los proyectos una nueva cultura y estilo de vida. Se pretendía vivenciar las utopías a modo de modelo a escala para ir desarrollándolas. Es así como la remuneración de los trabajos dentro de los proyectos es la misma, independiente de la calificación que tenga la persona. El ingreso del proyecto se reparte en partes iguales, sin importar cuál fue el aporte de cada integrante..

El trabajo reproductivo, o sea el trabajo con los niños, también es considerado dentro de algunos proyectos, recibiendo así las madres también por esto su remuneración. El Trabajo Social y Pedagógico Feminista se convierte así, en muchos de los proyectos iniciales, en un taller de autoconocimiento para una mejor vida. Se pretende alcanzar principios feministas que conlleven hacia una ideología concreta. En realidad se trata de la extirpación de la violencia estructural, la validez de trabajos remunerados y no remunerados, se trata de las diferencias y jerarquías entre las mujeres y de los intentos por configurarlas de la manera más igualitaria posible.

### **3. Análisis teórico: “las Clásicas”**

Las representantes clásicas del nuevo movimiento feminista ya dado respuesta a estas interrogantes. Se trata de tematizaciones (puntos de vista) tan diferentes, como lo son los enfoques de Simone de Beauvoir, Kate Millet, Susan Brownmiller, Betty Friedan y Germaine Greer o Phyllis Chesler. Todas ellas intentan encontrar conceptos que expliquen el rol subordinado de las mujeres dentro de las estructuras. Simone de Beauvoir analiza la posición histórico-cultural de la mujer en diferentes sociedades y postula la existencia universal del trabajo reproductivo femenino. Esto le permite al hombre definir a la mujer como algo ajeno y así asignarle al mismo tiempo un rol subordinado. Los hombres habrían aprovechado la oportunidad de poder remitir el trabajo reproductivo y así librarse de las ataduras cotidianas de este. Ya que la capacidad de dar a luz está ligada a la diferencia sexual y esta a su vez está biológicamente arraigada, es posible que sea este el origen de la represión y enajenamiento de la mujer. La ausencia de hijos y el librarse del trabajo reproductivo, son entonces las consecuencias lógicas de su modelo. (Beauvoir 1971) Shulamith Firestone da un paso más adelante: También ella ve el origen de las ataduras de la mujer en su capacidad de dar a luz, en la existencia de la familia biológica en la cual la repartición de poder e influencia siempre ha sido desigual. Ella ve la posibilidad de la mujer de librarse de los hijos y pareja, a través de la lucha del movimiento femenino por una sociedad igualitaria en pro de una reproducción tecnologizada. (Firestone 1975) Kate Millet también se refiere a la relación de género entre hombres y mujeres y analiza el constante reestablecimiento de la jerarquía de ésta en la intimidad de las parejas. La “política de género” no solamente se limita para ella al mundo de las conferencias, representantes y partidos, sino que debe también debe ser una meta dentro de las relaciones personales. Ella ve la sexualidad masculina, ya sea homosexual o heterosexual, como un instrumento de poder, parte de una política sexista. En su teoría acerca de la “política de géneros” sitúa la sexualidad en el poder central y describe así el poder universal del hombre sobre la mujer. (Millet 1985/1969) Betty Friedan describe la realidad de la jerarquía en la relación entre hombres y mujeres de una manera muy diferente. Ella investiga el “Problema sin Nombre” de mujeres americanas en las afueras

de la ciudad, poniendo en el centro de su análisis la economía, la división del trabajo por género. Sus estudios demuestran, por primera vez, las consecuencias psíquicas para las dueñas de casa relacionadas con el trabajo no remunerado, catalogado como inferior, que realiza la mujer. La consecuencia es para ella la exigencia y derecho de la mujer a acceder a trabajos remunerados. De esta manera se explica también la progresiva involucración de comienzos del nuevo movimiento feminista hacia las prácticas políticas. (Friedan 1970)

A través del análisis de los clásicos es posible ver con claridad los aspectos de la teoría feminista, que conllevan al debate entorno a la “Mittäterschaft” (Responsabilidad/ culpabilidad compartida) (Thürmer-Rohr) de mediados de los años ´80: La aseveración de que la mujer generalmente sea “víctima” y por lo tanto el hombre un “potencial agresor” desembocan en la diferenciación, el llamado “Enfoque de Diferencia” confrontándolo al llamado “Enfoque de Igualdad”

#### **4. Diferencia e igualdad – Deconstrucción y comparación cultural**

El enfoque/ principio de diferencia parte de la idea de una diferenciación biológica o natural entre los sexos masculino y femenino, que se define principalmente a través de la capacidad de dar a luz/parir de la mujer. Esta capacidad también es descrita por algunas teorías como punto de partida ineludible y sigue presente en los debates actuales entorno a la corporalidad.

1. *Diferencia*: el único debate con orientación feminista internacional, proveniente de científicas alemanas, es el llamado “Planteamiento/Enfoque Bielefelderiano”, en donde se entiende el acceso al mundo a través de la corporalidad, que a lo largo de una tradición de teorías patriarcales conllevando a la jerarquización de los géneros. (Mies 1988) El acceso al mundo de parte del hombre es descrito teóricamente a través del intelecto y el trabajo físico, siendo este superior al de la mujer que se basa en su capacidad de parir. El control

reproductivo de la sexualidad humana pasa a ser así el origen de la estructura patriarcal dominante. Esto se habría entrelazado estrechamente con los principios capitalistas formando una compleja jerarquía basada en la repartición del trabajo por género, sobre todo entre las regiones del sur y del norte. El Enfoque Bielefelderiano ve una solución en la recuperación de la “subsistencia”, el control de las personas sobre el fruto de su trabajo, el control de la capacidad de parir de las mujeres por las mujeres mismas, y el desacoplamiento del mercado mundial hacia economías descentralizadas y autodefinidas. (v.Werlhof/ Mies/Bennholdt-Thomsen 1983, Giebeler 2005) El “Principio de Diferencia”, en donde es posible ubicar tan variados pesamientos feministas, como lo son el de Mary Daly, Adrienne Rich o el de “las italianas/ milanesas”, destacan diferentes acercamientos al mundo/ a la realidad, sobre el fondo de la diferencia biológica y/o construída entre los géneros. La construcción social de género tematiza entonces la factibilidad de construcciones sociales y culturales; eso si, analiza la diferencia en cuanto al poder de la palabra, el pensamiento y , como las nombra Hagemann-White, las construcciones cotidianas de la diferencia social. (Hagemann-White 1989) La relación entre hombres y mujeres, en el “Enfoque de Diferencia, es pensada utópicamente como igualitaria, por ejemplo la relación entre géneros en las culturas indígenas, es comparada y analizada culturalmente como diferente a la jerarquía de géneros moderna. (Bennholdt-Thomsen 1994) descifra diferentes relaciones y construcciones de género en “otras” sociedades/ culturas y concluye un sistema mundial, en comparación, mejor que el capitalismo.

2. *Igualdad*: El “*Principio de Igualdad*” se sustenta en el pensamiento de la igualdad entre los géneros y se concentra en los derechos de la mujer, que tal como los derechos de igualdad proclamados durante la revolución francesa para los hombres, también pueden hacerse cumplir para la mujer. En el debate feminista se trató, desde un principio, de cuestionamientos entorno a la igualdad entre hombres y mujeres, ya sea en el mundo del trabajo, la responsabilidad por los hijos y las labores domésticas, la formación técnica o estudios superiores y el acceso a posiciones de poder. Se instalan Oficinas de la Mujer o Centros de Igualación, que tienen la función de apoyar a la mujer en



concretar la aspiración a emancipación, igualdad, la realización en el trabajo y la familia. Desde mediados de los años 80 se trataba de la igualación de la mujer con el hombre, y desde mediados de los '90, la igualación de ambos géneros. Esta nueva orientación se debe al nuevo debate sobre género, en donde se trata de complementar la investigación femenina con la masculina, ampliar las políticas femeninas hacia políticas masculinas y situar el género social en el centro de atención.

3. *Deconstrucción:* El fundamento teórico de las nuevas teorías feministas se encuentra en el debate acerca de sexo y género, el discurso de la construcción social de género, con la conclusión de que estas mismas se pueden de-construir, como fue demostrado a mediados de los '90 por Judith Butler (Butler 1991) Desde entonces, no solamente el Género Social, sino también el Género Biológico (Sexo) están a prueba. Butler argumenta, en la tradición de Saussure, desde la perspectiva crítica de los significados lingüísticos atribuidos: el lenguaje no describe realidades, sino que recién las crea al atribuirles conceptos lingüísticos. Conceptos como “hombre” o “mujer” son performativos, es decir, que recién existen a través del lenguaje sin necesariamente haber sido antes dos realidades diferentes. La atribución de “sexo” es entonces una permanente construcción normativa. Como consecuencia de estos pensamientos se pierde una definición de límites claros entre los géneros y se incluyen géneros excluidos/ segregados/ aislados, como lo son las construcciones de identidad sexual no comprendidas dentro de la tradicional dualidad de géneros, así por ejemplo la homosexualidad. Duden plantea una posición contraria, orientada en pensamientos y prácticas históricas basados en la corporalidad. Extrañada acerca de la percepción de si misma de la mujer “postmoderna” y la rapidez y entusiasmo con que fueron recibidas las ideas de Butler por mujeres jóvenes, que ya solamente se percibían a si mismas y su cuerpo como una construcción social (Duden 2002:200), analiza las complejas afirmaciones butlerianas como documento histórico de una “americana, nacida también como niña, para poder analizar en el reflejo/ espejo de su pensamiento el aquí planteado rechazo a una vivencia corporal marcada por la historia. (Duden 2002:208) La construcción de género,

tiene según Duden origen en la corporalidad, el “yo” es un “gesto lingüístico, que hace referencia a la percepción somática, relacionada con el propio cuerpo, algo que yo sé sin necesidad de palabras. (Duden 2002:260) Es aquí donde la teoría de la fluidez de los límites entre los géneros, que plantea Butler, se vuelve incongruente. También el crítica y cuestionamiento acerca de si sus planteamientos coinciden con los procesos de cambio en la sociedad, la pluralización de formas de vida, la importancia estética del entorno inmediato o la búsqueda de una nueva y única forma de individualidad idealizada. (p. ej. Roedig 1997) Las ideas de Butler son reflexionadas como expresión del desarrollo de la sociedad postmoderna dentro de la crítica feminista, además se critica el hecho de que se limiten al pensamiento y normas sociales y culturales occidentales.

4. *Comparación cultural:* a partir de los años 90, estudios etnológicos descifraron, diversas construcciones de género en diferentes sociedades, encontrando así las más variadas formas de género La existencia de tres, más o hasta diez géneros cuestiona la construcción dual de género en Europa. Rösing encuentra, en una región de Bolivia, la existencia de diez géneros, (Rösing 2001), Bennholdt-Thomsen habla de un tercer sexo/género entre los Zapotekas en México. Nanda acerca de la posibilidad de asumir roles de otro género en India, que culturalmente no están definidos como femeninos ni masculinos. El asumir completamente o en parte el otro género también es sabido de culturas indígenas de Norteamérica. En estas sociedades es posible asumir variados roles de género, cosa que en las culturas occidentales recién está siendo posible dentro del marco de la teoría de la fluidez de identidades. Aquí se integran variaciones biológicas , sociales y culturales, en vez de ser excluidas. Tan solo la presencia de los llamados “Intersexuales” o hermafroditas, que presentan características físicas de ambos sexos, corresponden a un 4% de la población. (Röttger-Rössler 1997)

Los debates teóricos correspondientes al nuevo movimiento feminista contienen premisas, a través de las cuales se preestructura el pensamiento e cuanto a género. Uno de los principales dilemas de la discusión consiste hasta

el día de hoy, en que el feminismo postestructuralista, representado entre otros por Judith Butler, destapa las categorías de género y sexo como procesos culturales y sociales, operando inevitablemente en la práctica con los términos "hombre" y "mujer", para siquiera tener la posibilidad de acceder a la problemática. El punto de partida de las clásicas, de la clasificación del mundo en dos géneros, que según ellas debería ser rota a través de diferentes estrategias, le sigue un discurso teórico que cuestiona de raíz la dualidad de género. Contrariamente al discurso postmoderno, existen estudios etnológicos y análisis de casos en comparaciones interculturales, que traen a la luz experiencias de multiplicidad de género. Es posible demostrar a través de muchos ejemplos, que la identidad se puede desarrollar individual- o socialmente, en donde es posible vivir el género como construcción social, tomando este rol sexual diferentes formas sociales y culturales. Lejos de los ideales de la Ilustración de la historia europea y la pluralización de "mundos de vida" (Beck, Habermas, Husserl) , se muestran aquí realidades ajenas a la dominancia de la idea de una sociedad en donde existen solo dos géneros. Ya que el Trabajo Social Intercultural se vuelve cada vez más significativo, sería importante en este lugar hacer referencia a la importancia de una formación de competencia de género "gendercompetence", que apunte, por medio del "enfoque de diferencia", hacia la igualdad, la promoción etc..

## **5. Teoría Feminista y Trabajo Social**

En el centro del Trabajo Social está el "trabajo de caso", dirigido a personas concretas, grupos, comunidades y comunas, las cuales necesitan un análisis de la situación social para trabajar con ellas en la relación "cara a cara" (Schütz). Ojalá se desarrollen líneas de acción en conjunto con ellas, que contengan una descripción y una línea de acción temporal y espacial y finalmente una evaluación de los logros. Es en este "setting" concreto en donde las Trabajadoras Sociales – independiente del campo en donde trabajan - se encuentran con el público. Rara vez va a ser posible la asignación y

construcción de género, de antemano tendemos a formar la acostumbrada clasificación del mundo en la dualidad “hombre- mujer”. En el aspecto profesional sería relevante en este momento resolver el “caso” incluyendo el género en la competencia reflexiva, competencia de saberes y competencia en los campos específicos. Todos los cuestionamientos y exigencias, que contiene un “caso” tendrían que “ser resueltos” con relación al género.

Para el Trabajo Social hay dos conceptos a disposición: el concepto del „Gender-Mainstreaming“ y el concepto del „Managing Diversity“, ambos desarrollados como instrumento metodológico internacional, para hacer conciente y cambiar las diferencias y jerarquías presentes en el mundo laboral, cultural, y político. Ambos están insertos en la política de la mujer, que apuntan al “engendering” en todos los ámbitos políticos contextualizados en la globalización. Cabe señalar la diferencia entre el término internacional “going local” de las acciones locales sin implicancia global, internacional o intercultural. Durante la última de cuatro conferencias internacionales de la mujer de la UNO , que comenzaron en 1975 en México con la formulación del Plan de Acción Mundial para la Mujer y la Década de la Mujer, que despidieron, en 1995 en la Conferencia de Peking, una estrategia mundial basada en el género, se pasa al “Gender- Mainstreaming”, que exige la igualdad de oportunidades en cuanto a género en todas las instituciones, transformándose cada vez más en un derecho. Aquí se presenta un marco para el Trabajo Social, en donde el género debe ser tema y que obliga al pensamiento en torno a la “igualdad” tanto para el propio grupo profesional como para el grupo al que pertenecen las personas a las que dirigen su trabajo. Eso sí, es aquí donde sale a la luz un punto que tiene la tendencia a no ser tomado en cuenta en la teoría feminista: en la práctica se trata siempre de la relación del individuo con su propia construcción del “YO” (Schütz) y de su identidad y no de un esquema de clasificación, que derivado de la teoría le ofrece al individuo una definición de su construcción del género. Debe tratarse de descubrir de qué manera actúan estas definiciones y construcciones de identidad sobre la forma de vida del individuo, por ejemplo de qué manera influye el conocimiento de la

construcción de la división de trabajo de género y como afecta las expectativas en situaciones concretas, para así poder ofrecer soluciones adecuadas. La Pedagogía Social no puede querer estilizar/idealizar el trabajo de “género” en grupos homogéneos sexuales, tampoco se aconseja trabajar en contextos coeducativos. „Engendering Social Work“ significa para el Trabajo Social, tener conciencia de la existencia de la diversidad social y cultural de género, como fondo para investigar las construcciones concretas de género en las situaciones sociales del Trabajo Social. Se trata de ser capaz de negociar y explicar en interacciones concretas, aplicando el conocimiento de la desligación de características físicas y el conocimiento de la relevancia del género y los procesos de jerarquía entre el hombre y la mujer dentro de la construcción hegemónica masculina. También se trata de percibir la jerarquía de feminidad y masculinidad en el contexto de la fluidez de los límites de los géneros, también como proceso entre mujeres y entre hombres. En concreto la competencia de género para el Trabajo Social implica una variedad de saberes. Entre ellos quisiera mencionar los siguientes:

1. La Transmisión de la estrecha relación entre el Trabajo Social y la historia del Movimiento Feminista, siendo el tema central la historia de las pioneras del Trabajo Social, sus teorías, prácticas, investigaciones y activismo, y sus tempranos aportes a la profesionalización del Trabajo Social. Ellas persiguieron al mismo tiempo lograr la propia emancipación y dejar huellas para el futuro desarrollo de la emancipación de la mujer.
2. La protesta en contra de violencia, subordinación, represión, desigualdad y el apoyo a mujeres y niñas en situaciones sociales difíciles, permitieron el avance del proyecto del Movimiento Feminista. La experiencia de influir en el rumbo del mundo y también en una misma es un elemento de la teoría y prácticas feministas, que debería ser central en el estudio del Trabajo Social.
3. Las propias experiencias relacionadas con el género, los experimentos en carne propia, la unión de la reflexión entorno al propio aprendizaje y contenidos críticos de género, la capacidad de relacionar lo leído con la

experiencia y formular buenos cuestionamientos, es una meta que da cuenta de una competencia de género lograda.

4. La capacidad de creer en el pensamiento utópico y en si mismo, y vivir el propio rol, habiendo otras expectativas presentes, es uno de los aspectos que deberían ser transmitidos en una formación profesional relacionada con el género.
5. Por otra parte se trata de reconocer los hechos que estructuran las circunstancias que conllevan a una relación de “víctima – agresor”, manteniéndose y repitiéndose a lo largo de la construcción de la sociedad basada en dos diferentes géneros.
6. Los grandes análisis de la relación de los géneros realizados por las autoras clásicas, son también fundamentos que deben estar presentes en un Trabajo Social emancipado en cuanto a políticas sociales y género. Así también son necesarios conocimientos específicos en cuanto a estudios sobre temas especiales.
7. Para el Trabajo Social es también importante el desarrollo interno del profesional: Sus pensamientos, su ética, su construcción del mundo desde su perspectiva biográfica desarrollada y reflexionada. Esta competencia de reflexión trata de ver el género, el sexo, las étnias y naciones y las edades dentro de la misma sociedad capitalista y globalizada – y no perder su curiosidad hacia cada persona y cada situación social nueva. La competencia trata de tomar en cuenta el individuo por si – sea mujer, hombre, mûxe o intersexual, sin macarlo con los propios prejuicios.

Finalmente, “Engendering Social Work” se trata de saber tanto acerca de género, que sea posible percibir lo que realmente es. Solo vemos lo que conocemos.

#### **Literatur:**

Beauvoir, Simone de 1971/1968 Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau.  
Reinbek / 1949 La Deuxième Sexe, Paris

Bennholdt-Thomsen, Veronika (Hg) 1994 Juchitán – Stadt der Frauen. Vom Leben im Matriarchat. Reinbek

Butler, Judith 1991 Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt

Chesler, Phyllis 1977 Frauen, das verrückte Geschlecht? Reinbek

Duden, Barbara 2002 Die Gene im Kopf – der Fötus im Bauch. Historisches zum Frauenkörper. Hannover

Eggemann Maike/Hering, Sabine (Hg) 1999 Wegbereiterinnen der modernen Sozialarbeit. Texte und Biografien zur Entwicklung der Wohlfahrtspflege. Weinheim und München

Eggemann, Maike 1999 Alice Salomon. In: Eggemann/Hering a.a.O.

Firestone, Shulamith 1975 Frauenbewegung und sexuelle Revolution. Frankfurt

Friedan, Betty 1977 Das hat mein Leben verändert. Beiträge und Reflexionen zur Frauenbewegung. Reinbek

Giebeler, Cornelia/Kruse, Brigitte 1977 Gewalt gegen Frauen. Frauenmisshandlungen in Bielefeld. In: „Blätter“, Zeitschrift des Jugendkulturrings der Stadt Bielefeld, Nr. 286, Bielefeld

Giebeler, Cornelia 1988 Feministische Gesellschaftsanalyse – eine kritische Einführung in die Debatten der Frauenbewegung zum Thema Arbeit und Geschlecht. In: AG Frauenforschung in der Volkskunde Marburg, Institut für europäische Ethnologie (Hg) Rund um die Uhr. Frauenalltag in Stadt und Land zwischen Erwerbsarbeit, Erwerbslosigkeit und Hausarbeit. Marburg

Giebeler, Cornelia 1992 Zwischen Protest und Disziplin. Die feministische Paradoxie.  
Bielefeld

Giebeler, Cornelia 2005 Der „Bielefelder Ansatz“ in der Feministischen Forschung:  
ein Rückblick auf die Theorie und Praxis der Frauenforschung von 1975 bis  
1980 In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis Heft 59/60

Giebeler, Cornelia/Schuhmann, Cornelia/Homann, Angelika 1987 Über die  
Unverträglichkeit von Staatsknete, Sozialarbeit und Feminismus. Die  
autonomen Frauenhäuser Bielefelds. 10 Jahre Suche. Eine Selbstdarstellung.  
In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Heft 19, Köln 1987 (S. 79-  
88)

Hagemann-White, Carol 1989 Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren.... In:  
Hagemann-White/Rerrich (Hg.): Frauen Männer Bilder. Bielefeld

Mies, Maria 1988 Patriarchat und Kapital. Frauen in der internationalen  
Arbeitsteilung. Fulda /1986 Partriarchy and Accmulation on a world scale. Zed  
Books London

Millet, Kate 1981 Sexus und Herrschaft. Die Tyrannei des Mannes in unserer  
Gesellschaft. München

Richmond, Mary E. 1917 Social Diagnosis. Russell Sage Foundation, New York.

Roedig, Andrea 1997 Judith Butler – ein Sohn ihrer Zeit. Versuch über die  
Verwirrung der Geschlechter als Zeitphänomen. In. Völger, Gisela (Hg) Sie und  
Er. Frauenmacht und Männerherrschaft. Im Kulturvergleich. Köln

Rösing, Ina 2001 Religion, Ritual und Alltag in den Anden. Die zehn Geschlechter  
von Amarete, Bolivien. Zweiter Ankari-Zyklus: Kollektivrituale der Kallawaya-  
Region in den Anden Boliviens. Berlin



Thürmer, Rohr, Christina 1983 Aus der Täuschung in die Ent-täuschung – zur Mittäterschaft von Frauen. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis Heft 8 Köln

Thürmer-Rohr, Christina 1984 Der Chor der Opfer ist verstummt. Eine Kritik an Ansprüchen der Frauenforschung. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis Heft 11 Köln

v. Werlhof/Mies/Bennholdt-Thomsen 1983 Frauen, die letzte Kolonie. Reinbek

Röttger-Rössler, Birgit 1997 Männer, Frauen und andere Geschlechter. Zur Relativierung der Zweigeschlechtlichkeit in außereuropäischen Kulturen. In: Völger, Gisela (Hg) Sie und Er. Frauenmacht und Männerherrschaft. Im Kulturvergleich. Köln

# **TÍTULO PONENCIA: “SERVICIOS SOCIALES Y POLÍTICAS DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES”**

**ELENA ROLDÁN GARCÍA**

**Catedrática E.U. de Trabajo Social y Servicios Sociales  
Universidad Complutense de Madrid**

Palabras clave: políticas de igualdad, género, intervención social, servicios sociales

Key words: equal opportunities policy, gender, social intervention, social services

En la institucionalización de la perspectiva de género ha tenido especial incidencia el pensamiento feminista con la aportación de elementos ideológicos y de análisis. El resultado ha sido la incorporación de estrategias políticas para combatir las desigualdades de género, especialmente las de igualdad de oportunidades desarrolladas en España desde las administraciones central, autonómica y local. El desarrollo de Servicios Sociales dirigido a problemas específicos, pero no exclusivos de las mujeres se ha observado que, el marco de unas políticas públicas, favorece aunque con límites la resolución de los conflictos originados en la interrelación de los diversos actores. La perspectiva de género comporta un tipo específico de políticas y de intervención social.

Feminist theory has had special influence in the gender institutionalisation with the contribution of ideological and analysis elements. The effect has been the incorporation of political strategies to combat gender inequalities, especially equal opportunity policies. These ones have been developed in Spain from the public administration: central, regional and local. To answer special problems, not only for women but with a gender approach, has been developed specific personal Social Services. In the frame of public policies the implementation of those services has been a good but limited way to afford social conflicts. Gender perspective allows to implement a new form of social intervention and policies.

## **1. Perspectiva de género en las Políticas de Igualdad de Oportunidades para las mujeres**

Las políticas de género tienen su expresión fundamental en tres áreas: la participación política de las mujeres, la definición del espacio de la política y la organización del sistema político. Por lo que se refiere a la primera, los patrones de comportamiento político femenino han cambiado con una mayor incorporación de las mujeres a la población económicamente activa y a las actividades sociales y culturales (Astelarra, 2001). En cuanto al segundo, la presencia de las mujeres ha aumentado en los movimientos sociales, en las movilizaciones políticas y en las instituciones. El movimiento feminista ha sido

históricamente y sigue siendo la expresión política de las demandas de las mujeres. En cuanto a la organización del sistema político, el enfoque de género ha permitido demostrar las contradicciones entre el principio de ciudadanía y la práctica de la desigualdad entre mujeres y hombres y ha evidenciado los problemas políticos con su concepción restrictiva de la ciudadanía.

A pesar de las transformaciones introducidas por el Estado de bienestar la función de la mujer se ha mantenido relegada al ámbito privado de la familia, al que han ido destinadas la mayor parte de las acciones e incluso los derechos sociales derivados de este Estado benefactor. Hasta hace poco, la intervención pública tendía a reforzar los mecanismos que discriminaban a las mujeres o los producía directamente; de ahí que el feminismo trasladara a la arena política una serie de reivindicaciones contra el trato desigual y la discriminación por razones de sexo. Estas demandas consiguieron legitimidad y consenso en muchos países, que comenzaron a implementar políticas públicas para corregir estas disfunciones.

Entre las distintas estrategias políticas para combatir las desigualdades de género, la igualdad de oportunidades ha sido la más extendida a escala internacional. Los límites de las políticas de igualdad, expresados muchas veces en sus pobres resultados, han dado paso a acciones positivas, definidas como “un mecanismo para corregir la desventaja inicial de las mujeres: en igualdad de condiciones, primar a una mujer sobre un hombre” (Astelarra, 2001). Existen distintos tipos de acciones positivas: sistemas de cuotas, líneas de crédito especiales, iniciativas judiciales, etc. Estas medidas han generado un debate sobre las ventajas y los inconvenientes de impulsar o no la igualdad de oportunidades. Sin embargo los mecanismos de acción positiva se han mostrado también insuficientes para llegar al fondo de la cuestión: la escisión entre público y privado y la doble jornada laboral de las mujeres por haber accedido a la esfera pública. La igualdad de oportunidades apoya sobre todo la incorporación de la mujer a la esfera pública, ha logrado derechos formales, pero no sustanciales, puesto que las mujeres se enfrentan con desventajas no sólo familiares sino también ideológicas y de poder.

En el caso español, el proceso de atención a las reivindicaciones femeninas halló eco durante la etapa de transición y contó con la ventaja de ciertos modelos internacionales ya en funcionamiento, gracias a lo cual se comenzaron a planificar estrategias para poner fin o paliar las desigualdades de género. Algunas modificaciones fueron de carácter institucional y otras programáticas: en 1983 la creación del Instituto de la Mujer; en 1988 el I Plan de Igualdad de oportunidades; a ello se añadía la nueva estructura descentralizada del Estado, que propició la creación de otras instituciones y planes autonómicos que posteriormente se inscribieron en el ámbito local.

Conviene resaltar el papel articulador y novedoso de la perspectiva de género en el diseño y la aplicación de las políticas de bienestar social, no sólo en el ámbito central y autonómico, como han ilustrado numerosas autoras (Escario, Alberdi y López-Acotto, 1996; Ortega, 1999, Bustelo, 2004, Roldán 2005), sino también su evolución y reflejo en el ámbito local. Las políticas de igualdad de género fueron las más innovadoras de todas las que se implementaron en España desde finales de la década de 1970, progreso que continuó durante las dos décadas siguientes.

## **2. La institucionalización de la perspectiva de género en las comunidades autónomas y en las corporaciones locales.**

El Instituto de la Mujer impulsó numerosas acciones, entre ellas los Planes de Igualdad de Oportunidades: el primero (1988-1990), el segundo (1993-1995), el tercero (1997-2000) y el cuarto (2003-2006). Gradualmente se fueron creando organismos dentro de las Comunidades autónomas dedicados a la mujer, de tal forma que todas ellas acabaron teniendo o han tenido un Plan anclado al territorio para estructurar las políticas de igualdad de género (Cuadro 1). A partir de 2002 se inició además un proceso legislativo de aprobación de leyes de Igualdad, siendo en este caso pionera la Comunidad de Navarra.

La creación de estructuras autonómicas, impulsadas también por el Instituto de la Mujer, sirvió para consolidar las políticas de género que dispusieron en seguida de recursos económicos y humanos propios y se plantearon objetivos similares a los europeos, si se tiene en cuenta además el refuerzo del desarrollo autonómico.

Cuadro 1 **INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.**

Comunidad Autónoma	Órgano de igualdad, año creación	Planes y Leyes de Igualdad
Andalucía	Instituto Andaluz de la Mujer, 1988	I PIO de las Mujeres 1990-92 II Plan Andaluz para la Igualdad de las Mujeres 1995-97 III Plan de actuación del Gobierno Andaluz para avanzar en la erradicación de la violencia contra las mujeres 1998-1999 IV Plan de acción del Gobierno Andaluz contra la violencia hacia las Mujeres 2001-2004
Aragón	Instituto Aragonés de la Mujer, 1993	I Plan de Acción Positiva para las Mujeres en Aragón 1994-96 II Plan de Acción Positiva para las Mujeres en Aragón 1997-2000 III Plan de Acción Positiva para las Mujeres en Aragón 2001-2004
Asturias	Secretaría de la Mujer, 1989 Dir. Regional de la Mujer, 1993 Secretaría Regional de la Mujer, 1995 Instituto Asturiano de la Mujer, 1999	I PIO de las Mujeres 1989-91 II PIO de las Mujeres 1993-95 III PIO de las Mujeres 1996-2000 IV P de Acción Positiva para las Mujeres del Principado de Asturias 2001-2005
Balears	Comisión Interdepartamental de Mujer, 1990 <i>Institut Balear de la Dona</i> , 2000	I PIO de las Mujeres 1991-93 II PIO de las Mujeres 1996-99 III Plan de actuaciones para la Igualdad entre Hombres y Mujeres 2002-2005
Canarias	Instituto Canario de la Mujer, 1990	I PIO de las Mujeres 1995-96 II Plan Canario de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres 1997-2000 III Plan Canario de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2003-2006
Cantabria	Agencia de Promoción de la Mujer, 1986 Dirección General de la Mujer, 1997	I PIO de las Mujeres 1991-93 II PIO de las Mujeres 1998-2001 III PIO entre Mujeres y Hombres de Cantabria 2003-2006
Castilla-La Mancha	Dirección General de la Mujer, 1990 Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, 2002	I PIO de las Mujeres 1990-1994 II PIO. Las Mujeres de Castilla-La Mancha hacia el s. XXI 1995-99 III PIO entre Hombres y Mujeres de Castilla-La Mancha 1999-2003 IV Plan de Igualdad entre mujeres y Hombres 2004-2008

<b>Comunidad Autónoma</b>	<b>Órgano de igualdad, año creación</b>	<b>Planes y Leyes de Igualdad</b>
Castilla-León	Servicio Regional de la Mujer Secretaría Regional de la Mujer, 1994 Dirección General de la Mujer	I Plan Integral de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en Castilla-León, 1994-96 II Plan Integral de I. de O. para la Mujer en Castilla-León 1997-2000 III Plan Integral de I. de O. entre Mujeres y Hombres 2001-2005 Ley 1/2003 de 3 de marzo, de igualdad de Oportunidades entre Hombres y mujeres en Castilla y León
Cataluña	Comisión Interdepartamental Promoción de la Mujer, 1987 <i>Institut Català de la Dona</i> , 1991	I Plan de Actuación del Gobierno de la Generalitat para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres 1989-92 II Plan de Actuación para la I. O. de las Mujeres 1994-96. III Plan de Actuación para la I. O. de las Mujeres 1998-2000 IV Plan de Actuación para la I. O. de las Mujeres 2001-2003 V Plan de Acción y Desarrollo de las Políticas de Mujer en Cataluña 2005-2007
Extremadura	Asesoría Ejecutiva de la Mujer, 1988 Dirección General de la Mujer, 1991 Instituto de la Mujer de Extremadura, 2001	I PIO de las Mujeres, 1991 II PIO de las Mujeres de Extremadura 2000-2003
Galicia	<i>Servicio Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller</i> , 1991	I PIO de las Mujeres Gallegas 1992-94 II PIO de las Mujeres Gallegas 1995-97 III PIO de las Mujeres Gallegas 1998-2001 IV PIO de las Mujeres Gallegas 2002-2005 Ley 7/2004 de 16 de julio, gallega para la Igualdad de Mujeres y Hombres
La Rioja	Centro Asesor de la Mujer 1988 (Servicio de Mujer, Familia e Infancia- Consejería de Juventud, Familia y Servicios Sociales, 2003)	I PIO de las Mujeres en La Rioja 1996-99 II Plan Integral de la Mujer 2001-2004
Madrid	Dirección General de la Mujer, 1989	I PIO de las Mujeres de la Comunidad de Madrid 1989-91 II PIO de las Mujeres de la Comunidad de Madrid 1993-95 III PIO de las Mujeres de la Comunidad de Madrid

Comunidad Autónoma	Órgano de igualdad, año creación	Planes y Leyes de Igualdad
		1997-2000 IV PIO entre Mujeres y Hombres de la Comunidad de Madrid 2002-2005
Murcia	Dirección General de la Mujer, 1991 Dir. Gral de Política Social y familia, 1995 Dir. Gral de Juventud, Mujer y Familia, 97 Secretaría Sectorial de Mujer y Juventud Instituto de la Mujer de la Región de Murcia, 2002	I PIO para las Mujeres 1993-95 II PIO entre Hombres y Mujeres 1997-2000 III PIO entre Hombres y Mujeres 2003-2005
Navarra	Subdirección General de la Mujer, 1991 Instituto Navarro de la Mujer, 1995	Ley Foral 33/2002 de 28 de noviembre, de Fomento de la Igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres
País Vasco	<i>Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer</i> , 1991	I Plan de Acción Positiva para las Mujeres de la C.A. de Euskadi 1991-94 II Plan de Acción Positiva para las Mujeres de la C.A. de Euskadi 1995-98 III Plan de Acción Positiva para las Mujeres en la C.A. de Euskadi 1999-2005 Ley 4/2005 de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres
Comunidad Valenciana	<i>Institut Valencià de la Dona</i> , 1988 Dirección General de la Mujer, 1997	I Plan de Actuación del Gobierno de la Comunidad Valenciana para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres, Comunidad Valenciana, 1989-91 II Plan de Actuación del Gobierno de la Comunidad Valenciana para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, 1997-2000 III Plan de Actuación del Gobierno de la Comunidad Valenciana para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, 2001-2004 Ley 9/2003 de 2 de abril, para la igualdad de oportunidades de Mujeres y Hombres

Fuente: Actualización sobre Elena Roldán (ed.), *Género, Políticas Locales e Intervención Social*, Madrid, Editorial Complutense, 2004.

Además de la institucionalización de la perspectiva de género, se experimentó otro cambio significativo en las mentalidades de las mujeres y también en las instituciones del Estado descentralizado. La creación de estructuras locales en los propios ayuntamientos, con el respaldo de las instituciones autonómicas de la mujer, ayudaron a consolidar la perspectiva de género en el ámbito más cercano a la ciudadanía.

El concepto femenino del bienestar social e individual evolucionó de la consideración de la “mujer como problema” a la reivindicación jurídica de la igualdad de sexos y la igualdad de género. Inicialmente se pedían medidas que condujeran a aplicar el derecho de igualdad contemplado en la Constitución.<sup>1</sup> Luego se pasó a reconsiderar algunos aspectos, tradicionalmente considerados privados, como asuntos públicos y de la reivindicación de la “igualdad a” (los hombres) se procedió a perseguir la “igualdad entre” mujeres y hombres.<sup>2</sup>

Y es que la definición de igualdad desde la perspectiva institucional española había tenido éxito en la formulación del discurso subyacente de las políticas públicas de igualdad, pero no se había traducido en una práctica coherente. Para empezar se hablaba de “género” desde las instituciones “de la mujer”; de igualdad, que desde la “discriminación positiva” se refería a “destinatarias”; de reparto de tareas domésticas; todo ello con objeto de que la mujer se incorporara al trabajo remunerado, no de que se revalorizaran las tareas de lo privado (Bustelo, 2004). A pesar de que en las tres últimas décadas las mujeres han entrado en el mercado laboral remunerado, los hombres siguen sin asumir con la misma fuerza el peso de las obligaciones domésticas, aunque en las generaciones jóvenes parece percibirse un cambio de actitud positivo (Durán, 2000).

Sin embargo no quiere decir que no se haya evolucionado en el terreno de lo reivindicativo -no sólo en términos de derechos, sino de valores positivos

---

<sup>1</sup> A principios de los años 1980, las mujeres progresistas trabajaron en los aspectos discriminatorios de la legislación y en acciones de promoción de la igualdad o de eliminación de la desigualdad de sexos.

<sup>2</sup> Este aspecto relacional quedó plasmado en el enunciado del III y IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres y del mismo modo en los planes de igualdad autonómicos.

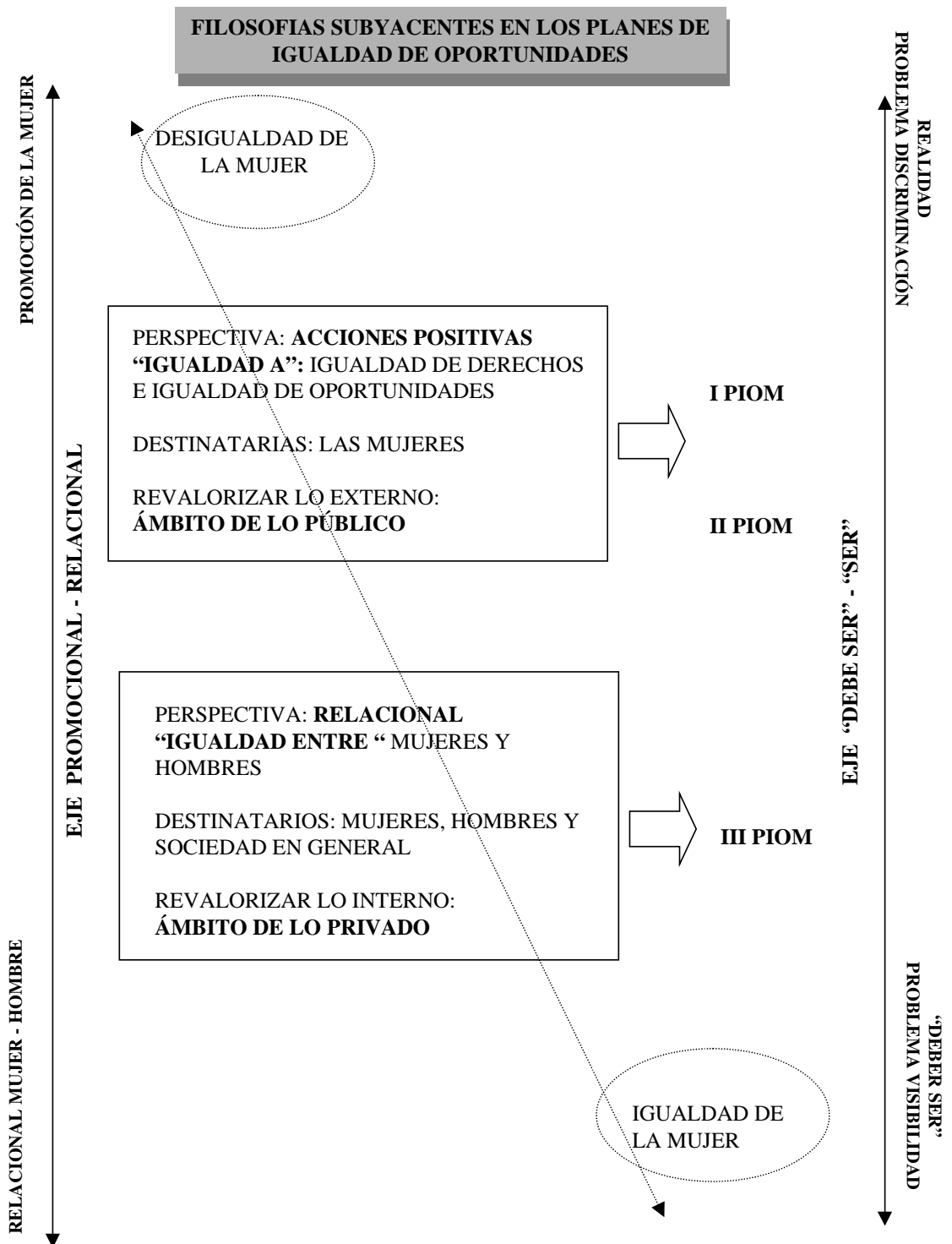


para todos, mujeres y hombres- pero no lo suficiente como para considerar ya obsoletas las medidas de igualdad compensatoria, en apenas dos décadas; poco tiempo como para abandonarlas, sobre todo cuando no sólo no han desaparecido las barreras sobre las que se erigieron los prejuicios sobre los que se potencia la discriminación de género, sino que reaparecen virulentos en el periodo actual.

El análisis del I y II Planes de Igualdad de Oportunidades (Bustelo, 2004) revela unos objetivos y unas medidas que se centralizaban en el área productiva –en aquellas actividades situadas en el mercado o en la esfera pública, que se realizan a cambio de un salario y son reconocidas social y económicamente- y que ponían menor énfasis en aquéllas del área reproductiva -aquellas actividades destinadas a mantener cotidianamente la fuerza de trabajo dentro de la unidad doméstica, que corresponden a la esfera privada y no son reconocidas social ni económicamente, porque son invisibles para lo público (Escario, Alberdi y López-Accoto, 1996; Bustelo, 1999, 2004; Durán, 2000; Carrasco, 2001). A pesar de que se reconocía la categoría de género, no se asumía plenamente y se enfatizaban las actividades que generaban más igualdad de la mujer con el hombre (en el ámbito productivo) que las que generaban más igualdad del hombre con la mujer (en el ámbito reproductivo).

Es el dilema público-privado el que subraya las diferencias entre ambos planes: mientras en el primero se enfatizaba exclusivamente el ámbito laboral, no se mencionaba la dicotomía público-privado o la necesidad de promocionar un reparto más igualitario de las responsabilidades domésticas. En cambio el segundo menciona la necesidad de nuevos balances entre las esferas pública y privada. Nacen así algunas acciones relacionadas con la esfera “privada”, que explican la evolución de la definición del problema de la igualdad. No bastaba ya la igualdad formal, ni siquiera tener mayor acceso al mercado laboral, si las estructuras sociales, económicas y culturales seguían permitiendo que se hiciera en condiciones de desigualdad. Este aspecto se cuestionó más en el ámbito local y en este sentido los planes III y IV representan el replanteamiento de la esfera privada como potencialmente pública, al menos en algunos

aspectos, y un paso adelante por el camino de la “igualdad a” a la “igualdad entre”.



Fuente: Teresa García Giráldez, “Complejidad de las políticas municipales de género”, en Elena Roldán (ed.) *Género, políticas locales e intervención social*, Madrid, Editorial Complutense, 2004.

### **3.- La relevancia de los servicios de bienestar social bajo la perspectiva de género en el ámbito local**

La evolución de las estructuras municipales de los servicios de bienestar social ha sido semejante en muchos aspectos a la autonómica en lo que se refiere a las actuaciones dirigidas a otros sectores de la población y la forma como se ha ido estructurando.<sup>3</sup>

En la primera etapa, los servicios de bienestar municipales se caracterizaban por la actuación predominantemente asistencial y el debate giraba en torno a la intervención paliativa de los efectos de la disparidad de la mujer; discurso que evolucionó a partir de 1990 hacia la acción positiva y la igualdad compensatoria, para encaminarse posteriormente hacia aquellas medidas de prevención y sensibilización que llevaban a intervenir en situaciones de riesgo, aunque sin abandonar completamente la intervención asistencial. En la actualidad, tanto las instituciones como los modelos de intervención social con perspectiva de género, han evolucionado, pero no tanto como se deseaba, tratándose de superar lo reivindicativo y la discriminación positiva con campañas de promoción de la mujer, para pasar a intervenir en la consolidación de nuevos valores, no sólo dentro del ámbito de lo público, y en el acercamiento de lo privado a lo público, encaminándose hacia la paridad de género.

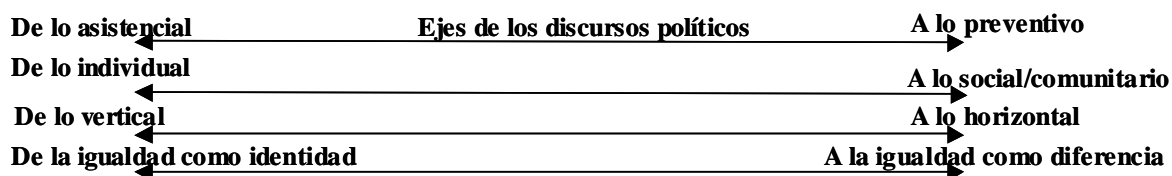
La intervención de carácter asistencial, que se definía por su aspecto puntual y territorial, requería una planificación de programas y servicios fuertemente centralizados. La acción social “vertical” iba dirigida a colectivos definidos en términos de vulnerabilidad, en los que figuraba la mujer “como problema”. Con la institucionalización de las políticas de género en torno a los servicios sociales o al área de bienestar social, el debate giró en torno a la sectorialización y a la necesidad de crear departamentos, áreas o concejalías propias de la mujer. Acabó luego planteándose la transversalidad de las políticas de la mujer gracias a la promulgación de los Planes de Igualdad de Oportunidades nacionales y autonómicos recayendo ya la responsabilidad

---

<sup>3</sup> Las respuestas a las necesidades y demandas que realizaba un estudio sobre trabajo inter-áreas de bienestar social municipal (Conde, Monfort, Roldán, 1990), analizaba la evolución de los Servicios Sociales desde una perspectiva macro y microsistémica, durante la década de los años 1980.

política en las concejalías de la mujer, que se iban a encargar de aplicarlo y ampliarlo, o en áreas específicas.

**ELEMENTOS PROGRAMÁTICOS DE LAS POLÍTICAS MUNICIPALES DE GÉNERO:  
PERSPECTIVA DIACRÓNICA**



PERIODO	AÑOS 1980	AÑOS 1990	AÑOS 2000
<b>OFERTA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual</li> <li>• Asistencial/ Puntual</li> <li>• Territorializada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canalización de la demanda en programas y servicios.</li> <li>• Centralización de la oferta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones integrales programáticas: “Ciudad y Mujer”</li> <li>• Psicologización y judicialización</li> </ul>
<b>POLÍTICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verticales</li> <li>• Colectivos vulnerables</li> <li>• Mujeres y otros</li> <li>• Inicio Planes de Igualdad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política específica de mujer</li> <li>• Verticalidad: defensa discriminación positiva.</li> <li>• Desarrollo planes de igualdad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio transversalidad conviviendo con discriminación positiva</li> <li>• Inicio de la lógica de la diferencia</li> </ul>
<b>ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formalizadas en torno a los servicios sociales.</li> <li>• Inicio departamento de Mujer dentro de Concejalía de Servicios Sociales</li> <li>• Mujer como “problema”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sectorialización</li> <li>• Debate sobre Concejalía propia o no para las mujeres.</li> <li>• Inicio Concejalías específicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concejalías de Mujer específicas junto a la defensa de transversalidad de acciones.</li> <li>• Propuesta de creación Macroárea de Servicios Personales.</li> </ul>
<b>PRESUPUESTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitados y genéricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignación presupuestaria sectorial y por programas específicos de mujer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presupuestos sectoriales junto con</li> <li>• Invisibilidad presupuestaria por la transversalidad.</li> </ul>
<b>RELACIÓN PÚBLICO - PRIVADO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominio de la responsabilidad pública.</li> <li>• Colaboración con ONG tradicionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centros municipales de la mujer.</li> <li>• Convenios con ONG para Programas y servicios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subvenciones y contratación de servicios.</li> <li>• Externalización</li> </ul>

Fuente: Teresa García Giráldez, “Complejidad de las políticas municipales de género” en Elena Roldán (Ed.) *Género, políticas locales e intervención social*, Madrid, Ed. Complutense, 2004.

El debate sobre la necesidad o no de estructuración de una concejalía específica para los temas de mujer en el ámbito municipal es una de las cuestiones recurrentes sobre las que todavía no parece haberse llegado a un consenso generalizado.

Cuando se iniciaron los planes de igualdad, la fuerza de lo simbólico, estaba tan condicionada por el factor cultural, que no favoreció en absoluto la evolución simultánea de esta perspectiva en los municipios españoles, de ahí que no hubiera el mismo grado de compromiso con la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres en todos los municipios españoles. El abanico de opciones era muy variado. Así, se desarrollaron políticas que variaron según dos decisiones importantes: la creación de una concejalía de Mujer específica o la adscripción de “mujer” al área o concejalía de Bienestar Social.

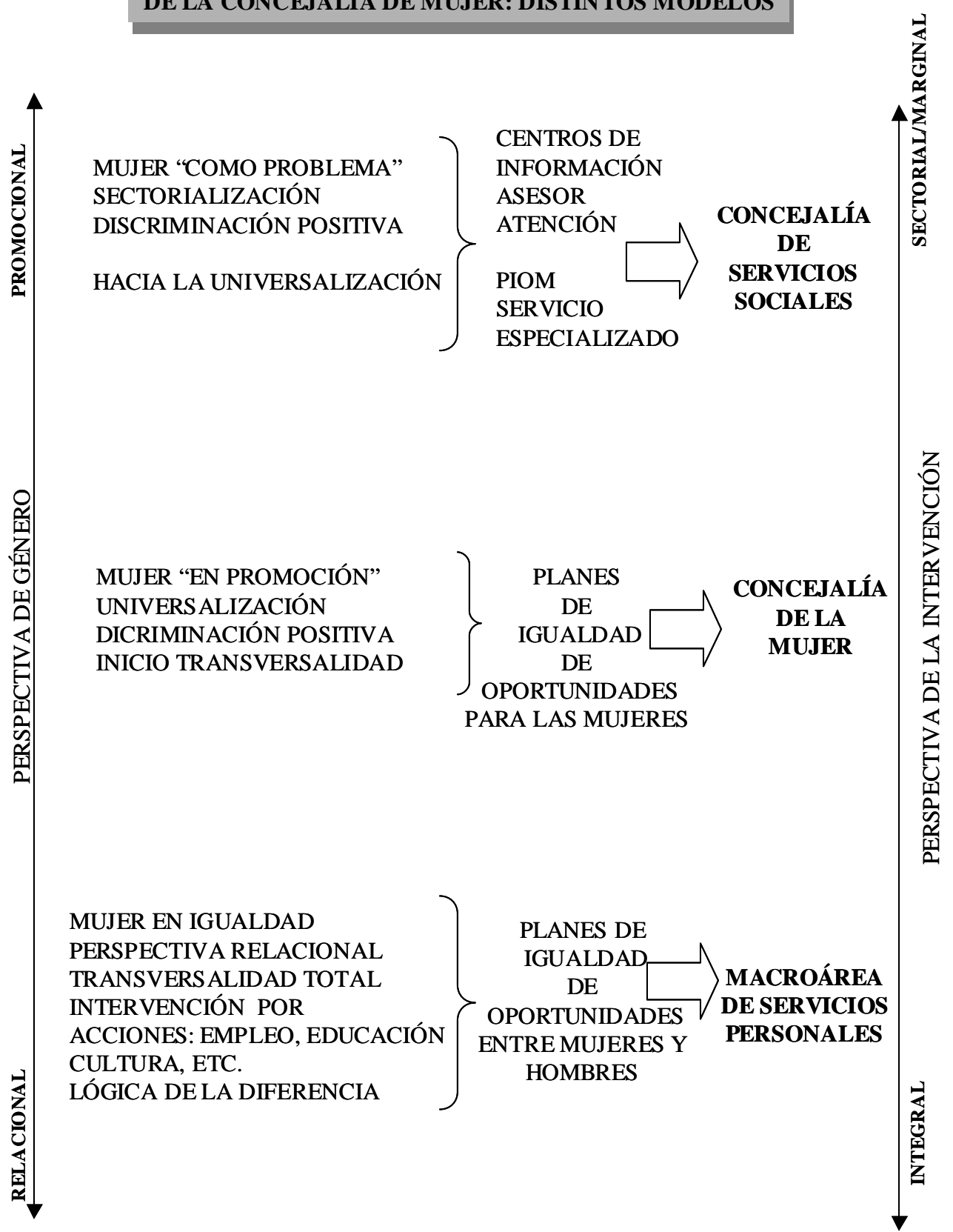
Existen corporaciones locales con una concejalía o área específica de mujer, creada por la necesidad de organizar adecuadamente y centralizar una serie de acciones o servicios que ofrecían en distintos departamentos o concejalías. Una de las principales motivaciones para su creación -de concejalía o área de mujer- era la necesidad de separar estas estructuras y acciones de las del área de bienestar social o servicios sociales, para evitar la “problematización” de las mujeres, y orientarlas a toda la población femenina, mediante la implementación de planes de igualdad que perseguían la transversalidad de las acciones. Sin embargo, si bien las acciones se orientaban teóricamente al trabajo normalizado con mujeres, aún sigue siendo habiendo un número consistente de usuarias de estos servicios que presentan problemas sociales y laborales o que son víctimas de violencia de género. Aspectos que absorben a veces en exceso las acciones de estas concejalías, que abandonan el ideario de promoción más genérico para las que se habían creado.

En segundo lugar, existe también un elevado número de municipios en los que las acciones orientadas a la mujer se encuentran adscritas de manera agrupada al área de Bienestar Social, Servicios Sociales o Acción Social. Los municipios que han optado por la inclusión de la cuestión femenina en “bienestar social”, lo justifican por una concepción de la mujer como una

persona más con problemas sociales dentro de la población demandante de servicios sociales; es decir, no adoptan una política fundamentada en una filosofía de género, sino una planificación acorde con unos principios que guían acciones más universales. Aún cuando las intervenciones de la mujer estén organizadas en los Servicios sociales, tienen un área o departamento específico que adopta distintas denominaciones: en unos casos Centro de información de la mujer, en otros Centro asesor de la mujer o Servicio de atención a la mujer.

Por último, se observa un tercer modelo organizativo en el que los servicios y acciones orientados a la mujer se encuentran ubicados en las diferentes áreas municipales (en aplicación del principio de transversalidad) acometiéndose las intervenciones desde cada una de las concejalías específicas: las acciones de empleo se acometen desde la concejalía de empleo, las de atención social desde la de bienestar social o las de educación desde educación y cultura. Es, por tanto, un modelo inespecífico, poco definido y que aparece de forma marginal.

**EL DEBATE SOBRE ESPECIFICIDAD/INESPECIFICIDAD DE LA CONCEJALÍA DE MUJER: DISTINTOS MODELOS**



#### 4. Demandas y discurso de usuarias de Servicios Sociales municipales

El estudio que realizó la Federación Española de Municipios y Provincias (2001) -*Situación actual de las Políticas y Planes de Igualdad en el ámbito municipal*- dedicaba una parte al conocimiento de las *prioridades /preocupaciones* de las mujeres en los municipios. Una elaboración de los datos permite obtener una visión general de las necesidades que expresan las mujeres, teniendo en cuenta su hábitat. Indican como los problemas más importantes: la asistencia mujeres maltratadas y la promoción del empleo femenino.

#### PRIORIDADES DE LAS DEMANDAS DE LAS MUJERES EN LOS MUNICIPIOS SEGÚN TIPO DE HÁBITAT

% sobre mujeres entrevistadas en ciudades de más de 500.000 habitantes		% sobre mujeres entrevistadas en ciudades de 200.000 a 500.000 hab.	
Prioridades	% mujeres	Prioridades	% mujeres
<b>Asistencia mujeres maltratadas</b>	<b>60,7</b>	<b>Asistencia mujeres maltratadas</b>	<b>71,0</b>
<b>Promoción del empleo femenino</b>	<b>45,3</b>	<b>Asesoramiento en formación</b>	<b>51,0</b>
Capacitación y cualificación	33,3	Capacitación/cualificación	49,0
Asesoramiento en formación	30,8	Promoción empleo	47,0
Ayuda a mujeres con hijos/as	27,9	Ayuda mujeres con hijos/as	42,5
Asistencia a Mujeres discapacitadas	23,4	Asistencia a Mujeres discapacitadas	35,0
Promoción de plena igualdad entre hombres y mujeres	13,9	Promoción de plena igualdad entre hombres y mujeres	30,5
% sobre mujeres entrevistadas en capitales de provincia de menos de 200.000 h			
Prioridades	% mujeres		
<b>Asistencia mujeres maltratadas</b>	<b>45,9</b>		
<b>Asesoramiento en formación</b>	<b>42,9</b>		
Promoción del empleo femenino	40,0		
Ayuda a mujeres con hijos/as	39,5		
Asistencia a Mujeres discapacitadas	31,2		
Apoyo en capacitación/cualificación	28,8		
Promoción de plena igualdad entre hombres y mujeres	27,3		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Situación actual de las Políticas y Planes de Igualdad en el ámbito municipal*, FEMP, 2001 (Los porcentajes se establecen desde posibilidades de respuesta múltiple, por ello la suma de valores superior a 100).



Por otra parte el estudio *Análisis de los servicios de bienestar social municipal para la población femenina* (E. Roldán, T. Zamanillo, T. García y A. Castillo, 2003) incorporó un análisis del discurso de las usuarias de Servicios Sociales, que constituye un elemento fundamental para conocer y comprender las dimensiones de la demanda, la metodología cualitativa se basa en la consideración de las mujeres como sujetos sociales que construyen el sentido de lo que hacen y lo definen a su manera. Por ello, el modo de expresar su situación, sus expectativas, frustraciones, etc. constituye una aportación clave para conocer la realidad y poder intervenir de forma más adecuada y efectiva.

En los grupos de discusión las mujeres desarrollaron un discurso espontáneo por el que circulaba y se establecía su demanda. Transmitían de este modo quiénes eran, cómo se identificaban, con qué recursos y fuerzas contaban, si tenían o no redes relacionales, confesaban a su vez cuál era su grado de fatalismo o de esperanza. Iban entrelazando lo que querían, a quién se lo iban a pedir, de quién podían o no podían esperar respuesta a su demanda.

El análisis de esas aportaciones permite ver en qué medida las mujeres se identifican como sujetos sociales, si son sujetos activos o pasivos, de qué modo se relacionan con otros sujetos, con las instituciones y, lo que es más importante, cómo se posicionan y relacionan con la sociedad integrada de la que demandan y esperan ayuda.

A partir de la producción discursiva del grupo se analizaron y explicitaron sus códigos y las categorías implícitas. En concreto se partió de los siguientes elementos para dar cuenta y responder a los siguientes interrogantes: ¿quiénes son? O lo que es lo mismo, para estudiar la autoconciencia, la identificación y sentimientos de sujetos y/o grupos de mujeres con sus problemas y necesidades; ¿qué demandan? Con lo que averiguar cuáles son los contenidos y el alcance de lo que solicitan como sujetos y como grupo; ¿qué reciben y qué esperan? todo ello supone dar cuenta de su mirada sobre el presente, qué tipo de respuestas están recibiendo, cuáles son sus críticas a las mismas, qué deficiencias apuntan de los actuales servicios y, asimismo, recoger sus perspectivas y expectativas para el futuro. Algunos de los aspectos discursivos más relevantes se señalan a continuación

### Identificación, autoconciencia y exclusión social.

Las mujeres, como usuarias de los servicios de bienestar social municipal, resaltan diferencias y distancias muy claras, pero también se establecen momentos de acercamiento que producen lazos de relación e implicaciones entre ellas. Los discursos de los grupos demandantes muestran una red de relaciones fundamentada en significados compartidos con los que se vinculan entre sí; vínculo que puede ser interpretado como “el discurso de la exclusión”: lo que les une es la dificultad de acceso a la “sociedad integrada”. Por debajo de las diferencias específicas entre las distintas situaciones - mujeres víctimas de malos tratos, separadas, inmigrantes, con cargas familiares, etc.- existe un mismo discurso que nos refiere a su situación de exclusión social, total o parcial. Se trata de un discurso unas veces explícito, las más implícito pero muy poderoso, que les incluye en la exclusión y les califica para trabajar con ellas, para ser, por tanto, usuarias de los servicios de bienestar; pero a su vez les aparta de la sociedad integrada y dinámica. En sus propias palabras “es una bola de nieve en la que nos encontramos o cada día ves como es un círculo que se te cierra, se te cierra, se te cierra...y si no fuera porque andas, eso, con la espada desenvainada desde por la mañana, pues no sé qué hubiera sido”.

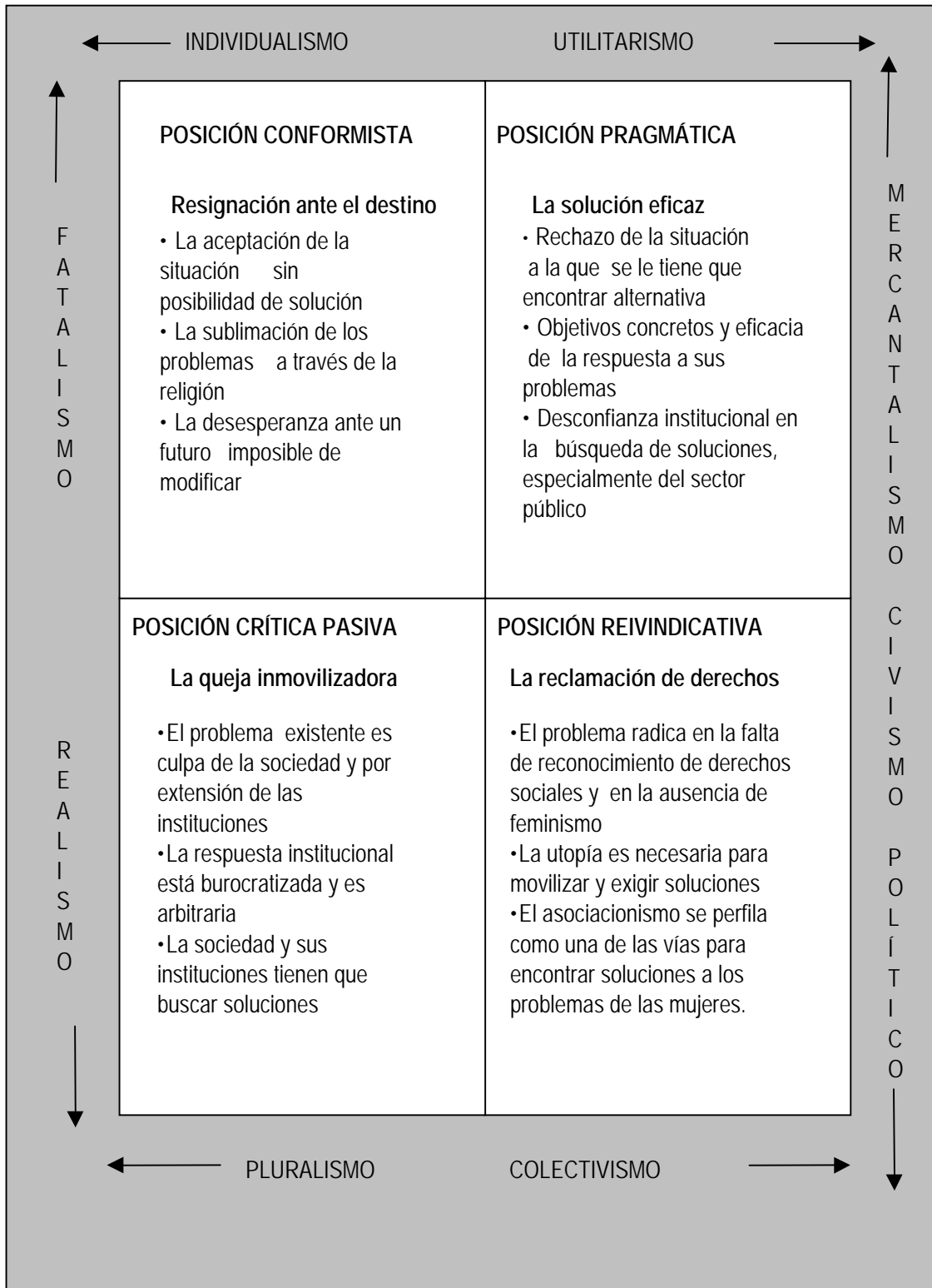
Desde el momento en que se experimenta un problema o una carencia en un lugar de la sociedad hasta que se articulan grupos que demandan solución y se obtienen las respuestas institucionales que los reconocen -tanto los problemas como a los sujetos de las mismas- e intentan resolverlos suele pasar mucho tiempo. Los procesos son dinámicos y complejos, las situaciones y demandas de las mujeres -sean amas de casa, mujeres separadas con cargas familiares, mujeres víctimas de la violencia etc.- constituyen un conjunto de problemas que hasta hace poco se diluían en formas parciales, invisibles o benefactoras de ayuda individual, mientras que en la actualidad escuchamos voces, grupos organizados que realizan demandas específicas en el horizonte de una demanda persistente, que implica el reconocimiento de los derechos de género.

El análisis de las diferencias de vivencias de los propios problemas de las usuarias de los servicios de bienestar social se manifiesta de distintas

formas, tanto en lo que se refiere al modo como a la autoconciencia de los mismos y a la forma de afrontarlos. Se establecen cuatro ejes en los que se posicionan y perfilan estas distintas formas de las vivencia, autoconciencia y respuesta ante las situaciones en que se hallan dichas mujeres: en primer lugar, el eje del individualismo liberal, marcado por la concepción predominante de la persona como individuo en el marco del utilitarismo, que comporta el reconocimiento de la primacía del mercado y de la competencia (*Eje del individualismo-utilitarismo*). En segundo lugar el eje del pluralismo y colectivismo en la tradición que concibe a la persona como ciudadana y, por tanto, que da primacía a la participación en la esfera pública (*Eje del pluralismo-colectivismo*). Un tercer eje responde a la forma de respuesta ante la adversidad: la sublimación, fundamentalmente a través de la religión, permite superar y aceptar lo inexplicable sin cuestionarlo; el realismo, por el contrario, lleva a las personas a plantearse el porqué de su situación (*Eje del fatalismo-realismo*). Por último, el contexto socioeconómico marca también algunos de los discursos que se deslizan entre las fuerzas del mercado como referente para la solución de sus problemas y la participación cívica como elemento clave en la solución de los problemas sociales (*Eje del mercantilismo-civismo político*).

Teniendo en cuenta los elementos axiales señalados se pueden distinguir las siguientes posiciones discursivas: *la conformista, la pragmática, la crítica pasiva y la reivindicativa*. Si bien hay un predominio de las dos últimas, las dos primeras tienen una presencia lo suficientemente significativa como para ser señaladas. La representación gráfica de las posiciones discursivas señaladas se muestran en el siguiente cuadro resumen:

**POSICIONES DISCURSIVAS SOBRE LA VIVENCIA DE LOS PROBLEMAS DE LAS USUARIAS**



*Posición conformista:* posición que se sitúa en la confluencia de los polos individualismo/ fatalismo, corresponde, por tanto, a la aceptación de la situación sin posibilidad de solución. Responde en gran medida a una posición tradicional de la mujer ante el patriarcado, por la que ha de *aguantar* situaciones de violencia. También en un sentido más amplio se sitúan en esta esfera aquellas personas que creen en la fuerza y el dominio del destino y que ante la desesperanza de un futuro imposible de modificar sublimarán sus problemas a través de la religión.

*Posición pragmática:* responde esta posición al espacio de relación entre los extremos: utilitarismo/mercantilismo. Por ello, esta posición discursiva se centra en la búsqueda de soluciones útiles y eficaces con una importante ambivalencia frente a la responsabilidad de la solución, ya que, en general, muestra una gran desconfianza institucional, a la vez que una gran exigencia en la búsqueda de soluciones, especialmente del sector público. El eje central del discurso se centra en que, con conseguir un trabajo adecuado, todo puede solucionarse.

*Posición crítica pasiva:* el ámbito donde se enmarca esta posición es en la conexión entre el polo del realismo y el del pluralismo. Así, la característica de esta postura se encuentra en una situación de queja permanente que inmoviliza a las propias personas, las cuales se centran en la crítica pero no alcanzan a proponer soluciones. El problema existente es culpa de la sociedad y, por extensión, de las instituciones; a su vez la respuesta institucional está burocratizada y es arbitraria. En consecuencia la sociedad y sus instituciones tienen que buscar soluciones.

*Posición reivindicativa:* el nexo de relación entre colectivismo y civismo político abre un espacio para lo que hemos denominado posición reivindicativa. Este discurso plantea que el problema radica en la falta de reconocimiento de derechos sociales y en la ausencia de feminismo. Se refiere a que la utopía es necesaria para movilizar y exigir soluciones. Y se expresa como abanderado del asociacionismo que, en su opinión, se perfila como una de las vías para encontrar soluciones a los problemas de las mujeres junto a la reivindicación de sus derechos.

## Contenido y alcance de la demanda

Hablar de demanda remite a un término dentro de dos tradiciones: la socioeconómica, que la acerca al ámbito de la *petición*, es decir al de las necesidades y carencias que se espera puedan ser colmadas con bienes y servicios; y la jurídico-administrativa que se asemeja al concepto de *reclamación* y que remite, por tanto, a la concepción de derechos exigibles.

La formulación de la necesidad y la carencia se encuentra en la actualidad sometida a la ideología predominante del libre mercado, como aquella que potencia el mundo de los deseos y de la demanda bajo forma de consumo. Se asiste a una pérdida de la perspectiva social de las necesidades y, por tanto, de las situaciones de carencia de determinados grupos de población.

La perspectiva jurídica de la demanda como reclamación nos guía hacia la concepción de los derechos sociales y de las limitaciones de los mismos para constituirse en objetos que se deben y pueden reclamar. El problema radica en la relatividad de dichos derechos, al hecho de que su reconocimiento dependa del estado del desarrollo económico de la sociedad (viabilidad diacrónica), de su situación respecto al entorno (viabilidad sincrónica) y de la estratificación social (viabilidad estructural).

Esta doble vertiente no es puramente conceptual, está en el discurso de los grupos con los que se ha trabajado: en su modo de referirse a lo que quieren y necesitan se observa a la vez una demanda de aspectos concretos y una reclamación de reconocimiento. Y en este sentido sobresalen dos cuestiones claves: la demanda de empleo y la demanda de solución a los problemas de malos tratos a las mujeres, y en ambas situaciones se encuentra la perspectiva de necesidad y carencia y la de reclamación de derechos.

*La demanda de empleo.* Las dificultades de acceso a ese bien escaso dan cuenta del principal problema de la sociedad española y establece la barrera a las posibilidades de:

- dependencia/independencia,
- inclusión/exclusión,
- integración/desintegración,
- cohesión/desafiliación.

El empleo se presenta de este modo como un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social (Castel, 1997). En los problemas de acceso al mercado laboral el nivel de formación y/o cualificación constituye un aspecto clave. Se expresan las dificultades de incorporación para las menos formadas y muchas veces para aquellas que nunca han trabajado, como las “amas de casa”, así como para las que por razones de la separación se convierten en familia monoparental. Todos estos aspectos evidencian que un sector de las mujeres desciende de nivel social con la separación, al no poder obtener un empleo y no contar con apoyo económico para asumir de forma compartida las cargas familiares. Junto a ello la doble jornada femenina y la *entrega total* que practican algunas mujeres en su dedicación a sus familias (descendientes, ascendientes, casa) hace que cuenten con un *plus* de responsabilidad y trabajo.

*Derecho al trabajo y autonomía:* uno de los aspectos reseñados ha sido el tema de la demanda de reconocimiento desde un punto de vista legal, que conduce a la reclamación y exigencia de un derecho objetivo, en este caso del trabajo, lo que una gran parte de las participantes en los grupos de discusión manifiestan contundentemente. A ese derecho se une de forma ineludible la necesidad de autonomía de las mujeres, en especial de este grupo de mujeres caracterizadas, en una gran mayoría, por su dependencia del salario de su pareja. Por ello, reclaman *el derecho de autonomía... lo que uno quiere buscarse su propio espacio autónomo, como cualquier persona, evidentemente, que está en derecho y en edad de trabajar, lo que pasa que para mí las mujeres pagan un precio.*

Frente a la posible ayuda social lo que exigen es un trabajo que les permita vivir autónomamente:

*Inseguridad laboral, dependencia y ayuda social.* Directamente relacionado con el derecho al trabajo se encuentran los aspectos referidos a las condiciones de trabajo. En este sentido la demanda fundamental se centra en una mayor seguridad laboral puesto que la situación de precariedad y transitoriedad laboral impide a estos grupos de mujeres romper el círculo vicioso de la dependencia de la ayuda. Así lo expresan algunas de las componentes de los grupos:

Todas estas dificultades de incorporación al mercado laboral lleva a las mujeres, que se separan y que anteriormente no han tenido una experiencia laboral, a un claro descenso en la escala social, que lógicamente rechazan e intentan superar:

*La discriminación laboral por razón de género* es otro de los elementos que actúan de forma negativa sobre las mujeres, puesto que denuncian una gran diferencia de salarios y de posibilidades de trabajo en comparación con los hombres.

*Limitaciones de acceso al mercado laboral:* el subempleo, la edad, la cualificación y los problemas de conciliación de responsabilidades familiares y empleo. En palabras de las propias usuarias de servicios sociales *el círculo se cierra*, es decir, la incidencia de toda una serie de problemas provoca que se conviertan en elementos que refuerzan ese círculo de la exclusión del mercado laboral.

De este modo, la falta de cualificación les lleva a que la única salida que tengan desde el punto de vista laboral sea la del subempleo en la limpieza y a que no puedan competir con las jóvenes, que presionan también para entrar en el mercado del empleo

La edad va a ser otra de las grandes limitaciones con las que se van a enfrentar a la hora de incorporarse al mercado laboral:

La demanda de conciliación entre vida familiar y empleo, aspecto general en todas las mujeres de la sociedad española, se convierte para este grupo de mujeres en una situación sin salida.

#### La demanda de soluciones ante los malos tratos a las mujeres.

El problema de la violencia contra las mujeres ha estado presente, con mayor o menor protagonismo, en todos los grupos que se han realizado y se ha manifestado como un problema crucial de las mujeres al que no siempre se le ha ofrecido respuesta adecuada. Se evidencia que, en muchos casos, el maltrato masculino a su pareja es cotidiano y habitual. Las parejas que se acostumbran a esta forma de relación la integran en sus vidas y pueden seguir conviviendo con ellas durante años. La utilización de este tipo de relación se hace posible cuando hay un desequilibrio de poder, en relaciones desiguales en que existe el predominio del *código patriarcal*. La situación de esta violencia



se ha mantenido siempre, en gran medida, gracias a su invisibilidad, a la negación por parte de la propia sociedad de hacerla visible y a la imposibilidad de muchas mujeres, no sólo de expresar abiertamente su existencia, sino a encontrarse presionadas para su ocultamiento.

Este tipo de violencia tanto física como psíquica se caracteriza porque el agresor niega totalmente la identidad de la mujer y se obsesiona por modelarla a su propia imagen del mundo. Frente a ello, además, los maltratadores, en algunas ocasiones, presentan una ausencia de culpabilidad, que va acompañada de un agudo sentido de culpa en muchas mujeres maltratadas, que se responsabilizan a sí mismas de ser la causa de la violencia, de no saber detenerla y de ser incapaces de enfrentarse o salir de ella.

Todas estas cuestiones aparecen reflejadas en los discursos de las mujeres que han formado parte de los grupos. Mujeres que han mantenido una convivencia de treinta y cuarenta años con sus parejas en una traumática relación de la que no sabían como salir (aspecto éste descrito por diversos autores como *síndrome de Estocolmo* y *unión traumática*) y que describen su trayectoria del proceso de malos tratos.

El proceso legal al que se enfrentan las mujeres víctimas de malos tratos es muy complejo. Lo que las mujeres víctimas desean es ante todo salir lo antes posible de su situación insostenible. Para una mujer no es fácil denunciar su situación, pues existen muchos temores derivados de tal decisión. Se encuentran atrapadas en una situación en la que la denuncia no parece ser una solución, sino muchas veces un peligro mayor. Muchas veces las mujeres que inician un proceso judicial ante el maltrato son objeto de lo que profesionales del derecho denominan *victimización secundaria*, aludiendo a los efectos y daños que sufren las mujeres como consecuencia del propio sistema de justicia. Junto a ello, otro factor negativo es la lentitud de los procesos judiciales y el propio contexto en que éstos tienen lugar, durante los cuales las mujeres no cuentan con la información adecuada sobre el proceso penal y sus derechos, ni se garantiza la falta de contacto con el agresor en los propios juzgados y comisarías. Todos estos aspectos han sido relatados de forma bastante minuciosa, a la vez que trágica, por algunas de las componentes del grupo.

### Respuesta institucional: evaluación y perspectiva de futuro

En este apartado se va a tratar de responder a dos cuestiones fundamentales: ¿qué reciben y qué esperan las actuales usuarias de los servicios de bienestar social municipal? Supondrá, por tanto, dar cuenta de su mirada sobre el presente, qué tipo de respuestas están recibiendo, cuáles son sus críticas a las mismas, qué deficiencias apuntan de los actuales servicios y, asimismo, recoger sus perspectivas y expectativas hacia el futuro.

Valoración de la respuesta institucional: entre el conformismo y la reivindicación.

Los servicios sociales son interpretados de formas diversas: en un extremo se hallan aquellas mujeres con un discurso pasivo de aceptación y agradecimiento de las ayudas (*tengo que estar superagradecida, por lo menos uno duerme caliente*). Y en el otro aquellas que consideran *indigna* la ayuda social, puesto que se relaciona con marginalidad y caridad: *Yo me siento fatal en ir a pedir la ayuda*.

Las ayudas en general son aceptadas de acuerdo con las distintas argumentaciones, que se enmarcan dentro de las posiciones discursivas establecidas anteriormente.

<b>POSICIÓN CONFORMISTA</b>	Aceptación y agradecimiento sin cuestionamiento de las ayudas
<b>POSICIÓN PRAGMÁTICA</b>	Aceptación sin cuestionamiento, con críticas por considerar que son insuficientes las ayudas
<b>POSICIÓN CRÍTICA PASIVA</b>	Aceptación cuestionada de las ayudas, en tanto que entendidas como limosna Aceptación de las ayudas como paliativo pero no como solución
<b>POSICIÓN REIVINDICATIVA</b>	Aceptación de las ayudas como derecho

La visión más generalizada asumen las ayudas sociales por la necesidad de un apoyo, pero considera que no son una solución real a los problemas de la población, sino un paliativo ante situaciones temporales a las

que en ocasiones es difícil ver una salida, convirtiéndose por tanto en una dependencia y en la única alternativa posible.

Las participantes que reconocen las ayudas sociales como un derecho, en tanto que ciudadanas, también cuentan que han tenido que superar *la pena* y *la vergüenza* para solicitarlas y luchar contra la percepción de las ayudas sociales como caridad, como algo no deseado.

La necesidad de las ayudas es aceptada con *impotencia e indignación* por mujeres que buscan, demandan y reivindican alternativas que no encuentran.

El análisis de la demanda ha supuesto un recorrido por las preocupaciones del sector de mujeres usuarias de los servicios de bienestar municipal. El eje principal de las mismas y la petición recurrente que se ha observado ha sido el empleo, el acceso al mercado laboral como forma de intentar superar una seguridad perdida y una integración social poco probable.

En efecto, los discursos de las componentes de los grupos caracterizan la inquietante *sociedad del riesgo* (Beck, 2002) de las sociedades occidentales avanzadas, en las que el sistema social se configura como cada vez más incapaz de asegurar un mínimo de resultado en sus acciones, y se impone la cultura del azar con apoyo público y privado. De este modo, el riesgo atraviesa todas las relaciones sociales – de catástrofes ecológicas a la precariedad, desregulación y volatilidad del mercado laboral- en un contexto de cada vez menos mecanismos de seguridad pública a través de recortes y reestructuraciones limitadoras del Estado de bienestar.

A todo ello se une el fomento de las corrientes individualistas según las cuales corresponde a cada individuo superar sus problemas y situaciones, que ha tenido como consecuencia una fragmentación social cada vez mayor que dificulta enormemente los procesos de solidaridad generales. Esto implica que las personas asuman mayores riesgos frente a las deficiencias del mercado laboral y a las restricciones de los mecanismos de protección y reproducción social. Por ello, los sectores más vulnerables, protagonistas de los grupos de discusión analizados, expresan su impotencia para asumir esos riesgos y situaciones siempre más difíciles de superar. Quieren ser personas productivas y autónomas, pero el propio sistema se lo impide, porque no son capaces de

mantener el ritmo de rentabilidad exigido y, de este modo, en boca de las usuarias de los servicios, *el círculo se cierra* y quedan inmersas en la exclusión social que les vincula entre sí como grupo.

Las posibles respuestas a esta situación exceden el ámbito de análisis de este estudio. Sin embargo, el punto de partida, que se ha situado en el ámbito municipal como instancia política de proximidad, permite establecer algunas afirmaciones al respecto.

La demanda de apoyo frente a la adversidad cuestiona algunas actuaciones municipales, pero también pone en evidencia acciones de importante calado que pueden constituir inicios en las vías de incorporación de estos sectores vulnerables a la interacción social. En el ámbito del empleo, es evidente la demanda de formación específicamente dirigida a la incorporación al mercado, descalificando la obligatoriedad de cursos, sin futuro laboral, pero ligados a la percepción de prestaciones económicas (rentas mínimas). El interés por salir del círculo de la baja cualificación profesional (limpieza) que les atenaza, les lleva a la búsqueda de alternativas que les permita o posibilite una puerta de entrada a los sectores del mercado más integrados y estables. Las críticas a las ayudas sociales establecidas en el ámbito de las rentas mínimas de inserción cuestionan muy claramente el modelo y evidencian sus límites.

El refuerzo de los procesos de participación ciudadana, junto con flujos de información más efectivos sobre derechos y deberes, ofertas de servicios y programas dirigidos a las mujeres, perfilan dos pilares importantes a la hora de otorgar a los municipios, como institución de proximidad, la capacidad para dar respuestas adecuadas a las necesidades de las mujeres y especialmente a los grupos más vulnerables de las mismas. Por esta razón es clave la construcción y apertura de espacios comunicativos, donde las personas sean capaces de decidir y reivindicar sus necesidades, “paso que no se dará dejándonos arrastrar por la retórica del fin de todo, sino por las críticas, las acciones y movilizaciones efectivas. Sólo la democracia es el remedio efectivo para la necesidad.” (Alonso, 2000)

El grave problema de la violencia doméstica, de la violencia masculina en la pareja en particular, se erige en otro elemento axial en cuanto a problemas, necesidades y demandas de las mujeres usuarias de los servicios

de bienestar social municipales. El maltrato a las mujeres es un problema que la sociedad española ha reconocido hace poco tiempo, que alcanza cotas de gravedad enormes y contra el cual no se articulan todos los recursos que serían necesarios. Las mujeres, además, perciben inseguridad jurídica por la ausencia de credibilidad de sus denuncias ante los tribunales, donde no se cree en la versión de las víctimas. Todos esos aspectos de la experiencia judicial cuestionan a las mujeres la necesidad de denunciar los malos tratos. Sin duda, la alternativa necesaria al respecto sería una mayor toma de conciencia de los profesionales implicados en los procesos judiciales, de la necesidad de utilizar con diligencia todos los instrumentos jurídicos que existen y que muchas veces no son utilizados adecuadamente. Asimismo deberían tener formación específica en cuestiones relativas a la violencia contra las mujeres en general y a la violencia doméstica en particular.

Ante los problemas expresados por las mujeres es fundamental encontrar mecanismos de detección de la violencia doméstica para romper el silencio y ayudar a las víctimas que la padecen, previniendo con ello que se perpetúe “aguantando” o se agrave la situación. Junto a ello, las mujeres demandan una implicación institucional real que dé respuesta y solución al problema. Es necesario definir la violencia doméstica como un tema de responsabilidad política, que como se ha visto en el ámbito municipal, en estos momentos se está incluyendo como prioridad política. La violencia tiene que ver con conductas aprendidas, por ello hay que diseñar acciones de prevención, de socialización y educación de los niños y las niñas en contra de la violencia de género y defender e inculcar en los adultos la idea de igualdad entre los hombres y las mujeres y de la ilegitimidad de recurrir a la violencia para solucionar los conflictos de pareja.

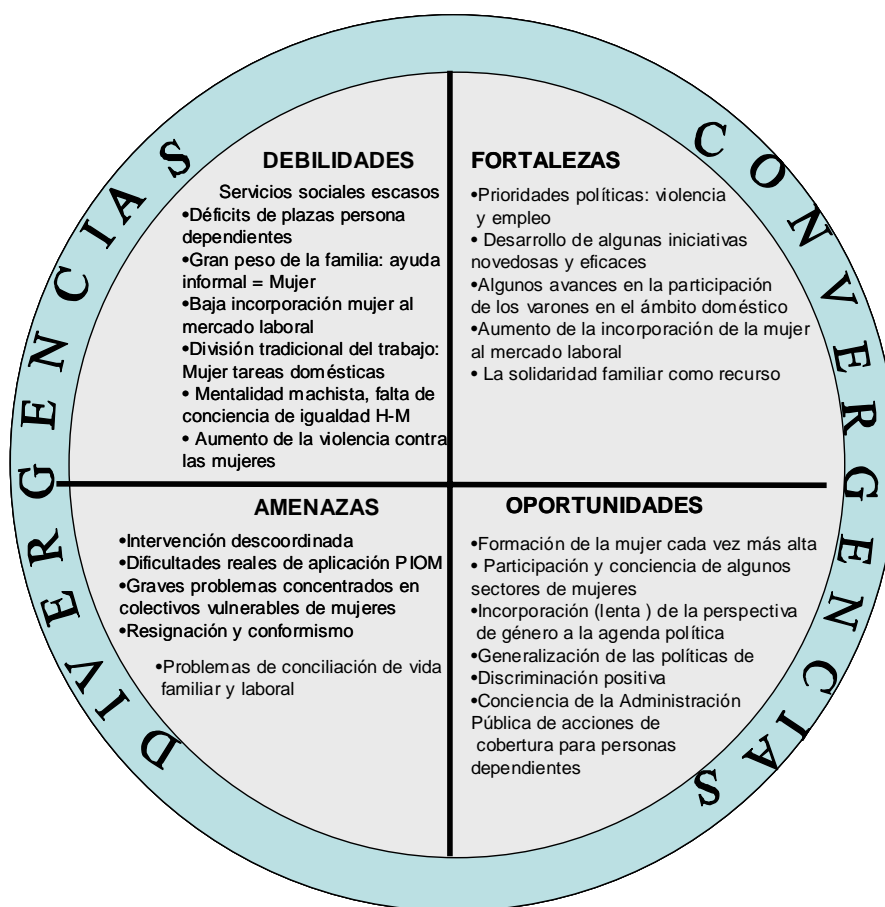
En cuanto a la ausencia de determinados servicios habría que destacar sin duda los servicios de guarderías y todos aquellos dirigidos a la conciliación de la vida familiar y la incorporación al mercado laboral. La Administración pública tiene una “cuenta pendiente” en la oferta de estos servicios. Desde hace más de quince años diversos estudios, como se ha visto en epígrafes anteriores, vienen alertando y poniendo en evidencia el gran vacío que existe en España en este sentido. La descoordinación competencial en la que las

administraciones se encuentran inmersas favorece la permanencia del problema. Es necesario que la Administración municipal, junto con la autonómica y la estatal asuman esta demanda social que supone una referencia clave para las mujeres y para toda la sociedad.

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo de las páginas precedentes se ha desarrollado un análisis e interpretación de los elementos que inciden en el desarrollo de Servicios Sociales dirigido a problemas específicos, pero no exclusivos de las mujeres. Se ha observado que el marco de unas políticas públicas favorece aunque con límites la resolución de los conflictos originados en la interrelación de los diversos actores. La perspectiva de género comporta un tipo específico de políticas y de intervención social. Como síntesis se presenta un análisis D.A.F.O. (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) en el ámbito de las convergencias y divergencias estudiadas.

### ANÁLISIS D.A.F.O. DE LA SITUACIÓN DE LOS SERVICIOS SOCIALES EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES



### Hacia una convergencia con las demandas

- ✓ El refuerzo de los procesos de participación ciudadana, junto con flujos de información más efectivos sobre derechos y deberes, ofertas de servicios y programas dirigidos a las mujeres, perfilan dos pilares importantes a la hora de que los municipios, como institución de proximidad, sean capaces de dar respuestas adecuadas a las necesidades de las mujeres y especialmente a los grupos más vulnerables de las mismas.
- ✓ Emerge la urgencia de un seguro de dependencia que garantice la atención sociosanitaria a las personas dependientes de todas las edades y financiado con impuestos generales. (La futura Ley de Dependencia puede ser una respuesta).
- ✓ Es necesario incidir de modo más importante en la promoción de políticas activas de empleo de la mujer estableciendo medidas de discriminación positiva hacia la mujer.
- ✓ La actuación en el ámbito de la sensibilización en la igualdad de géneros y en la corresponsabilidad es fundamental: en casa y en el trabajo, a los varones y a las propias mujeres.
- ✓ Desarrollar una red pública de servicios de atención, como guarderías para niños/as menores de 3 años y centros o servicios de atención diurna y de respiro de personas mayores dependientes o asistidas.
- ✓ Además de la extensión de la red de recursos, habría que mejorar su accesibilidad, lo cual conllevaría: ampliar y flexibilizar sus horarios y, en ese sentido, impulsar otros servicios como: actividades extraescolares, comedor, transporte, ludotecas, aulas matinales etc.

## **Bibliografía**

- ALBERDI, I. y MATAS, N. (2002): *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*, Barcelona, Fundación “La Caixa”.
- ASTELARRA, J. (2000), “Políticas Públicas de Igualdad de Oportunidades” en P. de Villota, (coord.), *En torno al Mercado de Trabajo y las Políticas de Igualdad de Oportunidades en España*, Instituto de Investigaciones Feministas, Madrid, UCM.
- BUSTELO, M. (2004): *La evaluación de las políticas de género en España*, Madrid, La Catarata.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2004): *Segundo Informe sobre la situación de las mujeres en la realidad sociolaboral española*, Madrid, Consejo Económico y Social.
- DOMINELLI, L. (2002): *Feminist social work theory and practice*. Basingstoke, Palgrave.
- DURÁN, M.A. (2000), *Nuevos objetivos de igualdad en el siglo XXI: las relaciones entre mujeres y hombres*. Madrid, Comunidad de Madrid, Dirección General de la Mujer.
- FARGION, V. (2000): “Timing and Development of Social Care Services in Europe”, en *West European Politics*, nº 23 (2), pp. 59-88.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE MUNICIPIOS Y PROVINCIAS (1990): *Las experiencias de trabajo inter-áreas en el ámbito del bienestar social municipal*, Madrid. FEMP.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE MUNICIPIOS Y PROVINCIAS (2004): *La situación actual de los Ayuntamientos, carencias económicas y problemas de gestión: diagnóstico y propuestas*. Madrid, FEMP
- ROLDÁN, E. (ed.) (2004 b): *Género, políticas locales e intervención social. Análisis de los servicios de bienestar social municipal para la población femenina*. Madrid, Editorial Complutense.
- ROLDÁN, E., ZAMANILLO, T., GARCÍA, T., y CASTILLO, A. (2002), *Análisis de los servicios de bienestar social municipal para la población femenina*. Proyectos I+D+I 2002, inédito.



# GÉNERO Y AMOR: DEL ÉXTASIS AL DOLOR.

**Dra. Lourdes Fernández Rius.**

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba. [Lourdesf@psico.uh.cu](mailto:Lourdesf@psico.uh.cu)

Las relaciones de pareja se asocian con fantasías de éxtasis y amor. Sin embargo, la pareja no solamente es ternura. Dicho idilio es acosado constantemente por vivencias de servidumbre y dominio, por contradicciones, crisis, encantos - desencantos, encuentros - desencuentros, desembocando en pequeñas y grandes rebeliones.

¿Mujeres y hombres logran, por igual, satisfacción, realización plena y crecimiento personal a través de la vida amorosa?

Las sociedades **patriarcales** – prevalecientes en nuestros días - se diseñan y organizan desde una prescripción de valores y normas identificables con una determinada construcción simbólica de masculinidad y feminidad aunque ello apunte hacia un sincretismo en el cual se vertebran diversidad de culturas, costumbres, tradiciones, religiones, relaciones económicas y núcleos de género.

El patriarcado se va construyendo en lo simbólico, en la organización social y en un sistema de prácticas que crean lo material y lo espiritual en su expresión macro, medio y micro estructurales.

La categoría de **género** posibilita comprender esta construcción simbólica, sociocultural que integra los atributos subjetivos y las expectativas asignados a las personas en dependencia de sus diferencias sexuales tales como las actividades y creaciones de los sujetos, el hacer en el mundo, la intelectualidad y la afectividad, el lenguaje, concepciones, valores, el imaginario, las fantasías, los deseos, la identidad, autopercepción corporal y subjetivas, el sentido de sí mismo(a), los bienes materiales y simbólicos, etc.

El dimorfismo sexual se resignifica socialmente y se expresa en un orden de género binario, diferencial y excluyente: masculino – femenino, dos modos de vida, dos tipos de personas, de atributos eróticos, psicológicos, económicos, sociales, culturales, políticos, dos modos de ser, de sentir y de existir.

Determinada noción de **lo femenino** aparece asociada al hecho de engendrar y parir, a lo que es dado por la naturaleza, a una maternidad sacrificial. Ello articula también con la idea del sexo como sinónimo de procreación que deslegitima la sexualidad como placer.

De este eje deriva la idea de lo femenino vinculado a dulzura, delicadeza, al cuidado, a la atención, al ser más para los otros(as) que para sí. Es el lugar de la emoción, de los afectos, de los sentimientos, de la intuición.

Lo femenino es asignado de modo predominante a las mujeres las cuales, en cumplimiento del “mandato cultural”, deben asumir el rol de madres – esposas - amas de casa, liderar una familia y ser su pilar emocional. Esto es el núcleo del “cautiverio” o ausencia de libertad de las mujeres que refiere M. Lagarde (2001). Las mujeres son seres para y a través de los otros. Esto obstaculiza su autonomía, que sean ellas mismas y su condición de sujetos tendiendo a ser dependientes económica, social, jurídica y afectivamente.

A su vez, determinada noción de **lo masculino** se articula alrededor de la virilidad, de la erección, de la potencia, del sexo como placer, de la homofobia. El proceso de identidad masculina se conforma en buena medida alrededor de sus genitales que simbolizan el lugar social del varón y esto nutre la autoestima y recupera el reconocimiento social en particular de sus congéneres.

Los genitales se asocian inconscientemente con la idea de poder, de ahí las frases o palabras que hacen referencia a estos para subrayar fuerza, ímpetu, decisión, dominación. El pene es un elemento de autoestima y poder, de reconocimiento personal y social y cualquier episodio de impotencia o alusión negativa a su tamaño provoca miedos, baja autoestima, depresión. Es por ello que la falla en la potencia sexual se vivencia por los hombres con intensa depresión y disminución en la autoestima.

La sexualidad masculina permite a cada hombre valorizarse a través de sus experiencias y éxitos sexuales, empoderarse mediante sus experiencias y la apropiación sexual de las mujeres. El fantasma de la homosexualidad se vive con distanciamiento afectivo por lo cual se esfuerzan por una "hipervirilidad", alardeando de proezas eróticas muchas veces distorsionadas o fantaseadas para autoafirmarse ante sí y sus pares, exagerando la agresividad o la violencia para una censura en la expresión de su ternura.

La perfección, eficacia, la excelencia, el éxito, la razón, la condición para emprender, dominar, competir son atributos psicológicos masculinos que se expresan en roles instrumentales. Es éste el lugar de la cognición, del intelecto, del saber, de la cultura, del poder, de la solvencia económica y capacidad resolutive en el ámbito público. Se excluye de aquí cualquier noción asociada a los afectos, la intuición o la emoción. Se

estimula más bien la fuerza y la agresividad física y psíquica, lo cual se debe expresar en el dominio corporal y en el control de los sentimientos, de la sensibilidad, de la vulnerabilidad así como en la búsqueda de la autonomía, la independencia, la decisión, la autosuficiencia y seguridad emocional.

Este contenido se asigna de modo predominante a los hombres, quienes deben ostentar tales atributos para ser considerados masculinos.

La escisión de género se expresa además en una división - exclusión de la propia vida. Se advierte así un **espacio “público”**, productivo - remunerado, moderno, con progreso científico técnico, con movilidad, conectado con el comercio, la ganancia, la política y los asuntos internacionales (asociado predominantemente a los hombres) y un **espacio “privado”**, reproductivo – estático, afectivo – emocional, tradicional, conservador, no remunerado (asociado predominantemente a las mujeres por “naturaleza”).

Los valores y roles escindidos para cada género no tienen el mismo reconocimiento social.

Se trata de una construcción cultural que pretende, apoyándose en tales diferencias, establecer una desigualdad que se articula a una dicotómica jerarquización y poder, acentuando la supremacía de lo masculino como valor.

Algo es lo legítimo y superior: lo masculino. Algo aflora como poco legítimo e inferior: lo femenino. El dominio sexual se erigió desde hace mucho como pieza significativa de la injusticia humana y la desigualdad. Esto se expresa en la perpetuidad de un espacio “privado” sin valor ni prestigio, reservado a las mujeres, que refuerza su sometimiento. Hoy aún en algunas sociedades, las mujeres deben ser representadas por hombres, mientras que el hombre es representante universal de ambos géneros. Por su parte, la socialización sexista de niñas y niños, va conformando subjetividades y habilidades distintas: relacionales, emocionales, de cuidado para las niñas e instrumentales para los niños. Se crean así, en la familia, las bases para la aceptación, reproducción y el ejercicio de relaciones de género, del sexismo y del poder que fundamentalmente se ejerce en contra de las mujeres como parte de la vida cotidiana.

Se trata de un androcentrismo cultural, de una situación de dominación, de poder, de discriminación y explotación que fractura los más elementales derechos y valores humanos, que reedita las relaciones de poder social a lo interno de la vida familiar y constituye la esencia de la **violencia de género** como veremos más adelante.

La palabra "**poder**" posee dos significados: uno es el poder personal de decidir, autoafirmarse lo cual requiere de una valoración social. Otro es la posibilidad de control y dominio sobre la vida o actividades de otras personas, básicamente para lograr obediencia y sus derivaciones. Supone tener recursos como bienes o afectos que aquella persona que se quiera controlar valore y no posea así como medios para sancionar y premiar a quien obedece.

El control o poder puede ejercerse sobre cualquier aspecto de la autonomía de la persona a la que se busca subordinar (pensamiento, sexualidad, economía, capacidad decisoria, afectos, etcétera).

Sin embargo, no es posible minimizar hoy el progreso dentro del cual el patriarcado de coerción deja su lugar detrás. Actualmente las mujeres se reconocen como ciudadanas y se han desmontado las barreras que hasta hace poco les impedía acceder a niveles más elevados de formación o a ciertos puestos de trabajo o de dirección.

Por otra parte, si bien es cierto que en los últimos años las mujeres de muchos países han logrado un reconocimiento y ampliación significativa de sus derechos, en realidad no ha habido una redistribución completamente justa de los recursos ni del poder, incluso en los países más favorables a la equidad.

Aunque los estereotipos van cambiando, la masculinidad, en su connotación patriarcal, sobrevive, permitiendo incentivar ciertos comportamientos de los varones y censurar a las mujeres que intentan cambiar. Continúan las asimetrías de poder, las jerarquías y desigualdades entre hombres y mujeres, unas visibles y otras ocultas

Estamos ante un tránsito en el cual coexiste lo tradicional y lo moderno. Mientras, las sociedades contemporáneas, con sus ritmos propios, experimentan transformaciones que evidencian puntos de tensión entre conservación y cambio.

Son varias las manifestaciones que indican la continuidad del poder patriarcal. Una de ellas es la **división sexual del trabajo**, que en muchos países se asocia a un mercado laboral que le es desfavorable a las mujeres a partir de salarios más bajos y de empleos menos prestigiosos o bloqueados en cuanto al ascenso en calificación o a puestos de toma de decisiones y en la doble jornada laboral que ya mencionamos.

Es evidente la falta de consideración del trabajo doméstico y familiar no remunerado, no tangible en términos de saldos y ganancias, que en definitivas las mujeres lo

hacen porque es su “obligación”, “porque son labores propias de su sexo” o “por amor”. Trabajo en el que, sin embargo, se sostiene todo el restante de la sociedad. Ante el sexismo en la vida privada, muchas mujeres tienen que emplear más tiempo y esfuerzo en este sentido, lo que aumenta su inversión en energía física y psíquica y en tiempo de vida.

*El tiempo de las mujeres* aparece como algo gratuito, infinito, no considerado en muchos países por las políticas sociales y económicas ni en la dinámica interna de la vida familiar. Ello indica también la presencia de sexismo y discriminación de género en el ámbito público y privado.

La desigualdad de género está fuertemente relacionada con la pobreza humana. Los avances y conocimientos no llegan igual a mujeres y hombres. Por ejemplo, las tecnologías educativas no son alcanzadas por la mayoría de las mujeres, 60 millones de niñas no llegan a la enseñanza primaria y dos tercios de los 960 millones de analfabetos son mujeres (Sedeño, 1999)

Otra evidencia de continuidad del poder patriarcal es la explotación de la condición de género de las mujeres, del amor, el afecto y el cuidado ofrecido por ellas en el marco de las relaciones de pareja y filiales. El patriarcado contemporáneo es sutil, consensual, con otros rostros de dominación (psicológicos, afectivos, íntimos) incidiendo en la plenitud ciudadana y en la condición de sujeto de las mujeres.

Prevalece aún la noción de que ser varón es ser protagonista. Las mujeres deberán (si pueden) conquistar el protagonismo. Este poder, arraigado como idea y como práctica en nuestra cultura, se perpetúa por su naturalización. Deriva de aquí un sistema de dominio - sumisión en lo económico y en lo social que se expresa en las relaciones de pareja desde un modo sutil hasta modos más evidentes y explícitamente violentos.

Es justo la esfera de la sexualidad, del erotismo, de los afectos, de los vínculos amorosos donde se perpetúa, “imperceptiblemente”, de modo inconsciente y acrítico, la relación de dominio – sumisión patriarcal y la sujeción femenina. Esto constituye una pieza central en la comprensión de las relaciones de género actuales cuya perpetuidad y estancamiento obstaculiza el avance en otros ámbitos sociales y de la propia vida.

La **pareja** es un espacio particular de **poder**. En ella tiene lugar un complejo sistema de relaciones de interdependencia económica, de reproducción e intercambio de relaciones sociales. En esta se desarrollan aspiraciones personales,

sexuales, de trabajo, de creación y la vida cotidiana. Por ello, cada cual intentará ejercer sus poderes sobre la vida de la otra persona, controlar, intervenir, prohibir, decidir. Esta interacción política también incluye defenderse, cobrar deudas, venganzas y deseos de justicia.

En las relaciones de pareja estas situaciones de poder son más desfavorables a las mujeres y suelen ser invisibilizadas para acentuar la creencia de que en estas se desarrollan prácticas recíprocamente igualitarias. Este tema del poder en los vínculos amorosos se vive como enfrentamientos pragmáticos, como molestias menores, como asuntos de *“marido y mujer donde nadie se debe meter”* y no se adquiere conciencia del poder que se está ejerciendo o recibiendo.

La construcción cultural de valores escindidos para cada género apoyada en diferencias sexuales, establece una jerarquía y desigualdad, un orden de poder concretado en oportunidades y restricciones diferentes para cada persona según su condición de género lo que constituye la esencia de la violencia en la vida amorosa. Las relaciones de género, tal como son construidas y demandadas desde la cultura patriarcal, constituyen en sí mismas violencia. Hablar de violencia de género nos remite a hablar de relaciones de género tal como las hemos visto expresarse y reciclarse hasta hoy.

La **violencia** de género es entendida como cualquier acto, omisión, amenaza o control que se ejerza contra las mujeres en cualquier esfera, que pueda resultar en daño físico, emocional, sexual, intelectual o patrimonial con el propósito de intimidarlas, castigarlas, humillarlas, mantenerlas subordinadas, negarles su dignidad humana, el derecho a decidir sobre su sexualidad y su integridad física, mental o moral, menoscabar su seguridad como persona, respeto por sí misma o disminuir sus capacidades físicas o mentales (Guzmán, 1994).

Según, Laura Guzmán, (2002) la mayoría de las violaciones de género ocurren en lugares y bajo condiciones que se consideran privadas, como la familia o en el ejercicio de su sexualidad, lo cual coloca a las mujeres en franca desventaja con los hombres, ya que lo que ocurre en este ámbito sigue considerándose social y jurídicamente, como asuntos privados. La casa es posiblemente el lugar más inseguro para las mujeres, ya que es allí en donde ocurre la mayoría de las agresiones

La violencia se manifiesta mediante agresiones físicas o violencia extrema y/o a través de una violencia sutil o psicológica, que se invisibiliza y que resulta mucho

más peligrosa aún pues queda enmarcada dentro una supuesta naturalización y familiaridad acrítica por lo cual se reproduce fácilmente a través de la cultura, resulta mucho más difícil su desmontaje y aparece mucho más extendida y habitual de lo que pudiéramos imaginar a pesar de que es justamente aquí donde se encuentran las bases de la violencia visible, extrema y más alarmante desde lo social.

La violencia psicológica se aprecia en la lucha por el poder, la competencia por la influencia o dominio que alguien puede ejercer sobre otra persona. En algunas parejas esta lucha por el poder se hace de modo sutil y hasta elegante. En otras parejas unos ejercen dominio en una esfera de la vida y otros, en otras esferas.

Un elemento interesante a examinar en este sentido es la relación entre **la mujer y su cuerpo** como objeto de deseo. Esto es uno de los factores generadores de violencia hacia la mujer en lo que se conoce como la “tiranía del cuerpo” (Lagarde, M. 2002) Una sexualidad erótica y reproductora en un cuerpo para otros o servidumbre erótica de las mujeres.

***Elena y Luis, pareja con un hijo de 6 meses, presentan problemas en la comunicación y disminución en el deseo sexual de ella. En la primera relación sexual, luego del parto de ella, él miró su cuerpo desnudo y exclamó mirando a sus senos: “¿Qué te ha pasado?”. Desde entonces ella sufre de especial minusvalía corporal, vergüenza de mostrar su cuerpo y una sensación de malestar y aislamiento emocional, de desencanto, acompañado de depresión e infelicidad.***

***Mabel es una mujer muy susceptible, emotiva, llora constantemente, posee unos celos desmedidos y vive imaginaciones de ser engañada. Ella piensa “que cambió cuando parió y que ahora hay muchachas mucho más lindas que ella” (...) “él – refiriéndose a su esposo – es abierto, divertido, sociable. Yo no. Yo no me siento digna de él. Yo me siento inferior a él”. El, por su parte, le ha expresado en alguna ocasión, que está con ella porque esas mujeres tan atractivas no se fijarían en él.***

Autoestima corporal disminuida reforzada por sus parejas - dependencia emocional - inseguridad – depresión es lo que alcanzan estas mujeres en sus relaciones amorosas.

La autoimagen corporal sigue ocupando un lugar esencial en los procesos de autoconciencia, de identidad personal y autovalorativos en las mujeres y se manifiesta de modo especial en la vida sexual, amorosa y en las relaciones de

pareja como apreciamos en estos casos. El tiempo, la edad, la belleza y el cuerpo son ejes vitales en la articulación de la identidad femenina. Las mujeres, por su parte, también son partícipes y viven este interjuego de deseo y ser deseada como criterio de autoestima y amor propio.

A las mujeres se les compulsa a vivir la **sexualidad** más para la **procreación** que para el **placer** lo cual subsiste hoy a pesar de los discursos innovadores de libertad y modernidad hacia la sexualidad según los entornos culturales específicos. Esto es una violencia desde la cultura que impone restricciones e impide el pleno desarrollo y crecimiento personal de las mujeres.

A su vez, el placer, que aparece en las mujeres asociado al pecado, a lo desagradable, a lo penalizado, provoca culpas, miedo, castigo y autocastigo. Ejemplo de ello es no permitirse dicho placer. Otro temor es al sentimiento de empoderamiento de la otra persona con respecto a sí misma, como creer que "se cae en sus manos", o se alcance una condición de víctima en el marco de supuestas relaciones de poder. En este sentido, no menos importante es el vínculo más o menos inconsciente que muchas mujeres hacen entre la genitalidad masculina y el poder ("**que no se aprovechen de ti**", "**todos los hombres quieren lo mismo**", "**cuando logran lo que quieren te dejan**", etc) A ello las mujeres responden con rechazo lo cual subyace en no pocos de los problemas sexuales femeninos.

***Lucía de 20 años y Andrés de 31 años, universitarios, conviven como pareja hace año y medio. Ella experimenta insuficiente deseo sexual, pasividad erótica, dispareunia (dolor vaginal ante la penetración). Es muy religiosa, procede de una zona rural y en un momento de su vida deseó ser monja. Posee muchos tabúes, mitos y prejuicios sexuales: "las mujeres no debemos expresar nuestros deseos sexuales, esto me parece que es como ser prostituta", "la masturbación no es algo bueno", "no es bueno tener sexo todos los días". Nunca ha logrado el orgasmo. Fue víctima de intento de violación que hasta ahora mantuvo en secreto. El sexo para ella es una obligación conyugal e intenta evitar las situaciones de intimidación. El le exige que, al menos, le "proporcione placer" e incluso ha simulado situaciones de violación con el fin de "activarla", perpetuando así una relación de dominancia – sumisión en la vida sexual de ambos.***



Las asociaciones con los genitales masculinos terminan, en no pocos casos, por convertirse en vivencia de amenaza, de temor, de rechazo y en disfunciones sexuales. De este modo, la vagina cerrada e insensible constituye, en lo simbólico, un espacio de contrapartida al poder del varón, a la agresión de que es objeto la mujer, de modo real o imaginario, como hemos observado.

La erótica “activa” en el hombre y “pasiva” en las mujeres instala en ellas una heteronomía erótica. Algunas mujeres pasivamente esperan ser excitadas, dependen de las iniciativas de su compañero y de que este les induzca al placer.

Se restringen los placeres en ambos pero se refuerza el poder, pues solo el varón puede proporcionar el placer, protagonizando el placer propio y el de la mujer. Se reciclan la virilidad, las estereotipias de género, el androcentismo cultural a través de legitimar mitos sexuales y eróticos.

Buena parte de la construcción cultural de la erótica femenina pasiva, sostiene la creencia de una única forma de placer, de la familia monogámica y de la fidelidad femenina.

Las mujeres tienden al temor de desafiar a los hombres en el sexo, como miedo a demostrar mucho conocimiento o emplear el conocimiento que se posee. Detrás de ello puede estar el miedo a perder el amor de ellos, lo cual resulta de especial importancia en la sexualidad e identidad de las mujeres.

Otro elemento interesante es **la maternidad**, la cual, además de espacio de disfrute y realización personal, es también condición de presiones ocultas hacia las mujeres, vía sutil de control, de dominio, lo cual se expresa, entre otros aspectos, en la perpetua incompatibilidad entre lo privado y lo público que es vivida con culpas por las mujeres además de la incidencia que ello trae en sus posibilidades de desarrollo humano y crecimiento personal.

***Liset y William, ambos universitarios, tienen un hijo de 10 años. Mantuvieron un matrimonio de 6 años con muchas dificultades en la comunicación y fuertes tensiones e inequidades de género. Esto trajo enfrentamientos y lucha por el poder a lo interno del vínculo donde él se atribuye el logro de los éxitos de ella y a su vez actúa como crítico de su ritmo y aciertos profesionales: “yo la ayudo, dice él, pago para que recojan al niño y por eso ella ha podido llegar hasta donde ha llegado. Su presión de trabajo le ha hecho ver en mí defectos que antes no veía y desatender las tareas del hogar.” El mantuvo una relación extramatrimonial que fue causa de ruptura. Luego de tres años de separación***

***reinician la relación durante 4 años hasta la separación definitiva hace 4 meses. ¿Por qué acuden a consulta? Ella posee una nueva relación de pareja a la cual su anterior esposo se opone con el argumento de que “su hijo no tendrá padrastro” reaccionando con escenas violentas en público y mantiene a Liset y a la pareja actual bajo amenazas de agresión. En estos momentos ella se queja de ansiedad, de presentar mucha tensión y temor, trastornos en el sueño y nos ha pedido mediar en este conflicto con el ánimo de atenuar la violencia de su ex – esposo.***

Culpabilizar a las mujeres ante fallas en la educación de los hijos, en la atención y cuidado del hogar y la familia, prohibir o interferir en un nuevo vínculo amoroso de ellas, es una de las formas de ejercer dominio y violencia psicológica, de someterlas, de hacerlas desistir de sus proyectos personales.

Muchas mujeres exitosas en espacios públicos, profesionales, están solas o no tienen hijos, como si el éxito estuviese asociado al sacrificio de la vida en familia. Las relaciones desiguales de poder en detrimento de las mujeres les afectan en su autoestima y salud mental y las impulsa a la postergación de su persona en beneficio del resto de la familia.

Una mujer sin familia es considerada como fracasada. No cumplir con el mandato cultural genera culpas en las mujeres.

En la familia se inicia el proceso de asignación de roles de género y la socialización. Se producen y reproducen estereotipos en los planos más íntimos de la vida acompañado de la más fuerte de las sanciones: la amenaza de la pérdida del amor y de la aceptación afectivamente más profunda.

Hijos, hijas, esposos, padres, familiares son fuente de culpas sobre todo cuando las mujeres deciden vivir sus propias vidas lo cual gravita sobre su salud generando malestar emocional, ansiedad, depresión, trastornos del sueño, de alimentación, digestivos, respiratorios y ginecológicos.

Las relaciones de género son asimétricas, de poder, tanto en lo material como en lo simbólico donde el poder está en lo masculino y en los hombres. En la cultura patriarcal suelen ser los hombres **los dominantes y más violentos**, para un comportamiento de dependencia y maternaje en las mujeres llegando algunas a tolerar durante años la hostilidad y la agresividad de sus parejas con el presunto mito de: ***“quien bien te quiere te hará llorar”*** por lo cual hablamos de violencia de género. El asunto se acrecienta cuando las mujeres no colocan límites a esta

situación. Recordemos que durante el proceso de socialización se va creando en las mujeres una dependencia vital respecto a los hombres, una actitud de renuncia, entrega, subordinación y obediencia y asisten con cierta naturalidad a la expropiación de su cuerpo, de su sexualidad y subjetividad.

Por lo general, el género femenino y las mujeres quedan en sujeción. La condición de género las coloca en la situación de madresposas, de mujer - reproducción, trabajo doméstico, del cuidado, de mujeres de..., mientras que los hombres, como tendencia, “protegen” y dominan. Este es el contrato sexual que legitima la dominación de los hombres sobre las mujeres en el ámbito privado aunque desde el contrato social se hable de mayor justicia y democracia. Se trata de una igualdad formal, política, de derechos a la vez que una subordinación social, psicológica de las mujeres como “madresposas” en el marco de la cultura patriarcal, dentro o fuera del matrimonio.

La dominación masculina no solo yace en la misma relación sexual, sino en el **intercambio desigual de cuidados y placer entre hombres y mujeres**. En la forma de relación socio – sexual que domina actualmente, el amor de las mujeres es entregado libremente, a la vez que explotado por los hombres. En el amor expresado en el placer sexual y en el cuidado, las mujeres se entregan. Dada la jerarquía de género habrá un desequilibrio en el afecto entregado, pues en términos de cuidados la mujer siempre entregará más sin la debida retribución en este sentido. Esto posibilita a otros, en especial a los varones, mantener su autoridad en la medida que este confort psicológico les permite realizarse en otros ámbitos.

***Danay y Rey, de 24 y 27 años respectivamente, universitarios, casados hace dos años y medio, sin hijos quienes refieren tener demasiadas diferencias en sus concepciones y especiales tensiones de género que producen un desequilibrio en detrimento de los tiempos y las fuerzas de Danay: “espero de él que le ponga más interés a la casa, a la familia.” Discuten mucho, por cualquier cosa, por incidentes pequeños y compiten para ver quien se impone a quien. Ambos se reconocen dominantes, impositivos y no llegan a acuerdos. Ella refiere sentirse muy inestable emocionalmente, ansiosa, deprimida y sobrecargada física y psíquicamente con el cúmulo de tareas profesionales y domésticas.***

Es frecuente la llegada a consulta de mujeres que se encuentran en momentos de crisis en sus vínculos amorosos en especial porque sus parejas les anuncian la

separación o muestran indicadores de distanciamiento emocional o ellas intuyen que es posible que exista infidelidad. La solicitud explícita o implícita es siempre obtener apoyo para “aguantar”, “esperar”, “resignarse” como una sobrestimación del dolor lo que, inconscientemente, adquiere significados de afecto y autoestima. El prototipo de la mujer ideal es el de sacrificada, abnegada, víctima.

***Niurka, vive una separación en convivencia, refiere sentir ansiedad, depresión, resentimiento, deseos de venganza, cólera. Su esposo le pide una tregua hasta solucionar su otra relación paralela. “Aguanto todo esto – dice ella - por mantener el matrimonio pues pienso que no encontraría otro hombre. Mi madre me aconseja que aguante, que todos los hombres hacen lo mismo” (...) “Temo a la soledad, a la falta de apoyo económico, a la falta de apoyo instrumental del hombre en la casa”, “¿debo esperar la tregua que él pide?”***

En la institución matrimonial sigue estando el supuesto de que las mujeres están sometidas a sus esposos por naturaleza. Esto trasciende la institución matrimonial para inscribirse en los propios modelos de vínculos amorosos más allá de la unión civil o religiosa. En el caso indicado, él se beneficia extrayendo trabajo doméstico y atenciones sin muchos reclamos, todo en medio de este triángulo que se describe. Violencia de género evidente sostenida por la compulsión en ella de cumplir el mandato cultural de vivir en pareja y la naturalización del comportamiento infiel de los hombres.

La expresión: ***“mujeres que aman demasiado”*** se ha utilizado para caracterizar a las mujeres que persisten continuar con sus parejas aunque sean víctimas de maltrato psicológico o físico, es una descripción de la relación actual “normal” hombre / mujer no abusiva. En esta relación típica construida sobre la base de “cierta igualdad” se reedita, sin embargo, una desigualdad constante y es donde justamente las mujeres aman demasiado.

***Katia es una profesional de 45 años, refiere no sentirse bien, manifiesta que experimenta estrés, ansiedad, depresión, poco control emocional, fatiga emocional, insomnio, incapacidad para concentrarse, trastornos digestivos, su capacidad de trabajo- dice - está en un 30% de la habitual. Se ha automedicamentado con psicofármacos. Está casada hace 18 años con un hombre también profesional. Tienen una hija de 15 años. Desde hace algunos meses advierte una situación de crisis matrimonial e imagina que su esposo le es infiel. El se muestra muy irritable con respecto a ella, la critica mucho***

***incluso en público, niega las acusaciones de infidelidad de ella considerándola “no normal” por estas imaginaciones. Ella siente su rechazo y sus descalificaciones todo lo cual daña mucho su autoestima. Se considera una persona “débil”, vulnerable emocionalmente y se culpabiliza porque el matrimonio haya caído en la rutina y se haya vuelto fraternal. La profesión, en la cual posee especiales proyectos, es vivida con culpas y tensiones con respecto a la atención de su familia y de su matrimonio. No acepta la soledad ni la separación que reeditaría la historia familiar de separación de su propia madre.***

***Emilia, 34 años y Jorge de 32, ambos universitarios. Casados hace 5 años y una hija de 2 años, poseen fuertes tensiones e inequidad de género en cuanto a la distribución de tareas domésticas lo que ha traído fuertes desencuentros en la pareja, falta de entendimiento, lucha por el poder donde la figura femenina sale siempre en desventaja y con perjuicio para sus proyectos personales y profesionales. Esto ha generado rutinas, desencantos. Ella advierte índices de alejamiento amoroso en él que le hacen pensar en una infidelidad que posteriormente confirma. “Voy a esperar – dice - a que a él se le pase esta situación”, “es conveniente mantener el matrimonio más aún si existen hijos”, “la vida es muy difícil para vivirla sola”. Cierta fuerza y presión emocional de él se acompaña de aceptación, de humillación, de cierto sometimiento de ella para cumplir el mandato de vivir en pareja y mantener una familia.***

Las mujeres son dueñas de su capacidad de amor que pueden dar libre y voluntariamente, no hay fuerzas formales que puedan obligarlas. Pero hay otras fuerzas. Las mujeres necesitan amar y ser amadas para habilitarse socio - existencialmente como personas a la vez que carecen de autoridad para determinar las condiciones del amor y sus productos. El hombre acude para dejarse amar y a la vez amarse a sí mismo. Tras décadas de igualdad legal, aún se fuerza a las mujeres a motivar su condición de complemento útil de los hombres. Se instituye el contrato sexual en virtud del cual las mujeres continúan su subordinación y que por producirse en el ámbito privado, aparece invisible e irrelevante.

Esto es posible sin coerción visible debido a las condiciones diferentes en las que mujeres y hombres se encuentran e interactúan como sexo. Es este el ámbito de mayor dificultad para la autonomía femenina. Este es también el punto de lucha más

difícil hoy desde una lógica feminista, pues justo en este ámbito se comprometen afectos, lealtades, ganancias emocionales a las que no siempre es fácil renunciar o enfrentar.

En la actualidad el impacto económico que posee la salida de las mujeres al trabajo remunerado y el cambio que supone para la familia la doble jornada femenina, constituyen uno de los puntos más traumáticos en las sociedades contemporáneas, pues se torna conflictiva la exigencia a los hombres de mayor participación en el ámbito privado.

A pesar de las transformaciones que han permitido el acceso de las mujeres a la educación y al empleo remunerado, la distribución de roles en el hogar así como la dinámica de interrelación íntimo psicológica en la vida privada, siguen siendo sexistas. Ello ha profundizado las condiciones para que la pareja y la familia se conviertan en el medio más efectivo para acentuar la violencia, el autoritarismo, la intolerancia y la explotación del trabajo de las mujeres.

La figura masculina deja de ser la proveedora por excelencia ante la paridad en la contribución económica e incluso ante el hecho de que en ocasiones sean las mujeres quienes aporten más en este sentido, lo cual genera conflictos desde el modo en que tradicionalmente había sido diseñado el poder a lo interno de la vida en pareja y familiar.

Al hacerse las mujeres coprovidentes, la autoridad se comparte y se avanza en un proceso que hace tambalear las jerarquías e impone un movimiento hacia relaciones más democráticas y de colaboración lo cual se va alcanzando con fuertes tensiones.

***Inés y Raúl es un matrimonio de 7 años, ambos universitarios. Poseen un “acuerdo”: ella mantiene económicamente a la familia y él deja de trabajar para comenzar estudios nuevamente, atender a la hija común de 5 años y a las restantes tareas domésticas.***

***Resultado: ella experimenta sobrecarga psíquica y física, aburrimiento, sensaciones de abandono afectivo, descontrol emocional por la doble jornada laboral y el mandato cultural de ser “buena ama de casa”. Considera que él se acomoda, no define su situación laboral ni profesional y que es como una “explotación”. Por otra parte, él se involucra mucho en la atención a la hija. Inés se siente excluida como madre y como mujer. “Yo me he sentido desplazada, yo veo que ellos se quieren mutuamente como nadie y para mí***

***ellos dos son lo más importante. Todo eso se mezcla con mi trabajo, con la casa y ellos dos ahí, el uno con el otro”***

El “acuerdo contracultural”, sin convicción, se convierte en fuente de conflictos, desacuerdos, hostilidad mutua y en fuertes luchas por el poder, donde cada cual impone sus criterios y opiniones y cobra deudas desde su lugar.

La contracultura y el desequilibrio que ocasiona en otra dirección, se cobran con una violencia sutil, emocional, en el terreno de los afectos, donde la mujer, además de la sobrecarga laboral, emerge privada de la arista más tradicional y menos redimensionada hasta hoy del rol femenino: la madreposa.

No son pocos los conflictos que se generan al interior de la pareja y la relación de ésta con su entorno cuando es la mujer la que posee mejor posición social, intelectual, laboral y aporta más económicamente a la vida familiar como se puede observar.

En este contexto, las mujeres que creen obrar en libertad, están más bien obedeciendo a nuevas consignas sociales, ser todo al mismo tiempo: “madres asalariadas” con doble jornada, “monjas” en aporte de fuerza de trabajo a la colectividad y “sexy” para atraer a sus parejas, tal como promueven las revistas.

Esta multiplicidad de roles implica un constante desplazamiento por habilidades diferentes a la vez que gran costo en energía psicológica al tener que conciliar lógicas, sistemas de valores, modos de pensar, sentir y actuar muy distintos.

Las implicaciones psicológicas de esto se aprecian en términos de estrés, alteraciones o enfermedades psíquicas y somáticas, elevada ingestión de psicofármacos, inestabilidad en la vida conyugal y familiar, alcoholismo y drogodependencia, impotencia y anorgasmia. etc. La tensión se resuelve por medio de negociaciones en el mejor de los casos o se desplaza a través de padecimientos, malestares y agresiones, lo cual constituye una reedición de la violencia de género.

Es violencia también la opresión psicológica como ignorar a la otra persona, no hablarle, generarle sentimientos de minusvalía, desesperación y dependencia. La falta de caricias, de afecto, de ternura en la pareja puede también ser entendida como maltrato por omisión.

En este sentido en algunas parejas se observa el uso de ciertas estrategias para solicitar más amor, calidez y comprensión como es retirar el afecto y tomar distancia, manifestar irritabilidad y crítica, ataques y culpas mediante quejas, reproches y descalificaciones. Son alternativas hirientes muy típicas de parejas que

hacen del vínculo una lucha por el poder y una batalla real. En lugar de solicitar de modo claro y directo el afecto o el sexo, lo hacen de este modo rebuscado, de críticas y agresiones. Se instala la desconfianza, la ausencia de colaboración, la ira, la hostilidad, las crisis recurrentes y la "guerra".

Muchas prácticas cotidianas a las que nos hemos referido y que especialmente realizan los varones violentando reiteradamente la autonomía, la dignidad y el equilibrio psíquico de las mujeres quedan ignoradas. Estas prácticas se han denominado por Luis Bonino (2004) como micromachismos. Se trata de maniobras interpersonales, de micro violencias que se realizan para mantener, reafirmar, recuperar el dominio sobre las mujeres, para resistirse al aumento de poder de ellas, o para aprovecharse de dicho poder y que fuerzan a las mujeres a una mayor disponibilidad hacia el varón. Su efecto se alcanza a través de la reiteración, que conduce poco a poco a la disminución de la autonomía femenina, más aún si la mujer no puede responder eficazmente como apreciamos en algunos de los ejemplos anteriores.

Su ejecución, aunque puede parecer como natural e inocua, brinda "ventajas" para los varones y efectos dañinos en las mujeres, en las relaciones familiares y en ellos mismos, pues quedan atrapados en modos de relación donde las mujeres son más adversarias que compañeras de vida, donde el afecto se trueca en obediencia, temor y resentimiento. Su poder, devastador a veces, puede detectarse por la acumulación de poderes de los varones de la familia a lo largo de los años.

Aun los varones mejor intencionados incurren en estos comportamientos que a veces son conscientes y otros se realizan con la "perfecta inocencia" de lo inconsciente.

Detenernos en este asunto nos permite profundizar más aún en las relaciones de poder inscritas en la vida amorosa y comprender todo este fenómeno de la violencia psicológica e invisible como elemento vital a detectar, tomar conciencia y modificar de cara a la atención y prevención de la violencia de género y sus efecto en la salud y el desarrollo personal de las mujeres y de los propios hombres.

Bonino habla de micromachismos coercitivos, encubiertos y de crisis que se pueden identificar fácilmente en los diversos casos presentados anteriormente.

En los ***micromachismos "coercitivos"***, el varón usa la fuerza moral, psíquica, económica o de la propia personalidad, para intentar doblegar y disminuir la razón de la mujer. Ejercen su acción porque provocan en ella un sentimiento de derrota



posterior al comprobar la pérdida, ineficacia o falta de capacidad para defender las propias decisiones o razones. Todo ello suele promover inhibición, desconfianza en sí misma y disminución de la autoestima, lo que genera más desbalance de poder. Uno de ellos es la **intimidación** que se ejerce cuando ya se tiene fama (real o fantaseada) de abusivo o agresivo. Se dan indicios de que si no se obedece, "algo" podrá pasar. La mirada, el tono de voz, la postura y cualquier otro indicador verbal o gestual pueden servir para atemorizar. Para hacerla creíble, es necesario, ejercer alguna muestra de poder abusivo físico, sexual o económico, de cuando en vez, para recordarle a la mujer que le puede pasar si no se somete. La **toma repentina del mando** cuando de modo sorpresivo se anulan o se obvian las decisiones de la mujer basada en la creencia de que el varón es el único que toma decisiones. Por ejemplo, decidir sin consultar, ocupar espacios comunes, opinar sin que se lo pidan, monopolizar la palabra, etcétera. La **apelación al argumento lógico**, a la "razón" (varonil) para imponer ideas, conductas o elecciones desfavorables a la mujer. Ejemplo frecuente de esto es la elección del lugar de vacaciones de modo unilateral. La **insistencia abusiva** que consiste en mantener su propia opinión hasta obtener lo que se quiere, por agotamiento y cansancio de la mujer, que al final acepta lo impuesto a cambio de un poco de paz. El **control del dinero** se refiere a monopolizar el uso o las decisiones sobre el dinero, limitándole el acceso a la mujer o dando por descontado que el hombre tiene más derecho a ello. Por ejemplo, no informarle sobre usos del dinero común, controlarle gastos y exigirle detalles, retener el dinero lo que obliga a la mujer a pedir. Negar el valor económico que supone el trabajo doméstico, la crianza y el cuidado de los niños, devaluar sus aportes económicos, etc. El **uso expansivo del espacio físico** a partir de la creencia de que el espacio es posesión masculina y que la mujer lo precisa poco. En el ámbito hogareño, el varón invade con su ropa, sus libros, sus pertenencias toda la casa impidiendo el uso de ese espacio común. Monopoliza el televisor, el mando, ocupa con las piernas todo el espacio inferior de la mesa cuando se sientan alrededor de ella.

En los **micromachismos "encubiertos"**, el varón oculta su objetivo de dominio. Algunas de estas maniobras son tan sutiles que son inadvertidas, por lo cual son más efectivas que las anteriores. Impiden el pensamiento y la acción eficaz de la mujer, llevándola a hacer lo que no quiere y conduciéndola en la dirección elegida por el varón. Su matiz insidioso y sutil atentan de modo más eficaz contra la simetría

relacional y la autonomía femenina. Provocan en ella sentimientos de desvalimiento, emociones acompañadas de confusión, zozobra, culpa, dudas de sí, impotencia, que favorecen el descenso de la autoestima.

No se perciben en el momento, pero se sienten sus efectos, por lo que conducen habitualmente a una reacción retardada por parte de la mujer, como mal humor, frialdad o estallidos de rabia "sin motivo". Entre ellos está el ***abuso de la capacidad femenina de cuidado*** o inducir a la mujer a "ser para otros" y ejercer el maternaje. Esta es una práctica que impregna el comportamiento masculino. Por ejemplo: pedir, fomentar o crear condiciones para que la mujer priorice sus conductas de cuidado incondicional, promover que ella no tenga en cuenta su propio desarrollo laboral, acoplarse al deseo de ella de un hijo, prometiendo ser un "buen padre" y desentenderse luego del cuidado de la criatura. Requerimientos abusivos solapados que apelan a aspectos "cuidadores" del rol femenino tradicional como son los comportamientos de "aniñamiento tiránico" que utilizan los varones cuando enferman, o ante situaciones tensas así como la exigencia de ocuparse de la familia de él, de sus amigos y de los animales domésticos.

Esto junto con la sacralización de la maternidad y la delegación de la carga doméstica y la crianza de los hijos son las más frecuentes microviolencias sobre la autonomía de la mujer, al obligarla a un sobreesfuerzo vital que le impide su desarrollo personal. Esto se acompaña de disponer de tiempo libre a costa de la sobre utilización del tiempo de la mujer.

***Maniobras de explotación emocional.*** Aprovechando la dependencia afectiva de la mujer y su necesidad de aprobación, promueven en ella dudas sobre sí misma, sentimientos negativos y, por lo tanto, más dependencia. Se usan para ello dobles mensajes, insinuaciones, acusaciones veladas, etcétera. Entre otros se pueden mencionar: *culpar a la mujer* de cualquier disfunción familiar. *Culpabilizarla del placer que siente con otras personas* o situaciones donde él no este apoyado en la creencia de que la mujer solo puede disfrutar con su compañero afectivo y por él. *Elección forzosa:* "Si no haces esto por mi es que no me quieres". *Acusación culposa no verbal* frente a acciones que no le gustan al varón, y a las cuales no se puede oponer con argumentos "racionales": "A mi no me importa que salgas sola", dicho con cara de enfado. *Maniobras de desautorización* o inferiorizar a la mujer a través de descalificaciones que dañan la necesidad de aprobación femenina como lo es valorar como negativas cualidades o cambios positivos de la mujer, enfrentarse

con terceros con los que la mujer tiene vínculos afectivos, descalificación de cualquier transgresión del rol tradicional. Terrorismo o comentarios descalificadores repentinos, sorprendidos, que dejan indefensa a la mujer por su carácter abrupto como es devaluar de modo sorprendido el éxito femenino, recordar las "tareas femeninas" con la familia en contextos no pertinentes. Paternalismo para enmascarar la posesividad y a veces el autoritarismo del varón, haciendo "por" y no "con" la mujer e intentando aniarla. Se evidencia cuando la mujer se opone y el varón no tolera esta actitud. Creación de falta de intimidad o bloquear las necesidades relacionales de la mujer, evitar la intimidad que para el varón supone riesgo de perder poder y quedar a merced de la mujer. Por ejemplo, invitar a terceros a la casa sin consultar, crear espacios laborales con compañeros de trabajo en la casa sin anunciarlo previamente, etc. Negación del reconocimiento de la mujer como persona y de sus necesidades. Silencios o renuencia a hablar o hablar de sí, con efectos de "misteriosidad". Encerrarse en sí mismo, no contestar, no preguntar, no escuchar, hablar por hablar sin comprometerse. Engaños cuando se desfigura la realidad al ocultar lo que no conviene que la mujer sepa tales como: negar lo evidente, incumplir promesas, adular, crear una red de mentiras, desautorizar las "intuiciones" de la mujer para ocultar infidelidades. Todo esto brinda poder en tanto impiden un acceso igualitario a la información. Autoindulgencia sobre la propia conducta perjudicial que consiste en bloquear la respuesta de la mujer ante acciones e inacciones del varón que la desfavorecen. Entre ellas: apelar a la inconsciencia ("No me di cuenta"), a las dificultades de los varones ("Quiero cambiar, pero me cuesta"), a las obligaciones laborales ("No tengo tiempo para ocuparme de los niños"), a la torpeza, a la parálisis de la voluntad ("No pude controlarme"). Comparaciones ventajosas o apelar a que hay varones peores.

Los **micromachismos de crisis** suelen utilizarse en momentos de desequilibrio de poder en las relaciones, tales como aumento del poder personal de la mujer por cambios en su vida o pérdida del poder del varón por razones físicas o laborales. Entre ellos está el seudo apoyo sin ir acompañados de acciones cooperativas, realizados con mujeres que acrecientan su ingreso al espacio público. Se evita con ello la oposición frontal y no se ayuda a la mujer a repartir su carga doméstica y tener más tiempo. Desconexión y distanciamiento. Se utilizan diversas formas de resistencia pasiva: falta de apoyo o colaboración, amenazas de abandono o abandono real (refugiándose en el trabajo o en otra mujer "más comprensiva").

Hacer meritos, hacer regalos, prometer ser un buen hombre y atento, hacer cambios superficiales, sobre todo frente a amenazas de separación. Se realizan modificaciones puntuales que implican ceder posiciones por conveniencia, sin cuestionarse la creencia errónea de la "naturalidad" de la tenencia de dicha posición.

Dar lastima o comportamientos autolesivos tales como accidentes, aumento de adicciones, enfermedades, amenazas de suicidio, que apelan a la predisposición femenina al cuidado y le inducen a pensar que sin ella él podría terminar muy mal. El varón manipula su invalidez para el autocuidado.

La efectividad de todas estas maniobras, junto a la naturalización del sometimiento y la falta de autoafirmación de las mujeres, forman una combinación con negativos efectos relacionales: mujeres maltratadas muy deterioradas en su autonomía y varones violentos con aislamiento emocional progresivo y creciente desconfianza hacia mujeres que nunca terminan de someterse plenamente. Estas son las consecuencias de las asimétricas relaciones de género en muchos vínculos amorosos.

Tensiones de género, diferencias psicológicas, luchas por el poder favorecen en las parejas escenarios de agresividad y violencia en forma de ironías, de quejas mutuas constantes, de reproches, insultos, devaluaciones, críticas, hostilidad, prohibiciones, gritos, chantajes, desprecios, comportamientos crueles hasta la agresión física extrema.

***Adeliz de 22 años tuvo una relación de pareja 3 años con un hombre de celos desmedidos. Le prohibía hablar con sus amigos, salir con sus amigas, le anulaba sus espacios, desconfiaba de la fidelidad de ella incluso con hombres de la propia familia. Así transcurrió la relación que concluyó a los tres años luego de una discusión que terminó en golpiza. Meses después él le pidió recomenzar. Ante la negativa de ella la golpeó fuertemente, en público. El mantiene las amenazas de agresión hacia ella quien ha mantenido oculto este hecho a sus familiares. En estos momentos, pasado 9 meses del suceso, ella se mantiene días continuos soñando con lo sucedido, está aprehensiva y a la defensiva ante supuestas agresiones, oculta nuevas relaciones por temor a las amenazas, posee ideas fijas del suceso y se siente agresiva también. "Este tema me deprime, me pone molesta, en aquel momento hubiera querido defenderme. Eso me da cólera, con él y conmigo por no haber sabido defenderme (...) me da pena que mi madre sepa esto."***

Se observa en este caso una opresión y violencia de género inicialmente invisible sostenida por el fundamento de la “naturalización” de los roles que deben desempeñar las mujeres y los hombres y que conduce a la desigualdad en el ámbito familiar, conyugal, doméstico, en la distribución del dinero, del poder y de las responsabilidades hasta desencadenar, en muchos casos como este, en la violencia extrema que provoca la ruptura.

***Ángela de 35 años, de especiales logros profesionales, tuvo un matrimonio de 8 años con un hombre que califica de rudo, rígido, autosuficiente. A los tres años de casada, es golpeada y violada por un extraño. Ocultó la violación hasta ahora. A partir de esos años dejó de menstruar. Los restantes años de su matrimonio se caracterizaron por violencia también de su esposo el cual la ofendía, le decía “loca”, “machorra” y la rechazaba. Fue violada también por su propio esposo quien nunca supo realmente el suceso descrito ni ella percibe que la apoyara suficientemente en esa ocasión. Se separaron hace tres años. Llega a consulta muy deprimida con este relato. Experimenta mucho temor al caminar sola por la calle o que vengan desconocidos detrás de ella. Manifiesta mucha frustración en cuanto a la maternidad y esta situación que ha incidido en su fertilidad. Ella se considera tímida, poco asertiva. “Algunas veces me siento triste”, “Fracasé en el matrimonio”, “Mi problema principal, mi salud”, “sufro mucho”, “me esfuerzo por olvidar el pasado”. Ahora posee otra relación de pareja que considera satisfactoria y apoyo para avanzar en su salud.***

Las mujeres además de ser víctimas de violencia, viven cierta **tensión o presunción de ser violadas**, maltratadas, de estar en desventaja y minusvalía si transitan por ciertos lugares o a ciertas horas. Como una sensación de desprotección, de invalidismo corporal, sexual, de vulnerabilidad, de posible abuso y acoso. Esto lo viven en el día a día y con no poca frecuencia en sus relaciones de pareja.

Va quedando así, para este espacio de amor e “idilio”, intimidad dañada, un ejercicio de control más que de respeto y comprensión, fuertes colisiones de expectativas y funciones, privación de necesidades y ataques a la estima personal, incomunicación más que afrontamiento constructivo de las diferencias, a pesar de que algunos y algunas se conformen y satisfagan con la reproducción pasiva del rol.

El abordaje de la violencia de género no puede centrarse solo en sus formas extremas, sino que debe incluir el examen de la violencia psicológica, “invisible” y cotidiana. Todo esto genera gran sufrimiento, relaciones defensivo-agresivas y desequilibrio de poder, que se oponen a la plena potenciación de las personas. Este es un lugar para la intervención y la prevención de escenarios de violencia extrema. En todo espacio de orientación psicológica se pueden detectar y pensar caminos para identificar y desactivar los micromachismos y las manifestaciones de violencia “invisible”.

No podemos afirmar rotundamente que hoy exista más violencia de género hacia las mujeres que hace décadas atrás. Lo que sí es cierto que se han creado condiciones para que la violencia se recrudezca, se extienda, se agudicen las tensiones de género y el incremento acentuado de mujeres cada vez más críticas y contestatarias ante la subordinación y ante situaciones de violencia en los vínculos amorosos.

Por otra parte, aunque este fenómeno va variando en la medida en que se acrecienta la autonomía intelectual, económica y sexual de las mujeres aún no se han producido suficientes cambios como para resolver completamente el sentimiento de dependencia con respecto al hombre ni la adhesión a la feminidad tradicional.

Una causa es que los cambios generados no están acompañados de una real redimensión en los valores patriarcales ni en las propias mujeres, ni en los hombres, ni en la sociedad en su conjunto. El viaje no se ha producido en sistema y más que un cambio por desmontaje y reconstrucción estamos ante un “cambio” por adición, que resulta un punto importante y necesario, pero no suficiente aún para lo que se desea y espera - en términos de avance en valores humanos - en las sociedades contemporáneas.

Las políticas de igualdad de oportunidades han visibilizado a las mujeres y han explicitado la diferencia sexual, pero se mantienen los supuestos que sostienen el discurso educativo, científico, social y las prácticas educativas sexistas tradicionales. Los cambios en las relaciones de género deben ir indisolublemente unidos en los espacios públicos y privados.

Impulsar una nueva feminidad y una nueva masculinidad que, aunque diferentes, no necesitan para legitimar sus diferencias, pensarse como desiguales en confrontación y exclusión, contribuirá a desarticular las dicotomías.

El asunto está en que las tareas que se realicen no se definan en función del sexo ni se sobre o minusvaloren en unos u otros casos, sino que se adjudiquen y realicen en dependencia de las capacidades individuales específicas entre personas con iguales derechos y necesidades y se conciban ambos espacios en relación indisoluble, como realidad social en totalidad.

Se trata de la ocupación paritaria del espacio público y la democratización del ámbito privado aliviándolos de las relaciones genéricas de poder imperantes hasta hoy.

Permitir a las mujeres el acceso y control de recursos materiales y a la información, a la autonomía como poder para controlar sus vidas, elegirla y participar en su cambio en todos los niveles de la sociedad.

Relaciones equitativas y justas entre las personas atendiendo al género, requieren de cambios en lo económico, lo político, lo íntimo, en el imaginario social e incluye a los individuos, a las instituciones, a los profesionales y científicos que producen el conocimiento, a las instituciones y estructuras que refuerzan y perpetúan la discriminación de género y la desigualdad social.

La construcción de género desde la ideología patriarcal impide el diálogo en la diversidad y democracia y constituye el germen de la violencia de género. Es por ello que el análisis que se propone implica una mirada ética del desarrollo y la democracia para enfrentar la inequidad, la desigualdad y la opresión de género, es una toma de posición crítica y una proposición de alternativas para el cambio. Supone una resignificación de lo que hasta hoy se ha estado entendiendo por hombre – mujer, masculino – femenino, maternidad – paternidad, familia. Es por ello que origina una revolución intelectual, cultural y en las relaciones sociales.

Todo tipo de violencia contra las mujeres tiene serias implicaciones para ellas, para su desarrollo humano personal, para su salud y bienestar psicológico y entre sus consecuencias encontramos: daños físicos y emocionales que impiden un adecuado funcionamiento social, incapacidad para laborar dentro y fuera de la casa, mayores niveles de estrés, trastornos del sueño, de la alimentación, de la digestión y hasta la muerte. El Informe sobre Desarrollo Mundial de 1993 del Banco Mundial destacó que en las economías de mercado debe atribuírsele a la violación y la violencia en la familia, la pérdida de uno de cada cinco días de vida saludable de mujeres en edad reproductiva y laboral. (Guzmán, L. 2004)

La violencia física, sexual, intelectual y emocional que se aprecia en muchas sociedades en manifestaciones de violación, abuso sexual, hostigamiento e

intimidación en el trabajo, tráfico de mujeres, prostitución forzada y la degradación de la imagen femenina en los medios de comunicación, los materiales educativos, en los diversos discursos y mitos sociales, artísticos, publicitarios y la literatura que articulan un contexto sociocultural de aceptación, tolerancia e impunidad hacia la violencia de género donde anida cómodamente la violencia que se observa en el ámbito de la pareja.

Diferencia – jerarquía – desigualdad – discriminación – violencia, circuito invisible en retroalimentación que la cultura reedita cotidianamente, para contradecir el más mínimo valor predicado desde una conciencia moral y humanista. Analizar detenidamente esto posee especial significación pues avanzar acciones de transformación social nos convoca a continuar, incesantemente, en el análisis crítico y en la elaboración de fundamentos y acciones que progresivamente tiendan a desmontar la cultura patriarcal hacia la construcción de sociedades y relaciones de pareja cada vez más humanas, diversas y democráticas, en las cuales cada vez más, tras el éxtasis no esté el dolor, sino el bienestar emocional y el amor.



## REFERENCIAS.

1. BONINO, Luis. MICROMACHISMOS: La violencia invisible en la pareja en Hombres por la igualdad. www. Hombresigualdad.com (2004)
2. FERNÁNDEZ, Ana María Las mujeres en la imaginación colectiva. Buenos Aires, Editorial Paidós,. (1993)
3. FERNÁNDEZ, Ana María. La mujer de la Ilusión. Buenos Aires, Editorial Paidós,. (1993)
4. FERNÁNDEZ, Lourdes. Mujeres académicas: ¿Conflictos de roles? En Feminismos: del pasado al presente. España, Ediciones Universidad de Salamanca. (2000)
5. FERNÁNDEZ, Lourdes. Género, Ciencia y Valores en Género, Valores y Sociedad en proceso editorial. OEI. (2002)
6. GUZMÁN, Laura. La paz y los derechos humanos en las vidas de las mujeres: Rompiendo silencios, abriendo nuevos caminos. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (1994).
7. GUZMÁN, Laura. Repensando la familia y la violencia desde los derechos humanos de las mujeres. en Género, Valores y Sociedad en proceso editorial. OEI. (2002)
8. LÓPEZ Bombino, L. Por una nueva Etica. Ciudad de La Habana, Cuba. (en proceso editorial) Ciudad de La Habana, Editorial Felix Varela, 2002
9. PÉREZ, Eulalia. “¿El poder de una ilusión?: Ciencia Género y feminismo.” En Feminismos: del pasado al presente. España, Ediciones Universidad de Salamanca. (2000).
10. PÉREZ Sedeño E. Las Mujeres en el Sistema de Ciencia y Tecnología, Madrid, Cuadernos de Iberoamérica OEI, (2001)
11. RUBIO Herráez Esther. Nuevos Horizontes de la Educación Sexista en Barral María José y Magallón Carmen editoras Interacciones ciencia y género. Barcelona, España. Icaria Editorial. (2000)
12. VILLOTA de, Paloma. (Ed.) Globalización y Género. Madrid. Editorial Síntesis, 1999

**Aproximación a la intervención social con perspectiva de género.  
La masculinidad como factor de riesgo.**

Juan Blanco López.

Profesor Asociado

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.

**Resumen.**

Cuando hablamos de perspectiva de género automáticamente se relaciona con el estudio de la situación de desigualdad estructural de las mujeres frente a los hombres. Un elemento explicado, entre otras razones, por la invisibilidad social mantenida por los varones, en tanto que referente y representante del nosotros común.

Esta comunicación pretende plantear la necesidad de incluir conscientemente en el análisis de género la categoría “hombres” pues si no entendemos, - no confundir con excusemos - , las “discapacidades” que el modelo de masculinidad hegemónica, produce tanto en los sujetos dominados como en el dominador no será posible aspirar a una sociedad más justa e igualitaria. Incidir en el colectivo de varones, ver los modelos que se desarrollan, y las prácticas asociadas, haciéndolo visible para el análisis, se convierte desde nuestro punto de vista, en un elemento de gran interés para la práctica del Trabajo Social, al considerar que aspirar al modelo y ponerlo en práctica se convierte en un factor de riesgo, para las mujeres, para otros hombres y para el individuo varón mismo.

Masculinidad y feminidad serian cualidades que pueden darse en distinta media en unos sujetos y otros en función de elementos ajenos al sexo, y que por lo tanto pueden desarrollar unos individuos u otros a partir de los roles sociales que desempeñan y el estatus social en el cual se sitúan

**Palabras clave:** Trabajo Social. Género. Masculinidades.

**Abstrac.**

This paper attempt to reveal that is necessary to include consciously the category “man” in gender analysis because, without understanding the

insufficiency of the model of hegemonic masculinity, a more egalitarian and fair society is not possible to achieve. To insist in the collective of men and analyzing the models and associated practices which that are developed, in a more visible approach are very interesting elements, from this point of view, for the “Social Work” practice. Even more, when is considered that to aspire to a model and putting it into practice is converted in risk factor, for women, other men and the man himself.

**Key words:** Social Work. Gender. Masculinity.

### **La intervención social con perspectiva de género.**

El concepto género lo encontramos hoy aparentemente integrado, tanto en el mundo académico y profesional, como en la vida cotidiana. Pocas voces<sup>1</sup> dudan de su importancia para el análisis de la realidad social, al referir a una de las formas de desigualdad social que ha tenido una mayor permanencia en las diferentes culturas y sociedades humanas.

Sin embargo al revisar la literatura sobre el tema vemos como han aparecido diversos problemas teóricos, metodológicos y prácticos a la hora de utilizar y articular el concepto. Problemas que han posibilitado que en buena medida haya perdido parte de su capacidad para el análisis y comprensión de la realidad social. Estos “problemas” los podemos agrupar en tres bloques.

1.- No aparecer claramente diferenciado el género de otros conceptos como sexo, sexualidad o identidad sexual, confundiéndose en muchos casos con estos.

2.- Qué la generalización del uso del concepto género ha contribuido a la naturalización del sexo en cuanto que marcador corporal.

3.-Y, por último, la asimilación del concepto género a mujer. Este último fundamentalmente, aunque no exclusivamente, en el campo de la Política Social y la Intervención Social.

En esta comunicación solo nos detendremos en el último de los señalados, el relacionado con la asimilación de los estudios de género con los

---

<sup>1</sup> Aunque algunas tan importantes como la Real Academia de la Lengua que sigue sin reconocer un significado del término género más allá del meramente gramatical (<http://www.rae.es>)

estudios sobre la mujer, o las mujeres en el mejor de los casos<sup>2</sup>. Sin duda el más extendido de los planteados, sobre todo en el campo de la Política y la Intervención Social donde vemos como género y mujer se utilizan en la mayoría de los casos en calidad de sinónimos. Esta utilización lo hace no solo menos útil, también lo descarga de una gran parte de su significación en cuanto que categoría relacional.

*“Ninguna de estas tres aproximaciones responde a lo que el concepto de género pensamos debería ser, esto es, una categoría relacional que nos remite a las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres de forma asimétrica”* (SENSAT Y VARELA; 1998: 342).

Sin embargo la definición de Sensat y Varela, aunque pretende diferenciarse de las confusiones que genera el concepto, nos sitúa de manera paradójica, en el origen de este problema. Las autoras señaladas ponen de manifiesto solo una parte de las relaciones asimétricas, las que se producen entre los hombres, como grupo, y las mujeres. Sin embargo deja fuera todas las asimetrías que se dan tanto en el colectivo de varones como en el de mujeres, y por lo tanto circunscriben, nuevamente, el análisis del género al estudio y análisis de la situación de las mujeres en las sociedades quedando, en la gran mayoría de los casos, fuera de los estudios de género la categoría social “hombres”. Esto ocurre a pesar de que nadie pone en duda la existencia de al menos dos géneros<sup>3</sup>. Dos categorías sociales entendidas en demasiadas ocasiones como dicotómicas y cargadas de valores contrapuestos, basados, según qué planteamiento teórico escojamos, en elementos “psicobiológicos” o “culturales”.

Desde nuestro punto de vista fundir el concepto relacional del género con la categoría social mujer hace que el concepto de género pierda su

---

<sup>2</sup> El análisis de los otros dos boques señalados se realizó en la Tesina titulada “La perspectiva de género aplicada a la intervención. Los valores adscritos al modelo de masculinidad hegemónica como elemento de exclusión social: La masculinidad como factor de riesgo” Fruto del Curso de Doctorado en Desigualdades e Intervención Social de la Universidad Pablo de Olavide que faculto al firmante para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados.

<sup>3</sup> Una opción esta cada vez más cuestionada por diversos autores desde diversas disciplinas en Ciencias Sociales y Humanas como la Psicología, Antropología o Sociología, que o entienden la existencia, en nuestra cultura u otras, de otros géneros, o que hablan no de categorías dicotómicas y estancas sino de un continuum entre extremos que permite situarse en un punto u otro de forma individual, o incluso transitar por esta línea en función de las distintas experiencias vitales.

significación y capacidad original. No podemos confundir la intervención y el conocimiento científico específico para el colectivo de mujeres, necesarios e imprescindibles, para afrontar la desigualdad, ya sea en sus formas de políticas de discriminación positiva, o de empoderamiento, con la intervención pensada a partir de la perspectiva de género. Sobre todo, planteada desde la disciplina y la práctica del Trabajo Social. Una disciplina que hunde sus raíces y su razón de ser, en la intervención social como posibilidad de cambio, y que, sin embargo, no termina de incorporar el género, en sentido estricto, como elemento de análisis fundamental tanto teórica como prácticamente, a pesar de las interesantes aportaciones que el trabajo social feminista ha producido. El ejemplo más característico lo tenemos en el libro de Lena Domineli y Hielen Macleod "Trabajo social feminista" (DOMINELLI Y MACLEOD, 1999 "1989") que intenta incorporar la perspectiva de género a la disciplina, pero que, en la práctica solo define una acción dirigida a mujeres, niños y niñas, aunque esta se plantee también como beneficiosa para algunos hombres.

En el ámbito de la Psicología Social Esther Barberá previene de la necesidad de delimitar claramente entre la psicología del género y la psicología de la mujer, ya que la diferencia no es meramente terminológica; definirla de una manera o de otra refiere a campos distintos.

*Mientras la psicología del género se interesa fundamentalmente por conocer los procesos a través de cuyas mutuas interacciones se construye el género y se establecen las relaciones intersexuales e intergenéricas, la psicología de las mujeres plantea la reconstrucción de la disciplina, interpretándola desde las experiencias y aportaciones específicas de las mujeres, en tanto que sujetos olvidados o relegados, durante mucho tiempo, por la investigación.* (BARBERA, 1998; 37)

Para Kimmel el problema de la utilización, y comprensión, de mujer como sinónimo de género, fundamentado en los procesos de "desarrollo" social, es algo que nos ocurre a la mayoría y se explica a partir de la invisibilidad que ha gozado el colectivo de hombres

*"Todavía cuando pensamos o leemos sobre el género, pensamos y leemos sobre mujeres; y de algún modo, por supuesto, así debería ser. Fueron*

*las intelectuales y políticas las que primero llamaron la atención sobre el género, a través de los esfuerzos ocultos y la invisibilidad estadística de la participación femenina. Fueron las mujeres las que quisieron hacer el género visible como categoría de análisis como variable que deber ser considerada en cualquier discusión sobre el desarrollo. Hoy, aunque asumamos que el desarrollo es un proceso genérico, seguimos viendo que su impacto sobre los hombres permanece relativamente poco analizado” (KIMMEL, 2001; 47)*

Debemos, por lo tanto incluir conscientemente en el análisis de género la categoría social “hombres” pues si no entendemos, - no confundir con comprendemos o excusemos-, las “discapacidades” que el modelo de masculinidad hegemónica, o en palabras de Bourdieu, la dominación masculina, produce tanto en el sujeto dominado como en el dominador, el esfuerzo por acercarnos a una sociedad de iguales se convierte en inocuo.

Si no positivizamos el pensamiento y la lucha feminista en referencia al hombre, no se conseguirá el objetivo último de una sociedad de iguales, en las que las múltiples diferencias no sean motivo de desigualdad. Un elemento que no será posible sin cuestionar el modelo hegemónico de masculinidad, y las prácticas a él asociadas tanto entre hombres como entre mujeres.

Si tomamos el caso de la violencia contra las mujeres y contra otros hombres, el modelo cultural de masculinidad que se desarrolle aparece como un elemento fundamental.

*“Hace casi dos décadas los antropólogos noruegos Signe Howell y Roy Willis descubrieron que la definición de masculinidad tenía un significativo impacto en el estatus de las mujeres, y especialmente en los niveles de violencia contra las mujeres y contra otros hombres. En aquellas sociedades en las que a los hombres se les permitía admitir el miedo y sentimientos similares, los niveles de violencia eran más bajos. Por el contrario, en aquellas sociedades donde las bravuconadas, la represión y la negación del miedo eran un rasgo definitorio de la masculinidad, la violencia tendía a ser mayor” (KIMMEL, 2001; 71)*

Por lo tanto incidir en el colectivo, ver los modelos que se desarrollan, y las prácticas que se les asocian, haciéndolos visibles para el análisis, se

convierte en un elemento de gran interés, ya que, en demasiadas ocasiones aspirar al modelo y ponerlo en práctica se convierte en un factor de riesgo, para las mujeres, para otros hombres y para el individuo varón mismo. Ya hoy podemos encontrar una importante producción bibliográfica de estudios de género aplicados a los hombres desde el campo científico (GILMORE; 1994) (MOSSE; 2000) (BOURDIEU; 2000) (VALCUENDE y BLANCO, 2003) (VIVEROS, OLAVARRIA, FULLER, 2001) (VV. AA., 1998) (MONTESINOS, 2002) (BONIO, 1998) (MARQUES, 1980) (LOZOYA, 1997) (VILLADONGOS, 2003) (HERITIER, 1996) (SANCHEZ-PALENCIA, 2001) (PEDRO y GROSSI, 1998) (GUASH, 2002) (BADINTER, 1993) y un largo etcétera.

La innegable influencia que el pensamiento feminista tiene en los estudios sobre masculinidad se refleja también en las dos grandes líneas teóricas en las que podemos agruparlos. De una parte las influenciadas por el pensamiento que pone el acento en la igualdad, frente a las que ponen el acento en la diferencia. Más cercanas las primeras a posicionamientos que sitúan los elementos explicativos en la interacción social, frente a las que ven en la estructura social, material o simbólica, el lugar desde el cual explicar las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres.

De esta forma podemos diferenciar entre aquellos estudios que señalan, en mayor o menor medida, una esencia, un elemento sustancial e intrínsecamente adscrito al colectivo de los varones. Aceptando la idea de la existencia de dos grupos dicotómicos, (BADINTER: 1993, BOURDIEU: 2000, BONINO: 2001). Frente a los que señalan masculinidad y feminidad como cualidades que pueden darse en distinta medidas en unos sujetos u otros, en función de elementos ajenos al marcador corporal del sexo y que por lo tanto desarrollan unos individuos u otros a partir de los roles sociales que desempeñan y el estatus social en el cual se sitúan. Marcan la diferencia entre el ideal normativo, el modelo de masculinidad hegemónica, de las diferentes prácticas de la masculinidad, y que sitúan a la mayoría de los hombres alejados de los espacios de poder representados en el plano ideático y representacional por un modelo al que se aspira, pero que resulta inalcanzable para la mayoría

de los sujetos varones. (KIMMEL: 2001, VAL DE ALMEIDA: 2000. GOMES COSTA: 1999, GARAIZABAL: 2003).

### **La masculinidad como factor de riesgo**

Si los argumentos desarrollados los aplicamos al campo de la intervención social, nos encontramos con que al no incorporar adecuadamente la perspectiva de género la acción se planifica ignorando las características que definen los modelos hegemónicos de la masculinidad y la feminidad en nuestras sociedades contemporáneas por lo que no se articulan ningún tipo de actuación orientada hacia ese aspecto. No se parte, por lo tanto, de que la práctica de los roles y valores referenciales hegemónicos para el colectivo de hombres adultos, pueda suponer tanto un elemento de desigualdad entre los propios varones, incluso que se puede convertir en un elemento que acrecienta los riesgos de exclusión social del colectivo de varones, conformándose en la práctica como un factor de riesgo mas.

*“Las relaciones de desigualdad se reproducen tanto entre hombres y hombres, entre hombres y mujeres, como entre mujeres y mujeres, y entre mujeres y hombres. Si bien el hecho de ser hombre o mujer es una variable fundamental a partir de la cual se construye la diferencia, no podemos obviar otras variables, como tampoco podemos obviar que las diferencias no se reproducen bien por los hombres bien por las mujeres, sino por la asunción de determinados modelos asumidos tanto por unos y otras sobre lo masculino y lo femenino. Modelos dominantes a partir de los que se define un hombre y una mujer ideales y estereotipados, que sirven como referentes de actuación y a través de los cuales se oculta la práctica social y la heterogeneidad de estas categorías” (VALCUENDE, 2004; 10)*

En un sentido similar se pronuncia Pierre Bourdieu cuando plantea que las estructuras de dominación masculina deben ser visibilizadas y enmarcar en ellas las prácticas de los propios hombres, así como de las mujeres, como elemento imprescindible para la consecución de una sociedad de iguales.

*“Desvelar los efectos que la dominación masculina ejerce sobre los hábitos masculinos, no es, como algunos podrían creer, intentar disculpar a los*



*hombres. Es explicar que el esfuerzo para liberar a las mujeres de la dominación, o sea, de las estructuras objetivas y asimiladas que les imponen, no puede avanzar sin un esfuerzo por liberar a los hombres de esas mismas estructuras que hacen que ellos contribuyan a imponerlas”* (BOURDIEU, 2000; 138)

Una dominación que, como venimos planteando, tiene efectos perversos, normalmente ignorados, no solo sobre las dominadas, también entre los dominantes *“la estructura impone coerciones a los dos términos de la relación de dominación, y por consiguiente a los propios dominadores, que pueden beneficiarse de ella sin dejar de ser, de acuerdo con la frase de Marx, ‘dominados por su dominación’* (BOURDIEU, 2000; 89)

Si nos preguntamos por las razones por las cuales los roles adscritos al modelo de masculinidad hegemónica, o las estructuras de poder que sustentan la dominación masculina, no tengan un peso específico a la hora explicar algunos de los procesos de exclusión podemos señalar tres elementos principalmente:

a) Considerar que no constituye un factor relevante la pertenencia a un sexo determinado y por lo tanto concebir la intervención partiendo de la percepción del colectivo como neutro.

b) Por la forma en que se suelen entender los estudios con perspectiva de género, relacionados directa y casi exclusivamente con el estudio de la situación de desigualdad estructural de las mujeres frente a los hombres.

c) Por no recogerse el colectivo de varones adultos como un colectivo específico de intervención. Si repasamos las distintas leyes autonómicas de Servicios Sociales, por ejemplo la de la Comunidad Autónoma de Andalucía en su artículo 11<sup>4</sup> o la de las Islas Baleares en su artículo 10<sup>5</sup>, el único colectivo, o

---

<sup>4</sup> En éste se recogen los sectores de intervención de los Servicios Sociales Especializados, nombrándose los siguientes: Familia, infancia, adolescencia y juventud. Tercera edad. Personas con deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales. Los toxicómanos. Las minorías étnicas. Grupos con conductas disociales y otros colectivos sociales que requieran una intervención social especializada. (BARRANCO, 1998)

<sup>5</sup> Definiéndose los siguientes: Infancia, familia y juventud, Disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales. Tercera edad. Protección a la mujer. Asistencia a otros colectivos como toxicómanos, carentes de hogar, situación de extrema necesidad o emergencia. (BARRANCO, 1998)

casi, que no aparece sujeto a protección es el del colectivo de varones mayores de edad sin discapacidad y con empleo<sup>6</sup>.

Estos tres elementos no conforman realidades diferentes, no son separables, están interconectados en la realidad social. Separarlos es simplemente un recurso analítico que nos permita ir profundizando en cada uno de ellos. En esta comunicación nos detendremos exclusivamente en el último.

En nuestra sociedad los conceptos de protección y control son dos elementos que de forma paradójica van unidos en el ámbito de la intervención social. La protección implica, en la mayoría de los casos, un control ya sea de la persona intervenida, o de su entorno. Al tiempo que aparecer calificado como colectivo “a proteger” sitúa en una posición de debilidad frente a otros ya que se le incorpora la no tenencia de aquellos estándares, considerados normales a nivel individual o social, para el desarrollo “normalizado” de esa persona. Se le supone ser un “aun no”<sup>7</sup> sujeto adulto y con plenos derechos de ciudadanía.

El concepto de intervención, un concepto claramente cultural (RUIZ, 2005), tiene incorporado ese elemento de cambio hacia un modelo considerado, política y socio culturalmente, como deseable, al partir de la consideración de una necesidad no cubierta, es decir de una carencia detectada y asumida como tal por el grupo que define, en último extremo, la acción de intervenir. Y que está situado en el campo de los que tienen capacidad para dar significación social a una situación, resemantizandola como “situación problema”.

*“Podemos definir la intervención social como una interferencia intencionada para cambiar una situación social que, desde algún tipo de criterio (necesidad, peligro, riesgo de conflicto o daño inminente, incompatibilidad con valores y normas tenidos por básicos...), se juzga insoportable, por lo que precisa cambio o corrección en una dirección determinada.” (SANCHEZ VIDAL, 1999; 74)*

---

<sup>6</sup> Aunque también contamos con una excepción, la ley 11/2003, de 27 de Marzo de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid. En ella desaparece el típico listado de colectivos a “proteger” y los sustituye en sus artículos 21, 22 y 23 por tres áreas de intervención definidas a partir del ciclo vital de las personas, menores, adultos y mayores. (B. O. C. M. número 88 de 14 de abril de 2003)

<sup>7</sup> Ferran Casas denomina de esta forma la percepción de un colectivo específico el de la infancia, pero creemos que es posible extrapolar esta definición a otras categorías sociales que se protegen, ya que la protección los sitúa fuera de la ciudadanía plena. (CASAS, 1998)

Este elemento nos acerca a la otra gran paradoja de la intervención social. Aquel grupo que no aparece definido como sujeto de intervención/protección es, por lo tanto, la referencia normativa, el modelo a imitar y, por lo tanto, quien fija los estándares que representan “lo normal”, “lo normalizado socialmente”, convirtiéndose en el referente social. En el grupo de referencia a partir del cual podemos calificar a los “otros”, internos y externos, de cada sociedad y cultura.

*“Colectivos también definidos como otros desde la perspectiva de los valores e intereses dominantes, son discriminados, menospreciados o incluso criminalizados. Desde la lógica productivista del sistema, son diferentes, y por tanto tratados como desiguales, cuantos no pueden ser definidos como población activa: jóvenes, ancianos, desempleados, vagabundos... y quienes no presentan una orientación exclusivamente heterosexual (MORENO, 1991; 602).*

Colectivos estos, que desde la perspectiva de la intervención social, fundamentalmente desde los Servicios Sociales públicos o privados, se convierten automáticamente en sujetos a proteger, pero que desde la sociedad se suelen percibir como sujetos de los que “protegerse”. Su “otredad” vendrá definida por los elementos sobre los que debemos intervenir para que se incorporen a la “normalidad”. Y los estándares de dicha normalidad, es decir el modelo que define a los “otros internos y externos” en nuestra sociedad y cultura, viene reflejado por ser un varón entre 18 y 65 años, no sufrir ningún tipo de discapacidad, física, psíquica o sensorial, y estar incorporado al mercado de trabajo.

Nos encontramos por lo tanto con que el grupo hombres no “existe”, como sujeto social, no está construido y no es percibido, ni se percibe, como perteneciente a una categoría socialmente relevante. Representa al nosotros común, a la especie humana. Y ningún grupo situado en la cúspide del poder necesita reconocerse como tal grupo, él no es diferente, al contrario marca la diferencia a partir de la cual se reconocen e identifican los otros. No existe conciencia de la existencia de un grupo con unas características específicas

comunes, a partir de las cuales se han creado grupos y jerarquías, en función de su cercanía o no al modelo hegemónico.

*“De hecho, el análisis tradicional del hombre, considerado como la norma humana, excluye de manera sistemática de sus consideraciones lo que pertenece propiamente a los hombres en tanto que hombres”*(BROD, 1987)<sup>8</sup>

En este sentido se pronuncia claramente Kimmel cuando explica como toma conciencia de ser un sujeto con un género determinado.

*“ (Kimmel) explica haber tomado conciencia de ello en el transcurso de una discusión entre una mujer blanca y una mujer negra acerca de la mayor o menor importancia de la semejanza sexual o la diferencia racial. La blanca afirmaba que el hecho de ser mujeres las solidarizaba por encima del color de sus pieles. Pero la negra no estaba de acuerdo:*

*-Cuando, por la mañana, te miras al espejo ¿qué ves?*

*-Veo una mujer – respondió la mujer blanca –*

*-Ahí está precisamente el problema –replico la mujer negra- Yo veo una negra. Para mi la raza es visible a diario, porque es la causa de mi handicap en esta sociedad. La raza es invisible para vosotras, razón por la cual nuestra alianza me parecerá siempre un poco artificial. (Kimmel y Messner, 1989; 3) Kimmel comprendió entonces que cuando por la mañana se miraba en el espejo veía ‘un ser humano: universalmente generalizable. Una persona genérica”* (BADINTER, 1993; 25)

En el lenguaje, elemento fundamental para la creación de las identidades ya que solo existe a nivel social lo que se nombra, encontramos claramente estos elementos. El masculino plural está asumido por todas y por todos como un elemento en el que nos reconocemos. Sin embargo, el femenino plural, nunca aparece como posibilidad de representar mas que a las mujeres. La sola presencia de un hombre en una reunión de mujeres hace que inmediatamente se cambie del femenino plural al masculino plural, o en todo

---

<sup>8</sup> Citado por BADINTER, 1993; 24)

caso que se comience a utilizar al tiempo las terminaciones -as -os<sup>9</sup>. Si esto no ocurre inmediatamente el “hombre” presente reivindicara que está siendo excluido del grupo a través de la utilización del “nosotras”. En este sentido se pronuncia Pierre Bourdieu cuando plantea que la fuerza del poder masculino se encuentra en el hecho de que prescinde de cualquier justificación.

*“Se observa a menudo que, tanto en la percepción social como en la lengua, el sexo masculino aparece como no marcado, neutro, por decirlo de algún modo, en relación al femenino, que está explícitamente caracterizado. Dominique Merllié ha podido comprobarlo en el caso de la identificación del ‘sexo’ de la escritura, donde los rasgos femeninos son los únicos percibidos como presentes o ausentes”. (BOURDIEU, 2000; 22)*

Esta dificultad a considerar al hombre como “sujeto social generizado” también la encontramos en la comunidad científica reticente a aceptar el estatus del hombre, en cuanto que ser humano masculino, objeto de estudio, tal como lo señala Rafael Montesinos refiriéndose a la aceptación y asunción de los resultados de los estudios sobre masculinidad.

*“Esto no quiere decir que los estudios sobre la masculinidad no enfrenten reticencias para lograr su objetivo, pues evidentemente éstas se manifiestan en una reticencia de la comunidad académica a aceptar el estatus del objeto de estudio, patente en una estructura cultural de corte patriarcal, por moderna que sea la sociedad de que se trate” (MONTESINOS, 2002; 71)*

Y por supuesto, mucho menos, que estas características, o algunas de ellas, que conforman el ideal normativo de la masculinidad hegemónica, puedan situarle en una situación de desventaja social. Nos hallamos de esta forma ante un sujeto social no “construido”, no pensado como tal, y por lo tanto fuera del análisis de las ciencias sociales.

Estos argumentos no implican que al tiempo el hombre se considere más cercano a la cultura que a la naturaleza ya que los rasgos significativos que se incorporan a la masculinidad se piensan como culturales, representados

---

<sup>9</sup> En la inauguración de una edición del curso de formación feminista que organiza anualmente el Instituto Andaluz de la Mujer yo era el único hombre presente. La entonces directora en su discurso de inauguración usaba exclusivamente el femenino plural, pero al percatarse de mi presencia cambió y comenzó a utilizar el nosotros y nosotras.

a partir de los rituales de paso presentes en casi todas las culturas estudiadas por la antropología (GILMORE, 1994) (NIETO, 2003) así como en la nuestra, (CANTERO, 2003). Una incorporación que se realiza a través del ejercicio tanto del Poder como de unos valores y acciones que te alejen claramente de otras categorías sociales “inferiores”, la del niño, la mujer y el homosexual. Lo que hace, en la práctica, que sean en realidad muy pocos hombres los que puede responder completamente a ese ideal normativo.

*“Si la fisura entre las categorías ‘hombre’ y ‘mujer’ es uno de los hechos centrales del poder patriarcal y de su dinámica, en el caso de los hombres la división crucial es entre la masculinidad hegemónica y varias masculinidades subordinadas (Connell, 1987). De aquí se sigue que las masculinidades son construidas no sólo por las relaciones de poder, sino también por su interrelación con la división del trabajo y con los patrones de ligazón emocional. Por eso, empíricamente, se verifica que la forma culturalmente exaltada de masculinidad sólo corresponde a las características de un pequeño número de hombres” (VAL DE ALMEIDA, 2000)<sup>10</sup>.*

En conclusión creemos que, de forma implícita, y en algunos casos explícitamente, en nuestra sociedad se sigue considerando que el modelo, “lo normal” es ser, parecer, y comportarse como un varón adulto que detenta los valores de la masculinidad hegemónica. Elemento este que te sitúa, al menos teóricamente de forma automática en el ámbito del Poder, aunque paradójicamente, en la práctica sea ésta una situación real de la que disfrutan muy pocos hombres. Cuando se comprueba que esto no se cumple, como suele ocurrir a menudo, ya que una cosa es el modelo hegemónico y otra muy distinta las distintas prácticas sociales, las razones se buscan en factores ajenos al sujeto como parte del colectivo “hombres”. No se vinculan, nunca o casi, a las prácticas y creencias de género adscritas a la noción hegemónica de masculinidad. Las explicaciones entonces vienen dadas a partir de argumentos basados en aspectos económicos o sociales -de pertenencia a otros sujetos sociales si “construidos” y definidos- o basados en aspectos individuales –sean

---

<sup>10</sup> Citado por Valcuende en VALCUENDE Y BLANCO, Eds. 2003; 19.

de tipo psicológico, o en base a las experiencias vitales personales- a partir de las cuales se activan las intervenciones sociales.

La suma de estos elementos son los que nos hacen sustentar nuestra hipótesis al creer en la necesidad de incorporar el factor género en la intervención con varones, en concreto con aquellos que están en situación de exclusión social, ya que este elemento puede ayudarnos a entender mejor como se llega a esa situación-problema, haciendo de este elemento el objetivo de nuestra investigación. Un elemento que nos separa del objetivo último que suelen tener los estudios sobre masculinidad, que siguiendo a Montesinos es:

*“(...) detectar el conflicto que enfrentan los hombres ante los cambios en la identidad masculina” (MONTESINOS, 2002; 72)*

Situándonos en el terreno no del problema ante el cambio de los sujetos integrados, sino en el de la exclusión de los propios varones del grupo dominante, a partir, paradójicamente, de la puesta en acción de algunos de los valores que se adscriben al modelo dominante.

## **Bibliografía.**

BADINTER, E. (1993) XY La identidad masculina. Alianza. Madrid.

BARBERA, E. (1998) Psicología del género, Ariel Psicología. Madrid

BARRANCO VELA, R. (1998) Legislación básica sobre servicios sociales. Editorial TECNOS. Madrid.

BLANCO, J. (2004) "De la mujer objeto al hombre objeto. ¿Qué opinan ellos? En RECONSTRUIR EL DISCURSO PUBLICITARIO. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla.

(2003) "La intervención social con perspectiva de género ¿Cuándo decimos género queremos decir mujeres? En BLANCO, J. MALAGÓN, J. L. Actas del II Congreso de Escuelas Universitarias de Andalucía. La realidad social andaluza a debate. Mano a mano S. L.. Sevilla.

(2001) SER HOMBRE Y JOVEN, ¿UN FACTOR DE RIESGO? La perspectiva del factor sexo-género en la Intervención Social. Revista REDES Nº 10. Diputación Provincial de Huelva. Area de Servicios Sociales.

BONINO, L. (1998) Micromachismos, la violencia invisible. Cecom. Madrid.

BOURDIEU, P. (2000) La dominación masculina. Anagrama. Barcelona

CANTERO, P. (2003) "Hombrear. Modos de aprender a ser hombre" En VALCUENDE, J. M. BLANCO J. (Editores) Hombres La construcción cultural de las masculinidades. Editorial Talasa. Madrid.

CASAS, F. (1998). Infancia: perspectivas psicosociales. Paidós. Barcelona.

DOMINELLI, L y MACLEOD, E. (1999) Trabajo social feminista. Ediciones Cátedra. Madrid. (1989)

GARIZABAL, C. (2003) "Masculinidades y feminismos" En VALCUENDE, J. M. BLANCO J. (Editores) Hombres La construcción cultural de las masculinidades. Editorial Talasa. Madrid.

GILMORE, D.(1994)Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad. Editorial Paidós. Barcelona.

GOMES COSTA R. (1999) "Género y maculinidades" Actas del VIII Congreso de Antropología. Santiago de Compostela.



GUASCH, O. (2003) "Ancianos, guerreros, efebos y afeminados: tipos ideales de masculinidad. En VALCUENDE, J. M. y BLANCO J. (Editores) Hombres. La construcción cultural de las masculinidades. Editorial Talasa. Madrid.

HÉRITIER, F. (1996) Masculino/femenino. El pensamiento de la diferencia. Editorial Ariel. Barcelona

KIMMEL, M. (2001) "Masculinidades globales: restauración y resistencia" En SÁNCHEZ PALENCIA, C. HIDALGO, J. C. (Eds) (2001) Masculino plural. Construcciones de la masculinidad. Universidad de Lleida. Lleida.

LOZOYA GOMEZ, J. A. (1997) "Los hombres ante el cambio de las mujeres" Revista Critica Nº 84. Abril.

MARQUES, J. V. (1980) "Modelos sexuales y dominación masculina" en II semana de estudios sexológicos de Euskadi "Modelos Sexuales en nuestra cultura y alternativas". Ed. Hordago. San Sebastián 1980.

MONTESINOS, R. (2002) Las rutas de la masculinidad. Gedisa. Barcelona

MOORE, R. y GILLETE, D. (1993) La nueva masculinidad Rey, Guerrero, Mago y Amante. Paidós. Madrid

MORENO, I. (1991) "Identidades y Rituales. Estudio introductorio. EN PRAT, MARTÍNEZ, CONTRERAS, MORENO (Eds.) Antropología de los pueblos de España. Taurus Ediciones. Madrid.

MOSSE, G. L. (2000) La imagen del hombre. La creación de la masculinidad moderna. Editorial Talasa. Madrid.

NIETO, J. A. (2003) Editor. Antropología de la sexualidad y diversidad cultural. Editorial TALASA. Colección Ágora. Madrid

PEDRO y GROSSI (Organizacáo) (2000) Masculino, femenino, plural: género interdisciplinaridade. Editora Mulheres Florianópolis. Brasil

RUIZ BALLESTEROS, E. (2005) Intervención social: Cultura, discursos y poder. Aportaciones desde la Antropología. Editorial Talasa. Madrid.

SÁNCHEZ PALENCIA, C. y HIDALGO, J. C. (Eds) (2001) Masculino plural. Construcciones de la masculinidad. Universidad de Lleida. Lleida.

SÁNCHEZ VIDAL, A (1999) Ética de la intervención social. Paidós. Madrid.

SENSAT, N. y VARELA, R. (1998) “Las Políticas dirigidas a las mujeres: La acción pública para la igualdad entre los sexos” En GOMA/SUBIRATS (Coords.) Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno. Ariel. Barcelona.

VALCUENDE, J. M. (2004) “Cuerpos, Géneros y Sexualidades: Representaciones y prácticas sociales” En prensa.

VALCUENDE, J. M. y BLANCO, J. (Editores) (2003) Hombres. La construcción cultural de las masculinidades. Editorial Talasa. Madrid.

VIVEROS, M, OLAVARRÍA, J. FULLER, N. (2001) Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina. CES. Universidad Nacional. Colombia.

**Caruncho Michinel, C.  
Méndez Fernández, A. B.**

**Universidad de Vigo**

LA MEDIACIÓN DEL / LA TRABAJADOR/A SOCIAL EN EL TEMA DE LA  
VIOLENCIA DE GÉNERO EN RELACIÓN A LOS MEDIOS DE  
COMUNICACIÓN

**RESUMEN:**

En este trabajo se pretende abordar la interrelación en términos de mediación de los profesionales del Trabajo Social con los medios de comunicación, entendidos los primeros como agentes sociales con formación y capacitación para mediar en el complejo problema de la violencia de género, interviniendo no sólo desde su posición habitual de relación directa con las mujeres maltratadas y las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, sino también como "agentes capacitados para ser voces presentes en los medios de comunicación de masas para activar una transmisión de información y creación de opinión con rigor, seriedad y con proyección educativa". El reto es tan necesario como novedoso y da una nueva dimensión al trabajo social pero exige de un arduo trabajo. En esta comunicación pretendemos dar forma a esta propuesta y fundamentar sus bases metodológicas y epistemológicas.

**PALABRAS CLAVE:** Violencia de género, medios de comunicación, Trabajo Social, mediación.

**ABSTRACT:**

In this work the interrelationship is tried to approach in terms of mediation of the professionals of the Social Work with the mass media, understood the first ones as social agents with formation and training to happen in the complex problem of the violence of gender, intervening not only from its habitual position of direct relation with the ill-treated women wives and the governmental and not governmental institutions, but also like "agents qualified to be present voices in the mass media of masses to activate a transmission of information and creation of opinion with rigor, seriousness and with educational projection ". The challenge is so as necessary as novel and gives a new dimension to the social work but it is required of an arduous work. In this communication we try to give form to this offer and to base its meaning and methodological bases.

**KEY WORDS:**

Gender Violence , Mass Media, Social Works, Mediation

## **Necesidad de la utilización del enfoque integrado de género en las estrategias de conciliación**

Antonia Corona Aguilar  
Profesora Colaboradora  
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales  
Facultad de Ciencias Sociales  
*Universidad Pablo de Olavide de Sevilla*  
*acoragu@upo.es*

### **Resumen**

En los últimos años se viene abordando la conciliación como uno de los temas a incorporar en la agenda política y social de nuestro entorno, llegando a considerarse en algunos ámbitos como un elemento estructural para conseguir la igualdad de oportunidades, aunque la mayoría de las veces se interpreta que la conciliación es un asunto que sólo afecta a las mujeres. Por eso, en muchas ocasiones la idea de compatibilización o conciliación entre familia y empleo se plantea de forma asimétrica, entendiéndose que “las mujeres pueden trabajar si lo hacen compatible con el cuidado de la familia”.

Por nuestra parte, la idea de esta comunicación es plantear la necesidad de que la intervención en el trabajo social aborde la conciliación con el enfoque integrado de género; esto es que tenga en cuenta cómo afecta a hombres y a mujeres, y no sólo en los ámbitos de la vida familiar y laboral, sino también en otros dos que consideramos fundamentales: el personal y el social.

Para ello es posible que se necesite una reconceptualización, un análisis y una valoración de las tareas realizadas en el ámbito doméstico, y su papel en la producción y creación de riqueza. Se trata de hacer visible la interdependencia que tienen el mundo productivo y el reproductivo. Este reconocimiento requiere modificar la concepción que se tiene de ambas esferas y las relaciones de género que se producen en ellas.

**Palabras claves:** conciliación, enfoque integrado de género, intervención social, igualdad de oportunidades.

## **Summary**

In recent years, work and family reconciliation has become an increasingly present issue on our political and social agendas, to the extent that for some it is now an essential element in the fight for equal opportunities, although most of the time it is perceived as a women's issue. That is why the idea of compatibility or reconciliation between family and work is often one-sided, the assumption being that "women can work so long as it fits in with family life".

For our part, the thinking behind this paper is to show the need for an integrated gender approach to work and family reconciliation through social action, taking into account its effects on men and women, as well as the full range of variables to be considered, such as family and work, or individual and social reconciliation.

To achieve this it might be necessary to review, analyse and assess domestic tasks and the role they play in wealth creation. It is a question of showing the interdependence that exists between production and reproduction. This acknowledgement, as a whole, requires modifying the common perception of both areas as well as the gender relationships which they bring.

**Keywords:** reconciliation, integrated gender approach, social action, equal opportunities.

## **INTRODUCCIÓN**

Con esta comunicación nos queremos acercar a uno de los aspectos que en la actualidad está en el candelero social, político y mediático, llegando a considerarse uno de los aspectos fundamentales para promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Nos interesa indagar cómo se puede favorecer la conciliación en los diferentes espacios vitales, para vivir de una manera más plena y autónoma, procurando superar las contradicciones que hoy se producen. Lo planteamos así porque partimos de que en la actualidad las relaciones que se establecen en los diferentes espacios son de tensión y de conflicto; esto viene condicionado porque sigue vigente la asignación tradicional de roles e identidades de género.

Entendemos la conciliación como un fenómeno social estructural, aunque nos consta que tradicionalmente, y aún hoy, en numerosas investigaciones y estudios se sigue enfocando como un tema que sólo preocupa y ocupa a las mujeres. Desde aquí vamos a procurar enmarcarla como un asunto que afecta al conjunto de la sociedad: a hombres y a mujeres; a la población activa y a la dependiente; a las empresas y al personal trabajador; a los poderes públicos en distintos ámbitos sectoriales -sanidad, servicios sociales, trabajo, hacienda, educación- y a la sociedad civil. También afecta a los distintos niveles territoriales: Estado central, comunidades autónomas y administración local. Comparte costes y beneficios que se distribuyen de distinta forma y con distintos impactos entre los diversos sectores implicados, según unas u otras opciones de política social. Es decir, es un asunto que afecta al conjunto de la sociedad.

### **Conceptualización y contextualización de la Conciliación.**

La palabra conciliar procede del latín *conciliare*, que significa poner de acuerdo a quienes están opuestos entre sí. Según el diccionario de María Moliner<sup>1</sup>, conciliar es “*poner de acuerdo o en paz a los que estaban en desacuerdo o en lucha*”. Con estas acepciones de la palabra conciliar estamos partiendo de una situación de conflicto, de falta de entendimiento, de tensión. Esta tensión aparece justamente cuando las mujeres plantean la reclamación de tener derecho a participar en diferentes espacios, principalmente el *productivo*, y a no seguir asumiendo en exclusividad o mayoritariamente el espacio *reproductivo*. A partir de este concepto estamos poniendo de manifiesto que la petición de conciliar se produce en un contexto en el que están muy diferenciados los usos de los espacios y de los tiempos. Más adelante nos detendremos a describir cuáles son estos contextos.

En un intento de contextualización, podemos decir que, según LIKADI<sup>2</sup>, el concepto de conciliación surge en el ámbito de las políticas sociales hace 10 ó 15 años, y ha ido cambiando en sus definiciones y enfoques. Actualmente todos ellos coexisten dando lugar a interpretaciones, tratamientos y resultados distintos. LIKADI parte de la base de que la conciliación es la

---

<sup>1</sup> Moliner, María (1992): Diccionario de uso del español. Edit. Gredos. Madrid

<sup>2</sup> LIKADI (2004): Proyecto Transnacional Co-Labora-Con

relación que existe entre el trabajo y el tiempo; así, se pueden hacer dos interpretaciones diferenciadas:

- Desde un punto de vista mercantilista, y masculino, significaría la relación entre empleo y jornada laboral. Esto es, pone de manifiesto los comportamientos, relaciones, conflictos, regulaciones y tiempo dedicado al trabajo remunerado (la jornada).
- Desde una mirada más amplia, y femenina, significaría la relación entre empleo, jornada laboral y *trabajo*, entendido este último como el cuidado a terceras personas, las tareas y las responsabilidades domésticas. Desde esta mirada se ponen de manifiesto los comportamientos, relaciones, conflictos, regulaciones y tiempo dedicado al trabajo remunerado (la jornada), y el dedicado a la doble jornada, no remunerada, que es el dedicado a las demás personas.

Esta última interpretación supone sin duda un enfoque mucho más complejo, y que generó en su momento la idea de que el problema de la “conciliación” afectaba sólo a las mujeres.

Partiendo de estas dos interpretaciones se puede comprender con más claridad la evolución del concepto de conciliación.

Considerando que quienes tenían un problema para conciliar eran las mujeres, las primeras medidas de conciliación se desarrollaron como instrumentos de acompañamiento en su acceso al mercado de trabajo, reforzándose durante las sucesivas iniciativas comunitarias la financiación de servicios de apoyo en los proyectos subvencionados por el Fondo Social Europeo. En consecuencia, surgen vinculadas a la implantación de las políticas de fomento del empleo femenino.

Posteriormente, los avances en las investigaciones feministas y una mayor sensibilización de la sociedad respecto a las desigualdades sociales entre mujeres y hombres hacen que se delimiten y redefinan los conceptos de empleo y trabajo, identificándose:





<b>TRABAJO</b>	Trabajo productivo en los hogares	<b>no remunerado</b>
	Trabajo “reproductivo”	
	Voluntariado	

Asimismo se produce un cuestionamiento incipiente de los roles de género jugados por hombres y mujeres, derivados de la división sexual del trabajo, así como de la diferenciación de espacios y usos del tiempo que esta división ha generado.

De estos nuevos análisis surge una premisa básica: *Para que las mujeres puedan participar en igualdad de condiciones en el mercado de trabajo, han de contar con una disponibilidad similar en el uso de los espacios y de los tiempos a la de los varones.*

En este sentido se ha hecho necesario articular instrumentos diversos y desde diversos ámbitos:

- el legislativo<sup>3</sup>: a través de leyes, normas, regulaciones...;
- el social<sup>4</sup>: con la creación de servicios de apoyo a la vida cotidiana, presentados como experiencias innovadoras: planes integrales de apoyo a las familias...;
- el relacional: estableciendo una nueva relación y reparto de responsabilidades entre mujeres y hombres<sup>5</sup>.

Así pues se ha dado un paso importante, y la conciliación debe pasar a ser relevante en el diseño de las políticas sociales y las políticas de igualdad. Aparecer como un elemento de transformación, de cambio social. Abordándose no sólo como una medida o estrategia de acompañamiento, dirigida a fomentar la inserción laboral de las mujeres, sino contemplando simultáneamente la necesidad de favorecer la participación social de las mismas, en el sentido

<sup>3</sup> Para acceder a normativa específica o a información sobre experiencias, recursos y servicios, se puede consultar la Base de Datos del proyecto en: <http://www.clcbb.org/clcbb>; Declaración para el dialogo social en las administraciones públicas, suscrita por gobierno y sindicatos en sept. 2004

<sup>4</sup>A nivel estatal: Plan concilia; en Andalucía: Plan integral de apoyo a las familias andaluzas

<sup>5</sup> Campaña Co- responde de la Asociación de hombres por la igualdad de género AHIGE, consulta en [www.ahige.org/co-responde.html](http://www.ahige.org/co-responde.html)

amplio (educación, responsabilidades públicas, ocio, espacios personales, etc.), y de incorporación de los hombres a las esferas de los cuidados<sup>6</sup>.

Esta visión está más vinculada ya a los derechos que otorgan las políticas de ciudadanía, permitiendo con ello que las mujeres participen con plenos derechos (y el derecho al tiempo propio es uno de ellos) en la elaboración, junto con los hombres, de una política social en la que la conciliación sea un factor fundamental, y fomentando que los hombres asuman responsabilidades en los espacios familiares.

El Informe Randstad<sup>7</sup> expresa cómo el tema de la conciliación (reconciliación, si traducimos directamente del inglés) apunta a:

*“un acercamiento y trabajo de mediación para favorecer el diálogo y soluciones de consenso entre posiciones previamente enfrentadas. Para ello hemos de reconocer primero el conflicto; segundo, comprometernos en la búsqueda de soluciones; y en tercer lugar proceder ordenadamente en el diálogo, para encontrar soluciones de consenso”. ESADE (41:2003)*

Como se ha podido comprobar en las distintas conceptualizaciones que hemos analizado, las que predominan son las que vinculan la conciliación al hecho de poner de acuerdo sólo dos espacios y dos tiempos: el laboral y el familiar. En esta propuesta queremos reconocer que para favorecer la plena integración y participación de hombres y mujeres en pie de igualdad, es fundamental conciliar otros dos espacios: el personal y el social. Por ello, más adelante nos vamos a detener en los cuatro espacios o ámbitos que consideramos fundamentales en nuestra investigación: *el personal, el laboral, el familiar y el social*, pero antes profundizaremos en el enfoque integrado de género como método de análisis, diseño y aplicación de las estrategias de conciliación.

## **El análisis de Género, una herramienta contra las desigualdades sociales.**

---

<sup>6</sup> Plan Concilia, con entrada en vigor el día 2 de enero de 2006

<sup>7</sup> Informe *Randstad (2004)*: Calidad del Trabajo en la Europa de los quince. Las políticas de conciliación. Edita. ESADE, Madrid

En los últimos años, entre las organizaciones e instituciones se ha generalizado el uso y extensión del concepto “género” a la hora de abordar los diagnósticos e interpretaciones así como el desarrollo de sus políticas, y ello ha contribuido a la visibilización de las mujeres en la sociedad, al tiempo que ha favorecido un clima de mayor sensibilidad por parte de la sociedad hacia las especiales dificultades con las que se encuentran las mujeres respecto de los hombres en el momento de afrontar la búsqueda de un trabajo, llevar adelante una empresa o negocio, participar en política...

Sin embargo, esta generalización y divulgación del concepto de género ha traído aparejado un problema importante en cuanto a su significado o interpretación, en la medida que en algunos contextos se ha identificado género con mujer, utilizándose dicho concepto para el análisis exclusivo de las mujeres, lo que limita, reduce y desvirtúa su significado y por extensión el análisis de la realidad que se quiere observar.

Como señala Lagarde, (1999: 22)<sup>8</sup> *“El género no es un concepto relativo a la mujer, el género reducido a las mujeres es la variable género o el componente género. No se puede aislar el concepto de su cuerpo teórico y despojarlo de su dimensión filosófica y de su capacidad analítica y explicativa; sin esto, el término pierde su significado”*

Siguiendo con Lagarde<sup>9</sup> reconocemos con ella que el género es: *“una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo. Se trata de características biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales”*.

El concepto “género” permite el desarrollo de una teoría del género, de un análisis de género, o de un enfoque o visión de género. Se caracteriza

---

<sup>8</sup> Lagarde M. (1999): *Una Mirada Feminista en el Umbral del Milenio*. San José, Instituto de Estudios de la mujer Universidad Nacional, Heredia.

<sup>9</sup> Lagarde, M. (1996): *Género y feminismo. Desarrollo humano y Democracia*. Cuadernos Inacabados, nº 25. Horas y horas. Madrid

porque plantea una perspectiva relacional, a saber, las experiencias de hombres y mujeres no pueden explicarse o comprenderse independientemente de las relaciones que mantienen entre sí.

La construcción de los géneros y su identidad es atravesada por las relaciones sociales que son impregnadas por una cultura jerarquizada por el dominio masculino y que tienen sus cimientos en el sistema patriarcal. Con la categoría de análisis de género, se ha logrado descodificar las atribuciones que durante la historia se había acuñando en el género femenino, como propias de su naturaleza, logrando establecer que son producto de la cultura por medio del aprendizaje cotidiano, Guzmán (1999).

La perspectiva de género, por tanto, es el resultado de la aplicación del concepto de género surgido desde el pensamiento feminista, que interpreta las relaciones de hombres y mujeres en la sociedad de una forma no neutra, es decir, poniendo de manifiesto las implicaciones y consecuencias del mantenimiento de dichas relaciones. Rosa Sampedro Gallego<sup>10</sup> amplía:

*“el fin de la invisibilidad de las mujeres supuso, por un lado, constatar que las diferencias observables en las posiciones y experiencias sociales de las mujeres y hombres juegan sistemáticamente en contra de las primeras, que disponen de menor poder, oportunidades y prestigio social que los varones; por otro lado, saca “a la luz” toda una serie de ámbitos de la vida social centrales en la experiencia de las mujeres -la familia, la reproducción, el trabajo doméstico- pero considerados irrelevantes o secundarios en el pensamiento social y económico dominante” (Sampedro, 1996: 46).*

La perspectiva de género ofrece, en este sentido, una posición privilegiada a la hora de observar la realidad, un punto de vista que permite una interpretación enriquecedora y plural para explicar la realidad de hombres y mujeres, la sociedad que hemos construido y la que queremos construir.

---

<sup>10</sup> Sampedro, Rosa, (1996): Género y ruralidad. Las mujeres ante el reto de la desagrarización. Instituto de la Mujer, Colección Estudios, Madrid

Asimismo supone tener en cuenta de forma sistemática las diferencias entre las condiciones, situaciones y necesidades de mujeres y hombres, de cara a la puesta en marcha de programas y actuaciones de intervención social.

Según Burin y Miler<sup>11</sup> (1998:20-21), el género como categoría de análisis tiene varias características que se pueden resumir de la siguiente forma:

- ✓ Es siempre relacional: nunca aparece de forma aislada sino marcando su conexión. Se trata de relaciones de dominación: la mayoría de los estudios se han centrado en el predominio del poder de los afectos del género femenino y el poder racional y económico en el género masculino.
- ✓ La categoría de género se trata de una construcción histórico-social; o sea, se ha ido produciendo a lo largo del tiempo de distintas maneras. Ha implicado relaciones de subordinación en las significaciones del género con un peso muy importante otorgado a instituciones tales como la religión, los criterios médicos, científicos y aparatos jurídicos.
- ✓ La noción de género suele ofrecer dificultades cuando se considera un concepto totalizador que vuelve a invisibilizar la variedad de determinaciones con que nos construimos como sujetos: raza, religión, clase social entre otros, factores que se entrecruzan durante la constitución de nuestra subjetividad.

---

<sup>11</sup> Burin, M. y Miler, I. (2000): *Varones. Género y subjetividad masculina*. Argentina, Paidós, I edición.

Resumiendo, el género es considerado como una construcción histórica social, que es interiorizado en la vida cotidiana y forma parte de la construcción de la subjetividad. Se nutre de los procesos históricos por los que han pasado las generaciones y los diferentes acontecimientos mundiales de la humanidad, los cuales han marcado las relaciones de género de mujeres y hombres en sus diferentes manifestaciones y conllevan a un proceso de replanteamiento para apostar por un cambio paulatino.

### **El Enfoque Integrado de Género**

Con este planteamiento se trata de construir un nuevo modelo de relaciones entre hombres y mujeres que aporte mayor calidad de vida a través de la redistribución social equitativa, compartiendo los espacios – públicos y privados-, las decisiones, las responsabilidades –familiares, profesionales, políticas y económicas- y los recursos –incluido el tiempo-.

Los debates actuales presentan un nuevo enfoque en el que se produce un salto cualitativo necesario para favorecer el cambio estructural que nos permita pasar de un modelo social basado en la dominación, a otro basado en la igualdad, justicia social y equidad.

La principal aportación de este nuevo enfoque es ver las diferencias existentes entre las llamadas *Políticas Específicas de Igualdad* y las *Políticas Transversales de Género o Mainstreaming de Género*.

No sólo desde el feminismo y las organizaciones de mujeres se ha visto la importancia de incorporar el análisis de género en la interpretación y transformación de la realidad; diversas instituciones europeas y mundiales cuestionan el actual reparto del poder entre los sexos y su viabilidad con la construcción de un mundo más democrático, racional y solidario.

Desde esta óptica, el Consejo de Europa<sup>12</sup> define el Mainstreaming de género como:

---

<sup>12</sup> Consejo de Europa (1998)

*“la organización (la reorganización), la mejora, y el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que la perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas”.*

Las Políticas Específicas de Igualdad han supuesto el instrumento político –institucional, empresarial, cultural- a través del cual se ha ordenado de forma más o menos coherente la ejecución de las medidas o actuaciones dirigidas a favorecer la participación de las mujeres en la sociedad.

El tratamiento realizado desde las Políticas Específicas de Igualdad se ha ido modificando en función de las voluntades políticas y de la propia evolución del principio de Igualdad, y así desde considerar a la Mujer como centro de atención (ser abstracto y completamente estereotipado) ha pasado a considerar las diferentes situaciones de las mujeres como objeto de corresponsabilidad social.

Se han ido realizando debates e intervenciones desde las unidades especializadas o “áreas de la mujer”, que han permitido hacer visible la situación real de muchas mujeres, pudiendo de esta forma interpretar –desde el análisis de género- las grandes coincidencias entre sus condiciones de vida y sus posiciones sociales.

La implementación de las Políticas Específicas de Igualdad ha permitido, por tanto:

- Dar a conocer la situación social que afecta a la gran mayoría de las mujeres, hacerla visible y con ello trasladarla a la sociedad en su conjunto para su toma de consideración.
- Iniciar y desarrollar procesos de investigación e interpretación de la realidad, los cuales han aportado desde la Teoría de Género, la explicación de las causas de discriminación que mayoritariamente afecta a las mujeres, y con ello, la justificación necesaria para impulsar la creación de espacios propios de las mujeres para la reflexión, el análisis, la acción conjunta y el esparcimiento.

- Ha aportado también el propio reflejo de la organización social, política y económica, y han adolecido mayoritariamente de una falta de recursos –humanos, técnicos y económicos- al mismo tiempo que se han caracterizado por una cierta invisibilidad o carencia de proyección política, y una relativa estigmatización al ser consideradas con demasiada frecuencia como “asuntos de mujeres”.

Por ello, han estado encaminadas prioritariamente a cubrir las necesidades específicas que afectan a la mayoría de las mujeres, destinatarias de las actuaciones desarrolladas, a través de la aplicación de las acciones positivas, ya que al afectar a las condiciones de vida del día a día requerían una solución de mayor urgencia.

En esta parte del análisis llegamos a una conclusión importante, y es que las Políticas Específicas de Igualdad son una condición *necesaria* para la consecución del reto social, pero *no suficiente*, ya que en su mayoría no han podido intervenir para satisfacer los intereses estratégicos, que son los que tienen que ver con la situación social alcanzada, y por ello, con la necesidad de cambio de la relación de subordinación de género.

Haber llegado a este punto significa haber constatado que el análisis y satisfacción de las necesidades prácticas resulta insuficiente, porque no impulsa necesariamente el cambio de posiciones sociales que reflejan los desequilibrios de género, y por ello, la satisfacción de los intereses estratégicos ha de ser incluida en la aplicación del Principio de Igualdad de Oportunidades.

A continuación vamos a ver la comparación que se puede establecer entre las necesidades prácticas y los intereses estratégicos a la hora de diseñar una intervención social. (Ver cuadro 1)

Cuadro 1:  
Cuadro comparativo entre Necesidades Prácticas e Intereses Estratégicos.

	<b>Necesidades prácticas</b>	<b>Intereses estratégicos</b>
	Necesidades inmediatas	Salir de la subordinación de género.



¿A qué se refieren?	de las mujeres debido a su rol de género. Tiene que ver con la condición de las mujeres	Fortalecer la posición social, política y económica, es decir, el empoderamiento de las mujeres. Tienen que ver con la situación social que desempeñan a título individual y como identidad de género al que pertenecen
¿Cuáles son?	Salud de las mujeres en general y reproductiva en particular Alimentación de la familia. Cuidados de la familia.	Educación y formación sin prejuicio de género y en igualdad de condiciones. Participación equilibrada en los diferentes espacios. Integración plena y en igualdad en el empleo. Reparto de las responsabilidades familiares.
¿Qué podemos hacer?	Disminuir la carga de trabajo de las mujeres. Asegurar la prevención y el mantenimiento de la salud de las mujeres. Procurar más y mejores servicios para las familias de las mujeres	El ejercicio pleno de todos los derechos humanos y de ciudadanía, de las garantías individuales y de los derechos humanos específicos de las mujeres. Acciones de concienciación social. Incremento de las oportunidades de educación para las mujeres en todos los niveles de escolaridad. Favorecer el acceso y mantenimiento a la autonomía e independencia económica. Acceso equitativo a los puestos de representación, de toma de decisiones y de gobierno.
¿A dónde nos dirige su satisfacción?	Tiende a tratar a mujeres y hombres como beneficiarios/as y a veces como participantes. Puede mejorar las condiciones de vida de las mujeres y/o de los hombres. En general, no cambia los roles sociales y las relaciones de poder existentes. Es una condición necesaria para satisfacer los intereses o necesidades estratégicas.	Permite a mujeres y a grupos discriminados convertirse en agentes activos de su proyecto vital. Puede mejorar la situación social global, incluyendo a mujeres y grupos discriminados. Puede permitir que las mujeres y grupos discriminados participen en la toma de decisiones. Es una condición imprescindible para garantizar la igualdad y un desarrollo equitativo y sostenible.

Cuadro 1. Cuadro comparativo entre necesidades básicas e intereses estratégicos.  
Fuentes: Introducción al enfoque integrado de género. Guía Básica 2004

Analizando el cuadro podemos apreciar cómo resulta imprescindible sumar las Políticas Específicas de Igualdad con los Intereses Estratégicos para que surja el Maintreaming de Género o las Políticas Transversales de Género, entendiéndolo como “ la movilización de todas las políticas generales y medidas con el propósito específico de lograr la igualdad, teniendo en cuenta, activa y abiertamente, en la fase de planificación, sus posibles efectos sobre la situación respectiva de mujeres y hombres”. (Comisión Europea, 1996).

Es decir, se trata de impregnar, de teñir el conjunto de políticas y programas con la mirada, perspectiva o enfoque de género. En este matiz

está la diferencia, ya que la intención de impregnar, teñir va más allá de la incorporación de forma transversal del objetivo de la igualdad de oportunidades.

El Enfoque integrado de género es una metodología que requiere las aportaciones de mujeres y hombres con el fin de realizar los cambios necesarios para alcanzar una mayor igualdad entre ellos, puesto que más que integrar a las mujeres en un proceso de desarrollo social, político o económico dado, se trata de construir un nuevo modelo que modifique relaciones de poder basadas en la subordinación de las mujeres.

Después de centrarnos en el enfoque integrado de género pasamos a analizar esos cuatro ámbitos que creemos fundamentales equilibrar en su uso para favorecer la igualdad de oportunidades a través de la conciliación.

### **Los Cuatro Ámbitos de la Conciliación**

La necesidad de conciliación surge de un deseo de favorecer la autonomía, la autodeterminación personal sobre la vida de cada persona, de disponer de nuestro tiempo sin que sea el mercado, el Estado o la familia quien decida qué parte de nuestro tiempo es el prioritario y qué otra queda supeditado, pues generalmente se sobrevalora lo laboral, y se minusvaloran los demás, siendo estos últimos los que dedicamos a nuestra familia, amistades o al cumplimiento de nuestras expectativas. Como dice García Sainz<sup>13</sup> (69:2002): *“el deseo de conciliar es universal”*.

#### ***Ámbito Laboral***

Está demostrado que la incorporación de las mujeres al ámbito laboral no ha repercutido en la misma medida en la incorporación de los hombres al ámbito doméstico. Ello ha hecho que los costes de las tensiones entre las aspiraciones de unos y de otras para incorporarse al mundo productivo sean distintos y no se distribuyan de forma neutra según el sexo. Las relaciones de género y en particular la división sexual del trabajo se van a ver alterados.

---

<sup>13</sup> García Sainz, Cristina: Organización del Trabajo y autonomía personal. Apuntes para un debate sobre flexibilidad y conciliación. 69:2002. Conciliar la vida. Consejo de la Mujer de la Comunidad de Madrid.

Así, Tobío<sup>14</sup> nos dice refiriéndose a datos de investigaciones recientes dirigidas por ella:

*“El hecho de que las mujeres trabajen fuera de la casa no evita el fuerte desequilibrio en la realización de las tareas domésticas en las parejas españolas, puesto de manifiesto en diferentes investigaciones<sup>15</sup>. Los datos más recientes provienen de la Encuesta sobre el Empleo del Tiempo, según la cual las mujeres españolas que trabajan dedican 4 horas y 29 minutos por día al hogar y la familia, frente a la 1 hora y 29 minutos que dedican los hombres. De esa diferencia de tres horas sólo dos se explican por la mayor dedicación a la actividad remunerada de los hombres, la otra se explica por su mayor dedicación al ocio”.* Tobío (197:2005).

Esta idea viene a reforzarla Perona<sup>16</sup> (2005) cuando haciendo un análisis de cuáles han sido los efectos de la salida de las mujeres del hogar nos dice que se ha producido un agravamiento en su situación de desigualdad. No basta con conseguir el derecho al trabajo remunerado y a una educación superior, para que el resto de los derechos surjan, como si dijéramos, automáticamente.

*El objetivo del derecho al trabajo se hizo opresivo por mor del sistema de dominación sexo/género, ya que las mujeres se sobrecargaron de trabajo. Ciertamente esto sucedió, entre otras razones, porque no estaba bien perfilada la meta perseguida, que no era tanto un problema de ampliación de unos*

---

<sup>14</sup> Tobío, Constanza: (2005): Madres que trabajan: dilemas y estrategias Cátedra, Madrid

<sup>15</sup> Además del libro de Ramón Ramos Torres (1990) titulado Cronos Dividido. Uso del tiempo y desigualdad entre hombres y mujeres en España; Madrid Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y de las encuestas de Uso del Tiempo del I. Mujer (1993; 1996, 2001<sup>a</sup>), se puede señalar también los datos de la Encuesta Metropolitana de Barcelona de 1986 que analiza M<sup>a</sup> Jesús Izquierdo (1988) en Las desigualdades de las mujeres en el uso del tiempo, según la cual el 61,6 % de los hombres no tenían ninguna dedicación a las tareas domésticas, cifra que para las mujeres sólo representa el 8,3%; una encuesta realizada en el País Vasco a mujeres que trabajan fuera de casa muestra que sobre una escala de puntuación de 0 a 10 aplicada a la cantidad de trabajo doméstico que realizan hombres y mujeres que viven en pareja, el 80,7% de las mujeres se sitúan entre el 6 y el 10, cifra que se reduce a un 13,9% en el caso de los hombres [Emakunde 1997], Estrategias de la organización familiar; Victoria Gasteiz, Instituto Vasco de la Mujer, 168)

<sup>16</sup> Perona, Ángeles J. (2005): El feminismo liberal estadounidense de posguerra: Betty Friedan y la refundación del feminismo liberal en Teoría feminista. De la ilustración a la Globalización. Minerva Ediciones, Madrid

*derechos circunstanciales negados, cuanto una cuestión que requería desmontar todo un sistema de poder.*

Betty Friedan<sup>17</sup> lo recoge muy bien en su obra, cuando analiza las dificultades en las que se encuentran las mujeres que acceden gustosas al mundo laboral, pero que al mismo tiempo siguen siendo amas de casa, situación que se agrava cuando se pretenden desarrollar las dos tareas a la máxima perfección posible. En estas circunstancias de tal autoexigencia, se generan grandes problemas de identidad: por un lado no quiere renunciar a lo conseguido en la esfera pública, pero por otro, tampoco quiere renunciar a la familia.

A esto hay que añadir el hecho de que las mujeres están peor pagadas que los varones aún cuando desempeñen el mismo trabajo, y tienen muchas más dificultades a la hora de conseguir puestos de relevancia, lo cual significa que se ha conseguido el derecho formal al trabajo en igualdad de condiciones, pero que no hay auténtica igualdad, más aún, no se ha conseguido igualdad material ni en lo público ni en lo privado.

La solución a esta cadena de problemas pasa por “*una revolución en la vida doméstica*” (Friedan, 1980, Alberdi, 2006) y un cambio radical de todas las instituciones públicas (las políticas, las económicas y las sociales), pues no se puede sacrificar ni la vida ni el trabajo ya que ambas constituyen deseos irrenunciables de un gran número de mujeres. Dicha revolución de la vida doméstica buscaría alcanzar una igualdad material en el ámbito privado mediante el reparto de todas las tareas domésticas susceptibles de ser compartidas, y las que no entran en ese grupo habría que convertirlas en asunto de responsabilidad pública.

Aunque aparentemente la sociedad actual acepta la incorporación laboral de las mujeres, se siguen transmitiendo una serie de imágenes y estereotipos que culpabilizan a las mujeres que desarrollan una actividad en el ámbito público. El desempeño de este trabajo puede calificarse como “*abandono familiar*” (Alberdi, 1999); “*defamilización*” (Rodríguez: 2005)<sup>18</sup>.

En definitiva, para las mujeres el trabajo remunerado fuera del ámbito doméstico pasa a ser una opción formalmente posible, un derecho legítimo. Pero,

---

<sup>17</sup> Friedan, Betty. (1983). *La Segunda Fase*. Ed. Plaza y Janes, Barcelona

<sup>18</sup> Rodríguez, M<sup>a</sup> Jesús: Tesis Doctoral, no publicada

a la vez, va a ser una opción difícil, puesto que la tradicional división del trabajo no va a desaparecer con facilidad.

Desde la Antropología social y cultural, Narotzki<sup>19</sup> (1988) ha profundizado en los diferentes significados del trabajo de las mujeres y de los hombres, resumiendo en una frase las connotaciones que tiene el trabajo que realizan las mujeres: “*trabajo es ayuda*”.

Las tareas dentro del hogar, procreación, atención a menores y a mayores, entra en el campo semántico de “lo natural”, y esto socialmente no es considerado trabajo. Estas tareas de producción de bienes de uso en el hogar o de reproducción biológica son consideradas como naturales, y como “ayuda” al mantenimiento del núcleo familiar.

En el polo opuesto se encuentra el trabajo asalariado del hombre: este no es natural, produce mercancías y no meros bienes de uso. Cuando una mujer realiza trabajo asalariado, es tal el condicionamiento que ocupa en la familia que sigue siendo considerado como ayuda.

## **Ámbito Familiar**

El rol, la estructura y las necesidades de las familias están cambiando a pasos agigantados, pero su papel como institución reproductora y modeladora de los individuos ha sido y sigue siendo fundamental. Los espacios familiares están formados por múltiples realidades, por eso ya no se habla de la familia sino de las familias, procurando tener en cuenta todas sus realidades; aunque la familia nuclear sigue siendo la predominante, cada vez es mayor la diversificación de modelos y también una aparente liberalización. Tobío en sus últimas investigaciones nos confirma que las mujeres siguen asumiendo los roles que se les ha asignado tradicionalmente y así nos relata:

*“Las mujeres no han abandonado los viejos roles domésticos, ¿es posible cambiar los viejos roles domésticos? El carácter difícilmente sustituible de la madre aparece también en lo que se refiere a la relación con los hijos. Hay múltiples referencias, entre las entrevistadas, a la*

---

<sup>19</sup> Narotzki, Susana, (1988) : trabajar en Familia : Mujeres, Hogares y talleres. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid

*demanda de los hijos hacia la madre, más intensa de la que existe hacia el padre; y a la sensibilidad especial de las madres para captar las necesidades de los hijos, así como a su deseo de responder a ellas” (Tobío, 92:2005).*

Para, a continuación, hacer referencia a los roles y comportamiento que mantienen los hombres en el espacio familiar y doméstico:

*“A los hombres les cuesta entender la preocupación por el orden en la casa, que no comparten, quizá intencionadamente”. (Tobío (98:2005).*

Esta reflexión que hacen las madres trabajadoras que participan en las investigaciones con la socióloga Constanza Tobío, se pueden relacionar con lo que el psicoterapeuta Luis Bonino viene definiendo como micromachismos. Así, Tobío nos relata cómo las mujeres no perciben de una manera generalizada la desigualdad que se produce en la asunción de responsabilidades por parte de los hombres en el espacio doméstico y familiar; y continúa diciendo que:

*“La percepción de desigualdad –que abarca a dos de tres entrevistadas- no se traslada mecánicamente a una exigencia de mayor participación de los hombres en lo doméstico: un 15% de las mujeres entrevistadas a pesar de constatar la desigualdad existente no considera que su pareja deba trabajar más en casa”. Tobío (207:2005).*

En un contexto de rápida y entusiasta incorporación a nuevos roles que transformen la propia identidad de las madres trabajadoras, lo doméstico en su configuración actual constituye un lastre no sólo para su acceso al ámbito de lo público sino también para una transformación de la organización de la vida cotidiana acorde con la nueva situación económica y social de las mujeres. Hay otros modelos, pero se perciben como una pérdida en la calidad de vida de la familia respecto del viejo modelo en torno a la madre-ama de casa-sirvienta, cuya función es cuidar del bienestar de sus miembros. Las madres no quieren ser responsables de esa pérdida, y están atrapadas en el dilema de si mantener el viejo rol, ahora superpuesto a las nuevas responsabilidades laborales, o cambiar el concepto de hogar, algo que pocas afrontan. Lo primero es imposible, pero a pesar de todo es lo que muchas intentan: la recompensa es una elevada

autoestima alimentada por la admiración que su proeza genera. Lo segundo supone adentrarse en el mundo de la incertidumbre y el conflicto. A ese mundo complejo y lleno de incertidumbres y contradicciones se refiere Drancourt<sup>20</sup> cuando nos dice:

*“Para los hombres, la familia constituye un soporte, a la vez que un estímulo para el trabajo; para las mujeres, la familia es una dificultad añadida a las propias del desempeño de una profesión, cuyo impacto negativo intentan minimizar. Cuando los hombres hacen carreras se trata de una estrategia familiar, cuando son las mujeres se trata de una estrategia individual. Y no siempre fácil. Las mujeres tienen que ocultar la familia en el trabajo y viceversa” (Drancourt, 58: 1989)*

Tobío nos dice que la mayor o menor participación de los hombres en el trabajo del hogar está asociada, principalmente, a la edad:

*“Es entre las jóvenes generaciones donde aparecen las pautas más igualitarias, en especial en tareas como llevar y traer los niños del colegio, llevarlos al médico, estar con ellos por las tardes y levantarse por la noche para atenderlos”. Tobío (199:2005)*

Y a la clase social:

*“excepto la preparación del desayuno, la preparación de comida y el hacer la compra, todas las demás tareas están estadísticamente asociadas de forma significativa al nivel socioeconómico de la pareja masculina.” (Tobío 203:2005).*

En resumen, aunque el reparto del trabajo doméstico sigue siendo desigual –incluso cuando las mujeres trabajan fuera del hogar- las diferencias según la edad muestran un cambio destacable hacia pautas más igualitarias.

Edad y trabajo remunerado no parecen ser suficientes para que la madre y esposa sea liberada de una parte de la carga que implícitamente le corresponde. Sólo cuando se invierte la asimetría de género en el mundo del trabajo, empieza a cambiar significativamente de puertas adentro. La participación doméstica de los hombres parece situarse en un plano diferente del de la ayuda de las abuelas o la ayuda remunerada, estrategia que tiene algo de

---

<sup>20</sup> Drancourt, C. Nicole, (1989): “Strategies professionnelles et organisation des familles” Revue Française de Sociologie, 30 57-59

carácter alternativo. La actividad doméstica de los hombres parece en cambio tener un carácter más complementario que alternativo –algo que, más que sustituir, añade-, lo cual probablemente se puede explicar por el hecho de que mayoritariamente están en el mercado de trabajo y tienen jornadas laborales largas.

### **Ámbito Personal:**

Para Murillo<sup>21</sup> (1996), a la clásica articulación de los ámbitos familiar y laboral, reproductivo y productivo, hay que añadir (como atravesándolo o interponiéndose entre ellos) el ámbito de la vida doméstica, como ámbito específicamente femenino. El ámbito doméstico se refiere a la carencia de vida privada, de vida personal, lo cual va a determinar muchas implicaciones para el logro de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, toda vez que:

*“La liberación de un tiempo doméstico es imprescindible para acceder a un espacio donde dedicarse a lo que cada uno desee (...) La ausencia de privacidad dificulta poderosamente la construcción de la individualidad (...) provoca una deficitaria posición en el espacio público” (Murillo, 78:1996)*

Aunque estamos hablando del tiempo personal, podemos destacar cómo éste está muy relacionado con otros espacios; así, el mercado de trabajo, es decir, el ámbito laboral, discrimina en función de la disponibilidad de un tiempo para sí: En el caso de los hombres, por ejemplo, el llamado “tiempo libre” se convierte con frecuencia en una ocasión para la formación y el reciclaje profesional (lo que se va a traducir en un incremento de su empleabilidad y de su competencia profesional). En el caso de las mujeres, por el contrario, la realidad suele ser diferente: dado que el tiempo privado deviene en realidad del tiempo doméstico (Murillo: 1996), el tiempo libre se absorbe en un tiempo dedicado a las responsabilidades familiares y al cuidado de los otros.

Según diferentes estudios, son sobre todo las madres trabajadoras las que tienen más dificultades para conciliar su vida personal, porque todo el tiempo lo dedican a los demás, faltándole tiempo principalmente para sí

---

<sup>21</sup> Murillo, Soledad (1996): El Mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio Ed. Siglo XXI, Madrid.



mismas. Les falta un tiempo propio para reencontrarse en su más estricta intimidad personal, el tiempo propio al que se refiere Soledad Murillo<sup>22</sup> (1996), que no es el tiempo privado, al menos para las mujeres. Esa necesidad de soledad, de tranquilidad, de paz, de que nadie les pida ni les exija nada.

*“La superposición de los nuevos roles laborales a las viejas responsabilidades familiares de las madres, produce como efecto cansancio físico y psíquico. Pero quizá el estimulante más eficaz para sobrellevar una vida imposible sea la satisfacción de sí mismas y de las mujeres en general ante los numerosos y rápidos éxitos que van consiguiendo. Una marcha triunfal en la que lo que se abandona está más claro que lo que se busca, pero que en todo caso no parece tener vuelta atrás”. Tobío (129:2005)*

### **Ámbito Social:**

El desarrollo de las democracias occidentales inauguró un nuevo ámbito social y político de igualdad y de libertad: el ámbito de la ciudadanía, de los derechos civiles, políticos y sociales. Sin embargo, como es sabido, las mujeres quedaron excluidas de la ciudadanía. Así lo afirmaban las diferentes declaraciones de derechos: “Todos los hombres nacen libres e iguales”, debían haber añadido, “excepto las mujeres”, o haber sustituido la palabra “hombre” por la de “varón”. Lógicamente no lo hicieron, como ha señalado Fraisse<sup>23</sup>:

*“la propia lógica universalizadora de las democracias, base de su legitimidad, no permite mencionar, hacer explícita la exclusión, ésta debe ser “tácita”: debe hacerse sin decirse, o sin verse, pues de lo contrario, se corre el riesgo de resaltar la contradicción de la proclama igualitaria” (Fraisse, 1991: 67).*

En las dos últimas décadas numerosos estudios, entre los que destaca El Contrato Sexual de Carole Pateman, han abordado una rigurosa reconstrucción de las condiciones del contrato social para poner de relieve la trascendencia de la exclusión social de las mujeres de este proceso constituyente fundacional de las democracias. A través del análisis de autores claves de la modernidad como Locke, Rousseau y Kant, estos estudios han explicado con detalle cómo la

---

<sup>22</sup> Murillo; Soledad (1996)Ibim.

<sup>23</sup> Fraisse, Geneviève, (1991): Musa de la razón. Edit. Cátedra, Madrid.

adscripción de las mujeres a la esfera privada-doméstica es el mecanismo por el que la tradición ilustrada y liberal consume la exclusión de las mujeres de las promesas ilustradas de igualdad y libertad. La filósofa Amorós<sup>24</sup> nos lo razona en los siguientes términos:

*“Fuera de lo público no habrá ni razón ni ciudadanía, ni igualdad, ni legalidad, ni reconocimiento de los otros. En la modernidad las dos esferas se constituyen con lógicas y simbólicas contrapuestas y, frente a una supuesta complementariedad de identidades y funciones, aparecen rígidamente separadas y jerarquizadas”. (Amorós, 65:2005).*

Desde entonces las mujeres no han desistido en la lucha contra la exclusión de la esfera pública. De todas maneras mantener que la opresión de las mujeres se relaciona con su adscripción a lo privado no significa, ni mucho menos, desconocer que en la modernidad, y especialmente en los planteamientos liberales, “lo privado” adquiere connotaciones claramente positivas. Ahora se convierte en el valioso espacio donde se despliega la soberanía e individualidad, el yo. Lo privado se convierte en un derecho y un límite frente al Estado, es el lugar de la propiedad privada y de lo “propio” frente a lo social, entendido a veces como lo común y lo uniforme, incluso como “la tiranía de la opinión pública”

Molina<sup>25</sup> ha reparado en esta revalorización de lo privado y ha aclarado una importante fuente de confusión al hacernos ver cómo estas connotaciones liberadoras y positivas afectan a los varones, pero no a las mujeres: *“Sin la mujer privatizada, no podría darse el hombre público”. (Molina, 65:1994).*

Con respecto a la conciliación del ámbito social, no se han encontrado apenas estudios ni investigaciones donde se vincule la necesidad de conciliar teniendo presente éste ámbito. Su explicación puede estar muy clara en esa exclusión histórica de los derechos de ciudadanía a la que hemos aludido más arriba. Aunque es bien sabido que en la actualidad y cada vez con más fuerza, y

---

<sup>24</sup> Amorós, Celia (2005): Teoría Feminista. De la Ilustración a la Globalización. Minerva Ediciones, Madrid.

<sup>25</sup> Molina, Cristina (1994): La dialéctica feminista de la Ilustración. Edt. Anthropos, Barcelona.

sobre todo en la población más joven, es fundamental tener un espacio de reconocimiento social. Así lo expresa la socióloga Alberdi<sup>26</sup>:

*“...la formación de una familia y la experiencia de la maternidad. Este es el terreno que tradicionalmente se ha considerado propio de la feminidad. Hay otro de desarrollo personal, que es aquel en que cada vez las mujeres jóvenes tienen mayores expectativas y es el de su capacidad de acción exterior, el del empleo, el del reconocimiento social” (Alberdi, 2005: 2005).*

Como ya se ha dicho anteriormente, las políticas públicas de conciliación existen de un tiempo a esta parte, pero abundan solamente en el aspecto familiar y laboral, olvidando que las personas también necesitan su desarrollo personal y social, por lo que se considera necesario visualizar en esta investigación este olvido desde los ámbitos políticos y reflexionar si esto contribuye realmente a que la conciliación sea o no una condición para la igualdad. Pérez<sup>27</sup> insiste en que:

*“Hay que pasar del antiguo modelo en que las mujeres de la familia asumían por costumbre esos cuidados, a un nuevo modelo basado en el reparto familiar y social de cuidados imprescindibles para la subsistencia social, apostando por la afectividad y la calidad de vida de todas las personas, por la solidaridad entre los sexos y las generaciones. Apostando por la cohesión social”. Pérez (62:2002)*

No me gustaría terminar este epígrafe sin hacer alusión a unos datos que me resultan más que clarificadores. De todos es sabido que la composición del último ejecutivo a nivel estatal (Elecciones Generales Marzo 2003), tiene representación paritaria por sexos; pero el hecho de que los ministros sumen más de 40 hijos e hijas y las ministras sólo 4, nos puede llevar a preguntarnos por el coste personal y las consecuencias sociales de las posibles renunciaciones

---

<sup>26</sup> Alberdi, Inés. (2003): “Conciliación entre el trabajo y las responsabilidades familiares de hombres y mujeres” en LA FAMILIA EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. Jornadas de 17,18 y 19 de febrero de 2003. Libro de Ponencias. Madrid. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

<sup>27</sup>Pérez, Ana (2002): Comisión de Empleo del Consejo de la Mujer de la Comunidad de Madrid: Tiempos y servicios para la igualdad. En conciliar la vida: tiempos y servicios para la igualdad. Consejo de la Mujer de la Comunidad de Madrid.

vitales asociadas a las carreras profesionales para las mujeres, al tiempo que preguntarnos por la relación entre sus experiencias como madres y la orientación de las políticas públicas que impulsan desde sus diversos cargos directivos.

### **Mujeres y Hombres ante la Conciliación**

Las relaciones entre hombres y mujeres están construidas socialmente y no proceden de la biología. Estas relaciones no son necesarias ni evidentemente armoniosas ni carentes de conflictividad. Al contrario, las relaciones socialmente construidas entre los géneros suelen ser de oposición y de conflicto. Ahora bien, dado que estos conflictos no deben analizarse como datos de la biología y la naturaleza, sino que están determinados socialmente, pueden adoptar formas muy diversas en distintas circunstancias.

Tradicionalmente se ha socializado a los seres humanos en la creencia de que se nace con un sexo definido biológicamente y que por ello, hombres y mujeres tienen en la sociedad roles distintos, diferenciando a cada sujeto un conjunto de cualidades, actitudes, esquemas y destrezas que se establecen como componentes de una conducta natural determinada por la biología.

Contraria a esta afirmación, Beauvoir<sup>28</sup> (2000:13), afirma: “*No se nace mujer: se llega a serlo*”, defendiendo la tesis de que las características humanas asignadas a hombres y a mujeres no derivan de una supuesta naturaleza biológica, sino que su sexo es lo único determinado biológicamente. El resto de su formación obedece a los diferentes patrones de socialización que enseñan para cada sexo lo masculino y lo femenino, delimitando así el comportamiento según el sexo. Esto es diferente dependiendo de la cultura o época a la que se pertenezca, o cómo fue socializada la persona.

---

<sup>28</sup> De Beauvoir, Simone. (2000): *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Volumen I, Quinta edición, Cátedra, Madrid

La desigualdad entre los sexos es uno de los planteamientos fundamentales que han realizado las feministas en su afán por lograr equidad entre mujeres y hombres; sin embargo, ésta ha estado asociada a la identidad sexual. Al ser biológicamente diferentes por su naturaleza, se asume la diferencia entre los sexos como algo natural, sin detenerse a meditar sobre la construcción social de lo masculino y lo femenino; situación que genera las desventajas entre los géneros.

Tobío nos aporta como resultado de varias investigaciones lo que sienten las mujeres (16:2005):

*“Las madres trabajadoras tienen una fuerte conciencia de igualdad respecto de los hombres, asociada al hecho de tener un empleo y al hecho de aportar ingresos para la familia. Cuando sienten que esa percepción igualitaria entre hombres y mujeres no siempre es compartida por sus parejas, el resultado es la sorpresa y la decepción. Hay un acuerdo general en el discurso de las mujeres en torno a la idea de que si las mujeres se han incorporado al mundo del trabajo, los hombres deben incorporarse también al mundo del hogar”. (Tobío, 16:2005)*

Los roles asignados a mujeres y hombres hacen una clara diferenciación entre el mundo público y el privado, adiestrando a las niñas para las actividades domésticas y a los niños para el dominio de lo público.

La estructura social cuenta con el sistema patriarcal, el cual tiene bien definido qué les es permitido a las mujeres y qué les está vedado; así como el lugar que ocupan los hombres en esa estructura en la que el poder y el dominio de lo masculino es el eje central.

El dominio del mundo público y su rol de proveedor le brinda al hombre las posibilidades de tener control sobre las mujeres y de esta forma se ejerce sobre ellas la dominación y subordinación a la que las mujeres se ven sometidas sin posibilidades de apropiarse de su vida. Han sido educadas para resistir, y en ocasiones no perciben concientemente la coerción que se ejerce

sobre ellas para que actúen de la manera que la sociedad espera. En ocasiones se asocia a las mujeres con recursos mágicos, con posibilidades de poder realizar varias tareas a la vez, cuando en realidad es producto del aprendizaje y de la exigibilidad social para poder cumplir con los múltiples roles, máxime que las tareas del hogar se visualizan como simples y de fácil realización, no se considera que requieran un esfuerzo adicional.

El sistema patriarcal ha sido cimentado sobre la figura del hombre, lo que le otorga ventajas, mediante las cuales ejerce el poder que proporciona la posesión de recursos que le dan el control total de la vida social, lo que indudablemente le brinda la potestad de ejercer el dominio sobre las mujeres, desde posiciones privilegiadas a las que ellas no pueden acceder en condiciones de igualdad; los recursos económicos, políticos, ideológicos, se encuentran en manos del sexo masculino, lo que hace que la situación de las mujeres varíe y presenten mayor vulnerabilidad, de acuerdo a las diferentes estructuras sociales en las cuales se encuentran inmersas, tales como la clase social, la etnia, su condición migratoria, la religión, la ideología, la política y la salud entre otras. Así nos lo define Lagarde<sup>29</sup> :

*“El patriarcado es el poder de los padres, un sistema familiar social, ideológico y político mediante el cual los hombres, por la fuerza, usando la presión directa o por medio de símbolos, ritos, tradiciones, leyes, educación, el imaginario popular o inconsciente colectivo, la maternidad forzada, la heterosexualidad obligatoria, la división sexual del trabajo y la historia robada, determinan qué funciones no podemos desempeñar las mujeres. En este sistema el grupo, la casta o clase compuesta por mujeres, siempre está subordinada al grupo, casta o clase compuesta por hombres, aunque puede ser que una o varias mujeres tengan poder - hasta mucho poder, como las reinas y primeras ministras- o que todas las mujeres ejerzan cierto tipo de poder” (Lagarde, 1994:2).*

---

<sup>29</sup> Lagarde M. (1994): *La participación social de las Mujeres*. En: *Compendio de Documentos de Género y Derechos Humanos*, San José, IIDH.

Las feministas han realizado valiosas aportaciones para la construcción de relaciones igualitarias en los diferentes movimientos feministas y la defensa de su ideología. Se tienen los antecedentes que han contribuido a la decodificación de las relaciones de subordinación y dominio que han prevalecido en las sociedades desde el mundo antiguo. Estas aportaciones han producido cambios importantes para el enriquecimiento de los estudios de género, entre ellas la construcción de la perspectiva de género, que ha permitido el análisis de las relaciones entre hombres y mujeres.

*“El aporte de la sabiduría feminista y de sus esfuerzos epistemológicos – como la perspectiva de género –han contribuido a humanizar a las mujeres y a feminizar lo humano en las esferas del conocimiento, la ciencia y la academia”. Lagarde (1999:32).*

Los planteamientos feministas contribuyeron decisivamente a abrir los espacios de participación para las mujeres. Así, Lagarde nos dice:

*“El feminismo es, en esencia, política en acto. Es una crítica filosófica e ideológica a la cultura política autoritaria y al poder como dominio, y reivindica en acto el poder como derecho a existir, como afirmación de los sujetos por sí mismos”, Lagarde (1992:57)<sup>30</sup>.*

Para una intervención social desde la perspectiva de género sobre estrategias de conciliación es fundamental tener presente la equidad de género y con ella validar los derechos humanos de las personas y especialmente de las mujeres que han estado relegadas. Por ello, la perspectiva de género no solo es útil en la ejecución de proyectos y programas sociales, sino que permite que éstos se desarrollen desde las mujeres y con las mujeres. Es una herramienta que exige la participación de las personas respetando sus necesidades

---

<sup>30</sup> Lagarde M. (1992). *Identidad de género: Nicaragua*, ZENZONTLE (Centro para la participación democrática y el desarrollo).

específicas y visualizándolas como protagonistas de su propio desarrollo, dentro de un marco que facilite las oportunidades para acortar las desigualdades sociales entre hombres y mujeres. La conciencia de género facilita la participación de las mujeres y de los hombres en la reconstrucción de los espacios sociales, culturales y políticos desde sus necesidades y con su participación protagónica.

Desde esta perspectiva, el concepto de conciliación lo vinculamos con:

- **Corresponsabilidad. Reorganización de las responsabilidades** en el sentido de desplazar la responsabilidad casi exclusiva de las mujeres hacia los hombres, la colectividad y las mujeres. De la responsabilidad privada femenina, a la compartida entre lo público y lo privado, la masculina y la femenina.
- **Reorganización de los trabajos y los tiempos. El nuevo ciclo vital de mujeres y hombres:** empleos que se comprometan con el bienestar de la persona trabajadora de un modo integral, teniendo en cuenta aspectos personales – como educación permanente- y relativos a las tareas domésticas y cuidados familiares, y respetando sus derechos tanto individuales como de participación social.
- **Reconceptualización, análisis y valoración de las tareas realizadas en el ámbito doméstico:** teniendo en cuenta su papel en la producción y creación de riqueza, haciendo visible la interdependencia que el mundo productivo y reproductivo tienen. Este reconocimiento, en su conjunto, requiere modificar la concepción que se tiene de ambas esferas y las relaciones de género que se producen en ellas.

Desde el Nuevo Pacto Social entre Mujeres y Hombres, se plantea que para conciliar, es necesario compartir. Compartir las responsabilidades familiares, el empleo y el poder para que hombres y mujeres tengan la posibilidad de elegir sus tiempos de trabajo adaptándolos a las necesidades familiares y a sus propias trayectorias personales.

Desde una perspectiva feminista, compartir el trabajo no significa únicamente repartir el trabajo remunerado; entraña, además, una reordenación del tiempo de trabajo, que, por un lado, contribuirá a mejorar las perspectivas de empleo y, por otro, permitirá a mujeres y hombres



compatibilizar el trabajo con las responsabilidades familiares y favorecer el desarrollo en las diferentes esferas de la vida.

### **Bibliografía:**

AGUILERA IZQUIERDO, R.; CRISTOBAL RONCERO, R. (2002): Las políticas de conciliación de la vida laboral y familiar y su desarrollo normativo. Tribuna Social. Nº 134. Madrid.

AGUINAGA ROUSTAN, J (1999) *Igualdad y vida cotidiana: pero, ¿qué quieren las mujeres?* CUADERNOS DE LAS FAMILIAS DEMOCRÁTICAS. Nº. 27.

ALMENDROS GONZÁLEZ, M. A., (2002): Familia y trabajo: comentario práctico a la Ley de Conciliación de la Vida Familiar y Laboral: aspectos laborales. Albolote (Granada), E. Comares.

ARIZA MONTES, J. A., (2002): El dilema del equilibrio vida personal versus vida profesional: un enfoque de recursos humanos. Revista de Fomento Social. 2002, Vol. 57, Nº. 225.

BALLESTER PASTOR, M. A. (2000): Ley 39/1999 de conciliación de la vida familia y laboral: una corrección de errores con diez años de retraso. Valencia, Tirant lo Blanch.

BARTAU ROJAS, I.; MAGANTO MATEO, JM. (2004): Programa COFAMI. Corresponsabilidad familiar, Pirámide, Madrid.

BECK-GERNSHEIM, Elizabeth (2003): La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia. Barcelona, Paidós.

BUTTARELLI, A. [et al.], (2001): Una REVOLUCIÓN inesperada: simbolismo y sentido del trabajo de las mujeres, Madrid, Narcea.

CARRASCO, C. RODRIGUEZ, A. (1999): *Trabajos y cuidados: hacia una reorganización social del tiempo y el trabajo*. REVISTA DE SERVICIOS SOCIALES Y POLÍTICA SOCIAL. N. 45.

CEM:(2002).Trabajo y familia: ¿conciliación? perspectivas de género. SERNAM,FLACSO-Chile.

GARCÍA MURCIA, J. (coord), (2001): *Conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras*. Consejería de Trabajo y Promoción de Empleo

- GARDE, J. (2003). Política social y estado de bienestar en España. Informe 2003. Fuhem. Madrid
- GPI CONSULTORES, (2005): Estudio sobre la conciliación de la vida familiar y la vida laboral en España del Instituto de la Mujer.
- Informe anual sobre las condiciones de trabajo de la unión europea: 2004-2005.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2001): GUÍA de buenas prácticas para conciliar la vida familiar y profesional. Madrid.
- IZQUIERDO, M. J. (2001): Sin vuelta de hoja: sexismo, placer y trabajo. Barcelona, Bellaterra.
- MAÑAS ALCÓN, E. (2000): Los servicios ante los cambios en la organización familiar. INFORMACIÓN COMERCIAL ESPAÑOLA. N. 783.
- MÉDA, D. (2002): Tiempo de las mujeres. Conciliación entre vida familiar y profesional de hombres y mujeres Narcea, Madrid
- MEIL LANDWERLIN, G. (1999): Cambio familiar y política de conciliación de vida familiar y vida laboral en España. REVISTA DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES.
- ORELLANA CANO, A. M., (2002): Medidas para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras. Análisis de las Directivas Comunitarias 92-85 y 96-34 y lagunas en su transposición al ordenamiento interno español. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, Nº. 37
- PÉREZ, G. (2001): Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. La Muralla. Madrid
- RODRÍGUEZ, A. compiladora, (1998): Reorganización del trabajo y empleo de las mujeres. Alzira. Alemania.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. J. (1999): Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao
- TOBÍO SOLER, C., (2003): Trabajar y ser madre: la difícil conciliación. *equalitas*. Nº. 12; (p. 41-49)
- TOBÍO SOLER, C. (2002): Conciliación o contradicción: cómo hacen las madres trabajadoras. REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas. Nº. 97, (p. 155-186)

- TOBÍO SOLER, C.; SAMPEDRO, R.; MONTERO, M. (2000): La actividad laboral de las mujeres en las periferias madrileñas: discursos y prácticas. Madrid: Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid.
- TOBÍO SOLER, C.,(2003): Una nueva sociedad: mujeres y hombres a partes iguales. Curso de verano. Comunidad de Madrid, Dirección General de la Mujer. Madrid
- TORRE, C. DE LA / SAGARDOY, J. (DIRS.), (2004): Conciliación entre el trabajo y la familia, la: un análisis del empleo en la comunidad de Madrid. E. CINCA, Madrid.
- VALIÑO CASTRO, A. ; LÓPEZ LÓPEZ, M. T. (2004): Conciliación familiar y laboral en la unión europea: valoración de las políticas públicas Consejo Económico y Social. Madrid.
- VILLOTA, P. de. Políticas de cuidado de personas en la Unión Europea para facilitar la conciliación entre la vida laboral y familiar. Aequalitas. 2002, N°. 12, (p. 50-58)

**“ESTUDIO SOBRE LA OPINIÓN Y ACTITUD DE ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS SOBRE EL FENÓMENO DE LA PROSTITUCIÓN  
FEMENINA”**

**M<sup>a</sup> Victoria de las Heras.** Profesora asociada Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UCM.

**M<sup>a</sup> José Barahona.** Profesora titular de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UCM.

**Luis Mariano García.** Profesor titular de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UCM.

**Ana I. Corchado.** Trabajadora social y miembro del equipo de investigación.

Palabras clave: prostitución femenina, cliente de prostitución, estudiantes universitarios, actitudes, violencia de género.

**RESUMEN.**

Esta comunicación tiene su origen en el estudio realizado por un grupo de profesores del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Complutense de Madrid en 2005, mediante cuestionario sobre el grado de conocimiento, la actitud y la opinión que estudiantes universitarios tienen sobre el fenómeno de la prostitución femenina.

Los resultados del mismo concluyen que la información acerca de este fenómeno la obtienen a través de la televisión fundamentalmente, cuestionándonos, pues, si es la adecuada en cuanto a calidad y cantidad para posicionarse ante dicho fenómeno, bien como futuros agentes de intervención – trabajadores sociales y psicólogos- o de decisión de políticas públicas y legislación - abogados y economistas- (éstas han sido las cuatro titulaciones a estudiar).

Los datos muestran diferencias significativas en la actitud y opinión de mujeres y hombres, tanto respecto de los clientes como de las mujeres prostituidas (la variable género es determinante); de la misma manera que los hombres que han pagado por sexo se muestran más tolerantes con los clientes que los que no han pagado.

Existen también variaciones importantes en el posicionamiento ante la prostitución según la carrera que se curse, encontrando mayores similitudes

entre estudiantes de Económicas y Derecho por una parte, y de Trabajo Social y Psicología por otra. Podría concluirse que existe una cierta afinidad en la opinión y actitud entre las personas que han elegido estudiar determinadas carreras (en algunos casos influida esta elección por su ideología en el sentido amplio de la palabra, es decir, en referencia a una perspectiva ante el mundo), y que éstas se ven posteriormente reforzadas con los contenidos impartidos en sus respectivas titulaciones.

Es necesario que en la curricula de los estudiantes se incluyan contenidos relacionados con la prostitución desde la psicología, el derecho, la sociología, la economía y, por supuesto, el trabajo social, ya que se trata de una violencia contra las mujeres y constituye un hecho que afecta a distintos actores (mujer prostituida, cliente de prostitución y proxeneta, de manera directa y otros muchos sectores sociales de manera indirecta) y es susceptible ser analizado desde múltiples y complejas perspectivas.

## **ABSTRACT.**

### A STUDY ON THE OPINION AND ATTITUDE OF UNIVERSITY STUDENTS ON THE PHENOMENON OF FEMALE PROSTITUTION.

---

This communication originated in a study at the University of Complutense, Madrid, in 2005, by a group of professors of social studies and social services, concerning the level or awareness among university students, plus opinions and attitudes on the phenomenon of female prostitution.

The results concluded that information on this topic, obtained basically from television, might not be suitable in either quality or quantity, to take a position on the aforesaid phenomenon: insufficient for intervention by social workers and psychologists; or for students of politics and legislation, lawyers and economists (these were the four fields of study surveyed).

The information shows significant differences between the attitudes of men and women in respect of prostitutes and their clients. (The gender variable has been determined).

In the same way men who have paid for sex show more toleration towards paying than towards unpaying clients.

There are also important variations in attitudes towards prostitution according to the course of study being followed. More similarities were found

between economics and law students on the one hand and social work and psychology on the other.

Thus we may conclude that among people who have chosen to study for a particular career, a certain affinity of opinion and attitude exists. (In some cases choice was influenced by life-style). It is also true that these attitudes will reinforce content in their respective degree courses.

Students' curricula should include content relating to prostitution, in psychology, law, economics and, of course, social work. It should deal with violence towards women, a feature that affects different kinds of people (prostitutes, their clients and their pimps, in both direct and indirect ways).

It should be possible to produce both multiple and complex perspectives,  
for analysis.

## ÍNDICE

### 1. INTRODUCCIÓN.

### 2. CUESTIONES METODOLÓGICAS.

#### 2. ANÁLISIS DE DATOS DE LA MUESTRA TOTAL DEL ESTUDIO.

3.1 Datos de identificación e información general del encuestado/a

2.2. Información general sobre prostitución.

2.3. Actitudes hacia el fenómeno de la prostitución.

2.4. Opinión hacia el fenómeno de la prostitución.

2.5. Conclusiones

← Con formato: Numeración y viñetas

← Con formato: Numeración y viñetas

← Con formato: Numeración y viñetas

← Con formato: Numeración y viñetas

## 1.- INTRODUCCIÓN

En base al interés que despierta el fenómeno de la prostitución, se ha realizado el presente estudio para el Ayuntamiento de Madrid que se ha elaborado sobre cuatro carreras universitarias, en concreto Derecho, Económicas, Psicología y Trabajo Social. Esta elección responde a la premisa de que muchos de estos estudiantes pueden llegar a ocupar en el futuro puestos de responsabilidad, en el caso de las dos primeras carreras, con posibilidades de influir en el diseño y planteamiento de legislación y políticas sociales concretas respecto a la prostitución, y en las dos últimas carreras como profesionales susceptibles de intervenir, bien de manera directa en la atención a mujeres en prostitución o bien de manera indirecta en la planificación, administración y gestión de recursos psicosociales. Por tanto, parece significativo conocer su opinión y actitud al respecto, ya que en buena medida ellos serán los artífices de actuaciones concretas con esta población. Las variables independientes con las que se han cruzado las variables que tratan de medir las actitudes y opiniones sobre diversas dimensiones del fenómeno son: género, estudios realizados, haber sido o no cliente de prostitución, ideología política y religiosidad. En la presente comunicación se han extraído, del grueso del estudio, aquellos datos más relevantes. Los objetivos de la investigación son dos, diferenciados según su temporalización:

1. A corto plazo, nos proponemos conocer la información, opinión y actitud de los/as universitarios/as ante el fenómeno de la prostitución
2. A medio plazo, diseñar acciones que permitan informar/formar sobre el fenómeno de la prostitución

Las hipótesis de trabajo de las que el equipo de investigación ha partido son:

1. Los/as estudiantes consideran, mayoritariamente, que están informados sobre el fenómeno de la prostitución
2. Las fuentes de información especializadas son utilizadas en mayor medida según la cercanía de los estudios cursados con los problemas sociales
3. Las opiniones y actitudes cambian según se pregunte por el sujeto prostituidor o prostituido.



4. El género, estudios, religiosidad, adscripción política y pago por sexo de los/as encuestados/as modifican opiniones y actitudes sobre el fenómeno de la prostitución, sus manifestaciones y actores implicados

## 2.- CUESTIONES METODOLÓGICAS.

Con formato: Numeración y viñetas

El universo poblacional es de 21.253 alumnos matriculados en el curso 2005/06, distribuidos así: Derecho: 9.785 (46.04% del total de universo), Económicas: 5.971 (28,09%), Psicología: 3.688 alumnos (17,35%) y Trabajo Social: 1.809 (8,52%). Se ha utilizado un muestreo no probabilístico y por cuotas en función del número total de estudiantes de cada una de las carreras y del sexo de los componentes totales del universo. Para aumentar el grado de representatividad de los estudios que tenían un menor número de alumnos matriculados se realizaron 100 entrevistas más en Trabajo Social y 72 entrevistas en Psicología, llegando a finalmente a un total de 1.447 encuestas en total.

Eliminado: finalmente

**Tabla 1. Número de encuestas**

	Número de encuestas	Grado de representación	Hombres	Mujeres
Derecho	564	39%	259	305
Económicas	373	25,8%	200	173
Psicología	297	20,5%	58	239
Trabajo Social	213	14,7%	28	185
Total	1447	100%	545	902

El cuestionario elaborado como instrumento de recogida de información consta de 105 preguntas distribuidas en cuatro bloques temáticos, que son los que siguen:

### 1.- Datos de identificación e información general del encuestado/a

1.1.- Datos de identificación: Aspectos sociodemográficos. Información sobre estudios que realiza en la actualidad. Formación específica en la carrera sobre género y prostitución

1.2.- Información general sobre otras cuestiones: Consideración religiosa y política. Individualidad en el pago por sexo

### 2.- Información general sobre prostitución

2.1.- Nivel autopercebido de información y fuentes de obtención de la misma

2.2.- Otras fuentes de información personalizada

### 3.- Actitud

3.1.- Ante la prostitución, sus actores y las distintas manifestaciones de la prostitución

3.2.- Ante la prostitución como trabajo

3.3.- Ante la pareja por pago de sexo/ejercicio de la prostitución

### 4.- Opinión

4.1.- Sobre la prostitución, sus actores y medidas a adoptar

4.2.- Sobre el pago personal y de la pareja por sexo

El trabajo de campo se realizó entre el 1 de octubre y el 18 de noviembre de 2005.

## 3. ANÁLISIS DE DATOS DE LA MUESTRA TOTAL DEL ESTUDIO.

### 3.1. Datos de identificación e información general del encuestado/a

Los/as entrevistados/as han sido 1.447 personas con una distribución por género del 62.3% mujeres (n=902) y el 37.7% varones (n=545). La edad media es de 21 años.

El 4.7% del total de la muestra (n=68) declara haber pagado alguna vez por sexo. De ellos sólo dos mujeres lo han manifestado. Una mujer y 10 varones responden NS/NC a la pregunta, lo que puede indicar una respuesta afirmativa. El 48.5% (n=32) de los varones clientes/prostituidores se manifiesta creyente y de ellos el 37.5% (n=12) dice ser practicante. De estos clientes/prostituidores masculinos, el mayor porcentaje el 22.7% señala ser de centro-derecha, el 19.7% de derechas, al igual que de centro, el 9% de izquierdas y el 7.6% de centro-izquierda. En su distribución por carreras destaca Económicas con el 19% (n=38) de los varones entrevistados seguida de Derecho con el 9.3% (n=24) y Trabajo Social con el 7.4% (Tabla 2).

**Tabla 2. Has pagado alguna vez por sexo... / Sexo entrevistado / Estudios que realiza**

Estudios que realiza			Sexo entrevistado		Total
			Mujer	Varón	
Trabajo Social	Has pagado alguna vez por sexo...	Si		7,4%	,9%
		No	100,0%	92,6%	99,1%

	Total		100,0%	100,0%	100,0%
Psicología	Has pagado alguna vez por sexo...	Si	,4%	3,4%	1,0%
		No	99,6%	96,6%	99,0%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
Derecho	Has pagado alguna vez por sexo...	Si	,3%	9,3%	4,4%
		No	99,7%	90,0%	95,2%
		NS/NC		,8%	,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	
Económicas	Has pagado alguna vez por sexo...	Si		19,0%	10,2%
		No	99,4%	77,0%	87,4%
		NS/NC	,6%	4,0%	2,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	

Sólo el 11.7% (n=170) responde afirmativamente al conocimiento de la existencia de **alguna asignatura que aborde el fenómeno de la prostitución**, con un alto porcentaje de personas que señalan NS/NC.

### 3.2.- Información general sobre prostitución

El 52.6% (n=761) se consideran personas “informadas” sobre prostitución; el 25.4% “poco informadas” y el 17.2% “bastante informadas”. La opción “informada” se mueve en un intervalo que va desde el máximo 58.2% en Trabajo Social al mínimo 47.5% en Psicología; son destacables otros porcentajes como el obtenido en la respuesta “muy informada” de los alumnos de Derecho que alcanza el 3.7% (siendo el porcentaje más alto de las cuatro carreras) y el de los alumnos de Trabajo Social con la respuesta “bastante informada” en un 23.9%. Por tanto, los alumnos de Trabajo Social se consideran informados y bastante informados, mientras que en el resto de estudios los valores oscilan entorno a informados y poco informados.

**Tabla 3. Consideración información prostitución / Estudios que realiza**

		Estudios que realiza				Total
		Trabajo Social	Psicología	Derecho	Económicas	
Consideración información prostitución	Muy informada	1,9%	1,7%	3,7%	1,1%	2,3%

	Bastante informada	23,9%	18,9%	16,1%	13,7%	17,2%
	Informada	58,2%	47,5%	54,4%	50,7%	52,6%
	Poco informada	15,0%	30,6%	24,1%	29,0%	25,4%
	Nada informada	0,9%	1,3%	1,2%	5,1%	2,2%
	NS/NC			,4%	,5%	,3%
Total		100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %

La principal **fente de obtención de información** señalada por los/las entrevistados/as son los reportajes de TV con el 42.4% (n=614); a través de ésta (reportajes+\_noticias) es desde donde se obtiene mayor conocimiento del fenómeno 66.2%, (n=959). En segundo lugar se sitúa la prensa escrita con un 21.6% (n=312), seguida a gran distancia de los amigos 4.6% y los libros especializados 3.5%. La prensa escrita tiene en Derecho una mayor representación en comparación con las demás carreras, 25.2%, los reportajes de TV son la principal fuente en Psicología, 51.5%, y para los alumnos de Trabajo Social los libros especializados, 8%, y jornadas y conferencias, con el 4,2% (Tabla 4).

Tabla 4. Principal fuente información prostitución / Estudios que realiza

		Estudios que realiza				Total
		Trabajo Social	Psicología	Derecho	Económicas	
Principal fuente información prostitución	Prensa escrita	18,8%	18,5%	25,2%	20,1%	21,6%
	Reportajes TV	41,8%	51,5%	34,2%	48,0%	42,4%
	Noticias TV	21,1%	16,5%	28,2%	24,7%	23,8%
	Libros especializados	8,0%	4,7%	2,7%	1,3%	3,5%
	Novelas	,5%	,3%	,7%	,5%	,6%
	Jornadas/conferencias	4,2%	,7%	1,6%	,3%	1,5%
	Amigos	3,3%	4,7%	5,5%	3,8%	4,6%
	Experiencia propia	1,4%	,7%	,9%	,5%	,8%
	NS/NC			,2%	,3%	,1%
	Otros	,9%	2,4%	,9%	,5%	1,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los alumnos de Trabajo Social son, con un 34.7%, los que destacan en el conocimiento de distintos proyectos de atención a mujeres prostituidas,

seguidos de los de Derecho 28.5%, Económicas 20.5% y finalmente Psicología 16.3%

El 14.1% (n=204) declara **conocer a alguna mujer prostituida** y el 52.2% (n=756) **algún cliente/prostituidor**, siendo en ambos casos los estudiantes de Derecho y Económicas los que tienen mayor representación.

### 3.3- Actitud

#### 3.3.1.- Ante la prostitución, sus actores y las distintas manifestaciones de la prostitución

La tolerancia es la primera actitud de los estudiantes ante la prostitución seguida de la pena, repitiéndose ambas opciones en cada una de las carreras analizadas con excepción de Derecho que se invierte el orden (Tabla 5).

**Tabla 5. Principal actitud personal frente prostitución/ Estudios que realiza**

		Estudios que realiza				Total
		Trabajo Social	Psicología	Derecho	Económicas	
Principal actitud personal frente a prostitución	De desprecio	7,5%	9,1%	8,9%	8,0%	8,5%
	De desconfianza	5,2%	8,8%	12,2%	18,0%	12,0%
	De tolerancia	35,2%	38,7%	25,7%	33,2%	31,7%
	De curiosidad	11,7%	9,4%	9,0%	5,6%	8,6%
	De normalidad	13,6%	10,1%	13,5%	18,0%	14,0%
	De pena	21,1%	23,6%	27,8%	16,9%	23,2%
	Otra	4,7%	,3%	2,1%	,3%	1,7%
	NS/NC	,9%		,7%		,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quienes declaran que sí han pagado señalan en un 50% una actitud de “normalidad” seguido de tolerancia y pena; sin embargo esta actitud es elegida en cuarta posición con el 12.2% por aquellos que manifiestan no haber pagado. Los entrevistados que se han declarado religiosos practicantes, manifiestan una actitud de “pena” en primer lugar frente a los no practicantes y no creyentes que señalan “tolerancia”. Los/las que manifiestan ser de derechas y centro-derecha la actitud principal es de “pena” mientras que los/as que manifiestan ser de centro, centro-izquierda e izquierdas la actitud principal es

de tolerancia. Las actitudes de desprecio y desconfianza son más frecuentes en los que se declaran de derechas- centro derechas (Tabla 6).

Tabla 6. Principal actitud personal frente prostitución / Te consideras políticamente de...

Eliminado: políticamente

		Te consideras políticamente de...							Total
		Derechas	Centro derecha	Centro	Centro izquierda	Izquierda	Otra	NS/NC	
Principal actitud personal frente prostitución	De desprecio	13,0%	12,7%	9,6%	7,7%	5,7%	6,8%	7,3%	8,5%
	De desconfianza	20,5%	16,3%	15,7%	9,4%	8,1%	8,2%	9,9%	12,0%
	De tolerancia	22,6%	19,9%	24,0%	37,0%	43,7%	28,8%	33,0%	31,7%
	De curiosidad	2,7%	6,0%	10,0%	7,2%	9,6%	13,0%	10,5%	8,6%
	De normalidad	15,8%	16,3%	15,7%	12,8%	11,4%	14,4%	14,1%	14,0%
	De pena	25,3%	28,3%	23,1%	24,7%	17,7%	26,7%	22,0%	23,2%
	Otra		,6%	1,3%	1,3%	3,0%	2,1%	2,1%	1,7%
	NS/NC			,4%		,9%		1,0%	,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Eliminado: políticamente

En referencia a las **actitudes hacia los sujetos que se prostituyen**, las de tolerancia y pena son las dos primeras actitudes señaladas por los entrevistados/as, con independencia del sexo de la persona que ejerce tal actividad. De todos modos mientras el 35.2% señalan “tolerancia” **hacia las mujeres** prostituidas, este **porcentaje** desciende hasta el 27% respecto a los hombres prostituidos y más aún, hasta el 26.8% respecto a las mujeres transexuales. Las actitudes **hacia los varones** prostituidos aumentan en curiosidad, desconfianza y desprecio; mientras que hacia los transexuales aumenta la curiosidad y el desprecio. Por género, ambos señalan como principal la actitud de “tolerancia” hacia el sujeto prostituido (Tabla 7).

Eliminado: porcentaje

Tabla 7. Principal actitud hacia persona en prostitución / Sexo del entrevistado/a

Principal actitud hacia mujer prostituida	Sexo entrevistado		Total
	Mujer	Varón	
De desprecio	2,7%	6,8%	4,2%
De desconfianza	7,1%	11,9%	8,9%
De tolerancia	36,4%	33,2%	35,2%
De curiosidad	7,3%	6,4%	7,0%
De normalidad	12,2%	15,8%	13,5%
De pena	30,7%	23,7%	28,1%
Otra	2,1%	1,3%	1,8%

	NS/NC	1,6%	,9%	1,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%
<b>Principal actitud hacia hombres prostitutos</b>		Sexo entrevistado		Total
		Mujer	Varón	
	De desprecio	6,1%	8,4%	7,0%
	De desconfianza	11,9%	15,8%	13,3%
	De tolerancia	27,9%	25,3%	27,0%
	De curiosidad	13,9%	14,7%	14,2%
	De normalidad	13,9%	16,5%	14,9%
	De pena	22,0%	16,0%	19,7%
	Otra	1,9%	1,8%	1,9%
	NS/NC	2,5%	1,5%	2,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%
<b>Principal actitud hacia transexuales en prostitución</b>		Sexo entrevistado		Total
		Mujer	Varón	
	De desprecio	5,9%	19,8%	11,1%
	De desconfianza	10,8%	16,0%	12,7%
	De tolerancia	29,5%	22,4%	26,8%
	De curiosidad	18,4%	13,0%	16,4%
	De normalidad	14,0%	11,4%	13,0%
	De pena	18,3%	15,4%	17,2%
	Otra	,9%	,7%	,8%
	NS/NC	2,3%	1,3%	1,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Si analizamos los resultados por carreras, la “tolerancia” es la actitud principal que han señalado los estudiantes de Trabajo Social, Psicología y Económicas, mientras que en Derecho es la “pena”, en todos los casos y con independencia de quién sea el sujeto prostituido. En cuanto a datos brutos los alumnos de Trabajo Social muestran mayor grado de “tolerancia”.

La postura más generalizada **ante las distintas manifestaciones de la prostitución** coincide, ya que mantienen una actitud unánime “en contra” de la prostitución outdoor (en calle), con porcentajes en todas las carreras que superan el 72%. Las excepciones provienen de aquellos que se declaran clientes/prostituidores o políticamente de “centro”, que a pesar de posicionarse “en contra”, el porcentaje es inferior a la media con un 54.4% y 68.6% respectivamente. En relación a la prostitución en clubes todos se manifiestan “indiferentes” frente a la prostitución en clubes excepto los de Trabajo Social, cuyos alumnos/as se muestran entre “a favor” e “indiferente” (35.2% vs 34.3% respectivamente).

3.3.2.- Ante la prostitución como trabajo

El 83.3% (n=1205) señala que no ejercería la prostitución aunque fuera un trabajo; existe en este sentido mayor rechazo en las mujeres que en los varones (90% vs 72.1%), mientras que el 67.9% (n=982) no le gustaría que un **amigo** trabajara en la prostitución y el 46% (n=666) no aceptaría que un **familiar** suyo la ejerciera. En estas cuestiones es significativo el porcentaje de personas que se adhieren al Ns/Nc, resultados que pueden interpretarse bien como una ausencia de planteamiento o de reflexión, o como una respuesta que alude a su preferencia por no posicionarse (Tabla 8)

**Tabla 8. Si la prostitución fuera un trabajo ¿Trabajarías en ella?**

		Frecuencia	Porcentaje
	Si	86	5,9
	No	1205	83,3
	NS/NC	156	10,8
	Total	1447	100,0

Ante la **posibilidad de que un familiar trabajara en la prostitución si fuera un trabajo** existe diversidad según el género de los/as entrevistados/as; así las mujeres, aún rechazando mayoritariamente esta posibilidad en el 43%, muestran un grado de aceptación muy cercano a esta misma cifra, en concreto el 41.2%. Esta cercanía en los datos no se da en los hombres, que la rechazan en el 51% y la aceptan en el 33.4%.

3.3.3.- Ante la pareja por pago por sexo/ejercicio de la prostitución

El 83.5% (n=1.208) señalan que **obligarían a hacerse análisis a su pareja** si ésta les dijese que ha pagado por sexo. Sin embargo en los varones esta actitud es menos significativa que en las mujeres (76% vs 88%).

El 63.6% (n=921) de los entrevistados/as indican que si durante la relación su pareja les dice que ha pagado por sexo **romperían tal relación**, si bien un porcentaje significativo como es el 24.7% contestan Ns/Nc (Tabla 9).

**Tabla 9. Si tu pareja ha sido cliente/a durante la relación ¿romperías la relación? / Te consideras religioso**

	Te consideras religioso	Total
--	-------------------------	-------



		Religioso-Practicante	Religioso-No practicante	No religioso	NS/NC	
Si tu pareja ha sido cliente/a durante la relación ¿romperías la relación?	Si	78,0%	67,6%	59,3%	37,0%	63,6%
	No	5,5%	11,0%	12,7%	25,9%	11,6%
	NS/NC	16,5%	21,4%	28,0%	37,0%	24,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Independientemente de la adscripción política, la mayoría de los entrevistados declaran que romperían la relación, disminuyendo numéricamente esta opción desde la derecha hacia la izquierda, a excepción los de “centro-izquierda” quienes tienen mayor adhesión al “sí”, el 57% y menor al “no” el 13.2% y Ns/Nc, el 29.8%.

Eliminado: mayoría

Mientras que el 38.2% de los encuestados (n=553) manifiesta que si alguna vez pagara por sexo durante la relación “**sí**” **se lo diría a su pareja**. En relación a la creencia religiosa, a pesar de ser mayoritario el porcentaje del “sí” tanto en religiosos- practicantes y no practicantes como en no religiosos se dan variaciones respecto al “no” decírselo a su pareja; así son los religiosos-no practicantes los que mayor peso dan a esa respuesta con el 36.1% y son los no religiosos los que destacan el Ns/Nc el 29.9%. Por adscripción política, en los de derechas prima el “no” con el 45.9%. Los dos extremos de derechas y de izquierdas obtienen mayores cotas de Ns/Nc (35.6% vs 27.8%). Los/as estudiantes de Psicología se manifiestan con mayor fuerza en el “sí” decirlo (52.2%) frente a Trabajo Social y Económicas, que son más favorables al “no” (34.7% y 38.1% respectivamente).

Si lo que nos ocupa se refiere a la importancia o no que concede el entrevistado a que **su pareja haya ejercido la prostitución antes de conocerle/a**, el 52% (n=752) señalan que “sí” les importa. Por estudios cursados, todos señalan la importancia del “sí” con distinto peso en cada carrera; así los estudiantes de Económicas, con el 64.6%, son quienes tienen mayor representatividad en esta actitud, seguidos de Derecho con el 50.4%,

Psicología con el 46.8% y Trabajo Social con el 41.3%. Son estas dos últimas carreras quienes tienen más próximas las actitudes del “sí” y del “no”.

### 3.4.- Opinión

#### 3.4.1.- Sobre prostitución, sus actores y medidas adoptar

El conjunto de la muestra considera que el **elemento esencial de la prostitución** es la participación de todos los actores (mujer en prostitución + cliente + proxeneta) con un 35.9% (n=520) (Tabla 10)

Tabla 10. Elemento esencial prostitución

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer en prostitución	114	7,9
Cliente de prostitución	232	16,0
Proxeneta	97	6,7
Mujer+cliente	244	16,9
Mujer+proxeneta	69	4,8
Cliente+proxeneta	153	10,6
Mujer+cliente+proxeneta	520	35,9
Otros	10	,7
NS/NC	8	,6
Total	1447	100,0

En relación a las variables independientes, se obtiene la opinión mayoritaria de que el elemento esencial lo forma la combinación mujer + cliente + proxeneta. Por su parte, las mujeres consideran más a los clientes como elemento esencial con el 18% de sus respuestas, que los varones con el 12.8% y menos a las mujeres en prostitución (6.2% vs 10.6%). Por adscripción política todos consideran como segundo elemento en representatividad al cliente + mujer, excepto los/as de “izquierdas” que consideran más al cliente el 20.7%. Los que han pagado por sexo, tras la opinión principal mujer+cliente+proxeneta, señalan en el 20.6% que son los clientes el elemento esencial, frente a los que no han pagado que identifican al cliente + mujer en prostitución en el 16.9%.

Eliminado: SAJHDFJHSGFJH  
GSAJHDFGJHASF

Eliminado:

Eliminado: En su análisis, en

Eliminado: obtenemos

Eliminado:

Eliminado: forma

Eliminado: , con representación mayoritaria en cada una de ellas,

Eliminado:

Eliminado: en prostitución

Eliminado: siendo

Eliminado: opinan

Eliminado: que es el

En referencia a la opinión sobre el **responsable principal de la existencia de la prostitución**, el 37.9% (n=548) señala a las redes de tráfico/proxenas, seguida de la mujer en prostitución + cliente el 28.8% y cliente **solo** el 22%.

Eliminado: n

Los/as alumnos/as de Trabajo Social como segundo responsable consideran al cliente (33.3% la mayor representación por carreras) junto con los/as alumnos/as de Psicología, frente al resto que opinan que es la mujer en prostitución + cliente. Por otra parte, quienes han pagado por sexo opinan que el responsable principal es la mujer en prostitución + cliente seguido de las redes de tráfico/proxenas, opinión **en sentido opuesto** expresan quienes no han pagado por sexo (Tabla 11). Por otro lado también es significativa la variable haber sido cliente (Tabla 12)

Eliminado:

Eliminado: a

Eliminado: a

Eliminado: a la inversa

Eliminado:

**Tabla 11. Responsable principal existencia prostitución / Estudios que realiza**

		Estudios que realiza				Total
		Trabajo Social	Psicología	Derecho	Económicas	
Responsable principal existencia prostitución	Persona que la ejerce	,9%	2,4%	5,3%	4,3%	3,8%
	Persona que paga	33,3%	26,3%	17,0%	19,8%	22,0%
	Persona que ejerce+persona paga	25,4%	23,9%	28,2%	35,7%	28,8%
	Redes de tráfico-proxenas	35,2%	42,1%	37,1%	37,3%	37,9%
	Otras	2,8%	4,7%	10,1%	1,1%	5,6%
	NS/NC	2,3%	,7%	2,3%	1,9%	1,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla 12. Responsable principal existencia prostitución /Has pagado alguna vez por sexo...**

		Has pagado alguna vez por sexo...			Total
		Si	No	NS/NC	
Responsable principal existencia prostitución	Persona que la ejerce	13,2%	3,4%		3,8%
	Persona que paga	13,2%	22,6%	9,1%	22,0%
	Persona que ejerce+persona paga	39,7%	28,3%	27,3%	28,8%
	Redes de tráfico-proxenas	23,5%	38,4%	63,6%	37,9%
	Otras	5,9%	5,6%		5,6%

	NS/NC	4,4%	1,8%		1,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En otro orden de cosas, cabe señalar que la opinión más ampliamente compartida acerca de los/as clientes es que son “personas solas”; en segundo lugar, los valores cambian, así, si son las mujeres las clientas se las considera “personas normales” y si se trata de los hombres como clientes de mujer transexual, se les califica como “personas con problemas sexuales” (Tabla 13).

**Tabla 13. Opinión sobre los clientes/as**

Principal opinión mujeres pagan por sexo		Frecuencia	Porcentaje
	Enfermas	77	5,3
	Viciosas	104	7,2
	Personas con problemas sexuales	244	16,9
	<b>Personas solas</b>	<b>693</b>	<b>47,9</b>
	Normales	272	18,8
	Otra	26	1,8
	NS/NC	31	2,1
	Total	1447	100,0
Principal opinión hombres pagan por sexo			
	Enfermos	105	7,3
	Viciosos	162	11,2
	Personas con problemas sexuales	250	17,3
	<b>Personas solas</b>	<b>638</b>	<b>44,1</b>
	Normales	245	16,9
	Otra	24	1,7
	NS/NC	23	1,6
	Total	1447	100,0
Principal opinión clientes transexuales			
	Enfermos	233	16,1
	Viciosos	250	17,3
	Personas con problemas sexuales	357	24,7
	<b>Personas solas</b>	<b>364</b>	<b>25,2</b>
	Normales	168	11,6
	Otra	26	1,8
	NS/NC	49	3,4
	Total	1447	100,0

- Eliminado: ,
- Eliminado: siendo la
- Eliminado: con más representación que
- Eliminado: ,
- Eliminado: la segunda opción con mayor peso cambia,
- Eliminado: son
- Eliminado: los varones
- Eliminado: son los
- Eliminado: (persona en prostitución
- Eliminado: )
- Eliminado: son

Por su parte las personas religiosas- practicantes opinan en un 14% que las mujeres clientas son “personas viciosas” y en un 9.8% “personas

enfermas”, datos que distan mucho de los obtenido de las personas religiosas- no practicantes y no religiosas (Tabla 14).

**Tabla 14. Principal opinión de las mujeres que pagan por sexo /Te consideras religioso**

		Te consideras religioso				Total
		Religioso-Practicante	Religioso-No practicante	No religioso	NS/NC	
Principal opinión mujeres pagan por sexo	Enfermas	9,8%	6,0%	4,0%	3,7%	5,3%
	Viciosas	14,0%	8,6%	5,0%	3,7%	7,2%
	Personas con problemas sexuales	19,5%	18,4%	15,3%	22,2%	16,9%
	Personas solas	39,6%	45,8%	50,8%	48,1%	47,9%
	Normales	11,6%	17,3%	21,2%	18,5%	18,8%
	Otra	,6%	1,5%	2,3%		1,8%
	NS/NC	4,9%	2,4%	1,4%	3,7%	2,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Por adscripción política, son las personas de “centro- izquierda” e “izquierda” las que en mayor proporción opinan que son “personas solas” y “personas normales”, mientras que las de “centro- derecha” las consideran en mayor porcentaje “personas viciosas” y “personas enfermas”. Los que se definen de “derechas” son las que en menor porcentaje las considera “personas normales” (Tabla 15)

**Tabla 15.Principal opinión mujeres pagan por sexo / Te consideras políticamente de...**

		Te consideras políticamente de...							Total
		Derechas	Centro derecha	Centro	Centro izquierda	Izquierda	Otra	NS/NC	
Principal opinión mujeres pagan por sexo	Enfermas	9,6%	11,4%	7,0%	3,8%	,3%	8,9%	2,6%	5,3%
	Viciosas	10,3%	15,7%	9,6%	3,4%	3,3%	5,5%	7,3%	7,2%
	Personas con problemas sexuales	19,9%	16,9%	24,0%	17,9%	9,6%	16,4%	17,8%	16,9%
	Personas solas	45,9%	39,8%	42,8%	53,2%	54,8%	39,7%	50,3%	47,9%
	Normales	8,9%	15,1%	13,5%	17,9%	27,8%	24,0%	17,3%	18,8%
	Otra	1,4%	,6%	1,3%	,9%	2,4%	4,8%	1,6%	1,8%
	NS/NC	4,1%	,6%	1,7%	3,0%	1,8%	,7%	3,1%	2,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los **varones clientes** son considerados “personas solas” por ambos géneros. Sin embargo los **hombres** opinan en mayor proporción que las mujeres que son “personas normales” (21.7% vs 14.1%) y las mujeres, en cambio, creen en mayor porcentaje que los varones que son “personas viciosas” (13.1% vs 8.1%). Por carreras, todos opinan mayoritariamente que son “personas solas”, siendo en **Psicología** donde se observa un mayor peso en la opinión de que son “personas normales” el 24.2%. Para los estudiantes de **Económicas** se trata de “personas con problemas sexuales” el 22.3%. Sorprende que en **Derecho** se les atribuyan las cualidades de “personas enfermas” el 11.2% y “personas viciosas” el 17.2%.

Por su parte, los encuestados que manifiestan haber sido clientes opinan mayoritariamente frente a los que no lo han sido, que son “personas normales” (45.6% vs 15.5%), entendiendo éstas últimas en mayor proporción que son “personas con problemas sexuales” (18.1% vs 2.9%), “viciosas” (11.5% vs 5.9%) y “enfermas” (7.5% vs 2.9%).

La “necesidad sexual” es la razón principal que se señala para que un hombre pague por sexo, en un 46.2% (n=668); le sigue, a gran distancia, el “poder sobre las mujeres” con el 15.9% (n=230). Este parecer es mayoritario en el análisis de todas las variables independientes, aunque con diferente distribución entre las distintas categorías. Por género, las mujeres sugieren que la razón principal es “poder sobre las mujeres” en un 19.6%, frente a los varones que opinan de este modo tan sólo en un 9.7%.

Por carrera cabe destacar los/as estudiantes de Trabajo Social en los que el porcentaje de “necesidad sexual” disminuye con respecto al resto de estudios, aumentando con gran diferencia la opción de “poder sobre las mujeres” el 27.7%; la razón de “ausencia de compromiso” es mayoritaria en Económicas, el “ocio” en Derecho y la “fantasía sexual” en Psicología.

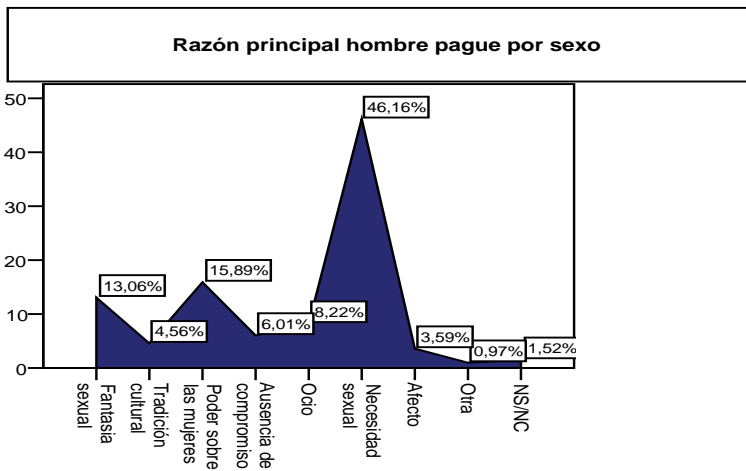
Eliminado: ,  
 Eliminado: s  
 Eliminado: varones  
 Eliminado: opinan

Eliminado: generaliza  
 Eliminado: :  
 Eliminado: p

Eliminado: de

Eliminado: cuest  
 Eliminado: a  
 Eliminado: opinando

Eliminado: señalan  
 Eliminado: ,  
 Eliminado: Esta  
 Eliminado: opinión  
 Eliminado: la  
 Eliminado: a  
 Eliminado: pero  
 Eliminado: distinta  
 Eliminado: otras  
 Eliminado: categorías  
 Eliminado: opinan  
 Eliminado: "  
 Eliminado: así  
 Eliminado:  
 Eliminado: ,  
 Eliminado: donde  
 Eliminado: el  
 Eliminado: ,  
 Eliminado: carreras  
 Eliminado: la  
 Eliminado: o  
 Eliminado: fantasía



El 44.2% (n=640) conviene que el hecho de que un varón **pague por sexo está justificado** “si no tiene pareja”, seguido del 35.7% (n=516) que aduce que “no está justificado bajo ninguna circunstancia”. En función del género cambia la opinión: si bien las mujeres entrevistadas tienen una opinión muy igualada entre “no se justifica bajo ninguna circunstancia” el 42.2% y “se justifica si no tienen pareja” el 41.5%, los varones aumentan en este último porcentaje, hasta el 48.8% y a la vez que no lo justifican en un 24.8% “bajo ninguna circunstancia”. Además los varones lo justifican en mayor proporción en base a una “mayor actividad sexual que las mujeres” (5.3% vs 0.8%) e incluso “si con su pareja sus relaciones no fueran satisfactorias” el 7.3% (tabla 16).

Tabla 16. Circunstancia puede justificarse al cliente / Sexo entrevistado

		Sexo entrevistado		Total
		Mujer	Varón	
Circunstancia puede justificarse al cliente	Si no tiene pareja	41,5%	48,8%	44,2%
	Si con pareja relaciones insatisfactorias	3,1%	7,3%	4,7%
	Siempre ya que hombre necesita mayor actividad sexual	,8%	5,3%	2,5%
	No se justifica bajo ninguna circunstancia	42,2%	24,8%	35,7%
	Otra	5,9%	6,2%	6,0%
	NS/NC	6,5%	7,5%	6,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Eliminado: opinan

Eliminado: opina

Eliminado: Por género

Eliminado: ,

Eliminado: opinan

Eliminado: en el

Eliminado: “se justifica si no tienen pareja”

Eliminado: el

Eliminado: j

Eliminado:

Eliminado: no se justifica

Eliminado: ,

Eliminado: a

Eliminado: opinan en mayor proporción que las mujeres que

Eliminado: se justifica siempre porque los varones tienen

Eliminado: y

Eliminado: se justifica

Por carrera, son los/as estudiantes de Trabajo Social, Psicología y Económicas quienes en un mayor porcentaje señalan que “no se justifica bajo ninguna circunstancia” (44.6%, 41.8%, 55.5% respectivamente); en cambio, Derecho opina mayoritariamente que “se justifica si no tienen pareja” (44.7%). Es relevante que en Trabajo Social no haya habido ningún entrevistado/a que haya elegido la categoría “siempre se justifica, el varón necesita mayor actividad sexual”, siendo esta opinión más numerosa en Económicas (5.1%).

Las personas religiosas-practicantes creen que “no se justifica bajo ninguna circunstancia” el 52.4% y las religiosas-no practicante y no religiosas lo justifican si no tienen pareja” (50.5% y 43%, respectivamente).

Los que no han pagado no lo justifican bajo ninguna circunstancia respecto a los que sí han sido clientes (37.3% vs 5.9%); así mismo, éstos últimos opinan en el 27.9% que “siempre se justifica, ya que el varón necesita mayor actividad sexual” y el 11.8% lo entienden, “si con la pareja las relaciones no son satisfactorias” (Tabla 17)

Tabla 17. Circunstancia puede justificarse al cliente /Te consideras religioso

		Te consideras religioso				Total
		Religioso-Practicante	Religioso-No practicante	No religioso	NS/NC	
Circunstancia puede justificarse al cliente	Si no tiene pareja	33,5%	50,5%	43,0%	37,0%	44,2%
	Si con pareja relaciones insatisfactorias	1,8%	5,2%	5,0%	3,7%	4,7%
	Siempre ya que hombre necesita mayor actividad sexual	4,3%	3,7%	1,4%	3,7%	2,5%
	No se justifica bajo ninguna circunstancia	52,4%	31,1%	34,9%	33,3%	35,7%
	Otra	2,4%	4,3%	7,9%		6,0%
	NS/NC	5,5%	5,2%	7,7%	22,2%	6,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La opinión generalizada sobre la **causa principal que puede llevar a una mujer a ejercer la prostitución**, en el 82.2% (n=1.190) es “la situación económica”, seguida, a gran distancia, con el 8% (n=116) del “tráfico de personas con fines de explotación sexual”. Esta misma alternativa aparece en el cruce de todas las variables, aunque cabe resaltar que en las personas que han pagado por sexo aparece como causa con cierta representatividad frente a

- Eliminado: y
- Eliminado: En
- Eliminado:
- Eliminado: mayoritaria
- Eliminado: , entre las carreras,
- Eliminado: opinan
- Eliminado: se
- Eliminado: se manifiestan en mayor proporción más que los que han pagado en “
- Eliminado: se
- Eliminado: ”
- Eliminado: y los que han pagado
- Eliminado: si
- Eliminado: se justifica

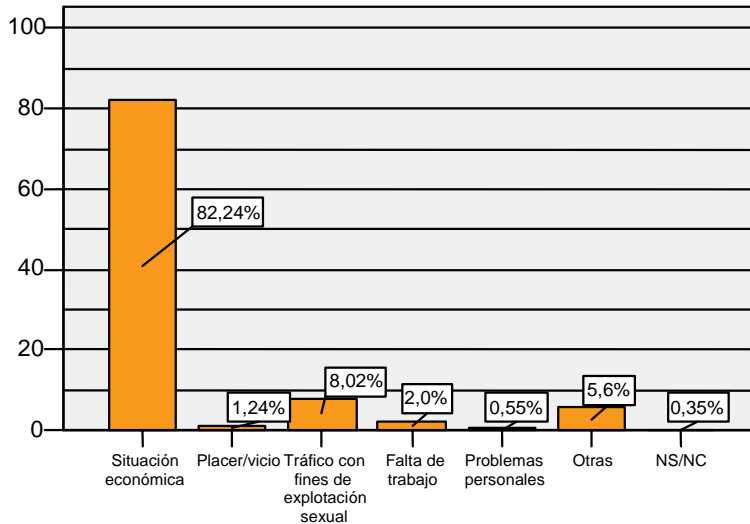
- Eliminado: la muestra total opina
- Eliminado: que
- Eliminado: que por
- Eliminado: DEL
- Eliminado: el
- Eliminado: opinión
- Eliminado: todas las
- Eliminado: queriendo



los que no han pagado el “placer/vicio de la mujer” (8.8% vs 0.9). Entre las mujeres no hay ninguna adhesión a esta opinión.

- Eliminado: ,
- Eliminado: en este mismo sentido
- Eliminado: e

**Causa/motivo puede llevar mujer prostitución**



En cuanto a las **medidas a adoptar frente al ejercicio de la prostitución y al pago por sexo**, es mayoritaria la opinión proclive a que ambas prácticas estén “controladas y reglamentadas” (82% vs 75.2%). En relación con el ejercicio de la prostitución, las mujeres entrevistadas opinan que debe estar “castigado y controlado” en mayor porcentaje que los varones (12% vs 10.5%). Esta misma opinión, la comparten los/as estudiantes de Derecho con el 13.9%, las personas religiosas-practicantes un 30.5%, las de “derechas” el 24% y las que nunca han pagado por sexo el 11.8%. Destaca que entre las personas que han pagado por sexo el 19.1% opina que debe estar “consentido pero sin regularlo”.

- Eliminado: deben
- Eliminado: ar
- Eliminado: o
- Eliminado: o
- Eliminado: La opinión sobre las medidas a adoptar frente al
- Eliminado: tiene distinto peso según las categorías en función de las variables
- Eliminado: En
- Eliminado: e
- Eliminado: teniendo la mayor representación frente al resto de categorías,
- Eliminado: aparece
- Eliminado: en
- Eliminado: en
- Eliminado: La opinión que tienen sobre la existencia o no de un que piensan que “no” debe existir para ninguno de los dos.¶
- Eliminado: La opinión expresada sobre la existencia o no de un
- Eliminado: es de “si”
- Eliminado: o
- Eliminado: en el caso de
- Eliminado: ;
- Eliminado: ;
- Eliminado: coincidentes para no adoptarla

En el caso de plantear la hipótesis de habilitar un registro administrativo para mujeres en prostitución y clientes/prostituidores, las respuestas apuntan afirmativamente en el caso de las primeras el 76% y negativamente en el caso de los segundos el 46.4%. Sólo es coincidente la adopción de esta medida para ambos en los casos de las mujeres entrevistadas y los/as estudiantes de Psicología y Derecho. Conviene en no adoptar esta medida quienes no han pagado por sexo.

#### 4.2.- Sobre el pago personal y de la pareja por sexo

Los/as entrevistados/as que manifiestan que “no pagarían por sexo” son el 76% (n=1.099), aunque hay que señalar que existe un 14.6% (n=211) que NS/NC, lo cual puede suponer la apertura de una futura posibilidad. En el caso de los que sí han pagado por sexo mayoritariamente el 86.8% volverían a pagar por sexo. Las mujeres mantienen una opinión más férrea en el “no” que los varones (85.6% vs 60%). La adscripción política de “derechas” e “izquierdas” obtienen la mayor proporción de “no” el 79.6%, siendo los de “centro- derecha” los que se afilian más al “sí” con el 12.7% (Tabla 18)

Eliminado: supone la duda ante la situación

Eliminado: i

Eliminado: h

Eliminado:

Eliminado: ferrea

Eliminado: ,

Eliminado: obtienen

Eliminado: el mayor

Eliminado: i

**Tabla 18. Te consideras políticamente de... / Pagarías por sexo?**

		Pagarías por sexo?		
		Si	No	NS/NC
Te consideras políticamente de...	Derechas	9,6%	79,5%	11,0%
	Centro derecha	12,7%	71,7%	15,7%
	Centro	8,3%	76,0%	15,7%
	Centro izquierda	9,4%	74,0%	16,6%
	Izquierda	8,1%	79,6%	12,3%
	Otra	14,4%	76,0%	9,6%
	NS/NC	6,8%	72,8%	20,4%
Total		9,5%	76,0%	14,6%

Si hay pago por sexo de la pareja durante la relación es mayoritaria y unánime la opinión de que la responsabilidad recae sobre la persona que paga, es decir, sobre “la pareja”, con un 88.7% (n=1.283). Sólo cabe reseñar que son los varones, los/as estudiantes de Derecho, las personas religiosas-practicantes y las de “centro- derecha” las que opinan en mayor porcentaje, que es responsable “la mujer en prostitución” (2.2%; 3.2%; 4.3%; 7.8%, respectivamente), opinión contraria, tienen los que han pagado por sexo, que ninguno de ellos atribuye responsabilidad a la “mujer en prostitución”.

Eliminado: estidiantes

Eliminado: , dentro de su variable,

Eliminado: í

Eliminado: a

### CONCLUSIONES.

Contrastación de hipótesis:

1. Los/as estudiantes consideran, mayoritariamente, que están informados sobre el fenómeno de la prostitución

Esta hipótesis se confirma al manifestar el 72.1% sentirse al menos informado sobre el fenómeno de la prostitución. Este porcentaje procede de los/las que se declaran “informados/as” el 52.6%, junto con los/as “bastante informados/as” el 17.2% y “muy informados/as” un 2.3%.

## 2. Las fuentes de información especializadas son usadas en función de la cercanía de los estudios con los problemas sociales

La hipótesis de partida no se confirma en su totalidad. Los resultados muestran que son los/as estudiantes de Trabajo Social quienes en mayor proporción obtienen la información sobre prostitución a través de fuentes especializadas un 21.2%, seguida de Derecho el 14.7%, Psicología el 14.7% y Económicas un 5.3%. Dentro de las fuentes especializadas destaca la asistencia a “jornadas y/o conferencias” de los/as estudiantes de Trabajo Social con un 4.2%, siendo su más inmediato seguidor Derecho con un 1.6%. Se ha analizado a su vez el conocimiento de proyectos concretos de atención a mujeres en prostitución, considerada como otra fuente especializada de obtención de información, directa y real. Así, el 39% de los/as alumnos de Trabajo social refieren conocer este tipo de proyectos, frente a Psicología el 13.1%, Derecho el 12.1% y Económicas el 13.1%.

## 3. Las opiniones y actitudes cambian según el sujeto hacia el cual se tienen, es decir, prostituidor y prostituido.

La opinión principal hacia las personas que pagan por sexo, sujetos prostituidores (mujeres, varones y varones con transexuales) es la misma con independencia del sujeto prostituidor, señalándose que “son personas solas”, aunque debemos señalar que las adhesiones disminuyen según se trate de mujer el 47.9%, varón el 44.1%, o varón que paga por sexo a una transexual el 25.2%. Así, la distribución de adhesiones cambia cuantitativamente y también cualitativamente:

↪ las opiniones sobre las mujeres que pagan por sexo, tras la principal ya señalada más arriba, es en segunda opción “personas normales” el

18.8%, en tercera opción “personas con problemas sexuales” el 16.9%, en cuarta “personas viciosas” el 7.2% y por último “personas enfermas” el 5.3%.

- ↳ las opiniones sobre los varones que pagan por sexo: se diferencia si el sujeto prostituido es varón/mujer o si es mujer transexual
- En el caso que el sujeto prostituido sea varón o mujer, tras la principal, aparece “personas con problemas sexuales” el 17.3%, en tercer lugar “personas normales” el 16.9%, en cuarta opción “personas viciosas” el 11.2% y por ultimo “personas enfermas” el 7.3%.
  - En el caso que el sujeto prostituido sea una mujer transexual, en segunda opción se opina que son “personas con problemas sexuales”, en tercera que son “personas viciosas” el 17.3%, en cuarta que son “personas enfermas” el 16.1% y por último que son “personas normales” el 11.6%.

Las opiniones de tendencia positivas (“personas solas” y “personas normales”) son las principales cuando las que pagan por sexo son mujeres. En el caso de los varones coinciden con independencia del sujeto prostituido, siendo la principal respuesta de tendencia positiva (“personas solas”) y la segunda de tendencia neutra (“personas con problemas sexuales”). Se puede concluir, por tanto, que se tiene una opinión más positiva hacia las mujeres que pagan por sexo. La otra parte de la hipótesis plantea que las actitudes hacia los sujetos prostituidos cambian según éstos sean mujeres, varones o mujeres transexuales. Esta hipótesis queda anulada, ya que existen una amplia coincidencia al respecto. La “tolerancia” y “pena” son las dos actitudes principales, aunque se dan diferencias cuantitativas, es decir, por el número de adhesiones; así los porcentajes de mayor a menor los presentan las mujeres en prostitución, seguidas de los varones y de las transexuales.

4. El género, estudios, religiosidad, adscripción política y pago por sexo de los/as encuestados/as modifican opiniones y actitudes sobre el fenómeno de la prostitución, sus manifestaciones y actores implicados.

Para contrastar esta hipótesis se ha realizado el Test de chi-cuadrado de cada variable independiente (género, estudios, religiosidad, adscripción política y pago por sexo) con cada una de las preguntas del cuestionario referentes a la opinión y actitud de los/as encuestados/as. Respecto a las conclusiones que hemos extraído del análisis y explotación de los datos obtenidos, presentamos las opiniones y actitudes que han tenido una representación del más del 50% de la muestra.

Las **actitudes** con representación mayor o igual al 50% de la muestra son:

- ↳ El 75% está en contra de la prostitución “outdoor” (visible, de calle)
- ↳ El 83.3% no ejercería la prostitución aún cuando ésta fuera considerada un trabajo
- ↳ El 67.9% no aceptaría que un amigo/a suyo ejerciera la prostitución si ésta fuera un trabajo
- ↳ El 83.5% obligaría a su pareja a hacerse un análisis si supiera que ha pagado por sexo
- ↳ El 63.6% rompería la relación de pareja si ésta le comunicara que durante la relación ha pagado por sexo
- ↳ Al 52% sí le importa que su pareja hubiera ejercido la prostitución antes de conocerse

Las **opiniones** con representación mayor o igual al 50% de la muestra son:

- ↳ El 82% opina que el ejercicio de la prostitución debería estar controlado y reglamentado
- ↳ El 75% considera que el pago por sexo debería estar controlado y reglamentado
- ↳ El 51.8% cree que debería existir un registro policial para los clientes
- ↳ El 76% piensa que debería haber un registro administrativo para las mujeres en prostitución
- ↳ El 94.1% manifiesta que debería haber obligación de control médico para mujeres en prostitución
- ↳ El 83.8% opina que debería haber obligación de control médico para los clientes

- ↳ El 95.7% estima que no se debería ejercer la prostitución en cualquier lugar de la calle
- ↳ El 76% cree que no pagaría por sexo
- ↳ El 88.7% afirma que si durante una relación de pareja una de las partes pagara por sexo, la responsabilidad es de ésta

Finalmente queremos destacar la necesidad de una formación específica en género y más concretamente con poblaciones que ejercen la prostitución, ya que como hemos podido observar por el presente estudio, la información de los alumnos/as se obtiene por medio de los medios de comunicación y concretamente a través de la televisión, en la que se prima fundamentalmente la imagen y la estructura visual frente al contenido y la profundidad.

Entendemos que este nivel de información va a favorecer una determinada opinión y actitud ante el colectivo. Si se trata de formar a profesionales que van intervenir con estas poblaciones, es necesario que dicha información pase a ser formación especializada y de calidad, para abordar adecuadamente los distintos procesos de intervención con el colectivo. Así mismo, entendemos que estas carencias de los estudiantes universitarios no es específica sobre el colectivo que hemos investigado (mujeres prostituidas), sino que puede afectar al conocimiento del resto de poblaciones con las que intervienen los distintos profesionales de la acción social, así como los que van a participar en el diseño de políticas sociales o legislación específica de estos colectivos.

Por tanto, proponemos una formación especializada que permita conocer en profundidad las características de los determinados colectivos con los que trabajamos los trabajadores sociales, que posibilite la adquisición de las capacidades y conocimientos para realizar la mejor intervención social posible.

**Visibilizar el trabajo social. Aportaciones desde una perspectiva de género. Josefa Fombuena, Universitat de València.**

**RESUMEN**

No hay pregunta más irritante y embarazosa que aquella que se hace con más frecuencia a las trabajadoras sociales: “¿En qué consiste tu trabajo?”. Para contestar esta pregunta hemos puesto en relación dos conceptos: el trabajo social y la perspectiva de género, no sólo porque el trabajo social es una profesión desempeñada por mujeres sino porque esta interacción permite analizar algunas dificultades del trabajo social. Éste fue el objetivo de la investigación cuyos resultados presentamos. La hipótesis vertebradora fue que “el trabajo social se define tácita o implícitamente vinculado a las necesidades de mujeres, resueltas profesionalmente por mujeres, por lo que tiene una baja visibilidad social”. Se utilizó una metodología cualitativa realizando siete grupos de discusión cuyos resultados se articulan en cuatro categorías. La categoría más novedosa y sugerente indica la existencia de un isomorfismo usuarias-profesionales acerca de la queja, representándose ambas como víctimas de un sistema, reforzando una autopercepción tanto de pasividad y de desresponsabilización como de sospecha y desprestigio hacia posiciones de poder profesional. En el continuo profesión-persona, las trabajadoras sociales participantes en los grupos de discusión activaron preferentemente la identidad de mujer sobre la profesional.

Palabras clave: trabajo social, género, identidad, práctica profesional.

**Making social work visible. Contribution from a gender perspective.**

**ABSTRACT**

There is indeed a very embarrassing question social workers are usually asked: “What is it you actually do in your job?” With a view to answering such a question, two concepts have been interconnected: social work and the gender perspective, not only because social work is a profession developed by women but also because this interaction allows us to address some difficulties in the practice of social work. That is the aim of this research, whose results we want to present here. Our ‘working hypothesis’ is as follows: “social work is implicitly defined as linked to needs in women that are professionally met by women, and as such it is little visible from the social point of view”. A qualitative methodology was observed in seven discussion groups, their results articulating around four categories. The most novel and suggestive category points to the isomorphism users-professionals and the complaint concept; both users and practitioners are represented as victims of a system, thus reinforcing a self-perception of passiveness and de-responsibility on the one hand, and suspicion and loss of prestige as to positions of power on the other. In the profession-person continuum, the female social workers that participated in the discussion groups reinforced their identity as women rather than as professionals.

Key words: social work, gender, identity, professional practice.

## Introducción

La investigación cuyos resultados presentamos pretende ser el inicio de una línea de investigación acerca de los factores que intervienen en los resultados del trabajo social. En este trabajo hacemos referencia al factor género, desde una perspectiva macro y microsocia. Para esto, la primera parte explicita varios conceptos que interactúan entre sí, como son: la construcción de la subjetividad femenina, el Estado, el poder y las mujeres, el patriarcado, el Estado de bienestar, el *techo de cristal* y los estereotipos de género y, a su vez, con el trabajo social. En la segunda parte exponemos el trabajo de campo y sus conclusiones.

### 1. Definiendo conceptos

#### La construcción de la subjetividad y el trabajo social

El concepto central de esta investigación es la construcción de la subjetividad femenina, desde el sistema sexo/género y objeto de estudio y análisis en la universidad. De especial interés es la lectura de Mabel Burín, quien indica textualmente (1996: 61)

“Los estudios de género han puesto sobre el escenario académico gran cantidad de estudios e investigaciones que revelan diversos modos de construcción de la subjetividad femenina, a partir de la ubicación social de las mujeres en la cultura patriarcal”

Desde la subjetividad femenina, se avanzó hacia la significación de la vida cotidiana porque éste es el espacio de intervención del trabajo social, recordando con Kate Millet (1995) que “lo personal es político”. Los objetivos del trabajo social y de la perspectiva de género se unen en este tema: ambos se interesan por la vida cotidiana. Como señala Soledad Murillo (1999: 28-31)

“Los objetivos se unen: crear un cuerpo teórico, una línea de investigación con sentido instrumental para interpretar de manera global los efectos de la construcción social que ha “opuesto” jerárquicamente lo masculino y lo femenino.”

La vida cotidiana es el espacio menos visible porque existe en oposición con el espacio público. Su funcionamiento es desconocido y casi despreciado socialmente. La vida cotidiana se desarrolla, en muchas culturas, detrás de los muros de la casa. En Europa, se mantiene el espacio de la cocina, con sus semblanzas de alimentación, como el espacio más propio y específico de las mujeres. También se le atribuyen bondades de acogida, conversación y calor. La vida cotidiana conecta con el espacio doméstico:

“nadie se ocupa, se puede ser experta/o en cualquier materia, lo doméstico no ha sido objeto de conocimiento, sencillamente se ha despreciado. Permanece tan asociado a la noción de servicio que entra en el recinto de la gratuidad, de la invisibilidad. Incluso ocuparse de este espacio, hasta estudios muy recientes, no ha gozado de validez científica alguna.” (Murillo, 1999: 39)



Ésta es una de las dificultades del trabajo social: la vida cotidiana de las mujeres es una parte de su objeto de estudio e intervención. Como éste no tiene valor social, tampoco lo puede tener el trabajo social. La vida cotidiana es lo conocido, tan habitual que se convierte en invisible. El problema que pone sobre la mesa el feminismo no es sólo el reparto de tareas o el cambio de las relaciones interpersonales. Es la organización jerárquica y la desigualdad, ya sea en el interior de la sociedad misma, ya sea en el hogar. No tiene que ver sólo con la diferencia sino con una percepción despreciativa y con una valoración social de aspectos que no tienen que ver con el comportamiento de las personas sino que les vienen dadas, como puede ser la religión, el sexo, la raza, el origen social. El espacio de la vida cotidiana como un espacio de mujeres ha sido invisibilizado. Las mujeres, como demandantes de ayuda, se encuentran en una situación de mayor precariedad social que los varones, no sólo en los casos de gran pobreza o en situaciones de exclusión social. Sea como sea, las mujeres se hacen cargo de las criaturas y de las personas dependientes, cualquiera que sea su nivel de renta, como ocurre, por ejemplo, después de una separación o una viudedad, momento en que los ingresos de las mujeres disminuyen sustancialmente. A lo largo de su ciclo vital, pasan por dificultades específicas que no siempre se hacen visibles. Para Dominelli y McLeod (1999) definir los problemas sociales desde una perspectiva de género consiste en reflexionar específicamente acerca de los efectos concretos que éstos tienen sobre las mujeres.

“Esto requiere un examen de los problemas que tome como punto de partida la experiencia que las mujeres tienen de ellos, (...), las maneras específicas en que las mujeres viven su existencia”. (*ibid*: 40-45)

Nora Das Baggio, de la Universidad de Entre Ríos en Argentina, insiste en una “visión de la profesión desde una perspectiva de Género” (Das Baggio, 1999). Plantea la necesidad de un trabajo social con perspectiva de género, por motivos tanto ideológicos como identitarios. Ideológicamente, porque el trabajo social se desarrolla en un marco de justicia y de igualdad; de identidad porque se trata de una profesión feminizada. La función de intermediación que realizan las trabajadoras sociales las coloca en una polarización entre el dolor y el “lugar del medio”. El dolor, cuando no se elabora, genera acciones tanto de impotencia como de una omnipotencia infantil, con consecuencias de paralización de la acción profesional, por defecto o por exceso. Son decisiones profesionales inmaduras o ingenuas, poco ajustadas a la realidad. El “lugar del medio” plantea posibilidades tanto de crecimiento profesional, permitiendo introducir movimientos hacia la consecución de más poder para las usuarias o el campo profesional, o también hacia procesos isomórficos con las usuarias, con pérdida de identidad y desarrollo de una representación victimista del trabajo social.

El trabajo social es un lugar desde donde se recibe dolor que es preciso evacuar (García y Senent, 2000) y procesar. El lugar del medio no es sólo un intermedio entre un lugar y otro, es también una situación de tránsito, en ocasiones, interminable y repetitivo. El tránsito es también un proceso interno, que se gesta entre la trabajadora social que recibe dolor, la trabajadora social

transmisora y mantenedora de valores tradicionales y la trabajadora social consciente de la necesidad de cambio. Esto conlleva una cierta similitud entre desarrollar el trabajo social como una profesión de mujeres y trabajar específicamente para las mujeres. Además, el “lugar del medio” está formado por espacios cargados de conflicto y de tensión social. Dice Das Baggio que:

“este carácter intermediador está nutrido afectivamente por una huella emocional privativa de las mujeres y es la conmoción frente al dolor humano. Esa sensibilidad especial que lleva a resonar con el dolor del otro, que en hora buena es el disparador de la acción, se convierte también en la trampa que impide trascender una acción inmediatista voluntarista y sometida a la urgencia.” (1995: 95).

Sea cual sea, el modelo que oriente su práctica, las trabajadoras sociales se enfrentan con las mismas dificultades, sea su perspectiva de análisis desde el género o no. Un elemento innovador cuando sí se trabaja con una perspectiva de género es partir de la propia conciencia de las trabajadoras sociales de ocupar un lugar intermedio, con muchas dificultades pero con lugares abiertos en muchas direcciones, que introducen libertad en la actuación profesional. Desde las mismas características de discreción e intermediación es posible fomentar el cambio hacia un trabajo social renovado desde su propia cultura. El trabajo social feminista se enfrenta con la misma falta de sistematización que todo el trabajo social pero añade un hilo conductor que, sin ser absoluto, permite un conocimiento específico del trabajo social.

Nora Das Baggio utiliza el término de subjetividad femenina, como alternativa al de identidad femenina que puede entenderse como cuestionable debido a su contenido de “perdurabilidad y cristalización”. Este salto conceptual permite, aunque aparentemente sólo desde el lenguaje, salir de unas de las dificultades de las trabajadoras sociales: articular la identidad profesional con la construcción de la subjetividad. Considera que la subjetividad femenina es:

“el término que se entiende más pertinente para designar la construcción de una alternativa a la identidad femenina. (...) Este concepto sugiere proceso, movimiento, cambio, no estandarización de modos de ser, sino por el contrario, sugiere construcción a partir de peldaños iniciales para crecer en forma diseminada hacia múltiples formas reconocibles de ser y estar en el mundo por parte de las mujeres. El término subjetividad nos sugiere diversidad, multiplicidad, polisemia, apertura, transgresión” (Das Baggio, 1995: 94).

Marta Lamas (2000) recoge las dificultades que producen una pérdida del significado de la palabra. El concepto “género”, habiéndose pensado para reflejar complejidad, ha ido derivando en una serie de hábitos que han generado confusión, reducido la complejidad que introducía el término y, a la vez, han casi acabado con el propio término utilizándolo como sinónimo de sexo, en el sentido de la diferencia sexual. El género intenta concebir el ser humano desde una perspectiva no esencialista, dando un peso importante a la cultura y al inconsciente, en consecuencia, a lo relacional, por lo que enfatiza la función del lenguaje en el análisis de las relaciones intersubjetivas. Ella define el término como un

“conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y lo que es “propio” de las mujeres (lo femenino)” (2000:65).

Desde la perspectiva de género, se insiste en diferenciar tres conceptos: sexo, diferencia sexual y género. El sexo es un concepto que refiere la identidad sexual de un sujeto, puede indicar la orientación sexual y la autopercepción de un sujeto. La diferencia sexual se utiliza cuando se trata de indicar las diferencias anatómica y fisiológica, es decir las diferencias biológicas que existen entre las personas. Por fin, el concepto “género” hace referencia a los valores y creencias que atraviesan la formación de la masculinidad y la femineidad en un contexto dado. En este texto, siguiendo a Martínez y Bonilla (2000) seguiremos la denominación de diferencia sexual por todo lo que atañe a la diferencia biológica entre varones y mujeres y la denominación de género en cuanto hagamos referencia a los factores psicosociales que atraviesan el sistema sexo/género. La realidad social tiene raíces homeostáticas y se resiste al cambio. Donde las estudiosas feministas intentaron socializar el concepto de sexo, modificando la propia palabra, con el objetivo de incidir sobre su faceta social, la sociedad, poco a poco, fue utilizando el concepto como un equivalente al de sexo, pero añadiendo confusión. El concepto de género no hace referencia a la diferencia sexual, sino a la construcción social de lo femenino y de lo masculino.

## La construcción del Estado, el poder y las mujeres

Comprender cómo el Estado fue organizándose excluyendo a las mujeres fue un paso fundamental para fundamentar las hipótesis de la investigación que se realizó posteriormente (Dahlerup, 1990, Sevilla, 1993). La construcción de los Estados modernos desde el siglo XVIII hasta las Constituciones del siglo XX, incluida la española, refleja la concepción social de la participación política de las mujeres. Los Estados construyeron sus instituciones modernas sin tener en cuenta a las mujeres. El propio Estado español, a través de la Constitución de 1978, insiste en un concepto de igualdad incompleto y laxo. (Sevilla, 2003). Por una parte, las mujeres pierden la oportunidad de convertirse en ciudadanas en un momento histórico oportuno, en el Siglo XVIII. Recordemos que se trata de un período en que se lucha por la igualdad de derechos necesaria para convertir a las personas, hasta ese momento meros súbditos, en sujetos. En esa época la ciudadanía de las mujeres prácticamente no aparece, con alguna salvedad<sup>1</sup>. La lucha de las mujeres se desarrolla al margen de los movimientos revolucionarios que hubieran permitido a éstas acceder al *estatus* de ciudadanas. Por otra parte, los hombres ilustrados de la época no pudieron percibir la gravedad de la exclusión de las mujeres para los propios sistemas democráticos que se estaban elaborando.

---

<sup>1</sup> Olympe de Gouges, revolucionaria francesa escribió la *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*, ante la exclusión de los derechos de las mujeres en la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* de 1789 que sirvió como preámbulo de la Constitución de 1791.

Mackinnon (1989) indica que el punto de partida es advertir que el Estado es masculino por definición. Tanto la ley como la sociedad adoptan un punto de vista masculino. La neutralidad es suponer erróneamente que la situación de los varones y de las mujeres es similar. La neutralidad favorece a los varones y se convierte en desigualdad para las mujeres. La desigualdad en el tratamiento, en cuanto a sujetos de derechos entre varones y mujeres, es un déficit en la construcción del Estado. La igualdad ha sido el *leit-motiv* de las revoluciones del siglo XVIII. “Ser igual” equivale a “tener derecho a”. La lucha de las mujeres para su participación política no consiste sólo en tener acceso al voto, siguiendo el ejemplo de las primeras feministas,<sup>2</sup> sino en la participación real de las mujeres en los Parlamentos y las Instituciones Públicas.<sup>3</sup> Salzman (1992) señala que las desigualdades se mantienen por intereses de las élites masculinas. La participación pública de las mujeres ha pasado por diferentes etapas: medidas de acción positiva con la política de cuotas, la paridad, los planes de igualdad de oportunidades para las mujeres, con perspectivas amplias en numerosos aspectos y por fin la transversalidad de género. El análisis de la relación patriarcado-estado de bienestar es especialmente interesante para comprender cómo las sociedades patriarcales mantienen una organización jerárquica que relega a las mujeres a espacios específicos excluyentes. El trabajo social se construye con una vertiente de reivindicación política pública elaborada exclusivamente por mujeres y por lo tanto en un espacio del que no forman parte.

## El Patriarcado y el Estado de Bienestar

Drude Dahlerup (1990) plantea que más allá de significar la situación de subordinación de las mujeres, el término patriarcado queda envuelto en demasiada confusión. La autora centra su análisis determinando qué funciones cumple el patriarcado: ¿es el patriarcado una estructura independiente o depende de la organización social? Sabemos, dice la autora, que no es una estructura universal ni inevitable: el patriarcado puede ser un patriarcado capitalista, feudal; pueden existir sociedades patriarcales y matriarcales agrícolas, en el Estado del Bienestar aparece un patriarcado específico, etc. Dahlerup propone definir el patriarcado, teniendo en cuenta tres factores; que no son categorías cerradas sino que han de entenderse como continuos: la *visibilidad* de la opresión que puede ir desde una opresión física y material hasta una opresión psicológica; el *juicio*, que puede ir desde la existencia de normas jurídicas, como permitir a las mujeres votar o regular un horario nocturno para las mujeres, hasta las normas sociales que enjuician con mayor severidad las acciones de las mujeres que las de los hombres; la *legitimidad*, porque la opresión puede considerarse desde legítima hasta ilegítima, como en el caso de considerar ilegítimo que una niña no acuda a la escuela pero considerar legítimas las estructuras sociales y escolares que lo facilitan. En

---

<sup>2</sup> En 1994 consiguieron el derecho al voto las mujeres de Kazajstán, República de Moldova, con condiciones o restricciones y Sudáfrica (mujeres negras), en 1997 lo consiguieron las mujeres de los Emiratos Árabes Unidos y las mujeres de Kuwait no lo tienen reconocido al día de hoy. (Sevilla, 2003).

<sup>3</sup> Los datos de 1994 indican que la representación femenina en gabinetes ministeriales y entre presidentes y primer ministros se sitúa en torno al 6 %. En Suecia, se consiguió el primer gabinete paritario en 1995, en España en el último gobierno socialista de 2004.

definitiva, la autora quiere indicar que el patriarcado debería definirse teniendo en cuenta las diferencias culturales, históricas y sociales, para evitar introducir confusión en el término. La dificultad semántica es un indicador que explica cómo se mantiene la opresión de unos sobre otras porque

“la opresión de las mujeres no deriva de un solo juego de relaciones sociales sino de un complejo sistema de estructuras y relaciones interrelacionados” (Dahlerup, *ibid*: 125)

Hasta la industrialización, el proceso de producción tenía lugar en el domicilio familiar y en la actualidad, también resulta difícil restringir el hogar a la estricta familia. Las barreras entre lo público y lo privado se han ido volviendo borrosas. En el mismo sentido, la intervención del Estado puede favorecer a las mujeres o no, a unas o a otras. La cuestión relevante es saber en qué dirección se toman las decisiones públicas.<sup>4</sup> En sí misma, la intervención pública no puede considerarse un argumento definitivo, puede serlo o no, depende de la dirección que tome.

Si tomamos la situación actual relativa a los cuidados, se observa una tendencia a legislar para favorecer una privatización de los servicios asistenciales que correría a cargo de las mujeres. Algunos análisis feministas señalan los riesgos de que la privatización se haga, por razones económicas, con el trabajo de las mujeres, incitándolas así a una vuelta al hogar. Con los avances de la medicina y de las condiciones sociales, el número de personas enfermas o ancianas, que van a requerir cuidados durante muchos años, se ha incrementado espectacularmente. La pregunta es saber quién va a hacerse cargo de la dependencia.

La respuesta es que los servicios siguen prestándose por las mujeres, pero cada vez menos por las mujeres de la familia. El criterio parece ser de orden económico. Si hay suficientes rentas familiares, se utilizan servicios privados, organizacionales e institucionales, a través de empresas o sociedades privadas. Las mujeres se convierten en trabajadoras, con salarios medios y bajos. También se puede recurrir a servicios privados personales, por ser más baratos y por mantener el control directo sobre las acciones de la persona empleada. Aquí ésta se convierte en una empleada asimilada a las empleadas domésticas, son sobre todo mujeres, de origen extranjero. Si no hay suficientes ingresos en la familia, se recurre a los servicios públicos concertados, donde los gastos serán atendidos tanto por el estado como por la familia. Para las familias más pobres, se mantiene los servicios asistenciales que ya no son públicos, al menos en cuanto a su gestión, sino que se trata de Organizaciones No Gubernamentales, fundaciones y organizaciones sin fin de lucro, religiosas o no. Lo que parece inamovible es que sean, en su enorme mayoría, mujeres las que realizan estas actividades y que sean hombres los altos directivos de la empresa o de la asociación prestadora de servicios. El cambio está en que el cuidado de las personas ha salido fuera de la familia. Las mujeres con ingresos

---

<sup>4</sup> Podemos dar un ejemplo histórico como es el caso de la legislación sobre el trabajo nocturno de las mujeres que se tomó para favorecer una limitación debido a que podía considerarse un “peligro moral”. La intervención del Estado no es una bondad en sí misma, puede legislar a favor o en contra del avance social de las mujeres.

y niveles profesionales suficientes tienen otras preocupaciones e intereses. Las mujeres con rentas bajas necesitan trabajar para mantener el nivel económico y en algunos casos la supervivencia de la familia. La vuelta al hogar de las mujeres no será automática, debido al incremento del nivel de vida y de las expectativas sociales. Las mujeres que no han trabajado fuera del hogar son las que pueden ver su tiempo y su dedicación reorientados hacia el cuidado de los familiares ancianos o enfermos. En esta misma línea, se observa que actualmente una parte importante de la inmigración son mujeres. Son las mujeres las demandadas en los países occidentales, son ellas las que abandonan sus países y sus familias, convirtiéndose en cabezas de familia. Este hecho implica que la cuestión de la emigración deba ser abordada desde una perspectiva de género.

El Estado no puede considerarse ni como un ente benefactor ni como un árbitro entre las diferentes fuerzas políticas y sociales. Juega su propio rol, desempeña un papel específico para conseguir sus propios objetivos. En materia de servicios sociales, los principales participantes son el Estado, la sociedad civil, la familia y las redes sociales de proximidad. Vemos como los límites entre lo público y lo privado van desdibujándose, tanto en el funcionamiento familiar como en el del Estado. Éste ha experimentado grandes cambios, siendo la globalización la principal expresión de éstos. El Estado nacional ha dejado de existir en exclusividad. Existe la política nacional y las políticas locales, la política general y las políticas sociales, siendo uno de los problemas la falta de un eje vertebrador para una Política social, si bien sí existen políticas sociales que desarrollan ejes diversos y en ocasiones contradictorios en el mismo territorio político, reflejo a nivel local, de esta apertura del Estado. También pueden darse conflictos dentro del Estado. Lo recuerda Dahlerup (*íbid*: 133).

“El Estado es una expresión de los conflictos sociales en la totalidad de la sociedad. Es una arena para los conflictos sociales y la reconciliación de conflictos. “

La política pública tiene una clara influencia sobre el papel de las mujeres pero la pregunta fundamental sigue siendo: ¿Contribuye el Estado a la opresión de las mujeres? Se puede mantener tres tipos de argumentos:

1. Las mujeres tienen menos posibilidades de mantenerse que los hombres pero el avance ha sido importante: una mujer puede mantenerse económica y socialmente soltera, quedarse soltera si está embarazada, etc.
2. La legislación familiar se orienta hacia la obligación mutua de los esposos en ayuda y mantenimiento económico.
3. Muchas prestaciones sociales y el propio sistema recaudatorio de impuestos tienen titulares familiares y no individuales, si bien esta es una lucha siempre insuficiente.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> En el caso de las prestaciones para personas adultas discapacitadas fue necesaria la jurisprudencia para que los ingresos valorados fueran exclusivamente los de la persona discapacitada y no los del esposo y los padres. La discapacidad se consideraba responsabilidad de la familia y no del propio individuo discapacitado. Para solicitar una pensión con contributiva debido a sus dificultades físicas, psíquicas o sensoriales, invalidantes, la lucha para conseguir

En el Estado del bienestar, las mujeres dependen del Estado en mayor medida que los varones, porque se mantiene un modelo de familia y de sociedad tradicionales. Las mujeres dependen del Estado para desempeñarse en dos de sus funciones principales: como madres y responsables de la familia en general y como trabajadoras contratadas. Como madres porque necesitan los servicios públicos y como trabajadoras porque desarrollan su actividad laboral en el sector público, concretamente en las áreas de bienestar social. Las mujeres son, hoy, más dependientes del Estado que los varones, como madres, como empleadas del sector público y finalmente como ciudadanas. La dependencia de las mujeres ha ido desplazándose. Donde hubo una dependencia privada (del padre y del esposo) aparece una dependencia pública (del Estado). Ha disminuido la sensación de dependencia personal cotidiana pero existe un refuerzo del poder masculino en un nivel más estructural. Con todo, las mujeres han ganado poder e influencia social y ha mejorado su calidad de vida a través de sus actividades como profesoras, enfermeras, trabajadoras sociales, funcionarias, etc, en síntesis como sujetos activas insertas en el sistema laboral del estado del bienestar.

### **El *techo de cristal* y los estereotipos de género**

Gracias al desarrollo del Estado de bienestar, las mujeres han podido acceder al mercado laboral, si bien, mayoritariamente, en posiciones de menor responsabilidad que los varones. En este sentido, el concepto de *techo de cristal* fue de gran utilidad, así como conocer y reflexionar acerca del acceso de las mujeres a cargos directivos con poder real. Para la investigación, haber reflexionado en torno a la multifactorialidad de este fenómeno facilitó el abordaje de la actividad profesional de las trabajadoras sociales analizada también como una actividad laboral.

El concepto de *techo de cristal* aparece en el campo laboral después de observar que las mujeres, con formación académica superior y con altas calificaciones no habían conseguido resultados laborales acordes con sus capacidades. Sus carreras laborales parecían detenerse cuando se aproximaban a un *techo de cristal*. La propia metáfora es suficientemente precisa y evocadora. No se trata de límites legales ni de prohibiciones claramente sociales sino de un conjunto de factores cuya mayor potencia está en la invisibilidad. Han sido numerosas las investigaciones en torno a este concepto, contrastado en numerosas ocasiones, pero cuya etiología escapa a las investigadoras. Mabel Burín (1996: 78) indica que es la cultura patriarcal la que genera estas dificultades tan invisibles como reales y subraya que el *techo de cristal* ha de ser analizado teniendo en cuenta tanto los factores intrapsíquicos individuales como las condiciones laborales y culturales externa porque

---

un cómputo de ingresos, únicamente de la persona afectada, fue ardua. En la actualidad, las personas con discapacidad que reúnan los requisitos para percibir una Pensión No Contributiva de Invalidez, deben demostrar exclusivamente sus ingresos.

“opera simultáneamente en una doble inscripción: como realidad cultural opresiva y como realidad psíquica paralizante”

Desde la investigación, se buscó explicaciones a este fenómeno<sup>6</sup>, partiendo de hipótesis hoy tan desfasadas como el pretendido miedo al éxito de las mujeres. En la actualidad, resulta de interés las conclusiones de la investigación más reciente acerca del comportamiento directivo. Éstas señalan (Barberá, Sarrió y Ramos, 2000: 61) que no existen diferencias significativas en cuanto a eficacia en la tarea de dirigir ni en cuanto a compromiso personal con la empresa sino que aparece una tendencia a la variabilidad interindividual que predomina sobre el hecho de ser mujer o varón. Las dificultades que intervienen en el *techo de cristal* se explican mejor desde algunos estereotipos de género como que los varones son mejores directivos o que la propia tarea de dirigir tiene más connotaciones masculinas. Es la interacción entre estereotipos y comportamiento, que favorece una mutua retroalimentación, la que refuerza estereotipos y conducta. También debe tenerse en cuenta las diferencias existentes entre el comportamiento individual y el comportamiento social, con frecuencia esquematizado y estereotipado. Sin embargo, ambos intervienen reforzándose, tal como señalan Barberá, Sarrió y Ramos (*ibid*: 64-65):

“No a cualquier mujer, por el simple hecho de serlo, hay que suponerle el desarrollo de los rasgos que configuran la feminidad. Si miramos a nuestro alrededor y observamos cómo se comportan las personas vemos que las diferencias entre una mujer y otra pueden llegar a ser tan grandes como las que se dan entre un varón y una mujer. (...)La diversidad interpersonal supera con creces la simplificación polarizada de las características masculinas adscritas mayoritariamente a los varones y las femeninas a las mujeres.”

Pero el factor relevante es el planteamiento de que los estereotipos de género pueden fomentar un cambio significativo tanto para las mujeres directivas como para las trabajadoras sociales aquejadas de los mismos estereotipos de género. La investigación relativa a la figura de los directivos y directivas plantea que la *profecía autocumplidora* puede convertirse en una ventaja a favor de las mujeres. Frente a los estereotipos de género que señalan que las mujeres serían seres comprensivos y pacientes, mientras que los varones serían agresivos y autoritarios, una parte de la sociedad, y por lo tanto de la cultura empresarial, señala que el diálogo y el consenso consiguen mejores resultados en cuanto a eficacia y rendimiento de los trabajadores que la imposición en las decisiones y el clima jerárquico en las relaciones. Para estas tareas las mujeres, partiendo de los estereotipos de género, estarían más preparadas. Pero, el elemento significativo es que tanto varones como mujeres habrían de desarrollar un comportamiento más acorde con las pretendidas cualidades femeninas y, a la vez, con las demandas sociales. En este sentido se trabajó, en la investigación, con los conceptos de conductas reactivas y conductas proactivas.

---

<sup>6</sup> Estos planteamientos son propios de los primeros años 70, del siglo XX.



## **2. Trabajo de campo**

El objetivo general que esta investigación perseguía era definir el trabajo social partiendo de las prácticas de las trabajadoras sociales. Tuvo una duración de dos años (2004-05). Se entrevistó a treinta y ocho trabajadoras sociales, en la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Valencia. Se realizó tres entrevistas en profundidad a informantes clave y siete grupos de discusión cuyas aportaciones fueron grabadas en DVD con su conocimiento. Los objetivos específicos eran: definir el trabajo social actual a través de su historia y de sus prácticas, describir las dificultades clásicas y nuevas de estas prácticas, relacionar la perspectiva de género con el trabajo social, aportar elementos concretos de la perspectiva de género para mejorar el trabajo social. Las hipótesis fueron cuatro: el trabajo social se define, tácita o implícitamente, vinculado a las necesidades de las mujeres, resueltas profesionalmente por mujeres, por lo que tiene una baja visibilidad social; la relación de ayuda que practican las trabajadoras sociales se basa tanto en los derechos como en los cuidados; las relaciones entre el sistema de servicios sociales y el trabajo social restan eficacia a las intervenciones de las trabajadoras sociales; la etapa fundacional y las diferentes transiciones refuerzan las dificultades para la intervención del trabajo social.

### **Análisis de los resultados**

Aunque no hay acuerdos absolutos, aparecen indicadores que se pueden agrupar en cuatro categorías, que responden tanto a la filosofía que de su profesión tienen las trabajadoras sociales participantes como a sus tareas cotidianas.

#### **Gestión de recursos vs. Intervención social**

La gestión de los recursos y la intervención social conforman la primera categoría. Puede entenderse como un continuo: la actividad de las trabajadoras sociales consistiría, en un extremo, en gestionar los recursos sociales, ya sean los propios de la entidad en la que trabajan ya sean los existentes en otras entidades tanto públicas como privadas. En el otro extremo, aparecen las actividades cotidianas como intervención social que las participantes denominan también como acompañar, facilitar o explotar potencialidades humanas. Destaca el interés por recuperar el marco de los servicios sociales públicos así como la dificultad de tal empresa.

#### **Ética de los cuidados vs. Ética de la justicia**

La siguiente categoría hace referencia a los cuidados y a la ética de la justicia. Esta última es uno de los fundamentos de la tarea de las trabajadoras sociales que defienden una posición intermedia: desde los derechos pero teniendo en cuenta las realidades cotidianas. La discusión acerca de los cuidados y de la justicia consigue vehicular tanto la motivación para dedicarse al trabajo social

en una primera decisión como para permanecer en éste a pesar de las dificultades. El sentimiento de justicia y del deber que tienen las sociedades opulentas hacia quienes menos tienen o hacia personas en situación de riesgo es el motor de estas trabajadoras sociales que consiguen trenzar sus acciones combinando la identificación con las usuarias, la reivindicación de los derechos de todos y todas las ciudadanas, priorizando aquellas que menos tienen, con un sentimiento interno de tristeza y de rabia. El trabajo social se mueve en un eje entre los derechos y los cuidados. Según las participantes, los derechos deben defenderse y reivindicarse pero sólo son el punto de partida. El objetivo es hacer un individuo mejor en una sociedad más justa y humana. Las trabajadoras sociales presentan una cierta desconfianza hacia esa razón instrumental a ultranza, propia de una sociedad tecnológica y burocrática. Curiosamente, existe un acontecimiento determinante del siglo XX que nos ayuda a comprender esta desconfianza: es la existencia de los campos de exterminio de Auschwitz. Efectivamente, el fenómeno de Auschwitz se considera una consecuencia extrema de esta razón instrumental (Bauman, 1997; Melich, 2004). Este acontecimiento de tal gravedad no se analiza hoy como un hecho aislado, producto de la irracionalidad de unos pocos. Por el contrario, Auschwitz ha de entenderse como la exacerbación y la perversión de la razón ilustrada. En este sentido la ética de la hospitalidad es la que puede permitir que las condiciones que propiciaron Auschwitz, como son el auge de la tecnología<sup>7</sup> y el funcionamiento de la burocracia<sup>8</sup> tengan un marco ético que señale que la responsabilidad hacia el otro es el fin último de la sociedad y de los individuos, en el sentido señalado por Lévinas (1993). Las trabajadoras sociales participantes en esta investigación intuyen el peligro de la razón instrumental pero no consiguen hacerlo suficientemente explícito para luchar con éxito contra él.

Los cuidados, en el otro extremo del eje, remiten a la función social y subjetiva de la maternidad. El mandato de una maternidad, ya sea biológica o simbólica, coloca a las trabajadoras sociales en una situación muy parecida al *double bind* (Weakland y Jackson, 1960). Utilizando esta metáfora queda claramente establecido que el fracaso resulta inevitable (Valcárcel, 2004). Por una parte, las trabajadoras sociales han de cuidar a los demás, aceptando interponer las necesidades de los demás a las propias. A la pregunta de la moderadora de si, alguna vez, había existido una huelga de trabajadoras sociales, la respuesta fue unánimemente negativa. Pero por otra parte, saben por formación y por deseo de justicia que sólo con el reconocimiento de derechos universales se construirá una sociedad más justa e igualitaria. Para esto han de conseguir ubicar adecuadamente el mandato social de la maternidad en el desarrollo de su profesión. Han de evaluar adecuadamente su valor, introduciendo la posibilidad de que tanto ellas como las usuarias puedan decidir elegir para ellas mismas.

## La queja: reproducción vs. Producción

<sup>7</sup> Auschwitz ha de entenderse como una fábrica, su funcionamiento es el propio de una fábrica en la que la producción es la muerte, pero también podría ser la producción de coches. (Bauman, Melich, *ibid*)

<sup>8</sup> El asesino de Auschwitz no es un sádico, es un funcionario que busca el procedimiento más adecuado (Weber, 2000, 2001) para conseguir sus fines. (Bauman, Melich, *ibid*).

La tercera categoría que aparece en el análisis de los grupos es la queja, con un isomorfismo usuarias-trabajadoras sociales que estrecha el marco de intervención en una queja permanentemente reactiva. En este sentido, la auto-percepción de las trabajadoras sociales se mueve entre la queja, la duda, la depresión y la confusión. La percepción, que creen, tiene la sociedad del trabajo social funciona como una confirmación de la autopercepción que refuerza este sentimiento improductivo de queja. La formación recibida o la impartida en la actualidad es asimismo motivo de lamento. La queja a la que hacemos referencia en este apartado no significa que los motivos de queja no sean reales. Todo apunta a que sí lo son. La queja tiene que ver con una actitud vital frente a la existencia de dificultades mayores que las que se pueden habitualmente atender. Las trabajadoras sociales participantes se muestran generalmente bajo una actitud reactiva. Debido a la imposibilidad de realizar un trabajo ideal, reaccionan con la queja, de la que no solamente son conscientes sino que, dicen, forma parte de la profesión.

*GD 1 – J*

*Sí, pero tampoco hace falta tanto victimismo porque los trabajadores sociales nos pasa un poco eso... porque en vez de hacer lo que podemos siempre estamos pendientes de pedir a otros y ay pobrecitos, nunca nos hacen caso, y eso tampoco...*

*GD 3 – G*

*Yo soy un poco quejona. Sí... por eso... la queja por la queja te quema, te quema y te aburre.*

Algunas de las posiciones son de franca retirada. La única solución que les parece viable es hacer poco o hacer sólo aquello que consideran estrictamente necesario. Es una posición dolorosa a la que llegan ante las dificultades de desarrollar un trabajo eficaz. Es incluso una posición que han criticado a otras compañeras pero que ahora creen que es la más razonable. Es una cuestión de supervivencia.

*GD 2 – M*

*O te bloqueas, yo, yo mismamente estoy en una situación en el ámbito de mí trabajo de aislamiento. Nunca he tenido mayor comprensión hacia la gente que he visto toda mi vida y que incluso los he criticado... de que se apalancaban que ahora, porque me he dado cuenta de que a veces son mecanismos de autodefensa... Justificados, porque cuando tienes una voluntad de trabajar en un estilo concreto y no te pueden tirar... Pero te aíslan y eso es realmente muy difícil de llevar...*

*GD 3 – C*

*Es un colectivo muy quemado*

Otras trabajadoras sociales creen que la queja tiene que ver con los propios inicios del trabajo social y realizan un esfuerzo intentando colaborar en actividades puntuales, como una contribución a lo que fue el trabajo social para ellas. Para una de las participantes, éste es uno de los motivos para participar

en el grupo de discusión. Otra señala que solamente ha participado porque se trataba de una única entrevista:

*GD3 – E*

*Yo creo que con el planteamiento inicial de cómo empieza el trabajo social, yo creo que tiene que ver con eso, luego como colectivo nunca, no sé... yo ahora por ejemplo cuando me llamó X., y tal, es decir... como no hacemos nada ¿no? quiero decir que no...*

*GD 1 – S*

*porque yo lo primero que hice cuando me llamasteis... fue pensar... no, no, yo no ni hablar, yo no puedo porque yo pensaba que era un trabajo y la verdad yo eso no lo puedo hacer... antes hacía esas cosas, muchas... pero la verdad es que luego.. bueno como era una... una sola vez.... luego pensé pues sí.*

De la misma manera que las usuarias son, con frecuencia, exigentes en sus demandas pero pasivas para mejorar aquellos factores que dependen exclusivamente de su hacer, las trabajadoras sociales participantes se encuentran en una actitud perenne de queja, como si no pudieran intervenir para mejorar su propia situación.

*GD 3 – C*

*Y en general somos un grupo de queja pasiva. Tu puedes quejarte mucho pero si en el otro lado estás poniendo, pues no sé... lo que tu consideres... pues bien... pero es que nos quedamos...*

*GD 3 – M*

*veig que no tenim molt clar per a on tenim que anar per a que nos mos vagen xafant i anar marcant nosaltres molt bé els límits cap a on volem anar.*

La queja es redundante. Es la señal más importante de las dificultades que entraña ser trabajadora social. El modo de afrontamiento de la misma es, en ocasiones, una actitud reactiva que lleva al *burn-out* aunque también aparecen algunas señales de actitudes proactivas. Una manera de representarla es mantener posiciones muy parecidas a las de las usuarias: quieren cambiar, acuden al despacho de la trabajadora social porque, dicen, no pueden más, tienen que hacer algo. Pero estas buenas disposiciones se entremezclan con la percepción de que la sociedad les debe algo, primero como ciudadanas y después como personas que han sufrido mucho y, de alguna manera, “se lo merecen”.

*GD 3 – E*

*Yo me curro mucho las cosas... más de lo que consigo...*

Es una posición parecida a la del *doble vínculo*: las usuarias se encuentran entre dos demandas internas irresolubles ambas a la vez, es una situación paradójica, condenada al fracaso, si no se modifica el marco epistemológico en la que se sitúan las usuarias. Las trabajadoras sociales mantienen una posición similar, entre la queja y los intentos de acción. Estos suelen acabar en fracasos que refuerzan la idea previa de que no es posible mejorar. La justificación de

esta situación es que las trabajadoras sociales realizaron, en algún momento de su vida, un esfuerzo excesivo, ya sea individualmente, ya sea colectivamente.

GD 3 – E

*Soy una persona cansada de la reivindicación... pues quizá porque en un momento dado hice más o intenté más...*

GD 2 - V

*Pero ahora mismo está todo un poco parado porque yo recuerdo... antes los trabajadores sociales de la comarca de... se han movido mucho, y tal...*

GD 1 – S

*Bueno... yo me le creí tanto, tanto, me lo sigo creyendo claro... pero también... es... porque... sí... yo creo que nos lo hemos creído mucho mucho... y ahora también hay mucho trabajo, que nunca llegas... nunca... y los sueldos... tampoco...*

Para algunas profesionales, la sensación de desánimo responde a que la intervención social depende de la voluntad. Pero no existe acuerdo: para unas, la voluntad hace referencia a la propia voluntad de la trabajadora social concreta que hace bien su trabajo, o no, según ella misma disponga. Las participantes parecen señalar que si la trabajadora social quiere hacer, todo es posible. Si por el contrario, no quiere hacer, todo acaba siendo una quemazón. Si esto fuera el reflejo de la realidad, las trabajadoras sociales tendrían realmente mucho poder. Pero esta posición también obvia la existencia de leyes y costumbres, de personas que aun siendo usuarias toman sus propias decisiones. Es realmente una atribución a las otras trabajadoras sociales, un poco excesiva.

GD 3 – E

*como que... que nuestro trabajo depende un poco mucho de de... la voluntad ¿no? De la voluntad de cada uno.*

GD 3 – G

*Tengo un poco la sensación esa de que un poco vamos a la voluntad... De la voluntad de cada uno y entonces...*

En el otro extremo están las participantes que opinan que dependen absolutamente de la voluntad ajena. Esta es una opinión unánime de quienes trabajan en la administración que se hace más rotunda cuanto más cerca se encuentra el responsable político. Aunque es una situación que genera una queja ineficaz, mezcla de decaimiento, pasividad y resignación, quizá también ha de analizarse como un indicador de la intrusión política en la gestión estrictamente profesional. Con todo, no poder reconocer que las trabajadoras sociales tienen elementos técnicos a su favor, que no son absolutamente dependientes de los responsables políticos es igualmente excesivo. Hay una dificultad para poder reconocer una parcela de gratificación y de poder.

GD 1 – S

*lo primero, para mi, de verdad, de verdad... que tiene importancia sobre... los políticos... es que es una intrusión... es que es todos los días, es a todas horas...*

*GD 3 - P*

*los trabajadores sociales se están ahí partiendo la cabeza en unas condiciones laborales de pena, eh de pena, mucho peor que aquí en la capital en una ONG, mucho peor, en peores condiciones. Una administración que no estimula en absoluto.*

Una dificultad que interviene en la sensación de desánimo de las trabajadoras sociales es la diferencia que existe entre los contextos en que desarrollan su trabajo. Esto es un problema añadido porque pudiera parecer que el peso del contexto es mayor que la propia unidad de la profesión. Tomando el símil de la enseñanza, estaríamos ante profesoras que discuten acerca de las diferencias en su tarea porque ya sea la materia que imparten, la edad o el nivel académico de los y las estudiantes son diferentes. Lo bien cierto es que el desarrollo del trabajo social se realiza en relación directa con todas las situaciones de la vida cotidiana, lo que indica una gran capacidad de adaptación a los cambios. Con todo, aparece una tendencia a buscar la identificación no a través de las actividades profesionales sino a través de los contextos, que sí son diferentes o de los grupos de población que también lo son. Conforme indicábamos en el enmarque teórico, existen dos factores que se conjugan y que dificultan una percepción clara del trabajo social. Son la organización social de referencia, ya sea la administración autonómica o municipal, una asociación sin fin de lucro, una organización no gubernamental con capacidad de gestión, etc. y el sector de población de que se trate como son las personas con discapacidades, las mujeres maltratadas, las personas en situación de riesgo social, etc.

*GD 2 – P*

*No tiene nada que ver una cosa con la otra y a lo mejor sería la primera cuestión a resaltar es que la vida cotidiana en cada ámbito no tiene nada que ver, es muy diferente. O sea el peso de las cuestiones de ámbito comunitario tienen mucho peso en la primera experiencia, en la segunda también pero menos, es más mixto el asunto y en esta última que estoy, directamente de chupatintas vamos.*

Aunque las trabajadoras sociales consiguen éxitos, sigue siendo difícil para ellas aceptar éxitos limitados y pequeños, que nunca serán tanto como sus deseos.

*GD 3 – G*

*Es que son exititos, exititos. ( se ríen) Pero bueno...*

Ante toda esta confusión, las crisis emocionales pueden afectar a los y las trabajadoras sociales que toman bajas laborales por depresiones o por diversas afecciones físicas y psicológicas. Incluso pueden decidir abandonar su trabajo o la profesión de trabajadoras sociales.

*GD 3 - G*

*De hecho... cuando llegué a M. que a veces si que no hay un trabajador social y en plan general pues o Cristina o tal entonces me di cuenta de lo sola que estaba en el hospital de D. Entonces es cuando me di cuenta de lo mal... que sin darme cuenta.*

*GD 1 – J*

*seguramente hay más personas un poco decaídas, de todas maneras, esto no es fácil...*

Los motivos de estas crisis tienen que ver tanto con la dificultad que entraña cuidar a otros y otras, como la propia distancia entre la realidad cotidiana y los deseos profundos de ayudar.

*GD 2 – P*

*yo creo que hay una gran distancia entre el mundo de lo profesional y el mundo de lo que se trabaja, o sea... igual hay otros gremios que tienen una aproximación mayor, es decir maestros eh... pero nosotros como que a veces vivimos en una disgloria no entre lo que hacemos y lo que vemos... y claro eso afecta, psicológicamente afecta.*

Volver a incorporarse obliga a resituarse no sólo el trabajo social sino las propias fuerzas.

*GD 1 – J*

*Yo no, yo estuve de baja porque lo pase muy mal. Luego, para volver, no tenía muchas ganas y tuve que hacer un poco de esfuerzo y bueno, ahora me lo tomo de otra manera, poco a poco, y bueno pues... un poco así, eh... Luego, cuando*

## **Subordinación vs. Legitimidad**

La cuarta categoría que presentamos se refiere a la posición intermedia del trabajo social que se orienta hacia una posición de subordinación, con poco poder y poca capacidad para legitimar no sólo la acción cotidiana sino los contenidos propios de la profesión. El poder se percibe como un fenómeno sospechoso de prebendas al que subyacen objetivos profesionales y personales poco honrosos. Los participantes varones no aportan novedades a la percepción que tienen las trabajadoras sociales mujeres. Con todo, aparecen dos diferencias: los varones encuentran trabajo antes que las mujeres y son especialmente requeridos en muchos ámbitos. Son tan desconfiados como las mujeres hacia el ejercicio del poder. La percepción que tienen las mujeres de ellos es que son iguales que ellas: sensibles y prácticos. Las trabajadoras sociales valoran el cuidar a los demás sobre el tener poder para modificar las estructuras que reproducen un sistema de injusticia social. A nivel personal, no les gustaría tener un trabajo como directivas. Los trabajadores sociales varones también contestan en el mismo sentido.

*GD 3 – X*

*A mi no me gustan, te alejas de las personas...*

*GD 3 - G*

*A mi es que siempre me huelen también a servidumbres y a favores y a tener que olvidar el corazón...*

No resulta fácil saber en qué consiste el poder para las trabajadoras sociales y si lo tienen o no. Se plantea la diferencia entre un poder social, con influencia para modificar aquellos aspectos que se consideren injustos y un poder cotidiano que parece estar al alcance de las trabajadoras sociales. Algunas se conforman y otras creen que es posible avanzar hacia más poder en la sociedad, trascendiendo lo cotidiano.

*GD 2 – P*

*Yo creo que, creo que... tenemos poca proyección como colectivo digamos, como colectivo con digamos un colectivo que tiene estos valores y aporta este tipo de cosas no, yo digo que eso no se visualiza bien, que digo que hay en ese terreno también se ha perdido, producto de estas prácticas que estamos hablando ¿no?*

*GD 3 – X*

*Poder lo tenemos, los trabajadores sociales(...) Tenemos el que tenemos, pero pequeños cambios sí que se pueden producir. En prisión... una institución más hermética imposible... ahora mismo acabamos de sacar un chico por un artículo innovador y demás, el 182 y demás... y esta ahora en casa..*

Son conscientes de que les resulta difícil no hacer aquello que se les encomienda aunque perciben que los resultados no les son beneficiosos. Para las trabajadoras sociales, el problema de priorizar sus propios objetivos profesionales es que se agravarían las dificultades de las personas necesitadas.

*GD 3 – G*

*pero como la trabajadora social... es tan maja... que todo lo hace...*

*GD 1 - V*

*Está claro... es mucho de salud, pero lo asumimos los de servicios sociales... porque sino no se hace nada. Ya ves, a los médicos, bueno a los de salud... cuando no tienen prestaciones, como que les da igual... no atienden porque no está en sus protocolos. Nosotros, nos buscamos la vida, nos enfadamos si hace falta y la persona acaba siendo atendido, pero es una lucha... En los servicios sociales, si hay una persona que nos necesita, estamos... ahí... pero eso no pasa en los otros... en el centro de salud, en educación...*

Independientemente de la bondad del poder, algunas trabajadoras sociales piensan que la falta de defensa de los propios intereses ha perjudicado al colectivo profesional.

*GD 3 – CH*

*Que no haya esa cultura de corporativismo como la hay en otras profesiones... porque no nos gusta a nadie seguramente pero claro... también nos ha perjudicado eso ¿no?*



Creen que no tienen poder porque luchan de manera demasiado individual. Otras, por el contrario, piensan que, en trabajo social, se tiene tendencia a preferir la unión sobre la acción.

*GD 3 – E*

*¿qué pasa? que ese uno al final se quema y lo deja. Y los demás bueno... pues no se hace nada, no nos reconocen.*

*GD 1 – J*

*quizá lo malo ha sido no hacer mucho por querer hacerlo todo juntos, por esperar. Al ayuntamiento, mucho no le interesa, la conselleria con tal de no tener muchos problemas, no, nosotros no somos un problema pero para nada... ni para nadie.*

Una argumentación se refiere a que no hay claridad conceptual acerca de cómo luchar para ganar reconocimiento profesional y también derechos sociales.

*GD 3 – E*

*Somos... trabajamos... unos parten de unas ideas otros de otras y funcionamos, funcionamos primero por la motivación que nos llevó cada uno a hacer trabajo social y no hacer otra historia. Luego ya, dentro de cada uno nuestro trabajo pues nos posicionamos tal, pero realmente no somos un colectivo que... que... ha trabajado desde la historia por ser un colectivo compacto y profesionalizado, no y que realmente defienda, defienda... lo que es el trabajo social o intente especializarse o sea se está trabajando, pero yo siempre, yo pienso... en el País Vasco estuve cuatro años y ahí sí que me colegié y es eso... es*

Cuando se las sitúa en la eventualidad de tener poder y situarse en el rol de alcaldesas, les resulta difícil.

*GD- 1*

*Moderadora - Y por ejemplo si tuvierais que ser alcaldes, alcaldesas, o así ¿qué harías? En este tema y en otros, quiero decir...*

*S - Bueno, yo si fuera concejala...*

Aún cuando admiten la posibilidad de buscar posiciones de más poder, en el futuro, la práctica permanece como un requisito imprescindible en el trabajo social. La relación con los cuidados directos y concretos también influyen en las decisiones de las trabajadoras sociales. Las más osadas se atreverían a ejercer algún puesto de responsabilidad.

*GD 3 – E*

*entonces te entra la vena entonces yo voy a hacer muchas cosas. Estuve en Madrid, la manera de meterme... ya está claro y luego dije y donde está el tocar el cuidar porque claro si me voy muy arriba pero aún así pienso que muchas veces sin estar muy arriba en un nivel político pero en una dirección... en una coordinación, trabajando con tus compañeros de una manera de facilitar y de que realmente se sientan bien para poder hacer el trabajo bien porque al final va a repercutir en todos. A mi en algo así sí que me gustaría.*

A las trabajadoras sociales les resulta difícil recordar las situaciones que han ido bien y cuyo éxito incluso se puedan atribuir.

GD 3 – A

*Yo... fracasos te puedo contar muchísimos.*

Un ejemplo de que las trabajadoras sociales intuyen la falta de poder que tienen es que no recomendarían a sus hijas estudiar trabajo social como medio para mejorar la sociedad

GD 3 – CH

*Probablemente, yo le recomendaría una profesión que le diera más... como mas poder.. o sea, quiero decir que me gustaría que mi hija fuese a lo mejor presidenta de Amnistía Internacional y para ser presidenta, a lo mejor como trabajadora social lo tendría difícil.*

*Moderadora - ¿Que tendría que estudiar para ser presidenta de Amnistía Internacional?*

*CH - Pues no sé a lo mejor abogado. La coordinadora de nuestra asociación es... abogado. No se, una licenciatura...*

#### 4. Conclusiones

Es necesario explicitar los factores que intervienen incluso al margen de la intervención social. El trabajo social como profesión de y para mujeres no puede obviar en su definición y formación la relevancia de los factores de género, entre otros. Si las mujeres, tradicionalmente, no han tenido un espacio público propio, las trabajadoras sociales, como mujeres, tampoco pueden trascender, en su actividad profesional, por lo tanto pública, la relación como mujer con las usuarias, con los responsables, con otros profesionales y con la sociedad en general. Así, el trabajo social depende, día a día, del quehacer de trabajadoras sociales que son personas, mujeres, antes que profesionales, lo que impide "sumar". Esto merma el éxito y el reconocimiento social de la intervención de todas las trabajadoras sociales. Éstas refuerzan habitualmente la situación haciendo análisis personales isomórficos con las usuarias. Para la formación de las futuras trabajadoras sociales, visibilizar este análisis de género favorece la visibilización del propio trabajo social.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALMEDA, E. (2003) *Mujeres encarceladas*, Editorial Ariel, Barcelona.
- BARBERÁ, E. SARRIO, M. RAMOS, A. (coord.) (2000) *Mujeres directivas: Promoción profesional en España y el Reino Unido*. Institut d'estudis de la dona, Universitat de València, Valencia.
- BAUMAN, Z. (1997) *Modernidad y holocausto*. Ediciones Sequitur, Madrid.
- BOCK, G. Y THANE, P. (eds) (1996) *Maternidad y políticas de género. La mujer en los Estados de Bienestar europeo*, Universitat de València, Instituto de la Mujer, Ed. Cátedra, Madrid.
- BOUQUET, B. GARCETTE, C. (2002) *Assistante sociale aujourd'hui*, Editions Maloine, Paris

- BUENO GARCIA, A. (1995) *Albertine Sarrazin: la autobiografía en la prisión*. Secretariado de Publicaciones, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- BURIN, M. (1996) "Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables" en BURIN, M. Y DIO BLEICHMAR, E. (comp.) *Género, psicoanálisis, subjetividad*, pp.61-99, Buenos Aires, Paidós.
- CASTEL (1995) *La métamorphose de la question sociale*, Ed. Fayard, Paris.
- CHOPART, J.N. (DIR.) (2000) *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*, Editions Dunod, Paris.
- COLOMER SALMONS, Montserrat (1987) *La metodología y las técnicas en trabajo social* en DOCUMENTACIÓN SOCIAL, Nº 69 Edita Cáritas Española, Madrid.
- COSTE, P.(1992) "Assistantes sociales. Quel mépris? »,ASH, Nº 1769, Janvier, 1992, Paris.
- CRAWFORD (1995) *Talking difference. On gender and Language*, Londres, Sage.
- DAHLERUP, D. (1990) «Conceptos confusos. Realidad confusa: una discusión teórica sobre el estado patriarcal" pp.111-150, en HERNES, H. M. *El poder de las mujeres y el Estado del bienestar*, Vindicación Feminista, Madrid.
- DE BOUQUET, M-H. (1971) *Le Service Social*, Presses Universitaires de France, Paris.
- DE RIDDER, G. (1997) *Les nouvelles frontières de l'intervention sociale*, L'Harmattan, Paris.
- DE ROBERTIS, C. (1988) *Metodología de la intervención en trabajo social*, Editorial El Ateneo, Barcelona
- DAS BAGGIO, N. (1999) "Propuesta de formación de trabajadoras sociales desde una perspectiva de género", pp.85-97, en Revista de Política social y servicios sociales, nº 45, 1er trimestre 1999, Madrid.
- DOMINELLI, L. MCLEOD, E. (1999) *Trabajo social feminista*, Universitat de València, Instituto de la Mujer, Ed. Cátedra, Madrid.
- ESTRUCH, J. GUELL, A. (1976) *Sociología de una profesión. Los asistentes sociales*, Península, Barcelona.
- FEATHERSTONE, B. (2001) "Where to for feminist social work?" *Critical social Work*, vol.2, nº1, spring, 2001. [http://www.criticalsocialwork.com/o1\\_1\\_where\\_featherstone.html](http://www.criticalsocialwork.com/o1_1_where_featherstone.html), última consulta 18-02-04.
- FERGUSON, H. (2001) "Social work, Individualization and Life politics" en *British Journal of Social Work*, 31, pp . 41-35, British Association of Social Workers.
- FOMBUENA, J. (1992) "La intervención en trabajo social desde la base: una mirada y una posición", en Revista de Servicios sociales y Política social, pp. 25-32, nº 27, 3er trimestre 1992, Madrid.
- FRIEDLANDER, W.A. (1969) *Dinámica del trabajo social* Editorial Pax, México
- FUSTIER, P. (2000) *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial*. Dunod, Paris.
- GARCIA SALORD, S. (1993) *Especificidad y rol en Trabajo social*, Editorial Humanitas, buenos Aires.
- GARCIA, A. Y SENENT, F. (2000) "Ensinofogamiento de mil y una voces presas. Siete años de trabajo social con hombres y mujeres privados de

- libertad. La experiencia de la Asociación Ambit de Valencia". IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo social y asistentes sociales, La Coruña.
- GRAU, E. (1997) "De la emancipación a la liberación y la valoración de la diferencia. El movimiento de mujeres en el Estado español. 1965-1990" en Lectures d' Història Econòmica Mundial, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.
- GENG, J.M. (1977), *Les mauvaises pensées d'un travailleur social*, Editions du Seuil, Paris.
- GONZALEZ DE CHAVEZ, M.A. (1999) *Hombres y mujeres: subjetividad, salud y género* Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas.
- GRASSI, E. (1989) *La mujer y la profesión de asistente social. El control de la vida cotidiana*", Editorial Humanitas, Buenos Aires.
- GUERRAND, R.H. RUPP, M.A. (1978) *Brève histoire du service social en France 1896-1976*, Ed. Privat, Toulouse.
- HARTMANN, H. (1981) "The unhappy marriage of Marxism and Feminism: towards a more regressive union" en Sargent, (ed) *Women and revolution*, South End Press, Boston, citado por Dahlerup,
- HERNANDEZ, M. (1996) "La construcción permanente y dialéctica de la profesión: apuestas de futuro", en *VIII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo social y asistentes sociales*. Sevilla.
- HERNES, H.M. (1990) *El poder de las mujeres y el estado de bienestar*, Vindicación feminista, Madrid.
- ION, J. (1998) *Le travail social au singulier*, Editions Dunod, Paris.
- IZQUIERDO, M.J. (1990) *El malestar en la desigualdad*. Universitat de València, Instituto de la Mujer, Ed. Cátedra, Madrid.
- KRUSE, H. (1982) *Cuestiones Operativas del trabajo social*, Editorial Humanitas, Buenos Aires.
- KRUSE, H. (1986) *Servicio social y Educación*, Humanitas, Buenos Aires, Argentina
- LAMAS, M. (2000) "Género, diferencias de sexo y diferencia sexual" en RUIZ, A.E.C. RUIZ (COMP) *Identidad femenina y discurso jurídico*, Biblos, Buenos Aires: 65-84.
- LLOVET, J. UBIETO, R. (1991) *Los trabajadores sociales. De la crisis de identidad a la profesionalización*. Madrid, Editorial Popular.
- LORENTE, B. (2000) "Género, profesión y cultura. Una aproximación al estudio de la identidad de los trabajadores sociales" en *Revista de Política social y servicios sociales*, Nº 49, 1er. Trimestre 2000, Madrid.
- MACKINNON, C. (1989) *Hacia una teoría feminista del Estado*, Universitat de València, Instituto de la Mujer, Ed. Cátedra, Madrid.
- MAJOR, B. DE AUX, K. (1982) "Individual Differences in Justice Behavior" en GREENBERG, J. COHEN, R.L.(ED.) (1982) *Equity and justice in social behavior*, Academic Press, New-York.
- MANGER, C. (1973) *Por qué los trabajadores sociales*, Euroamérica, SA, Madrid.
- MARTINEZ, A. (COORD.) (2000) *Para el trabajo social*, Editorial Maristán, Granada.

- MARTÍNEZ BENLLOCH, I., BONILLA, A. (2000), *Sistema sexo / género, identidades y construcción de la subjetividad*, Universitat de Valencia, Valencia.
- MATA, E. Y RUBIOL, G. (1992) "El treball social feminista. Una metodologia per a la Igualtat d'oportunitats de la dona des del serveis socials" en Revista de Treball Social, nº 125, març 1992, Barcelona.
- MILL, J.S. (1991) *Sobre la libertad y otros derechos*, Ministerio de Trabajo y seguridad social, Madrid.
- MILLETT, K. (1995) *Política sexual*, Cátedra, Instituto de la Mujer, Madrid.
- MOIX, M. (1991) *Introducción al trabajo social*, Trivium, Madrid.
- MONEY, J. EHRHARDT, A.A. (1972), *Man and woman, boy and girl: the differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*, John Hopkins University Press, Baltimore. (Traducción: MONEY, J. EHRHARDT, A.A. (1982), *Desarrollo de la sexualidad humana. Diferenciación y dimorfismo desde la concepción hasta la madurez*, Morata, Madrid.
- MURILLO, S. (1999) "La perspectiva de género en la práctica profesional del trabajo social", en Revista de Política Social y servicios sociales. Nº 45, pp.23-40, Madrid.
- PATEMAN, C. (1995) *El contrato sexual*, Anthropos, Barcelona
- PEREZ J.V. (2003) *El trabajo social, sus imágenes y su público. La construcción de una identidad colectiva*. Tesis doctoral, Universitat de Valencia, no publicado.
- PROCHASKA, F. (1980) *Women and Philantropy in Victorian England*, University Press, Oxford.
- RAMOS, A. BARBERA, E. CANDELA, C. LOPEZ, M. SARRIO, M. (2004) *Diversidad en la universidad: una estrategia de futuro. Divers@: género y diversidad, guía de buenas prácticas*, Comunidad Europea, Fondo Social Europeo.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I. (1970) *La relación asistencial* Amorrortu editores, Buenos Aires.
- SALTZMAN, J. (1992) *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio* Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer, Ed. Cátedra, Madrid.
- SANTAEMILIA, J. GALLARDO, B, SANMARTIN, J. (eds.)(2004), *Sexe i llenguatge. La construcció lingüística de les identitats de Gènere*, Quaderns de Filologia, Facultat de Psicologia, Universitat de Valencia.
- SAU, V. (1990) *Diccionario ideológico feminista*, Editorial Icaria, Barcelona.
- SCHULZ, M. (1936) *La femme dans les professions libérales et les carrières sociales*, Revue du CEDIAS, Paris.
- SEVILLA, J. (1993) *Reflexión multidisciplinar sobre la discriminación sexual*, Nau Llibres, Valencia.
- SEVILLA, J. (1994) "La mujer, sujeto constitucional de Derechos: Derecho al trabajo" en IX Jornadas de coordinación entre defensores del pueblo, Sindicatura de Agravios de la Comunidad Valenciana. Alicante.
- SEVILLA, J. (2003) "Derecho Constitucional y Género" en *Principio de Igualdad y Discriminación inversa*, pp.1-50, no publicado.
- STOLLER, R. (1968) *Sex and Gender, vol. 1*, Jason Aronson, Nueva York.
- THÉRY, I. (1997) "Diferencia de sexos y diferencia de generaciones: la institución familiar sin herederos", en Revista de Occidente, 199: 35-61.

- TUBERT, S. (1999) "Masculino/femenino; maternidad/paternidad" en GONZALEZ DE CHAVEZ, M.A. (COMP.) *Hombres y mujeres: subjetividad, salud y género*, pp.53-74 Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- USIETO, J.R. (1989) *Che vuoi?*, Revista de Treball social, 114: 130-132, Colegio Oficial de Diplomats en Treball social i assistents socials de Catalunya, Barcelona.
- VALCARCEL, A. (2004) *La política de las mujeres*, colección Feminismos, Editorial Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer, Madrid.
- VENTURA, A. (1999) *Las mujeres y la Constitución Española de 1978*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Madrid.
- WEAKLAND, J.H. JACKSON, D. (1960) "Patient ant therapist observations on the circumstances of a schizophrenic episode" en *Archives of Neurology and Psychiatry*, 79:554-74, 1958.
- WEBB, S. A. (2000) "The Politics of Social Work: Power and Subjectivity" en *Critical Social Work*, nº1-2, University of Windsor, Canada. <http://www.criticalsocialwork.com/units/socialwork/critical.nsf> última consulta 18-03-04.
- WENOCUR, S.REISCH, M. (1989), *From charity to enterprise. The development of american social work in a market economy.*, Urbana, University of Illinois Press, Chicago.
- WILKINSON, S. (1999) "How Useful are Focus Group in Feminist Research" in BARBOUR, R.S. KITZINGER, (EDS.) (1999) *Developping Focus group Research. Politics, Theory and Practice*, Londres, Sage.
- YOUNG, I.M. (2000) *La justicia y la política de la diferencia*, Universitat de València, Instituto de la Mujer, Editorial Cátedra, Madrid.
- YOUNG, I.M.(1990), "Imparcialidad y lo cívico público. Algunas implicaciones de las críticas feministas de la Teoría moral y política" pp:89-117, en BENHABIB, S y CORNELL, D. (Eds.) (1990) *Teoría feminista y crítica*, Ed. Alfons el Magnánim, Generalitat Valenciana, Valencia.
- ZAMANILLO PERAL, M<sup>a</sup> Teresa, (1987), "Reflexiones sobre el método en trabajo social", en DOCUMENTACIÓN SOCIAL, N<sup>o</sup> 69, Madrid.

# **ENTRE TINIEBLAS: AVENTURAS Y DESVENTURAS DE UN PROYECTO DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Martínez Rodríguez, M.<sup>1</sup>; Carballo Tubio, N.<sup>1</sup>; Vieito Covela, S.<sup>2</sup>; Méndez Fernández, A.B.<sup>3</sup>; Leal Freire, B.<sup>4</sup>.

<sup>1</sup>Trabajadora Social.

<sup>2</sup>Licenciado en Historia. Becario de la Universidad de Vigo.

<sup>3</sup>Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidad de Vigo).

<sup>4</sup>Trabajadora Social. Ayuntamiento de La Coruña.

## **RESUMEN:**

Un aspecto de radical importancia en los procesos de desarrollo global es el enfoque de género. Para entender la necesidad del mismo, es necesario partir de que la pobreza se incrementa y agudiza en la población femenina. Es pues necesario exigir la participación de las mujeres de manera que sean actores reconocidos en los procesos de desarrollo de sus propias comunidades, no sólo como figurantes necesarios de un mundo que, ahora, las descubre como abanderadas de luchas ajenas.

No es posible el desarrollo global sin la existencia de compromisos con la realidad de las “gentes” a las que se pretende acompañar, con la realidad en este caso de las mujeres que la viven. Desde la generosa invitación a compartir un trozo de la vida ajena de una “igual”, dentro de lo que se denominan proyectos de “cooperación al desarrollo desde la perspectiva de género” y con la firme convicción de ser meros instrumentos en los que apoyarse, dos trabajadoras sociales se adentraron en comunidades nicaragüenses para estudiar la repercusión del empoderamiento femenino en el modo de vida. De este encuentro nace la reflexión de estas letras, de las luces prometidas y las

tinieblas encontradas.

**PALABRAS CLAVE:** Cooperación, desarrollo, género, empoderamiento.

**IN THE DARKNESS: ADVENTURES AND MISFORTUNES OF A  
COOPERATION PROJECT FOR THE DEVELOPMENT FROM THE  
PERSPECTIVE OF GENDER**

**ABSTRACT:**

An aspect of radical importance in the processes of global development is the approach of gender. To understand their need, it is necessary to depart that the poverty increases and sharpens in the feminine population. It is so necessary to demand the participation of the women so that they are actors recognized in the processes of development of their own communities, not only as necessary bit-part actors of a world that, now, discovers them like leaders of foreign fights. The global development is not possible without the existence of commitments with the reality of the "peoples" whom one tries to accompany, with the reality in this case of the women who live through it.

From the generous invitation to share a chunk of the foreign life of "equal" one, inside what they are named projects of " cooperation to the development from the perspective of gender and with the firm conviction of being mere instruments in which to rest, two social workers went deep in to Nicaraguan communities to study the repercussion of the feminine empowerment in the way of life. Of this meeting born the reflection of these letters, of the promised lights and the found glooms.

**KEY WORDS:** Cooperación , development, gender, empowerment .

*“El Centro Xochilt-Acalt, ‘la clínica’ de Malpaisillo cuestiona la falta de imaginación y de coraje de muchos proyectos de desarrollo con perspectiva de género diseñados*



*desde lejos de las mujeres rurales, desde fuera, desde arriba. En Malpaisillo vienen descubriendo un diseño más largo y mucho más lento, pero más real. Y el resultado se empieza a notar: mujeres que ya no son ni invisibles ni invisibilizadas, ni mudas ni enmudecidas, ni ciegas ni vendadas”.*

José Luís Rocha

(Miembro del Consejo Editorial de Envío en Nicaragua)

### **Hablando de género y no de mujer en el desarrollo**

La cooperación internacional para el desarrollo en el tema de la mujer está íntimamente imbricada en las tres últimas décadas, tanto en las concepciones y enfoques como con la práctica, con las diferentes vicisitudes sufridas por los procesos desarrollo y sus efectos en las estructuras sociales y económicas en los países del llamado Tercer Mundo.

El boom de natalidad y el intenso crecimiento poblacional que el planeta sufrió en los años 70 llevó a que los organismos internacionales fijasen su mirada en las mujeres como protagonistas del control de la fecundidad, identificándolas en su rol reproductivo como objetivo preferencial para la reducción de la misma así como de la pobreza. Esto sirvió para que el tema de la mujer penetrase en la agenda de la cooperación internacional para el desarrollo.

A principios de la década de los 70 un grupo de mujeres expertas en temas de desarrollo, basándose en los trabajos sobre el desarrollo en el Tercer Mundo de E. Boserup, acuñaron el término “mujer en el desarrollo”. Dicho término fue recibido calurosamente hasta el punto de que fue rápidamente adoptado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y que, sosteniendo que la mujer constituía un recurso básico no utilizado para el desarrollo económico, postularon un enfoque estratégico que denominaron como “Mujer en el Desarrollo” (MED), creando para articular dicho enfoque la Oficina de la Mujer en el Desarrollo. Pero la Agencia no sólo se limitó a

destacar la potencialidad e importancia del papel de la mujer en el desarrollo, si no que también argumentó que la mujer había sido marginada directamente de estos procesos y que apoyaron a través de una metodología de estudios de casos.

De forma más reciente y, sobre todo, desde ámbitos académicos inspirados en los postulados de Oakley y Rubin se comenzó a poner en evidencia determinado tipo de limitaciones que se detectaban en los enfoques MED. Se produjo asimismo un cambio básico de filosofía a la hora de valorar la necesidad de que la mujer se encontrase presente en el desarrollo, no mediante un abordaje aislado, si no implicando también a los varones en el proceso y tomando en cuenta, más que el sexo biológico, las distintas posiciones que hombres y mujeres ocupaban en el entramado social y en especial el papel subordinado de estas las últimas. Se planteaba que la diferente posición social existente era una cuestión “construida” socialmente y que, por ende, era más bien la resultante de un sistema de relaciones que asignaba distintos roles en función al sexo (como también ocurre con la etnia, en nivel cultural y económico, la religión, la ideología, etc.) y que ubicaba a la mujer en un plano de subordinación ante el varón. Es así como la aplicación de la perspectiva de género cristalizó lo que se denominó “Género para el Desarrollo” (GED).

El GED planteaba un desarrollo sostenible igualitario en el que la toma de decisiones era un proceso en el que debían de participar de forma compartida mujeres y hombres. Asimismo, incidía en solventar las necesidades prácticas de ambos sexos pero sin por ello obviar la identificación de los intereses estratégicos de las mujeres, esto es, a la “condición” o estado material en que se encuentran las mujeres y a la “posición” o ubicación social y económica en relación a los hombres (Young, 1988). La importancia de estos dos conceptos resultaba fundamental a la hora de evaluar las políticas de desarrollo ya que no sólo valoraba las mejoras en las condiciones materiales de las mujeres si no también incidía en las modificaciones relacionales (en término de

subordinación) que se producían con los hombres. Tanto es así que se pudo ir comprobando que, en algunos casos, la mejora material de dichas condiciones no sólo no iba acompañada de mejoras en la posición de éstas, si no que se apreciaban datos de franco retroceso.

En consonancia con estas dos vertientes, que el GED explicitaba, también postuló que la estrategia fundamental para poder incidir en ambas conjuntamente consistía en el empoderamiento<sup>1</sup> de las mujeres, entendiendo este (según McWhirter) como *“El proceso por el que las personas, las organizaciones o los grupos carentes de poder toman conciencia de las dinámicas del poder que operan en su contexto vital, desarrollan las habilidades y la capacidad necesaria para lograr un control razonable sobre sus vidas, ejercitan ese control sin infringir los derechos de otros y apoyan el empoderamiento de otros en la comunidad”*. (En Rowlands, 1997). Pero se debe tener en cuenta que en los procesos de desarrollo el empoderamiento tiene otras implicaciones que podrían ser mejor plasmadas por la definición de Sèller y Mbweve que lo circunscribe a *“Un proceso mediante el cual las mujeres llegan a ser capaces de organizarse para aumentar su propia autonomía, para hacer valer su derecho independiente a tomar decisiones y a controlar los recursos que les ayudarán a cuestionar y eliminar su propia subordinación”* (Lugo, 2004).

El proceso de empoderamiento de las mujeres como estrategia central del GED justifica que nos detengamos brevemente en él. Se debe señalar que para que un proceso de empoderamiento resulte eficaz debe contemplar tanto componentes individuales como colectivos abarcando los siguientes ámbitos:

1º.-Un ámbito cognitivo referido a los aspectos de concienciación de la realidad

---

<sup>1</sup> El término empoderamiento se acuñó en los EE.UU. en la década de los 70 apareciendo en la literatura por vez primera en la obra de Bárbara Salomón El empoderamiento negro alcanzando su máxima popularidad a finales de la década de los 80 a través de la obra de Carolina Moser sobre los análisis de género. Varios movimientos ejercieron su influencia en su acuñamiento, destacando las campañas alfabetizadoras de Paulo Freire, los movimientos anarquistas, el marxismo, los movimientos feministas de los años 70, los movimientos de liberación negra, etc.

sobre las causas de la dominación masculina.

2º.-Un ámbito psicológico que gira en torno al desarrollo de la autoestima de las mujeres.

3º.-Un ámbito económico relacionado con la generación de actividades que mejoren el nivel de ingresos y que posibiliten cierto grado de independencia económica.

4º.-Un ámbito político que implica a la capacidad de las mujeres para la toma de decisiones en aquellos procesos que les afecten y que posibiliten la transformación de su medio social. Asimismo, en este ámbito se hace inflexión en la necesidad de capacitar a la mujer para el análisis de su entorno y para la movilización del mismo.

5º.-Un ámbito social que se fundamenta en la gestión de la información y en la facilitación del acceso a las diferentes redes y recursos sociales.

Siguiendo a Caber, el empoderamiento también se debe contemplar como un proceso tridimensional que incluye (Lorente Molina, 2004):

-un proceso interno-individual (desde dentro), que radica en la reconstrucción de aquello adscrito a la mujer por el mero hecho de serlo (la condición femenina),

-un proceso colectivo-próximo (poder con) de establecimiento de alianzas con otros movimientos de base que compartan las características comunes de subordinación y que favorezca una acción colectiva de cambio, y

-un proceso estructural (poder para) que se refiere más a una posición estratégica de las mujeres con respecto al poder del estado.

La importancia de la aportación de la perspectiva de género en un marco de análisis de "sistema de relaciones" supuso una aproximación crucial para los procesos de participación de la mujer en el desarrollo: contemplaba, además de los puntos coincidentes, las diferencias existentes (temporal y espacialmente específicas) entre culturas, comunidades y grupos en estas relaciones y que, por tanto, implicarían, como resulta obvio, actuaciones

contextualizadas a las diferentes realidades.

El GED, como hemos visto, ha supuesto un cambio sustancial con respecto a las consideraciones hechas por el MED. Así, mientras el MED fijaba su atención en las mujeres de forma aislada, se basaba primordialmente en criterios de eficiencia, productividad y maximización de beneficios, no consultaba a las mujeres sobre el tipo de desarrollo que se pretendía (proceso “de arriba abajo”) y no cuestionaba el cambio en las relaciones de poder; el GED pretendía el desarrollo tanto de mujeres como de hombres, se basaba en un desarrollo sostenible e igualitario en el que la toma de decisiones fuese compartida, contemplaba la participación de las mujeres en el tipo de desarrollo pretendido (proceso “de abajo a arriba”) cuestionando las relaciones de poder. Se contraponen así al enfoque más popular, menos amenazador, más preservador de la estructura social representado por el primero el enfoque del segundo, más confrontador, más “peligroso”, que abogaba por un cambio estructural profundo.

Es importante mencionar que la salida a la palestra de esta segunda perspectiva no supuso, ni mucho menos, una relegación de la primera a pesar de las profundas diferencias existentes entre ambas. Tanto es así que hoy en día coexisten ambos modelos, coexistencia que no debería de extrañarnos puesto que supone una representación de dos concepciones del mundo contrapuestas: una neoliberal basada en la productividad, en el mercado y en la maximización de beneficios para la que el MED (a pesar de las distintas etapas por las que a discurrido el enfoque<sup>2</sup>) se erige como un adecuado instrumento para llevar a cabo sus fines, al sumar a la mujer como fuerza productiva, y otra personificada en el GED, que aboga por un desarrollo sostenible en el que la economía, la productividad y la maximización de los

---

<sup>2</sup> El enfoque MED presenta tres sub-enfoques diferenciados: un primer enfoque desde sus inicios hasta los años 80 en la que la perspectiva radica preferentemente en la lucha contra la pobreza, un segundo que se inicia en los años 80 marcado por una perspectiva de eficiencia y que es el que goza de mayor predicamento en los organismos de cooperación y financiamiento internacional y un tercero (1975-1985) en la que se hace inflexión sobre criterios de equidad y el rol productivo de las mujeres.

beneficios económicos es relegado a un segundo plano por el logro de otros beneficios que no pueden ser medidos en términos económicos y de mercado, sino en términos de crecimiento personal y de redefinición de roles y de posiciones sociales. El hecho de que en la práctica exista hoy un cierto confucionismo al catalogar las distintas iniciativas como pertenecientes a uno u a otro enfoque nos parece que es posible que responda, más que a un confucionismo en los términos (por otro lado difícil ante visiones tan divergentes del papel de la mujer en el desarrollo) a un intento de hacer más digerible, de disfrazar planteamientos MED como GED, para potenciar aquellos proyectos cuyo fin último es un cierto interés en la incorporación de la mujer como fuerza productiva y no aquellos que plantean un verdadero proceso de cambio social<sup>3</sup>.

### **¡No sólo de transversalidad.... vive la mujer!**

Uno de los aspectos a tener en cuenta en la integración del enfoque de género es la transversalidad entendiendo ésta en un sentido amplio y profundo, más allá de los debates terminológico-conceptuales, como la incorporación de la perspectiva de género en la corriente principal de una entidad o proceso, pero no simplemente como una mera adicción en todos y cada uno de los componentes de la misma, si no asegurándose de que se inserte también en su matriz estructural. Para una adecuada transversalidad de género tampoco es suficiente con la presencia de mujeres en un programa o proyecto, sino que deberá asegurarse la provisión de recursos y mecanismos que faciliten su participación en la toma de decisiones, así como prestar atención a la igualdad entre hombres y mujeres tanto en las políticas como en las estrategias e intervenciones para el desarrollo.

La transversalidad es una estrategia con limitaciones que está recibiendo,

---

<sup>3</sup> Grindle (1980) identifica la manera en que las trabas sociales y estructurales influyen en la "implementabilidad" de los programas, y sostiene que las personas y los grupos que buscan transformar las relaciones sociales por lo general encuentran oposición por parte de aquellos cuyos intereses se ven amenazados.

sobre todo en los últimos años, una serie de críticas no exentas de fundamentación. Quizás la crítica más severa sea aquella que señala el riesgo de sustitución de las políticas y acciones específicas de igualdad de género por la transversalidad, conllevando a un retrotraimiento de recursos humanos y financieros dirigidos a acciones concretas de igualdad de género, que invisibilizaría nuevamente a las mujeres, interrumpiendo muchas de las políticas de igualdad y de los recursos dirigidos a acciones afirmativas. Otra de las críticas vertidas hacia esta estrategia de transversalidad se centra en la observación de ciertas tendencias a la aplicación de la misma desde criterios simplemente formales y no en un marco de aplicación real y tangible. Por último se evidencia una falta de crítica a los modelos actuales de desarrollo que implica un freno a la verdadera transformación de las estructuras que propugnaba la transversalidad, convirtiéndose sólo en una cuestión de carácter técnico impuesta desde una direccionalidad institucional de arriba-abajo.

Otro aspecto a la hora de abordar los procesos de transversalidad de género consiste en tener siempre presente el riesgo subyacente de que no se llegue a realizar una verdadera conciliación entre las categorías de igualdad y diversidad, pudiéndose obtener como resultado un proceso homogeneizante que no contemple las diferencias de etnia, clase, cultura, etc., existentes entre las mujeres (Lorente Molina, 2004). Pero esta necesidad de conocimiento de la diferente realidad de las desigualdades entre hombres y mujeres de los países con los que se coopera, pero esta asunción de las diferencias no implica, bajo ningún pretexto, la admisión de prácticas y relaciones que atenten directamente contra los derechos humanos.

Aún así, la transversalidad sigue teniendo plena vigencia como un potencial a utilizar para la necesaria transformación tanto de las estructuras como de las prácticas y jerarquías institucionales más allá de las meras acciones focalizadas (Lagunas y Bernabeu, 2004).

**Haber tinieblas “hailas”... pero también hay luces**

Hablar de perspectiva de género para el desarrollo y de procesos de transversalidad sin tener en cuenta el contexto de la globalización neoliberal en el que se enmarcan actualmente es, como mínimo, imprudente. Hagamos pues un poco de historia para ver cómo hemos llegado al punto en el que nos encontramos hoy.

En la década de los noventa, vehiculizada y potenciada por las redes regionales e internacionales, se observó una expansión de los movimientos que abogaban por la defensa de las mujeres tanto en su número, tamaño y capacidad de influencia en la esfera política así como sobre la elaboración de las agendas para el desarrollo. Circunscrita en este proceso se situó la Conferencia de Beijing que supuso, con sus formulaciones teórico-estratégicas, un punto de inflexión en lo que habían sido hasta ese momento las políticas para el desarrollo que implicaban a las mujeres, al producirse el acuerdo plenario entre un gran número de mujeres (de distintas culturas, etnias, religiones) para reivindicar la igualdad y demostrando que ellas podían hablar por sí mismas sobre su futuro. Toda esta serie de cambios y acontecimientos fue lo que Gita Sen denominó como “globalización de políticas feministas”, concepto que pretendía significar el crecimiento que se produjo en las posibilidades para la acción global dirigida a la defensa de sus derechos.

Todos estos cambios y neoformulaciones toparon, sobre todo en las dos últimas décadas, con la aceleración del proceso de globalización neoliberal con sus masivas privatizaciones, el detrimento de la capacidad de maniobra de los Estados-nación, la desregulación del comercio internacional, la deslocalización de las empresas y la servidumbre hacia el mercado y los capitales, que conllevaron que las reformas realizadas en las políticas de acción hacia la mujer y en la legislación referente a sus derechos no se trasladase a una mejora, ni cualitativa ni cuantitativa, de la justicia social<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> En palabras de Diane Elson “En general, el panorama del respeto hacia el disfrute de derechos específicos por parte de la mujer en la era neoliberal no es alentador. La evidencia estudiada sugiere que se han producido más retrocesos que progresos en el cumplimiento de



La aplicación de la agenda se reflejó en altos índices de desempleo, bajos niveles de gasto sociales por parte de los gobiernos y opciones restringidas de sustento económico para un gran número de personas. La pérdida de poder de los Estados-nación que mencionamos anteriormente, además de la ola neoliberal que se fue imponiendo, supuso un grave adelgazamiento de las políticas de bienestar que los estados proveían y que repercute de forma más intensa sobre las mujeres ya que, al retrotraer de la comunidad servicios ligados a la educación, salud, bienestar, obligan a muchas mujeres a compaginar su trabajo con el cuidado de los suyos. Es por ello que asegurar la provisión de servicios sociales por parte de los poderes públicos resulta esencial y básico para posibilitar la igualdad de género; pero la situación a la que estamos viéndonos abocados, a causa de las imposiciones de la globalización neoliberal, dichos recursos son desplazados a manos privadas cuyo principal interés es económico, a ONGs y, lo que aún es peor, pasa a manos de las propias familias y, en especial, a las mujeres. Es por esto que esta dejación de sus obligaciones por parte del Estado es especialmente perjudicial para la mujer.

El desplazamiento de este tipo de soportes sociales a las ONGs plantea una doble problemática:

-La dejación de sus obligaciones por parte del Estado en estas entidades implica un añadido de provisionalidad en los servicios por ellas prestados, puesto que su disponibilidad para suministrar las prestaciones viene dada por una financiación que depende directamente de la capacidad o interés de los donantes en los proyectos que se implementen<sup>5</sup>. Tal es así que no ha sido infrecuente ver en los últimos años como en el marco de determinadas

---

los derechos económicos y sociales en muchos países, aunque no se puede negar que en algunos otros sí que se han producido algunos progresos". (Elson, 2004).

<sup>5</sup> Como se afirma en las Actas del Congreso de la WIDE de 2004 "*En general, los organismos para el Avance de la mujer dependen de los donantes, para la financiación de sus actividades, ello conlleva, muchas veces, que los organismos están limitados en su capacidad para asegurar y respetar su propio programa de planificación, ello lleva a que muchas actividades*

coyunturas políticas internacionales, los fondos dirigidos a proyectos para algunos países han sido congelados para ejercer presión sobre sus gobiernos.

-Directamente relacionada con la dependencia de financiación descrita es necesario señalar que las ONGs dedicadas a proyectos de cooperación para el desarrollo son altamente sensibles a la variabilidad en los intereses que los donantes tienen sobre las temáticas hacia las que se van a dirigir sus fondos. No se puede obviar que en los ámbitos hacia los que se dirigen los proyectos también son susceptibles a las modas<sup>6</sup> así como a otros intereses más espúreos que los alejan de las realidades y los intereses prioritarios de los lugares donde van a ser aplicados. No ha sido extraño ver como se ha ejercido una importante presión desde determinados sectores (eso sí, mediante la aportación de fondos) para potenciar la puesta en marcha de proyectos basados en una mera rentabilidad económica como se ha objetivado en proyectos de creación de pequeñas empresas bajo la etiqueta de género.

A todo lo anteriormente citado debemos sumar el proceso de cooptación, de asimilación, de apropiación e instrumentalización de los conceptos ligados a la perspectiva de género, específicamente de aquellos que están provistos de un verdadero poder de cambio por parte de los organismos que controlan la economía mundial.

De todas maneras si que se ha apreciado como determinadas organizaciones de mujeres han conseguido, un espacio dentro de las administraciones públicas (sobre todo en Latinoamérica) por distintas razones, eso sí, algunas más bienintencionadas que otras. El problema que se presenta es que esta mera toma de posiciones en la administración no se ha acompañado

---

*dictadas por las influencias externas de las Agencia Internacionales”.*

<sup>6</sup> Maruja Barrig, en las Actas de la Conferencia Mundial de la WIDE de 2004, alerta sobre el “Riesgo de que la transversalidad de género se reduzca a una terminología de moda, totalmente divorciada de la necesaria construcción de las propuestas adecuadas a cada contexto. La condicionalidad de esta perspectiva por parte de los donantes ha supuesto que muchas organizaciones del terreno la hayan añadido a sus propuestas sin saber exactamente a que se estaban refiriendo. Género y medioambiente se convierten en inexcusable para que los proyectos sean financiables”.

necesariamente de cambios definidos en la desigualdad de género, provocando en ocasiones verdaderas actitudes de rechazo y confrontación, sobre todo en sociedades conservadoras con una alta resistencia al cambio. Además se debe tener en cuenta, que la simple presencia de mujeres no trae necesariamente ligada una aplicación correcta del enfoque de género, ya que para ello resulta imprescindible que ellas estén formadas, capacitadas para llevar a cabo las distintas estrategias a implementar e incluso para reclamar un papel activo que en ocasiones les es sustraído por “no conveniente”.

Pero después de tanta tiniebla seguimos viendo la luz al final del túnel. Seguimos creyendo firmemente en la viabilidad de los proyectos para el desarrollo con perspectiva de género. Los innumerables problemas, los escollos que se han ido explicitando a lo largo de tantos años de cooperación para el desarrollo con perspectiva de género deben servirnos para corregir aquello que se haya hecho incorrectamente ante el convencimiento de que la estrategia es correcta y ser valientes para aceptar que sin transformación de estructuras no hay cambio. Los instrumentos de los que deberemos dotarnos deberán ser un contacto más próximo con los proyectos implementados, una fina sensibilidad para aceptar y potenciar la diversidad, una minuciosa planificación y evaluación de todo aquello que se lleve a cabo y, sobre todo, una formación profunda y sistemática en cuestión de género. También deberemos ser capaces de resistir los envites de todas aquellas fuerzas que se ha visto activas en la desvirtuación de los conceptos asociados al género y que ven en el desarrollo una fuente más de ingresos, así como contemplar las entendibles resistencias al cambio de los poderes y los colectivos humanos. Y para finalizar y sobre todo, deberemos estar dotados de una gran dosis de respeto hacia las decisiones de aquellas/os con los que trabajemos, siendo plenamente conscientes de que ellas son las protagonistas, actoras de su propio cambio (y teniendo siempre presente que no son las depositarias de luchas ajenas).

De igual forma, deberemos saber utilizar aquello que la globalización nos

aporta a la hora de poner en contacto a distintas mujeres con distintas realidades pero con una gran carga de problemas comunes o en todo caso abogar porque otra globalización, una que piense más en las personas que en el mercado, sea realmente viable y haga viable una relación entre géneros en los que la subordinación sea historia. En todo caso a algunos siempre nos servirá de motor para nuestras acciones la esperanza recogida en el viejo aforismo que rezaba: *“lo consiguieron porque no sabían que era imposible”*.

Y como muestra de que es cierto lo que decimos, la evidencia de nuestra creencia en este tipo de proyectos, es que fuimos a Nicaragua... y esto es lo que lo pasó.

### **El antes: El encuentro entre la Universidad de Vigo y un proyecto de cooperación internacional**

El debate en algunos ámbitos de la Universidad de Vigo sobre la necesidad de apertura de relaciones con otras Universidades y, en especial, con las Latinoamericanas fue un tema frecuente en los últimos tiempos. Algunos de los implicados en dichos debates compartíamos la concepción que en determinadas profesiones tan volcadas en la práctica como el Trabajo Social, sería de suma importancia el bajar a la arena y lidiar con otras realidades como una parte necesaria y complementaria para algo tan importante para las titulaciones de “lo social” como es el conocimiento del mundo en el que vivimos. Compartiendo asimismo la inquietud por la cooperación para el desarrollo y, no hay que negarlo, por generar nuevas experiencias formativas no muy frecuentes en el campo del Trabajo Social, este grupo de personas sensibilizadas sobre los procesos de la cooperación internacional (docentes y alumnos de la Universidad de Vigo) tuvimos la oportunidad de contactar con docentes de la Universidad Complutense miembros de la Asociación de Trabajadores Sociales Solidarios de Madrid, asociación que vehiculizaba proyectos de cooperación internacional para la búsqueda de financiación y que, ante nuestro interés, nos ofrecieron la

posibilidad de canalizar un proyecto a través de la Universidad de Vigo. Con la idea de que esta experiencia nos pudiera servir para abrir en nuestra Universidad la posibilidad de concretar una formación en cooperación al desarrollo del alumnado y la implicación de la Universidad de Vigo en dichos proyectos en un futuro, obtuvimos la financiación para poner en marcha una primera experiencia que culminase en un Convenio que vinculara la formación universitaria de nuestro alumnado a Universidades Latinoamericanas y a experiencias concretas de proyectos de cooperación.

Dado el planteamiento hecho por nosotros a la Universidad de Vigo, la institución consideró oportuno no sólo financiar el proyecto, sino facilitar el conocimiento sobre el terreno a algunas de las personas implicadas en la promoción de la experiencia. Se decidió que las personas apropiadas para esta misión eran las alumnas de trabajo social involucradas en el mismo, planificando la realización una visita para conocer de cerca el desarrollo del proyecto y a la contraparte local, contemplando asimismo, la posibilidad de abrir futuras vías de colaboración ajustadas a las inquietudes y necesidades de las comunidades que pudiesen detectar nuestras alumnas.

La contraparte a la que nos referimos era el INPRHU (*Instituto de Promoción Humana-Somoto*) siendo el proyecto a realizar el denominado con el epígrafe “*Las mujeres diseñando el futuro*” a llevarse a cabo en las localidades de *El Edén* y *El Encino*, Municipio de *Las Sabanas*, Departamento de *Madriz*, situadas al Norte de Nicaragua y próximas a la frontera con Honduras. El Departamento de *Madriz* es la zona más deprimida de Nicaragua, siendo la población del municipio de las Sabanas eminentemente rural. En la zona destaca como principal sector productivo la agricultura, presentando las siguientes problemáticas: elevada incidencia de enfermedades, hacinamiento y deficiencias en las viviendas, contaminación de los cursos fluviales, mala calidad del agua para consumo, estancamiento

de aguas y basuras en los solares, alta movilidad poblacional (emigraciones e inmigraciones), bajo nivel de cobertura sanitaria para atender todas las necesidades de toda la población y carencia de medicamentos por cuestiones tanto económicas como de suministro. Debemos destacar en relación a la situación educativa que en el municipio de las Sabanas el analfabetismo asciende al 34'8% de la población.

Dado que el proyecto se planteó con un enfoque de género, el diagnóstico sobre la situación de las mujeres que se nos aportó fue el siguiente:

- Poca participación femenina en organizaciones locales.
- Poca participación en la toma de decisiones a nivel familiar y comunal.
- Excesiva carga doméstica.
- No reconocimiento de los aportes como mujeres dentro del hogar y en la comunidad.
- No disponen en su tierra de cultivos rentables, con potencial comercial.
- Falta de acceso a créditos por no poseer patrimonio para aval.
- Falta de alternativas que generan ingresos económicos y que estos sean manejados por ellas.
- La no toma de decisiones con relación a recursos obtenidos por su trabajo ni los bienes de la pareja.
- Prohibición de planificación familiar.
- Enfermedades infecciosas.
- Falta de higiene personal dadas las condiciones de vida.
- Problemas emocionales.

Los objetivos que planteados por el proyecto fueron los siguientes:

*Objetivo general:* lograr el empoderamiento económico-social de 10 mujeres campesinas de las comunidades citadas.

*Objetivo específico:* dotar a las mujeres campesinas de recursos y conocimientos técnicos que les posibilitaran la transformación de su parcela en una finca ecológica capaz de producir y comercializar su producción en un período de un año.

*Beneficiarias directas del proyecto:* 10 mujeres, cinco de cada comunidad, susceptibles de adquirir las competencias a lo largo de un año. Su experiencia sería transmitida a 10 mujeres y así sucesivamente. Era requisito imprescindible para beneficiarse del proyecto que estas mujeres fueran las titulares de la propiedad de la tierra, habiéndose realizado un traspaso de titularidad de las familias hacia estas mujeres (en aquellos casos en que no se daba el requisito).

*Beneficiarios indirectos:* sus propias familias y la comunidad.

El proyecto describía, tras escuchar las reflexiones de las mujeres, que a pesar de que éste supusiese un sobrecarga de trabajo, se negociaría con los demás miembros de su familia el compartir las tareas del hogar, y así tener la oportunidad de capacitarse y manejar su sistema productivo, con la creencia de que serviría para evidenciar a ellas mismas sus capacidades y que la comunidad apreciase que las mujeres, como ejecutoras del mismo, estaban capacitadas para mejorar el nivel de vida de las familias.

Una vez contextualizado el proyecto y las reflexiones previamente realizadas pretendemos reflexionar, interrogarnos y compartir aquello que vimos y vivimos, a pesar de la brevedad de la estancia, sobre las dudas planteadas antes y después de conocer aquellas mujeres, a sus gentes y sus condiciones.

Antes de la partida, y ante la lectura realizada del proyecto, se nos abrieron interrogantes sobre si la palabra género, aludía realmente a las condiciones de la transversalidad o si más bien pretendía resolver las condiciones materiales de las mujeres y, por ende, de sus familias y comunidades. Nos sorprendió en

su formulación que el objetivo general se dirigiese al empoderamiento, pero que el objetivo específico, así como todo su desarrollo, tuviese la intención preferente de mejorar las condiciones productivas de sus gentes a través de la participación de las mujeres en este proyecto convirtiéndose, por un lado un lado, en un contexto de oportunidad para estas mujeres, al acceder a una capacitación y a participar de forma visible en la economía pero, por otro, no teniendo la seguridad de si realmente podría contribuir a la mejora de las condiciones estratégicas de las mismas. También nos resultó llamativo que muchos de los indicadores de evaluación establecidos en el proyecto fuesen cuantitativos y orientados a los rendimientos productivos, así como que los indicadores de empoderamiento se midiesen de forma preferente en términos de autoestima.

Partiendo de que la cooperación no es un mero acto voluntarista, sino que exige una formación de aquellos que van a desembarcar en una realidad que les es ajena e intentando evitar que los sesgos de aquellos que vamos desde fuera, nos planteamos algunos aspectos formativos previos a la toma de contacto con las comunidades.

a) *Seminarios de formación práctica*: sesiones formativas destinadas a que los componentes del proyecto encargados de realizar la visita (trabajo de campo) desarrollasen as capacidades y competencias básicas para interaccionar de un modo eficaz en el contexto de destino.

b) *Seminarios de formación teórica*: sobre cooperación al desarrollo y perspectiva de género. Se realizaron en dos modalidades diferenciadas de seminarios:

b1) Colaboración de expertos de reconocido prestigio y experiencia en este campo.

b2) Seminarios de trabajo conjunto de los miembros implicados en este



proyecto.

Para explicar nuestra estancia en Nicaragua hay que empezar por subrayar, ante todo, que la nuestra fue una corta experiencia pero que creemos es pertinente relatar. Consideramos necesario describir e intentar entresacar las experiencias, impresiones y, si es posible, las conclusiones que nos puedan aportar todo tipo de experiencias, independientemente de su entidad, de su tamaño, ya que todas ellas pueden ser de utilidad aportando elementos para otras distintas experiencias y/o actuando como elemento de reflexión para nosotras mismas.

Las expectativas que se generaron y la excitación inicial ante la posibilidad de compartir y ver uno mismo los sucesos en el terreno eran enormes, puesto que íbamos a ser participes por unos instantes de aquello que habíamos leído y... ¡¡¡por fin estábamos allí!!!.

### **El durante: Pisando tierras Nicaragüenses... nuevamente entre tinieblas y luces**

A nuestra llegada los primeros contactos establecidos fueron con la contraparte (INPRHU), dado que eran ellos quienes realizaban y supervisaban el Proyecto y sobre todo nuestros guías de “aventura”.

Nuestra primera reunión de trabajo se realizó nada más llegar, conocimos entonces a su junta directiva y a los técnicos que ejecutaban el citado proyecto, no nos detendremos mucho en esta parte porque no es el motivo de nuestro análisis la estructura de la entidad aunque, por supuesto, era indispensable su conocimiento. Es importante señalar que el INPRHU establecía como uno de sus ejes transversales el enfoque de género adaptado a sus propios contextos, siendo a partir de 1996<sup>7</sup> cuando comienza a considerar al género como un

---

<sup>7</sup> Hay que mencionar que en el año 1993 estas comunidades habían tenido una experiencia con mujeres feministas provenientes de Europa que, a causa de pretender éstas implantar un modelo alejado de la realidad y de los intereses y necesidades de esas comunidades, provocó

componente con un peso comparable al de otros que a hasta ese momento habían sido considerados como prioritarios.

Nuestro viaje comenzó realmente con la subida a las comunidades en las que se estaba implementando el proyecto, produciéndose la primera parada en la corporación Municipal de Las Sabanas.

El *Plan Estratégico* de este Municipio (2003) incluía una línea de equidad de Género partiendo de que la mujer es uno de los grupos vulnerables identificados, el cual presenta problemáticas específicas como: Falta de oportunidades de empleo, violencia intrafamiliar, desconocimiento de las leyes que protegen a la mujer, falta de organización. Los objetivos estratégicos contemplados eran: buscar lógicas de supervivencia, disminuir los niveles de violencia doméstica, el fomento de la educación y la profesionalización, facilitar la organización de este sector y mejorar la salud de la mujer.

Después de conocer las plantaciones, fuimos a encontrarnos con las mujeres de las dos comunidades en las que se ejecutaban las acciones, las “mujeres que diseñan su futuro”.

Y los cruces de caminos entre nosotras y ellas se produjeron en las comunidades: las mujeres habían sido reunidas allí para que nos contasen sus experiencias desde el comienzo de su aventura, y nos lo contaron, todas y cada una hablaron de lo que suponía en sus vidas un trozo de tierra, en un lugar dónde el abandono del marido supone el desamparo absoluto, la tierra suponía una oportunidad para seguir viviendo con dignidad, cómo habían superado las trabas iniciales, de lo bien que se sentían unidas, trabajando para sí mismas. Pero en el momento en que llegó la cuestión esencial para nosotras ¿sus maridos las ayudaban en su doble labor, en el hogar y fuera de él?, ¿habían admitido de buen grado su trabajo?..., entonces las afirmaciones se disiparon en el aire; sí, se había producido un proceso complicado de diálogo y

---

un rechazo frontal tanto de hombres y mujeres hacia este tipo de iniciativas.

acuerdo con la pareja, un proceso que estaba comenzando y que ellas sabían duraría en la medida en el proyecto diese frutos (el proyecto respondía fundamentalmente a necesidades materiales, lo cual suponía el riesgo de que en caso de fallar los mecanismos productivos, el pequeño impacto generado podría revertir o incluso retrotraerse hasta determinadas condiciones previas). ¿Era la equidad de género lo importante para ellas?, ¿era demasiado pronto para vislumbrar esas respuestas?, ¿quién definía las prioridades?, ¿nosotras?, ¿ellas? Eran mujeres, sí... pero además, eran pobres y la prioridad manifestada era la mejora de las condiciones de "sus familias". ¿Cabía después de aquella oportunidad una posibilidad real para el futuro?, ¿podrían aquellas mujeres erigirse en protagonistas de un cambio global, un cambio real de roles? ¿o bien se convierten en ese granito que nadie deshecha pero que todos creen no hace la verdadera montaña?. Cuantos interrogantes a responder y que poco tiempo para hacerlo... ojalá surgiese la posibilidad de volver a caminar juntas.

### **El después: ¿Y ahora qué?**

Con todas estas tinieblas nos volvimos, pero aún estaban las luces. Ellas, las mujeres, estaban allí, formando grupos, haciendo patente su trabajo, capacitándose y preocupadas por la formación de sus hijos, luchando por sus prioridades, negociando sus intereses, creyendo en otro futuro, apoyándose en sus experiencias para lograrlo, protagonizando el deseo de un cambio un cambio a su ritmo, un cambio que, al fin y a la postre, necesita que lo dejen ocurrir.

Todos los grandes cambios tienen un comienzo, que a veces... la mayoría de las veces, es muy difícil. Por eso, y dado que si creemos en las mujeres diseñando su futuro, esperamos encontrarnos con ellas y que sean ellas quienes hayan conseguido cambiar sus amenazas por nuevas oportunidades... permitiéndonos caminar a su lado.

Consideramos que la cooperación para el desarrollo con perspectiva de género ha de contemplar las siguientes consideraciones para que sea realmente efectiva:

1ª.-Plantear cambios de los que no se puede asegurar su continuidad es, como mínimo, imprudente (por no decir absolutamente irresponsable). Es por ello imprescindible que las ayudas internacionales al desarrollo prioricen la continuidad de los proyectos ya en marcha.

2ª.-Los donantes deben concienciarse de la necesidad de conocer las realidades hacia las que van a dirigir sus esfuerzos no exportando modelos preestablecidos.

3ª.-De igual forma, las comunidades y las instituciones de los países en desarrollo deben hacer un esfuerzo para no ceder al chantaje de las temáticas “de moda” en los donantes para solicitar programas que pretendan cubrir las necesidades verdaderamente urgentes. Aún así nos parece comprensible que la imperiosa necesidad de financiación obligue a estos países a ubicarse en una situación subordinada a los deseos de los donantes.

4ª.-Resulta imprescindible capacitar adecuadamente a todos los implicados en la cooperación para el desarrollo, sea cual su nivel, ya sea donantes o receptores, en la perspectiva de género.

5ª.-No se abordar un análisis de género y los cambios que conlleve sin situarlo en las particularidades económicas, sociales, culturales, políticas, etc. tanto a nivel local como global.

6ª.-La evaluación de los procesos implementados es un elemento insoslayable. La evaluación, tanto cuantitativa como cualitativa, no deberá centrarse sólo en los aspectos económico-productivos, sino que deberá incluir las condiciones de vida de las comunidades atendiendo a la modificación de la posición estructural de las mujeres en ellas.

Con referencia al proyecto y a pesar de que la estancia, como dijimos, fue corta, no por ello nos impide adelantar una serie de reflexiones provisionales que queremos compartir:

- 1ª.-Las necesidades en la zona son numerosas, intensas e imperiosas.
- 2ª.-No existe por parte de las instituciones locales un claro posicionamiento sobre cual es la perspectiva conceptual de su enfoque de género.
- 3ª.-Las líneas estratégicas del municipio siguen considerando a las mujeres como un colectivo vulnerable, elemento que no sería compatible con un enfoque GED.
- 4ª.-La participación de las mujeres en la estructura política local es muy baja (sólo una vicealcaldesa).
- 5ª.-El enfoque de género dentro del INPRHU aún es relativamente joven, por lo que la valoración sobre su impacto es difícil si bien dispone de metodologías y experiencias ajustadas a sus contextos.
- 6ª.-Los indicadores del proyecto se dirigen primordialmente a la mejora de las condiciones productivas de las mujeres (condiciones materiales), midiéndose el empoderamiento en términos de autoestima siendo estos elementos necesarios pero no suficientes para modificar las posiciones de género.
- 7ª.-Se percibe una mejora en las condiciones económicas de estas colectividades y en especial de las mujeres, abriéndose contextos de oportunidad, aumentando su capacitación, compartiendo experiencias asociativas, etc., que pueden suponer un importante punto de arranque.

Para finalizar, mencionar que no es posible el desarrollo de una sociedad si no dispone de los técnicos competentes, y esta es una misión de la Universidad, pero también debe formar ciudadanos y ciudadanas solidarios/as y que luchen contra la discriminación. La Universidad (y otras Administraciones Públicas), como compromiso ético, pueden y deben comprometerse en el desarrollo humano. Desde esta perspectiva sería pertinente realizar una evaluación del mismo (colaborativa y participativa), haciendo hincapié en los aspectos relacionados con el género, así como un análisis en profundidad del enfoque de género sostenido por la contraparte, pretendiendo que de este proceso discursivo puedan generarse conclusiones útiles y válidas para estas comunidades.

*Por y para las mujeres implicadas en el proyecto y el resto de la comunidad de las Sabanas, para que la palabra futuro cobre un verdadero significado.*

*Gracias por habernos permitido caminar con vosotras.*

Las/os autoras/es.

## **Bibliografía**

-Agra, M.X. (2002): *Animales Políticos: capacidades humanas y búsqueda del bien de M.C. Nussbaum*. En Máiz, R. (comp.) *Teorías políticas contemporáneas*. Valencia, Alfons El Magnanim.

-De la Cruz, C. (1999): *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. Vitoria-Gasteiz, Ekamunde-Instituto Vasco de la Mujer.

-Ellsberg, M. C. (1998): *El camino hacia la igualdad: Una guía práctica para la evaluación de proyectos para el empoderamiento de las mujeres*. Managua, Agencia sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

-Gallego, I. (1999): *El enfoque del monitoreo y la evaluación participativa: Batería de herramientas metodológicas*. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 4.

-Gómez Salazar y Sanahuja, J. (1999): *El Sistema Internacional de Cooperación al Desarrollo*. Madrid, CIDEAL.

-Lagunas, R. y Bernabeu, N. (2004): *Condiciones previas. La estrategia de la transversalidad del enfoque de género* [en línea]. <[http://www.genero-pnud.org.sv/documentos/estrategia\\_genero\\_pais/1\\_condiciones\\_previas.pdf](http://www.genero-pnud.org.sv/documentos/estrategia_genero_pais/1_condiciones_previas.pdf)>

-León M. (comp.) (1997): *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Chile, T. M. y Facultad de Ciencias Humanas.

-Lorente Molina, b. (2004): *Perspectiva de género y Trabajo Social. Construyendo método desde el paradigma intercultural*. *Revista Portularia*, vol.

4, 87-94.

-López Méndez, I. y Sierra Laguna, B. (2001): *Integrando el análisis de género en el desarrollo. Manual para técnicos de cooperación*. Madrid, Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación.

-López, I. y Alcalde, A. (1999): *Relaciones de género y desarrollo. Hacia la equidad de la cooperación*. Madrid, Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación.

-Lugo, P.R. (2004): El empoderamiento y sus significados [en línea]. En *Revista Vitral*, 60. <<http://www2.galuco.it/vitral%20vitral60/pedag.htm>>

[Consulta: 12 de febrero de 2006]

-Moser, C. (1991): La planificación de género en el Tercer Mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género. En Guzmán, V. y cols. (comp.): *Una nueva lectura. Género en el desarrollo*. Lima, Entre Mujeres.

-Murguialday, C. y cols.: Empoderamiento [en línea]. En *Diccionario de Acción Humanitaria*. <<http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/86>> [Consulta: 12 de febrero de 2006].

-Rowlands, J.: El empoderamiento a examen [en línea]. <<http://www.developmentinpractice.org/readers/spanish-readers>> [Consulta: 14 de febrero de 2006].

-Sen, A. (2000): *Desarrollo y Libertad*. Barcelona, Planeta.

-Tamayo, G. y cols. (2003): Género en la cooperación al desarrollo: una mirada a la desigualdad [en línea].

<<http://www.acsur.org/acsur/seccion/que/una%20mirada%20a%20la%20desigualdad.pdf>> [Consulta: 14 de febrero de 2006]

-VV.AA (2004): Transversalidad de género para la invisibilidad o empoderamiento de las mujeres [en línea]. En *Actas de la Conferencia Anual de WIDE*. <<http://wide.gloobal.net/wspa/wide15/1.htm>> [Consulta: 12 de febrero de 2006]

## **TÍTULO:**

APROXIMACIÓN TEÓRICA AL FENÓMENO DE LA MONOPARENTALIDAD

## **AUTORES**

*Beatriz Leal Freire.*

Trabajadora Social del Ayuntamiento de A Coruña.

E-mail: [b.leal@aytolacoruna.es](mailto:b.leal@aytolacoruna.es)

*María Martínez Rodríguez.*

Trabajadora Social.

*Ana Belén Méndez Fernández.*

Profesora titular de E. U del área de Trabajo Social y Servicios Sociales.

Universidad de Vigo, Campus de Ourense.

**PALABRAS CLAVE:** familia, familias monoparentales, estrategias, compatibilización.

**KEY WORDS:** family, single parent families, estrategias, harmonitation.

## **RESUMEN**

En este artículo se realiza una revisión bibliográfica sobre el fenómeno de la monoparentalidad para elaborar una aproximación teórica al mencionado fenómeno así como un análisis de la monoparentalidad en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Se revisa primero la definición de familia así como las diversas tipologías de familias reconocidas en los manuales especializados en la materia, teniendo presente también la normativa relacionada. Se profundiza en el fenómeno de la monoparentalidad ya que este fenómeno se asocia a colectivos en situación de riesgo de pobreza y se trata además de un fenómeno feminizado. Se ahondará en la problemática concreta de este tipo de familias, su peso específico (datos



cuantitativos) así como se incluirá una interesante bibliografía de obligada consulta al hacer mención a la monoparentalidad.

## **ABSTRACTS**

In this report it is made a bibliographic review about single parent families phenomenon to do a theoretic approach about , as well as an analysis about a single parent families in Galicia.

First it is analysed the family concept and the different classifications of families that appears in specialised manuals. We make a profound study of single parent families because this phenomenon is associated to collectives in risk of poverty and basically it is composed of women. It is going to study the specific problems of this kind of families, descriptive analyse and an interesting bibliography about this phenomenon is included.

En las dos últimas décadas está aumentando el número de familias monoparentales en la sociedad. La gran mayoría de estas familias están compuestas por una mujer con menores a su cargo.

Las causas de este fenómeno se relacionan con diversos factores como la aparición del divorcio, que aparece recogido en el Código Civil de 1981; la incorporación cada vez mayor y en aumento de las mujeres al mercado de trabajo que les proporcionan ingresos propios; y el cambio de los valores en la sociedad, con la importancia que adquiere la independencia femenina y el empoderamiento de las mujeres, entre otros.

Según la bibliografía consultada se asocian dos tipos de problemáticas con las familias monomarentales:

- La de ser mujer y tener hijos a cargo, por lo que existe la dificultad de la conciliación de la vida familiar y laboral. En esto en general no se diferencian las mujeres casadas de las que están solas con hijos a su cargo.
- La problemática específica de su situación. Además de lo anterior tienen unas características propias que dificultan en mayor medida esta

conciliación familia/trabajo además de otros aspectos sociales y familiares que las condicionan.

Es importante señalar que en el I Plan Galego de Inclusión Social 2001-2005 se incluye a los hogares monoparentales como un colectivo de aumento de pobreza y en situación de riesgo social.

Por todo lo anterior reseñado (el aumento de la prevalencia, el riesgo de pobreza y su problemática asociada) se hace necesario la realización de estudios en profundidad sobre este colectivo en situación de riesgo social para analizar cuáles son los factores que inciden en ese riesgo social y cuáles constituyen las necesidades específicas de este colectivo, así como ver si en la práctica las políticas sociales familiares que se desarrollan están cumpliendo su finalidad.

## ANALIZANDO: LA FAMILIA COMO INSTITUCIÓN BÁSICA

La Ley Gallega de familia la define como “el conjunto de personas unidas por vínculos de matrimonio o parentesco, o las unidades de convivencia cuando constituyan núcleos estables de vida en común”. La Constitución Española no da una definición de familia pero sí establece en su artículo 39 la protección especial que merece la familia.

El concepto de familia varía también de unos contextos a otros en función de factores culturales, socioeconómicos o costumbres. Por ello su concepto también ha variado a lo largo de la historia.

Las funciones de la familia han ido variando con el paso del tiempo pero su papel fundamental que la constituye como unidad social básica no ha cambiado. Han cambiado principalmente los procesos de formación de la familia y los modelos de familia.

La familia es pues una institución social básica, pero es una institución dinámica, cambiante y que se adapta a las transformaciones sociales globales. A lo largo del tiempo se ha pasado del modelo de familia extensa (varias generaciones conviviendo) al modelo de familia nuclear (una o dos

generaciones) como modelo primordial de familia o más habitual. Sea cual sea el enfoque, se coincide en que la familia es un importante agente socializador.

Existen una gran cantidad de clasificaciones de familias, pero en general todas recogen los diversos tipos de familia existentes. Una de ellas es la que establece para la sociedad actual seis tipos básicos de familia:

- Familia extensa: hogar con varias generaciones. Este tipo de familias en la actualidad ya no son el modelo preponderante, sin embargo hay que destacar que aunque hoy las distintas generaciones no convivan si mantienen unos vínculos especiales de relación.
- Familia nuclear: Modelo de familia más habitual en la sociedad actual. Pueden ser de tipo biológico (padres con hijos) y sociales (parejas consensuales; por adopción...).
- Familias monoparentales: Un padre o madre con hijo/s menor/es de 18 años. Está aumentando el número de este tipo de familias. Se pueden establecer tres tipos:
  - Por aspectos ligados al estado civil. Se habla entonces de madres solteras, separadas o viudas. También hay hombres pero el fenómeno de la monoparentalidad es prácticamente femenino.
  - Por aspectos ligados al ordenamiento jurídico. Por ejemplo las adopciones realizadas por solteras. Aunque son casos de escasa relevancia por su baja incidencia.
  - Por aspectos ligados a determinadas situaciones sociales. Se produce una situación de monoparentalidad transitoria o temporal. Por ejemplo cuando uno de los miembros de la pareja está en la cárcel o por motivos de trabajo pasa largas temporadas fuera del hogar familiar (por ejemplo los marineros).
- Reconstruidas o reorganizadas: Serían las formadas por parejas que se casan en segundas nupcias y ya tienen hijos de relaciones anteriores.
- Cohabitación. Parejas sin vínculos matrimoniales: Uniones de hecho. Varias razones pueden llevar a formar este tipo de familias: imposibilidad de casarse, razones ideológicas de rechazo del matrimonio, entre otras.

- Matrimonios de conveniencia.

A veces se ha utilizado el término hogar como sinónimo de familia, pero esto no es correcto. El hogar se refiere a residencia compartida o como dice Roussel *“es la unidad elemental de solidaridad cotidiana expresada a través de la permanente cohabitación de sus miembros”*.

La diferencia fundamental entre la familia y el hogar es que mientras la familia tiene que estar formada por un mínimo de dos personas, el hogar puede estar constituido por una persona sola. Además existen hogares sin familia como son los hogares unipersonales y los formados por personas sin parentesco y, otros en los que la familia es simplemente un subconjunto del hogar. En el hogar lo fundamental es la vida en común, como forma de organización económica elemental.

A modo de resumen y conclusión se pueden señalar varias características de la familia actual española:

- Es una familia fundamentalmente de tipo nuclear, aunque ya se ha expuesto que aparecen nuevos modelos familiares que van en aumento.
- El matrimonio sigue siendo la forma habitual de legitimación de la familia. Aunque la tasa de nupcialidad está en descenso debido, entre otros motivos, a que las actitudes ante el matrimonio como institución están cambiando.
- Poca diferencia de roles. Las relaciones son de una mayor comunicación y entendimiento. Las mujeres se incorporan al mundo laboral convirtiéndose también ellas en proveedoras.
- Estatus cambiante de la mujer. Relacionada con la anterior. Tienen una mayor independencia y autonomía.
- En la actualidad poco han cambiado las funciones de la familia que siguen siendo de reproducción y socializadora pero también tienen una clara función sexual y de soporte emocional de sus miembros.
- Menor tamaño de las familias debido al control de la natalidad (disminución de la tasa de natalidad y por tanto de la población infantil).

- LAS FAMILIAS MONOPARENTALES.

Como se señala en el libro “Las familias monoparentales en España” de FERNÁNDEZ CORDÓN, J.A. Y TOBÍO SOLER, C. (1999) los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que se están produciendo en la sociedad actual configuran nuevas formas de vida y de relación que afectan tanto a los individuos como a las políticas sociales orientadas a paliar las desigualdades que se generan. La estructura y la organización familiar así como la forma de afrontar los problemas de la vida diaria también están influidos por estos cambios.

En estos momentos la familia nuclear con hijos a cargo continúa siendo la forma familiar más habitual, sin embargo empiezan a aparecer otras formas de importancia relativa que presentan implicaciones relevantes para las políticas sociales orientadas a la familia. Conviene tener presente que la monoparentalidad no es un hecho o un fenómeno sociodemográfico nuevo. A lo largo de la historia ha habido viudos y viudas con sus hijos pequeños, madres solteras, situaciones transitorias de monoparentalidad pero que podían prolongarse durante años (en el caso del emigrante).

Este modelo de familia, denominada monoparental es la familia formada por un solo cónyuge, que no vive en pareja pero puede o no vivir con otras personas, y con hijos a cargo, que por sus peculiares características plantean necesidades diferenciadas.

En esta definición de familia se establecen los dos aspectos principales que constituyen esa situación: el hecho de que hay un único progenitor y la carga o la dependencia de los hijos.

Hay que diferenciar varios conceptos muy similares para que no den lugar a confusiones: el hogar monoparental y la familia monoparental que se definen de la siguiente manera:

- familia monoparental (o núcleo monoparental): núcleo familiar básico formado por un padre o una madre sin pareja, con algún hijo menor de 18 años.

- hogar monoparental: hogar formado exclusivamente por un núcleo monoparental, sin otras personas. En este caso los problemas específicos de la monoparentalidad se viven con especial intensidad. La ausencia de personas o familia que puedan compartir la carga pone de manifiesto la desventaja de este tipo de núcleo.
- hogar con núcleo monoparental: hogar en el que existe al menos un núcleo monoparental, junto con otros núcleos y/o personas.

Una denominación alternativa a la de monoparentalidad utilizada especialmente en el ámbito de los Servicios Sociales es la de personas con cargas familiares no compartidas. Tampoco es un concepto preciso ya que hace plantearse qué es una carga no compartida y qué es una carga familiar, a lo que probablemente habría que responder que es todo familiar dependiente, cualquiera que sea edad.

Tras lo expuesto se concluye que el concepto de monoparentalidad es un concepto amplio que incluye una gran variedad de situaciones: madres/ padres solteros, separados/as, viudos/as, así como otras situaciones más o menos temporales de monoparentalidad. Por esto se dice que no es una buena categoría ya que cada grupo tiene su problemática específica. Las separadas y divorciadas con hijos constituyen hoy la forma predominante de monoparentalidad.

Los Censos de Población señalan múltiples carencias y limitaciones para estudiar la monoparentalidad. El principal problema es que el Censo define los núcleos monoparentales incluyendo todos aquellos en los que hay al menos un hijo soltero, lo cual mezcla en una misma categoría familias en las que los hijos son dependientes y familias en las que el dependiente es el padre o madre. Además de hijos que no tienen por qué ser menores de 18 años. Esta consideración es muy importante y hay que tenerla muy presente si se toman los datos para realizar el estudio estadístico del Censo.

Los datos extraídos del estudio de “las familias monoparentales en España” muestran un incremento de las familias monoparentales que se explica por el aumento de las separaciones y divorcios. Un rasgo común a

todos los países de la Unión Europea es la feminización de estas familias, es decir, el cabeza de familia suele ser la mujer. El 85% de los núcleos monoparentales los encabeza una mujer ( Fernández Cordón y Tobío Soler, 1999).

En el análisis realizado por J.A. Fernández Cordón y Constanza Tobío Soler (1999) se concluye que en el conjunto de la Unión Europea la tasa de actividad de las mujeres en situación de monoparentalidad es superior a la del conjunto de madres. España es el país europeo donde esta situación es menor -a pesar de que aumenta -, donde la tasa de actividad femenina es menor - aunque aumenta más rápidamente que en Europa- y el país donde las madres solas tienen una mayor orientación a la actividad laboral en comparación con el conjunto de las madres (el 65% de las mujeres en situación de monoparentalidad están en el mercado de trabajo frente al 37% para todas las madres, según la investigación antes citada).

La medida más adecuada de la incidencia de la monoparentalidad viene dada por la proporción que los núcleos monoparentales representan en el total de núcleos con hijo (parejas y monoparentales) que según datos de la citada investigación representan el 14,6% de todos los núcleos de esa categoría, correspondiendo el 12,4% a los núcleos de madre sola. Los núcleos monoparentales en sentido estricto, con algún hijo menor de 18 años, suponen el 8,6% del conjunto de núcleos con al menos un hijo de esa edad, de lo cuales el 7,4% son monoparentales de madre y el 1,4% de padre.

Existen tres tipos o categorías de familias monoparentales que corresponden a trayectorias bien diferenciadas:

- Solteros. La proporción de solteros no llega al 20%,
- Separados. El 52,7% son personas separadas o divorciadas.
- Viudos. El 27,6% viudos y siendo la proporción de mujeres el doble que de hombres.

Más del 40% de los núcleos monoparentales vive en un hogar con otras personas que no forman parte del núcleo, lo que es un indicador de las dificultades que encuentran las personas en situación de monoparentalidad

para constituirse en hogares viables y autónomos. Puede representar esta situación una estrategia para compatibilizar familia y empleo.

En cuanto a la actividad laboral son más activas que las parejas con hijos. Esto obedece a que son cabezas de familia y se encuentran con una mayor necesidad de trabajar, en general.

### PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA

Tobío Soler en su artículo “Conciliación o contradicción: cómo hacen las madres trabajadoras” (2002) trata la problemática de la dificultad de conciliación vida familiar-laboral. En este artículo analiza esta problemática desde la perspectiva de las mujeres en general, pero es importante resaltarlo aquí para tener en cuenta que las mujeres cabezas de familia de núcleos monoparentales se encuentran con una serie de dificultades y obstáculos, pero que en realidad ya por el hecho de ser mujeres parten de la base de una serie de dificultades, a las que se les añaden las específicas por la situación concreta de monoparentalidad.

Esta problemática de la dificultad para combinar los dos ámbitos parte de la escasa presencia de trabajo a tiempo parcial y de la escasa participación de los hombres en el trabajo doméstico así como de recursos insuficientes para el cuidado de los hijos. Se analizan las estrategias que estas mujeres tienen que llevar a cabo para posibilitar dicha conciliación: ayuda de la familia extensa (importante papel de las abuelas), ayuda remunerada, centros escolares, estrategias espaciales y estrategias temporales. Se pueden combinar varias estrategias, sin embargo este estudio, basado en la Encuesta sobre Compatibilización Familia-Empleo 1998, concluye, como cabía esperar, que la estrategia mayoritaria es la de recurrir a la familia extensa, incluso buscando domicilio cerca de esta familia. Es decir, la solución para hacer frente a la contradicción entre trabajo y familia es una solución privada e informal, que queda en el ámbito de la familia.

Las mujeres que encabezan estas familias monomarentales parten ya de la situación de desigualdad por su condición de mujeres, pero además no



tienen pareja que les pueda ayudar a posibilitar esta compatibilización. Ayuda que aprecian en gran medida las mujeres que sí cuentan con ella. Además, estas mujeres con pareja aseguran que cuando los hombres se responsabilicen más de la vida doméstica la situación será mucho más fácil. Pero las mujeres solas no pueden contar con ese apoyo, sea menor o mayor, por lo que el porcentaje de mujeres solas que recurren a su madre como estrategia principal es mucho mayor, bien conviviendo con ellas, bien estableciendo estrategias espaciales, viviendo cerca de ellas.

Mientras que sólo en 14 % de las parejas viven con otras personas, en el caso de las familias monoparentales este porcentaje asciende a un 29%. Además se dan muchas diferencias dentro de las mismas familias monoparentales dependiendo del estado civil. Como ya se ha mencionado se trata de un grupo heterogéneo. Las madres solteras son las que mayor dependen de su familia de origen viviendo en un hogar independiente en tan solo un 27,9% de los casos mientras que viven con sus madres en un 59,7% de los casos. Las divorciadas viven con sus madres en un 26,3% de los casos y las viudas tan sólo en un 10%. Las viudas se considera el grupo más privilegiado de las familias monoparentales porque son aceptadas socialmente teniendo incluso una buena consideración social y están en general en una mejor condición económica (suelen tener pensiones de viudedad). Con lo cual se concluye que las solteras y divorciadas constituyen el grupo que se encuentra con un mayor número de obstáculos.

#### LAS FAMILIAS MONOPARENTALES EN GALICIA.

En Galicia la monoparentalidad es un fenómeno muy ligado a la historia y forma de vida gallega. Comunidad Autónoma emigrante por excelencia, ha conllevado en numerosos casos a que las mujeres adquiriesen el rol de cabeza de familia mientras sus maridos estaban emigrados. Estas situaciones temporales se prolongaban muchas veces durante años. Otro tipo de monoparentalidad muy ligada a Galicia es la ocasionada por la dedicación de los hombres a ciertas actividades laborales, como los marineros y pescadores que pasan largas temporadas embarcados provocando una situación en su

hogar de monoparentalidad temporal. A este tipo de monoparentalidad se le une la ocasionada por el fallecimiento de la pareja (viudedad). Estas serían las formas tradicionales de monoparentalidad en Galicia, a las que en la actualidad hay que añadir las formas emergentes de monoparentalidad como son las madres solteras y las separadas o divorciadas, que excepcionando el divorcio, ya se daban ciertas situaciones de este tipo pero tenían escasa relevancia social.

A continuación se incluye una tabla con datos relativos al tipo de hogares existentes en Galicia en el año 2001.

TABLA 1

**Hogares según la tipología**

	<b>Galicia 2001</b>	Galicia 1999	<b>A Coruña</b>	<b>Lugo</b>	<b>Ourense</b>	<b>Pontevedra</b>
Unipersonal	18,43	16,5	19,17	22,50	21,63	14,44
Sin núcleo (más de una persona)	3,43	3	3,56	4,60	3,45	2,78
Pareja con hijos	40,32	39,9	41,20	31,63	35,73	44,73
Pareja sin hijos	13,62	15,1	12,79	13,02	18,35	12,97
<b>Monoparental</b>	<b>7,16</b>	<b>7,5</b>	<b>7,27</b>	<b>7,11</b>	<b>6,32</b>	<b>7,39</b>
Un núcleo y otros	11,34	11,5	10,36	12,65	11,85	11,82
Varios núcleos	5,70	6,5	5,65	8,50	2,66	5,87
<b>Total</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

fueron: IGE. Encuesta de las condiciones de vida de las familias. 2001; 1999.

Analizando globalmente la tabla se resalta que el modelo de hogar preponderante es el de la pareja con hijos, o familia nuclear, siguiendo la tendencia general de España. Se establece como el segundo tipo de hogar predominante el unipersonal con un 18,43%. En cuanto al hogar monoparental, que es el que aquí nos interesa, las diferencias entre las distintas provincias son pequeñas. En Galicia este tipo de hogares constituyen un 7,16% del total de hogares, lo que constituye un porcentaje elevado debido a que las familias monoparentales suelen tener dificultades de acceso a la vivienda y en muchos casos retornan al hogar de sus padres, y en este caso este porcentaje no representa el total de familias monoparentales sino sólo a las que constituyen un hogar independiente. El resto de las familias monoparentales estarían incluidas en los porcentajes de un núcleo y otros y de varios núcleos. Las

investigaciones sobre las familias monoparentales muestran que la mayoría de estas familias viven con sus padres.

Mayoritariamente son mujeres las que encabezan este tipo de hogares. La media gallega es que los hogares monoparentales femeninos constituyen el 81,82 % del total. La gran mayoría de hogares monoparentales lo constituyen personas de edades comprendidas entre 45 y 64 años, que puede ser indicativo de que la mayor parte de este tipo de familias está constituida por separados/as y viudos/as.

El modelo habitual de familia en Galicia, siguiendo la tendencia general del resto de España, es la familia nuclear (pareja con hijos) que en el 2001 constituía un 62,58% del total de núcleos familiares.

En cuanto a los núcleos familiares monoparentales, Galicia también sigue la tendencia del resto del país y es que la monoparentalidad está feminizada. El porcentaje de núcleos monoparentales femeninos es de 9,09% frente al 2,66% de núcleos monoparentales masculinos. La incidencia de la monoparentalidad en Galicia es superior a la media española y en sintonía con Baleares y Ceuta y Melilla.

Otro aspecto fundamental en la vida de las familias es la posibilidad de compaginar la vida familiar con la laboral. En la Encuesta de las condiciones de vida de las familias 2001, se realizó una pregunta a los ocupados en cuanto al grado de conciliación de la vida familiar y laboral. Para la mayoría de la muestra es fácil realizar la conciliación entre estos dos ámbitos. La segunda respuesta en orden de importancia ha sido la que resulta difícil obteniendo un porcentaje medio en Galicia de 30,58%. Conviene tener en cuenta que es una pregunta realizada únicamente a ocupados y que no está dividida por sexo, por lo que los que responden son mayoritariamente varones (hay una mayor proporción de ocupados que de ocupadas). Teniendo en cuenta esto se puede concluir que resulta fácil mayoritariamente esta conciliación porque principalmente son hombres los que contestan, y estos hombres no suelen asumir responsabilidades domésticas ni de cuidado de los hijos. Por eso es muy significativo fijarse en el casi tercio de la población que responde que es difícil llevar a cabo la conciliación laboral/familiar. En la actualidad hay un gran

número de mujeres realizando lo que se ha denominado “doble jornada”: trabajo remunerado y trabajo doméstico sin ayuda.

Por todo lo expuesto se hacen necesarias una serie de políticas sociales que ayuden a paliar esta situación de desigualdad. Estas políticas en Galicia se plasman en dos Planes de actuación: El Plan de Igualdad de Oportunidades y el Plan Integral de Apoyo a la Familia.

El IV Plan de Igualdad de Oportunidades Gallego incluye por primera vez como área de actuación la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, considerándola de prioritaria intervención. En este Plan se hace referencia a la mujer en general, sin incluir la problemática específica de las familias monoparentales.

En el año 1999 sale a la luz por vez primera una ley cuyo objeto es promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras.

En el III Plan de Apoyo a la Familia se incluye un programa de apoyo a las familias monoparentales y un servicio de atención a las mujeres solas con cargas familiares no compartidas.

A pesar de este desarrollo normativo, de estas innovaciones y mejoras, en la actualidad aún queda mucho camino por recorrer. Tanto en la bibliografía consultada así como en artículos de prensa, revistas y reflexión propia de los profesionales de Servicios Sociales consultados se concluye que estas políticas sociales son insuficientes todavía y están teniendo poca repercusión para paliar la problemática específica de estas familias, quienes tienen que seguir recurriendo a su familia extensa (así la familia sigue siendo el colchón amortiguador de las problemáticas sociales).

## BIBLIOGRAFÍA

ARROYO MORCILLO, A. (2001) *“Las familias monoparentales en España. ¿Una desviación u otra forma de organización familiar?”. Tesis doctoral adscrita a la Universidad Complutense de Madrid. Madrid.*

FERNÁNDEZ CORDÓN, J.A. Y TOBÍO SOLER, C. (1999) *“Las familias monoparentales en España”*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

IGLESIAS DE USSEL, J. (1994) *“V Informe Sociológico sobre la situación social en España”*. Cap. 3: La familia. Madrid. Fundación Foessa. Págs. 489-497.

Ley 3/1997, de 9 de Junio, Galega de Familia, Infancia y Adolescencia. DOG nº 118, de 20 de Junio de 1997.

PUY CABETAS, J. (2000) “Fecundidad y actividad femenina en España”. *REIS nº 92*; Octubre-Diciembre 2000. Pág. 141-167.

TOBÍO SOLER, C. (2002) “Conciliación o contradicción: cómo hacen las madres trabajadoras”. *REIS nº 97*; Enero-Marzo 2002. Pág. 155-186.

XUNTA DE GALICIA (2001) *“I Plan Galego de Inclusión Social 2001-2005”*. Santiago.

XUNTA DE GALICIA (2002) *“III Plan Integral de Apoio á Familia”* Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude. Santiago.

XUNTA DE GALICIA (2002) *“A situación sociolaboral das mulleres galegas”* Santiago.

XUNTA DE GALICIA (2002) *“IV Plan de Igualdade de Oportunidades das mulleres galegas 2002-2005”*. Santiago.

XUNTA DE GALICIA (2002) *“III Plan Integral de Apoio á Familia 2002-2005”*. Santiago.

XUNTA DE GALICIA (1996) *“Situación socioeconómica das mulleres separadas en Galicia”*. Santiago.

**La custodia compartida impuesta por el juez a solicitud de uno de los padres: una realidad excepcional en las crisis matrimoniales: el párrafo octavo del Art. 92 del Cc**

**Genero y Trabajo Social (JR 1681)**

Joaquín María Rivera Álvarez

Prof. Asociado Tipo 3º

Doctor en Derecho

Sección Departamental de Derecho Civil

[quino@trs.ucm.es](mailto:quino@trs.ucm.es)

Escuela Universitaria de Trabajo Social

Universidad Complutense de Madrid

Palabras Claves: custodia compartida

Key words: joint custody

La Ley 15/2005, de 8 de Julio ha reformado el Código Civil, introduciendo la custodia compartida en nuestra legislación. Este modelo de guarda ha sido excepcionalmente permitido por nuestros tribunales si los padres acuerdan este en situaciones especiales que prueben que la custodia compartida es la mejor elección para beneficiar a los hijos. La nueva legislación no cambiará esta concepción, pero si quizás introduzca cambios en la visión de los abogados y sus clientes que contemplarán esta posibilidad en sus negociaciones. Por eso es conveniente conocer cuales podrán ser las situaciones posibles y ver los planteamientos dados por asociaciones de padres y madres divorciados y a partir de las presiones de los grupos de abogadas.

The Law 15/2005, on July 8<sup>th</sup> have reformed the Spanish Civil Code to introduce the joint custody in our legislation . The model of guardianship has been exceptionally passed by the Courts if is o her parents agreed with it in such a special situations that prove that the joint custody is the best election to benefit it the children. The new legislation would not change this approach, perhaps it introduces changes in the vision of the lawyers an his customs that contemplate this possibility in their negotiations. For this reasons, it ´s necessary to know which possible situations to introduce the joint custody and study the approaches given by different social groups: male and female divorced associations and female lawyer ´s groups.

Propósito: La intervención que deseo realizar en el IV Congreso de escuelas de trabajo social en Zaragoza pudiera considerarse reiterativa ya que el autor ha publicado recientemente un artículo con el título “La custodia compartida: génesis del nuevo artículo 92 del Código Civil” en la *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, Volumen 18 (2005). Sin embargo, a raíz de las opiniones de la doctrina y de los juristas prácticos que se van produciendo a lo largo de estos meses conviene reforzar algunos de los argumentos y replantearse otros con relación a la posibilidad de que la custodia compartida sea considerada por el Juez a partir sólo de la petición de uno de los cónyuges (Art. 92.8º párrafo del Código Civil). Por otra parte, es interesante tener presente la perspectiva de genero a la que se me invita al estar comprendida esta comunicación en el eje temático: Perspectivas de Genero y Trabajo Social”.

Conviene tener presente el texto a comentar. Este nos dice:” 8. Excepcionalmente, aun cuando no se den los supuestos del apartado cinco de este artículo, el Juez, a instancia de una de las partes, con informe favorable del Ministerio Fiscal, podrá acordar la guarda y custodia compartida fundamentándola en que sólo de esta forma se protege adecuadamente el interés superior del menor”.

1.- Como saben Uds. la introducción de este párrafo se hizo en el Proyecto de Ley remitido por el Congreso al Senado<sup>1</sup> a raíz de la intervención crítica de la enmienda num. 48 del Grupo parlamentario socialista que fue aprobada.

En el Anteproyecto, texto anterior, el Gobierno se planteó la posibilidad de la guarda y custodia compartida convenida por los dos progenitores en un plano de igualdad con la que los jueces pudieran imponer a petición de uno de los cónyuges, por lo tanto no se hablaba del término “excepcional” y no se obligaba al juez a entender ésta como la única opción para que se proteja el interés superior del menor. Tal vez porque su redacción era muy simple (“los padres podrán acordar o, en su caso, el juez podrá decidir que la guarda de los hijos sea ejercida por uno sólo de ellos o conjuntamente”). Esta regla fue modificada, extendiendo la redacción del artículo para proponer diferentes garantías que limitarán los casos posibles de custodia compartida – en la línea de la opinión generalizada de nuestra doctrina y jurisprudencia- (“En la propuesta de convenio regulador o a instancia de uno de los padres, podrá solicitarse que el juez, previo informe del Ministerio Fiscal, decida en interés exclusivo de los hijos, valorando la relación que los padres mantengan entre sí, tras oír a los mayores de 12 años y, si lo considera preciso, a los menores que tengan suficiente juicio, que la guarda de estos sea ejercida por uno de ellos o conjuntamente<sup>2</sup>”).

La propuesta gubernamental tuvo una serie de críticas en el trámite parlamentario del Congreso y Senado. La diputada Fernández Dávila (Grupo parlamentario Mixto), en la Enmienda Num. 32, entendía que sólo era posible la custodia compartida si había acuerdo entre ambos cónyuges, basado en que difícilmente habría consenso en la educación y formación cuando ni siquiera la

---

<sup>1</sup> Ver *Boletín Oficial de las Cortes Generales, Senado*, VIII Legislatura, Serie II Proyectos de Ley, de 5 de mayo del 2005.

<sup>2</sup> Ver *Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso*, VIII Legislatura, Serie A: Proyectos de Ley, de 1 de diciembre del 2004.



pedían ambos. De la misma manera, el Grupo parlamentario vasco (EAJ-PNV), en su enmienda 40, entendía que sólo era posible la guarda compartida si se convenía por ambos cónyuges y no por imposición del Juez. Por último, también esta era la posición del Grupo parlamentario Popular, en la enmienda Num. 81 en el Congreso- Num. 26 en el Senado-, introduciendo la necesidad de un Plan de Responsabilidad Parental que “incluya acuerdos sobre la residencia del menor, la vivienda, la pensión alimenticia, etc., y que éste compruebe que ésta es la situación que más favorece la protección y bienestar del menor”.

La redacción de la norma que estudiamos quedó fijada en el texto remitido al Senado. Las Asociaciones de Feministas remitieron una carta al Presidente del Gobierno, que había prometido reconsiderar la postura, cuando vieron que el Grupo socialista del Senado no había considerado ninguna reforma en dicho párrafo, pasando el texto a su aprobación – con la oposición del Grupo Popular-.

Hasta este momento hemos desarrollado el problema legislativamente, sin embargo, la discusión se generalizó interviniendo no sólo los partidos políticos sino también las asociaciones de padres y madres separados o divorciados, colectivos feministas y de juristas. Ya, desde el inicio, se criticó extensamente el Anteproyecto, produciéndose una cierta confrontación entre asociaciones de padres de familia separados y las de mujeres. Unos apoyaban la posibilidad de establecer en los términos más extensos la guarda compartida, como medio de cambiar la tendencia, entendida como general, de los Tribunales y Jueces de concentrar la guarda en uno sólo de los progenitores, esencialmente, la madre – tendencia que también es producto de que, en la mayoría de los procedimientos, los padres no discuten que la mujer tenga que quedarse con los hijos<sup>3</sup>; por lo que al final se sintieron defraudados por el texto final<sup>4</sup>. Las

---

<sup>3</sup> Deben Alfonso, M.: *Hacia una custodia impuesta y dividida*, en <http://www.hera2001.com/custodiareponsable/noticiasD.asp?id=89> estima que el 90 % de los casos de procedimientos consensuados. También ver Rogel Vide, C.(2005), Pág.87, en donde recoge opiniones que refieren que en las rupturas sin acuerdo, sólo el 22% de los padres pedían la custodia y sólo el 1% la deseaban compartida.

mujeres y las asociaciones de juristas, sin embargo, no eran partidarias en general de la custodia compartida al inicio, variando su postura hasta la actual que pretende que no sea posible la custodia compartida cuando no hay acuerdo entre los cónyuges<sup>5</sup>.

Con todo el respeto para las opiniones anteriormente indicadas, la formación legal de un régimen de guarda y custodia basada en las posiciones sociales o sus construcciones derivadas, eso sí, de la realidad, tiene el gran inconveniente de que “en el Derecho de Familia no hay dos casos iguales y las medidas que en una situación se presentan como beneficiosas para el menor, en otras pueden constituirse en generadoras de resultados gravemente perjudiciales” (Campuzano Tome (2005) 16). Pero además las situación de cambio social en donde se produce poco a poco una estado de corresponsabilidad o incluso de concentración en el progenitor masculino de la responsabilidad parental, mediante las medidas correctoras de conciliación de vida familiar y las que se están tomando para la igualdad de la mujer, hace ver que la pugna social y política de las asociaciones pueda resultar en el futuro contraproducente. La limitación o exclusión de la posibilidad de guarda compartida supone hacer una norma que refuerce el papel de uno de los progenitores en la custodia de los hijos en situación de crisis matrimonial. Y dicho refuerzo determina, en este momento, que se siga concentrando en la mujer la responsabilidad parental. Así éste argumento sirvió para gestar una reforma legal en Francia en el año 2001-2002 que modificó el Código Civil – realizada por la ministra de familia, Segolene Royal- que previera la custodia alterna, tal como nos ha ocurrido a nosotros – si bien con la obligación de los padres de presentar un Plan de corresponsabilidad (“coparentalidad”) que los órganos judiciales pueden aprobar o rechazar-. Por otra parte, curiosamente se dan ya en los Tribunales situaciones en donde quien pide la guarda compartida es una mujer que

---

<sup>4</sup> Declaraciones de J.L. Rubio Azcue a Minuto Digital, el 21 de abril de 2005 (<http://www.minutodigital.com/noticias/rubio.htm>). Es interesante la conclusión a la que llega respecto a la redacción final de la ley: “el PSOE ha manipulado a la opinión pública dando a conocer que la nueva legislación para separaciones establecería como norma general el principio de la custodia compartida, y finalmente ha terminado limitándola a los casos en que haya mutuo acuerdo y además sea ratificada por un juez” (<http://www.minutodigital.com/noticias/enga.htm>).

<sup>5</sup> Ver la pagina (<http://www.hera2001/custodiareponsable>)

padece, previamente durante la separación legal o de hecho anterior, la concentración de la custodia de sus hijos en el otro progenitor varón<sup>6</sup>. Es cierto que dicha situación es todavía puntual y poco ejemplificativa, pero determinante para hacerse esta reflexión.

Concluyendo, recogemos unas palabras de Ibáñez Valverde (2004 b) 5: "...permítasenos considerar que muy probablemente ayude [la reforma legal] a cambiar a medio, y quizás a corto plazo, muchas ideas obsoletas respecto del papel de los hijos, de sus progenitores y de las relaciones entre ellos. Solo falta desear que la puesta en práctica se haga con criterios racionales, trabajando para fomentar la coparentabilidad, la responsabilidad y el mutuo acuerdo".

2.- La situación en la que es posible la petición de custodia compartida debe ser valorada por el Juez, a partir de una serie de circunstancias concretas, no conviniendo una determinación de la misma estricta por el legislador. Razonablemente, nos dice Campuzano Tome (2005), 20 que "de lo que se trata es de conseguir que la ley arbitre un marco lo suficientemente amplio y flexible como para dar cabida en él a todas las posibles opciones de custodia a cada caso concreto".

Desde una posición limitativa del arbitrio judicial, se pudiera entender que es bueno indicar al Juez con carácter previo cuales son las circunstancias que deben ser estudiadas. Así parece deducirse de la postura de la diputada Fernández Dávila (Grupo parlamentario Mixto), que en la enmienda Num. 32, pedía la introducción del siguiente párrafo: "Para el otorgamiento de la guardia y custodia compartida, el Juez valorará la edad de los hijos, el lugar de residencia de los progenitores, la disponibilidad de un domicilio adecuado por

---

<sup>6</sup> Así en la Sentencia de la AP de Navarra de 11 de noviembre de 1992 (Aranz. Civ.- 1992/1565), la de la Audiencia Provincial de Álava (Sección 1º), de 8 de Octubre de 1997 (Aranzadi Civil 1997/2014) que rechazo una petición de custodia compartida de la madre, agente de policía local, que desempeñaba su cargo de 10 de la noche a 6 de la mañana. También se mantiene la guarda y custodia del padre con amplio régimen de visitas, como paso en el supuesto anterior, en el caso de la Sentencia de La Audiencia Provincial de Barcelona (Sección 12º) de 12 de marzo de 2004 (JUR 2004/120441) si bien en este supuesto el hecho impeditivo era los malos tratos de la nueva pareja de la madre.

ambos progenitores para el cuidados de los hijos e hijas, el horario laboral de los progenitores, así como otras circunstancias relevantes que posibiliten la custodia compartida sin graves quebrantos en la vida cotidiana de los hijos e hijas”<sup>7</sup>. Con ello se pretendía no sólo una valoración amplia por los jueces sino que esta se condicionara a una reflexión sobre dichos aspectos de la vida del menor, en la búsqueda del beneficio del menor.

Entendemos que no es necesaria tal indicación, por cuanto, la propia jurisprudencia menor trabaja sobre las estas circunstancias y de otras que, en cada uno de los casos, se plantean. Lo cual altera cualquier consideración previa que se pueda tener respecto a aspectos concretos: por ejemplo, se puede dar una perfecta coordinación entre horario de padres con cercanía de domicilios adecuados en ambos casos, pero puede faltar otros elementos – parecida percepción de responsabilidades y medidas de educación y formación, por ejemplo- . Así la jurisprudencia considera múltiples factores con el propósito de que la decisión adoptada satisfaga el interés del menor de forma más adecuada que otras posibilidades.

En general se ha de partir de que ambos progenitores sean individualmente adecuados para el ejercicio de la guarda y custodia. Junto a ello se contempla en las situaciones siguientes: viviendas de los padres en el mismo edificio que evitan la modificación de su entorno<sup>8</sup> que pueden evitar el peregrinaje del menor; permitirlo su situación económico-material<sup>9</sup>; adecuarse a su situación

---

<sup>7</sup> *Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de Diputados*, VIII Legislatura, Serie A: Proyectos de Ley, de 15 de marzo del 2005.

<sup>8</sup> Destacamos la Sentencia de la AP de Valencia (Sección 6ª) de 2 de febrero de 2000 (JUR 2000/96686) que impone, sin atender a las pretensiones contradictorias, la guarda “compartida”. También las Sentencias de la Audiencia Provincial de Gerona (Sección 2ª) de 25 de febrero de 2001 (Aranz.Civ.-2001/1827) y de Castellon (Sección 2ª) de 14 de Octubre de 2003 (JUR 2003, 26477), cuyo fundamentación se une a que ambos progenitores ajustaron su horario para estar con su hija. Dice la última decisión: “La situación de la menor en relación con su madre y su padre se muestra tan similar, que en realidad tanto uno como otro merecerán ostentar la guarda y custodia, sin encontrar razón para desequilibrar tal merecimiento sin tener la sensación el Tribunal de afectar al derecho de igualdad del que resultare, en su eventual albur, perjudicando con las simples visitas con su hija”.

<sup>9</sup> La anterior sentencia vista de la AP de Castellon que destaca “corresponde a cada litigante un vivienda en Benicarló, cada una perfectamente acomodada a las necesidades escolares de la niña ( su habitación, su ordenador, etc...) , y los padres han sabido ajustar su horario laboral a su contacto con Pilar....”.

socio-laboral<sup>10</sup>; o por las necesidades afectivas o formativas que requiere el menor<sup>11</sup>. Todo ello se debe unir a una cierta uniformidad o semejanza de criterios respecto a la forma de vida que ha de tener el menor –desde la perspectiva personal y social-, su educación y formación, junto con una actuación coordinada de los progenitores o adoptantes. En estas condiciones se muestra como la solución más beneficiosa para alguna doctrina<sup>12</sup>.

Por otra parte, el deseo de los menores de que se atribuya la custodia “compartida” a ambos progenitores ha sido considerada en algunas decisiones. No obstante lo cual, la escasa argumentación de estas decisiones nos lleva a considerar dicha posibilidad en tanto en cuanto se vea como remedio para mantener la estabilidad emocional del menor ante el hecho de la separación o el divorcio de sus progenitores<sup>13</sup>. Otra veces en algunos informes psicológicos se plantea la atribución compartida, como una forma de resolver problemas relacionales de un progenitor con su hijo – siendo éste considerado el más adecuado para la custodia-<sup>14</sup>. O también se señalan las dificultades para

---

<sup>10</sup> Además, en el Auto de la AP de Baleares (Sección 5ª) de 27 de febrero de 2001 (JUR 2001/138971), junto al deseo de los menores.

<sup>11</sup> Paradigmático el caso de la Sentencia de la AP de Madrid (Sección 22ª) de 17 de septiembre de 2003 (JUR 2003/27985): “... la orientación psicológica se enmarcaría en una guarda y custodia legal compartida por ambos padres al igual que la patria potestad por su capacidad y porque la situación real de hecho es así. El citado dictamen también pone de manifiesto la convivencia continuada de hecho en la vivienda del padre porque por las circunstancias escolares y la organización de las actividades del menor aparece la más favorable, al tiempo que significa una necesidad importante del menor consistente en saber si la figura paterna va a cumplir las expectativas que él se creó y que resultan claras en un proceso de preadolescencia y la amplia comunicación con la figura materna que es la figura más querida por Fernando, el progenitor con el que ha creado los vínculos más importantes y de la que "aclama" ("rechaza") más afecto, destacando finalmente el imprescindible apoyo profesional de Fernando no sólo de apoyo psicopedagógico en las tareas y hábitos de trabajo y estudio sino también de terapia individual por especialistas clínicos que ayuden al control y canalización de sus emociones, a su madurez personal y social, a apoyar su autoestima, a la interiorización de normas y a la ansiedad de la triada (con las figuras parentales y en este sentido la puesta en común de los padres), para la elección del profesional es imprescindible para que los resultados sean positivos, concluyendo por ello que en este aspecto la experiencia de la madre que cotidianamente ha vivido con su hijo desde su nacimiento y lo ha llevado a diferentes centros y especialistas resulta de gran valor para considerar”.

<sup>12</sup> Sainz Torres, M (2002): 238.

<sup>13</sup> Así en la Sentencia de la AP (Sección 6ª) de Valencia de 9 de marzo de 2000 (JUR 2000/126442). Por el contrario no la estima la Sentencia de la AP de Madrid (Sección 22ª) de 8 de junio del 2004 (JUR 2004/315883).

<sup>14</sup> A pesar de ello, el Tribunal no estimó el deseo, manteniendo a la madre con su hijo, a pesar de querer estar con su padre: Sentencia de la AP de Barcelona (Sección 18ª) de 20 de noviembre de 2003 (JUR 2004/5877). También, en la Sentencia de la AP de Barcelona (Sección 18ª) de 22 de Julio de 2004 (JUR 2004, 217508), al considerar que, a pesar de la buena relación con el padre custodio, la realidad era que

convivir con la nueva pareja del progenitor que inicialmente debería ser el custodio<sup>15</sup>.

A partir de esta jurisprudencia Campuzano Tome (2005) 29 distingue dos fundamentos en la atribución de la custodia, uno material que busca la estabilidad física del menor y otro afectivo que busca la estabilidad emocional del menor. El primero no se considera en las situaciones de custodia compartida como determinante ya que, de ser así, no cabría en ningún caso dicho supuesto al tener éste de hecho dos residencias y necesidad de trasladarse periódicamente a ambas, a lo que debe unirse la diferencia en los hábitos diarios – por mucho que los padres tengan similares criterios de educación y formación-. No obstante lo cual, la estabilidad del menor no debe verse sin atender también al lado afectivo y, también debe considerarse que, por dicha razón, es exigencia de la Ley el fomento de la corresponsabilidad en los padres o/y madres que deben hallar la forma de tener un compromiso respecto a la custodia de su hijo que vaya más lejos de la simple separación de uno de los progenitores de sus hijos por razón de la crisis matrimonial. No obstante, en general, este compromiso no existe y las más de las veces, cuando hay enfrentamiento hay conflicto, pues siempre hay uno de los progenitores al menos que se siente que puede ofrecer ambos aspectos de la estabilidad al menor en detrimento de otro. Ahora bien, debemos considerar las opiniones profesionales que, como Ibáñez Valverde (2004) 41, señalan que “no parecen haberse encontrado argumentos que sustenten, en ningún sentido, la idea de que puede ser perjudicial para los niños, sino, en todo caso, beneficiosa; por lo que nadie intente desalentar a aquellos progenitores que la prefieran”. Todas estas consideraciones deben llevar a entender que la guarda compartida acordada por ambos progenitores es el medio más adecuado para

---

éste desconocía su marcha en los estudios, mientras que la madre ejercía un control adecuado, por lo que establece el régimen de guarda y custodia por considerarlo el más beneficioso.

<sup>15</sup> Sentencia de la Audiencia Provincial de Baleares (Sección 5ª) de 19 de abril de 1999 (Aranz.Civ.-1999/4858) en un caso en donde los hijos vivieron inicialmente con el padre en el domicilio familiar al pasar la madre a vivir con su nueva pareja. No es sustancial el cambio, por su carácter provisional, en el caso de la Sentencia de la AP de las Palmas (Sección 4ª) de 11 de noviembre del 2002 (JUR 2002/91343) en donde el niño tuvo inicialmente un conflicto con una de las parejas que tenía el padre.

procurar el beneficio del menor, siempre que sea la situación factible y realmente vivida.

Es posible que la guarda compartida se pueda imponer por el Juez sin compromiso inicial de las partes, a partir de la solicitud de una de ellas. Esta postura considerada la realidad procesal de las crisis matrimoniales. En estas los padres y madres ven la custodia compartida como una más de las “mercancías” a convenir – hay que tener presente la relación interna que tiene el problema de la guarda y custodia, con el uso de la vivienda familiar y la pensión de alimentos-. De este modo, si bien se resalta las dificultades que de inicio se han señalado más arriba, puede imponerse en las situaciones en donde realmente no exista respecto a la guarda y custodia un conflicto real entre esposos, sino que éste se hubiera originado a partir de las disposiciones de fuerza que se dan en todo proceso contencioso. Es correcto afirmar, como nos dice CAMPUZANO TOME (2005) 16, que “en la práctica, cuando se debate acerca de la custodia de los hijos, lo que de ésta planteando es el tema de la residencia: con quién se queda a vivir el hijo y quien de los progenitores es el que va a ejercer la tarea cotidiana de educación y control del menor”. De ahí que, el juez pueda, cuando considere “ en interés del menor” que uno de los padres se niega injustificadamente a la custodia compartida, cuando o de hecho ya viene siendo la tónica de vida del menor – a consecuencia del perfecto reparto de los tiempos de vida del menor, proximidad de domicilios, reparto de tareas educativas y otros índices señalados anteriormente<sup>16</sup>- o sea la opción más adecuada de futuro, por las respectivas ocupaciones e incumbencias de los padres, incluso en caso de que haya habido con anterioridad graves desavenencias entre estos<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Caso visto en la decisión de la Sentencia de la Audiencia Provincial de Castellón (Sección 2º ) de 14 de Octubre de 2003 (JUR 2003/2647).

<sup>17</sup> Como es el caso de la Sentencia de la AP de Baleares (Sección 5º ) de 17 de Septiembre de 2004 (JUR 2004/287192), en donde el informe de los Servicios sociales destacaron que “ una vez que se iniciaron los diálogos con los progenitores ambos priorizaron las necesidades de su hija, se concienciaron de la difícil situación emocional en la que se encontraba la misma y se dispusieron a buscar la solución de mutuo acuerdo, por lo que se favoreció un encuentro de ambos en nuestro servicio que tuvo como objetivo proponer un régimen de visitas consensuado, lo que dio como resultado el régimen propuesto en dicho informe, con base en el acuerdo de ambos padres, régimen que fue recogido en la sentencia de primera

Pero, por último, como señale en el artículo antes mentado, sería necesario: primero, que hubiera uno que, al menos, lo solicitara o estuviera conforme con el mismo<sup>18</sup>. No tiene sentido forzar a los padres al régimen compartido de custodia cuando ninguno de ellos lo tiene en mente ni presente. Es cierto que pudiera darse el caso de que ninguno de ellos, en la práctica, quisiera asumir la responsabilidad parental y que el juez, atendiendo al interés del menor, se planteará el “castigo” de la guarda compartida como remedio asistencial pero, entendemos que dicha situación, en la realidad, se da sólo en situaciones que debemos calificar próximas al desamparo o, en todo caso de riesgo, tal como fija la LO 1/96 y el Art. 172 y ss del Cc. Segundo, es necesario intentar llegar a un acuerdo, previo, simultáneo o posterior, que concilie previamente a los esposos sobre los aspectos más relevantes de la educación y control de los menores - en la misma línea que el Plan de Responsabilidad Parental del que trata el Grupo Popular, para señalar puntos que no rompan el equilibrio planteado – en materia de régimen de vida, alimentos, educación, formación extraescolar...etc-. Para lo cual sería conveniente no sólo ayudarse del dictamen de especialistas sino que estos intervinieran y controlaran el proceso – en la línea permitida por el Art. 92.5 del Cc, cuando nos habla de que el Juez podrá adoptar “medidas cautelares” para asegurar el cumplimiento del régimen. Esta necesidad determina, unida a las limitaciones de personal de los

---

instancia precisamente porque había sido propuesto por peritos públicos imparciales y porque se había basado en el acuerdo entre litigantes”.

<sup>18</sup> A partir de la posibilidad de que se imponga por el Juez o Tribunal a partir de la petición de la custodia por cada uno de los padres y/o madres; facultad que tiene la jurisdicción a partir del principio “iura novit curia” y las exigencias de ius cogens de defensa del interés del menor – expresados por la Sentencia del Tribunal Constitucional 4/2001, de 15 de enero, si bien en el caso, se dijo por el Tribunal: “Bastaría lo expuesto para justificar la desestimación de esta pretensión de amparo, pues el órgano de apelación, al modificar en interés del menor el régimen de guarda y custodia decidido en la instancia no hizo sino actuar las potestades que legalmente tiene atribuidas. Pero además, desde un punto de vista puramente fáctico, hay datos en las actuaciones que permiten afirmar que la decisión judicial cuestionada no supuso tampoco un desajuste o completa modificación de los términos en que se produjo el debate procesal precedente (STC 15/1984, de 6 de febrero). En efecto, no sólo es que, con carácter general, la acción de separación, como la de divorcio, supone implícitamente, cualesquiera que sean sus términos, solicitar del Juez un pronunciamiento sobre todas las consecuencias legales que su estimación conlleva (ATC 100/1987, de 28 de enero, FJ 3), sino que en el caso concreto, ya en la solicitud de medidas provisionales que acompañaron a su demanda de separación, el cónyuge de la recurrente solicitó expresamente que se le atribuyera la guarda y custodia compartida con la madre, aunque a ello no accediera el Juez de Primera Instancia. Por tanto, por este último motivo, a tenor del debate precedente no puede tampoco afirmarse que haya habido un pronunciamiento ajeno al debate procesal y totalmente desviado de sus pretensiones y peticiones”.



servicios sociales y de los profesionales que asisten a los Juzgados, que, en el futuro, no vayan a ser muchas las situaciones en donde el Juez se decida por la guarda compartida, cuando haya una oposición frontal de una de las partes. No se nos esconde que, ante cualquier duda, el Juez ampliará el régimen de visitas establecidas al no conviviente, concentrando la guarda y custodia sobre el padre- la madre que considere más adecuado/a<sup>19</sup>.

3.- A la hora de tomar dicha medida, previa la oportuna comparecencia de las partes, ministerio fiscal, equipos y facultativos y el menor, si procede – conforme al Art. 92.6 del Cc-, el juez tiene presente no sólo la solicitud del progenitor– en donde este debe justificar, a partir de las situaciones anteriormente descritas, la petición formulada- , sino también:

A) La Opinión de los menores, “cuando tuvieren suficiente juicio” y se solicite la misma, de oficio, por el Ministerio Fiscal, partes o Equipo Técnico Judicial o el propio menor. La audiencia a los menores no supone que el Juez tenga que estar sometido a sus opiniones o intereses; si bien, cuanto más años van adquiriendo, sus criterios deben ser más tenidos en cuenta<sup>20</sup>. Debemos entender, como hace el Art. 9.2 de la LO 1/96, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, que dicha medida se realizará en todo caso por el propio menor o por representante que designe si tuviera suficiente juicio. Antes, conforme a las opiniones que existen en el mundo de la antropología y psicología, el Art. 92.2º párrafo, decía “tras oírles si tuvieran suficiente juicio y siempre a los mayores de 12 años”. La nueva redacción que ya no precisa la edad no tiene supone una reducción de garantías ya que, las ciencias sociales, siguen considerando como mínimo dicha edad como de tránsito a la madurez para estas incumbencias, si bien es conveniente utilizar una cláusula general

---

<sup>19</sup> Así la decisión de la Sentencia de la Audiencia Provincial de Barcelona (Sección 18ª), de 26 de abril de 2004 (JUR 2004/159769) en donde el padre solicita la custodia compartida por entender que tenía una relación afectiva intensa con su hijo: “En la actualidad no parece que la relación de la pareja sea lo suficientemente pacífica para permitir el contacto diario sin incidentes. De hecho, sí ha quedado probado que la madre solicitó reducción de jornada con la finalidad de disponer de más tiempo para cuidar del menor...”. En la misma línea la Sentencia de la Audiencia Provincial de Barcelona (Sección 18ª) de 1 de junio de 2004 (JUR 2004/209241) y de las Palmas (Sección 4º) de 17 de mayo de 2004 (JUR 205252).

<sup>20</sup> Así la Sentencia de la AP de Córdoba (Sección 3º) de 1 de marzo de 2004 (JUR 2004/125769).

que sea interpretada flexiblemente por el Juez. A pesar de la redacción legal, dicha audiencia no tiene por que ser a presencia del magistrado en todo caso; tal como señala el Art. 9 de la Ley Orgánica 1/96, pueden realizarse las comparecencias de forma adecuada a “situación y desarrollo evolutivo”. Es cierto que, dicha audiencia debe considerarse dentro del esquema formal del proceso matrimonial, respecto a la decisión sobre la guarda y custodia, no cómo algo que sólo se deba hacer a partir de dicha petición en concreto de custodia compartida, sino en todo caso cuando dicho menor tuviera suficiente juicio. En este punto, consideramos poco garantista el deseo de la enmienda num.1 de la diputada Lasagabaster Olazagal (Grupo parlamentario Mixto) que entendía que debería restringirse dicha posibilidad: “Por tanto, esta exploración debe reservarse para los casos en que exista una necesidad real de conocer su testimonio por existir un Acuerdo entre los cónyuges que claramente se aprecia que puede perjudicar al menor, resulte extravagante o se disponga de información que justifique tal intervención<sup>21</sup>”. Más correcta es la posición del Grupo parlamentario Catalán (CiU), en la enmienda Num. 64: “La intervención de unos niños en un proceso judicial, con todo lo que ello significa, máxime cuando se trata de un enfrentamiento entre sus padres, supone para ellos una importante agresión. Naturalmente puede ser necesaria esta audiencia cuando hay un desacuerdo entre los padres respecto del ejercicio de la patria potestad sobre ellos o sobre su cuidado o guarda. También en los supuestos en que los padres puedan presentar al juez un convenio en que sobre esta materia se adopten pactos extravagantes o en principio perjudiciales para los menores, puede ser conveniente la audiencia de los mismos. Pero en todos aquellos casos en que los padres convengan medidas razonables o en los que exista un informe del equipo psico-social del juzgado, no debe exigirse la audiencia de los hijos. Precisamente en muchos casos se llega a un acuerdo para que los menores no se vean implicados y es paradójico que, en todos los casos sin excepción, la ley prevea la audiencia imperativa de los mayores de 12 años<sup>22</sup>”.

---

<sup>21</sup> *Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de Diputados, VIII Legislatura, Serie A: Proyectos de Ley, de 15 de marzo del 2005.*

<sup>22</sup> *Ibidem.*

B) El Informe Favorable del Ministerio Fiscal. Como se puede uno imaginar, el sentido de la norma nos invitaría a considerar que éste organismo tiene en su mano la adopción judicial de la medida, en tanto que, de no obtener su consideración, deberá rechazarse de plano que pueda imponerse la guarda compartida. Sin embargo, esta consideración que pudiera tenerse si estuviéramos en un procedimiento administrativo, choca con tres consideraciones: primera, que nuestro Ordenamiento privado no tiene muchos ejemplos a los que recurrir en donde se exija el previo informe favorable del organismo fiscal para proceder a la medida; segundo, que, en todo caso, manteniendo la solicitud la parte, el juez tiene el derecho y obligación de resolver sobre el contenido de la cuestión, en virtud del principio procesal de libertad e independencia judicial (Art.117.3 de la C.E.) ; tercero, que en una legislación invadida por el principio de “interés superior del menor”, no cabe que el juez simplemente por razones formales – la negativa a la medida del ministerio fiscal- no adoptara una medida entendida como la más beneficiosa para el menor. Y así se ha entendido que tal circunstancia “no impedirá que el juez, a pesar del informe desfavorable, apruebe la guarda y custodia compartida, cuando motivadamente considere que es lo más adecuado para el menor. No puede prevalecer la opinión del Ministerio Fiscal, puesto que ello podría ser inconstitucional, al limitar la condición decisoria del juez<sup>23</sup>”. No llegando a la inconstitucionalidad, si se ha indicado también que la norma pudiera contradecir, de aplicarse estrictamente, el Art. 2 de la LO 1/96 y la Resolución de 29 de abril de 1987 del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (Abril Campoy- Artigas Porta (2006) 2). De ahí que se predique la interpretación sistemática de la norma, en el sentido de reconducirla limitativamente a entender exigible un informe del Ministerio Fiscal que auxiliará, sin lugar a dudas, a la decisión judicial – a partir de la posición encontrada de las partes-. Y, en caso de que sea desfavorable, exigirá del juez reforzar sus argumentaciones para entender la medida como la más adecuada e idónea para el beneficio del menor.

---

<sup>23</sup> En “Conclusiones sobre “Las reformas del Derecho de Familia”.II Encuentro Institucional de Jueces y Magistrados de Familia, Fiscales y Secretarios Judiciales, con Abogados de la Asociación Española de Abogados de Familia”, *Sepin, Derecho de Familia*, Num. 50, Enero 2006, Pags. 26 y ss.

C) La necesidad de fundamentar la medida en que “solo de esta forma se protege adecuadamente el interés del menor”. De acuerdo con la interpretación gramatical de la norma, no sólo se debe buscar el beneficio del menor, sino justificar que dicha medida es la única adecuada para salvar dicho interés. Lo cual no quiere decir que la guarda concentrada en uno sólo de los progenitores, con un régimen de visitas del no conviviente, más o menos amplio – en función de las necesidades relacionales del menor- deba rechazarse en el caso concreto; no, se trata de que la guarda compartida sea la menos perjudicial para la situación del menor que, en todo caso, en situación de crisis matrimonial, sufre la carencia de un progenitor en su vida cotidiana (Montero Aroca (2001), 34 y ss).

D) De oficio o a instancia de parte, el juez puede recabar, antes de su decisión, dictamen de especialistas debidamente cualificados, relativo a “la idoneidad del modo de ejercicio de la patria potestad y del régimen de custodia de los menores”. El artículo está construido de forma potestativa, por lo que el juez valorará en cada caso cuando corresponde solicitar el informe técnico de especialistas<sup>24</sup>.

Como hemos indicado anteriormente, una vez realizada la anterior comparecencia, la medida será adoptada y fijado el régimen de guarda compartida. En este punto, consideramos que el régimen deberá tener presente una serie de incidencias comunes – días de celebración, fechas vacacionales – en la vida del menor, así como, en función de las posibles desavenencias en puntos concretos, la determinación de cual de los progenitores deberá decidir - en la línea marcada por el Art. 156 del Cc-. También, por razón de la oposición de uno de los cónyuges a la medida inicialmente, deberá considerarse la necesidad de adoptar medidas cautelares de vigilancia y control del régimen impuesto a cuyo requerimiento actuarán los servicios sociales o los profesionales psico-sociales que auxilian a los

---

<sup>24</sup> En “Conclusiones...”, Num.3.6.

Juzgados y Tribunales. Entendiendo que estos podrán poner de manifiesto al Ministerio Fiscal, para que solicite al Juez, la necesidad de modificar el régimen en atención al seguimiento, al igual que lo pueden hacer las partes en el proceso matrimonial, tal como permite el Art. 772.2 y 775 de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

#### 4. Conclusión:

A) La pretensión de construir una regulación legal sobre la base general de la realidad social creada por las resoluciones judiciales e interés de las partes en el proceso desde una perspectiva de un conflicto de género (hombre-mujer), puede plantear situaciones en donde no se favorezca el proceso de igualdad y conduzca a situaciones contraproducentes, al encontrarse con que la que desea solicitar la guarda compartida sea la propia mujer.

B) No obstante lo dicho, debe considerarse excepcional el supuesto en donde se pueda entenderse adecuado el régimen de custodia compartida, ya sea consensuada ya impuesta por el Juez – a requerimiento de uno de los cónyuges- por que no es normal que se den circunstancias más adecuadas para que dicha solución sea la que más favorezca los intereses del menor.

C) La reforma legal no supone un cambio sustancial en el sistema anterior, sirviendo exclusivamente a los efectos de que las partes tengan presente la aceptación legal de la custodia compartida, siempre que los condicionamientos que ha tenido presente, en todo momento, la jurisprudencia menor.

D) La corresponsabilidad parental, en situaciones de crisis matrimonial, no se impondrá mediante este régimen de custodia por su carácter excepcional. Sería más interesante trabajar legislativa y socialmente sobre las situaciones más comunes de guarda de uno de los progenitores; haciendo ver a los no convivientes que ésta situación no determina la ausencia de ejercicio de facultades y obligaciones.

## Bibliografía:

Abril Campoy, J.M.-Artigas Porta, R. (2006): “La guarda i custodia compartida: reflexions i aspectes crítics “(I-II), [Inf@ncia](#), Num.1 y 2, enero y febrero 2006.

Campuzano Tomé, H.(2005): “La custodia compartida. Doctrina jurisprudencial de las Audiencias Provinciales”, *Aranzadi Civil*, Num.5, Abril 2005, Pags. 15-48.

Ibáñez Valverde, V.I. (2004): “El laberinto de la custodia compartida. Claroscuros de un solo nombre con varios significados (I y II)”, *Boletín de Derecho de Familia*, Año 4, Núms. 40 y 41, Noviembre y Diciembre 2004.

Montero Aroca, J. (2001): *Guarda y custodia de los hijos (La aplicación práctica del artículo 92 del Código civil)*, Valencia.

Rivera Álvarez, J.M. (2005): “La custodia compartida. Génesis del nuevo Art. 92 del Código Civil”, *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol.18, Págs. 137-162.

Rogel Vide, C. (2005): “En torno a la custodia compartida de los hijos de padres separados. Del anteproyecto al Proyecto de Ley por la que se modifica el Código civil en materia de separación o divorcio”, *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, Enero-Marzo del 2005, Pagas. 73 –93.

Sainz Torres, M.(2000): “El menor en las situaciones de crisis familiar”, en Lázaro Gonzalez, I.: *Los menores en el Derecho Español*, Madrid Pág. 230 y ss.

# Mujer, discapacidad y empleo: tejiendo la discriminación

Inés Portillo, Grace Shum, Ángeles Conde y Herminia Lobato

*Universidad de Huelva*

## Resumen

Los resultados de esta comunicación forman parte de una investigación más amplia cuyo objetivo es el estudio de las condiciones de vida de las mujeres con discapacidad, en el que se pretende averiguar si la discapacidad tiene una especial incidencia en la aparición de discriminación y violencia contra las mujeres. Todo ello partiendo de la idea de que nos movemos en contextos sociales en los que prejuicios y estereotipos son la base de situaciones de discriminación y violencia que afectan tanto a las mujeres como a las personas con discapacidad.

Hemos realizado entrevistas a 75 mujeres con discapacidad física, auditiva y visual en Andalucía, Galicia y Madrid que posteriormente fueron transcritas y analizadas. Se emplearon tanto indicadores objetivos como subjetivos para conocer las condiciones en que se desarrolla la vida laboral de estas mujeres. Los discursos derivados de las entrevistas fueron agrupados en función de aquellos referidos a *manifestaciones de discriminación* en sus diferentes expresiones, o si daban cuenta de situaciones de *abuso y maltrato* referidos a los contextos de trabajo.

Nos interesa destacar que en la mayor parte de los discursos realizados por las mujeres con discapacidad expresan repetidamente aspectos de su vida laboral en la que se han sentido discriminadas, rechazadas y, en algunos casos, incluso maltratadas. En general muestran grandes dificultades en el acceso al empleo, las cuales repercuten en sus posibilidades de independizarse y de tener autonomía. Estas dificultades se encuentran ligadas a estereotipos sociales y relacionados con el género, como el papel de la imagen para la mujer, así como otros derivados de prejuicios sobre la discapacidad (menor rendimiento, falta de capacidad, etc.). Dichos prejuicios también inundan otros contextos como el familiar, educativo, sanitario, social, etc. que suponen una fuerte barrera social para su integración, e incluso repercuten en su propia consideración y autoestima de forma negativa.

Junto con los prejuicios existen un importante cúmulo de barreras, arquitectónicas (sobre todo para las mujeres con discapacidad física y visual) y de comunicación (las que tienen discapacidad auditiva), que les van mermando las posibilidades de realización personal al dificultarles el acceso a los diversos recursos y actividades sociales

*Palabras clave: Discriminación, género, discapacidad y empleo.*

## **Summary**

The results of this report are a part of a wider research whose aim is to study the living conditions of handicapped women. We are trying to find out if this handicap has a special incidence in the appearance of discrimination and violence against women. And all that starting from the idea that we work in special contexts where prejudices and stereotypes are the basis of discriminating violent situations which affect both the women and the handicapped people.

We have interviewed 75 women with physical, visual and hearing handicaps in Andalucía, Galicia and Madrid. Their interviews were later analyzed and put in paper. We not only used objective indicators but subjective as well in order to know which conditions these women's labor life develops in. The discourses arisen from these interviews were grouped according to the function of those referred either to expressions of the different forms of discrimination or to the context of work.

We would like to emphasize that in most of the discourses of handicapped women there appeared repeated references to aspects of their labor life in which they have felt themselves rejected and discriminated, and, in some cases, even ill-treated. Women generally show great difficulties in the access to employment, which have an impact on their possibilities of independence and autonomy. These difficulties are linked to social stereotypes such as the importance of the image for the woman, and others referred to their handicap (less performance, lack of capacity, etc). Such prejudices also fill other contexts such as the educational, social and healthy one, etc, which mean a strong social barrier for their integration, and even affect to their consideration and self-esteem.

Together with prejudices there exist an important number of barriers: architectural (especially for physical and visual handicapped women), and of



communication (those with hearing handicap), which are reducing their possibilities of personal growing, making it difficult for them the access to the various resources and social activities.

*Key words: discrimination, gender, handicap, and employment.*

## **Introducción**

Las mujeres con discapacidad forman parte de un colectivo sobre el que pesan prejuicios sociales ligados al género y a la discapacidad. Para acercarnos a su situación y tratar de comprender su realidad analizamos cómo se concretan las situaciones de desigualdad en una serie de dimensiones y contextos (salud, educación, empleo, sexualidad, matrimonio y familia) que consideramos de interés porque influyen directa o indirectamente en las pautas de comportamiento y en la percepción subjetiva acerca del modo de vivir y de sentir de las mismas y que, en último término, son componentes que constituyen y configuran la personalidad y la identidad de estas mujeres. Para este acercamiento haremos referencia a los datos que, con respecto al colectivo de personas con discapacidad disponemos, que no siempre resultan sencillos de comparar dada la heterogeneidad de fuentes, conceptualizaciones, clasificaciones, épocas, desglose o no por tipo de discapacidad y género, etc., así como a las percepciones que estas mujeres nos ofrecen sobre sus condiciones de vida a través de sus discursos.

La discriminación causada por la discapacidad se extiende a todos los ámbitos y contextos cotidianos pero, dado que el objetivo de este trabajo es el *empleo* nos centraremos exclusivamente en él, sin olvidar que se encuentra muy ligado a otros contextos y sobre todo que presenta una íntima relación con la educación y el nivel formativo.

## **Prejuicios y Discriminación**

Como hemos comentado, en el marco de las realidades sociales se desarrollan los *estereotipos*, que son un conjunto de prejuicios, ideas preconcebidas y

creencias profundamente arraigadas en el subconsciente colectivo e individual y aceptadas socialmente, sobre las conductas y comportamientos.

Para Muné (citado en Calvo Bueza, 1990), el prejuicio es una actitud sin fundamento suficiente en la experiencia cuya naturaleza se define por cuatro características fundamentales: 1/ se juzga antes de comprobar si nuestra creencia es correcta o incorrecta, 2/ se establece dicha creencia a un individuo porque pertenece a un grupo donde se asume que todos los integrantes se caracterizan por dicho atributo, 3/ la creencia es errónea y 4/ al tratarse de una actitud, posee un alto componente afectivo y evaluativo, teniendo como consecuencia la discriminación. La discriminación supone dar un trato de inferioridad en una colectividad a ciertos miembros de ella, por motivos raciales, políticos, religiosos, etc., no reconociendo o mermando sus derechos en relación con otras personas, ya sea de forma explícita o implícita mediante subterfugios y mecanismos indirectos.

En el caso que nos ocupa, según el contenido de los estereotipos de género, el modelo, los roles y la identidad de la mujer se define como opuesta a la del varón. Según L. Bonino *'La posición del género (femenino/ masculino) es uno de los ejes cruciales por donde discurren las desigualdades de poder [...]. Esto es así porque la cultura ha legitimado la creencia en la posición superior del varón: el poder personal, la auto afirmación es el rasgo masculino por antonomasia'* (1999, pp. 3). En este planteamiento, hombres y mujeres poseemos diferencias marcadas con respecto al rol social, diferencias que suponen una desigualdad social evidente que llevan a fenómenos de discriminación con menosprecio hacia lo femenino. Así contribuyen a que se manifiesten en actitudes y comportamientos de poder y superioridad de los hombres sobre las mujeres

En relación con las personas con discapacidad ocurre un fenómeno semejante. Son comunes las experiencias de discriminación que sufren este colectivo de personas, producto del desconocimiento, del miedo y del rechazo social.

Son varias las explicaciones que pueden ofrecer luz al hecho de esta discriminación social. Algunas de ellas están relacionadas con el significado que se da al cuerpo en nuestra sociedad. Dadas sus características, los cuerpos de las personas con discapacidad no responden a las nociones de salud y normalidad

imperantes en nuestra cultura, sino que implican una comprensión alternativa de la identidad y el valor del cuerpo y quizás sea éste uno de los factores que dé lugar a que a muchas personas les disguste y atemorice la discapacidad y como resultado, la rechacen. Silvers (1998) lo denomina el *'mito del control'* que supone la creencia social –errónea- de que resulta posible tener los cuerpos que queremos y de forma asociada lleva a ignorar y a ocultar experiencias tales como el dolor, la enfermedad o el envejecimiento. El hecho de que existan personas con alguna deficiencia hace que se las estigmatice socialmente porque son el recordatorio de esta falta de control; evocan a la sociedad la posibilidad de que cualquier individuo, aún el más fuerte, puede enfermar.

También resulta una explicación plausible y que conecta con el mito del control, el grado de sobrevaloración social que supone la *'independencia'*. Idea fortalecida por la economía neoliberal actual que refuerza esta sensación, precisamente en la era de la globalización, momento en el que nos sentimos más independientes cuando, paradójicamente, dependemos más unos de otros. Otra vez, como pasa con el mito del control, las personas con discapacidad nos hacen presente la relatividad de este concepto y la dependencia que tenemos de las otras personas en ciertos momentos y circunstancias de nuestras vidas.

Tal y como tratamos de poner de manifiesto, existe un prejuicio claro hacia las personas con discapacidad que provoca y se concreta en una situación de falta de igualdad de oportunidades. La comprensión de esta situación y la intervención sobre la misma dependerá de la atribución que se haga de cuál es la causa de esta desventaja. No significa esto que las personas con discapacidad presenten sus vidas como exentas de dificultades y fácilmente aceptables, sino que esperan encontrar alguna fórmula que les permita situarse socialmente en igualdad de condiciones con el resto de la población.

## **Género y Discapacidad**

La discapacidad puede ser considerada sin lugar a dudas una variable que contribuye a la construcción de la identidad y la personalidad. No obstante, el modo

en que afecta a mujeres y hombres es diferente. Las causas se encuentran en la base de la representación mental y simbólica, fruto de los estereotipos y roles existentes entre hombres y mujeres en nuestra sociedad.

Podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que pocas características individuales rivalizan tanto con el género por su impacto social como la discapacidad, por lo que causa extrañeza que se hayan investigado conjuntamente tan poco, siendo como son ambos componentes importantes en el establecimiento de las expectativas personales. Se está comenzando recientemente a reconsiderar el estudio de la discapacidad porque para un grupo de investigadores e investigadoras situados desde la perspectiva feminista, el planteamiento de la discapacidad sólo desde el *enfoque social* resulta incompleto. Resulta necesario que a los factores sociales se añadan los del género/sexo, variable esencial en la construcción de la personalidad del individuo ya que el fenómeno del género es condición imprescindible para conocer y encontrar elementos explicativos acerca de la situación y la condición de vida del colectivo.

Las mujeres que presentan alguna deficiencia física, psíquica o sensorial llevan sus experiencias personales a su condición de género. El aislamiento y las restricciones sociales que sufren en su condición de 'discapacitadas' se entremezclan con la opresión que padecen como mujeres. Se las suele tratar, desde una posición victimista, como un colectivo 'doblemente marginado' por el hecho de ser mujer y de tener una discapacidad, intentado clarificar cuál de los dos factores (sexo o discapacidad) produce mayor limitación en sus vidas. Resulta difícil determinar de modo cuantitativo esta discriminación y así lo refieren algunas mujeres que, a la discapacidad suman por ejemplo la raza (Vernon, 1997) o su condición sexual. Por ello nos parece más acertado evitar la idea cuantitativa de la discriminación a favor de la idea de *entrelazado* de las situaciones de discriminación que sustenta Hill-Collins (1991) o bien la de *opresión simultánea* de la que habla Stuart (1992), ya que nos permitiría un acercamiento más ajustado a la segregación existente cuando convergen distintas variables que agravan la situación de discriminación de algunos grupos de mujeres (gitanas, negras, lesbianas, etc.). Consideramos que resulta más prometedor analizar por un lado, de qué manera se estructuran las situaciones de

opresión y qué elementos las legitiman y por otro, cómo se construyen de forma múltiple y variada las identidades. (Barton, 1998, p. 27).

Resulta frecuente que la discapacidad lo inunde todo e impida que exista una mutua identificación de intereses con el colectivo de mujeres. Algunas de las explicaciones que subyacen a estas diferencias apuntarían a los roles y estereotipos sociales con respecto al género, como por ejemplo la función social y familiar de la mujer de 'esposa', 'madre' y 'cuidadora'. Por esta condición la mujer con discapacidad no se ajusta a estos roles. Se le supone incapacitada para el cuidado de los hijos/as y la gestión del hogar, y se le suele considerar como persona enferma y necesitada de cuidados, por lo que su papel mujer cuidadora desaparece y pasa a ser considerada socialmente como persona necesitada de cuidados.

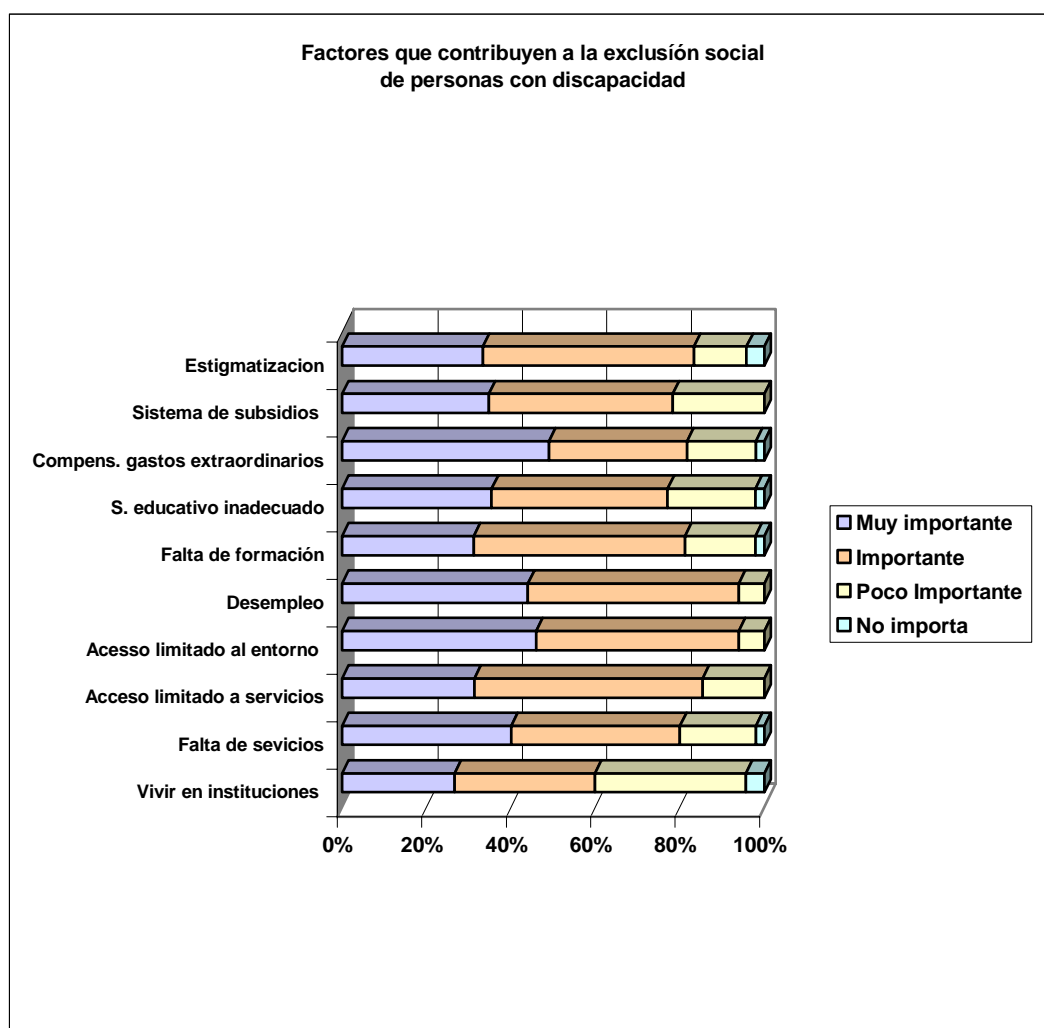
Otro aspecto relevante en relación con el género es el de la *imagen*. La mujer con discapacidad –física, sobre todo- generalmente es considerada como persona incompleta que no cumple con los cánones de belleza establecidos socialmente para las mujeres. Cada vez más, la belleza física es una cualidad necesaria para el desarrollo afectivo, profesional y social de la mujer. Al no ajustarse a estos estándares se encuentra en riesgo de discriminación, con más dificultades para la integración social y en algunos casos con daños psicológicos que afectan a su autoestima y autopercepción de forma negativa.

## **Discapacidad, Discriminación y Exclusión social**

La exclusión social es un proceso dinámico que responde a múltiples fenómenos sociales que coexisten de forma interrelacionada (desempleo, pobreza y discriminación), y que se conceptualiza y traduce en una situación de privación de recursos sociales y materiales que deja fuera a ciertos individuos que se encuentran al margen de universos materiales y simbólicos. Entendiendo la integración–exclusión como un continuo en el que en un lado están las posibilidades de tener y aumentar la calidad de vida y el sentimiento de realización personal y profesional, y en el opuesto están la precariedad económica y los sentimientos de fracaso y marginación social, y el riesgo de que incluso se aumenten estas situaciones. En estos procesos, en

diferentes momentos de sus trayectorias vitales, las personas pueden pasar por diferentes posiciones en este continuo que va de la integración a la exclusión.

En el Informe sobre Discapacidad y Exclusión Social en Europa se han considerado como los factores principales de la exclusión, la falta de acceso (o estar limitado en él) al entorno social, el desempleo y la estigmatización de las personas con discapacidad.



Fuente:

Informe sobre Discapacidad y Exclusión Social en Europa. 2003

Como se observa en la gráfica anterior las personas con discapacidad tienen importantes obstáculos en ámbitos tan fundamentales como la educación y el empleo, aspectos de los que se derivarán evidentes dificultades de integración social.

A continuación mostraremos cómo el colectivo de mujeres con discapacidad vive una situación objetiva y subjetivamente injusta, cercana a la exclusión social. Evidenciaremos este hecho apoyándonos tanto en estudios e informes publicados sobre el tema como -sobre todo- a partir de los relatos que de sus experiencias las propias mujeres con discapacidad nos hicieron.

## **Metodología**

Para el estudio hemos realizado entrevistas semiestructuradas a setenta y cinco mujeres con discapacidad - física, visual y auditiva - (todas son discapacitadas físicas, pero hemos distinguido entre ellas y aparte a las discapacitadas físicas auditivas y visuales) en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Galicia y Madrid.

Las entrevistas se realizaron con una grabadora. Todas ellas fueron transcritas de forma literal para su posterior análisis.

Su contenido se basó en las siguientes cuestiones:

- Tipo de discapacidad (física, auditiva, visual)
- Rango de edad (entre 18 y 65 años)
- Grado de minusvalía (bajo: 33%-64%/medio: 65%-75% /severo: 76% o superior)
- Nivel de formación (**sin estudios:** *analfabetas o que sabiendo leer y escribir no tenían la titulación mínima*, **primarios:** *titulación de Graduado Escolar, Secundaria Obligatoria o FP de primer grado*, **medios:** *titulación de Bachillerato y Formación Profesional de segundo grado*, **superiores:** *titulación universitaria, del nivel de diplomatura, licenciatura o superior*).
- Situación y experiencias laborales
- Residencia (familiar /institución)
- Localización geográfica (rural/urbana)

- Situaciones y experiencias vividas, desde la infancia hasta su situación actual, destacando aquellas que le resultasen más significativas con relación a la discapacidad, a hechos discriminatorios y a experiencias de abusos, maltratos y violencias vividas en el ámbito laboral.

De forma complementaria con el objetivo de obtener mayor información para profundizar el análisis, se realizaron dos grupos de discusión. Uno de ellos estaba formado por seis profesionales con experiencias en el ámbito de la discapacidad, compuesto por:

- Trabajador social de una entidad de personas con discapacidad física.
- Técnica de un servicio de orientación laboral dirigido a personas con discapacidad auditiva.
- Trabajadora Social de una entidad de personas con discapacidad visual.
- Psicóloga de una Fundación dedicada a la inserción socio–laboral de mujeres discapacitadas víctimas de maltrato.
- Directora de una Fundación dedicada a la inserción socio–laboral con discapacidad física.
  - Psicopedagoga y profesora de intérprete de lengua de signos, especialista en temas de género y en temas de discapacidad auditiva.

El contenido del discurso de dicho grupo abordó la temática siguiente:

- Experiencias vividas con relación a las personas con discapacidad.
- Características diferenciadas entre la situación de las mujeres y los hombres con discapacidad.
- Diferencias entre los distintos tipos de discapacidad (auditiva, visual y física).
- Experiencia positiva y negativa sobre los trabajos relativos a integración sociolaboral.
- Dificultades objetivas y obstáculos.



El segundo grupo de discusión estuvo formado por seis mujeres discapacitadas:

- Mujer con discapacidad física desde la infancia y residente en una institución.
- Mujer con discapacidad física sobrevenida y residente en una institución.
- Mujer con discapacidad auditiva (sordera profunda).
- Mujer con discapacidad auditiva (hipoacúsica).
- Mujer con discapacidad física y víctima de malos tratos.
- Mujer con discapacidad visual.

El contenido de de las aportaciones de este grupo se basó en:

- Experiencias y percepciones sobre las posibles discriminaciones hacia las personas con discapacidad en los contextos *educativos, laborales, en las relaciones personales* y con relación a su mayor o menor *autonomía*.
- Experiencias sobre los problemas de marginación o exclusión.
- Experiencias sobre el acoso, el abuso, la violencia y el maltrato.

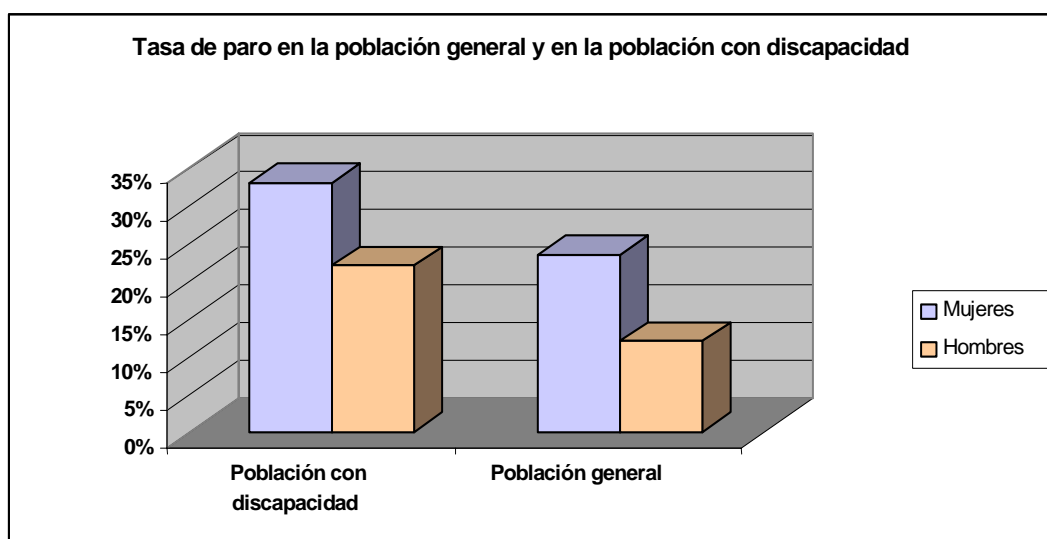
Para el análisis de contenido de los discursos de las participantes en el estudio hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos de discriminación en el empleo:

- La falta de ***igualdad de oportunidades*** manifestada en las dificultades añadidas en el *ámbito laboral*, con relación a la *imagen* y en el *ámbito educativo*.
- Las ***barreras arquitectónicas y las de comunicación*** referidas a las dificultades físicas y relacionales en el medio familiar, laboral, educativo o social. Como consecuencia se produce un déficit en la *comunicación*, que es a su vez un camino que conduce a la exclusión social.

## Discriminación y empleo

En nuestra sociedad el trabajo remunerado es una de las vías fundamentales de integración, es más, es el más potente agente de integración social ya que es la fórmula para conseguir la independencia, la realización personal y el reconocimiento como miembros activos del grupo social.

Analizando las tasas de desempleo de la población con discapacidad vemos que éstas son más elevadas que las de la población en general (sólo accede al empleo el 24% de las personas con discapacidad frente al 53% de la población general), siendo las mujeres con discapacidad las que presentan la tasa más elevada (16% de acceso al empleo frente al 32% de los varones) en paralelo a lo que ocurre en el resto de la población no discapacitada.



Fuente: INE. Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estados de Salud, 1999

Los datos sobre empleo refuerzan esta idea. Muestran que las mujeres con discapacidad presentan tasas de actividad y de ocupación por debajo de sus compañeros varones. Además, las mujeres asalariadas tienen contratos temporales en una proporción superior (32%) a los hombres con discapacidad (22%).

**TABLA 4: Tasas de Actividad y Paro en personas con discapacidad según género**

Mujeres	Varones
---------	---------

<b>Tasa de Actividad</b>	23,7%	40,6%
<b>Tasa de Paro</b>	33,1 %	22,1 %

Fuente: INE. Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estados de Salud, 1999.

Una vez comprobado lo dicho anteriormente, que la tasa de actividad de las personas con discapacidad es muy baja (más de dos tercios han renunciado de entrada al empleo remunerado) y los índices de paro son elevados, tenemos que añadir un elemento más: lo que se conoce como *empleo protegido*, que tiene unas características especiales, tal y como veremos.

Los centros de empleo protegido, Centros Ocupacionales (CO) y Centros Especiales de Empleo (CEE), nacieron para dar formación a las personas con discapacidad con baja cualificación profesional y como fórmula de transición al empleo ordinario. Además de favorecer el empleo, estas entidades ofrecen a sus empleados cursos de formación para ayudarles a adaptarse a la vida laboral al tiempo que favorecen la accesibilidad al trabajo, eliminando las barreras físicas que puedan existir. Así *'la palabra clave asociada a este tipo de centros debería ser la de transición, movimiento, entendiéndolo como sinónimo de progreso, desde una situación 'protegida' a otra 'autónoma'* (Shum, Conde e Iglesias, 1998).

Esto no sucede así, ya que sumando los empleos de los CO, los CEE y los empleos generados en torno a la venta del cupón de la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE) alcanzan un total de 75.000 puestos de trabajo que, en muchos aspectos, no se homologan con los empleos ordinarios. Así, por ejemplo, en los CO no se establece una relación laboral en sentido estricto, y en lugar de salario los trabajadores reciben una 'gratificación'. Por otro lado, en el caso de los CEE el número de plazas ha pasado de 5.000 en 1988 a 15.000 en el año 2000, olvidándose el objetivo fundacional de ser utilizados como un paso intermedio para acceder al mercado ordinario. Como señala el Informe publicado por la Fundación de La Caixa (2003), más bien, lo que se produce es un *efecto «campana de cristal»*, que proporciona a los trabajadores y trabajadoras de estos centros un mayor sentimiento de seguridad, pero en un marco de sobreprotección que limita sus expectativas y

eventuales posibilidades de promoción laboral autónoma' (p. 118). Esto ocurre, en la mayoría de las ocasiones, con la venta del cupón de la ONCE (un total de 25.000 empleos), ocupación que en lugar de funcionar como un estímulo de acceso al empleo ordinario como en principio se planteó, se muestra como un trabajo en el que permanecen indefinidamente estos trabajadores.

Por otro lado, la Ley 13/1982, de 7 de abril de Integración Social de Minusválidos (Lismi) que obliga a las empresas con más de cincuenta trabajadores a reservar un dos por ciento del empleo para la contratación de personas con algún tipo de discapacidad, no se cumple, ya que las personas con minusvalía sólo suponen el 1,04% de la plantilla, según un estudio realizado entre setenta empresas por la Fundación Empresa y Sociedad. Además, se ha permitido una fórmula intermedia que exime a las empresas del cumplimiento de la ley al contemplar la posibilidad de acogerse a medidas alternativas, entre las que figura la realización de un contrato mercantil con un Centro Especial de Empleo (CEE), o las donaciones y acciones para el desarrollo de actividades de inserción laboral y creación de empleo para este colectivo.

La confluencia de estos factores: incumplimiento de la normativa por parte de las empresas, utilización del empleo protegido como una fórmula rápida para solucionar el desempleo del colectivo olvidando el planteamiento inicial, unido a la dejadez de las autoridades públicas, entre otros... hace que nos 'encontremos ante un modelo segregador que recluye a las personas con discapacidad en «nichos» laborales específicos que limitan sus posibilidades de promoción laboral' (Informe de la Caixa, 2003: 122) y que choca frontalmente con las teorías de la normalización y la inclusión social de las personas con discapacidad (Shum Conde e Iglesias, 1998:31)

### **Tejiendo la discriminación...**

Según el informe elaborado por el Comité Español de Representantes de Minusválidos – CERMI -, (Jiménez Lara, A., y Huete García, A., 2002) encontramos que un 13,2% de las personas con discapacidad expresan que han sufrido experiencias reiteradas de discriminación en la búsqueda de trabajo, en la selección

para un empleo y en la contratación laboral, aumentando el porcentaje hasta el 45,6 % si incluimos a las que la han sentido ocasionalmente. Aunque en el estudio a que hacemos referencia no se especifica el porcentaje por sexos, dado que el número de parados es mayor en la población femenina, podemos suponer que la dificultad para encontrar un trabajo es mayor entre las mujeres con discapacidad.

Cuando consiguen un puesto de trabajo, según el informe anterior, un 30% del colectivo declara que ha sufrido discriminación a consecuencia de su discapacidad en el lugar de trabajo, señalándose como causa de ella la falta de adaptación del lugar donde desempeña la tarea (10,3%), un trato discriminatorio directo del empleador (5,5%) o de sus compañeros (4,8%).

Después de estos datos generales, fijémonos con más detenimiento en la experiencia manifestada por las propias mujeres con discapacidad a través de sus discursos. En ellos exponen algunas de las múltiples dificultades que han vivido y que deben superar para acceder a un empleo.

Uno de los aspectos que aparece más frecuentemente hace referencia a la falta de *Igualdad de Oportunidades* con relación al empleo sólo *por el hecho de ser mujeres y/o tener una discapacidad*.

Comenzando con el proceso de selección señalan que cuando quieren acceder a un empleo por su situación de discapacidad, no se les da ni siquiera la posibilidad de hacerlo:

*'De entrada le dije que yo era minusválida y me dijo que no hacía falta que fuese a la entrevista'*

Discapacidad física, Estudios medios, Grado de minusvalía bajo

*y que cuando se presentan a la entrevista de trabajo misma son sencillamente rechazadas para el puesto por el hecho de tener una discapacidad manifiesta: 'Pues yo voy al hombre del trabajo y le digo que si tienen trabajo, porque me entere de que tengan trabajo en alguna parte y algunas veces me han dicho que sí, que me llamarían, pero cuando han visto que soy minusválida, pues me han dicho que no y han buscado a otra persona que pueda trabajar así'.*

Discapacidad física, Estudios primarios, Grado de minusvalía bajo

*'En Castilleja fui a ver un trabajo con una máquina industrial de costura. Y cuando me vieron minusválida me dice: nada, nada, porque hace falta muchas horas... y nada..'*

Discapacidad física, Estudios medios, Grado de minusvalía bajo

Incluso aunque la formación y adecuación para el puesto de la persona con discapacidad sea claramente superior a la del resto de los concursantes, los empleadores suelen preferir a otras personas:

*'Porque se creen que no va a desarrollar de la misma manera que una persona normal el trabajo, vamos que lo he visto, han rechazado a un chaval con problemas y han cogido, sabiendo más el chaval con problemas le han rechazado y han cogido al que supuestamente está mejor...'*

Discapacidad física, Grado de minusvalía severo

Ello les lleva en algunas ocasiones y, siempre que les resulte posible, a ocultar su discapacidad para conseguir el puesto de trabajo

*'No normalmente cuando yo he trabajado nadie lo ha sabido [su discapacidad] porque siempre he usado guantes y nadie lo ha sabido, cuando estaba en lo de las escayolas me decían que raro coges el cuchillo, pero yo decía si cojo raro el cuchillo y ya esta..'*

Discapacidad física, Grado de minusvalía bajo

Estas situaciones claras de discriminación responden a creencias que con respecto a la discapacidad existen en el ámbito laboral. Frecuentemente las mujeres con discapacidad señalan los repetidos prejuicios que sufre su colectivo con relación al empleo. Según su propia valoración los empleadores no suelen contratarlas para evitarse las dificultades que les pudiera ocasionar su contratación, como por ejemplo, la adaptación del puesto de trabajo a las necesidades de la trabajadora con discapacidad:

*'Los empresarios tienen miedo a coger a personas minusválidas, por miedo a tener que adaptar muchas cosas, o que no den el mismo resultado [las personas con discapacidad]...'*

Discapacidad física, Estudios medios, Grado de minusvalía bajo

Otra circunstancia añadida es que los empresarios suelen identificar discapacidad con enfermedad porque suponen que estas trabajadoras tendrán un

mayor número de bajas laborales o un menor rendimiento que otras trabajadoras sin discapacidad:

*'Por ejemplo en Continente no te cogen el currículo, porque piensan que no eres una buena imagen para su empresa o porque no vas a rendir como otras personas.'*

Discapacidad física, Estudios medios, Grado de minusvalía bajo

O por considerarlas *incapaces* de realizar el trabajo:

*'Sí, yo voy a contar mi caso personal, yo bueno, tiene su lógica también, una vez, fui a ... necesitaban una chica para cuidar niños, y la señora no me contrató porque pensaba que a la hora de coger al crío, iba a caerlo o podía lastimarlo, hombre, al ser madre se ... se comprende, pero si yo me responsabilizo de un crío es porque sé que voy a ser capaz de llevarlo para delante, entonces....sí'..*

Discapacidad física, Estudios superiores, Grado de minusvalía bajo

*'Y yo cada vez que cambiaba de jefe tenía que demostrar al jefe, que tu puedes hacer lo mismo que hacían tus compañeros y tener que demostrarlo. Pero con un jefe nuevo que me pusieron era horroroso hasta que no me he cambiado de desplazamiento, me tenía la guerra totalmente declarada por mucho, que llegas no sabían que hacer contigo..*

Discapacidad Visual, Estudios superiores, Grado de minusvalía severo

Las percepciones sobre la mayor o menor habilidad de las personas con discapacidad son culturalmente construidas y transmitidas y el cambio de estereotipos negativos hacia la discapacidad resulta complejo. De todas maneras, si aumentara el número de personas que participaran en la esfera pública seguramente podrían operarse algunos cambios en la concepción cultural sobre la discapacidad.

La presencia de las personas con discapacidad en los lugares públicos las haría más visibles y supondría un paso importante hacia la comprensión social de la diferencia y la pérdida del miedo a lo desconocido. Al no darles la posibilidad de acceder a un puesto de trabajo no se les permite demostrar que no son fuente de especiales problemas y que su rendimiento no tiene por qué ser menor que el de otras trabajadoras. Ocurre además que, en el caso de necesitar algún tipo de ayuda

técnica o de adaptación del puesto de trabajo, el empresario tendría derecho a la percepción de ayuda oficial para hacerlo.

En este sentido hemos encontrado algunos relatos de experiencias positivas que han manifestado la manera en la que la presencia de la persona con discapacidad en el puesto de trabajo ha ayudado a modificar el prejuicio que en principio existía sobre su capacidad:

*'Yo aprobé en la Xunta, entré y bueno cuando entré, la directora, que era una chica no se atrevía, lógicamente, a decirme nada, porque bueno, la educación, la educación de ella, quiero decir, también cuenta, pero bueno, me miraba raro, las compañeras, me miraban raro [...] tengo que decir que a la semana habló conmigo, y me dijo que bueno, que l a primera vez de conocerme me mirara raro, pero que bueno, que se equivocara, porque bueno, era el momento, de bueno, una persona que no sabes si va a poder realizar el trabajo, pero que, pero que bueno , bien, después bien, no tuve ninguna clase de discriminación por parte de ellos. Siempre hay alguna que bueno, siempre te seguía mirando mal, siempre, pero eso también pasa a niveles normales.'..*

Discapacidad física, Estudios primarios, Grado de minusvalía severo

*[En el trabajo] Muy bien, sí. Al principio no, te soy sincera. Al principio, para entender, hablándome, lo hacíamos a través de escritura, pero al final llegamos a entendernos muy bien, incluso utilizábamos la lengua de signos y lo compartíamos todo'..*

Discapacidad auditiva, Estudios primarios, Grado de minusvalía severa

En este relato vemos como se produce un resultado beneficioso y recíproco tanto para la persona con discapacidad como para el resto de los compañeros:

*'Yo también les apoyaba, por ejemplo yo también les enseñaba un poco de lengua de signos, algunos signos para que también pudiéramos comunicarnos. Entonces ellos me enseñaban a mi algo, algunas palabras, pues yo les enseñaba a ellos también lenguaje de signos, es una forma de compartir también, y que también les explicaba algunas cosas de características del mundo de los sordos.'*

Discapacidad auditiva, Estudios medios, Grado de minusvalía severa

Resumiendo podemos decir que el resultado final es que se produce un bien para toda la sociedad en su conjunto, mejorando la integración y normalización del colectivo.



Algunos de los casos de discriminación relatados por las mujeres con discapacidad responden a las mismas características que suelen sufrir el resto de las mujeres, como ocurre con el trato discriminatorio recibido debido a la *imagen*.

Con frecuencia las opciones laborales de las mujeres con discapacidad se encuentran en el sector servicios, sector en el que habitualmente se exigen unas determinadas características físicas que no tienen ninguna relación con el trabajo sino con la imagen ('buena presencia'), sobre todo cuando se trata de trabajadoras. Por supuesto las mujeres con discapacidad, en concreto física, no se ajustan a ese perfil y suelen tener dificultades para acceder a este tipo de trabajos:

*'..Yo he estado en dos sitios, en Continente y en Hipercor, todos estos sitios así, aparte bueno con la de Continente tuve una fresca porque es que la tía, me lo dijo en la cara, que no, que vamos, que no, que la minusvalía no lo permitía.'*

Discapacidad física, Estudios medios, Grado de minusvalía bajo

Las mujeres atribuyen la causa de estas diferencias a aspectos ligados al género, como son la importancia y el valor social adjudicados a la imagen:

*'Aquí prima la producción a nivel hombre mujer, también prima la estética, también prima otra serie de valores, que en una silla de ruedas o con una minusvalía, te puedes olvidar del trabajo.'*

Discapacidad física, Estudios Medios, Grado de Minusvalía severo

*'Pero vamos que no te va a abrir las puertas el que sepas un 50% más que aquella, que como aquella sea guapa, tenga un físico agradable, la que va a entrar es ella y no tu.'*

Discapacidad física, Estudios Medios, Grado de Minusvalía severo

O como ocurre con el *estado civil, los embarazos y el cuidado de los hijos*:

*'Casos de despedir porque estás embarazada o de no renovártelo porque estás embarazada es una discriminación total a la mujer. Y eso lo veo yo porque llevo el programa de embarazos.'*

Discapacidad física, Estudios primarios, Grado de minusvalía bajo

*'Cuando yo empecé a trabajar, trabajaba, como le he dicho antes, en una fábrica de productos lácteos, y cuando te casabas ya tenías que dejar de trabajar, ya no te admitían'*

Discapacidad física, Estudios primarios, Grado de minusvalía bajo

También hacen referencia, dentro de las discriminaciones por ser mujer, a *discriminaciones de tipo salarial* como las que se producen cuando en un mismo puesto de trabajo una mujer cobra menos que un varón:

*'Yo cuando estaba allí en Andorra muchas veces había hablado con mi jefe, porque como yo era la jefa de la sección, yo le decía por qué un señor que desempeñaba el mismo trabajo que yo ganaba más que yo.'*

Discapacidad física, Estudios primarios,

*'Yo fui a un despacho ha hacer prácticas me dijo, mira tú tienes dos problemas, uno que eres discapacitada, dos que eres mujer, con lo cual el tema se complica todavía más. O sea, todo en conjunto se complica aún más y de hecho yo he ido a fabricas a visitarlas y he preguntado o han preguntado ¿y la retribución aquí como va, con las mujeres? Ya sin ser discapacitada, y me han dicho mucho peor, mucho más baja pero es que además te lo dice el gerente y no se corta, que es que dices, no me lo puedo creer, tú gerente de esta empresa y estas diciendo esto ¿pero qué tipo de persona eres?'*

Discapacidad física, Estudios Superiores, Grado de minusvalía severo

O cuando en las mismas circunstancias el *nivel de exigencia es superior* para las mujeres que para los hombres:

*'Bueno, para empezar mi jefe es muy exigente, y ahí sí que se nota un poco la diferencia entre hombres y mujeres, porque es más exigente con las mujeres generalmente.'*

Discapacidad física, Estudios Superiores, Grado de Minusvalía alto

E incluso, como ocurre también con el resto de la población, les hacen notar a las mujeres que están ocupando un puesto de trabajo que debería estar ocupado por un hombre que, al fin y al cabo, es el que tiene el 'mandato' de mantener a su familia mientras que la mujer no tiene esa responsabilidad:

*'...Pero el que mandaba me trataba mal, porque por lo visto ese puesto ya estaba guardado para otra persona, y cuando me iba para Sevilla vino un hombre enfermo del corazón y tenía una familia, y vale yo lo entiendo pero yo también tengo una familia y una pierna menos y una madre mala del corazón para que me pueda dar el puesto a mí que me lo estoy trabajando,*

*porque todos mis compañeros querían que me quedaría...’.*

Discapacidad física, Estudios Superiores, Grado de Minusvalía alto

En general hay un *prejuicio positivo* con respecto a lo varones que no tienen que demostrar continuamente su valía, y suelen conseguir los mejores puestos y los salarios más altos en comparación con las mujeres:

*‘en general las mujeres están más discriminadas que el hombre, porque los puestos, siempre los llevan los hombres, los mejores puestos’*

Discapacidad física, Estudios Medios, Grado de Minusvalía bajo

*‘Mira, en mi misma empresa cuando yo entré la plantilla mayoritariamente era de mujeres y cuando yo Salí, de una plantilla de 50 trabajadores, éramos 8 mujeres. O sea conforme se fue renovando la plantilla solamente le daban entrada a hombres. Siempre decían que las mujeres tenía más problemas’*

Discapacidad física, Estudios Medios, Grado de Minusvalía alta

Aunque estas mujeres tienen la percepción de que la situación es bastante preocupante, prefieren la posibilidad de llevar a cabo algún tipo de actividad laboral frente a la alternativa de recibir cualquier tipo de prestación. En algunos casos rechazan abiertamente las bonificaciones de sus puestos de trabajo para fomentar el empleo, ya que dicen que es una forma de infravalorarlas como trabajadoras. Ambas cuestiones son indicativas, a nuestro parecer, de la importancia que el empleo tiene para estas mujeres:

*‘O sea tu fíjate nosotros todavía lo mal que estamos, tienen que pagar para que nos acepten. Es muy duro, en cierto aspecto nos están como comprando, como comprando una mercancía’*

Discapacidad física, Estudios Medios, Grado de minusvalía severo

Y su pretensión es ser valoradas por su capacidad:

*‘Yo quiero un trabajo porque me lo merezca no porque le den lastima de mí o porque les dan una ayuda.’*

Discapacidad física, Estudios Medios, Grado de minusvalía bajo

Incluso pueden mostrarse más críticas y señalar que el beneficiado no es el colectivo de personas con discapacidad sino los empresarios:

*‘La pensión. Me río por no llorar, me parece penoso. [...] Luego dicen que están arreglando las cosas para los discapacitado y yo no lo veo, lo único que están arreglando que no, a mi no me beneficia estar trabajando en una farmacia, la Junta de Andalucía esta beneficiando al empresario*

Discapacidad física, Estudios Medios, Grado de minusvalía bajo

Todas estas afirmaciones son preocupaciones que aparecen en la mayor parte de los debates que se realizan sobre los problemas de las personas con discapacidad, poniéndose de manifiesto que la *exclusión* está directamente relacionada con el *empleo*. El hecho de sentir la presión que supone vivir con el miedo a no encontrar un trabajo, a no sentirse útiles, el saberse con muchas probabilidades de estar excluidos del trabajo, y en consecuencia de muchas oportunidades sociales hace que las personas no puedan organizar sus proyectos de vida basados en un trabajo estable y que se encuentren apartadas socialmente. Hay por tanto una necesidad de incorporar el derecho fundamental de la igualdad de oportunidades a las políticas generales, habida cuenta de las dificultades añadidas para este grupo de personas, dificultades muy distintas en función de las diferentes tipologías de discapacidades que presentan.

Cabe considerar que prácticamente la mayor parte de las mujeres entrevistadas manifiestan que el trabajo ocupa el eje central de su vida, tanto si lo tienen en la actualidad como si han tenido alguna experiencia laboral previa. Para estas mujeres, como para el resto de la población, un puesto de trabajo representa mucho más que la independencia económica, ya que también ofrece la posibilidad de acceder a diferentes bienes y servicios necesarios para alcanzar un nivel de vida minimamente aceptable y satisfacer otro tipo de necesidades personales y sociales como la autoestima o el reconocimiento social.

Este aspecto nos debe llevar a reflexionar sobre el modelo de empleo que tenemos, que está haciendo más vulnerable en su conjunto a los trabajadores y trabajadoras, especialmente a los grupos más frágiles, como es el caso de las mujeres con discapacidad.

En los discursos de las mujeres entrevistadas se observa de un modo evidente el cambio que supone su incorporación al mundo del trabajo, que se manifiesta, no tanto en el índice de ocupación – que es muy bajo– sino en la importancia que el trabajo representa para ellas, para su desarrollo personal y su integración social.

Pues bien, mientras hay una tendencia positiva en las estadísticas con relación al empleo femenino, que cada día es más alto, la situación sigue siendo negativa para los discapacitados, y sobre todo para ellas, las mujeres con discapacidad, que están en la peor situación de toda la población activa.

### **A modo de conclusión: aspectos a considerar para lograr la igualdad...**

Los prejuicios y estereotipos sociales, que son muchas veces la base de las discriminaciones, condicionan negativamente las posibilidades de desarrollo personal y de participación social y dificultan la integración social dejando fuera o en los márgenes a las personas que los padecen. Igualmente operan en el imaginario colectivo, transmitiendo creencias erróneas y equivocadas, asignando características negativas a ciertos grupos sociales, en este caso a las mujeres por serlo, y además por tener algunas discapacidades, asignando a todo un grupo, a través de representaciones simbólicas, no racionales, cualidades que son difícilmente erradicables, ya que pertenecen a las creencias y emociones y no al pensamiento racional y lógico.

Los prejuicios y estereotipos se configuran a través de las discriminaciones indirectas cuyos mecanismos son ocultos. Estos mecanismos consisten en el uso de subterfugios invisibles, cuya consecuencia inmediata es mantener las desigualdades que acaban afectando a los/las integrantes del colectivo subordinado. Así el resultado de dicho tipo de discriminaciones es una situación desfavorable para un colectivo concreto.

Frecuentemente en los discursos de las mujeres entrevistadas se hace referencia a las discriminaciones con relación a la *igualdad de oportunidades*, y en

comparación con el resto de la población. Estas discriminaciones han sido puestas de manifiesto en todas las entrevistas.

De modo más concreto el aspecto más destacado ha sido la dificultad del *empleo*, la importancia del mismo, incluso más que la posibilidad de tener una pareja o constituir su propia familia, ya que dicho empleo es considerado como el elemento más importante para su desarrollo personal y social.

La falta de trabajo pues, o las dificultades para encontrarlo, su precariedad o inadecuación por las características asociadas a la discapacidad, es la preocupación central en su experiencia vital.

Cuando las mujeres con discapacidad acuden a una demanda de empleo y tienen un perfil igual que el del resto de las personas solicitantes, no son seleccionadas y son relegadas por las que no tienen discapacidad, por los hombres con discapacidad y por los hombres sin discapacidades, de lo que se deduce que es el colectivo más vulnerable para el empleo tal y como aparece en las estadísticas actuales.

Otras de las discriminaciones más frecuentes están relacionadas y producidas por la imagen, ya que en los casos en que esta no se ajusta a los cánones que la sociedad contempla como adscritos a la condición de mujer, hay un manifiesto rechazo, o una precondición (se da por supuesto que no pueden acceder a...), a veces tácita y a veces expresa, para no aceptarlas. Sabemos que en estos casos no se actúa conforme a la legislación vigente, pero el problema es que la realidad está lejos de lo que las leyes regulan y es el Estado el que debe garantizar que se cumpla las leyes con más inspecciones y más controles.

Las mujeres discapacitadas con pareja, y con expectativas de tener hijos o ya con ellos, son una minoría en el colectivo entrevistado, y expresan los mismos problemas que las mujeres sin discapacidades. Por un lado hablan de las restricciones o negativas por parte de los empresarios a la hora de contratarlas, por sí se quedan embarazadas, porque el peso del cuidado de los hijos recae en ellas y por otro porque reciben menor sueldo por el mismo trabajo que realizan los hombres. A estas discriminaciones se les añaden las de la discapacidad, tales como

considerarlas como menos capaces o que no son una buena imagen para la empresa.

Es tal la situación que algunas mujeres - las que han podido hacerlo - nos han explicado que han ocultado su condición de discapacidad, y con un gran esfuerzo y persistencia han podido realizar el trabajo requerido conservando de este modo su empleo.

Todos estos hechos que venimos explicando producen más daño en el colectivo a que hacemos referencia que en las mujeres sin discapacidades. Si pese a la dificultad real que lleva asociada cualquier tipo de discapacidad han sido capaces de afrontar el mundo laboral y han sido rechazadas, se han sentido con una discriminación añadida por su situación específica, produciéndoles un sufrimiento y un dolor inmedibles.

En el lado positivo tenemos que las mujeres que han conseguido acceder a un puesto de trabajo han sorprendido tanto a los empresarios como a los compañeros al demostrar que son capaces y eficaces para desempeñar las tareas y funciones relativas a él, siendo este hecho un beneficio añadido en la sociedad. Cuando una mujer con discapacidad desempeña adecuadamente su trabajo se replantean y se desmontan muchos estereotipos y prejuicios. De esta manera se generaliza el reconocimiento y la capacidad de trabajo para el colectivo de referencia, empezando por su entorno más cercano, siguiendo por el laboral, y el resto de sus grupos de pertenencia (familia, amigos, etcétera..)

En general rechazan las ayudas al empleo para las personas con discapacidad, pues las consideran como marginantes y excluyentes y piensan que solo benefician a los empresarios que las contratan. Incluso manifiestan su oposición a las prestaciones sociales afirmando que todo ello va en contra del principio de normalización social.

Otras dificultades aparecieron cuando nos hablaron de la formación laboral posterior a los estudios, señalando las escasas posibilidades de acceso a los cursos de capacitación profesional, exceptuando algunos específicos para ellas. En estas ocasiones han tenido dificultades incluso con sus asociaciones. No son tan eficaces como debieran y han demostrado un escaso conocimiento de sus afiliadas, lo que

redunda en una mayor sensación de fracaso y de frustración, afectando de forma significativa a la autoestima.

A ello contribuye también el hecho de que los padres no consideran que la formación de sus hijas con discapacidad sea importante para su futuro. En realidad piensan que sus hijas no reúnen las condiciones para desempeñar los roles sociales de las mujeres: ser madre, esposa o trabajadora. Este pensamiento también es común en la sociedad en general, derivando todo ello en una restricción de sus derechos como ciudadanas.

Dada la realidad social de este colectivo, las políticas sociales tienen que ser mucho más activas con las mujeres con discapacidad, y hacen falta muchas más medidas de discriminación positiva hasta que estén en igualdad con el resto de las mujeres y de los hombres. Creemos que el Estado debe facilitar el desarrollo de estructuras de atención intermedia y servicios de apoyo para que las personas con discapacidad no se vean en la necesidad de depender de sus familias a lo largo de su vida.

El trato equilibrado a las mujeres con discapacidad pasa por considerarlas como a otras mujeres y evitar comportamientos despectivos, compasivos y protectores, pues todos ellos producen daños psicológicos y sufrimientos añadidos e innecesarios.

Para la consecución de la normalización y la igualdad de oportunidades es imprescindible el aumento de la prevención, la detección precoz y la reestructuración de las instituciones, pues la familia, la educación, la sanidad y la justicia son ámbitos que tienen que garantizar la integración social plena de las personas con discapacidad.

Para terminar, y haciendo nuestras las palabras de Cortina (citado por Fisas, 1998) concluiremos diciendo que necesitamos no una sociedad que continúe socializando a las niñas en un modelo y a los niños en otro, sino un nuevo mundo en que se progrese partiendo de ambos géneros, armonizados en cada persona, desde la justicia y la imparcialidad y desde la compasión y el cuidado de los que precisan ayuda, comenzando por los más cercanos.



## Referencias:

- ANDRÉU, J., ORTEGA, J. Y PÉREZ, A (2003). Sociología de la discapacidad Exclusión e inclusión social de los discapacitados. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 45, pp 77–107.
- BARTON, L. (1998). Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata/Fundación Paideia
- BONINO, L. (1999). Violencia de género y prevención: el problema de la violencia masculina, en *Actuaciones sociopolíticas contra la violencia de género*, Madrid, UNAF.
- CALVO BUEZAS, T. (1990). Minorías étnicas, racismo y antropología aplicada, Cuadernos de Acción Social, 26, pp. 20-66.
- CASADO, D. y EGEA, C. (2003). *Las estrategia para el cambio pro inclusión de las personas con discapacidad*. Recuperado Enero de 2005 de <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/estrategias.htm>
- COLECTIVO IOE (2003). La inserción laboral de las personas con discapacidades, Colección de Estudios Sociales nº. 14, Barcelona: Fundación La Caixa. Recuperado Enero 2005 en [http://www.estudios.lacaixa.comunicacions.com/webes/estudis.nsf/wurl/pf/es014cos\\_esp](http://www.estudios.lacaixa.comunicacions.com/webes/estudis.nsf/wurl/pf/es014cos_esp)
- CORTINA, A. (1998). El poder comunicativo. Una propuesta intersexual frente a la violencia. En Fisas, V. (ed.) *El sexo de la violencia*. Barcelona: Icaria, pp. 27-41.
- CROW, L. (1996). Nuestra vida en su totalidad.: renovación del modelo social de discapacidad. En J. Morris (eds). Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad. Madrid: Narcea
- FORO EUROPEO DE LA DISCAPACIDAD (1998). *Manifiesto de las mujeres con discapacidad de Europa*.
- FORO EUROPEO DE LA DISCAPACIDAD (2003). *Discapacidad y exclusión social en la Unión Europea*. Madrid: Fundación Luis Vives
- GIRELA, B. A. y GALLEGO, A. (1996). Los Servicios sociales en función del sexo. Servicios Sociales para la mujer, Administración Social, Servicios de Bienestar social. Madrid: Siglo XXI, pp. 681-703.
- HILL–COLLINS, P. (1991). *Black feminist thought* Londres: Routledge. Recuperado en Junio 2004 en <http://www2.pfeiffer.edu/~Iridener/courses/BLKFEM.HTML>
- JIMÉNEZ LARA, A. y HUETE GARCÍA, A.(2002). *La discriminación por motivos de discapacidad*, Madrid, Comité Español de Representantes de Minusválidos (CERMI).
- KAGAN, C. y BURTON, M. (2004). *Exclusión, discapacidad y cambio social*. Conferencia invitada presentada en la Universidad Nacional Pedagógica de México, Cuernavaca, y la Universidad Autónoma de México, Iztapalapa, marzo, 2004. Recuperado Enero, 2005 En <http://homepages.poptel.org.uk/mark.burton/exclusi%F3ndiscapacidad.doc>

- LINARES, E. (2002). *Violencia, pobreza y exclusión social*, Comunicación del IV Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social, Alicante
- LONSDALE, S. (1990). *Women and disability*. Hampshire:MacMillan
- PORTILLO MAYORGA, I. (2002). *La mujer en la sociedad actual: Dificultades para su desarrollo*, E. Moreno y S. Villegas *Introducción a los Estudios de la Mujer* (Eds.), Huelva: Diputación Provincial, pp.111-126.
- SAU, V. (1986). *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*, Barcelona, Icaria.
- SHUM, G., CONDE, A., e IGLESIAS, M. (1998). *La mujer con discapacidad y su situación sociolaboral*. A Coruña, Fundación Paidea.
- SILVERS, A. (1998). Susan Wendell. The Rejected Body: Feminist Philosophical Reflections on Disability, *Ethics*, Vol. 108. núm. 3, Chicago, pp. 612.
- STUART, O.W. (1992). Race and disability: just a double oppression?. *Disability, Handicap & Society*, vol 8, nº 2 , p. 177–188
- VERDUGO ALONSO M. A. (2002). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. Recuperado en Abril, 2004 de <http://www3.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>
- VERNON, A. (1997). The Dialectics of Multiple Identities and the Disabled People's Movement. *Disability & Society*. vol. 14, núm. 3, p. 385-398

# LA NATURALEZA DE LA RELACIÓN PROFESIONAL Y LA ÉTICA DEL TRABAJO SOCIAL

Damián Salcedo Megales

Universidad de Granada

## Abstract

Trust and confidence are at the core the professional relationship. Nothing can serve as guarantee of them, except by the institutional oak the practitioner does. Values, principles and codes of ethics are for give content to the institutional oak. In social work literature, however, we find an enduring debate between partisans of two ethical traditions approaching in a contrasting way the duties of practitioners. I'll pretend illuminate this debate by showing some unexpected consequences of the principles implied.

Key words: Professional relationship, trust, principles.

Las relaciones que se establecen entre los profesionales y sus clientes son muy especiales, porque no son relaciones laborales ni relaciones entre alguien que vende algo y alguien que lo compra. El que contrata los servicios de un profesional espera de él que ponga su competencia y diligencia profesional al servicio de sus intereses, aunque finalmente no consiga los resultados que desea. Debido a esto, la relación entre profesional y cliente la solemos caracterizar con las venerables intuiciones, derivadas del derecho romano, de relaciones de amistad y confianza. Por influencia del tratamiento de las profesiones en la literatura norteamericana, a veces se las suele llamar relaciones "fiduciarias", lo cual no está mal porque el calificativo sigue manteniendo como elemento esencial de la relación la confianza. Pero, en la terminología que es propia a nuestra tradición, las relaciones tendrían que ser caracterizadas mejor como las que se establecen entre mandante -el cliente- y mandatario -el profesional-, por más que, en nuestro derecho civil, parezca preferirse la regulación de di-

chas relaciones por medio de un difuso "contrato de arrendamiento de servicios" en lugar del, quizá preferible, "contrato de mandato". En cualquier caso, lo determinante, desde el punto de vista ético, es que en esa relación especial que se establece entre profesional y cliente, los clientes depositan su confianza; en particular, confían al profesional sus intereses y muchos aspectos de su vida privada.

El problema principal que presenta esta relación especial se deriva de su carácter de desigual: es el cliente el que pone su confianza en el profesional. Pero, ¿cómo puede el cliente saber que el profesional está cumpliendo con su tarea de una manera competente y diligente? No puede. La única garantía que tiene de que su confianza no está siendo traicionada reside en que los profesionales pertenecen a una institución profesional que se ha comprometido a ofrecer de una manera competente el bien profesional a cada uno y a todos los miembros de la sociedad y a ofrecer ese bien de acuerdo con los intereses del cliente, con independencia de otros intereses. Se podría decir que el núcleo de la ética profesional reside en esta promesa pública que hacen los profesionales de que no se aprovecharán de las personas que buscan sus servicios y de que pondrán a su disposición toda su competencia y diligencia. Esos compromisos son los que proclaman los Códigos de Ética, los cuales son entonces la expresión pública de la garantía que una profesión da a sus clientes de que no verán defraudada la confianza que depositen en sus miembros.

Ahora bien, a diferencia de la mayoría de las profesiones y quizá solo en un menor grado que las profesiones vinculadas a la psicología, el trabajo social necesita de una manera especial de la relación profesional. Se puede decir que, en gran medida, es a través de la relación profesional como presta sus servicios. Por eso, el trabajo social siempre ha considerado que además de estar garantizada por los compromisos de la institución profesional, la relación con el cliente tenía que ser objeto de una elaboración ética a fin de dar una guía sustantiva sobre cómo conducirla para que cumpliera la finalidad de la actividad profesional. Todas las listas de principios, desde la de Biestek hasta las actuales, pretenden moldear la relación del profesional con el cliente de

modo que, ese elemento esencial del proceso de ayuda, se configure de una manera adecuada para la consecución de los objetivos del trabajo social.

Dado lo esencial de la relación profesional para la propia actividad profesional del trabajo social, no es extraño que la historia de la profesión sea en gran medida la historia de las concepciones que el trabajo social ha defendido sobre la naturaleza de dicha relación. Muchas de las diferencias entre esas concepciones se derivan de los propios modelos de práctica profesional. Ciertamente, el modo de entender la tarea y objetivos de la actividad del trabajo social por fuerza altera la concepción que se tenga del tipo de relación con el cliente que permite el cumplimiento de aquellos objetivos. No obstante, desde el punto de vista ético, todos esos modelos pueden agruparse en dos grandes grupos que definirían dos estilos profesionales contrapuestos.

Por un lado, tendríamos un estilo de ser profesional que se deriva de una teoría ética que pone en su centro al propio profesional y a su capacidad de dar un servicio. Según este estilo, el trabajador social se tiene que presentar ante su cliente como un profesional organizado, metódico, con un conocimiento experto que le permita ser concreto y explícito. Parte de su objetivo profesional consiste en establecer una relación con su cliente dinámica e interactiva como parte del proceso de ayuda. Pero esta relación es siempre disciplinada y el trabajador social ha de utilizarse a sí mismo para ayudar a su cliente. La idea que guía estas consideraciones es que la relación con el cliente es un instrumento fundamental y como tal ha de estar siempre bajo control del profesional para que sirva a los propósitos específicos del caso. En una caracterización casi exhaustiva, N. I. Brill (1973: c. 5) examina en detalle los aspectos de la relación de ayuda así concebida que muestran claramente los principios que se requieren para modelar ese instrumento:

- 1) La relación ha de ser de aceptación.
- 2) La relación ha de ser dinámica.
- 3) La relación ha de ser emocional.
- 4) La relación ha de tener un objetivo claro; ha de estar limitada en el tiempo; y ha de ser desigual.
- 5) La relación ha de ser honesta, realista, responsable y segura.

6) La relación ha de ser de autoridad.

El trabajador social muestra de esta manera que es un profesional competente y que tiene interés en el problema del cliente. Así se consigue crear un clima entre ambos en que el cliente se sienta seguro de que su problema "está en buenas manos". Esto se considera un requisito imprescindible para llegar siquiera a comprender lo que está afectando al cliente.

El modelo de ética profesional que surge de esta concepción subraya que la obligación última del trabajador social es procurar los mejores intereses de su cliente, tal y como los determine su propio conocimiento experto. Para ello se sostiene que el principio moral básico de la profesión ha de ser alguna versión del principio de eficiencia. Según éste, el trabajador social está obligado a buscar el bien del cliente a través de los medios más eficaces -según un balance coste-beneficio ordinario. Bajo tal principio, entonces, el trabajador social considera que su capacidad de profesional experto justifica la intervención en la esfera autónoma de sus clientes, única forma de ayudarles a resolver sus problemas.

En esta configuración de la práctica, el papel de los deberes profesionales es siempre instrumental y condicionado. Esto puede verse expresamente en el caso del principio de respeto por las personas. Se reconoce, ciertamente, que el respeto por las personas es un valor esencial del trabajo social. Pero no se piensa que haya una equivalencia entre esta forma de respeto y el respeto a la autonomía. Lo que se suele sostener es que reconocer el valor único de las personas equivale a reconocerles "una necesidad y un derecho a participar en la toma de decisiones sobre asuntos que se refieren a su propio bienestar" (N. I. Brill, 1973: 90). Pero, en la práctica, este reconocimiento se reduce a subrayar el aspecto de "necesidad", excluyendo el de "derecho"; es decir, se acepta que, dado que los seres humanos somos así, no es posible desarrollar una relación sin que el cliente sienta que participa. Por consiguiente, se recomienda que la relación implique un intercambio dinámico y emocional; que el cliente exprese sus puntos de vista y que comprenda lo que se está haciendo durante el proceso del trabajo social; que las decisiones finales sean tomadas de forma compartida. Pero siempre y cuando todo ello ayude a resolver el problema que presenta el cliente. Si no es así, el trabajador social puede no decir enteramente la verdad, puede ofrecer alternati-

vas selectivamente, puede dirigir e influir en su cliente, puede reforzar y debilitar pautas de conductas en él, etc.. Así, el respeto por las personas es un valor fundamental para configurar ese instrumento indispensable en el proceso del trabajo social que es la relación de ayuda. Pero, instrumento él mismo, está subordinado a la eficacia de la relación que configura.

Por otro lado, tendríamos un estilo de ser profesional que se deriva de una teoría ética que pone en su centro al cliente. El trabajador social de este estilo considera que la obligación suprema del trabajador social en sus relaciones con el cliente es proteger la autonomía de éste de violaciones e intromisiones. Aquí "autonomía" se entiende como una propiedad de los intereses, deseos, preferencias o decisiones del cliente. Y se entiende que proteger ese "espacio" equivale a reconocer un derecho a cada persona para vivir de acuerdo con sus propios proyectos, objetivos y valores.

De esta obligación principal se derivan de modo natural otras subsidiarias que conforman un modelo complejo de conducta profesional fácilmente reconocible. El trabajador social será un profesional que simpatice con sus clientes, tenga un trato igualitario, se abstenga de ejercer coacciones o influencias indebidas, negocie el consentimiento de los clientes antes de emprender cualquier acción y considere que el fin fundamental de su profesión consiste en conseguir la autodeterminación de sus clientes o como se dice algunas veces, trate de hacer una contribución significativa a la identidad del cliente como persona.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayles, M. D. (1981), *Professional Ethics*, Belmont, Ca: Wadsworth.
- Biestek, F. P. (1957), *The Casework Relationship*, London: Unwin Hyman, 1961 [trd. cast.: *Las relaciones de "casework"*, Madrid: Aguilar 1966].
- Brill, N. I. (1973), *Working with People. The Helping Process*, New York: Longman.
- Butrym, Z. (1976), *The Nature of Social Work*, London: Macmillan.
- Cervilla Garzón, M. D. (2001), *La prestación de servicios profesionales*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- Koehn, D. (1994), *The Ground of Professional Ethics*, London: Routledge.

Kutchins, H. (1991), "The Fiduciary Relationship: The Legal Basis for Social Workers' Responsibilities to Clients", *Social Work*, 36 (2): 106-113.

Levy, Ch. S. (1976), *Social Work Ethics*, New York - London: Human Sciences Press.

Salcedo Megales, D. (1998), *Autonomía y bienestar. La ética del Trabajo Social*, Granada: Comares.

Salcedo Megales, D. (2000), "La evolución de los principios del trabajo social", *Acciones e investigaciones sociales*, 11: 79-111.



## **La formación de los trabajadores sociales en Francia**

### **Enfoques éticos desde una perspectiva de mutación social**

#### **Prólogo:**

*A partir de las últimas leyes de renovación de la acción social en Francia y de algunos acontecimientos recientes en la sociedad (consecuencias del período canicular del 2003, violencia doméstica, violencia en los suburbios, cuestión de los símbolos abiertos de pertenencia religiosa, solicitantes de asilo, reforma de la ley del divorcio, etc.) se plantea los desafíos para los centros de formación en trabajo social y los retos para los trabajadores sociales.*

Plantear la cuestión de la formación de los trabajadores sociales en Francia en el campo ético necesita ante todo de situar nuevamente esta problemática en un contexto social y político mucho más amplio. Al nivel nacional, conviene situar la cuestión social dentro del ramo de las políticas públicas y de la situación de diversificación de las competencias legales de las diversas autoridades<sup>1</sup>. A nivel europeo, convendría cuestionarse como han sido aplicadas las directivas europeas sobre la enseñanza superior y la formación a lo largo de la vida<sup>2</sup>.

#### **Trabajadores sociales en Francia**

En Francia, el concepto “trabajador social” no corresponde a una profesión específica sino a toda persona en vínculo de una manera u otra con el campo social. Eso significa que según la manera de contabilizar a estas personas, podemos contar con un grupo entre 600.000 y 800.000 individuos con hasta 300 puestos de trabajo diferentes (voluntarios, profesionales o “que están en función de”)<sup>3</sup>. El trabajo social incluye varias profesiones del sector de la economía, de la salud, de la cultura, de la

---

1 Ver: Código de la Acción social y de la familia (formación de los trabajadores sociales); Ley de modernización de la acción social del 2 de enero del 2002, Ley n° 2002-73 del 17 de enero del 2002 de modernización social

2 Ver: Directiva del Consejo de la Unión europea del 21 de diciembre del 1988 sobre un sistema general de reconocimiento de los títulos de las enseñanzas quienes homologan formaciones profesionales de un periodo mínimo de tres años (89/48/CEE); Directiva 92/51/CEE del Consejo del 18 de junio del 1992; Recomendación del 17 de enero del 2001, del Consejo de Europa, comité de los Ministros a los Estados miembros, *sobre los trabajadores sociales*.

3 Contamos actualmente con un crecimiento de 6% de trabajadores sociales por año desde 1993. Ver Informe de Daniel Lorthiois, *Mutaciones de la sociedad y trabajo social*, delante del Consejo económico y social en su sesión del 24 de mayo del 2000; Dominique Beynier, Benoit Tudoux, *Las profesiones del trabajo social*: Drees – Estudios y Resultados n°441, noviembre 2005

educación o de las actividades domésticas.

Empezando por las primeras profesiones del trabajo social que han aparecido después de la Primera y Segunda guerra mundial<sup>4</sup> hasta las profesiones o puestos de trabajo que se han creado para aportar una respuesta al desarrollo constante de la pobreza en los años 70, del desempleo y de las políticas públicas (política de la ciudad, ciudadanía responsable, etc.), se puede contar con más de 300 actores en vínculo con el campo social. Así, se siente trabajador social él que promueve una cierta dignidad humana; sea porque esté empleado por una institución social o sea porque sirve como voluntario en una organización humanitaria.

Los trabajadores sociales en Francia pertenecen a una categoría profesional complementaria que se desempeña en estructuras muy diversas. Según la profesión, los enfoques son diferentes. Estos obedecen a las necesidades de los usuarios y de las misiones en los servicios o establecimientos sociales: acompañamiento a personas o grupos, orientación de centros especializados, trabajo en equipos de salud, asesoramiento en tramites legales y administrativos para vivienda y/o apoyo financiero por parte del estado, formación de redes de solidaridad, construcción de proyectos.

Los principales empleadores son:

- las comunidades locales, municipios y diputaciones
- establecimientos y servicios para adultos y niños discapacitados o personas minusválidas
- el Estado, los organismos de protección social, las empresas públicas y privadas así como las asociaciones: hospitales, centros sociales, equipos de prevención, centros de alojamiento, servicios de acogida de la primera infancia, etc.

Se pueden distinguir 4 tipos de profesiones:

□ auditoría de adultos, familias o personas de la tercera edad

51.5000 profesionales de la asistencia y ayuda social

Assistant de service social (ASS), Conseiller en économie sociale et familiale

---

4 Asistente de Servicio Social (1932), educador de niños (1959), educador especializado (1967), monitor educador (1970), educador técnico especializado (1976).

(CESF), délégué à la tutelle et aux majeurs protégés.

☐ educación especializada con niños, adolescentes o adultos con deficiencias sociales o discapacidad

177.100 profesionales de la educación

Educateur spécialisé(ES), éducateur technique spécialisé (ETS), éducateur de jeunes enfants (EJE), moniteur éducateur (ME), moniteur d'atelier (MA), aide médico-psychologique (AMP)

☐ animación de centros o de equipos destinados a la inserción

59.600 profesionales de la animación

Animateur, animateur socio-culturel

☐ intervención a domicilio para apoyo familiar (personas discapacitadas o a familias teniendo una actividad profesional)

250.100 titulares de una certificación de “asistente maternal”

Así como profesionales al servicio de las personas al domicilio

Technicien d'intervention sociale et familiale (TISF), assistante maternelle (ASSMAT), auxiliaire de vie sociale (AVS).

Por lo demás estas profesiones se clasifican según el nivel de capacitación en:

- Nivel I y II: bachillerato + 3 años de estudio o más (DSTS, CAFERUIS, CAFDES)
- Nivel III : bac. + 2 (DEASS, DEES, DEJE, DEETS, CESF)
- Nivel IV: bac. general o técnico (CQFME)
- Nivel V: certificado de aptitudes profesionales (CQFMA, CAFAMP, TISF, DEAVS)
- Nivel VI: sin título

### **La importancia de la formación ética**

¡A situaciones nuevas, retos nuevos! De hecho, desde hace varios años, el tema de la ética de las prácticas sociales es una preocupación para el Consejo Superior del Trabajo Social<sup>5</sup>. También el foro de las Conferencias de Familia se ha ocupado de

---

5 Consejo Superior del Trabajo Social, *Ética de las prácticas sociales y deontología de los trabajadores sociales. La necesaria pregunta del sentido y de los límites de las intervenciones sociales*, ediciones ENSP,

este tema y ha cuestionado las facultades que requiere el trabajador social en el momento de entrar en relación con las familias<sup>6</sup>.

Sin embargo este cuestionamiento llega un poco tarde. Mientras tanto varios trabajadores sociales han sido involucrados en juicios<sup>7</sup>, confrontados a situaciones de violencia institucional y doméstica, o han sido retirados de los equipos de prevención en las zonas suburbanas dando paso al aumento de policías de proximidad y de personas de mediación. Como el estado francés ha proclamado la laicidad como su principio mayor, hay que reconocer que los profesionales disponen cada vez menos de una información sobre asuntos culturales y religiosos que conciernen a las personas extranjeras, ya sean refugiados o inmigrantes<sup>8</sup>.

A partir del año 2000, se han introducido varias reformas. Apoyándose sobre los últimos Consejos de ministros y de Gobiernos europeos o siendo empujado por las fechas límites de aplicación de las leyes sobre su terreno nacional, Francia experimenta varias nuevas leyes que cambian literalmente el paisaje social<sup>9</sup> así como diversas reformas sociales (desempleo, jubilación, Seguridad Social, etc.).

Tanto a los profesionales, como a los empleadores y las escuelas de trabajo social se ha dirigido recomendaciones de dimensión ética y deontológica: situar a los usuarios al centro del dispositivo de servicio social, elaborar proyectos de establecimientos y servicios, promover una gestión y evaluación de calidad, respetar y cumplir la carta magna de los usuarios, mantener una vigilancia referente a situaciones problemáticas o en relación con conflictos éticos, formalizar y promover “buenas prácticas” profesionales.

¿Cómo valorizar el trabajo social? ¿Cómo favorecer nuevas intervenciones sociales respetando las reglas deontológicas de discreción, confidencia respecto a la vida privada? ¿Cómo movilizar las facultades y la postura profesional que se espera del

---

2001.

6 Informe de Corinne Tichoux, *Relaciones con las familias: ¿Qué competencias? ¿Cuál formación? La formación de los trabajadores sociales y su trabajo con las familias*; Delegación interministerial a la familia, 31 de mayo del 2000.

7 Pierre Verdier, Jean-Pierre Rosenczweig, *Las responsabilidades en trabajo social*, Dunod, Paris, 1998.

8 En la reforma del diploma de los asistentes sociales, el gobierno ha introducido nuevamente un curso de historia de la religión con el fin de capacitar nuevamente a los profesionales en materia cultural y de la dimensión religiosa.

9 Ver: Ley de modernización social (2 de enero del 2002), Ley sobre la validación de experiencia (17 de enero del 2002), Ley de programación por la cohesión social (18 de enero del 2002), Ley de descentralización de los servicios del Estado (13 de agosto del 2004), Ley por la igualdad de derechos y de oportunidades, la participación y la ciudadanía de las personas discapacitadas (11 de febrero del 2005).

trabajador social para aproximarse a las personas en dificultades o con discapacidades?

Los trabajadores sociales acogen, escuchan, aconsejan y orientan, acompañan directamente a las personas durante un trecho de su vida. Como profesionales que intervienen en situaciones de proximidad, ellos están asociados a la confianza de dichas personas. Se encuentran expuestos a situaciones de perversión, a manipulaciones, a gestos de la vida cotidiana que pueden ser desviados de su sentido primario. Por eso, mantener una función de vigilancia ética exige del trabajador social que acepte hacer obra de humanización y de socialización, permitiendo la identificación a su persona, respetando los principios de autonomía, dignidad, integridad y vulnerabilidad<sup>10</sup>.

### **Formación de los trabajadores sociales en el IRTS de Lorena**

IRTS de Lorena es un Instituto de formación y de investigación en acción social reconocido y subvencionado por el estado. Forma profesionales en la intervención social. Trabaja conjuntamente con profesionales en la acción social y propone formaciones a tiempo parcial con enseñanzas teóricas y prácticas: formaciones iniciales<sup>11</sup>, formaciones superiores<sup>12</sup>, formación continua, formación a través de un aprendizaje, validación de experiencia.

Situado en dos ciudades distantes de 60 km (Metz-57 y Nancy-54), el Instituto Regional de Trabajo Social de Lorena está administrado por ALFOREAS (Asociación Lorena de Formación y de Investigación en Acción Social). Esta asociación tiene por objeto la promoción y el desarrollo en los varios campos de la acción social, la inserción social y económica, el desarrollo social y cultural, la investigación así como todas las actividades ligadas a ella.

La formación de los trabajadores sociales en el IRTS de Lorena se declina de

---

10 Ver: *Declaración de Barcelona. Principios éticos de Base en bioética y bioderecho*, Noviembre 1998.

11 Con esa terminología se entiende a todas las formaciones de nivel V à III que acaban con un título en trabajo social: Auxiliaire de vie sociale (AVS), aide médico-psychologique (AMP), animation (DEFA), assistante maternelle (ASSMAT), assistant de service social (ASS), conseiller en économie sociale et familiale (CESF), éducateur de jeunes enfants (EJE), éducateur spécialisé (ES), éducateur technique spécialisé (ETS), médiateur du livre (BEATEP), médiation familiale, moniteur d'atelier (MA), moniteur-éducateur (ME), technicien d'intervention sociale et familiale (TISF). Esos títulos son certificados o diplomas de Estado.

12 De nivel II y I, las formaciones superiores conciernen la formación de ejecutivos de la acción social. El IRTS de Lorena dispone de un Centro de formación habilitado que prepara al Certificado de aptitudes para las funciones de director de establecimientos o servicios de intervención social (CAFDES). Esta certificación es otorgada por la Escuela Nacional de la Salud (Rennes, Francia).

manera transversal<sup>13</sup> y alternativamente<sup>14</sup>. Se insiste mucho sobre el conocimiento del público en caso y de las instituciones del sector sanitario y social. Se pone atención especial al seguimiento de las personas, a su formación cultural y profesional, y a la construcción de una identidad profesional atenta a la dimensión histórica, humanitaria y social.

La dimensión ética está presente a lo largo de la formación a través de los grupos de análisis de práctica y de la construcción de la postura profesional. En grupos de 6 a 12 personas, según la formación, se desarrolla a la vez el trabajo sobre si mismo, el trabajo con los demás, el trabajo sobre sus representaciones y el análisis de práctica (implicación personal, distancia educativa, responsabilidad). Cursos de filosofía y de pedagogía, de historia de las religiones, de antropología y de psicología complementan esta formación.

Nuestra preocupación consiste en ayudar a los trabajadores sociales a actuar, teniendo presente los riesgos probables y manteniendo permanentemente una conciencia despierta al acercarse al prójimo. Por eso, la ética en el campo del trabajo social es cuestión de sentido, de sensibilidad y de estética.

- Educadores especializados

Durante los cursos transversales de ética que reúnen a varias carreras de trabajo social del campo educativo podemos distinguir tres momentos que corresponden además a cada año de formación<sup>15</sup>. Cursos de filosofía, pedagogía y/o de psicología social ayudan a lo largo de la formación a los trabajadores sociales a pensar de manera diferente y complementaria la dimensión de la alteridad, de la distancia, de las instituciones, de la violencia institucional y/o doméstica, de la ciudadanía, de la

---

13 Transversal: reunidos por polos de formación (polo educativo, polo de ayuda a la persona, etc.), los estudiantes se forman mayoritariamente en común (aptitudes contributivas). Cada formación recibe también una capacitación específica (aptitudes constitutivas).

14 En Francia, la formación de los trabajadores sociales se desarrolla conjuntamente entre las escuelas de trabajo social y el terreno de práctica profesional. Las formaciones de nivel III están constituidas de un tiempo teórico de formación (de 1200 a 1750 horas) en Centro de formación y 15 meses de práctica profesional. Mayoritariamente es el sector privado y asociativo quien dispensa las formaciones con ayuda de financiamientos públicos. Con la última ley de regionalización se teme nuevas disparidades. Al delegar la formación de los trabajadores sociales a las Regiones, el Estado no ha acompañado esta medida con los financiamientos adecuados. El decreto del 22 de febrero del 2005 confirma esta tendencia. Se pide ahora una capacitación menor al personal dedicado a la formación de los trabajadores sociales. Al mismo momento se constata una progresión de los títulos de nivel IV y V, y una desvalorización de las formaciones de nivel III.

15 Los educadores especializados se forman en tres años. Tienen 1450 horas de formación teórica en el Instituto de Trabajo Social y 15 meses de práctica. Los dos primeros años llevan una práctica de 4 meses, el tercer año una práctica de 7 meses.

responsabilidad humana y profesional, etc.

El primer año, la formación pone el enfoque sobre la “deconstrucción” de las representaciones sociales. Se ayuda al trabajador social a pasar de la relación humana a la relación educativa situando su acción dentro de un contexto profesional y en acuerdo con la misión social. De este modo, llevan los estudiantes, al iniciar su primera práctica profesional, una reflexión sobre los fundamentos de una intervención educativa en situación de proximidad.

En el segundo año, se desarrolla una reflexión y una postura profesional a partir de una acción educativa que toma en cuenta las situaciones que integran una dimensión de “limite”. Llevando ya ocho meses de práctica profesional, se les introduce a la distinción entre la dimensión real, imaginaria y simbólica de la intervención educativa. Se les pide de analizar una situación individual o colectiva y de proponer una acción que integra una postura de mediación que respeta tanto a las personas involucradas como las instituciones atañidas.

En el tercer y último año, los educadores especializados deben llevar una práctica social en situación de responsabilidad educativa de siete meses. Conciencia y responsabilidad jurídica alimentan las reflexiones profesionales al momento de escoger el tema de su tesina<sup>16</sup>. Más allá de las situaciones individuales, se trata en ese momento de iniciar propuestas de “buenas prácticas” para el trabajo social. Durante esa última etapa de formación se trabaja la planificación y la evaluación como momentos claves de la intervención educativa.

- Certificado de intervención social en solidaridad internacional

IRTS de Lorena propone a los educadores especializados la posibilidad de capacitarse en solidaridad internacional. Durante su formación, los estudiantes acompañan a solicitantes de asilo y a refugiados. En el curso de ética tratan las siguientes temáticas: ética solidaria y comercio equitativo, geopolítica y solidaridad internacional, normas y culturas, voluntariado y ayuda humanitaria, intervención social en un contexto de emergencia y/o de apoyo al desarrollo.

- Asistentes sociales

Los asistentes sociales reciben una formación ética y deontológica que toma en

---

<sup>16</sup> Escrito profesional de 50 páginas que trata de un asunto que presenta, analiza o abre nuevas pistas de reflexiones para los trabajadores sociales.

cuenta: la relación de ayuda a la persona, la comunicación humana y profesional, la dimensión espiritual de las personas. Responsabilidad, secreto profesional, escritos profesionales y manejo de datos personales electrónicos, constituyen algunos de las temáticas que se llevan a lo largo de la formación. Durante el último año de formación se trabaja las diversas etapas de la decisión ética, el dilema ético y las herramientas de evaluación de la decisión ética en un contexto de intervención social específica.<sup>17</sup>

- Validación de experiencia y/o delegados a las tutelas o a los mayores protegidos

IRTS de Lorena ofrece también una formación complementaria a profesionales. En este caso, los cursos se apoyan sobre las preguntas de los profesionales y de los casos prácticos que ellos puedan aportar a partir de su experiencia profesional. Las temáticas tocadas son: el manejo del dinero de los usuarios, la responsabilidad profesional en un contexto jerárquico, los escritos profesionales compartidos, el desgaste profesional, la dimensión complementaria de las misiones sociales, el trabajo con voluntarios y no profesionales.

### **Palabras claves:**

Ética, responsabilidad, deontología, trabajo social, Francia.

### **Resumen:**

De manera general, el autor presenta la formación en ética que reciben los trabajadores sociales de Nivel III en el Instituto Regional de Trabajo Social de Lorena, en Francia. Sin pretender ser exhaustiva, la reflexión trata de unir las grandes orientaciones sociales presentes en las últimas leyes de modernización de la acción social y las adaptaciones que las Escuelas de Trabajo Social traducen en términos de formación y de acompañamiento a las competencias profesionales.

### **Abstract:**

---

17 Ver Correy y Callanan, Woody, Oehlert.



**Palabras claves:**

In this article, the author presents in a general way the training in ethics of the social workers in France. Following the recent laws of modernization of the social action, the schools of social work adapted their programs of training and the evaluation of the professional skills.

***La auditoría ética en Trabajo Social: un instrumento  
para mejorar la calidad de las instituciones sociales***

**Dra. María Jesús Úriz Pemán  
Departamento de Trabajo Social  
Universidad Pública de Navarra**

**Resumen**

El principal objetivo de esta ponencia es explicar en qué consiste una auditoría ética, así como trasladar su aplicación al ámbito del Trabajo Social. Para ello vamos a exponer el *Social Work Ethics Audit*, una herramienta desarrollada por Frederic G. Reamer en EE.UU. que sirve para identificar asuntos éticos que han de resolver los trabajadores sociales, revisar la adecuación de los procedimientos utilizados por las instituciones sociales para tratar las cuestiones éticas y diseñar estrategias concretas para conseguir una mayor calidad ética en dichas instituciones.

**Palabras clave**

Auditoría ética, calidad ética, dilemas éticos, Trabajo Social, riesgos éticos, derechos de los usuarios, confidencialidad, consentimiento informado, informes sobre los usuarios.

**Abstract**

The main purpose of this paper is to propose an ethics audit an its application to Social Work. We are going to explain "The Social Work Ethics Audit" which is A Risk Management Tool proposed by Frederic G. Reamer in United States. It is a very useful tool to identify pertinent ethical issues that social workers have to face, to review and asses the adequacy of their current practices and to design a practical strategy to get a better ethical quality in social institutions.

**Key words**

Ethics Audit, Ethical Quality, Ethical Dilemmas, Social Work, Ethical Risks, The Audit Instrument, Clients Rights, Confidentiality, Informed Consent, Boundary Issues, Client Records.

**1. Introducción**

En nuestros días estamos asistiendo a muchos debates en los que lo que se suele llamar "Ética aplicada" desempeña un papel fundamental: discusiones en torno a la ingeniería genética y otros temas de Bioética, ética empresarial, ética profesional...

Si profundizamos algo más en la llamada ética profesional veremos que lo que se suele conocer de ella son los códigos deontológicos o, en general, los principios éticos básicos de cada profesión. Esta situación también es aplicable al caso de la ética del trabajo social: las trabajadoras y trabajadores sociales tienen muy en cuenta los principios éticos de autonomía, bienestar y justicia. En cuanto al código deontológico, prácticamente todos lo han estudiado en algún momento de su carrera profesional, aunque también hay que reconocer que no siempre reconocen su utilidad práctica concreta<sup>1</sup>.

Pero hay un tema que es aún más novedoso y que todavía no se suele aplicar a los Servicios Sociales o al Trabajo Social en general: la llamada “auditoría ética”. El término “auditoría” proviene del latín “audire”, que significa oír, y se suele referir al examen o verificación del funcionamiento de una determinada organización.

Por otro lado, la expresión “auditoría ética” se ha utilizado más en ética de los negocios o ética de la empresa que en el ámbito del Trabajo Social. En estos contextos hablar de auditoría ética significa, desde buscar comportamientos no apropiados, hasta definir códigos de conducta o plantear los cambios necesarios para reforzar éticamente las políticas empresariales (Wiley, 1995; Preston, 2000). En este sentido, la auditoría ética puede significar un primer paso para un mayor desarrollo de la ética dentro de las empresas.

Pues bien, nuestro propósito a lo largo de la presente ponencia es trasladar el concepto y la aplicación de la auditoría ética al ámbito del Trabajo Social. Esperamos mostrar la auditoría ética como una herramienta muy útil para mejorar la calidad de los servicios en los que desempeñan su labor profesional las trabajadoras y trabajadores sociales.

Para lograr este objetivo, vamos a presentar el *Social Work Ethics Audit*, una herramienta desarrollada por Frederic G. Reamer, profesor en la Escuela

---

<sup>1</sup> El tema de la utilidad de los códigos de ética es asunto de otro debate. Por el momento sólo señalaremos que éste es uno de los datos que hemos podido comprobar muy recientemente a través de la investigación “Valores morales y dilemas éticos en la intervención: estudio en los Servicios Sociales de Base de Navarra”, realizado por el grupo EFIMEC del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra en la Comunidad Foral de Navarra durante los años 2004 y 2005 (Proyecto 1342 subvencionado por el Gobierno de Navarra).

de Trabajo Social de Rhode Island y uno de los principales especialistas en Ética del Trabajo Social<sup>2</sup>. Reamer ha aplicado esta herramienta a varios servicios sociales en Estados Unidos, mostrando así su utilidad.

Advertimos desde ahora que el *Social Work Ethics Audit* surge en Estados Unidos, por lo que, para que resulte una herramienta útil en nuestro país, es necesaria una adaptación a nuestro contexto social y al tipo de servicios en los que desempeñan su labor las trabajadoras y trabajadores sociales.

## **2. Dilemas éticos más frecuentes en la práctica del Trabajo Social**

Aunque algunos autores utilizan indistintamente los términos problemas o dilemas para referirse a los asuntos éticos que suelen aparecer en la práctica del Trabajo Social, otros especialistas prefieren distinguir entre cuestiones, problemas y dilemas éticos.

Sarah Banks (1997, 26), por ejemplo, matiza que las cuestiones éticas se refieren a temas relacionados con el Trabajo Social dentro del Estado de Bienestar. Las cuestiones éticas más frecuentes son las relativas a los derechos individuales de los usuarios y a su bienestar, las cuestiones sobre el bienestar público y las cuestiones sobre las desigualdades y las opresiones estructurales. Todas ellas suscitan más frecuentemente problemas y dilemas éticos.

Los problemas éticos surgen cuando el trabajador o trabajadora social ha de tomar una decisión moral difícil, por ejemplo rechazar una solicitud de una persona necesitada porque no cumple todos los requisitos para acceder a un programa determinado. Finalmente, los dilemas éticos implican un conflicto entre principios morales, por lo que es aún más difícil decidir qué acción es la correcta<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Fue director del comité que revisó el Código de Ética de la N.A.S.W y es autor de numerosas publicaciones especializadas, como *Social Work Values and Ethics*, *Ethical Dilemmas in Social Service*, *The Philosophical Foundations of Social Work*, *AIDS and Ethics*, *Ethical Standards in Social Work: A Review of the NASW Code of Ethics...*

<sup>3</sup> También Dolgoff y Loewenberg (1996, 9) distinguen entre problemas y dilemas éticos: En el primer caso el profesional se plantea qué es correcto hacer en una situación determinada, mientras que en el segundo caso tiene que elegir entre dos o más indicaciones éticas

Aunque hay muchas formas posibles de clasificar los dilemas éticos, vamos a seguir la clasificación propuesta por Reamer. Distingue tres grupos: los que suceden en el servicio a individuos y familias, los que se dan en política y planificación social y los dilemas éticos en las relaciones entre profesionales.

### 2.1 Dilemas éticos en el servicio a individuos y familias

#### *- Decir la verdad a los usuarios*

Por ejemplo, una menor con retraso mental que se queda embarazada (Reamer, 1990, 67). El médico que la trata aconseja a los tíos (con los que vive la menor) que no le expliquen que está embarazada y que aborte.

La discusión de este caso podría centrarse en si en algunas ocasiones se puede mentir o no decir toda la verdad<sup>4</sup>. Desde un análisis ético, este caso plantearía un conflicto entre el principio de autonomía de la usuaria (aunque habría que ver qué grado de autonomía tiene) y el principio de bienestar de la usuaria y de los familiares.

#### *- Paternalismo*

¿Hasta qué punto puede intervenir el trabajador social en la vida del usuario que ofrece resistencia ante un determinado tratamiento o intervención? Por ejemplo, una mujer que vive en la calle, que recoge objetos de las basuras pero que se niega a ser atendida en un centro asistencial. Puede que incluso tenga una hija pero que no quiera ir a vivir con ella (Reamer, 1990, 76).

En este caso se daría un conflicto entre el principio de autonomía de la usuaria y el principio de bienestar, también de la usuaria. En el fondo subyace el viejo problema sobre si el respeto a la autonomía de la usuaria también implica respetar que ella misma pueda seguir realizando actividades que pueden resultar perjudiciales para sí misma. El trabajador social tiene que

---

relevantes pero contradictorias, o cuando cualquier alternativa que pueda elegir conlleva un resultado no deseado para una o para varias personas.

<sup>4</sup> Según los deontologistas no, al menos si consideramos que decir la verdad es algo “bueno en sí mismo”, algo siempre bueno. En cambio, según los teleologistas, en ocasiones se podría mentir, dependiendo de la situación que se trate. Incluso podría decirse que, en ocasiones, el fin justifica los medios (si se va a hacer mucho daño a una persona diciéndole la verdad, quizá sea mejor no decírsela).

respetar la autonomía de la usuaria, pero también ha de buscar su bienestar. Se trata, en definitiva, de buscar un punto intermedio entre el paternalismo y la autonomía<sup>5</sup>.

*- Conflicto entre lealtades profesionales*

En ocasiones el trabajador o trabajadora social se debate entre cumplir con las normas y regulaciones de la institución en la que trabaja y atender a usuarios que, aunque técnicamente no reúnan los requisitos para acceder a un determinado programa, realmente lo necesitan. En estos casos se trata de un conflicto entre el deber de cumplir con determinadas normas de la institución y la búsqueda del bienestar de los usuarios.

En este sentido, se podría discutir si las situaciones relativas a temas básicos como la vida, la salud, la alimentación, el equilibrio mental... tienen prioridad respecto de reglas relativas al cumplimiento de las normas de una determinada institución.

*- Conflictos entre leyes, políticas y metas de los tratamientos*

Por ejemplo, puede que el trabajador social, ante un posible caso de desatención a una menor, dude si comunicar este caso a los Servicios de Protección de Menores, puesto que quizá esto podría poner en riesgo el tratamiento en el que está la madre para intentar solucionar sus problemas de pareja<sup>6</sup>. La disyuntiva ante la que se encuentra el trabajador social consiste en, bien informar a los Servicios de Protección de Menores, o bien no informar y seguir tratando a la madre.

En cualquier caso, habría que ver qué grado de desatención tiene la menor, si se trata sólo de desatención o si le han pegado en alguna ocasión, si existe riesgo de sufrir abusos... Desde un punto de vista legal, el objetivo principal es la protección de los niños que estén en riesgo de sufrir abusos,

---

<sup>5</sup> Sobre los conflictos entre paternalismo y autonomía se puede consultar el libro de Damián Salcedo (1998) *Autonomía y bienestar. La ética del Trabajo Social*, Granada: Comares.

<sup>6</sup> En el caso (Reamer, 1990, 94) se describe también que la propia madre había sufrido de malos tratos en su infancia, que tuvo su hija muy joven y que ha tenido muchos problemas de relación con su pareja. El trabajador social no sabe si en este caso el riesgo que sufre la menor proviene de un posible maltrato por parte del padre o de un abandono por parte de la madre.

aunque también se reconocen los riesgos de mover a los niños a otro ámbito distinto de su propia familia. Si el riesgo de abusos es alto, el trabajador social debería comunicar el caso.

#### *- Confidencialidad*

El caso que relata Reamer se refiere a una pareja en la que el varón tiene problemas con el alcohol y, por ello, su mujer quiere dejarle. La pareja acude a un trabajador social que aconseja al varón acudir a las reuniones de Alcohólicos Anónimos y comenzar un tratamiento. Él así lo hace, pero un día el trabajador social lo encuentra bebiendo en un bar con unos compañeros de trabajo. Él le asegura al trabajador social que sólo bebe 3 ó 4 veces al mes, cuando se reúne con esos compañeros y le pide que no se lo cuente a su mujer, porque entonces le dejará.

El trabajador social tiene que pensar en buscar el bienestar de los dos, pero también en el derecho a conocer la verdad. Por ello probablemente debería indicar al varón que fuera él mismo quien contara la verdad a su mujer, añadiendo que está dispuesto a no beber más<sup>7</sup>.

#### *- Consentimiento informado*

Antes de la intervención, los trabajadores y trabajadoras sociales tienen que obtener el consentimiento informado de los usuarios. Sin embargo, en ocasiones no es tan fácil obtener este consentimiento. Por ejemplo, en situaciones de emergencia o en casos en los que el usuario no está capacitado para dar su consentimiento. En estas situaciones son prioritarios los objetivos de preservar la vida o la salud de esas personas<sup>8</sup>.

## 2.2 Dilemas éticos en política y en planificación social (Reamer, 1990, 123)

#### *- Distribución de recursos limitados*

---

<sup>7</sup> A partir del "Caso Tarasoff" (California, 1976) parece más claro que la ruptura de la confidencialidad se debe producir en casos en los que exista un riesgo de un daño grave, previsible e inminente para terceras personas. Sin embargo, hoy en día aún es discutible qué significa exactamente un daño grave, previsible e inminente (por ejemplo, en los casos de riesgo de contagio del SIDA sí que parece claro que habría que romper la confidencialidad).

<sup>8</sup> Otra (discutida) excepción al consentimiento informado es el llamado "privilegio terapéutico", que suele darse entre los profesionales de la salud y de salud mental.

Por ejemplo, se podría discutir la validez de determinados criterios utilizados para averiguar el grado de discapacidad o los criterios por los que un usuario puede ser trasladado a otro servicio debido a una escasez de recursos en el servicio en el que se encuentra.

- *Atención a necesidades extremas*

- *Diseño de programas*

Por ejemplo, en el diseño de programas de atención a personas mayores con algún tipo de discapacidad que pueden recibir distintos tipos de atención a domicilio (cocina, plancha, atención de una persona en su domicilio...). También se podría discutir cómo hacer que los usuarios participaran más en el proceso y en la toma de decisiones sobre la atención a recibir.

2.3. Dilemas éticos en las relaciones entre profesionales (Reamer, 1990, 178)

- *Competencia profesional*

Si un compañero tiene una conducta no profesional; ¿habría que denunciarlo? ¿el trabajador social también es responsable de las conductas que permite en otros profesionales?

- *Política de la institución*

Por ejemplo, situaciones en las que un trabajador social tendría que decidir si violar o no atender una determinada norma de su institución para proteger a otro profesional.

- *Comunicación privilegiada*

El origen del derecho a la comunicación privilegiada está en el derecho inglés. Consiste en no declarar en contra de un cliente y al principio se acogieron a este derecho psicólogos, psiquiatras... Los trabajadores sociales también persiguen este derecho —en relación con el mantenimiento de la información confidencial relativa a los usuarios—. Pero, ¿qué ocurre entonces en los casos en los que un trabajador social es requerido por otro profesional para compartir determinada información?



Hasta aquí hemos visto diversos dilemas a los que se enfrentan día a día los trabajadores y trabajadoras sociales. Sin embargo, no siempre estos profesionales saben cómo deben actuar en estos casos ni tampoco las instituciones disponen siempre de prácticas y procedimientos apropiados para resolver dilemas éticos.

### **3. Cómo identificar áreas de mayor riesgo ético: El *Social Work Ethics Audit***

Por lo que hemos expuesto hasta el momento, parece aún más necesario disponer de una herramienta que ayude a los profesionales y a las instituciones a examinar, desde un punto de vista ético, sus prácticas, políticas y procedimientos habituales en relación con asuntos éticos. Una de estas herramientas es el *Social Work Ethics Audit*. Reamer resume así sus utilidades:

- Identificar asuntos éticos y posibles riesgos éticos

- Revisar y asegurar la adecuación de las prácticas habituales

- Diseñar una estrategia práctica para modificar, si es necesario, sus prácticas habituales para conseguir, de este modo, proteger a los usuarios, prevenir posibles reclamaciones éticas, prever los recursos necesarios...

- Realizar un seguimiento del plan implementado, para ver si realmente está siendo efectivo.

En definitiva, el *Social Work Ethics Audit* sirve para proteger a los usuarios, prevenir sus posibles quejas en relación con temas éticos, ayudar a los supervisores a protegerse de posibles reclamaciones éticas o incluso legales... También sirve para educar a estudiantes y profesionales sobre asuntos éticos con los que se van a encontrar en la práctica profesional.

En el ámbito del Trabajo Social, la *auditoría ética* se centra en dos aspectos: los riesgos éticos y las políticas y procedimientos habituales para

tratar asuntos, dilemas y decisiones éticas<sup>9</sup>. Veamos con más detalle ambos aspectos.

### 3.1. Riesgos éticos que suceden en la práctica profesional

En la práctica profesional, esta información suele obtenerse, por ejemplo, de algunas quejas éticas, de demandas interpuestas a los trabajadores sociales, de disposiciones de los comités de ética...

A diferencia de esos procedimientos, una auditoría ética completa se propone averiguar qué prácticas y políticas utilizan los trabajadores sociales y las instituciones para proteger a los usuarios, identificar riesgos en relación con temas éticos y prevenir reclamaciones éticas o litigios relacionados con asuntos éticos<sup>10</sup>. Para ello, un primer objetivo consiste en definir grados de riesgo (alto, medio o bajo) en diversas áreas.

Reamer propone 17 áreas de riesgo subdivididas en ítems específicos para que los profesionales decidan si se trata de áreas o ítems de alto, medio o bajo riesgo. Las 17 áreas propuestas son: derechos de los usuarios, confidencialidad y privacidad, consentimiento informado, oferta de servicios, límites de las relaciones con los usuarios y conflictos de intereses, documentación, informaciones difamatorias, informes de los usuarios, supervisión, desarrollo y formación de los profesionales, consultas a otros profesionales, derivación de los usuarios a otros servicios, fraude, finalización del servicio prestado al usuario, "practitioner impairment", evaluación e investigación y toma de decisiones éticas.

#### **1. Derechos de los usuarios** (Reamer, 2001, 6-7)

La auditoría ética debería averiguar si los trabajadores sociales han comprendido con claridad los derechos de los usuarios, así como si les han comunicado cada uno de esos derechos. Por ejemplo, los referidos a:

---

<sup>9</sup> Barker & Branson (2000); Bernstein & Hartsell (1998, 2000); Besharov (1985); Bullis (1995); Congress (1998); Gambrell & Pruger (1997); Houston-Vega (1997); Joseph (1989); Reamer, (1990, 1994, 1999); Rhodes (1986).

<sup>10</sup> Por ejemplo, de acuerdo con el Código de la NASW, se deberían priorizar los riesgos éticos que impliquen un daño inminente y previsible hacia los usuarios o hacia otras personas.

-Confidencialidad y privacidad: ¿Están definidos los derechos de los usuarios dentro de la política general de la institución? ¿Se especifican en algún documento las excepciones a la confidencialidad?

-Revelación de información confidencial: Se deberían establecer políticas y procedimientos adecuados para obtener la autorización de los usuarios para revelar información confidencial.

-Consentimiento informado: ¿Se tienen las políticas y procedimientos necesarios para obtener el consentimiento del usuario respecto de los posibles tipos de tratamientos y servicios disponibles (grabaciones en vídeo, en audio, permitir la observación por parte de terceras personas)?

-Acceso a los servicios: Se debería informar a los usuarios de sus derechos a varios servicios. Esto es especialmente importante en lugares como cárceles o programas en los que los usuarios están allí debido a un mandato judicial. ¿Hasta qué punto en esos casos los usuarios están obligados a recibir esos servicios?

-Acceso a los informes: Habitualmente los usuarios tienen derecho a consultar sus propios informes. Sin embargo, pueden existir casos en los que los profesionales creen que dicho acceso pueda causar daño a los usuarios. Si éste pudiera ser un daño grave, entonces los trabajadores sociales podrían limitar el acceso de los usuarios a sus expedientes completos, o a parte de ellos).

-Planes de servicio: Para comprometer a los usuarios en los procesos de ayuda, ¿conviene incluirlos en el desarrollo de tratamientos y planes de ayuda? ¿Se debe incluir éste como un derecho?

-Opciones de servicios alternativos: Los usuarios tienen derecho a saber si pueden obtener servicios por parte de otros profesionales. Esto es consistente con la obligación, por parte de los trabajadores sociales, de respetar los derechos de los usuarios a la autodeterminación y a obtener su consentimiento antes de comenzar a utilizar un servicio.

-Derecho a rechazar los servicios: En general —salvo si existe alguna sentencia relativa a recibir un servicio— los usuarios tienen derecho a rechazar los servicios. ¿Se les explica habitualmente este derecho, así como las consecuencias asociadas al mismo?

-Finalización de los servicios: Los usuarios deberían ser informados sobre las políticas en relación a la finalización de los servicios. ¿Se les debe explicar las circunstancias bajo las cuales pueden finalizar dichos servicios?

-Situaciones en las que pueden darse agravios: En muchos lugares los usuarios tienen derecho a cambiar o apelar decisiones con las que no están de acuerdo. Puede tratarse de decisiones sobre beneficios, elección o finalización de servicios. ¿Se les informa habitualmente de este derecho?

-Evaluación e investigación: Algunas instituciones implican a los usuarios en actividades de evaluación o investigación (investigación clínica, evaluaciones de programas...). ¿Se tienen políticas y procedimientos adecuados para proteger la evaluación e investigación de las personas participantes (por ejemplo, el derecho de los usuarios a no participar, el mantenimiento de la confidencialidad de los datos de la investigación...)?

Hasta aquí algunos de los principales derechos de los usuarios. Además, la auditoría debería averiguar con qué regularidad y competencia informan los trabajadores sociales a los usuarios de estos derechos, así como los procedimientos que utilizan para hacerlo: si discuten habitualmente con los usuarios sobre sus derechos, si les dan la oportunidad de preguntarles sobre ellos...

## **2. Confidencialidad y privacidad (Reamer, 2001, 7-19)**

Una auditoría ética debería prestar especial atención al amplio marco de asuntos relacionados con la confidencialidad y la privacidad y averiguar hasta qué punto se mantienen en relación con los usuarios, así como en las diversas políticas y procedimientos. Además, también hay que tener en cuenta los diversos grados de confidencialidad a los que pueden estar sometidos los distintos profesionales.

Algunos de los asuntos relacionados con la privacidad y la confidencialidad son los siguientes:

-Solicitar información privada a los usuarios

Los trabajadores sociales normalmente disponen de información íntima sobre diversos aspectos de la vida de los usuarios, como relaciones personales, violencia doméstica, adicciones, comportamiento sexual, actividad criminal, enfermedades mentales...

Los trabajadores sociales deberían obtener de los usuarios sólo la información estrictamente necesaria para desarrollar sus funciones profesionales. Deberían distinguir entre información privada esencial e información privada gratuita.

-Revelar información confidencial para proteger a los usuarios de un daño a sí mismos, así como proteger a terceras personas de un posible daño que puedan infringirles los usuarios.

Esto supone reflexionar sobre dos asuntos fundamentales: el paternalismo profesional y la protección de terceras personas.

a) El paternalismo profesional: hay situaciones en las que los trabajadores sociales tienen que proteger a los usuarios de ellos mismos; por ejemplo, en casos de suicidio o, en casos menos extremos, cuando mujeres maltratadas deciden reanudar las relaciones con su pareja.

b) La protección de terceras personas: en estos casos el derecho a la autodeterminación de los usuarios está limitado por la preocupación de los trabajadores sociales por el bienestar de otras personas que puede verse amenazado por las acciones de los usuarios. En estos casos la protección y promoción de los intereses de los usuarios pasa a un segundo plano<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> La limitación del derecho a la autodeterminación del usuario para proteger a terceros se asocia frecuentemente con el caso Tarasoff (1976). Desde entonces se pide a los profesionales que tomen las medidas necesarias para proteger a terceras personas cuando las acciones (o posibles acciones) de los usuarios representen un riesgo grave, previsible e inminente para otros.

-Revelar información confidencial sobre tratamientos relacionados con el alcohol y con el abuso de sustancias.

En EE.UU. hay regulaciones federales que impiden revelar información confidencial sobre estos casos. Únicamente se permite revelar este tipo de información si se tiene el consentimiento del usuario, si se comunica a personal médico de urgencias, para investigaciones, evaluaciones o auditorías y si se dispone de una orden judicial.

-Revelar información sobre usuarios fallecidos

En ocasiones, familiares de usuarios fallecidos solicitan información confidencial sobre ellos. Los trabajadores sociales no deberían revelar información confidencial a menos que tengan autorización legal para hacerlo, puesto que de lo contrario supondría violar el derecho a la confidencialidad de los usuarios.

-Revelar información a parientes o a tutores

Son situaciones en las que los menores están en situaciones de riesgo para ellos mismos o para otros (por abuso de drogas, tratamientos de suicidio, actividades sexuales de alto riesgo)...

La auditoría ética consistiría en averiguar si los trabajadores sociales disponen de políticas y procedimientos claros sobre si están obligados (o si pueden hacerlo pero no están obligados, o si, por el contrario, no se les permite) a revelar información a padres o tutores, incluso sin contar con el consentimiento de los usuarios.

-Compartir información confidencial entre los diversos miembros de una familia, parejas, grupos de ayuda...

Los trabajadores sociales deberían informar a los usuarios de que ellos no pueden garantizar plenamente que los participantes en este tipo de grupos no revelarán después a terceras personas información relativa a los miembros del grupo. Pero, por otro lado, los trabajadores sociales tienen que buscar el modo de explicar a todos los participantes la importancia de mantener la confidencialidad de la información relativa a otras personas.

-Revelar información confidencial a medios de comunicación y otras organizaciones

Cuando un trabajador social es preguntado sobre el tipo de usuarios con los que trabaja, éste debe contestar en términos generales, sin entrar en detalles o informaciones específicas. En otras circunstancias más excepcionales, el trabajador social debería obtener el consentimiento informado.

Los trabajadores sociales no deben revelar información confidencial a menos que se les requiera legalmente y, en cualquier caso, revelarán sólo la información estrictamente necesaria.

-Protección de información escrita, electrónica, información transmitida a otras personas mediante ordenadores, correo electrónico, fax, buzones de voz y otros medios electrónicos.

Una auditoría ética averiguaría, por ejemplo, si al utilizar el fax los profesionales son cuidadosos en la protección de la privacidad de los usuarios. Si el fax no está situado en un lugar protegido, podrían acceder a información confidencial personas no deseadas. En general, es mejor no utilizar el fax, pero, si se utiliza, hay que tomar las medidas apropiadas para mantener la confidencialidad (notificar por teléfono a la otra persona que se le envía ese fax, incluir en la información una advertencia bien visible sobre la naturaleza confidencial de esa información, obtener previamente el consentimiento del usuario para enviarla por fax...).

También hay que tener cuidado con la información que se deja en los buzones de voz de los teléfonos. Tampoco es conveniente utilizar internet para comunicar información confidencial a otras personas.

-Transferir o disponer de información relativa a los usuarios

Al transferir cierto tipo de información a otro profesional o a otra institución hay que asegurarse de que no tengan acceso a información confidencial personas no autorizadas. En algunas ocasiones incluso se puede destruir

determinado tipo de información para que no tengan acceso a la misma personas no autorizadas.

-Proteger la confidencialidad de la información relativa al usuario en casos de fallecimiento del trabajador social, discapacidad o finalización de su contrato.

Por ejemplo, se pueden establecer acuerdos orales o escritos con otros colegas para que continúen llevando un caso.

-Precauciones para prevenir la revelación de información confidencial en lugares públicos o semipúblicos, como pasillos, salas de espera, ascensores, restaurantes...

En ocasiones esto es complicado de llevar a la práctica porque no se dispone de lugares o áreas que garanticen una mayor intimidad.

-Revelar información confidencial (detalles sobre salud, enfermedades mentales, tratamientos...) a compañías de seguros, empresas de servicios...

Previamente habría que obtener el consentimiento informado por parte de los usuarios, informándoles previamente del objetivo, riesgos, alternativas...

-Revelar información confidencial a una empresa de recogida de datos

-Revelar información a otros colegas

Incluso aunque se cuente con el consentimiento del usuario para consultar con otros colegas, los trabajadores sociales revelarán sólo la información estrictamente necesaria.

-Revelar información confidencial con el propósito de enseñar o formar (conferencias, talleres, grupos en clases...)

En estos casos hay que tomar las precauciones necesarias para que no se pueda identificar a las personas que se están tomando como ejemplos. Para ello suelen utilizarse pequeñas estrategias, como cambiar algunos datos sobre el sexo, edad, lugar...

Cuando se presentan en estos lugares materiales audiovisuales, también hay que contar previamente con el consentimiento de los usuarios (sin forzar



nunca dicho consentimiento), o realizarlos de tal modo que no se vean los rostros de las personas participantes. También hay que recalcar a los alumnos la importancia de mantener la confidencialidad en este tipo de situaciones.

-Protección de la confidencialidad durante procedimientos legales

Los trabajadores sociales pueden ser llamados a declarar o testificar en procesos legales muy diversos:

\*Casos en los que el usuario ha demandado a otros servicios. Se podría citar al trabajador social para que testificara sobre comentarios realizados por el usuario durante las sesiones recibidas, intentando evidenciar inestabilidad emocional... por parte del usuario.

\*Procedimientos de divorcio en los que una de las partes quiere utilizar el testimonio del trabajador social contra la otra parte.

\*Disputas de custodia sobre los hijos.

\*Casos de paternidad en los que se quieren utilizar comentarios realizados por una de las partes sobre las relaciones sexuales de la pareja.

\*Casos criminales en los que se llama a declarar al trabajador social sobre comentarios u opiniones expresadas por el usuario en las sesiones recibidas.

En todos estos procedimientos legales los trabajadores sociales protegerán la confidencialidad de la información dentro de los límites permitidos por la ley. Para ello, tendrán en cuenta los conceptos de “comunicación privilegiada” entre trabajadores sociales y usuarios, pero también lo que implica una citación judicial; en estos casos los trabajadores sociales intentarán proteger la confidencialidad de los usuarios.

Hay que ver si la citación misma obliga o no al trabajador social a revelar cierto tipo de información. En ocasiones el trabajador social puede argumentar que no puede desvelar ese tipo de información, o quizá incluso la citación recibida no es apropiada. En las citaciones, el trabajador social debe tener en cuenta que:

- No debería revelar información a menos que esté seguro de estar autorizado a hacerlo.

- El trabajador social debe reclamar el privilegio a proteger información confidencial sobre el usuario.

- Si un estudiante en prácticas colabora con el trabajador social, éste también debería proteger la información confidencial.

- Si la información que el trabajador social va a tratar con el abogado del usuario es embarazosa o dañina, el trabajador social deberá obtener permiso del usuario.

- A menos que sólo se le requiera información escrita, el trabajador social sí debe aparecer en el lugar requerido por la citación recibida.

- Si el trabajador social es llamado a declarar para revelar información confidencial pero no cuenta con la autorización del usuario, entonces deberá escribir al juez indicando su voluntad de cumplir con la citación, pero indicando también que el usuario no ha dado su autorización. En este caso el juez puede ordenar o no revelar la información.

Ante una citación, el trabajador social también puede contar con otras herramientas como, por ejemplo, cuando cree que una citación es inapropiada puede intentar anularla. Los jueces también pueden dictar una orden para limitar explícitamente la revelación de cierta información en alguna de las fases del caso. Por su parte, los trabajadores sociales pueden solicitar que ciertos documentos no sean “abiertos públicamente”, dejando al juez el poder de decidir si esa información puede ser revelada públicamente o no.

En general, la auditoría ética debería averiguar la adecuación o no de los procedimientos que utilizan los trabajadores sociales para informar a los usuarios sobre las políticas en relación con la confidencialidad, así como de los límites de los derechos de los usuarios.

Lo mejor es informar sobre las políticas relacionadas con la confidencialidad desde el primer momento de la relación que se establece con el usuario o, si esto no es posible, desde el momento en que lo sea. Se puede

informar de modo oral o por escrito. Las explicaciones sobre la política relativa a la confidencialidad tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Importancia de la confidencialidad en la relación entre trabajador social y usuarios.

- Leyes y regulaciones sobre la confidencialidad (locales, institucionales...).

- Medidas específicas que tomará el trabajador o trabajadora social para proteger la confidencialidad de los usuarios (por ejemplo, limitar el acceso de algunos colegas a cierta parte de la información).

- Circunstancias en las que el trabajador social se verá obligado a revelar información confidencial (órdenes judiciales, proteger de un daño a terceras personas...).

- Procedimientos que se utilizarán para obtener el consentimiento informado del usuario para revelar información confidencial, así como posibles excepciones.

- Procedimientos para compartir información con otros colegas en la supervisión y coordinación de servicios.

- Acceso a la información relativa a los usuarios por parte de compañías de seguros, empleados de programas de asistencia...

- Modo como se comunicará información confidencial por teléfono, ordenador, fax, correo electrónico, internet...

- Acceso a la información relativa a los usuarios por parte de otras personas "externas" a la organización.

- Grabaciones de los usuarios en audio y en vídeo.

La auditoría ética también debería reflejar aspectos relativos a la arquitectura del edificio, equipamiento de los despachos, lugares privados... en relación con la protección de la información confidencial (lugares en los que se colocan las máquinas de fax, por ejemplo).

### **3. Consentimiento informado** (Reamer, 2001, 19-20)

El consentimiento informado suele requerirse en situaciones como revelar información confidencial, grabaciones en vídeo o en audio... Los elementos clave que los trabajadores sociales deberían incorporar son los siguientes:

- No utilizar nunca la coacción o influencia indebida para condicionar las decisiones de los usuarios.

- Los usuarios tienen que ser mentalmente capaces de dar su consentimiento y de entender los términos que se utilizan en el consentimiento.

- Los usuarios tienen que dar su consentimiento a procedimientos específicos.

- Las autorizaciones en algunos casos son orales o escritas; en los casos escritos, no se podrá añadir nada una vez que el usuario haya firmado.

- El consentimiento escrito se renueva periódicamente, cuando sea necesario.

- Los usuarios tienen derecho a rechazar el consentimiento.

- Las decisiones de los usuarios tienen que estar basadas en una información adecuada sobre la naturaleza y propósitos del servicio, las ventajas y desventajas de una intervención, los posibles riesgos a usuarios, los efectos potenciales a familiares de los usuarios, otras posibles alternativas a la intervención sugerida... Toda esta información ha de presentarse de modo comprensible<sup>12</sup>. También puede señalarse una fecha de comienzo y otra de finalización del consentimiento.

También hay otras situaciones —de emergencia— en las que no es necesario tener el consentimiento de los usuarios; por ejemplo, en situaciones de incapacidad mental de los usuarios, cuando hay que preservar la vida o la salud de los usuarios o cuando hay que proteger al usuario o a la comunidad de un posible daño<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Los trabajadores sociales tienen que ser sensibles respecto de las diferencias interculturales y étnicas que pueden ir asociadas a términos como “autodeterminación” o “consentimiento”.

<sup>13</sup> Este tipo de situaciones pueden limitar el respeto a la confidencialidad y la obtención del consentimiento de los usuarios.

#### **4. Oferta de servicios**

Los trabajadores sociales han de intentar ser competentes en las áreas en las que van a intervenir. Cuando vayan a utilizar técnicas o aproximaciones nuevas se preocuparán por obtener previamente la formación necesaria.

#### **5. Límites apropiados en las relaciones con los usuarios y conflictos de intereses (Reamer, 2001, 21-25)**

Reamer utiliza la expresión *Boundary issues* para referirse a las situaciones que ocurren cuando los trabajadores sociales encuentran posibles conflictos de interés en las relaciones duales o múltiples. La auditoría ética tendría como objeto averiguar hasta qué punto los trabajadores sociales han establecido criterios claros para mantener límites apropiados respecto a:

- Relaciones sexuales con usuarios actuales y anteriores: En EE.UU. existe un consenso al considerar “no éticas” este tipo de relaciones.

- Situaciones en las que anteriores parejas se convierten en usuarios: En estos casos es difícil mantener una relación igualitaria.

- El Código americano también prohíbe mantener relaciones sexuales con familiares de usuarios o personas muy cercanas a ellos, puesto que podría darse un riesgo de explotación o de un daño potencial a los usuarios.

- Los trabajadores sociales americanos también evitan relaciones sexuales con supervisados, estudiantes y colegas sobre los que tengan algún tipo de autoridad, para prevenir así situaciones de explotación o daño.

- Contacto físico con los usuarios

- Amistad con usuarios actuales y anteriores: Como en el caso de las relaciones sexuales, habrá que prestar especial atención a las situaciones que puedan dañar potencialmente a los usuarios o no beneficiar al servicio que proporciona el trabajador social.

- Encuentros con usuarios en lugares públicos: Los trabajadores y trabajadoras sociales pueden hablar de antemano con los usuarios sobre la actitud a tomar en estas situaciones.

- Asistencia a actos sociales, religiosos... relacionados con los usuarios: Los trabajadores sociales tienen que sopesar factores y establecer claras líneas de acción teniendo en cuenta las normas éticas.

- Regalos y favores especiales a los usuarios (y también recibidos por parte de los usuarios): Hay que distinguir las circunstancias para no dañar al usuario pero tampoco recibir regalos inapropiados.

- Realizar servicios en casa de los usuarios: Puede prestarse a confusiones sobre la relación profesional con el trabajador social.

- Conflictos de intereses en torno al dinero: No se considera "ético" iniciar una relación de negocios con un usuario.

- Servicios que se prestan a parejas o a varios miembros de una familia: El trabajador social tiene que saber identificar claramente quiénes son los usuarios y clarificar su papel en las posibles disputas (por ejemplo, disputas entre miembros de una pareja por la custodia de un hijo).

- Aceptar algo de los clientes a cambio del servicio prestado.

- Relaciones con los usuarios en comunidades pequeñas o rurales: la dificultad en estas ocasiones reside en separar los aspectos profesionales de la vida privada.

- Revelar asuntos privados a los usuarios.

- Relaciones profesionales con personas que anteriormente han sido usuarios nuestros.

- Contratar a personas que antes han sido usuarios.

Todo este tipo de situaciones implican una serie de riesgos y los trabajadores sociales tienen que familiarizarse con ellos para ser capaces de desarrollar procedimientos que les permitan evitar conflictos de intereses.

## **6. Documentación (Reamer, 2001, 25-26)**

La auditoría ética también tiene que averiguar los estilos y procedimientos que utilizan los trabajadores sociales. De este modo se podrá facilitar la supervisión, proporcionar una atención adecuada a los usuarios y proteger a

los trabajadores sociales de posibles quejas o pleitos. La documentación debería incluir:

- Una historia social completa y un plan de tratamiento.
- Los procedimientos para obtener el consentimiento informado de los usuarios, así como formatos de consentimiento informado (con la firma de los usuarios) para poder revelar cierta información.
- Notas sobre todos los contactos realizados con terceras personas (familiares, otros profesionales...).
- Notas sobre consultas realizadas a otros profesionales, incluyendo la fecha en la que se le ha remitido al usuario a otro servicio.
- Breve descripción de las razones que ha tenido el trabajador social para tomar las decisiones que haya tomado.
- Información sobre situaciones críticas (intentos de suicidio, abuso infantil, crisis en la familia...).
- Las recomendaciones, consejos... dados a los usuarios.
- Todos los contactos con los usuarios, incluyendo el tipo de contacto (en persona, por teléfono, en familia, en grupos...).
- Citas canceladas.
- Evaluaciones psiquiátricas, médicas... previas.
- Información sobre tarifas, pagos..
- Razones para terminar un servicio.
- Copias de documentos relevantes, como consentimientos firmados, documentos legales...

### **7. Información de carácter difamatorio**

La auditoría ética también averiguará si los trabajadores y trabajadoras sociales evitan utilizar en sus informes un lenguaje que pueda resultar dañino, peyorativo o inapropiado.

### **8. Tiempo de mantenimiento de los informes sobre los usuarios**

Hay que mantener los informes los años que requieran los estatutos o contratos.

### **9. Supervisión** (Reamer, 2001, 27-28)

Los trabajadores sociales encargados de la supervisión tienen que evitar posibles quejas o demandas por negligencias o cuestiones no éticas. Según “la doctrina de la responsabilidad indirecta”, los supervisores tienen que ser parcialmente responsables de las acciones u omisiones en las que se ven envueltos de forma indirecta. La auditoría ética examinará si los supervisores:

- Suministran la información apropiada a los supervisados para lograr su consentimiento informado.

- Supervisan los esfuerzos de los supervisados para desarrollar tratamientos.

- Identifican y responden a los errores de los supervisados en todas las fases del contacto con los usuarios (como en inapropiadas revelaciones de información).

- Saben cuándo los usuarios supervisados necesitan ser reasignados, trasladados o han finalizado un tratamiento o necesitan otra consulta.

- Son conscientes de los límites entre los supervisados y los usuarios.

- Protegen a terceras personas.

- Detectan o paran tratamientos negligentes.

- Determinan cuándo se necesita un especialista para un determinado tratamiento.

- Contactan regularmente con el supervisado.

- Revisan y aprueban las decisiones y acciones de los supervisados.

- Mantienen límites apropiados en las relaciones con los supervisados.

- Mantienen un *feedback* con los supervisados.

- Escuchan atentamente las preocupaciones éticas de los supervisados...



Muchos supervisores preparan documentos escritos y acuerdos para ser firmados por el supervisor y el supervisado. La *NASW* sugiere una serie de *directrices para la supervisión en Trabajo Social Clínico* (1994), destacando algunos temas fundamentales, como los propósitos y objetivos de la supervisión, planes de aprendizaje, formatos (localización y teléfono del supervisor), procedimientos para resolver conflictos, términos para recibir determinados pagos, notificaciones a los usuarios, duración y finalización de la supervisión....

### **10. Desarrollo y formación de los profesionales**

La auditoría ética también averiguará la formación que las instituciones ofrecen a sus profesionales en relación con algunos asuntos éticos. Concretamente, se deberían incluir asuntos relativos a: habilidades prácticas relevantes, ética profesional (en especial, áreas de riesgo y toma de decisiones éticas), regulaciones locales, estatales, técnicas de intervención, métodos de evaluación, prevención y asistencia en suicidios, supervisión de usuarios de programas residenciales, información confidencial y privilegiada, consentimiento informado, tratamientos inapropiados, difamaciones, temas límites en relación con usuarios y colegas, consultas a colegas y especialistas, fraude, finalización de servicios...

### **11. Consultas de los trabajadores sociales a otros colegas**

Hay que garantizar que las consultas se realizan a colegas con suficiente experiencia. Si no, se la podría calificar como consulta negligente.

### **12. Remisión de los usuarios a otros servicios**

Se trata de averiguar qué procedimientos están establecidos para los casos en los que el trabajador social tiene que finalizar su relación con el usuario (por falta de experiencia, de competencia en ese tema...) y el usuario ha de ser remitido a otro profesional. Hay que cuidar bien a dónde se le remite, para no ser acusado de "remisión negligente".

El procedimiento a seguir debería ser: discutirlo con el usuario, considerar varios profesionales a los que podría ser enviado el usuario, revelar (con el

consentimiento del usuario) la información pertinente al otro profesional y, finalmente, asegurarse de que el usuario ha contactado con el nuevo profesional.

### **13. Fraude**

Hay que averiguar si la institución tiene políticas y procedimientos apropiados para prevenir el fraude (falsificar documentos...).

### **14. Finalización de los servicios y abandono del usuario (Reamer, 2001, 30-32)**

Hay que procurar evitar situaciones de abandono. Éstas podrían suceder cuando un profesional no esté disponible para un usuario cuando éste lo necesite. Los pasos que habría que seguir para que no suceda el abandono serían: consultar con otros colegas y supervisores sobre la finalización del servicio, informar a los usuarios con anterioridad sobre dicha finalización, dar varias referencias al usuario de otros profesionales, ofrecer servicios alternativos a los usuarios que quieran abandonar el servicio antes de tiempo, dar a los usuarios teléfonos a los que acudir en caso de emergencia, documentar (dejar constancia por escrito) todas las acciones relacionadas con la finalización de los servicios.

### **15. Situaciones en las que sucede algún perjuicio**

Se refiere a situaciones en las que no se ha proporcionado una atención apropiada o se ha violado alguna norma ética. Hay que desarrollar procedimientos apropiados para identificar y prevenir estas situaciones.

### **16. Evaluación e investigación (entrevistas, cuestionarios, observación...)**

La auditoría ética debería centrarse en las políticas y procedimientos necesarios para que los profesionales puedan: evaluar programas y servicios; estar al corriente del conocimiento relevante para la práctica profesional; obtener el consentimiento informado voluntario y por escrito de los participantes; tomar las medidas necesarias para asegurar que los participantes en la evaluación tienen un acceso apropiado a los servicios;

discutir la información obtenida sólo con propósitos profesionales; asegurar el anonimato y la confidencialidad de los participantes y de los datos; evitar conflictos de intereses y relaciones duales con los participantes en la investigación....

Hasta aquí la descripción de las diversas áreas de riesgo e ítems concretos que deben ser tenidos en cuenta al realizar la auditoría ética. Únicamente falta por revisar otro aspecto de igual relevancia: la metodología que utilizan los trabajadores y trabajadoras sociales para tomar decisiones éticas.

### 3.2. Políticas y procedimientos habituales para la toma de decisiones éticas.

Desde los años ochenta los trabajadores sociales, al igual que otros profesionales, han intentado desarrollar protocolos que les ayuden a tomar decisiones éticas cuando se encuentran con dilemas éticos. Estos dilemas suceden cuando se da un conflicto entre deberes y obligaciones profesionales.

La auditoría ética debería averiguar la familiaridad con la que los trabajadores y trabajadoras sociales se enfrentan a la variedad de dilemas éticos de sus prácticas diarias, así como los procedimientos que utilizan para tomar decisiones éticas.

Reamer (2001, 34) agrupa algunos tipos de dilemas éticos con los que tendrían que familiarizarse los trabajadores sociales, según el ámbito en el que desarrollan su labor profesional. Así, por ejemplo, los trabajadores sociales clínicos<sup>14</sup> deberían familiarizarse con dilemas éticos relacionados con la protección de la confidencialidad, el respeto al derecho de autodeterminación de los usuarios, el respeto a las normas sociales y culturales, la protección de los usuarios y de terceras personas de posibles daños... Los trabajadores sociales, en general, tienen que respetar el derecho de los usuarios a la autodeterminación y protegerles de posibles daños. Los trabajadores sociales que trabajan más como administradores de recursos tendrán que familiarizarse más con dilemas relativos a la distribución de recursos limitados (justicia

---

<sup>14</sup> Ver Dean & Rodees (1992); Loewenberg & Dolgoff, (1996); Reamer (1998, 1999).

distributiva) y al mantenimiento de las leyes, regulaciones y políticas concretas. El Trabajo Social comunitario podría, por ejemplo, debatirse entre su deber a respetar el derecho de autodeterminación de sus vecinos y su obligación de cambiar comportamientos racistas. El supervisor, por su parte, podría debatirse entre proteger la reputación de la institución y exponer una conducta no ética por parte del responsable de la misma.

En todos estos casos los trabajadores sociales deberían reconocer los deberes y obligaciones en conflicto, de un modo consistente con los valores profesionales y los niveles de calidad ética. La auditoría ética debería averiguar la familiaridad y el uso por parte de los trabajadores sociales de los protocolos de toma de decisiones éticas que se utilizan para resolver dilemas éticos.

En el *Social Work Ethics Audit* Reamer pone como ejemplo un posible protocolo de toma de decisiones éticas que implica siete pasos<sup>15</sup>:

1. Identificar los asuntos éticos, incluyendo los valores y deberes en conflicto.
2. Identificar los individuos, grupos y organizaciones afectados por la decisión ética.
3. Pensar las posibles acciones, así como los participantes implicados en cada una de ellas, así como los posibles beneficios y riesgos de cada situación.
4. Averiguar las razones a favor y en contra en cada posible acción, considerando la relevancia de: (a) las teorías éticas<sup>16</sup>, principios y líneas de acción; (b) códigos de ética<sup>17</sup> y principios legales; (c) teorías y principios de la práctica del Trabajo Social; (d) valores personales (incluyendo valores religiosos, culturales, étnicos e ideología política).

---

<sup>15</sup> Ver Reamer (1999); Congress (1998); Joseph, (1985); Loewenberg & Dolgoff (1996).

<sup>16</sup> Desde 1980 las distintas profesiones empezaron a reconocer la importancia de las teorías éticas (normativas, deontológicas, consecuencialistas, utilitaristas, de la virtud...) ante juicios éticos difíciles.

<sup>17</sup> Desde 1996 el Código de la NASW incluye 155 estándares éticos específicos en relación a riesgos concretos como la confidencialidad, el consentimiento informado, la competencia, los informes de los usuarios, conflictos de interés, fraude, finalización e interrupción de los servicios, supervisión, evaluación e investigación...

5.Consultar con colegas y expertos apropiados (supervisores, administradores, comités de ética...).

6.Tomar la decisión y documentar el proceso de toma de la misma.

7.Monitorizar, evaluar y documentar la decisión tomada.

Aunque en el *Social Work Ethics Audit* sólo aparece este ejemplo como protocolo para la toma de decisiones éticas, en otras publicaciones Reamer ha especificado un poco más este modelo, llegando a proponer una jerarquía de reglas y derechos aplicados al Trabajo Social que vamos a exponer brevemente<sup>18</sup>.

Reamer toma como modelo la filosofía moral de Alan Gewirth para formular una guía para las decisiones éticas. Gewirth sostiene que los seres humanos tenemos un derecho fundamental a la libertad y al bienestar. Distingue tres tipos de “bienes”: 1) “bienes básicos” (aspectos básicos del bienestar): vida, salud, comida, refugio, equilibrio mental; 2) “bienes no sustractivos” (bienes cuya pérdida disminuiría la habilidad de esa persona para conseguir sus metas): por ejemplo, ver reducidas sus condiciones de vida, de trabajo, ser objeto de un robo de sus pertenencias...; 3) “bienes aditivos”: los que potencian las habilidades de las personas para conseguir sus metas: el conocimiento, la autoestima, la educación...

Según Gewirth, las acciones son moralmente correctas si permiten a los otros perseguir sus metas con libertad y bienestar. Esto significa, en la práctica, deberes y obligaciones en relación con la libertad (no interferir con otros utilizando la violencia o la coacción), “bienes básicos” (no interferir en las precondiciones básicas de la vida, salud, comida, refugio y equilibrio mental e intentar ayudar a los demás a conseguir esas precondiciones básicas), “bienes no sustractivos” (no romper promesas, ni robar, ni rebajar las condiciones de

---

<sup>18</sup> No es momento ahora de extendernos en las diversas propuestas de modelos de toma de decisiones éticas propuestos por diversos autores. Baste indicar, únicamente, otras propuestas, como el modelo agregado de Loewenberg & Dolgoff (1996, 57) o el modelo ETHIC propuesto por E. P Congress.(1999, 31-38). Además, otras autoras proponen modelos específicos para el Trabajo Social Comunitario; a este respecto ver concretamente la propuesta de Donna Hardina (2004). Para una revisión de éstos y otros modelos se puede consultar el artículo de Úriz (2004).

trabajo de otros..), “bienes aditivos” (promover el desarrollo y distribución de bienes que permitan a los sujetos alcanzar sus metas, como la autoestima, la educación... y compensarles de sus posibles faltas de habilidades.

En casos de conflicto, Gewirth propone una jerarquía entre valores. Reamer (1990, 62-65) aplica esa jerarquía —propuesta por Gewirth— al ámbito del Trabajo Social del siguiente modo:

1. Las reglas contrarias a daños básicos a las precondiciones de una acción (vida, salud, comida, seguridad, equilibrio mental) son prioritarias sobre las reglas sobre mentir, revelar información confidencial o causar un daño deliberadamente a bienes como la educación o la riqueza.

2. El derecho de un individuo al bienestar básico (precondición de la acción) es prioritario sobre otro derecho de otro individuo a la libertad. Esto significa que el límite a la libertad de un individuo está en el daño al bienestar de los demás.

3. El derecho de un individuo a la libertad es prioritario sobre su derecho al bienestar. (Por ejemplo, el que, voluntariamente, desea seguir abusando de las drogas, puede hacerlo).

4. La obligación de obedecer las leyes, reglas y regulaciones a las que una persona ha asentido voluntaria y libremente tienen prioridad sobre el derecho a comprometerse voluntaria y libremente de un modo tal que entre en conflicto con esas leyes, reglas y regulaciones. (Por ejemplo, las reglas que regulan la participación de un profesional en la NASW son prioritarias respecto de la libertad de esos individuos de actuar inconsistentemente contra esas reglas).

5. En algunos casos de conflicto, el derecho de los individuos al bienestar puede ser prioritario respecto de las leyes, reglas, regulaciones y compromisos de las asociaciones.

6. La obligación de prevenir daños básicos tales como la inanición y de promover bienes públicos como el alojamiento, la educación y la asistencia pública tienen prioridad sobre el derecho a conservar la propiedad individual (esto justifica, por ejemplo, la existencia de impuestos).

En definitiva, esta jerarquía de derechos y obligaciones propuesta por Reamer puede resultar de gran utilidad para los trabajadores y trabajadoras sociales en casos de conflictos éticos.

#### **4. Etapas y temporalización de la auditoría ética**

Veamos a continuación qué pasos sería necesario dar para implantar la auditoría ética.

En primer lugar habría que realizar una sesión (o taller) en la que se les explique a las diversas organizaciones y servicios en qué consiste la auditoría ética. Se les explica también las distintas áreas de riesgo (Reamer plantea 17 áreas, pero en otros contextos podrían ser más o menos) y se les invita a manifestar su interés en implantar la auditoría ética (por ejemplo, se les puede entregar un breve formulario, que enviarán si tienen interés en el proyecto, en el que podrían indicar por qué motivos creen que la auditoría ética podría resultar útil en su institución). Como la mayoría de los representantes de las instituciones tendrán que consultar o solicitar la aprobación de su institución, se les puede dejar un tiempo para realizar estas gestiones.

Cuando hayamos recibido respuesta por parte de las instituciones interesadas, se puede realizar otra reunión con cada una de ellas para:

1. Subrayar que ellos son los propietarios de los resultados de la auditoría. No se trata de una auditoría ética que realiza una entidad externa para evaluarles y juzgarles, sino que ellos mismos la realizarán para mejorar la calidad de los servicios que prestan en su institución.

2. Temporalizar la aplicación de la auditoría ética (entre 3 meses y 6 meses para todo el proceso, por ejemplo).

3. Solucionar las dudas que tengan sobre el procedimiento a seguir (por ejemplo, si pueden o no intercambiar información con otras instituciones que también estén aplicando la auditoría, si cada uno contesta individualmente o si ponen en común algunos temas) o sobre el contenido de las cuestiones a responder.

4. Indicarles que vayan tomando notas sobre el proceso que están siguiendo, así como que decidan si van a realizar reuniones periódicas, qué profesionales van a participar, si alguno de ellos va a realizar un seguimiento del proceso...

Reamer (2001, 37-39) indica varios pasos que se podrían dar dentro de cada institución para poner en marcha la auditoría. Son los siguientes:

1. Un miembro de la institución (preferentemente con algún tipo de formación en relación con la ética profesional) podría hacer de jefe del comité de auditoría ética.

2. El comité debería identificar los asuntos específicos relacionados con la ética en los que centrarse.

3. El comité debería decidir qué tipo de datos hay que obtener a través de la auditoría: sobre derechos de los usuarios, consentimiento informado... Se podría consultar a algún abogado sobre temas legales y también revisar las regulaciones, leyes y código de ética en relación con la confidencialidad, la información privilegiada, el consentimiento informado, el registro de la información sobre los usuarios, la finalización de los servicios, la supervisión...

4. Una vez recogida y revisada la información, el comité debería ver el nivel de riesgo asociado con cada ítem. Se podrían separar políticas y procedimientos: las políticas se podrían codificar a partir de documentos y los procedimientos averiguando cómo solucionan los trabajadores sociales los asuntos éticos en relación con usuarios (pasos que toman para solucionar un tema de confidencialidad, tipo de explicaciones que se suelen dar a los usuarios sobre el consentimiento informado y la confidencialidad...).

Se asignan 4 categorías de riesgo: sin riesgo; riesgo mínimo; riesgo moderado y alto riesgo.

Después de aproximadamente un mes se podría realizar otra reunión con cada institución para ver cuáles son las principales áreas de riesgo. Previsiblemente, por ejemplo, tendrán alto riesgo asuntos como la



confidencialidad, el acceso de los usuarios a sus expedientes, consentimiento informado, toma de decisiones éticas...

Se podría dejar otro período de tiempo (un mes, por ejemplo) para que cada institución planteara algunas vías de mejora de las cuestiones éticas suscitadas, así como los posibles procedimientos de implantación de esas mejoras. Cada institución podría hacer propuestas adaptadas a su propio servicio, independientemente de que en otro momento se pudieran poner en común, entre servicios similares, esas propuestas.

5. Reamer indica que hay que decidir qué pasos se van a dar para cada ítem, teniendo en cuenta que los ítems y áreas de alto riesgo requieren atención inmediata.

En ocasiones algunas instituciones pueden decidir crear un comité especial, específico de cada institución, para decidir las medidas a tomar y realizar un seguimiento de todo el proceso. Son los llamados “comités éticos institucionales” (*Institutional Ethics Commttees* ó IECs).

6. A partir del análisis realizado en cada institución (análisis realizado por los “comités éticos institucionales” o por el procedimiento que determine cada institución) habría que establecer prioridades entre las áreas de preocupación, teniendo también en cuenta el grado de riesgo y los recursos disponibles.

7. También habría que establecer medidas específicas a tomar para solucionar los problemas que se han identificado: revisar los formularios utilizados para el consentimiento informado, crear una declaración de derechos de los usuarios, crear un grupo encargado de la supervisión, preparar procedimientos detallados a seguir para la finalización de servicios a los usuarios... También hay que identificar los recursos necesarios: personal disponible, publicaciones , consultores éticos, consultores legales...

8. Asimismo, se puede Identificar quién será responsable para las distintas tareas y establecer un tiempo para realizar cada una de ellas, así como un mecanismo para asegurar la realización y la implementación de cada tarea.

9. También sería conveniente documentar todo el proceso seguido en la auditoría ética. Esta documentación puede ser útil en casos de citaciones judiciales, en acusaciones de negligencia ética...

10. Finalmente, cada institución debería hacer un seguimiento de la implantación de esas mejoras. Después de unos meses de prueba (6 meses, por ejemplo), cada institución podría hacer su propia autoevaluación, para comprobar si realmente se han mejorado las áreas de alto riesgo.

### **5. Conclusión: hacia una mayor calidad ética en los servicios**

Asistimos en nuestros días a una preocupación por mejorar la calidad de los servicios que prestan las instituciones. Pues bien, entendemos que mejorar la calidad general de los servicios significa también mejorar la calidad ética que prestan los trabajadores y trabajadoras sociales. Pero, ¿qué mecanismos podemos utilizar para conseguir una mayor calidad ética en las instituciones? Proponemos tres medidas concretas:

#### 1. Implantar sistemas de auditoría ética en las instituciones.

Como esperamos haber mostrado a lo largo de la presente exposición, el *Social Work Ethics Audit* es un instrumento muy útil para conseguir este objetivo, puesto que nos permite identificar asuntos éticos, analizar los procedimientos y prácticas éticas de las instituciones y también modificar esas prácticas, monitorizando la implantación de los cambios propuestos.

Para conseguir obtener el máximo rendimiento del *Social Work Ethics Audit*, habría que tener en cuenta el problema de la contextualización. Como hemos visto, Reamer propone 17 áreas de “riesgo ético” que se enmarcan dentro del contexto de la sociedad americana y con una vinculación muy estrecha a las normas que aparecen en el Código Deontológico de la NASW. Por esto, para aplicar este instrumento a otro contexto habría que realizar algunas modificaciones.

Sabemos que este sistema de auditoría ética también ha sido aplicado al menos en otro contexto y lugar geográfico muy diferente: Donna McAuliffe ha realizado una “prueba piloto” de esta auditoría ética aplicándola a 11 organizaciones australianas. Estas organizaciones realizaban funciones muy

diversas (varios hospitales, una organización de servicio a discapacitados, un servicio voluntario dedicado a adopciones...) y el único criterio para su selección fue su interés por participar en el proyecto.

El estudio de McAuliffe confirma la utilidad de la auditoría ética como un medio para identificar “áreas de riesgo ético” y mejorar las prácticas que realizan los profesionales en esas áreas, en este caso en el contexto australiano.

Los retos futuros de la auditoría ética consisten en mejorar su contextualización y su aplicación a los distintos tipos de servicios que prestan los trabajadores sociales. La auditoría ética creada por Reamer plantea un modelo general, único, en los diversos servicios. Sin embargo, quizá resultaría de mayor utilidad especificar más unos ítems u otros según el tipo de centro en el que se vaya a realizar la auditoría: un hospital, un centro de salud mental, un centro de atención a mujeres maltratadas... Además, es conveniente que cada centro piense cómo se va a implantar la auditoría ética, así como qué cambios van a ser necesarios en sus prácticas habituales.

## 2. Clarificar la metodología para la toma de decisiones éticas

Otra medida para conseguir aumentar la calidad ética de las instituciones es una mayor clarificación de los métodos que deben utilizar los trabajadores y trabajadoras sociales en la toma de decisiones éticas. En general, las metodologías propuestas suelen ser demasiado genéricas, por lo que su utilidad es bastante discutible.

En muchas ocasiones, los trabajadores y trabajadoras sociales necesitan disponer de métodos más concretos, de jerarquías entre valores o principios que les ayuden a resolver cuestiones éticas. Sin embargo, pocos autores se atreven a realizar propuestas concretas en este sentido.

A lo largo de esta exposición hemos sintetizado la propuesta de Reamer, quien al menos explicita una jerarquía de derechos y prioridades.

## 3. Crear más comités de ética en los servicios

Hoy en día los comités de ética comienzan a ser más frecuentes en hospitales y en institutos de investigación biomédica. Normalmente se trata de comités formados por diversos profesionales que intercambian sus opiniones acerca de asuntos éticos como el aborto, la eutanasia, las investigaciones con seres humanos... En EE.UU. los “comités éticos institucionales” (IECs) o surgieron principalmente a partir de 1976, con la finalidad principal de ayudar a los profesionales en la toma de decisiones éticas difíciles.

Pero los comités de ética no sólo resultan útiles en el ámbito de la salud, sino que también tienen su aplicación práctica en el Trabajo Social. Sus principales funciones son (Reamer, 1990, 231):

### 1. Formación

Pueden servir para formar a los profesionales sobre algunos temas especialmente relevantes con los que dichos profesionales se van a encontrar en uno u otro momento de la intervención, como los límites del derecho de los usuarios a la confidencialidad y a la autodeterminación, el alcance del consentimiento informado, los criterios que han de tener para realizar una justa distribución de los recursos disponibles, legislación que siempre han de tener en cuenta...

### 2. Formulación de políticas institucionales

Por ejemplo, los profesionales que trabajan en una institución han de tener claros los pasos a dar para obtener el consentimiento informado de los usuarios que van a iniciar un programa de rehabilitación de drogas. También resultaría útil saber hasta qué punto deben dar cierto tipo de información a familiares de usuarios o a otros profesionales. En muchas ocasiones los profesionales también demandan criterios más precisos sobre cómo responder a demandas de información de abogados o sobre qué tipo de información pueden revelar en un juicio al que son llamados como testigos.

### 3. Órganos de consulta para casos concretos

Es un hecho que los trabajadores sociales normalmente consultan a otros colegas o a otros profesionales para contrastar sus opiniones sobre

determinados casos más difíciles. Estos colegas procuran ayudarles con su mejor voluntad y su experiencia profesional, pero probablemente resultaría más eficaz disponer de un comité de ética —compuesto por profesionales formados en asuntos éticos— que pudiese responder a esas preguntas concretas.

Además, hay que tener en cuenta que en la mayoría de los casos estos comités son sólo consultivos y, por tanto, aconsejan, pero no ordenan.

#### 4. Revisión de casos

Los comités de ética también pueden servir para revisar casos anteriores ya resueltos para así poder aprender de esas experiencias, bien para actuar de un modo similar, bien para no volver a cometer los mismos errores.

Quisiera concluir esta exposición retomando la idea de que la calidad ética es uno de los grandes retos a los que han de enfrentarse servicios e instituciones y que, por tanto, es necesario buscar herramientas prácticas que nos ayuden a conseguir mejorar esa calidad ética. Como espero haber mostrado a lo largo de esta ponencia, creo que, en el ámbito del Trabajo Social, el *Social Work Ethics Audit* es uno de esos instrumentos prácticos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Banks, S. (1997) *Ética y valores en el Trabajo Social*, Barcelona: Paidós.
- Barker, R. L. & Branson, D. M. (2000) *Forensic Social Work*, New York: Haworth Press (2ª ed.)
- Bernstein, B. & Hartsell, T. (1998) *The Portable Lawyer for Mental Health Professionals*, New York: John Wiley & Sons.
- Bernstein, B. & Hartsell, T. (2000) *The Portable Ethicist for Mental Health Professionals*, New York: John Wiley & Sons.
- Besharov, D. (1985) *The Vulnerable Social Worker*, Silver Spring, MD: National Association of Social Workers.
- Bullis, R. K. (1995) *Clinical Social Worker Misconduct*, Chicago: Nelson-Hall.
- Congress, E. (1999) *Social Work Values and Ethics. Identifying and Resolving Professional Dilemmas*, Belmont (USA): Wadsworth.
- Conrad, A. P. (1989) "Developing an Ethics Review Process in a Social Service Agency", *Social Thought*, 15, 102-115.

- Dolgoff, R., Loewenberg, F. M. & Harrington, D. (2005) *Ethical Decisions for Social Work Practice*, Toronto (Canada): Thomson (7<sup>a</sup> ed. La 5<sup>a</sup> ed. es de 1996)
- Gambrill, E. & Pruger, R. (eds) (1997) *Controversial Issues in Social Work: Ethics, Values and Obligations*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Gewirth, A. (1978) *Reason and Morality*, Chicago: University of Chicago Press.
- Hardina, D. (2004) "Guidelines for Ethical Practice in Community Organization", *Social Work*, 49, 4, 595-604.
- Harris, H. W. (2002) "The Social Work Ethics Audit: A Risk Management Tool", *Social Work & Christianity*, 29, 1, spring, 66-68.
- Houston-Vega, M. K. Nuehring, E. M. & Daguio, E. R. (1997) *Prudent Practice: A Guide for Managing Malpractice Risk*, Washington, DC: NASW Press.
- Joseph, M. V. (1989) "Social Work Ethics: Historical and Contemporary Perspectives", *Social Thought*, 15, 4-17.
- McAuliffe, D. (2000) *Beyond the Hypothetical: Ethical Dilemmas in Front-line Social Work*, University of Queensland.
- McAuliffe, D. (2005) "Putting Ethics on the Organisational Agenda: The Social Work Ethics Audit on Trial", *Australian Social Work*, 58, 4, Dec., 357-369.
- Munro, E. (2004) "The Impact of Audit on Social Work Practice", *British Journal of Social Work*, 34, 1075-1095.
- Packard, T. (2000) "The Management audit. as a Teaching Tool in Social Work Administration", *Journal of Social Work Education*, 36, 1, 39ss.
- Preston, N. (2000) "Public Sector Ethics: What Are We Talking About?" in Bishop, P. & Preston, N. (eds) *Local Government, Public Enterprise and Ethics*, Federation Press, Sydney."
- Reamer, F. G. (1987) "Ethics Committees in Social Work", *Social Work*, 32, 188-192.
- Reamer, F. G. (1990) *Ethical Dilemmas in Social Service*, New York: Columbia University Press (2<sup>a</sup> ed).
- Reamer, F. G. (1994) *Social Work Malpractice and Liability*, New York: Columbia University Press.
- Reamer, F. G. (1999) *Social Work Values and Ethics*, New York: Columbia University Press (2<sup>a</sup> ed.).
- Reamer, F. G. (2000) "The Social Work Ethics Audit: A Risk-Management Strategy", *Social Work*, 49, 4, 355-366.
- Reamer, F. G. (2002) "How to Practice Ethically: Part II", *The New Social Worker*, 9, 1, winter, 18-20.
- Reamer, F. G. (2003) "Boundary Issues in Social Work: Managing Dual Relationships", *Social Work*, 48, 1, 121-133.

- Rhodes, M. (1986) *Ethical Dilemmas in Social Work Practice*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Salcedo, D. (1998) *Autonomía y bienestar. La ética del Trabajo Social*, Granada: Comares.
- Úriz, M. J. (2004) "Modelos de resolución de dilemas éticos en trabajo social", *RTS. Revista de Trabajo Social*, 175, septiembre, 6-27.
- Wiley, C (1995) "The ABC's of Business Ethics: Definitions, philosophies and implementation, *Industrial Management*, 37, 1, 22-27.

## **¿POR QUÉ MARCHIONI Y NO ROTHAM?: INFLUENCIA DE LA ÉTICA EN LOS MODELOS DE TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO**

KARIM AHMED MOHAMED

El proceso histórico a través del cual el Trabajo Social fue abandonando su inicial carácter benéfico alcanzó con el surgimiento del Estado de Bienestar su particular última estación. Este “fin de la Historia” para el Trabajo Social significó su pleno reconocimiento a través de la institucionalización de la profesión dentro de la estructura organizativa que puso en marcha el Estado de Bienestar para prestar sus servicios.

En este contexto, el Trabajo Social Comunitario en España se configura en torno a una serie de características influenciadas por el trabajador e investigador social Marco Marchioni. Estas características ponen el énfasis de la intervención comunitaria en la confluencia de esfuerzos colaborativos entre instituciones, técnicos y comunidad. Por otro lado, otras metodologías igualmente relevantes como las de Jack Rotham contemplan como una opción más dentro del proceso de intervención comunitaria la posibilidad de un enfrentamiento de la comunidad con la institución.

Esta comunicación pretende aportar una respuesta a la mayor aceptación que tienen en nuestro país las ideas de Marchioni frente a las de Rotham. Esta respuesta vendrá dada desde los cuestionamientos éticos que se le plantean al trabajador social respecto a su relación con la institución para la cual trabaja.

**Palabras Clave: modelos de intervención comunitaria, ética profesional.**



# **MARCHIONI INSTEAD OF ROTHAM?: THE INFLUENCE OF ETHIC ON COMMUNITY SOCIAL WORK MODELS**

KARIM AHMED MOHAMED

The historical process through which Social Work started to abandon its initial philanthropical character reached its last stage with the emergence of the Welfare State. This “end of the history” for Social Work meant its recognition through the institutionalization of the profession and its insertion in the organizational structure that the Welfare State established to provide services.

In this context, Community Social Work in Spain, is configured around a series of characteristics influenced by the social worker and researcher, Marco Marchioni. These characteristics place the emphasis of community intervention on the collaborative efforts between institutions, technicians, and community.

On the other hand, equally relevant alternative methodologies like those from Jack Rotham view as another option in the community intervention process the possibility of a confrontation between community and institution.

This paper seeks to provide an answer to the reasons why Marchioni’s ideas have more acceptance in our country than those from Rotham. This response will come from the ethical questioning that the social worker faces in relationship with the institution where he or she works for.

**Keywords: Community Social Work Models, Professional Ethic.**

**SUMARIO:** 1. EL TRABAJO SOCIAL EN LAS SOCIEDADES COMPLEJAS.- 2. TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO: MARCO MARCHIONI Y JACK ROTHAM. 2.1 Marco general del Trabajo Social Comunitario. 2.2 Estrategias de Trabajo Social Comunitario.- 3. ÉTICA Y MODELOS DE TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO.- 4. CONCLUSIONES

## **1. EL TRABAJO SOCIAL EN LAS SOCIEDADES COMPLEJAS**

Antes de atender a algunas de las consideraciones éticas que se desprenden de la práctica profesional del Trabajo Social Comunitario, es necesario, si acaso brevemente, enmarcar ésta dentro de un contexto de sociedades complejas en las que se inserta la profesión.

La consolidación de los Estados de Bienestar supuso en apariencia una última etapa en lo que respecta a la relación Estado-individuo. Esta etapa puede verse como un intercambio de favores entre ambos sujetos en el que, por una parte, el Estado se encarga de asegurar unas condiciones mínimas vitales a sus ciudadanos (ya no siervos, ni súbditos), mientras que, por otro, el ciudadano refrenda la legitimidad del Estado como aparato institucional. A pesar de las distintas configuraciones de Estado de Bienestar en las que se ha plasmado esta idea, persiste en todas el sustrato fundamental de cierta (en unos casos más que en otros) responsabilidad social del Estado para con el ciudadano. Por el camino se quedaron otras formas de organización sociopolítica que no supieron resolver de manera adecuada esta relación entre ambos. Sin embargo, desde no mucho después de esta consolidación del Estado de Bienestar, asistimos a una crisis del mismo desde el punto de vista de múltiples vertientes, desde la de sostenibilidad fiscal hasta su sustentación ideológica. La que más nos interesa resaltar aquí hace referencia a dos de sus actores: por un lado, los ciudadanos y, por otro lado, los trabajadores sociales. Respecto a los ciudadanos, ese gran invento pacificador que es el Estado de Bienestar se ha revelado también y en segundo término un instrumento que fomenta la ciudadanía pasiva, ya que una parte de esta ciudadanía asimila de forma perversa los beneficios del Estado de Bienestar. Y es que el Estado de Bienestar proporciona las bases para que la ciudadanía pueda participar activamente en la sociedad ya que pretende eliminar los límites impuestos por las necesidades básicas; ahora bien, esto no quiere decir que todas las sociedades que se han dotado de Estado de Bienestar tengan por ello una ciudadanía activa, muy al contrario. En ocasiones, una población que siente que sus necesidades básicas son más o menos cubiertas por el Estado puede situarse en una posición de simple receptor de prestaciones y servicios, no

interesándose por el espacio público “más de lo imprescindible”, constituyéndose en polizones<sup>1</sup> del sistema.

En contraposición a esto Donati (1999) nos habla de una ciudadanía societaria, contemplada desde la propia sociedad entendida como relación y no únicamente desde el Estado. El término “societaria” enfatizaría el carácter asociativo (relacional) de una ciudadanía de la que requerirá que abandone su tradicional rol de pasividad en el que se instaló en el Estado de Bienestar. La ciudadanía societaria será una ciudadanía que participará activamente en la construcción de una sociedad en la que la carga de reducción de la violencia estructural no decaiga únicamente en el Estado como “hacedor” de políticas sociales. En este sentido, en otros lugares, Donati (1997a, 1997b) ha propuesto una lectura relacional de la sociedad que tiene importantes consecuencias con respecto al Estado (Sociedad) de Bienestar en las sociedades complejas. Para el sociólogo italiano, la crisis estructural de la modernidad produce el decaimiento del binomio Estado-Mercado como principio organizativo fundamental de la sociedad. Esta crisis hará que en el análisis de la sociedad ganen peso otros actores diferentes a los anteriores. Así, Donati entiende que la sociedad compleja tiende a estructurarse en torno a cuatro grandes polaridades: el Estado, el Mercado (productos ambos de la modernidad), las organizaciones de Tercer Sector y las redes informales (esferas éstas autónomas que surgen más allá de la modernidad). El bienestar sería una cuestión de asociaciones, de redes comunitarias y de pluralismo de las intervenciones entre estos cuatro actores. En este contexto, el Estado sería un “guía relacional” en una sociedad que se autorregularía a través de las autonomías sociales que conciertan cooperativamente las reglas con las que producir decisiones vinculantes para todos.

No podemos detenernos adecuadamente en valorar las propuestas de la sociología relacional, sin embargo sí nos será útil retener las ideas esbozadas por Donati respecto a una necesaria y creciente implicación del ciudadano en la configuración de su propio bienestar a través de su libre asociarse.

---

<sup>1</sup> Giner (1996: 113) refleja el hecho de que existe una tendencia natural en las personas a aprovechar las ventajas y beneficios que nos puede ofrecer pertenecer a cualquier institución sin que por nuestra parte hagamos algo por darles vida y prosperidad. El ciudadano se convertiría así en un *polizón*.

Separándonos en parte de las ideas de Donati, nosotros rescatamos esta idea de responsabilidad ciudadana no para referirnos a los espacios en los que el individuo se relaciona con otros sectores (Estado, Mercado, Redes Informales) para satisfacer ciertas necesidades sociales, sino para hacer con ella alusión al papel que como ciudadanía activa corresponde también a los individuos en todo el proceso a través del cual se llegan (o no) a cubrir estas necesidades sociales. Es decir, al papel no sólo de eventual cooperador con el Estado en la provisión de sus necesidades sociales (visión propugnada por Marchioni, como veremos a continuación), sino también en la de fiscalización de las obligaciones estatales que se consideren ineludibles.

Considerar esta función fiscalizadora de la ciudadanía tiene importantes implicaciones éticas para los trabajadores sociales, vistos éstos como profesionales cuya lógica de actuación ha venido, al menos en nuestro país, a insertarse preferentemente dentro de la estructura institucional desplegada por el Estado. Obviamente, esta incrustación de la profesión dentro del paraguas de las instituciones sociales puede verse como un salto de estatus si la comparamos con la de los precursores del Trabajo Social. La profesionalización supone un reconocimiento de la utilidad para la sociedad de las funciones que realizan los trabajadores sociales. Ahora bien, cabría plantearse en qué medida éstos se han visto arrastrados por el mismo remolino de consecuencias que las sociedades complejas han provocado en las instituciones para las que ellos trabajan. Y aun más, en qué medida consciente o inconscientemente contribuyen con una práctica profesional concreta a que estas instituciones no se adapten a un contexto distinto al que hasta entonces habían hecho frente.

Estas cuestiones surgen ante la constatación de que el Estado de Bienestar en las sociedades complejas se encuentra ahora con un contexto social más heterogéneo. Las consecuencias sociales derivadas de distintos fenómenos (la inmigración, el papel de la familia en el cuidado de dependientes, la incorporación de la mujer al mundo laboral, el surgimiento de nuevos movimientos sociales, etc.) se hacen inasibles a la rigidez de las estructuras del tradicional Estado de Bienestar: ya no se puede esperar que una misma receta sirva igual para solucionar achaques que pueden venir de distintos frentes.

En este tipo de sociedades, según Herrera y Castón (2003: 109-110), en las relaciones entre Estado y Sociedad se desarrollan nuevas posibilidades diferentes de la simple inclusión/exclusión respecto al sistema público-estatal, es decir, nacen otras posibilidades de protección social realizables mediante nuevas interacciones, interpretaciones e interdependencias entre Estado y Sociedad. Algunas de estas nuevas interacciones pueden quedar sintetizadas así:

1. De un único y principal actor, el Estado, asistimos a la emergencia de múltiples y complejos actores de la protección social.
2. De un paquete estándar de derechos sociales se ha pasado a un más complejo conjunto de derechos sociales y humanos de *well-being* y *wellness*.
3. De modalidades de realización por vía institucional se ha pasado a nuevas modalidades basadas en la construcción de redes formales-informales, con la participación de sujetos no institucionales y la apelación a recursos propios de las singulares comunidades locales y de los grupos sociales.

Ante este nuevo escenario, debemos interrogarnos por el papel de los trabajadores sociales dentro de él y más concretamente por el tipo de Trabajo Social Comunitario que se está realizando, pues como vemos estos cambios en las sociedades complejas aluden (no única, pero sí preferentemente) a una intervención profesional que supere el ámbito del trabajo social de caso. Plantearemos, finalmente, un intento de explicación de esta práctica profesional a partir de algunas consideraciones éticas subyacentes a dos distintos tipos de enfoque del Trabajo Social Comunitario.

## **2. TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO: MARCO MARCHIONI Y JACK ROTHAM**

### **2.1 Marco general del Trabajo Social Comunitario**

Antes de señalar las líneas generales de las propuestas de Marchioni y de Rotham, no está de más señalar a qué nos referimos cuando hablamos de

Trabajo Social Comunitario. Desde ya nos interesa señalar que, independientemente de que por medio del Trabajo Social Comunitario se consiga un mayor bienestar a nivel individual o grupal, el objetivo principal, que a nuestro entender lo diferencia, consiste en conseguir mayores cuotas de bienestar social incidiendo preferentemente en el macrosistema.

Barbero (2002: 37-48) nos habla de una manera muy clarificadora de las tres estrategias de abordaje en Trabajo Social: la individual, la grupal y la comunitaria. Así, respecto al Trabajo Social Comunitario, según este autor, esencialmente de lo que se trata es de la constitución y mantenimiento de un grupo amplio en torno a un proyecto colectivo de mejora social. El abordaje se concentraría, por un lado, en las relaciones funcionales del propio grupo y, por el otro, en las relaciones de éste con la sociedad. En este nivel comunitario se verían afectadas diversas e importantes dimensiones: construcción de interpretaciones y visiones comunes de las problemáticas y necesidades sociales; creación de identidades colectivas; conexión de los problemas particulares con su dimensión social; ruptura del aislamiento individual y colectivo; instrumento para multiplicar la participación; fuente de poder necesario para la resolución de problemas, etcétera.

Siguiendo a Rubin y Rubin (1992: 16-19), el Trabajo Social Comunitario tiene como fin desarrollar comunidades de interés, y esa misión se orienta hacia cuatro objetivos esenciales: el enriquecimiento del potencial de los individuos, la solución de problemas, el fortalecimiento de la democracia y el logro de una mejor distribución de la riqueza y del poder en la sociedad.

1. *Las personas desarrollan un sentido de auto valía y de efectividad cuando se involucran en proyectos comunales.* Estas organizaciones ofrecen un sentido de pertenencia y pueden derribar barreras de discriminación contra otras personas y grupos.
2. *Los grupos comunitarios ofrecen oportunidades a las personas para aprender a solucionar problemas colectivamente.* Por otro lado, disminuyen las barreras entre los ciudadanos y el sistema y la sensación de indefensión que tienen las personas en ocasiones cuando se enfrentan al sistema.
3. *Los grupos comunitarios contribuyen a mejorar la democracia.* Por un lado, fomentan la participación de aquellos marginados a los que el

sistema debe escuchar. Ofrecen la oportunidad a aquellos que desconfían del sistema para que expresen sus puntos de vista y desarrollen poder para defender sus derechos y los de los demás. Si se reconoce que la democracia se ejercita a través de la participación, estos movimientos comunitarios ofrecen la oportunidad de vigorizar y activar procesos democráticos.

4. Por último, a pesar de que resultaría algo utópico pensar que los movimientos comunitarios puedan erradicar la inequidad y la violencia estructural, la participación activa en estos grupos y el empoderamiento de diversos grupos hacia la inserción en los asuntos comunitarios puede *promover cambios en la distribución del poder y la riqueza.*

Un repaso somero a algunas de las principales corrientes teóricas que han influido en el desarrollo del Trabajo Social Comunitario nos dará una mejor base a la hora de aprehender las propuestas concretas de Marchioni y Rotham, así como nos permitirá más adelante rastrear la continuidad entre teoría, práctica y ética.

Muy brevemente. Miranda (2000) fija los siguientes referentes teóricos del trabajo social comunitario:

- a) *La teoría sobre la construcción social y los grupos vulnerables:* La gente construye activamente y crea significados a través del tiempo mediante la interacción con otras personas y por efectos del ambiente. Es a través de los “ojos” del significado construido por cada persona, que el ser humano se ve a sí y al mundo. El sistema sociocultural es un sistema de procesamiento de significados que ocurre por medio de la participación en diversas instituciones sociales. Basadas en estos significados y en las diferencias percibidas, la persona y los grupos toman decisiones y actúan. No tener o perder este sistema de significados tiene un efecto nefasto en la gente afectando negativamente su identidad.
- b) *Teoría de Aprendizaje Social:* la capacidad de poder y control sobre la dirección de la propia vida es aprendida. El concepto clave es el de percepción de eficacia colectiva, derivado del de eficacia propia formulado por Bandura. El concepto de percepción de la eficacia propia resulta de la evaluación de las capacidades propias para organizar y

ejecutar las acciones necesarias para alcanzar un objetivo prescrito. La percepción propia actúa como mediador entre el conocimiento y la ejecución. Como resultado, la gente que piensa que su eficacia es baja, casi siempre evita ciertas actividades para la solución de problemas, aunque tengan las destrezas para aceptar el reto. Cuando la percepción personal de eficacia es alta, la gente está más dispuesta a actuar. Se transforma su percepción de falta de poder o ineficacia personal en expectativas y deseos asociados con motivación hacia la acción social.

- c) *Perspectiva de Fortalezas y Teorías de Poder:* Cuando la gente siente que sus capacidades tienen el apoyo de otros, tiende a utilizarlas y a actuar con sus fortalezas. El proceso de transformación requiere que los facilitadores conozcan las aspiraciones, percepciones y fortalezas de la gente con la cual trabajan. Es importante creer en la gente, no sólo expresarlo verbalmente en el discurso sino demostrarlo en la acción y relación con ella. El organizador no impone su versión o la de la institución para la cual trabaja. El diálogo debe romper con el mito del profesional como un experto y desarrollarse dentro de una transacción igualitaria, dispuesto a la apertura y al intercambio de conocimientos. El trabajador comunitario tiene que moverse al mundo del participante y fuera del escritorio. Es importante identificar y fomentar el uso de recursos que naturalmente ocurren en el contexto del participante. Los recursos de la “comunidad social natural” son preferibles, antes que descansar en aquellos que proceden de la red de instituciones de los servicios sociales.
- d) *Las Teorías de Conflicto:* En cualquier grupo humano ya sea la familia, la organización, la comunidad o la sociedad, existe un acceso desigual a los recursos y por lo tanto al poder. El acceso es diferente por razones de clase, género, edad, posición social o étnica u otras. Los intereses y objetivos son conflictivos debido a que la realidad social es diferente para cada grupo poblacional. Sin embargo, el conflicto es visto como positivo ya que la lucha entre las diversas partes por alcanzar sus respectivos objetivos, conduce al cambio social.

No viene mal añadir a estas teorías ciertas críticas concretas a la función del trabajador social realizadas desde teorías radicales y marxistas. Estas críticas



nos darán un punto más de reflexión al intentar explicar la influencia de la ética institucional en los modelos de Trabajo Social Comunitario.

e) *Teorías radicales y marxistas*: Según Alayón (1985: 18-24) estas teorías nos ofrecen la visión de que el asistencialismo es una de las actividades sociales que históricamente han implementado las clases dominantes para paliar mínimamente la miseria que generaban y para perpetuar el sistema de explotación. La desigualdad social se asumía como una suerte de hecho natural o patológico y, por tanto, desde esta perspectiva se condenaba a las víctimas de un orden social y no a este orden mismo. Por otro lado, en sus inicios para los trabajadores sociales continuaban vedadas las categorías de análisis que posibilitaran desnudar el significado de esas actividades sociales asistencialistas y al servicio de qué intereses se orientaban. Con el desarrollo de la profesión se vio la necesidad de recurrir a corrientes “científicas” que sustentaran este tipo de prácticas y así se produjo un acercamiento a las distintas Ciencias Sociales, las cuales aportaron distintas teorías funcionales con el sistema que legitimaban a éste. El Trabajo Social radical y el marxista en sus distintas variantes aparecen como contrapunto a estas teorías funcionalistas.

A continuación vamos a centrarnos en algunas estrategias concretas de Trabajo Social Comunitario, las propuestas por Marchioni y Rotham. Para un tratamiento detallado de cada una de ellas remitimos a la bibliografía específica de estos autores, en lo que aquí concierne únicamente podemos limitarnos a señalar sus lineamientos generales que nos sirva de marco referencia para cuando nos centremos en las cuestiones de ética profesional.

## **2.2 Estrategias de Trabajo Social Comunitario**

En el año 1968 y posteriormente revisada en 1979, Jack Rotham presenta su conceptualización del Método de Organización de Comunidad. El trabajo macro social se constituía hasta entonces como una práctica en busca de una teoría. Ante este estado de cosas se imponía un intento de conceptualización que recogiera toda la variedad de actividades relacionada con la práctica comunitaria. Él lo hizo aglutinando esta variedad de actividades en tres

modelos. Así, Jack Rotham (1979) propone los siguientes tres modelos dentro del Trabajo Social Comunitario:

- 1) *El modelo de desarrollo de localidades*: es aquel que se relaciona con la función de fortalecer unos sectores geográficos y comunidades mediante la educación de sus residentes de manera que se constituyan éstos en grupos de trabajo tratando de resolver los problemas inherentes a ese sector. Desarrollar una localidad es convertir un vecindario o un sector geográfico dado en una comunidad. El profesional de ayuda motiva y estimula a los miembros de esa localidad a que se reúnan, discutan los problemas del vecindario y traten de buscar maneras de enfrentarse a ellos. Esta conciencia ciudadana reduce la anomia, involucrando a los residentes en un proceso de participación que los aleja de la idea de Comunidad eclipsada, anómica, falta de relaciones y capacidades para la solución de problemas, en definitiva, de la idea (y práctica) de la comunidad tradicional estática.
  
- 2) *El modelo de planificación social*: Es el concernido a la creación, desarrollo y evaluación de servicios sociales, los cuales van dirigidos a satisfacer necesidades humanas básicas. El planificador estudia las necesidades de los consumidores de servicios y en base a estos estudios y a la información que recibe de las distintas fuentes, se encarga de la planificación, modificación, implementación y evaluación de los servicios necesarios. El planificador por lo general se encuentra formando parte de la estructura administrativa de una institución.
  
- 3) *El modelo de acción social*: Es quizás el más controvertido en el Trabajo Social Comunitario y en la profesión de trabajador social como tal, ya que ubica al agente de cambio en un rol de provocador de cambios frente a instituciones y estructuras de poder. El cliente se visualiza como víctima de una situación de injusticia o desigualdad social por lo que el trabajador social debe tomar parte en su favor, si es necesario incluso en contra de su propia institución. El Trabajador Social abandona el tradicional rol de armonizador y agente objetivo para ser el canalizador

activista de un proceso de movilización cuyo objetivo es incidir de manera directa en el proceso de toma de decisiones que afecta al grupo oprimido.

Esta tipología recoge en general las distintas estrategias de intervención comunitaria. Rotham también llama la atención sobre el hecho de que estos modelos pueden en la práctica aparecer entremezclados. Sobre esta idea volveremos más adelante.

Ahora, sin embargo, toca preguntarse: ¿qué tipo de modelo de Trabajo Social Comunitario es el predominante en España?

En nuestra opinión, partimos de la base de que de los tres niveles de intervención del Trabajo Social, individual, grupal y comunitario, éste último<sup>2</sup> es el que menos se ha desarrollado tradicionalmente. Además, cuando se ha abordado esta dimensión comunitaria se ha hecho desde estrategias de Planificación Social que, por un lado, olvidaban el papel activo que a la ciudadanía debe exigírsele (y facilitársele) y en el que, por otro, el papel del trabajador social se reducía al de simple implementador de servicios, cargándolo de funciones burocráticas que paulatinamente lo alejan de esa idea del Trabajo Social como arte de la que hablaba Moix<sup>3</sup>.

Sin embargo, también es cierto que cada vez más frecuentemente y, suponemos, como respuesta a algunos de los desafíos que las sociedades complejas plantean a la profesión, se han venido desarrollando en el trabajo social comunitario a nivel español experiencias en cierta medida rupturistas con el panorama tecnocrático anterior (y que todavía persiste). Estas experiencias las podemos enmarcar dentro de estrategias de intervención basadas en una Planificación Social Participativa, donde la ciudadanía adquiere un mayor protagonismo en todo el proceso. Al respecto, una de las voces referidas que ha tenido más prédica en nuestro país es la del italiano Marco Marchioni. Profundizaremos algo más en sus ideas.

---

<sup>2</sup> Téngase presente la diferencia entre Trabajo Social Comunitario y Servicios Sociales Comunitarios.

<sup>3</sup> Moix (1991: 256) alude a este carácter artístico en el sentido de que si los pintores o escultores hacen, modelan o reforman objetos materiales, los trabajadores sociales contribuyen de forma creativa a remodelar al hombre mismo, a la sociedad y a ambos a la vez.

Para Marchioni (1999) la intervención comunitaria debe entenderse como un proceso de mejora de las condiciones de vida de una determinada comunidad. Como decimos, Marchioni llama genéricamente “proceso comunitario” o “intervención comunitaria”<sup>4</sup> a lo que responde en esencia a las bases de un modelo de Planificación Social Participativa<sup>5</sup>, donde ciudadanía, profesionales y ciudadanos organizados trabajan en común para satisfacer las necesidades sociales. Este proceso se articulará en proyectos, programas, iniciativas, actividades, áreas de intervención, etc., cada uno de ellos con sus características específicas y sus finalidades particulares, pero todos fundamentados en la principal característica de este tipo de intervención: la integración del conjunto de la población con las diferentes administraciones y los recursos y servicios disponibles.

Para que esta intervención comunitaria, guiada por un Plan de Desarrollo Comunitario, tenga éxito requiere de:

- a) Participación a través de las relaciones entre las diferentes personas, grupos, asociaciones, servicios, administraciones, etc. que actúan e interactúan en el proceso. Sin participación no hay proceso, no hay cambios reales, estos cambios serán el producto de decisiones de otros. Se parte de los siguientes principios:
- El proceso comunitario trabaja para que hayan muchos participando poco (para que la concentración no se convierte en una carga o concentración de poder), pero teniendo la posibilidad de ser y sentirse parte del proceso en su globalidad.
  - El proceso es abierto y flexible para poderse adaptar a las condiciones reales de las personas y para que éstas puedan participar desde sus particulares circunstancias.

---

<sup>4</sup> Es importante resaltar que a nuestro modo de ver Marchioni obvia que su propuesta sólo se refiere a un modelo concreto de Trabajo Social Comunitario, que, independientemente de sus virtudes, no aglutina (ni lo pretende) a otros modelos distintos de aprehender lo comunitario (por ejemplo el modelo de acción social referido por Rotham). Por ello no consideramos apropiado la alusión a su modelo como un modelo “genérico” de intervención comunitaria, sino como una estrategia de intervención comunitaria más.

<sup>5</sup> Al respecto, cfr. con SAAVEDRA GUZMÁN, R. (2003).

- Hay muchas formas de participar organizadamente en la sociedad: desde partidos políticos, comunidades de vecinos, consejos escolares... Todas ellas son aprovechables, legítimas y deseables en el proceso comunitario. El proceso comunitario intenta reforzar cada una de ellas para que desde cada una se participe desde su ámbito y autonomía en el proyecto colectivo y comunitario.
  
- b) Equipo comunitario: este equipo no atiende a demandas específicas, que se cubren con los servicios, trabaja en el despacho y en la calle y tiene sustancialmente la finalidad de llevar adelante el proceso, fomentar la participación y hacer que las relaciones entre los tres protagonistas sean válidas y permitan el desarrollo del mismo. Más concretamente se debe ocupar de tres áreas:
  - El trabajo dedicado a la organización de los recursos de tipo institucional para que éstos se orienten adecuadamente a un Plan de Desarrollo Comunitario. Este trabajo se concreta fundamentalmente en la acción de coordinación, programación y planificación.
  - El trabajo dedicado a la potenciación y al desarrollo del tejido social de la comunidad. Consiste en apoyar y sostener a los grupos y asociaciones existentes y fomentar el nacimiento de otros, así como favorecer los procesos de participación en el Plan.
  - El trabajo dedicado a realizar estudios sobre la comunidad y socializar el conocimiento de la realidad a todos los protagonistas.
  
- c) Coordinación estable (diagnóstico comunitario): Sin la coordinación de los recursos existentes es imposible que se pueda llevar adelante el proceso comunitario. Dejando de un lado la necesidad de voluntad política de las diferentes instituciones implicadas para que sus servicios puedan coordinarse entre sí, lo que aparece como fundamental es que se realice un diagnóstico comunitario de la realidad de intervención. El diagnóstico comunitario significará así la necesidad y la voluntad de compartir entre todos los recursos en una visión global e integrada de la comunidad en la que todos intervienen, aunque cada uno en su ámbito.

- d) Integración institucional e interinstitucional: La posibilidad de llevar adelante planes comunitarios depende en gran medida de la voluntad de las diferentes administraciones implicadas de integrar sus respectivos recursos y aportaciones, así como de coordinar sus esfuerzos más allá de intereses de partidos y más allá de un equivocado protagonismo. La continuidad de un Plan no puede depender de los cambios políticos que se den a nivel institucional ni tampoco de criterios exclusivamente subjetivos de las diferentes administraciones.
- e) Sistema de documentación e información: Sin información no puede haber participación, pero no es suficiente informar para que haya automáticamente participación. Es decir, no hay que sobrevalorar la importancia de la información, pero al mismo tiempo hay que ser consciente de que la comunidad y el mismo proceso tienen que ser alimentados con regularidad de flujos informativos que refuercen y alimenten la participación de las personas.
- f) Un sistema de evaluación en los que los resultados no sean entendidos sólo en su visión tradicional, puesto que resultados importantes y positivos del proceso comunitario son también todos aquellos hechos, acontecimientos o acciones que llevan a la autonomía individual y colectiva de las personas y los grupos. Además, habrá una evaluación técnica, una de las administraciones y también una de la población.

Los planteamientos de Marchioni son interesantes, pero no deja de plantearnos ciertas cuestiones.

El tipo de intervención comunitaria que propone Marchioni afirma que la iniciativa del proceso puede partir de cualquiera de los tres protagonistas: desde cualquiera de las administraciones, desde los profesionales o desde la población. Ahora bien, que la iniciativa surja desde la misma Administración supone esperar de ella una actitud de buena disposición para perder el poder que tiene en beneficio de los ciudadanos. Sin entrar aquí en un análisis politológico de la cuestión, sí podemos apreciar al menos cierta reticencia de las administraciones a ceder cuotas reales de poder a los ciudadanos. A pesar

de que el discurso político está trufado de promesas al respecto, en la práctica estas declaraciones no dejan de convertirse en meras declaraciones de intenciones a tenor de los recursos humanos y financieros puestos a disposición para llevar a cabo estas medidas.

Precisamente esta insuficiencia de medios hace que el hecho de que parta la iniciativa desde los profesionales sea una idea más peregrina aún, ya que son éstos los que con su trabajo conocen el día a día del funcionamiento de las instituciones y saben cuán difícil es abrir su trabajo a formas participativas de la gente. Sin embargo, no es tampoco infrecuente ver el caso de profesionales que, convencidos de la importancia de implicar a los usuarios de sus servicios, ponen en marcha formas de intervención cada vez menos asistencialistas y más empoderadoras.

Por último, para que la iniciativa parta de los ciudadanos, pensamos que antes debe haberse producido un proceso de comunitarización, lo que Rotham llamaba “hacer comunidad” en el modelo de desarrollo de localidades, es decir, un proceso específico de implicación de la gente respecto a un proyecto común de mejora social. Marchioni parte de la preexistencia de grupos comunitarios formados en la forma de clubes deportivos, asociaciones de padres y madres, peñas recreativas, etc. Nosotros pensamos, sin embargo, que a pesar de que la existencia de estos grupos comunitarios hace más fácil el trabajo posterior, esto no quita el que haya que realizar un trabajo específico de comunitarización con ellos en los términos que acabamos de describir. Es sólo una cuestión de matiz, pero importante. No se trataría sólo de dar voz y voto a heterogéneas (en todos los sentidos) asociaciones y personas, sino que esas voces y votos provengan de un sentido y una conciencia clara de grupo común unido para conseguir objetivos comunes.

Estas matizaciones nos hacen volver la mirada hacia las categorizaciones de Rotham, incluyendo el aporte “participativo” de Marchioni al modelo de Planificación Social de Rotham y, lo que es más importante, entendiendo estos tres modelos (desarrollo de localidades, planificación social participativa y acción social) esta vez no como modelos estancos, sino como un proceso continuo que se inicia con un proceso de comunitarización (propio del modelo de desarrollo de localidades), de toma de conciencia comunitaria sobre su situación y sus problemas. Tras un autodiagnóstico, se pasaría a una fase más

concreta de actuación sobre esos problemas. En esta fase de actuación concreta resultan útiles los aportes de Marchioni: si la comunidad, ya organizada, procede a participar en un modelo de planificación social participativa la continuación del proceso requeriría de la plasmación conjunta junto con las Administraciones de un Plan Comunitario que identificará prioridades, sectores de actuación, recursos, actividades a llevar a cabo, papel de los implicados, etc. Pero éste no tiene por qué ser el único camino a seguir. Puede suceder que la comunidad lo que decida (con el trabajador social como facilitador) sea llevar a cabo acciones desde el modelo de acción social. Lo que correspondería aquí después del autodiagnóstico sería planear la estrategia de acción directa<sup>6</sup> en sí.

Leyendo a Rotham desde esta visión de proceso podemos diferenciar dos momentos en las labores del trabajador social comunitario: uno principal de fomento o desarrollo de lazos comunitarios, lo cual significará envolver, comprometer a la gente en lo que venga después, facilitarles un incremento de su autonomía para que ellos vayan escogiendo los pasos siguientes. Estos pasos siguientes se concretarán, en un siguiente momento, en continuar el proceso de búsqueda de bienestar comunitario a través de la planificación social participativa y/o<sup>7</sup> la acción social en pro de conseguir los objetivos de la comunidad localizados en el macrosistema.

Presentadas las alternativas que plantean Marchioni y Rotham, llegamos a la cuestión central de nuestro análisis: teniendo en cuenta lo que ya mencionábamos acerca de que el Trabajo Social Comunitario no se ha desarrollado en nuestro país con mucha intensidad, ¿qué factores han influido para que las propuestas de Marchioni hayan tenido mayor aceptación?, más concretamente, ¿cómo ha podido influir la ética profesional en esto? O si se prefiere: ¿es la planificación social participativa la “estación final” que puede esperarse del Trabajo Social Comunitario?; ¿cuál es el ligamen ético que se establece entre el profesional (trabajador social comunitario), la institución en la

---

<sup>6</sup> Estas medidas de acción directa pueden concretarse en un amplio abanico de acciones como manifestaciones, boicots, desobediencia civil, actos simbólicos, etc.

<sup>7</sup> En esta idea de modelos como proceso, dependiendo del contexto se puede transitar alternativamente entre opciones de planificación social participativa y acción social. El paso previo sí lo sigue constituyendo el proceso de involucramiento comunitario o comunitarización.



que (¿para la que?) trabaja y el cliente-comunidad?; ¿en qué medida los trabajadores sociales comunitarios se plantean la opción de un modelo confrontativo como es el de Acción Social?

### **3. ÉTICA Y MODELOS DE TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO**

Como hemos señalado, la principal diferencia entre una y otra propuesta es que si entendemos los tres modelos de Rotham como un proceso continuo, observamos que el modelo (aquí ya podríamos decir fase) de acción social se nos aparece como una opción más de actuación por parte de los sujetos con quienes el trabajador social trabaja como facilitador. Sin embargo, estas medidas de acción social que pueden<sup>8</sup> tomarse pueden significar también un ataque a la institución. Por ejemplo, una asociación de vecinos aprecia una sistemática desatención del Ayuntamiento ante los problemas del barrio. En esta asociación trabaja con ellos un trabajador social (dependiente del Centro de Servicios Sociales Comunitarios, es decir, trabajador municipal), quien ha colaborado en que la mayoría de los vecinos se impliquen de forma activa en resolver los problemas del vecindario. Fruto de su autonomía como grupo deciden manifestarse frente al Ayuntamiento. El trabajador social se encuentra entonces en la disyuntiva de que continuar prestando su colaboración, ayudando al grupo a que la estrategia de la manifestación (u otras de mayor intensidad) sea lo más efectiva posible, significa igualmente enfrentar al centro en el que trabaja (el Centro de Servicios Sociales) con la institución del cual depende el mismo (el Ayuntamiento). En este sentido, el enfrentamiento puede darse también entre el trabajador y el Centro mismo en el supuesto de que entre las normas de intervención, el Centro no contemple e incluso no vea “apropiadas” las actuaciones centradas en el modelo de acción social. En este contexto, ¿en qué medida el trabajador social puede sentirse o no coaccionado por posibles consecuencias o incluso represalias derivadas de su papel de “activista político”?

---

<sup>8</sup> No es imperativa que se tomen, la opción de la colaboración con las administraciones está también presente, incluso como estrategia a priori es preferible aunque no siempre viable (de ahí la alternativa de la acción social).

Obviamente éste es un ejemplo burdo que contiene ramificaciones éticas que sería cuestión de atender con un caso más elaborado, sin embargo, es lo suficientemente útil para sacar a la luz, desde la ética, dos visiones de la responsabilidad del trabajador social: responsabilidad profesional y responsabilidad pública.

Salcedo (2001) plantea muy bien distintas concepciones que pueden darse respecto a la confluencia de estas dos responsabilidades. Recogeremos sintéticamente su análisis, lo cual nos servirá para confrontarlo con la especificidad del Trabajo Social Comunitario y proponer a continuación una explicación de cómo los trabajadores sociales comunitarios en nuestro país han resuelto la “deriva” entre responsabilidad profesional y responsabilidad pública. Así, según Salcedo (2001: 145-219), si por un lado el trabajador social proclama su voluntad de servicio al cliente (un servicio competente, que además respeta los objetivos y decisiones del cliente), por otro, en la medida en que es una profesión que se ejerce mayoritariamente en el ámbito de instituciones públicas bajo un mandato público, el trabajo social también ha de comprometerse a cumplir las responsabilidades públicas que se le encomiendan: desde las más genéricas de cualquier funcionario público hasta las específicas de la administración de recursos y la ejecución de programas sociales aprobados.

¿Qué responsabilidad debe pesar más y por tanto guiar la actuación del trabajador social? Veamos cómo aborda Salcedo<sup>9</sup> la cuestión:

*A) La concepción exclusiva de la responsabilidad profesional frente a la responsabilidad pública:*

Según esta concepción en los conflictos entre las obligaciones profesionales hacia los clientes y las obligaciones hacia las instituciones, el profesional tendría que atender prioritariamente al cumplimiento de su responsabilidad hacia el cliente en razón de un compromiso con la sociedad que es más fundamental que el compromiso con la autoridad pública. Esta autoridad pública, que se distribuye entre las instituciones sociales, no habría que

---

<sup>9</sup> El autor atiende a dos vertientes: la protección de terceros y el bien público en general perseguido por las instituciones sociales. Nos centraremos en esta última de las vertientes por ser donde más visiblemente pueden apreciarse conflictos éticos en Trabajo Social Comunitario.

pensarla como una parte esencial de la sociedad, sino más bien como algo que se impone a ella de una manera arbitraria e injusta. Salcedo señala que esta concepción potencial del Estado como enemigo olvida el carácter legítimo de las instituciones<sup>10</sup>. Además, sería negativo para la imagen del público en general, que es el legitimador de estas instituciones, e incluso no fortalece la relación con el cliente, ya que éste tiene la ocasión de comprobar cómo el trabajador social está dispuesto a realizar actos en contra de la norma, lo cual podría generar desconfianza.

*B) La concepción inclusiva de la responsabilidad profesional frente a la responsabilidad pública:*

En esta concepción el profesional ha de cumplir los deberes que le imponen las instituciones sociales en las que ha entrado voluntaria y libremente. Ahora bien, esta obligación tiene un límite moral: el deber hacia éstas no ha de ser respetado cuando un deber superior hacia el bienestar del cliente lo impida. Según esto, ni los clientes ni las instituciones deben suponer que el trabajador social atenderá exclusivamente a sus intereses. Esta concepción inclusiva ha sido desarrollada por Reamer (1982: 105) quien afirma que la responsabilidad del trabajador social en un conflicto de intereses consiste en evaluar lo mejor que pueda el grado en el que los individuos implicados corren el peligro de perder los bienes básicos (libertad y bienestar básico) necesarios para emprender acciones y en actuar de la mejor manera para minimizar tal peligro.

*C) La concepción pública de las responsabilidades profesionales:*

Esta concepción concibe las obligaciones y responsabilidades hacia los clientes como parte de las más amplias responsabilidades hacia la sociedad. En el trabajo social, como profesión con un mandato social específico configurado por las instituciones sociales, se llega a tener responsabilidades profesionales porque primero se han adquirido responsabilidades públicas.

---

<sup>10</sup> “Los trabajadores sociales no tienen más razones que cualesquiera otros profesionales para sentirse enfrentados en nombre de sus clientes a una especie de ‘Estado enemigo’; y no siendo así, finalmente, deben considerar parte de sus deberes el cumplimiento de las responsabilidades que recaen sobre ellos en tanto que miembros de la autoridad del Estado.” (SALCEDO MEGALES, D., 2001: 156)

Salcedo se adhiere a esta concepción al sostener que los profesionales están obligados a cumplir sus responsabilidades públicas aun cuando éstas sean contrarias a los intereses de sus clientes. La fuente de esta obligatoriedad se encontraría en el compromiso público que adquirimos al aceptar voluntariamente ocupar ese rol institucional con los valores que lo sustentan. Ahora bien, en situaciones en las que la política social e institucional sean tan injustas que los trabajadores sociales tengan toda la razón en sentir una repugnancia moral a cumplir con los deberes que se les imponen, el propio compromiso público de la profesión constituiría una razón suficiente para tratar de eliminar instituciones que se consideran injustas.

Retomamos el hilo de nuestra exposición para preguntarnos cómo influyen estas distintas concepciones éticas con la práctica concreta del Trabajo Social Comunitario.

A nuestro entender, el hecho de que en España el Trabajo Social Comunitario se haya centrado mayoritariamente en modelos de planificación social (con un propósito estos últimos tiempos en hacerlos más o menos participativos) puede ser debido a muchos factores culturales, económicos, estructurales, etc., de entre los que juega un papel importante cómo los trabajadores sociales comunitarios han resuelto la disyuntiva ética-identitaria de la profesión en los términos arriba planteados por Salcedo.

Si se afirma que existe cierta inclinación de los trabajadores sociales en relación a su deber para con sus clientes (ciertamente un análisis de los Códigos de Ética pueda darnos esta impresión, lo cual no significa que haya correlación con la práctica), creemos que al menos el ámbito específico del Trabajo Social Comunitario constituye una excepción. Nuestro objetivo desde el principio no ha sido argumentar a favor o en contra de una concepción exclusiva de la responsabilidad profesional frente a la pública, ni viceversa. Nuestra intención es señalar esta excepción e indicar cómo los trabajadores sociales comunitarios no han sentido en general grandes conflictos éticos entre su actuación como profesionales y como miembros de una institución. Esto es debido, pensamos, a que desde un principio el (escaso) Trabajo Social Comunitario que se lleva a cabo es conducido desde un modelo de planificación social (participativa) que dota al trabajador social de un marco “de

obediencia” estable en el que desarrollar sus funciones. Funciones que, por supuesto, puede estar realizando con la mejor de las diligencias y en beneficio tanto público como de sus clientes concretos.

El modelo de Planificación Social Participativa propugnado por Marchioni no es sino el reflejo de esa congruencia ideal entre bienestar público y bienestar del cliente-comunidad que no requiere del trabajador social comunitario ninguna (o relativamente pocas) disquisiciones éticas. Se produce una colaboración total entre administraciones, profesionales y sujetos de cambio; la comunidad se vislumbra no sólo como representada sino como partícipe de todo el proceso.

Éticamente el trabajador social comunitario, en comparación con otros dilemas que se le podrían plantear en otras condiciones, se encuentra en una posición privilegiada, ya que le permite cumplir al mismo tiempo y con relativa facilidad sus deberes para con la institución y su cliente. Esto es así porque en el modelo de planificación social participativa, la colaboración directa de la comunidad en el proceso dota de legitimidad no ya a la institución en sí, sino al mismo proceso de cambio social en el que la comunidad se ve implicada.

Sin embargo, el modelo de planificación social “sin apellidos” o en el que la participación real de la comunidad en el proceso es discutible, sigue dándose con frecuencia. De hecho, no deja de ser la versión “comunitaria” de un Trabajo Social institucionalizado que ha derivado en prácticas eminentemente burocráticas<sup>11</sup>. Aquí el trabajador social se refugia en una suerte de moral heterónoma<sup>12</sup> en la que el bien siempre es cumplir las normas. Ya hemos visto desde qué visión es justificable esta concepción pública de la responsabilidad social.

Ahora bien, ¿qué fue de la concepción exclusiva de la responsabilidad profesional frente a la responsabilidad pública? Respecto al Trabajo Social Comunitario la respuesta no puede ser menos contundente que la siguiente: ni está ni se la espera. Ciertamente, una concepción de este tipo daría/hubiera dado lugar a una mayor visibilidad del modelo de acción social, ya sea de manera “pura”, es decir, como modelo único y originario en el que a través de

---

<sup>11</sup> Respecto a los valores que han dado lugar a diferentes modelos de práctica profesional no ligada exclusivamente al Trabajo Social Comunitario, como hacemos aquí, puede revisarse Banks (1997: 140-160)

<sup>12</sup> Por supuesto hacemos referencia al concepto de Piaget de forma consciente por todas las connotaciones que tiene para lo aquí expuesto.

medidas de presión una comunidad incide en el macrosistema, ya sea en la versión por la que nosotros abogamos, como opción y parte de un proceso más amplio (y también potencialmente colaborativo con las instituciones, no olvidemos) en la línea de la lectura que hicimos de las ideas de Rotham. Detengámonos en esto.

En la práctica es un sinsentido plantearse la viabilidad del modelo de acción social de manera “pura” desde las propias instituciones sociales. Esto se debe a que a este modelo sólo suele recurrirse en contextos donde la injusticia social es tan grande que incluso la institución social la tolera cuando no la potencia. Por ello suele responderse con actos externos a las instituciones sociales que responden a esta injusticia social en forma de protesta, manifestación, etc.

Sin entrar a valorar las virtudes del modelo en sí, sí queremos reseñar que en nuestro país pensamos que el Trabajo Social ha vuelto la cara a este modelo. Primero ha vuelto la cara como disciplina porque ha olvidado/ha querido olvidar que el trabajador social debe ser formado también para manejar técnicas de resolución de conflicto no sólo a nivel individual y grupal, sino también a nivel comunitario-colectivo, y entre éstas últimas están diversas formas de movilización ciudadana (sí, eso que se promueve tanto entre los objetivos de los programas y proyectos sociales) que incluyen el activismo político (político como acto de ciudadanía y, aun como acto “temido” por los políticos). El modelo de acción social no se ha desprendido de connotaciones negativas que lo visualizan como radical (si nos apuran, incluso como intrínsecamente “malo”) en una sociedad en calma como la nuestra, y el Trabajo Social como disciplina en nuestro país no ha hecho mucho para lo contrario. Quede claro que no estamos propugnando, una vuelta al “cuanto peor, mejor” del método Alinsky, ni ningún tipo de trabajo social comunitario “revolucionario”. La cuestión que nos proponemos es hacer referencia al hecho del arrinconamiento de este modelo, justo en un periodo donde la complejidad de la sociedad no aconseja desechar a priori opciones de intervención social simplemente porque estas opciones no se han desprendido de una carga ideológica todavía demasiado pesada. Esto en cuanto a disciplina, pero volvamos a la vertiente profesional.

En lo que a ésta se refiere, ya hemos mencionado que no debería llamar la atención la adhesión de los trabajadores sociales comunitarios a la concepción pública de la responsabilidad profesional. Pero si esta extrañeza no es tal es

porque ya hemos visto cómo el modelo de planificación social participativa ofrece un ecosistema de convivencia casi ideal entre trabajadores sociales comunitarios, instituciones sociales y comunidad. Ahora bien, adquiere ahora sentido el espacio que dedicamos al principio a especificar la esencia que subyace al Trabajo Social Comunitario independientemente del modelo a través del cual lo llevamos a la práctica. Si repasamos los cimientos teóricos (si se quiere también ideológicos) que más han influido y que sostienen el Trabajo Social Comunitario (*empowerment*, conciencización, el macrosistema como lugar donde residen los problemas sociales, constructivismo social, antiasistencialismo, antipaternalismo, participación ciudadana, etc.), podemos deducir de ellos que promueven una relación entre profesional y cliente (comunidad) en la que el lazo ético “natural” (permítase la expresión) está cercano al de la concepción exclusiva de la responsabilidad profesional frente a la responsabilidad pública. De hecho, sería interesante ver qué tipo de Trabajo Social Comunitario no se basa en estos principios (o en la filosofía de estos principios). Consecuentemente, ¿qué tipo de intervención es posible sin la adhesión y la confianza de la comunidad en el trabajador social comunitario como facilitador? Si la confianza cliente-profesional es importante siempre, en Trabajo Social Comunitario es imprescindible e insustituible por ningún tipo de concepción ética de la responsabilidad que no potencie esta relación. Es por ello por lo que valoramos como eficaces en un momento determinado, pero insuficientes (o cojas si se quiere) propuestas que no incluyan una adhesión nítida del trabajador social con los objetivos de la comunidad.<sup>13</sup>

#### **4. CONCLUSIONES**

Como hemos podido ver el Trabajo Social se encuentra en un contexto de sociedad compleja, con cambios que le suponen unos retos de adaptación que debe emprender. Entre estos retos está una adecuada formulación de la relación Estado-ciudadanía en la provisión del bienestar social. Esto nos lleva a plantearnos el papel del Trabajo Social Comunitario como ámbito de intervención en la que el trabajador social puede ayudar a implicar al ciudadano

---

<sup>13</sup> Esto, obviamente, no significa que libre de todo límite ético.

en el proceso que lleva a la provisión de servicios que cubren necesidades crecientes (no ya sólo las básicas, aunque especialmente éstas, claro).

En este sentido, una vez que hemos repasado la esencia teórica en la que descansa el Trabajo Social Comunitario, hemos analizado la posible influencia que distintas concepciones éticas respecto a la responsabilidad profesional y pública puede tener en la práctica del Trabajo Social Comunitario desarrollado en España. En concreto afirmamos que el posicionamiento de los trabajadores sociales comunitarios en concepciones que priman la responsabilidad pública frente a la de la comunidad ha sido relevante para que el Trabajo Social Comunitario en España se explicita en modelos de Planificación Social y sólo en el mejor de los casos, en modelos cercanos al de Planificación Social Participativa desarrollado por Marco Marchioni.

Igualmente señalamos que esta concepción y la práctica que se deriva de ella significa una incoherencia con las bases teóricas que fundamentan al propio Trabajo Social Comunitario. Debido esto a la institucionalización del Trabajo Social; el relativo “oasis” ético del modelo de planificación social participativa comparado con la acentuación de dilemas que provoca el de acción social; y, por último, el paulatino arrinconamiento no ya del modelo de acción social, sino de la idea misma de que entre las funciones del trabajador social, como señala Bermejo (1996: 39), no sólo se encuentran medidas de integración social sino también de compromiso con cambios estructurales.

Estas razones añadidas a otras de índole diversa (cultural, económica...) han hecho que no nos detengamos en valorar la coherencia entre ética, práctica y teoría que puede ofrecernos una lectura de los modelos de Rotham que no considere estos modelos como modelos puros o típico-ideales, sino como partes de un proceso global que los incluye, y en el que particularmente el modelo de acción social se convertiría en una opción que cohabitaría con el de planificación social participativa, susceptibles ambos de ser escogidos por la comunidad (previo proceso de comunitarización) como medio para conseguir elevar su bienestar.



## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALAYÓN, N. (1985) *Perspectivas del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- BANKS, S. (1997) *Ética y valores en el Trabajo Social*. Barcelona: Paidós.
- BARBERO, J.M. (2002) *El Trabajo Social en España*. Zaragoza: Mira Editores.
- BERMEJO, F.J. (coord) (1996) *Ética y Trabajo Social*. Madrid: UPCO
- DONATI, P. (1997a) “El desarrollo de las organizaciones del Tercer Sector en el proceso de modernización y más allá”, en *Reis* (79), págs. 113-141
- \_\_\_\_\_ (1997b) “La crisis del Estado Social y la emergencia del tercer sector: hacia una nueva configuración relacional”, en *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales* (5) págs.5-35
- \_\_\_\_\_ (1999) *La ciudadanía societaria*. Granada: Universidad de Granada.
- GINER, S. (1996) *Carta sobre la democracia*. Barcelona: Ariel.
- HERRERA GÓMEZ, M. y CASTÓN BOYER, P. (2003) *Las políticas sociales en las sociedades complejas*. Barcelona: Ariel.
- MARCHIONI, M. (1999) *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Editorial Popular.
- MIRANDA, E. (2000) *El trabajo con grupos comunitarios: protagonistas del proceso de transformación*. San Juan de Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- MOIX MARTÍNEZ, M. (1991) *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Trivium
- REAMER, F.G. (1982) *Ethical Dilemmas in Social Service*. New York.: Columbia U.P.
- ROTHAM, J. (1979) “Three Models of Community Organization Practice, Their Mixing and Matching”, en COX et al. (eds.) *Strategies of Communities*. Illinois: Peacock Publishers.
- SAAVEDRA GUZMÁN, R. (1993) “Planificación participativa: ¿un desafío?” en *Revista Interamericana de Planificación*, v.26, núm.104, págs. 90-99.
- SALCEDO MEGALES, D. (2001) *Autonomía y Bienestar. La ética del Trabajo Social*. Granada: Editorial Comares.

## TRABAJO SOCIAL Y DERECHOS HUMANOS: RAZONES PARA UNA CONVERGENCIA

### **Autores:**

Nuria Cordero Ramos  
José Emilio Palacios Esteban  
Isabel Fernández Martín

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales  
Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla

**Palabras claves:** Trabajo Social, Derechos Humanos, Ética, Perspectiva holística, local y global.

La siguiente comunicación trata de exponer algunas de las razones por las cuales el Trabajo Social ha de tener presente una perspectiva compleja e integradora de los Derechos Humanos (DDHH), como marco ético que inspire las prácticas de los profesionales en la intervención.

Abordar los DDHH desde esta perspectiva supone romper con la lógica de la defensa de los derechos en función de generaciones, olvidando la integridad de los seres humanos. El contexto actual obliga a dar respuestas más o menos urgentes a los problemas sociales, por lo que podríamos decir que existen más bien generaciones de problemas que obligan a contemplar a la persona desde una perspectiva holística.

Esta representación se puede extraer del texto de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) en la que define el Trabajo Social como:

*“La profesión del Trabajo Social promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y liberación del pueblo para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales, el Trabajo Social interviene*

*en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social son fundamentos para el Trabajo Social” (FITS, 2000).*

Buscando una ética necesaria, que inspire una nueva forma de afrontar los nuevos retos sociales, es donde la relación entre Trabajo Social y Derechos Humanos se hace tan estrecha que será el marco ideológico que inspire la teoría, la praxis y la metodología del Trabajo Social. Adoptar esta visión para el Trabajo Social tendrá consecuencias prácticas a nivel local y global, individual y colectivo, profesional e interdisciplinar..., es decir, creará una “onda expansiva” que contagiara cada uno de los espacios sociales ocupados por los trabajadores sociales.

## **SOCIAL WORK AND HUMAN RIGHTS: REASONS FOR CONVERGENCE.**

**Key words:** Social Work, Human Rights, Ethic, Holistic perspective, local and global.

The following paper is intended to set out some of the reasons why Social Work must always retain its complex and integrated view of Human Rights, as an ethical framework which should inspire social action professionals in their work.

Considering Human Rights from this perspective requires a certain break with the logic of the defence of rights by generation, forgetting the integrity of human beings. Current realities demand more or less instant solutions to social problems, so it could be said that we are dealing here with generations of problems which force us to see the individual from a holistic perspective.

At the same time, the latest International Federation Social Workers (IFSW) definition (2000) states that: “The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work”.

The search for necessary ethics which will inspire new approaches to new social challenges, is where the relationship between Social Work and Human Rights becomes so close that it will provide the ideological framework to inspire the theory, praxis and methodology of Social Work. Adopting this vision for Social Work will have practical consequences on local and global levels, individual and collective, professional and interdisciplinary..., that is to say, it will create an “expansive wave” which will infiltrate each and every social space where social workers are found.

*La profesión del Trabajo Social promueve el cambio social,  
la resolución de los problemas en las relaciones humanas  
y el fortalecimiento y liberación del pueblo para incrementar el bienestar.  
Mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano,  
los sistemas sociales, el Trabajo Social interviene en los puntos  
en los que las personas interactúan con su entorno.  
Los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social  
son fundamentales para el Trabajo Social (FITS, 2000).*

## **1. Introducción**

Nos encontramos en un mundo donde las condiciones de interdependencia global nos sitúan ante un nuevo horizonte ético. Este no es otro que el de encontrar caminos para que la dignidad de la persona sea respetada en todos los lugares de la tierra.

Pero la dignidad de la personas no podemos entenderla de manera abstracta sino enraizada en contextos concretos, es decir, históricos, sociales, culturales, medioambientales cuyo respeto y protección se hace igualmente necesario para que el derecho a una vida digna pueda estar garantizado para todos los seres humanos.

Así mismo, estamos inmersos en un presente marcado por profundas situaciones de desigualdad, injusticia, violencia, intolerancia, que ponen en peligro la vida muchos seres humanos, los ecosistemas en los que habitamos y en definitiva, la convivencia en paz y armonía con otros y con la naturaleza.

Ante esto, surgen muchas dudas e interrogantes: ¿Cómo generar instrumentos que los ayuden a avanzar hacia un mayor entendimiento entre los seres humanos en pro de la superación estas situaciones? ¿Cómo podemos encontrar vías de comunicación que nos ayuden a generar una convivencia pacífica desde las diferencias?

Estas y otras preguntas nos llevan a una búsqueda, de la que el Trabajo Social, como disciplina que tiene como finalidad la consecución de un mayor bienestar social participa plenamente.

En ese camino de búsqueda nuestras sociedades han ido generando una serie de principios de los que el Trabajo Social toma su inspiración para la consecución de sus objetivos. Así, los Derechos Humanos se convierten en bandera de la que el Trabajo Social hace gala para orientar su tarea, tal y como queda recogido en la definición que realiza la Federación Internacional de Trabajo Social.

Si tan importante parece esta relación entre el Trabajo Social y los Derechos Humanos, conviene que nos esforcemos en analizar más detenidamente este maridaje y sus implicaciones para la realidad social de la que forman parte.

Por tanto, la perspectiva desde la que abordemos los derechos humanos será fundamental para dar claves que orienten la práctica del Trabajo Social en el contexto de globalización creciente al que están sometidas nuestras sociedades actuales.

Desde qué perspectiva abordar los derechos humanos se convierte en pregunta fundamental y punto de partida de este trabajo. Pretendemos recoger en él algunas reflexiones que nos ayuden a dilucidar este terreno y que son las que proponemos a continuación.

## **2. Los derechos humanos desde una perspectiva universal y compleja**

Partimos, en este trabajo, de una perspectiva universal de los derechos humanos, que traspasa la dimensión abstracta del hombre y aboga no por una

universalidad ideal sino por una unidad de los derechos, que nos sitúa en el complejo universo de la realidad humana.

Los derechos humanos, tal y como están formulados, con innegable arraigo en la cultura occidental, tienen cuestionada su pretendida universalidad como ideales morales legitimados y asumidos por todas las culturas, puesto que son vistos más como una amenaza del imperialismo occidental que como un espacio de lucha por la dignidad humana.

La marca occidental, o mejor dicho, la occidental liberal del discurso dominante de los derechos humanos, resulta ser fácilmente reconocible en muchos ejemplos, desde los conceptos utilizados en la propia declaración hasta la propia historia de lucha por el reconocimiento de la misma. Hay que decir que la Declaración Universal, fue elaborada, sin embargo, sin la participación de la mayor parte de los pueblos del mundo; el reconocimiento exclusivo de los derechos individuales, con la excepción del derecho colectivo a la autodeterminación, la prioridad concedida a los derechos civiles y políticos frente a los derechos económicos, sociales y culturales y el reconocimiento del derecho a la propiedad como el primero, durante muchos años, el único derecho económico.

La universalidad que está presente en las primeras declaraciones tienen un claro trasfondo iusnaturalista, ya que parten de un sujeto que responde al imaginario del “contrato social”, donde los hombres son considerados individuos presociales en posesión de unos derechos inalienables e imprescriptibles, que acuerdan la constitución de una sociedad que respete esos derechos. Con ello evidentemente, se afirmaba de un modo muy nítido la universalidad, precisamente porque los derechos se asignan a los hombres sin raíces, porque se consideran previos a los contextos socioculturales en los que se encuentran, porque se atribuyen a su mera condición natural, son derechos que corresponden a todos los seres humanos por el mero hecho de serlo.

Este lenguaje de la universalidad puede ocultar su verdadero objetivo, que es la defensa de una particularidad, como muy claramente lo pusieron de manifiesto los pioneros, cuando aplicaron a la vida política la primera versión

de la misma, es decir, que excluyeron de las libertades proclamadas a las mujeres y a los *no propietarios*, esto es, que el hombre universal en el que se pensaba era el varón blanco propietario (y heterosexual).

Ante esto, no se puede caer en la ingenuidad de pensar que las creaciones no dependen de ningún contexto histórico o cultural, hay que afirmar que los derechos humanos se muestran como un producto histórico que, en lo que tiene de formulaciones explícitas ha estado fuertemente ligado a la cultura occidental. Pero si los derechos humanos, como creación cultural son históricos, también hay que reconocer desde sus orígenes su pretendida universalidad. Todas las culturas tienden a considerar sus valores máximos como los más abarcadores, pero sólo la cultura occidental tiende a formularlos como universales. Por lo que el asunto de la universalidad pasa a ser una cuestión particular, una cuestión específica de la cultura occidental.

El universalismo abstracto que está presente desde las primeras declaraciones, debe convertirse en la actualidad en la **búsqueda de universalidad** que sea fruto de un debate cultural generalizado. Es en este camino donde se impone con fuerza la **necesidad del diálogo intercultural**, tan escaso hasta ahora, a la hora de concretar qué son los derechos humanos. Si los no occidentales recelan con frecuencia de los derechos humanos es porque son conscientes de que ese diálogo ha sido casi inexistente o ahogado por el occidentalismo<sup>1</sup>.

Tal y como plantea el profesor Boaventura de Sousa Santos (2003), hay una dimensión universal en los derechos humanos, pero que se va realizando en el tiempo, es decir, es un proceso no acabado que, en la medida en que exista, permitirá afinar con más precisión aspectos decisivos de los derechos humanos que conciernen a todos, tengamos la cultura que tengamos. La particularidad cultural se convierte de este modo no en un enemigo de la

---

<sup>1</sup> Se trataría, como advierte Javier de Lucas, de una universalidad de los derechos entendida como *"todos los derechos, para todos"*.  
DE LUCAS (2000): "Multiculturalismo y Derechos Humanos", en *Diccionario crítico de derechos humanos*, Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, pág. 58.

universalidad de los derechos, sino en su mediación, en aquello a través de lo cual se realiza<sup>2</sup>.

Esta concepción multicultural de los derechos humanos, cuestiona el modelo de ciudadanía que defendido por los estados de derecho y que tiene como base la defensa de la autonomía individual. Desde esta concepción multicultural de los derechos humanos se propone **superar el modelo de ciudadanía apoyado en la nacionalidad** que sirve como argumento para justificar la exclusión y la marginación de los extranjeros, de los diferentes, de aquellos que carecen de un reconocimiento de su existencia por parte de los estados. Éstos se convierten en sujetos de derecho de segundo orden. Como plantea Ferrajoli (1999), *“la ciudadanía nacional, es cada vez más percibida como un privilegio difícilmente conciliable con el principio de igualdad”*<sup>3</sup>.

Para Javier de Lucas (2000) una concepción multicultural de los derechos humanos, supone en primer lugar extender la condición de ciudadano como sujeto de derechos (sociales, económicos y culturales) a todos, también a los que no son nacionales. No es posible, establecer una barrera en el reconocimiento de la satisfacción de necesidades básicas, como la salud, la educación, basándose en una falta administrativa como la ausencia de papeles. Según su propuesta la ciudadanía debe ser cosmopolita, es decir, a nivel mundial y que difiera de la construcción del estado de derecho<sup>4</sup>.

Según Etxeberria (1997) el diálogo debe de realizarse en condiciones de igualdad, aunque no quiere decir esto que tenga que ser armónico. Con frecuencia surgirá el conflicto debido a la confrontación de valores culturales, pero este conflicto forma parte necesaria de este diálogo, puesto que si no, se

---

<sup>2</sup> La propuesta metodológica que hace Boaventura Sousa de Santos para llevar a cabo el diálogo intercultural entre diversas culturas, entre universos de sentido diferentes, es la hermeneútica diatópica, donde tales universos se corresponden con cosmovisiones del mundo, los topoi que son los lugares comunes retóricos pero también los más amplios de determinada cultura. Funcionan como premisas de argumentación que, por no discutirse, dada su evidencia, hacen posible la producción y el intercambio de argumentos.

SANTOS, B. de S. (2003): *Crítica De la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao, Desclée.

<sup>3</sup> FERRAJOLI, L. (1999): *Los derechos y garantías. La ley del más débil*, Madrid, Trotta, pág. 34.

<sup>4</sup> DE LUCAS, J. (2000): “Multiculturalismo y derechos humanos”, en *Diccionario crítico de derechos humanos*, Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, pág. 68.



podría caer en el sincretismo, y la propuesta que aquí se defiende aboga por un diálogo abierto en el que sean admitidas las tradiciones respectivas<sup>5</sup>.

Es necesario superar la concepción idealista del diálogo cultural y no olvidar que el imperialismo cultural de Occidente ha producido durante muchos siglos intercambios culturales desiguales, por lo que no parece justo poder tratar a todas las culturas de la misma manera. En el campo de los derechos humanos, es necesario que se invierta el discurso hegemónico, donde la cultura occidental tendrá que aprender con el Sur, para que la falta de universalidad atribuida a los derechos humanos en el contexto imperial sea convertida en un diálogo cultural verdadero.

Se deben considerar los derechos humanos como un producto histórico, donde todas las culturas están llamadas a la **universalidad dialógica**. Hay que verlos no como algo “a-histórico” sino “tranhistórico”, sino como algo que ha nacido en los contextos históricos<sup>6</sup>, los desborda y se muestra como una referencia ideal que deben en cuenta a todos. Los derechos humanos se convierten en condiciones de posibilidad de realización y de transformación con vistas a conseguir una mayor justicia y solidaridad.

Vista así la universalidad de los derechos humanos, adquiere plena legitimidad su pretensión de que la “cara del deber” de los mismos se convierta en una ética universal mínima para todos los seres humanos, donde se respetará lo particular, y habrá que luchar para conseguir que los oprimidos por las particularidades consigan la justicia social.

Hay que superar la concepción del ser humano igual a ciudadano tal y como se concibe en los países occidentales desarrollados, donde las libertades individuales se dan por garantizadas al ser incluidas en los textos normativos, sin necesidad de hacer referencia a las condiciones, sociales, económicas, culturales, que permitan su puesta en práctica. Sin embargo, lo que tiene que

---

<sup>5</sup> ETXEBERRÍA, X. (1997): *Ética de la Diferencia*, Bilbao, Universidad de Deusto, pág. 286.

<sup>6</sup> Es necesario, como advierte David Sánchez, tener en cuenta las tramas sociales y los procesos, así como los actores y los sujetos implicados.

SÁNCHEZ, D. (2000): “Universalismo de confluencia, derechos humanos y procesos de inversión”, en HERRERA, J. (ed.): *El Vuelo de Anteo*, Bilbao, Desclée, págs. 237 y ss.

También sobre esta cuestión es interesante analizar las aportaciones de Ellacuría (1990) en su obra “Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares”, *Revista ECA*, nº 502.

ver con lo corporal (la salud, el medio ambiente, la vivienda...), exige la existencia de esas condiciones sociales, económicas y culturales para poder ser garantizadas a todos/as. Como explicita Herrera,

*“[L]o corporal dado que está sometido a los contextos y nos une a los otros, hace que necesitemos la comunidad para poder satisfacer nuestras exigencias; mientras que las libertades individuales no necesitan para ser consideradas como derechos de plena satisfacción. Los derechos sociales, económicos y culturales son relegados a un segundo plano. Constituyen la esfera de lo impuro, de lo híbrido, lo mezclado. Podemos pensar, rezar y opinar libres de cualquier condicionamiento social y, además, con todas las garantías estatales imaginables. Pero disfrutar de la salud, de un entorno limpio o tener una vivienda digna, depende de elementos extraños a lo jurídico formal”* (Herrera, 2000: 30)<sup>7</sup>.

Siguiendo con los planteamientos de éste autor, se considera que en los momentos actuales, es necesario armarse de conceptos que nos permitan avanzar en la lucha por la dignidad humana comenzando por asegurar las conquistas sociales conseguidas en el apogeo del Estado de Bienestar. Los derechos humanos deben convertirse en un nuevo concepto de justicia y de equidad que tenga en cuenta la realidad de exclusión del 80% de la humanidad.

Desde una nueva perspectiva de los derechos humanos podremos estudiar el cumplimiento de los derechos sociales, económicos y laborales por parte de las empresas transnacionales, o estudiar las relaciones comerciales entre los países ricos y pobres, o analizar el ecosistema mundial o visibilizar las luchas que las mujeres en todas partes del mundo practican por combatir el androcentrismo...

Abordar los derechos humanos desde una perspectiva compleja, supone romper ideológicamente con las tres generaciones de derechos, y construir una visión integradora, que permita vislumbrar desde el comienzo, los orígenes de la lucha por los derechos y los logros conseguidos, sin olvidar el camino que aún falta por recorrer. No hay generaciones de derechos; hay

---

<sup>7</sup> HERRERA, J. (ed.) (2000): *El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal*, Bilbao, Desclée.

generaciones de problemas que nos obligan a ir adaptando y readaptando las nuevas necesidades a las nuevas problemáticas sociales. Desde de ésta perspectiva se reivindica la interdependencia e indivisibilidad de los todos los derechos humanos, para afrontar la realidad construida a través de “*espejos que tengan rostro humano concreto y en situación, sin que queden congeladas en el tiempo y en el espacio*” (Sánchez, 2002: 98)<sup>8</sup>.

### **3. Hacia una ética necesaria en el contexto actual: Trabajo Social y derechos humanos**

Ante la nueva realidad, ante el nuevo orden mundial, ante la nueva cultura emergente, ante las nuevas situaciones de necesidad..., el Trabajo Social no puede seguir dando las mismas respuestas éticas que en contextos y realidades anteriores. A lo largo de los años, el Trabajo Social ha practicado *la ayuda*, primero, desde una concepción caritativa, más tarde, desde una concepción de la justicia inspirada en los derechos garantizados por las leyes; pero, con el paso del tiempo, también se han puesto de manifiesto las limitaciones de dicha concepción, basada en el derecho positivo. Se ha demostrado que ninguna de estas propuestas éticas puede dar respuesta a las nuevas realidades sociales. ¿Será necesario buscar, nuevos paradigmas, nuevas formas de hacer o una nueva dimensión ética..., para el Trabajo Social?

Buscando esta ética necesaria para afrontar el nuevo contexto mundial es donde la relación entre Trabajo Social y derechos humanos se hace tan estrecha que se convertirá en el marco axiológico que ilumine la teoría, la praxis, la metodología..., del Trabajo Social. Adoptar esta visión para el Trabajo Social tendrá consecuencias prácticas a nivel local y a nivel global, a nivel individual y a nivel colectivo, a nivel particular y a nivel general..., es decir, que se creará una “onda expansiva” (una especie de contagio masivo) que impregnará todos y cada uno de los espacios sociales ocupados por algún/a trabajador/a social.

---

<sup>8</sup> SÁNCHEZ, D. (2002): “Acerca de la Democracia y los Derechos Humanos: De Espejos. Imágenes, Cegueras y Oscuridades”, en *Anuario Iberoamericano de Derechos Humanos*, Sao Paulo, Lumen-Juris, págs. 63-98.

Pensar y actuar en Trabajo Social desde una visión ética que dé respuesta a los problemas y necesidades actuales requiere, en primera instancia, tener presente las claves políticas para re-conocer la realidad social, para posibilitar proyectos transformadores que vayan “tensionando” lo institucional normativo y la posibilidad de disidencia, es decir, lo “legal” y lo utópico.

Los proyectos que llevan a cabo los/as trabajadores sociales en sus acciones cotidianas, interpelan constantemente a la profesión y a la disciplina a cerca de su finalidad (telos), de sus propósitos, a partir de la tensión que surge entre las funciones exigidas como co-gestores y las funciones derivadas de la ayuda. Este debate que surge en la práctica cotidiana entre lo “normativo” y lo “utópico” está en el seno del debate teórico, del debate metodológico, del debate práctico y del debate ético del Trabajo Social.

Afrontar este debate con herramientas supone **adoptar como perspectiva ética para el Trabajo Social los derechos humanos con toda su complejidad**. La finalidad será la de ir marcando el camino que va desde los sujetos concretos en situación de necesidad a los principios universales y viceversa. En este camino, el Trabajo Social tiene que “mediar” entre decisiones que no pueden olvidar los principios de justicia social, de igualdad, de tolerancia, con las respuestas políticas institucionales, con la realidad que vive “*el otro*” y con los deberes y obligaciones profesionales. Las respuestas que se den desde el Trabajo Social serán respuestas éticas que llevan a los/as profesionales a dirimir entre valores, expectativas, necesidades de los distintos actores involucrados en el proceso.

La defensa de los valores de los sujetos afectados, a veces, entra en colisión con el contenido asignado al bienestar por parte de las propuestas políticas y ejecutado por los trabajadores sociales. El valor del bienestar es definido por las instancias políticas y económicas de una sociedad que parcela los derechos humanos, estableciendo categorías y prioridades atendiendo a un marco legal concreto, sin tener en cuenta que la vulneración de cualquiera de los derechos impide el desarrollo humano.

Las normas legales convierten a las personas en sujetos de derecho, lo que les permite exigir el cumplimiento de dichas normas para poder desarrollarse como personas, pero les impide exigir todo aquello que no se reconoce legalmente. El Trabajo Social convierte a las personas en sujetos de intervención, permitiéndoles solicitar ayuda institucional para salir de aquellas situaciones de necesidad. Pero la convergencia entre la perspectiva de los derechos humanos y la del Trabajo Social facilitará un **acercamiento a la persona como sujeto dotado de capacidad de autonomía**, es decir, personas libres y responsables, con capacidad de decisión, siempre y cuando existan posibilidades de superación. Las razones para la intervención profesional tendrán como finalidad potenciar la autonomía, teniendo presente las capacidades de los sujetos y del medio, para tratar de superar los obstáculos que impiden su desarrollo.

Uno de los autores que mejor ha trabajado en nuestro país el principio de autonomía en Trabajo Social es Damián Salcedo. Para él, la relación de ayuda que se establece entre el profesional y el sujeto (usuario) debe ser una relación en la cual:

*“[E]l trabajador social aporta su conocimiento sobre los recursos y las posibilidades de mejora de las habilidades del cliente y su entorno, proponiendo estrategias de actuación alternativas. Por su parte el cliente aporta sus objetivos y valores que afectan a las actuaciones recomendadas en función de las cuales se han de evaluar dichas actuaciones”* (Salcedo, 1998: 4).

El respeto por la autonomía personal, tal y como dice Salcedo, es uno de los valores en torno al cual se ha construido la identidad profesional del Trabajo Social, pero la práctica de la disciplina indica que en demasiadas ocasiones que trabaja desde valores institucionales, políticos, económicos..., relegando éste a un segundo plano. Las prioridades sobre cuáles son los derechos humanos de obligado cumplimiento carecen de sentido, puesto que la visión integradora impide, como decíamos anteriormente, establecer un orden de prioridad, en todo caso, sólo podrá establecerlo el sujeto autónomo en función de sus valores, sabiendo que **la vulneración de cualquiera de los derechos atenta contra la dignidad de la persona.**

La realización práctica de los derechos humanos, para el Trabajo Social se manifiesta en las estructuras básicas plasmadas en la vida cotidiana de las personas, llamadas al diálogo para una vida compartida, en proceso de permanente renovación. De no ser así, los derechos humanos no serán más que partes de un discurso idealista, fruto de la modernidad occidental. Al Trabajo Social le corresponde abrir espacios de diálogo horizontal en las instituciones, donde se escuchen las voces de los afectados y éstas se recojan en propuestas de acción.

**La tarea prioritaria para el Trabajo Social será cómo interpretar los derechos humanos para su realización práctica**, es decir, de qué forma “implementarlos”, de cómo aplicarlos en las diversas realidades sociales, entendidas como espacios de actuación local, donde existen difíciles cuestiones fácticas y también normativas. Trabajar la relación entre el Trabajo Social y los derechos humanos en situaciones concretas, evitará caer en una concepción mítica o ideal de aquéllos, sino que se presentarán como una realidad efectiva; los derechos humanos se convierten en principios generales que el Trabajo Social tratará de llevar a la práctica.

Esta disciplina en lo local aporta con sus intervenciones un conocimiento sobre los seres humanos concretos<sup>9</sup>, sobre sus realidades. Es un conocimiento empírico de la realidad, nacido en los contextos locales en la especificidad de los lugares donde se encuentran situados los seres humanos. Abre así la posibilidad de convertir los derechos humanos en una realidad práctica, ya que los/as profesionales tratan de conseguir la equidad social desde una ética que está conectada con la Declaración Universal y que pasa por la responsabilidad, el compromiso en la acción, por la denuncia y por la propuesta de políticas que garanticen las conquistas alcanzadas.

El objeto de la ética del Trabajo Social es trabajar con los sujetos que tienen sus derechos vulnerados, y que se encuentran en situación de necesidad sentida como tal por ellos/as mismos. Este sujeto es, puede ser cualquier ser humano, que por circunstancias históricas, temporales,

---

<sup>9</sup> Uno de los principios éticos del Trabajo Social reconocidos por la FITS, es “Todo ser humano posee un valor único, lo que justifica la consideración moral hacia cada persona” (Conferencia de Sri Lanka, 1994).

estructurales, personales..., se encuentre en situación de vulneración. Desde una ética que tiene su fundamento en los derechos humanos, el trabajador/a social se acerca a los sujetos a partir de las “ideas” que tienen las personas de cuáles son sus necesidades, a partir del concepto que tienen sobre la dignidad y, sobre todo, a partir de los valores y creencias que tienen acerca de cuáles son los derechos que sienten que están vulnerados<sup>10</sup>.

El Trabajo Social se ocupa de situaciones concretas, poniendo en práctica sus técnicas, habilidades y estrategias para conseguir alcanzar los ideales de justicia social. A través de la escucha activa, del diálogo, de la empatía, de los silencios..., es como el Trabajo Social lucha por conseguir que los derechos humanos se hagan realidad. La acción profesional potencia el valor de lo cotidiano como ideología transformadora, no sólo de una situación particular y aislada sino generadora de otros cambios. Pero, estas acciones cotidianas, para que se conviertan en estrategias efectivas deben estar conectadas –e interconectadas– con acciones de otros/as profesionales, de otras instituciones, de otros estados, con la finalidad de conseguir una mejor calidad de vida para la mayor parte de la humanidad.

El viejo slogan publicitario del movimiento ecologista, “actuar localmente y pensar globalmente”, se ha convertido en la clave de la acción del Trabajo Social en su lucha por conseguir la concreción práctica de los derechos humanos. El Trabajo Social actúa en lo local, pero debe pensar globalmente, puesto que las situaciones de necesidad, de injusticia, de malestar social están generadas por estructuras globales, por lo que las estrategias también deben ser globales. De ahí la necesidad de trabajar en redes<sup>11</sup>, para que las

---

<sup>10</sup> Octavio Vázquez y Mercedes González (1998), al reflexionar sobre el objeto del Trabajo Social, entendido como malestar, consideran que éste viene establecido no sólo por la vivencia de una carencia, sino por la distancia que se establece entre la misma y la posibilidad de superarla, obteniendo así una situación de bienestar. Consideran fundamental lo ideológico y lo subjetivo.

VÁZQUEZ, O. y GONZÁLEZ, M. (1998): “Reflexiones en torno al objeto del Trabajo Social”, en *Actas I Congreso Andaluz de Escuelas de Trabajo Social*. Escuela Universitaria de Trabajo Social de Málaga.

<sup>11</sup> El concepto de redes sociales y las implicaciones que tiene en la intervención comunitaria es analizado por Cristina Villalba (1998). Plantea que el propio método de análisis de las redes sociales permite valorar, de forma integrada, las perspectivas estructural, funcional y contextual del apoyo social en una persona, incluyendo los efectos positivos y negativos del mismo que esta pueda percibir.

intervenciones profesionales y las reflexiones profesionales salgan de los despachos para, en el mejor de los casos, convertirse en discursos institucionales.

La densidad que la exclusión, proveniente de la vulneración de derechos, exige que todos/as los actores sociales, que todos los protagonistas que estén formando parte de una realidad creen estructuras que posibiliten la responsabilidad común, el conformar lugares e instituciones y mecanismos que permitan la colaboración, aunque se produzca a través de la confrontación, la negociación, el diálogo o la convergencia.

Pensar globalmente posibilita a los/as trabajadores/as sociales analizar los conflictos éticos, no sólo desde las peculiaridades o matices de cada sujeto, sino desde el marco general que crea dichas situaciones particulares. En Trabajo Social, pensar globalmente y actuar localmente supone una flexibilidad en la comprensión y una manera de hacer, que rechaza la ética de la situación basada únicamente en las particularidades, para trabajar desde criterios generales revisables y aplicables a contextos habitados por personas concretas.

## **Referencias bibliográficas**

DE LUCAS, J. (2000): "Multiculturalismo y derechos humanos", en *Diccionario crítico de derechos humanos*, Huelva, Universidad Internacional de Andalucía.

ETXEBERRÍA, X. (1997): *Ética de la Diferencia*, Bilbao, Universidad de Deusto.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES (FITS o sus siglas en inglés, IFSW) (1994): *La ética del Trabajo Social. Principios y Criterios*, Asamblea General de Colombo (Sri Lanka), Madrid, Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES (FITS o sus siglas en inglés, IFSW) (2000): *Definición de Trabajo Social*, Asamblea

---

VILLALBA, C. (1992): "Redes sociales: Un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria", en *Revista de Intervención psicosocial*, Madrid, Colegio oficial de Psicólogos de Madrid, págs. 69-88.



General de Montreal (Canadá), página web: [www.ifsw.org](http://www.ifsw.org) (activa en 27/02/2006).

FERRAJOLI, L. (1999): *Los derechos y garantías. La ley del más débil*, Madrid, Trotta.

HERRERA, J. (ed.) (2000): *El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal*, Bilbao, Desclée.

SALCEDO, D. (1998): *Autonomía y Bienestar. La ética del Trabajo Social*, Granada, Comares.

SÁNCHEZ, D. (2000): “Universalismo de confluencia, derechos humanos y procesos de inversión”, en HERRERA, J. (ed.): *El Vuelo de Anteo*, Bilbao, Desclée.

SÁNCHEZ, D. (2002): “Acerca de la Democracia y los Derechos Humanos: De Espejos. Imágenes, Cegueras y Oscuridades”, en *Anuario Iberoamericano de Derechos Humanos*, Sao Paulo, Lumen-Juris.

SANTOS, B. de S. (2003): *Crítica De la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao, Desclée.

VÁZQUEZ, O. y GONZÁLEZ, M. (1998): “Reflexiones en torno al objeto del Trabajo Social”, en *Actas I Congreso Andaluz de Escuelas de Trabajo Social*. Escuela Universitaria de Trabajo Social de Málaga.

VILLALBA, C. (1992): “Redes sociales: Un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria”, en *Revista de Intervención psicosocial*, Madrid, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

# **La ética relacional en la intervención social**

**Rafael Díaz Fernández**

Universidad de Zaragoza

Departamento de Psicología y Sociología

Área Sociología

[rdf@unizar.es](mailto:rdf@unizar.es)

## **RESUMEN**

El contenido de esta comunicación gira en torno a la persona que se acerca a los servicios sociales (usuario, cliente...) para satisfacer unas necesidades como individuo, o formando parte de grupos o de una comunidad, con el objetivo final de aumentar su bienestar, una mejor adaptación al medio familiar y social. Para que en esta interacción, estas personas se sientan legítimamente protegidas, es imprescindible tener muy presente como profesionales el Código Deontológico en trabajo social.

A través de esta comunicación trataré de establecer la relación que existe entre el cumplimiento del Código con los principios generales de la profesión, con la naturaleza y ámbito de aplicación, con el secreto profesional, con la práctica de la profesión, con las relaciones entre Diplomados en Trabajo Social y otros profesionales y con su responsabilidad hacia la sociedad en el ejercicio de su profesión.

## **PALABRAS CLAVES**

Ética relacional, interacción, Código Deontológico, secreto profesional, práctica de la profesión.

**TITLE**

The relational ethics in the social intervention

**ABSTRACT**

The communication contents resolves around the person which is getting at the social services (user, customer) to satisfy any hardship as individual, or forming part of a group or of de community, with the end objective of increase their well-being, a better adaptation to family and social medium. In order that in this Interaction, these persons feel lawful protected, is necessary to consider the Deontological Code as professionals in social work.

With this communication try to set up the relation between the Code and the origin general profession, with the nature and application area, with the professional secret, with the practice profession, with the relations between Social Works and others professionals as well as with his responsibility toward the society in the profession exercise.

**KEY WORDS**

Relational ethics, interaction, Deontological Code, Professional secret, practice profession.

## **La ética relacional en la intervención social**

### Introducción

Esta comunicación tiene su origen en el convencimiento de que la conciencia ética es parte fundamental de la práctica profesional de la intervención social.

La calidad del servicio que estos profesionales ofrecen a sus pacientes tiene una dependencia directa de su compromiso y capacidad para actuar conforme a la ética. Capacidad que en la práctica diaria no siempre está exenta de dificultades. A través del ejercicio profesional diario en la atención a personas, grupos y situaciones sociales problemáticas, el profesional de la intervención social se plantea dudas y se hace preguntas que tienen una difícil respuesta con respecto al cumplimiento del código ético. La intervención social supone una actividad en la que uno de sus principales objetivos es “favorecer la adaptación recíproca de las personas, de la familia, de los grupos y del medio social en el cual viven”, y un compromiso con la realización de cambios individuales y en general de la sociedad.

Las continuas decisiones que debe tomar el profesional de la intervención social en el ejercicio de su trabajo, afectan directamente a las personas y a su bienestar, lo que hace imprescindible contemplar de modo especial el cumplimiento de un Código Deontológico y la actuación de acuerdo a los principios y normas éticas, al mismo tiempo que se fomenta la conciencia ética profesional.

Por otra parte como argumenta Alipio Sánchez Vidal (1999 p-117): “el cambio efectivo del comportamiento de las personas implica siempre un cierto grado de manipulación”, lo que supone una cierta desconfianza por parte del paciente y exige del profesional de la intervención social un continuo cumplimiento de un código ético para ganar su confianza. Para argumentar mis anteriores proposiciones expongo tres casos que presentan la característica de que sus

actores son pacientes relacionados con el consumo de alcohol, sustancias psicoactivas, y violencia.

### **CASO 1.**

En este caso el paciente es un hombre de 45 años derivado por su psiquiatra a un Centro Psicosocial para realizar un tratamiento que le permita abandonar el consumo de bebidas alcohólicas. El paciente vive con un hermano mayor soltero y con su padre. Presenta dos situaciones a resolver: una, la deteriorada relación con su familia cercana, y otra el consumo de alcohol que le sitúa en una posición de inferioridad con respecto a sus familiares, recurriendo de nuevo a la bebida como consecuencia de su dependencia y no siguiendo las directivas del padre y hermano que le reprochan su incompetencia y falta de responsabilidad cuando está bebido.

El caso se presenta porque el paciente reconoce su adicción a la bebida y desea abandonar su consumo. El protocolo de tratamiento en principio establece la necesidad de apoyo y colaboración de los miembros de la familia y el acompañamiento de un familiar para realizar el seguimiento del paciente en el domicilio y el acompañamiento a las consultas. Pero, por otra parte, el paciente pone como condición la ausencia de implicación de los miembros de su familia en el tratamiento porque dice que las relaciones están agotadas y deterioradas. En principio puede interpretarse como un intento de manipulación de la intervención para impedir un control. Esta condición del tratamiento en la mayoría de los casos garantiza el éxito y permite restablecer unas relaciones familiares normalizadas.

Cuando este caso se expone a profesionales de la intervención social se plantean varias cuestiones relacionadas con la ética profesional y el cumplimiento del código deontológico:

1º Opinión:

“Es un caso difícil respecto a la toma de decisión para llevar a cabo la intervención, ya que, por una parte el paciente tiene derecho a la intimidad y confidencialidad que debe garantizarle el profesional de la intervención social y por otra la limitación que impone el paciente haciendo uso de este derecho, supone la eliminación de las garantías de éxito del tratamiento y de su curación, ya que el tratamiento está basado en el apoyo familiar que el no está dispuesto a admitir”.

2º Opinión:

“Según criterios éticos internacionales para los Trabajadores Sociales,”no se divulgará información sin el conocimiento y consentimiento previos del usuario, excepto si éste no es responsable...”. Es evidente que una persona con dependencia del alcohol, bajo los efectos de esta sustancia, no es responsable de su conducta. Así, esta limitación del derecho a la intimidad y confidencialidad, según la interpretación que se haga, podría permitir ciertas posibilidades de actuación conforme al protocolo pero, aún suponiendo que esto fuera perfectamente legal, al profesional siempre le quedaría la duda de si realmente está adoptando la forma adecuada tanto si actúa de una manera o de otra y hasta que punto la decisión está éticamente justificada”.

3º Opinión:

“En principio puede interpretarse como un intento de manipulación del profesional al no permitir la implicación de la familia sabiendo que es una condición del tratamiento. En este caso caben algunas posibilidades para acreditar que la opinión del paciente es verdadera y no hay porque dudar, pero otra posibilidad es dudar, no creerte lo que te cuenta y pensar que te está manipulando.

Surgen preguntas sin respuestas, ¿debería hablar con su padre o con su hermano, para saber si me cuenta la verdad y es cierto que se mantiene en abstinencia? o por el contrario sigo recibéndole, perdiendo interés porque no consigo resultados y poco a poco abandonando al paciente al no controlar una situación, ya que se tiene la certeza de que sigue consumiendo.

Se plantea la contradicción entre lo que el profesional debe de hacer siguiendo criterios éticos de intervención referentes al derecho de intimidad y confidencialidad y las excepciones que al mismo tiempo forman parte de estos derechos”.

A este respecto, otros profesionales de la intervención social planteaban en el debate, “Protección de datos en Trabajo Social. La ética del Trabajo Social”, del “Intress” (Institut de Treball Social i Serveis Socials “, opinaban: “creo que nos falta el cuerpo legislativo que tienen otros sistemas de protección social. Y que por desgracia, la población con la que tratamos no acostumbra a conocer sus derechos y a reclamar adecuadamente; de no ser así otro gallo cantaría” (Carlos Romero Pérez ) (1).

Por otra parte en base a los Principios Generales de la Profesión de Trabajador Social/Asistente Social, el paciente tiene derecho de autodeterminación, derecho a tomar sus propias decisiones y que estas sean respetadas.

Por otra parte, una de las principales características de la terapia centrada en el paciente es que el terapeuta se compromete a salvaguardar la autodeterminación del paciente

Rogers (1977) describe dicho compromiso de autodeterminación del siguiente modo: “el terapeuta renuncia conscientemente y evita tomar el control o tomar decisiones por el paciente. Se trata de facilitar el autodomínio por parte del paciente y las estrategias necesarias para lograrlo”.

## **CASO 2.**

Joven de 21 años que lleva desde los 14 años consumiendo drogas (cannabis, éxtasis, derivados anfetamínicos, cocaína). La droga principal actual es la cocaína, consumiéndola diariamente. Este caso fue derivado por su madre solicitando ayuda a raíz de su preocupación por la conducta del hijo, ya que provocaba riñas físicas con todos los miembros de su familia (padre, hermanos, cuñados) y otros como compañeros de trabajo, encargados. Siempre de todas las riñas él ha salido airoso y venciendo a la otra persona. En una posterior ocasión es él quien demanda ayuda, acudiendo al Centro, expresando que se enfada rápidamente, perdiendo los nervios y pegando de forma violenta a quien le lleve la contraria o simplemente sea más débil.

En la historia social, a partir de la entrevista al paciente, se descubre una historia acumulada de años de agresiones físicas a personas adolescentes jóvenes que pone los pelos de punta. En principio se puede pensar que el hecho de contarlo supone un desahogo personal porque el sentimiento de culpa lo supera, no puede dormir, se le representan las palizas dadas a otros, y el sufrimiento de las personas rogándole que parara. También se puede pensar que está intentando hacer cómplice al profesional del Trabajo social de una situación que es absolutamente ilegal y denunciabile, para buscar su aprobación. Este caso dura tres meses hasta que abandona la consulta, dejando un sentimiento de impotencia en el profesional, dolor y rabia al pensar que su conducta va a seguir manteniéndose. Volviendo a la ética de la intervención social y al secreto profesional, sabiendo que sigue con la misma conducta de siempre, el profesional se hace las siguientes preguntas: ¿qué hago? ¿me lo guardo o lo transmito? ¿quién será la próxima víctima? En este caso el profesional ve necesaria la relación con otros profesionales del trabajo social que puedan estar trabajando asuntos relacionados con la violencia, pero al mismo tiempo el derecho y deber del profesional de la intervención social con respecto al secreto profesional (derecho y deber que permanecen incluso



después de haber cesado la prestación de los servicios profesionales) supone una limitación en la transmisión de esta información, incluso con profesionales de la misma disciplina ya que el acceso a la información está restringido a los profesionales directamente implicados en la práctica profesional. El “Código Deontológico de la Profesión de Diplomado en Trabajo Social en su Capítulo VI, artículo 36 dice textualmente: “El diplomado en trabajo social/asistente social debe guardar secreto de todo lo que los usuarios/clientes le transmitan y confíen, así como de lo que conozca en su ejercicio profesional. Tanto la recogida como la comunicación de datos debe ser restringida a las necesidades de la intervención profesional”.

Aunque en el Artículo 40 se especifican los supuestos en los que no se vulnera el secreto profesional, por ejemplo, “por la realización de la actividad profesional en equipo”, pero “siempre que dicha colaboración se produzca en el marco de la intervención profesional”. En este caso la intervención en equipo ya no tendría sentido porque el tratamiento concluye con la retirada voluntaria del cliente/usuario y ello supone que no va a ser necesario un trabajo en equipo.

En cualquier caso la transmisión de información deberá producirse si la “colaboración se produce en el marco de la intervención profesional”.

El artículo 40 explicita todavía más, pudiendo vulnerarse el secreto profesional en los siguientes casos:

“Si con el mantenimiento del secreto profesional se produjera un perjuicio al propio usuario/cliente, por causa de su incapacidad física o psíquica, o se dañaran los intereses de terceros declarados incapaces o no”.

“Para evitar una lesión notoriamente injusta y grave que la guarda del secreto profesional pudiera causar al profesional o a un tercero”.

En cualquier caso es difícil una actuación que se ajuste a la ética y al código deontológico porque por encima de esto está la interpretación personal que se haga de ellos que no está exenta de un componente subjetivo.

### **CASO 3.**

Varón de 48 años, con un problema de consumo abusivo de alcohol, casado, con dos hijos. Llega a consulta derivado por el médico de atención primaria de su ambulatorio. El paciente demanda tratamiento para dejar de beber alcohol. La intervención social se basa según protocolo de actuación profesional en incluir a la familia en el tratamiento, siempre y cuando lo consienta el paciente. En este caso el paciente decide incluir en el tratamiento a los miembros de la familia nuclear que le acompañan desde la primera consulta. En el proceso de intervención el terapeuta, trabajador social, mantiene entrevistas con cada uno de los miembros de la familia: esposa e hijos. En la entrevista con la esposa, ésta, en un momento de preocupación motivado por el dilema que tiene, verbaliza una situación nueva que esta atravesando y que no estaba contemplada en la intervención. Comunica al profesional que está manteniendo relaciones íntimas con otro hombre y le sugiere que mantenga el secreto. El terapeuta, a partir de ese momento sabe que existe un factor que hace que el tratamiento tenga que seguir un nuevo planteamiento para garantizar el éxito terapéutico pero el derecho al secreto profesional de los clientes/usuarios lleva a una actuación que exige la suficiente habilidad como para, sin revelar la información obtenida, realizar modificaciones en el tratamiento. Inevitablemente debe realizarse el cambio de tratamiento, puesto que tampoco sería ético mantener una actuación basada en la irrealidad.

### 1ª Opinión:

En este caso se plantean dos problemas. El primero la dependencia del alcohol del marido que es quien en principio presenta la demanda pero al mismo tiempo en el transcurso de la intervención la esposa está solicitando también asesoramiento y ayuda. En base al artículo 12 capítulo 2º. Principios Generales de la Profesión, “los trabajadores sociales deben trabajar en estrecha colaboración con los clientes y usuarios, en interés de los mismos, prestando el debido respeto a los intereses de las demás personas involucradas. Se debe motivar a los clientes y usuarios a que participen lo más posible y deben ser informados de los riesgos y posibles ventajas de las propuestas de actuación que se les ofrezca”. Por lo tanto siguiendo la ética profesional será necesario llevar a cabo una intervención con la esposa facilitándole ayuda y asesoramiento para que afronte su situación y tome sus propias decisiones.

### Conclusiones:

- Se pone de manifiesto que, para que en la interacción que se produce entre el profesional de la intervención social y el cliente/usuario, éste, se sienta legítimamente protegido es necesario no sólo el conocimiento exhaustivo del Código Deontológico por parte del profesional de la intervención social sino, también es importante que este código sea conocido por el usuario/cliente.
- En el ejercicio de la intervención social se producen situaciones en las que a veces resulta difícil discernir si realmente se está actuando éticamente ya que en base a la aplicación de unos criterios pueden estar vulnerándose otros.
- La actuación de acuerdo a los principios y normas éticas en intervención social es imprescindible debido a que las decisiones que se deben tomar en el ejercicio de la profesión afectan directamente a las personas y a su bienestar

## BIBLIOGRAFÍA

- Código Deontológico de la Profesión de Diplomado en Trabajo Social* (1999).  
Consejo General de Diplomados e Trabajo Social y Asistentes Sociales  
Documento 2004 “*Ética en el Trabajo Social, Declaración de Principios*”,  
Código de Ética de la FITS
- Farber, B. 2001. *La psicoterapia de Carl Rogers. Casos y comentarios*. Bilbao.  
Editorial Desclée.
- Intress (Institut de Treball Social i Serveis Socials). *Debate sobre protección de datos en trabajo social*. [www.intress.org/proteccion.htm](http://www.intress.org/proteccion.htm)
- Madanes, C. 1989. *Terapia familiar estratégica*. Buenos Aires. Amorrortu
- Sánchez, A. 1999. *Ética de la Intervención Social*. Barcelona. Paidós
- Sánchez, A. 2002. *Psicología Social Aplicada*. Madrid. Prentice Hall

# **Seminario de Ética de la Intervención Social**

## **Autores:**

Isabel Fernández Martín

José Emilio Palacios Esteban

Nuria Cordero Ramos

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla

## **PRESENTACIÓN DEL SEMINARIO DE ÉTICA DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL**

### **Palabras clave: Ética, Intervención Social, Derechos Humanos**

La presente comunicación tiene por objeto presentar al resto de las Escuelas de Trabajo Social en España el Seminario de Ética para la Intervención Social. Hemos puesto en marcha esta experiencia un grupo de profesores del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, que actualmente impartimos la docencia de la asignatura de Ética, tanto para educadores sociales como para trabajadores sociales. El Seminario viene funcionando desde hace dos años y en la actualidad, desde los presupuestos de la Ética Cívica y los Derechos Humanos, tenemos en proceso de consolidación las siguientes líneas de trabajo: Sociedades y Religiones, Ética aplicada a la intervención social, al desarrollo y a la investigación (en el terreno biotecnológico y empresarial).

Pretendemos con ello poner de relieve la importancia de la formación ética para la intervención social en general y para el Trabajo Social en particular, así como el análisis detenido de algunas de las grandes cuestiones que preocupan hoy a la sociedad como la biotecnología, la violencia o la exclusión social y la pobreza.

La participación, en cualquiera de estas líneas está abierta a aquellos compañeros que han mostrado su interés, tanto de Trabajo Social como de otras disciplinas, profesionales y alumnos. Lo traemos a este Congreso para animar a que esta experiencia pueda servir de impulso a otras Escuelas que deseen unirse a nuestro proyecto de trabajo y reflexión. Consideramos de vital importancia la generación de un intercambio y una colaboración más amplia entre las distintas escuelas en esta materia.

## **SEMINAR ON THE ETHICS OF SOCIAL ACTION**

**Key words: Ethics, social action, human rights**

The purpose of this document is to introduce the Seminar on the Ethics of Social Action to other social work schools and departments in Spain. This scheme was set up by a group of lecturers from the Department of Social Work and Social Services, University of *Pablo de Olavide*, Seville, who are currently involved in the teaching of Ethics, and is intended for both social workers and for educators in the field. The Seminar has been running for two years and currently, according to the principles of Civic Ethics and Human Rights, the following areas of work are being developed: Societies and Religions, Applied ethics and social action, research and development (in the biotechnological and business fields).

Through this scheme we hope to highlight the importance of ethical training for social action in general, and for Social Work in particular, as well as to provide a detailed analysis of some of the great concerns of society nowadays, such as biotechnology, violence or social exclusion, and poverty. Participation in any one of these areas is open to all colleagues interested either from a Social Work background or other disciplines, professionals and students alike. We are presenting it at this Conference in the hope that it will encourage other Schools who might be interested in joining this project. We believe greater exchange and collaboration between the various schools in this field to be of vital importance.

## 1. Introducción

Las profesiones de intervención social nacidas para dar respuesta a necesidades de las sociedades modernas, más allá de su constitución al servicio del orden social, tuvieron claro desde el primer momento que debían legitimarse en las convicciones morales de la dignidad de la persona, la justicia social y la solidaridad. Por eso siempre se han preocupado de transmitir a sus miembros sólidos conocimientos de ética. De esta suerte, los Planes de Estudios de las Diplomaturas de “Trabajo Social” y “Educación Social” de la Universidad Pablo de Olavide contemplan las respectivas asignaturas obligatorias de “*Ética para el Trabajo Social*” y “*Ética de la intervención socioeducativa*”, ambas impartidas por el Área de Trabajo Social y Servicios Sociales. Al mismo tiempo, de acuerdo con su condición universitaria, el Área tiene manifiesto interés en la investigación acerca de las materias citadas, con objeto de proporcionar a estudiantes y profesionales elementos de reflexión que les permitan abordar con sentido ético las nuevas exigencias de los tiempos y de impulsar el conocimiento en “*Ética de la intervención social*”.

Por esta razón los profesores del Área que firmamos este trabajo, dedicados de forma habitual a estas tareas académicas en la UPO, hemos venido experimentando progresivamente la necesidad de profundizar en otros campos de la reflexión ética que implican de forma creciente a las citadas profesiones y que en el pasado habían tenido menor presencia en nuestros planteamientos. La problemática que afecta a los usuarios de la intervención social se manifiesta día a día más compleja y con mayor dependencia del conjunto de situaciones que caracterizan a nuestras sociedades de cambio acelerado: globalización, avances tecnológicos de enorme potencialidad que despiertan grandes expectativas al mismo tiempo que anuncian peligros no menores, sociedad digital, influencia de los medios de comunicación en la creación de la opinión pública, retóricas de desarrollo sostenible junto al incremento preocupante de desigualdad, marginación, discriminación, subdesarrollo y pobreza de individuos y de pueblos, crítica del pensamiento posmoderno en defensa del diferente a los valores de nuestra cultura, migraciones masivas y tensa simultaneidad de distintas culturas y creencias en



los mismos espacios sociopolíticos, etc. Asimismo, los profesionales son convocados cada vez en mayor medida a formar parte de Comités de Ética creados en sus centros de trabajo y a realizar su labor desde la interdisciplinariedad. Reclaman, pues, información adecuada y capacidad crítica en asuntos de bioética, ecoética, de ética empresarial y de economía social y de mercado, de políticas públicas y de bienestar, de ciudadanía comprometida, de integración social, de ONGs y voluntariado, etc. .

Este conjunto de circunstancias ha llevado a los profesores de Ética del Área de Trabajo Social y Servicios Sociales a poner en marcha, ya desde el pasado curso, un **Seminario de Ética** de carácter interdisciplinar, que implique tanto a docentes del Trabajo Social, alumnos, profesionales, expertos como a profesores de otras disciplinas en la tarea común de pensar desde la Ética, todas aquellas cuestiones que afectan en la actualidad a nuestras sociedades y que inciden en el campo de la intervención social. El objetivo fundamental de este seminario es crear un espacio de reflexión que oriente tanto la docencia como la investigación en esta materia.

## **2. Supuestos teóricos básicos del Seminario de Ética**

Para establecer con claridad la orientación que ha de guiar el quehacer del Seminario de Ética, consideramos necesario explicitar, siquiera resumidamente, cuáles son los supuestos teóricos básicos desde los que pretende operar. En términos amplios, su línea de trabajo se ha dotado de un **método** y se ha propuesto un **objetivo** que es, a la vez, su **marco de referencia**. ***El “método” referido es el propio de la ÉTICA APLICADA.***

Su puesta en práctica está ganando en la actualidad un lugar de preferencia en el desarrollo de la disciplina ética, reclamando no sólo la exclusiva competencia que tradicionalmente se venía atribuyendo a los filósofos morales, sino también la de todos aquellos que contraen responsabilidades en la acción: políticos, expertos, afectados y ciudadanos a través de la opinión pública. De ahí la importancia que están adquiriendo hoy en día los Códigos de Ética de las distintas actividades tanto como los Comités de Ética y su consiguiente proliferación.

Y es que, en efecto, bajo la rúbrica de **Ética Aplicada** se entiende hoy **una nueva forma de obtención de conocimiento moral**. La ética tradicional es preferentemente “principlista”; pretende orientar la conducta moral desde la luz que arrojan principios considerados inmutables. La **Ética Aplicada**, en cambio, parte de la constatación de que **las normas morales no están separadas de la praxis humana**, de forma que el acceso a su conocimiento se produce en los momentos en que esa praxis se ve enfrentada a varias alternativas de acción en contextos particulares. Es entonces cuando surge la pregunta kantiana que pone en marcha la reflexión moral: “¿qué debo hacer?” Sin un conocimiento de las situaciones concretas, en su condición de irrepetibles en tanto que afectan a individuos humanos y colectivos particulares, es imposible desvelar cuál es la naturaleza de los problemas que entrañan y por eso en su análisis adquiere simultánea importancia la voz plural de responsables políticos, profesionales expertos, personas afectadas, filósofos morales y ciudadanos en general. De ahí también la preocupación de la **Ética Aplicada** por el diferente.

La ética “principlista”, como demuestra una larga y dolorosa experiencia, corre graves riesgos: desplaza la responsabilidad de las personas a los principios y éstos a sus fundamentos metafísicos y a la autoridad que los sustenta, con quebranto de la “*autonomía*”, característica incondicional de la vida moral; olvida a los individuos en sus circunstancias concretas, generando en ocasiones situaciones profundamente inhumanas; puede servir a intereses minoritarios y derivar en situaciones claramente inversas a las que se aspiraba en un principio como el “fundamentalismo” con todas sus consecuencias. Pero a la **Ética Aplicada** también le amenazan serios peligros: puede verse reducida a simple “casuística”, convertirse en una “ética de la situación” o, lo que es peor, en “oportunista”, de modo que, bajo racionalizaciones y excusas de apariencia moral, prevalezcan intereses particulares en detrimento de bienes morales, dando paso a doble moral y a conductas que asimismo pueden considerarse profundamente injustas.

Para evitar estos riesgos parece, pues, necesario establecer un juego de equilibrio entre los “principios” y su “aplicación” a las situaciones concretas en

que se debate la vida de las personas. Una Ética Aplicada centrada en su responsabilidad, es decir, en aportar conocimiento a hombres y mujeres de *buena voluntad* dispuestos a que el bien se realice en el mundo, no puede desechar los principios. Son significados estables cuya sedimentación se debe a largas experiencias históricas y, por tanto, surgen también de la praxis, de la interacción social, de la sociedad en fin, aunque ideológicamente remitan su justificación a fundamentos religiosos o metafísicos. Si su verdadero origen y fundamento es de carácter social, merecen ser tenidos en cuenta, pero por lo mismo siempre con cautela y espíritu crítico, en atención a la función que les corresponde en una humanidad cambiante. No se nos puede pedir sin más, por ejemplo, que olvidemos o, en términos de la crítica posmoderna, que “*deconstruyamos*” derechos fundamentales de carácter individual y social conquistados a pulso por nuestra cultura. Sería gratuito e inmoral. De ellos brotado las profesiones de intervención social, sin los cuales carecerían de sentido. Tales principios, sin duda, no son absolutos e inmutables y pueden rechazarse, modificarse o interpretarse de forma distinta, porque en todo caso están al servicio de las personas y no a la inversa. En su aplicación han de acomodarse a los distintos contextos. Tomando como ejemplo la atención a la salud de las personas, no son las mismas en el cumplimiento de ese objetivo común las obligaciones morales del médico, que las del político, el juez, el investigador en células madre, el trabajador social o el que se ocupa de la salud en contextos culturales distintos. Y varían asimismo, si se trata de situaciones reversibles, desahuciadas o de convicciones morales del paciente en relación con el aborto, la eutanasia, etc.

Pero los principios, reconstruidos críticamente, prestan necesarias y valiosas orientaciones generales a la acción y sirven para proteger a los seres humanos de la indignidad. La Ética Aplicada necesita, pues, para operar de forma valiosa, complementarse mediante una **reconstrucción crítica de principios morales**. Es lo que vamos a abordar a continuación.

**El “objetivo” del Seminario de Ética es la promoción de una ÉTICA CÍVICA como “marco de referencia” para la reconstrucción crítica de los citados principios.**

El proyecto de una Ética Cívica estriba en despejar un horizonte **incluyente** del más amplio abanico de diferencias y cuyo único límite del obrar humano lo marque la vulneración de un sentido de humanidad ampliamente compartido, como puede suceder, por aludir a un ejemplo extremo y puntual, en la lapidación por adulterio. Se trata, por tanto, de una **ética de encuentro** entre hombres y mujeres de buena voluntad en un mundo interconectado y de recursos limitados que, sean cuales fueren sus creencias, buscan en común acuerdos, principios y normas razonables que hagan posible la convivencia en libertad, paz y cooperación. Es, pues, un ejercicio de confianza en la capacidad de comunicación y entendimiento entre los seres humanos y, al mismo tiempo, expresión de respeto y neutralidad hacia las distintas concepciones morales, pero radicalmente contraria a la imposición de cualquiera de ellas como excluyente y con pretensiones de ostentar el monopolio de la verdad. Ha de ser, pues, racional, neutral (laica) en relación con las distintas creencias particulares, siempre que éstas no vulneren derechos de terceras personas. Ha de procurar ser crítica, no dogmática y siempre abierta a la revisión, construida mediante un diálogo en el que todos, aportando las respectivas competencias y puntos de vista, sean considerados interlocutores válidos.

Una ética que como punto de partida ofrece valores sustantivos para orientar y motivar la conducta humana y reforzar los vínculos sociales, ya que establece como valor superior de referencia la **dignidad de la persona**, es decir, la única instancia absolutamente compartible por todos. En el aprendizaje llevado a cabo por nuestra cultura, esa dignidad se interpreta mediante los **Derechos Humanos**, como caso particular de reconstrucción crítica de los principios de nuestra tradición y que, además, se ha venido visibilizando de forma muy explícita en los sucesivos aprendizajes y ampliaciones históricas de sus diversas generaciones, a partir de las primeras declaraciones: derechos civiles y políticos, sociales, económicos y culturales, de los colectivos e identitarios, de la naturaleza y las generaciones futuras.

Pese a todo, siempre han de ser **aplicados** críticamente y con atención y cuidado al contexto de individuos y colectivos, a las expresiones de la diferencia.

A modo de conclusión de todo lo recogido en este punto, el Seminario de Ética se mueve en el marco de referencia de la Ética Cívica, Es a partir de este marco como la Ética Aplicada se convierte en proceso de interpretación y escucha del otro, es decir, de **hermenéutica** que es **crítica**, porque no consagra las particularidades como absolutas, moviéndose en el círculo hermenéutico que va de los principios al contexto y a la inversa. De esta forma, sobrepasando la ineludible “explicación científica” de la conducta humana individual y colectiva que debemos aportar como “expertos” sociales, se persigue una aproximación a la “comprensión del otro” que reclama de políticos, profesionales, filósofos, opinión pública, ayuda para llevar a cabo el propio y libre proyecto de vida de acuerdo con sus capacidades, sus legítimos valores personales y la dignidad humana.

### **3. Cómo se crea y se organiza el Seminario**

El Seminario de Ética de la Intervención Social surge en el Área de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide en el año 2004, fruto de la iniciativa que toman un grupo de profesores que venían impartiendo esta materia tanto en la Diplomatura de Trabajo Social como en la de Educación Social. Cuenta, por tanto, con una trayectoria ya de dos años, en los que se ha trabajado principalmente en la consolidación de este espacio de reflexión para dotarlo de contenido, tanto teórico como metodológico.

A través de encuentros semanales hemos tratado de dinamizar nuestra formación reflexionando de forma conjunta con otros miembros del área y de otras disciplinas, acerca de las cuestiones éticas que afectan al conjunto de la sociedad en general y de forma particular a las profesiones dirigidas a la intervención social.

Actualmente componemos el Seminario de forma permanente los/as profesores/as que impartimos las asignaturas de Ética, en Facultad de Ciencias Sociales.

Los objetivos que perseguimos desde el seminario son los siguientes:

- 1.- Generar un espacio de debate y de conocimiento transdisciplinar tomando como eje común las líneas seguidas por los debates éticos actuales, en torno a los problemas que afectan la humanidad.
- 2.- Analizar con otros miembros del Área, de otras áreas, alumnos, profesionales y expertos, las cuestiones éticas que afecten de forma directa o indirecta al Trabajo Social en particular y a la Intervención Social en general.
- 3.- Dinamizar y coordinar la docencia de las asignaturas de Ética, impartida en los distintos planes de estudio.

Para llevar a cabo estos objetivos el seminario ha ido generando (o tiene en proyecto impulsar) una serie de actividades que se detallan a continuación y que las podemos agrupar en tres grandes grupos:

1.- Actividades relacionadas con la docencia de la materia.

- Revisión bibliográfica sobre los temas a tratar.
- Ajuste de programas y actualización bibliográfica de las asignaturas.
- Presentación de las propuestas metodológicas de cada profesor y de los sistemas de evaluación.
- Presentación y discusión en torno a los casos prácticos presentados por los alumnos/as.

2.- Actividades centradas en el intercambio, el diálogo y la reflexión sobre distintos temas de actualidad que inciden en la intervención social o en la práctica del Trabajo Social.

- Organización de Jornadas para reflexionar sobre temas específicos invitando a especialistas.
- Organización de encuentros con profesores tanto de Trabajo Social como de otras disciplinas.

- Encuentros puntuales con los profesionales para discutir sobre los dilemas éticos de las profesiones.

### 3.- Actividades que impulsan la investigación

- Exposición y difusión de trabajos por los distintos miembros del seminario.
- Investigación sobre valores profesionales

A grandes rasgos se han abierto las siguiente líneas de trabajo: Sociedades y Religiones, Ética cívica, ciudadanía y derechos humanos, Ética aplicada a la intervención social, Ética aplicada al desarrollo y a la investigación.

## **4. Ética y Universidad**

Hoy se exige de la Universidad rentabilidad en su quehacer, recordándonos que éste se caracteriza por la calidad y la excelencia. Hemos de aceptar el reto, aunque no sin crítica a la idoneidad de los parámetros con que se pretende medir, a los medios para ejecutarlo y a la sociedad que se quiere lograr. En todo caso, estamos convencidos de que la docencia, la investigación, la tecnología científica y el ejercicio profesional no se legitiman sólo en términos de una mayor eficacia y competencia, sino que han de hacerlo simultánea y necesariamente en términos morales. En el ámbito de la Ética Cívica en el que ha de enmarcarse la Universidad, productividad y moralidad no son dos fines yuxtapuestos, sino que concurren y se retroalimentan en una única legitimación. Empresa difícil, porque tenemos que saber nadar en medio de las fuertes corrientes de la oferta y la demanda que agita el mercado, sin dejarnos arrastrar por ellas.

En este punto destaca la importancia de la “opinión pública” antes aludida, como uno de los protagonistas en la elaboración de la Ética Cívica. La opinión pública es hoy fruto de sociedades pensantes y que a la vez se piensan, debido a la información y opiniones que difunde la omnímoda

presencia de los medios de comunicación. De este modo, las concepciones que se forje acerca de lo que conviene o no hacer en el ámbito público, presionan con fuerza en la configuración de medidas y obligaciones políticas que ordenan la convivencia. La Universidad no puede dejar el foro público libre a la manipulación mediática y los discursos que disfrazan intereses de partes. Es su obligación intervenir en él con voz independiente, aportando lo que le es propio: esclarecimiento de conocimientos y pensamiento con fundamento científico, así como argumentos extraídos de la *Ética Cívica*, contribuyendo a educar ciudadanos y propiciar debates democráticos no falseados en el diseño de una sociedad más justa y habitable. Esta obligación es la que pretende estimular el Seminario de *Ética*.

La *ética pública* es **una y plural**. Una, porque en todas nuestras actividades ha de garantizarse siempre el respeto activo a la dignidad de la persona, desde la *Ética Cívica*. Plural, porque el modo de garantizar ese respeto varía de acuerdo con las distintas actividades, contextos y convicciones, desde la *Ética Aplicada*. **Unidad de la *Ética Cívica* en la pluralidad de la *Ética Aplicada***. Procurarlo es responsabilidad de cada uno; pero podemos potenciarlo y garantizarlo mejor si compartimos el esfuerzo. En este sentido, manifestamos nuestro deseo de ofrecer el Seminario de *Ética*, salvo mejor fórmula, a quienes estén dispuestos a compartir su empeño. Por lo demás, ya indicamos al comienzo la necesidad que el Seminario tiene en particular de contar con expertos en los distintos ámbitos del saber y de las actividades humanas.

Por último, queremos dejar bien claro que los propósitos de nuestro Seminario están totalmente alejados de cualquier función ordenancista, inquisitorial, de censura o de control. Bien al contrario, pretende prestar asesoramiento, estimular libertad de pensamiento, debate, reflexión, clarificación de ideas desveladoras de prejuicios, fomentar aprendizaje recíproco y conocimiento en temas éticos que nos conciernen.

## **Bibliografía**



BERMEJO, F.J. (1996), (coord.) "Ética y Trabajo Social", U.P. Comillas, Madrid.

- (2002) "Ética del Trabajo Social", Desclée de Brouwer, Bilbao.

CAMPS, V. (1990) "Virtudes públicas", Espasa Calpe, Madrid.

- (1998), "Manual de civismo", Ariel, Barcelona.
- (2003) "Teoría y práctica de la ética en el siglo XXI", en ISEGORÍA, n. 28, pp.115-142.

BAUMAN, Z. (2003) "*Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*", Siglo XXI, Madrid.

BERGER, R. y LUCKMANN, Th. (1978), "*La construcción de la realidad social*", Amorrortu, Buenos Aires.

CORTINA A. (1993) "Ética aplicada y democracia radical" Tecnos, Madrid.

- (1994) (comp.) "10 palabras claves en ética", Verbo Divino, Salamanca.
- (1994) (comp.) "Ética de la empresa", Trotta, Madrid.
- (1994) "Ética de la sociedad civil", Anaya/Alauda, Madrid.
- (1996) "El estatuto de la ética aplicada. Hermeneútica crítica de las actividades humanas", ISEGORÍA, n.13, pp.119-134.
- (2003), "Razón pública y ética aplicada", Tecnos, Madrid.

FERNÁNDEZ BUEY, F. (2000) "Ética y filosofía política", Ed. Bellaterra, Barcelona.

- (2003) "Poliética", Ed. Losada, Madrid.

GRACIA, D. (1989), "Fundamentos de bioética", Eudeba. Madrid

- (1991), "Procedimientos de decisión en ética", Eudeba. Madrid

MUGUERZA, J., (1998), "Ética, disenso y derechos humanos", Arges, Madrid

PECES BARBA, G., “Ética, poder y derecho”, Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.

REVISTA DE TREBALL SOCIAL (R.T.S.) (1989), nº 12, monográfico “Ética y T. Social”. Barcelona

RUBIO CARRACEDO, J, (1992), “Ética constructiva y autonomía personal”, Anthropos. Barcelona

SALCEDO, M., (1998) “Autonomía y Bienestar”, Ed. Comares. Granada

SÁNCHEZ VIDAL, A., (1999), “Ética de la intervención social”, Paidós, Barcelona.

SENNETT, R., (2003), “El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual”, Anagrama. Barcelona.

**SOLIDARIDAD Y ÉTICA NEOLIBERAL:**  
BREVE ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO DE UNA CONTRADICCIÓN

JOSÉ MARÍA MORÁN CARRILLO  
JOSE EMILIO PALACIOS ESTEBAN  
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

## Abstract

**Keywords:** Solidarity, Ethics, Liberalism, Neoliberalism, Epistemology.

This paper considers theoretical and educational issues related to **Social Work, Social Policies, Ethics and Voluntary work.**

First part Carry out a grounded theoretical study of the **hypothesis** on which this work is based, which is:

***The ontological grounds of neoliberal ethics are based on the opposition of the values on which solidarity is built. By solidarity, we mean a humane and supportive stance which guarantees social justice.***

This hypothesis will be backed by a brief epistemological discussion on liberalism: its birth from utilitarianism, its dual embodiment of political and economic liberalism, its evolution towards neoliberalism and globalisation, and the materialisation of the contradictions which our society (under our clear criteria) displays and its opposition to **SOLIDARITY**. This will be supported by a didactic argument of the ideas proposed and by the bibliography which supports the work.

Second part shows the neoliberal trends in the present Welfare State and the consolidation of the set of principles and rules which have allowed a **"new form of social contract"** to develop since the Second World War. Following this, we will tackle the trend which came about in **the eighties with the new orthodoxy in the economic thought in the West**. This questions the achievements made as a result of the traumatic learning period which occurred after the catastrophe of American capitalism in the years 1929-1932, and the national-socialist Nazi totalitarianism in Europe.

A reflection which displays the existing contradictions between two ways of construing the social contract (**Liberalism versus solidarity**) finish this job. The objective of this paper will be a personal growth and reflection along with a conceptual and theoretical resolution oriented towards a better understanding of the existing antagonisms between the concepts which comprise social, cultural and personal exchanges.

## Abstract

**Palabras Clave:** Solidaridad, Ética, Liberalismo, Neoliberalismo, Epistemología.

El desarrollo del trabajo afecta a contenidos teóricos y docentes relacionados con el **Trabajo Social, Política Social, Ética y Voluntariado**.

**La primera parte** estará dedicada a la realización de un cuerpo teórico justificativo de la **hipótesis** que fundamenta el trabajo, ésta es:

***El fundamento ontológico de la ética neoliberal asienta sus bases en la oposición de los valores que sustancian la solidaridad, entendiendo ésta como posicionamiento humanista y solidario que garantiza la justicia social.***

La defensa de tal hipótesis estará respaldada en un breve diseño epistemológico del liberalismo: su nacimiento desde el utilitarismo, su doble formato como liberalismo político y económico, su evolución hacia el neoliberalismo y la globalización, así como la materialización de las contradicciones que evidencia nuestra sociedad y su oposición al concepto de **SOLIDARIDAD**. Todo ello se sustentará en la argumentación didáctica de las ideas expuestas y en la bibliografía de referencia que dotará de contenido el trabajo realizado.

**La segunda parte** ira orientada a poner de manifiesto las tendencias neoliberales en el actual Welfare Estate y la consolidación del conjunto de principios y reglas que han permitido el desarrollo de una **“nueva forma de contrato social”** a partir de la Segunda Guerra Mundial. Con posterioridad se abordará la tendencia sufrida a partir de los **años 80 y la nueva ortodoxia en el pensamiento económico occidental** que pone en cuestión los logros alcanzados tras del aprendizaje traumático del colapso capitalista estadounidense de los años 1929-1932 y el dominio europeo del totalitarismo nacionalsocialista nazi.

Para terminar, y en una **tercera parte**, realizaremos una reflexión que manifieste las contradicciones existentes entre dos formatos de construcción del contrato social (**Neoliberalismo versus solidaridad**). El objetivo será la reflexión así como la definición conceptual y teórica orientado a la mejor comprensión de los antagonismos existentes entre conceptos que materializan intercambios sociales, culturales y personales.

La construcción epistemológica del liberalismo

Hablar de liberalismo en términos generales es una tarea que incluye un cierto grado de complejidad, ya que el concepto debe ser sometido de manera previa a una definición semántica que clarifique su delimitación<sup>1</sup>. Según Moreno Villa (1997: 35), así por ejemplo en España muchos que se autodefinen como “*liberales*” se sienten ofendidos cuando son tachados de “*conservadores*”, pues ellos se consideran progresistas. Y en EE.UU. ser liberal es poco más o menos ser radical e incluso socialista. En España el concepto *liberal* parece que apareció por primera vez en 1812 (por algunos delegados en las Cortes de Cádiz que se denominaban a sí mismos como *liberales*). En la restauración española, en 1880, Práxedes Mateo Sagasta fundó el “*Partido Liberal*”. En Gran Bretaña el “*Partido Liberal*” surgió en oposición al partido Tory, y sus miembros se consideraban herederos de Adam Smith, defendiendo la libertad del individuo, el librecambio económico, el pacifismo y el internacionalismo. Se tenían a sí mismos como herederos de la Revolución Francesa y de los valores de la Ilustración europea<sup>2</sup>.

Para entender la génesis conceptual del **liberalismo económico** se hace necesario hacer mención al **utilitarismo** como doctrina que sustancia su ética. El padre intelectual de utilitarismo es **Jeremy Bentham** (1748-1832), líder de los filósofos radicales y padre de la máxima que sostiene que lo bueno para el hombre es lo “*útil*”. Bentham, desde esta idea, sienta las bases del pragmatismo anglosajón basado en el principio de utilidad, siendo este principio el criterio básico para juzgar los hechos morales de los seres humanos. Desde la óptica del utilitarista el hombre tendrá asignadas *dos líneas básicas de conducta moral*; **la primera** orientada a la prosperidad individual, en el que los hombres pretenden la búsqueda del placer y la huída

---

<sup>1</sup> El diccionario del uso del español María Moliner en su tomo II, incluye cinco acepciones distintas del término “liberal”. Tal diversidad conceptual oscila desde la idea de “desprendido” o “generoso”, pasando por quien se considera partidario de la libertad, e incluso es utilizado para referir al profesional que ejerce su oficio en libre competencia.

<sup>2</sup> Según David Miller (1989: 343) el liberalismo ha aparecido en diversas formas y en diferentes épocas y lugares, dependiendo de las circunstancias o de los enemigos a los que se enfrentaba. Por ejemplo el liberalismo en períodos seculares difiere del liberalismo en épocas religiosas; los liberales de los países católicos difieren de los de los países protestantes. Finalmente, al igual que otras escuelas de pensamiento, el liberalismo ha estado dividido internamente y, por lo tanto, se resiste a una definición precisa.

del dolor, y **la segunda**, el principio de interés, mediante el cual el hombre siempre se guía buscando su propio interés. Dicho principio es identificado con el de felicidad consistente en asegurar la mayor cantidad de felicidad posible para el mayor número de personas. La consecuencia de tal visión del mundo articulada sobre la individualidad es que a la larga este sistema repercute en el bien común. La propuesta de Bentham puede ser considerada, pues, como el primer argumento de orden moral que suprime en la conducta humana la connotación vergonzosa adherida tradicionalmente a la búsqueda del lucro personal y el beneficio egoísta.

Pero el verdadero representante del capitalismo clásico y defensor de las ventajas del mercado librecambista fue **Adam Smith** (1723-1790). Smith, en su más afamada obra *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* de 1776, entiende que la presencia del Estado no debe pasar de mero árbitro de las transacciones comerciales, subordinando en cualquier caso lo político, lo moral y lo religioso a la primacía y orden regulador de lo económico. En este sentido, y desde un fetichismo divinizador de lo económico que busca de forma objetiva el **bien común**, Smith se atreve a afirmar que el mecanismo que regula el necesario equilibrio para mantener el consenso social se confía a fuerzas reguladoras de carácter superior que pertenecen a lo que podríamos denominar un *racionalismo oscurantista*. El ejemplo paradigmático de este principio inspirador es la famosa cita de Adam Smith de *La Riqueza de las Naciones*, donde adjudica a una **“mano invisible”** la capacidad de *“hacer distribuir las cosas necesarias de la vida casi de la misma manera en que habrían sido distribuidas si la tierra hubiera estado repartida en partes iguales entre todos sus habitantes”*.

Herederos de las tesis individualistas, aunque algo más moderado, es su discípulo **John Stuart Mill** (1806-1873), filósofo, economista y estadista británico, primogénito de James Mill quien lo educó bajo la supervisión de Francis Place y Jeremy Bentham con el objeto de que fuera el líder intelectual de los radicales filosóficos. Las obras de John Stuart Mill *System of Logic*



(1843), y *Principles of Political Economy* (1848) se establecieron como libros de referencia para el estudio de la economía liberal de la época en las universidades británicas.

Un último paso en este breve recorrido genético de la ética liberal es la aportación que hace **David Ricardo** (1772-1823) al liberalismo económico internacional. Ricardo, que fundamenta la importancia de la economía clásica en su obra *Principios de Economía Política y Tributación* de 1817, establece que el mayor problema de la economía política estriba en la determinación de las leyes reguladoras de la distribución y la teoría del valor. De acuerdo a Ricardo, el valor es el resultado de la cantidad de trabajo necesario para producir cualquier mercancía o servicio, concluyendo que el beneficio es la base del desarrollo económico y afirmando que cuanto mayor es el beneficio, mayor es la acumulación. De las aportaciones realizadas por Ricardo, Marx, posteriormente, elaboraría sus tesis sobre la explotación y la plusvalía.

Sin embargo, a pesar de las referencias individualistas, utilitaristas y de supremacía de la libertad a costa de la igualdad de los padres precursores, considerar el ideario liberal como un retroceso en la historia del hombre no es, a nuestro modo de entender, una idea del todo correcta ya que el liberalismo en lo que a emancipación política se refiere, surge como consecuencia del proceso ilustrador del siglo XVII y posibilitó la superación de una configuración del mundo oscurantista y centrada en la inercia trascendental. Siguiendo a Miller (1989: 344) las propuestas de emancipación que permitieron la superación de las limitaciones económicas, religiosas y sociales que caracterizaban la etapa preindustrial fueron facilitadas por la inercia liberal: *“La primera batalla formativa del liberalismo moderno fue su lucha contra la distorsión de la política por las religiones trascendentes. Algunos pensadores y actores políticos propusieron la política de una única religión en un país dado, con objeto de reducir los conflictos derivados de las pretensiones que pugnaban por gobernar para salvar almas. La estrategia liberal fue más allá de esta política para redefinir y estrechar así la esfera de la política, de manera que en esos países la variedad de religiones ya no*

*supusiera un motivo para la guerra civil. Junto a esta política de tolerancia religiosa, los liberales consideraban favorablemente el comercio como un área en la que los ciudadanos podían invertir de un modo provechoso sus energías”.*

Desde este sensible giro argumental orientado a la visualización del componente político más que económico del liberalismo (liberalismo político), la construcción de un Estado moderno y una sociedad que sea justa deben tratar a sus miembros no sólo con igual respeto, sino que deben ser considerados “iguales en derechos”. El **liberalismo político** es, pues, aquella doctrina política que sostiene que la libertad individual es el fundamento de la organización de los Estados políticos. El liberalismo histórico estuvo estrechamente vinculado a los orígenes de la democracia occidental moderna y burguesa, siendo sus principios teóricos más notables los siguientes (Moreno Villa 1997: 43-44):

- **El constitucionalismo** → Entendido como la doctrina clásica de la justicia defendida desde la división tripartita de Aristóteles que distinguía entre: la **justicia conmutativa** bajo la que subyace la idea de permuta, contrato o acuerdo; **la justicia distributiva** que ordena las relaciones comunitarias con los individuos que componen el grupo social, y finalmente la **justicia legal**, entendida como norma de las relaciones del individuo con el conjunto social, o dicho de otra forma, las relaciones de los miembros de la sociedad con la sociedad misma.
- **La división de los tres poderes del Estado** → El mentor de tal separación de los poderes constitutivos fue J. Locke (1632–1704) que propuso en Europa la teoría de la separación del poder ejecutivo y el legislativo; a esta dualidad, Montesquieu (1689–1755) añadió posteriormente también la separación del poder judicial.
- **El sufragio universal libre y directo** → Aunque en un primer lugar tal derecho no era extensivo a toda la población (meritocracia), pensadores como J. E. Mill se opusieron al veto de voto a las mujeres.

- El desarrollo de un cuerpo legislativo que regule los principios básicos de la **igualdad** ante la ley y la **libertad** de culto, reunión, pensamiento, expresión, etc.
- **El liberalismo sostiene además** → La tolerancia de la libertad individual, la convivencia pacífica entre los pueblos, la aceptación de la pluralidad ideológica. Afirma, pues, la superioridad de la persona sobre el poder estatal.

Sobre el predominio de los derechos políticos frente a los derechos de carácter económico, podemos constatar en la evidencia empírica de nuestro contexto cómo las libertades individuales en el seno de nuestras sociedades “*avanzadas*” se encuentran en claro retroceso frente a la universalización de los capitales y los criterios economicistas para la toma de decisiones de carácter estratégico. En este sentido el propio Adam Smith tenía razón cuando dijo: *“la economía se está mostrando más poderosa que la política, pareciendo tener vida propia, y no teniendo nada que ver con el mundo de lo ético”* (Citado por Moreno Villa 1997: 44). La separación intuida por Adam Smith entre el mundo de lo económico y lo moral o político, establece la **diferencia entre el liberalismo económico y el político** de acuerdo a la minimización que las libertades individuales tienen frente a las libertades económicas (de todo ello hablaremos ampliamente un poco más adelante). Tal separación sustancia, bajo nuestro criterio, la falacia de la construcción de la **Solidaridad** desde las propuestas neoliberales, pues **aunque la política económica fuera liberal la democracia no puede serlo**. El argumento que fundamenta tal reflexión es aquel que nos lleva a pensar que si se otorgan iguales derechos a todas las personas (contando con el aumento progresivo de los excluidos por las políticas de competitividad y flexibilización) el criterio de la mayoría podría producir un *crack* en la economía como resultado del desequilibrio resultante tras unas elecciones plenamente participativas. Podríamos afirmar, tras lo expuesto anteriormente, que la fusión de los componentes económicos junto a los políticos se establece como estrategia de avance de un modelo social que a nuestro modo de entender se opone a

la ética que caracteriza la “buena sociedad”. Siguiendo a Vicenç Navarro (1998: 35): *“el pensamiento neoliberal no es sólo un pensamiento económico, es primordialmente un sistema político. Sus objetivos, así como su reproducción, exigen un discurso y una práctica política que niega lo político. En realidad, sostiene que los condicionantes económicos internacionales determinan un camino único a seguir, independientemente de la orientación política que gobierne. Siguiendo un tipo de determinismo económico, se supone que las políticas neoliberales son las únicas posibles, postura que es aceptada con excesiva frecuencia incluso por sectores de la izquierda europea o estadounidense. Esta desaparición de lo político, sin embargo, está creando una crisis de gobernabilidad sin precedentes en el mundo occidental”*

Lo aportado hasta el momento nos podría hacer pensar que el primigenio impulso ilustrador que permitió el tránsito a la modernidad se ha puesto en quiebra de mano de un proceso ideológico<sup>3</sup> que maquilla la realidad y empaña la democracia participativa remitiéndose, en última instancia, a una mano invisible que no termina de dar una respuesta convincente a la reproducción de la pobreza, la marginación, la exclusión y las diferencias estructurales entre un norte rico y abundante y un sur empobrecido y raquítico.

Como conclusión a la aportación de los pensadores de la economía clásica que introducen en ciencias sociales conceptos como individualismo, competencia y provecho o beneficio, podríamos decir con toda garantía que sus contribuciones liberales **sientan las bases de los postulados básicos del actual neoliberalismo**. A modo de recapitulación, la teoría económica que sustenta el neoliberalismo tiene como rasgos genéricos los siguientes (Moreno Villa 1997: 39):

---

<sup>3</sup> Ya los autores de la Escuela de Frankfurt (aunque no ajenos a las críticas de falta de confianza en la naturaleza humana), pusieron en evidencia el proceso de degeneración del pensamiento ilustrado, que partiendo en su nacimiento de un potencial liberador, pasó a la conversión del mismo en una lógica y en una ideología dominante de supercontrol y cálculo preconcebido. Remitimos a *Dialéctica de la Ilustración* (Adorno y Horkheimer, 1947).

- El derecho a la propiedad privada como absolutamente primario.
- La descentralización de la economía.
- El mecanismo libre de los precios.
- La libre competencia que elimina a los “menos capaces”.
- La obtención de la mayor tasa de beneficios al menor coste posible.
- La economía libre de mercado frente a la economía social de mercado.
- La concentración de recursos en pocas manos.
- La liberalización de los mercados exteriores.
- La oposición al cualquier tipo de monopolio.
- La relegación al Estado a una función mínima.

Pero llegados a este punto en el que se han puesto las bases de la ortodoxia liberal debemos, en orden a evidenciar la contradicción a la que hacemos mención en la hipótesis de inicial, cómo la ética liberal (fundamentalmente la económica) influye en la forma en la que se articulan las relaciones sociales, sus fundamentos, sus presupuestos de partida y, en última instancia, como todo ello afecta al concepto de Solidaridad basado en la justicia y el sentimiento fraterno.

Nuestro punto de referencia será el texto de Ricardo Petrella *El bien común, Elogio de la solidaridad* (1997). En sus primeras líneas el autor nos pide un esfuerzo de reflexión (igualmente valioso para nuestro trabajo) que permita el desvelamiento de las variables que sustentan la **pérdida de la idea de solidaridad en las sociedades contemporáneas**; tales reflexiones son las siguientes:

- ✓ *¿Por qué se ha vuelto tan difícil hablar de interés general?*
- ✓ *¿Puede decirse que los actuales fenómenos de creciente depauperación mundial y de exclusión social generalizada, que alcanzan de igual manera a categorías sociales hasta ahora consideradas como no afectadas, son el resultado de una forma de desarrollo tecnológico y económico y de políticas sociales inspiradas en la búsqueda de la solidaridad?*

- ✓ *¿Por qué tenemos la impresión de vivir en sociedades que ya no están compuestas de individuos y de grupos que quieren vivir juntos, sino en sociedades en las que cada cual se ve obligado a pensar únicamente en sí mismo, en su propia supervivencia?*
- ✓ *¿Por qué nuestras economías siguen apuntando hacia la eficacia productiva y la rentabilidad financiera a corto plazo y parecen incapaces de pensar en el interés general de la especie humana a largo plazo?*

Según Petrella la tesis que permitiría explicar las cuestiones arriba referenciadas son el resultado de una inclinación durante los últimos veinte años a **políticas destructoras de la solidaridad**, que han hecho de los valores y criterios de la economía de mercado capitalista la referencia exclusiva y la media de lo bueno, lo útil y lo necesario (Petrella 1997: 11). La forma en que se articula el empequeñecimiento del sentimiento solidario se sustenta en un **primer lugar** en la idea general de que gane el mercado sin cuestionar que es lo que la sociedad pierde en esa dinámica mercantilista y, en un **segundo lugar**, que el sentimiento de hacer juntos sea sustituido por los itinerarios individuales de supervivencia, percibiendo todo ello como la expresión evidente e irrenunciable de la libertad. Petrella (1997: 16) nos dice en este sentido:

*Han logrado convencernos también de que lo que cuenta es el mercado, y que sus reglas de funcionamiento, sus pretendidas “leyes naturales” deben prevalecer sobre cualquier otro principio. La libertad del mercado se ha convertido en la libertad fundamental y primordial de nuestras sociedades. Las demás libertades derivan de ella. Todo debe ponerse al servicio de la “Santa Trinidad” del Dios Mercado, a saber: liberalización, desreglamentación y privatización.*

A modo de precipitada conclusión sobre las palabras de Petrella podríamos considerar que el ideario utilitarista e individualista de Bentham, Mill y Smith no ofrece a estas reflexiones demasiadas respuestas.

Sin embargo, ¿Cómo se articula para Petrella la influencia de lo que él denomina la Santa Trinidad del Dios Mercado en la mecánica habitual de los ciudadanos? La respuesta puede encontrarse en **la pérdida progresiva de todos aquellos elementos constitutivos de la sociedad que permiten y facilitan la cohesión entre sus miembros, esto es la ciudadanía y la solidaridad**. El conjunto de derechos y deberes referidos al bienestar del ciudadano: trabajo, salud, educación, calidad de vida.... etc., que surge de las revoluciones liberales de los siglos XVII y XVIII es **la ciudadanía**, ésta es entendida por Marshall en una triple dimensión al referirse a las tres generaciones de derechos del hombre: los derechos civiles, los derechos políticos y los derechos sociales. La **solidaridad** supone el pilar básico que permite la construcción de una “buena sociedad”, siendo en la segunda mitad del pasado siglo cuando la solidaridad se manifestó en forma de ayuda a los más necesitados. Este proceso de protección o *asistencia pública* es la génesis de lo que posteriormente viene a denominarse **Estado de Welfare**<sup>4</sup>. La solidaridad implica, por tanto, el reparto orgánico de la riqueza de un país con la intención de crear riqueza común en materia de infraestructuras, de bienes y de servicios considerados necesarios e indispensables para el buen funcionamiento y el buen desarrollo de la solidaridad (Petrella 1997: 30)

### **El Welfare y la Solidaridad**

El Estado de Bienestar, donde se insertan los Servicios Sociales junto a otros sistemas públicos de prestaciones y servicios, se edificó sobre el pacto Keynesiano, en él se propugnaban como premisa básica para su existencia, los salarios crecientes, pleno empleo, seguros de desempleo, educación obligatoria y pensiones por incapacidad o jubilación entre otros

---

<sup>4</sup> Bismark en su Mensaje Imperial del 17 de noviembre de 1881 dijo lo siguiente: *“La superación de los males sociales no puede encontrarse exclusivamente por el camino de reprimir los excesos socialdemócratas, sino mediante la búsqueda de formulas moderadas que permitan una mejora del bienestar social de los trabajadores.....//..... En este sentido se enviará en primer lugar al Reichstag, una refundición de ley sobre seguro de los trabajadores en caso de accidente de trabajo. Completándolo se adjuntará un proyecto de ley que propondrá una organización paritaria del sistema de las Cajas de Enfermedad en la industria. También se contemplará la situación de quienes por edad o invalidez resulten incapacitados para trabajar”*.

beneficios de carácter social. Bajo nuestro criterio el **Estado de Bienestar** ha consolidado y promovido un conjunto de principios y reglas que han permitido el desarrollo de una **“nueva forma de contrato social”** a partir de la Segunda Guerra Mundial. Tales **“reglas”** se han materializado en un conjunto de referentes legislativos, políticos y económicos que han materializado una forma de **justicia social** que permite el logro de aquello que ya hemos denominado “una buena sociedad”, o dicho de otra manera **una sociedad basada en el bien común**. Algunos de los referentes filosóficos del Estado de Welfare son los siguientes (Petrella 1997:42)

- No se puede reducir el Welfare a una cuestión de eficacia: gestión estatista o pluralista, centralizada o descentralizada (**Principio de subsidiariedad**).
- El principio que inspira el Welfare no es la promoción de una nueva redistribución de la riqueza para permitir únicamente que un número creciente de ciudadanos se conviertan en consumidores solventes (**Principio de Solidaridad**)
- Derecho al trabajo, al pleno empleo y a un salario decente para los trabajadores.
- Seguridad Social para todos los trabajadores sin discriminación ni exclusión social.
- Derecho a un ingreso mínimo de subsistencia (nadie tiene derecho a ser pobre).
- Igualdad de oportunidades de acceso a la educación, la salud y la información.
- Concertación social como procedimiento para solucionar los conflictos sociales.
- Redistribución de la riqueza en beneficio del interés general y fiscalidad progresiva.
- Instauración de un sistema público de producción/suministro generalizado de bienes y servicios básicos como parte de la riqueza común.



- Estado democrático representativo, que tienda a evolucionar hacia una democracia participativa.
- Promoción y desarrollo de una cultura cívica centrada en la solidaridad.
- El Estado de Welfare es más que un conjunto de gastos sociales inspirados en el principio de la seguridad.

El Estado de Welfare ha demostrado un hecho fundamental: **la solidaridad está en el origen del desarrollo social y del funcionamiento eficaz de la economía de un país**. Por tanto, cuanto más se mundializa la economía, más se hacen necesarias e indispensables formas apropiadas de solidaridad a escala mundial para asegurar el desarrollo social mundial y el funcionamiento eficaz de la economía mundial.

Sin embargo **a partir de los años 80 se inicia una nueva ortodoxia en el pensamiento económico occidental** que pone en cuestión los logros alcanzados como consecuencia del aprendizaje traumático obtenido tras la catástrofe del capitalismo estadounidense de los años 1929-1932 y el dominio europeo del totalitarismo nacionalsocialista nazi. La extensión del tal movimiento vino avalada por las opciones conservadoras y liberales en la mayoría de los países de la OCDE, muy particularmente en EE.UU con Ronald Reagan y en Gran Bretaña con Margaret Thatcher. El influjo neoliberal comienza a poner en cuestión los logros keynesianos iniciándose en los centros políticos, académicos y de comunicación especializada<sup>5</sup> una serie de argumentos de orden macroeconómico inspirados en la ética liberal y la ortodoxia capitalista. Siguiendo a Vinçenç Navarro (1998: 75), la nueva visión de la economía global entendía que las nuevas reglas del juego deberían inspirarse en los siguientes parámetros:

- **Los déficit del presupuesto estatal son intrínsecamente negativos para al economía:** El déficit público absorbe el ahorro nacional, aumentan los tipos de interés y disminuyen las tasas de inversión financiada por los

---

<sup>5</sup> Según Vicenç Navarro periódicos cómo *The Economist*, el *Financial Times* y el *Wall Street Journal* se convirtieron en los portavoces de la nueva ortodoxia neoliberal

ahorros domésticos. Se pide la reducción, e incluso la eliminación del déficit público a fin de permitir la liberación de recursos necesarios para la inversión privada.

- **Las intervenciones estatales regulando el mercado de trabajo son también intrínsecamente negativas:** Estas intervenciones añaden rigideces que dificultan el libre juego del mercado, obstaculizando el desarrollo económico y la creación de empleo. Las políticas públicas orientadas a establecer pleno empleo son ineficaces e injustificables, pidiéndose que sean sustituidas por políticas que favorezcan el libre albedrío del mercado de trabajo, considerando la fuerza de trabajo como cualquier otra mercancía cuya comercialización debiera ser desregulada.
- **La protección social garantizada por el Estado del bienestar a través de las políticas redistributivas se considera perniciosa para el desarrollo económico:** Tales políticas aumentan el consumo y disminuyen el ahorro de la población, en particular el de las clase pudientes con mayor capacidad de ahorro y por lo tanto las más afectadas por las políticas redistributivas del Estado de Bienestar. Por lo tanto se exige que se reduzcan o incluso que se eliminen reduciendo el gasto público y su efecto redistributivo.
- **El Estado no debería intervenir en la regulación del comercio exterior ni en la regulación de mercados financieros:** La libertad en la movilidad de capitales garantiza la más eficiente redistribución de recursos a escala internacional.

La desregulación, el equilibrio presupuestario, el abstencionismo estatal y el predominio del mercado como instrumento organizador de las relaciones entre individuos, países y bloques económicos se proponen como instrumentos asociados al progreso y la modernidad. Desde tal premisa se entiende que todos los países que cumplan tales mecanismos doctrinarios serán los llamados a encontrarse en los primeros puestos de un nuevo orden competitivo a nivel mundial. El resultado último de tales transformaciones económicas y simbólicas, junto a un importante acontecimiento de carácter emblemático como fue la caída del Muro de Berlín, ha desencadenado un

proceso que ha permitido a las fuerzas de la ideología liberal encontrarse sin contrincante real a la hora de interpretar cuáles deben ser los valores constitutivos de la nueva sociedad. Lo que podríamos definir como **“mercantilización de la sociedad”**, produce un modelo que lleva la economía a sus últimas consecuencias a través de la **globalización**, entendiéndose tal concepto como el *“proceso dinámico de creciente libertad e integración mundial de los distintos mercados del trabajo, bienes, servicios, tecnología y capitales”*. **El neoliberalismo económico se ha convertido, pues, en principal soporte y promotor de la globalización, que se presenta no sólo como algo inevitable, sino también como la mejor y más conveniente para el progreso de la Humanidad** (González Hernando 2003: 12-14). De forma curiosa, y casi doscientos años después de que Adam Smith y Jeremy Bentham apostaran por el utilitarismo y la confianza en la “mano invisible” como reguladora del orden cósmico, el neoliberalismo nos vuelve a ofrecer una tesis de corte racionalista a partir de la cual la ley del mercado basada en el interés personal y el incentivo del lucro impulsan la actividad económica inexorablemente hacia el mayor beneficio para todos, o lo que es lo mismo, hacia la universalización de un pretendido y falaz modelo de **Solidaridad** para la humanidad.

Sin embargo las evidencias nos llevan a constatar que si bien han sido muy grandes los avances que se han producido en la humanidad en los últimos lustros, también es cierto que los méritos adquiridos en el campo de la economía y el comercio se convierten automáticamente en **deméritos cuando de justicia social y erradicación de la pobreza a nivel global se habla**. Si analizamos los informes anuales que edita el PNUD<sup>6</sup> (donde el producto nacional bruto y el crecimiento económico son factores importantes pero no decisivos para medir el índice de desarrollo humano) podremos descubrir datos y cifras que ponen en evidencia las desigualdades globales

---

<sup>6</sup> El PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) edita informes anuales sobre Desarrollo Humano desde 1990. Estos informes evalúan 174 países que son situados en un ranking de desarrollo humano. Como norma general en este ranking Canadá figura en primer lugar, siendo Sierra Leona el país que, también habitualmente, ocupa el último puesto.

que hacen materialmente imposible una aproximación a la **idea de Solidaridad entendida como justicia global**. Algunos de los datos incluidos en el informe PNUD 2003 son los siguientes:

- Más de 1.200 millones de personas —una de cada cinco en todo el mundo— sobrevive con menos de \$1 al día.
- Alrededor de 115 millones de niños no están escolarizados y el número de matriculaciones en el África Subsahariana (57%) y en Asia Meridional es muy bajo (84%). Una vez inscritos, tan sólo existe una posibilidad entre tres de que un niño finalice la escuela primaria en África.
- Uno de cada seis adultos en el mundo es analfabeto.
- Unas tres quintas partes de los 115 millones de niños sin escolarizar son niñas, y dos tercios de los 876 millones de analfabetos adultos son mujeres.
- Cada año 10.000.000 millones de niños mueren a causa de enfermedades prevenibles –30.000 al día-. Más de 500.000 mujeres mueren al año durante el embarazo o parto. Estas muertes son 100 veces más probables en el África Subsahariana que en los países prósperos de la OCDE.
- En el mundo existen 42 millones de personas que viven con el VIH/SIDA, de las que 39 millones pertenecen a países en desarrollo.
- La tuberculosis sigue siendo (unida al SIDA) la enfermedad infecciosa con mayor mortalidad en adultos, causando hasta 2 millones de muertes al año.
- Las muertes por paludismo, actualmente 1 millón al año, podrían duplicarse en los próximos 20 años.
- Más de 1.000 millones de personas en los países en desarrollo, una de cada cinco, no tiene acceso a agua potable y 2.400 millones carecen de acceso a un servicio mejorado de saneamiento.
- La diarrea es una de las principales causas de mortalidad infantil: en los años 90 murieron más niños por su causa que todas las personas que han perecido en conflictos armados desde la Segunda Guerra Mundial.
- La degradación del suelo afecta a casi 2.000 millones de hectáreas, perjudicando así el sustento de hasta 1.000 millones de personas que viven en tierras áridas.

- Alrededor del 70% de las industrias pesqueras están saturadas o sobreexplotadas y 1.700 millones de personas —un tercio de la población de los países en desarrollo— vive en zonas que sufren estrés hídrico.

## BIBLIOGRAFÍA

**KAISER, Helmut.** “Provecho propio, bien común y solidaridad. Hacia la fundamentación antropológica de la economía”. *SELECCIONES DE TEOLOGÍA*. 131 (1994) 207-218.

**KONINCK, Charles.** *De la primacía del bien común contra los personalistas*. “El principio del orden nuevo con una nota preliminar de Leopoldo Palacios”. Ed. Cultura Hispánica. Madrid, 1952. 288 pp.

**MARITAIN, Jacques.** *El hombre y el Estado*. Col. “Ensayos”, 12. Coed. Fundación Humanismo y Democracia-Encuentro. Madrid, 1997. 236 pp. Tb.: Ed. Guillermo Kraft, Ltda. Bnos. Aires, 1952. 247 pp.

**MARITAIN, Jacques.** *La persona y el bien común*. Ed. Club de Lectores. Buenos Aires, 1968. 111 pp. (Trad. *La personne et le bien commun*. Ed. Desclée de Brouwer, Bruselas, Bélgica. En la misma ed. en París, 1947).

**MILLER, David.** Enciclopedia del pensamiento político. Alianza 1989.

**MOLINER, María.** Diccionario del uso del español. Edit. Gredos. Madrid, 1998.

**MORENO VILLA, Mariano.** Cuando ganar es perder. Acción Cultural Cristiana. Madrid. 1997.

**NAVARRO Vicenç.** Neoliberalismo y Estado de Bienestar. Edit. Ariel. Madrid. 1998

**PETRELLA, Ricardo.** *El bien común*. “Elogio a la solidaridad”. Ed. Temas de Debate. Madrid, 1997. 147 pp.

**PNUD** (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo). Informe 2003. [www.pnud.org](http://www.pnud.org)

**SANTAMARÍA, Carlos.** *Jacques Maritain y la polémica del bien común*. Col. “Bien Común”, 2. Ed. Euramérica. Madrid, 1956?. 82 pp.

José Emilio Palacios Esteban  
Nuria Cordero Ramos  
Isabel Fernández Martín

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla

## HERMENÉUTICA CRÍTICA EN LA PRÁCTICA DEL TRABAJO SOCIAL

### RESUMEN

El tema responde a las exigencias de la **“Ética Aplicada”**. Bajo esta denominación los tratadistas entienden **una nueva forma de obtención de conocimiento moral**, que desde hace tres décadas viene ocupando un lugar destacado en la reflexión ética.

La **“Ética Aplicada”** interpela a sujetos morales que han de asumir por sí mismos críticamente el proceso de construcción de sus vidas. Igualmente, lleva a poner en primer plano la particularidad de individuos y culturas, abriendo la posibilidad de entendimiento en un mundo multicultural y globalizado, en orden a construir una necesaria **“Ética Cívica”** de valores compartidos. Por otra parte, no invita a olvidar los principios. Como tales son significados estables que responden a largas experiencias históricas y, por tanto, surgen también de la praxis. Reconstruidos críticamente a través de una **“Ética Fundamental”**, prestan orientaciones generales a la acción y protegen a los seres humanos de la indignidad.

Estos movimientos de reflexión de la **“Ética Aplicada”** activan procedimientos de interpretación y escucha del otro; de **“hermenéutica”**, que pretende ser **“crítica”**, en la medida en que tampoco consagra las particularidades como absolutas. De esta forma, se persigue una aproximación a la **“comprensión”** del otro que se acerca a nosotros bajo la figura de usuario. Creemos que esta es la disposición de fondo predominante que ha venido impulsando la práctica del Trabajo Social y que recoge lo mejor de su tradición. Se pretende poner esto de relieve desde una reconstrucción de los distintos modelos de intervención que la profesión asume como suyos, señalando puntos de referencia que permitan su constante ajustamiento, adecuación a los tiempos y mejora en el servicio a los fines del Trabajo Social.

## HERMENEUTIC REVIEW IN THE SOCIAL WORK PRACTICE

### ABSTRACT

The topic responds to the demands of “**Applied Ethics**”. By this, authors imply **a new way of obtaining moral knowledge** which, for three decades now, has occupied a significant place in ethical reflection.

“**Applied Ethics**” questions moral subjects that must personally and critically take on the process of constructing their lives. Moreover, individual and cultural characteristics are brought to the fore, offering the chance to gain an understanding in a multicultural and globalised world, with a view to constructing the necessary “**Civic Ethics**” of shared values. Moreover, it does not lose sight of the principles. As such, they are of a stable importance, which corresponds to lengthy historical experience and, therefore, also arise from practice. Critically reconstructed by means of “**Fundamental Ethics**”, they provide general guidelines for action and protect human beings from indignity.

These reflections in “Applied Ethics” activate interpretation procedures which involve listening to the other, the “**hermeneutic**”, which aims to be “**critical**”, in that it does not confirm particular characteristics as absolute. Consequently, an approach to the “understanding” of the other which, in the figure of user, takes on a closer relationship to us. We believe that this is the predominant condition which has motivated the practice of Social Work and which takes in the best of its tradition. We aim to highlight this issue by reconstructing various action models which the profession takes on as its own, indicating points of reference which allow their constant adjustment, adapting to the times and improving the service in the scope of Social Work.

**LA PARTICIPACION CIUDADANA:  
PRINCIPIO ETICO DE LA INTERVENCION PROFESIONAL DESDE LOS  
SERVICIOS SOCIALES MUNICIPALES**

Enrique Pastor Seller.

*Profesor Titular de Escuela Universitaria de Trabajo Social y Director de la  
Escuela de Especialización Profesional "Práctica Social".  
Universidad de Murcia. Trabajador Social y Licenciado en Sociología.*

**RESUMEN**

Los Servicios Sociales municipales deben primar/recuperar el protagonismo ciudadano en las decisiones sociales municipales mediante la innovación en la articulación y coordinación de mecanismos que permitan una mayor participación de los ciudadanos y de las entidades sociales. Es imprescindible influir para renovar las formas de hacer la política social local e implementar prácticas sociales municipales con una visión participativa y de proceso sostenible a largo plazo, más allá de lo tangible-prestacional. De esta forma, conseguiremos alcanzar decisiones significativas y vinculantes para los actores sociales, provocando una progresiva vitalización del capital social de los municipios y una potenciación del capital humano de los Servicios Sociales de Atención Primaria.

La comunicación tiene presente los resultados y las alternativas de una reciente investigación sobre la participación ciudadana en los Servicios Sociales Municipales de la Región de Murcia. En ella, se analiza la realidad de la participación en la vida pública local social desde una posición crítica, pero también optimista respecto a las innumerables posibilidades y mecanismos participativos que se pueden implantar en los Servicios Sociales municipales. Así mismo, la participación se encuadra como principio ético de la profesión del Trabajo Social y como competencia profesional contemplada en el Libro Blanco de la Titulación presentada al Ministerio.



**PALABRAS CLAVE:**

Participación sustantiva. Capital social local. Indicador de calidad de vida. Ética profesional del Trabajo Social. Intervención comunitaria basada en procesos intangibles.

**SUMMARY**

Local Social Services have to recover the citizen power in local decisions through mechanisms that allow them an increase participation. It's essential to remove the way to local social policy in order to introduce participative local social practices even more than economics aids. In this way we'll reach significant decisions for the social actors with a progressive vitality of municipal social capital from the primary social services.

This work contains the results of a recent research about 'citizen participation in municipal social services in Murcia'. There we analyze the reality of local participation in public life from a critical position but also optimistic about the possibilities and participation mechanisms that we could introduce in municipal social services. Likewise participation is included as an ethical principle in social work profession (Code of Ethics) and in the competences included in the 'Libro Blanco' presented at Spanish Educational Ministry.

**KEY WORDS**

Participation, local social capital, indicator of quality of life. Ethical Social Work. Community social work.

## **1.- La participación ciudadana en los procesos de desarrollo social en el ámbito local.**

### **1.1.- Importancia y retos de la participación social en el ámbito local.**

Democracia y participación son procesos inseparables, implican reconocer la pluralidad del pensamiento, opiniones, convicciones y visiones de los asuntos. Etimológicamente, *democracia* alude a la idea de poder del pueblo, siendo un elemento central la existencia de procedimientos que permitan a los ciudadanos algún tipo de participación en el ejercicio del poder. Por su parte, *participar*, en el caso que nos ocupa, supone tomar parte en la gestión de los asuntos públicos de la vida cotidiana local, con el fin de “...*influir directa o indirectamente en las políticas....tiene esta voluntad de influir en la realidad*” (Font y Blanco, 2003: 15).

La participación es un *asunto central y de actualidad* en el debate político, civil, profesional y académico en general, y con un significado sustantivo en los profesionales vinculados directamente con las Políticas Sociales Municipales, en particular. La *complejidad e interdependencia de las situaciones de dificultad* con las que se enfrentan políticos y profesionales en los contextos locales, requiere de interacciones *reflexivas y dinámicas de los diferentes actores sociales*, siendo la participación un elemento consustancial en este nuevo contexto relacional. Por su parte, la perspectiva multifacética del Bienestar y el Desarrollo Humano requiere *integrar transversalmente* la participación ciudadana como proceso necesario para su consecución.

Del análisis de las experiencias participativas en el ámbito local pueden identificar algunos debates-problemas en torno a la participación social, concretamente: el declive del interés público y el sentimiento de laxitud con respecto a la política; la dificultad de implicar más al público mediante las formas directas o populares de consulta y participación; las debilidades de las instituciones de la democracia representativa local que hacen el sistema menos eficaz, transparente y responsable, etc.,.

El diagnóstico de la democracia local puede verse sintéticamente:

*La democracia local a principios del siglo XXI: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.*

<p style="text-align: center;"><b>Debilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los ciudadanos quedan relegados a un rol pasivo en la vida política local que hace implicarse poco y hacer poco suya la ciudad.</li> <li>• Las elecciones dan poca información sobre el municipio en que viven los ciudadanos en una vida política cada vez más compleja.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Amenazas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los ciudadanos se sienten cada vez más lejos de la vida política y de las instituciones.</li> <li>• Los ciudadanos desarrollan parte de su vida en diferentes municipios y, por lo tanto, no se sienten muy estrechamente vinculados.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Fortalezas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituciones con un mandato dado por más de la mitad de la ciudadanía y con procedimientos para otorgar responsabilidades.</li> <li>• Técnicos y políticos locales que conocen el municipio y tienen experiencia.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Oportunidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciudadanos cada vez más preparados y más informados. Hace falta darles la oportunidad de poder ser mejores demócratas y sentirse más co-responsables de la vida pública.</li> <li>• Las nuevas tecnologías hacen más sencilla la consulta cotidiana a los ciudadanos.</li> </ul>

Fuente: Font y Blanco, 2003: 23; Carrasquilla y Seidel: 2005: 42

Según algunos observadores, la participación en la vida política local estaría en declive y esta erosión se inscribiría en un proceso de descompromiso cívico, abandonando objetivos colectivos y centrándose únicamente en los meramente individuales. De acuerdo con la tesis del “*declive del capital social*” (Putnam, 2002, 2003), la disminución del interés hacia la política local se explicaría por un declive más amplio de la participación en la vida cívica. Sin rechazar totalmente dicha tesis, bien es cierto que en numerosos países existe una vida asociativa relevante y donde los ciudadanos ejercen un mayor control a los gobiernos locales. A pesar de ello, se constata que los motivos para la movilización social se han diversificado y se reivindica nuevas formas de participar<sup>1</sup>. Pero a pesar de las visibles insuficiencias, sus condiciones y características permiten señalar que es el lugar apropiado para potenciar la participación y construir decisiones públicas vinculadas con los intereses y necesidades de los ciudadanos al permitir la implementación y gestión de procesos participativos<sup>2</sup>. Contexto donde la participación ciudadana

<sup>1</sup> En este sentido, estoy de acuerdo con una de las conclusiones del estudio realizado por el C.D.L.R., en el sentido de que “*la participación de los ciudadanos en la política local no declina, sino que más bien cambia de forma, lo que cuestiona el sistema político tradicional*” (M.A.P., 2005: 12).

<sup>2</sup> En coincidencia con Joan Font, es el “*...escenario privilegiado desde el cual pueden desarrollarse experiencias de participación local*” (Font, 2004: 4).

se convierte en un eje de la política pública para intervenir en las decisiones de los asuntos que son de interés ciudadano: participando en la elaboración, gestión, seguimiento, control y evaluación de las políticas que afectan al municipio. Por otra parte, la participación aporta sustantivos beneficios a la dinámica comunitaria en general y a la intervención profesional destacando los siguientes (Observatorio Internacional de la Democracia Participativa, 2003: 4; Carrasquilla y Seidel, 2005: 43):

- Favorece una dinámica participativa que acerca sociedad civil - gobierno local a través de una interacción continua entre ambos.
- Proporciona una progresiva adecuación del funcionamiento de las instituciones.
- Rompe con la apatía, la indiferencia y la desconfianza de la ciudadanía.
- Ofrece a los representantes herramientas para evaluar su gestión y poder mejorar la misma.
- Permite a los individuos mejorar sus condiciones de vida. Los ciudadanos pueden reconquistar y recuperar el espacio público, ocupado por los técnicos en las Administraciones Públicas como un espacio político y corregir las decisiones de las Administraciones, según el lema *“somos los expertos de nuestras condiciones de vida”*.
- Genera capital social y potencia la idea de la comunidad.
- Permite que la “política se socialice”.
- Forma ciudadanía (dimensión pedagógica).
- Refuerza la legítima decisión que finalmente se adoptara.
- Da la palabra a quienes no la tienen pero que son ciudadanos.

De ahí, que se estén elaborando Planes Directores y creando Concejalías específicas de Participación Ciudadana en diferentes municipios, al entender que la participación es un valor añadido que no puede improvisarse si se desea incorporarla de manera transversal e integral en todas las Áreas de competencia de las Corporaciones Locales.

## **1.2.- El compromiso ético y profesional con el desarrollo humano, la participación y la ciudadanía.**

Las nuevas realidades sociales demandan actuaciones integradas en “*estrategias de desarrollo del territorio, de desarrollo local*” (Martínez Román, 2000: 336). Así, integración social y desarrollo local son dimensiones esenciales e inseparables desde un Trabajo Social con dimensión comunitaria centrado en la gestión de estrategias de análisis e intervención integrada y sostenible en el ámbito municipal.

La participación y el desarrollo social son inseparables para ofrecer un proceso a escala humana. La desconcentración y descentralización potencia los recursos sinérgicos y la participación desde el comienzo y durante todo el proceso permite estimular y generar un desarrollo sano, transversal, autodependiente, estimulador y participativo. Las capacidades sociales de las personas y entidades sociales aumentan cuando se consolidan relaciones de confianza, reciprocidad y cooperación en los diversos ámbitos; la fortaleza e identidad comunitaria se “mide” por el vigor de la acción ciudadana (individual y colectiva); la democracia real se construye desde una cultura democrática arraigada en la vida cotidiana; etc, todos estos aspectos se interrelacionan entre sí y esa interdependencia proporciona la sostenibilidad de los procesos de desarrollo social.

Contribuir al desarrollo humano en el s. XXI, significa ampliar las alternativas de las personas para que puedan tener un nivel de vida que aprecien; siendo necesario para ello desarrollar las *capacidades humanas*, entre las cuales destaca la participación. La capacidad de poder participar en la vida de la propia comunidad a la que se pertenece es fundamental para el desarrollo humano. Así, la participación se convierte en *objetivo* del desarrollo humano, a la vez que, es un *medio* para hacer progresar el mismo. Pero la promoción del desarrollo humano requiere de una *governabilidad democrática* tanto en la *forma* como en el *contenido* de hacer participar a los ciudadanos.

La participación social es un elemento definitorio del Trabajo Social desde sus inicios y que se plasma en la definición del Trabajo Social<sup>3</sup> y en el

---

<sup>3</sup> “El trabajo social es la disciplina de la que se deriva la actividad profesional de los diplomados en trabajo social... Tiene por objeto la promoción del cambio social, la resolución de problemas en el contexto de las relaciones humanas y la capacitación y la liberación de las personas con el fin de mejorar el bienestar. Mediante la utilización de las teorías del comportamiento humano y de los sistemas sociales, el trabajo social, el trabajo social interviene en el punto de encuentro entre las personas y su entorno“. Definición de Trabajo Social acordada por la Asociación

código deontológico de la profesión<sup>4</sup>. Comprobamos que la finalidad de la profesión se encuentra enraizada en un conjunto de valores fundamentales<sup>5</sup> entre los que destacan los derechos humanos y sociales, la justicia social, la autodeterminación, la normalización y *la participación activa de las personas con las que trabajamos*. La defensa de los Derechos Humanos, la justicia social y el desarrollo social han sido y son un valor y un referente ético sustantivo en el Trabajo Social, sólo alcanzable a través de la plena ciudadanía, es decir, mediante el compromiso con la consolidación y ampliación de los derechos y libertades individuales, sociales y políticas. Así, una de las competencias generales señaladas en el Libro Blanco del Título de Grado de Trabajo Social es la de *“contribuir a la ciudadanía activa mediante el empoderamiento y la garantía de los derechos sociales...participar en la formulación de las Políticas Sociales...para que puedan tomar sus propias decisiones”* (A.N.E.C.A., 2005:111), siendo necesario para ello el *“...fomento de la participación”* (A.N.E.C.A., 2005: 170)

La preocupación del Trabajo Social por la participación ha sido, por tanto, una constante; situándose el dilema principal en torno a decidirse por una intervención profesional que asume la *responsabilidad directa* en la resolución de los problemas sociales, o bien, con un *enfoque centrado en el proceso*. Desde la primera perspectiva, el trabajador social es el sujeto principal y el *cliente mero objeto* de una intervención cualificada. Los recursos, desde esta “miope” visión, son ajenos al cliente y a la misma relación de ayuda, recayendo toda la responsabilidad del proceso en el profesional, el cual se “adueña” de lo que no le es propio, en orden a motivaciones muy diferentes a los valores más intrínsecos de la profesión. Un Trabajo Social reformista que asume la idea de un sistema social estático y de un ser humano adaptable y ajustable al mismo desde un rol de poder.

---

Internacional de Escuelas de Trabajo Social y la Federación Internacional de Trabajadores Sociales en el 2001 (F.I.T.S., 2001) y referida en el Libro Blanco (2005) para definir a la profesión.

<sup>4</sup> Código Deontológico de la profesión de Diplomado en Trabajo Social / Asistente Social, aprobado en Asamblea General Extraordinaria en mayo de 1999, siendo el referente de este código el documento de la F.I.T.S.: *“La Ética del Trabajo Social. Principios y Criterios”*; aprobado en Asamblea General en 1994 en Sri Lanka, y cuyo precedente se encuentra en el Código Internacional de Ética Profesional para el Trabajo Social aprobado en Puerto Rico en 1976.

<sup>5</sup> La definición de Trabajo Social (F.I.T.S., 2001), así como las conclusiones de los diferentes Congresos de Escuelas de Trabajo Social, Colegios Profesionales y el Código Deontológico de la profesión, enfatizan los principios a los que se alude.

Por el contrario, la segunda perspectiva se orienta a movilizar a la gente para que ésta resuelva las situaciones de dificultad. Ello implica considerar al *sujeto-cliente como ciudadano*, con capacidades y potencialidades para resolver las dificultades propias y las de su entorno; situándose el trabajador social no como agente principal sino como sujeto activo que favorece transacciones humanas valiosas, orientadas a la autonomía de la persona y al desarrollo humano. Implica un enfoque no directivo basado en una relación de igualdad y alianza y opuesto a enfoques de intervención directivos basados en la identificación y definición de los problemas por los “expertos”. Este cambio impulsa una visión ecológica más completa y humana del usuario, e implica un trato de éste como ciudadano, con una serie de Derechos Sociales (reconocidos a través de los Sistemas de Bienestar Social), políticos e individuales-civiles.

La incorporación de los criterios de calidad de los servicios ha inducido a la consideración del usuario como *consumidor*, lo que sugiere el reconocimiento de derechos específicos y la idea de libre elección. Los ciudadanos son cada vez más exigentes con los servicios que reciben, a la vez que demandan sistemas de control efectivos sobre los procesos y los resultados en sus condiciones de vida. Pero esta nueva concepción del usuario como consumidor puede esconder en la práctica las diferentes capacidades de las personas y las desigualdades sociales y territoriales en la elección-disposición de los servicios públicos. Así mismo, los criterios de calidad pueden provocar clientelismos y cronificación de usuarios y actuaciones profesionales.

Ambas concepciones del usuario, como ciudadano y consumidor, incorporan al Trabajo Social *en nuevos compromisos y planteamientos estratégicos*, concretamente: la defensa, protección y ampliación de los derechos sociales, conectándolos con las iniciativas de desarrollo en el ámbito local; el énfasis en el pluralismo participativo; vinculándolo con el aumento de la representatividad de los usuarios y los ciudadanos; el acceso real de la población en la toma de decisiones a través de una participación activa y directa (ciudadanos individualmente considerados y a través de grupos y canales); y la descentralización de los servicios y programas.

El Trabajo Social orientado al desarrollo humano, enfatiza las fuerzas, las capacidades y los recursos de las personas, las familias, los grupos y las comunidades para desarrollar todas sus potencialidades y generar mecanismos personales, institucionales y ambientales de prevención y resolución de situaciones de dificultad. Una intervención integral que desde una perspectiva normalizadora resitúa la participación ciudadana como valor fundamental y transversal de la intervención profesional en su mejor tradición colectiva. Una participación vinculada al desarrollo económico y social, a la calidad de vida, a la integración de las realidades micro y macrosociales, donde el desarrollo humano de la población y sus condiciones de vida tienen prioridad real, porque estas dimensiones son las que verdaderamente potencian un desarrollo sostenible<sup>6</sup> y duradero.

La reflexión en torno a los principios y valores que orientan la práctica profesional con dimensión comunitaria nos conducen al diálogo, al consenso, al reconocimiento de la particularidad, a la identificación de las personas y los grupos sin representación ni voz, a la capacidad de captar lo sensible, lo invisible, a la capacitación, a la promoción de la participación ciudadana para el cambio de las estructuras y dinámicas excluyentes y violentas; en definitiva, a crear contextos y condiciones para que los ciudadanos sean capaces de elegir y *adquieran poder* acerca de los asuntos que le conciernen y de ésta forma construir ciudades competentes configuradas por personas, grupos, organizaciones y transacciones competentes.

La *autodeterminación*, la *independencia* y la *autonomía* son tres valores “fuerte” que orientan la intervención profesional desde una perspectiva participativa y capacitante. La *autodeterminación* requiere contextos que faciliten el desarrollo humano, lo que supone una capacitación para conseguir una implicación de los mismos, como sujetos activos de su realidad y con el fin de alcanzar su *independencia* tanto de la Institución como del profesional. La participación *como proceso* donde los ciudadanos adquieran conocimientos y desarrollen las capacidades y habilidades necesarias para ser *independientes* y *autónomos*.

---

<sup>6</sup> Transferir la filosofía de la sostenibilidad al desarrollo local sostenible requiere de un mayor control democrático y



La defensa de los Derechos Humanos y el Desarrollo Social, como valores inherentes de nuestra profesión, son referentes solo alcanzables a través de la plena ciudadanía, es decir, mediante el compromiso con la consolidación y ampliación de los derechos y libertades individuales, sociales y políticas. El trabajo social interviene para la consecución del desarrollo humano desde procesos sostenibles; promueve el cambio social, persigue la igualdad, protege lo social y los sistemas que lo garantizan, orienta la acción desde la transversalidad y forma en capacidades humanas. La dificultad surge cuando a determinadas personas se les niega institucional, legal o socialmente ese derecho de ciudadanía y, por consiguiente, dejan de disponer de derechos otorgados u oportunidades reales de acceso (derechos efectivos). Son colectivos en los que se reflejan contextos de ciudadanía virtual pero no real, en el sentido de disponer de derechos que en la realidad no pueden ejercer. Estamos hablando de poner en práctica la “política de presencia”, basada en la implicación de los grupos excluidos, en nuestro caso “no escuchados”, en los procesos de toma de decisiones bajo la hipótesis de que esta presencia directa de representantes influye en la toma de decisiones, crea condiciones para una defensa más enérgica de los intereses a los que aspiran dichos colectivos y genera un entorno favorecedor de implementar políticas, estrategias y acciones de desarrollo social integral ante el incremento de la comprensión y sensibilidad social sobre determinadas situaciones.

### **1.3.- Categorías de análisis para una participación sustantiva de la ciudadanía en los Servicios Sociales municipales desde el Trabajo Social.**

El modelo de participación de la población en la toma de decisiones que adoptemos en la práctica profesional, es un elemento crucial y transversal en la consideración de uno u otro enfoque de la intervención social. La participación se puede considerar y gestionar desde diferentes formas e intensidades. De manera *sustantiva o como proceso*, promoviendo el acceso real de los hombres y de las mujeres a la toma de decisiones en la elaboración, ejecución y evaluación de políticas y programas sociales locales, o por el contrario,

---

de una participación popular en las decisiones del medio local por parte de los ciudadanos.

*subordinada* a las actuaciones profesionales y directrices políticas; siendo un simple *medio* cuyo objeto es legitimar políticas, programas y actuaciones profesionales. De esta forma, la participación puede variar en un continuo, desde el puro simbolismo a la integración completa en todas las fases de los procesos de toma de decisiones.

Contestar al *para qué, cómo, cuánto y cuándo* (definición y priorización de necesidades, determinación de estrategias y objetivos, seguimiento y evaluación, etc..) integremos la participación en la toma de decisiones es determinante en el modelo y la perspectiva de la intervención profesional

La participación como proceso implica, en coincidencia con Gaitán (2003): 1) *querer*, es decir que la ciudadanía tome conciencia de sus problemas y comprendan los aspectos que los explican; 2) *saber*, es decir reconocerse con capacidades y comprometerse para transformar la realidad; y 3) *poder*, es decir, crear contextos favorecedores de la creatividad y la innovación, a través del acceso a la toma de decisiones. De esta forma, la comunidad deja de ser contexto de intervención y destinataria de acciones, para ser *protagonista y propietaria de su cambio, como sujeto de acción*.

La *participación como forma de poder social* se ejerce tomando o influyendo en decisiones vinculadas con las políticas, organismos y programas sociales, lo que requiere, en muchas ocasiones, desbloquear accesos al poder. Pero existen otros *escenarios menos visibles de poder*, concretamente:

- 1) restringiendo el debate de determinados asuntos,
- 2) invisibilizando conflictos,
- 3) salvaguardando intereses de determinados grupos manteniendo para ello los sistemas participativos que en nombre de la “representatividad” perpetúan su “status quo”;
- 4) dedicando recursos insuficientes;
- 5) estructurando sistemas y lenguajes de participación que impiden que esta se produzca de manera efectiva y real por determinadas personas y colectivos; y

6) obstaculizando a determinados individuos y grupos el acceso a la arena de toma de decisiones públicas; logrando así la exclusión de intereses y personas.

La participación social, por tanto, es un fenómeno complejo, multidimensional e interdependiente, que precisa *un marco teórico conceptual y contextual de referencia* para evitar el mero activismo, la creación de falsas expectativas o la instrumentalización de la participación por determinados grupos sociales o políticos.

Los *elementos* que pueden ayudarnos a definir y caracterizar la participación social desde *un enfoque de desarrollo humano y que contribuyen a diferenciar modelos de intervención profesional*, son como refiere Alonso (2002), y entre otros, los siguientes: *la función de la población y de las instituciones; el tipo de objetivos que se persiguen, el método de trabajo, el conocimiento utilizado, el rol profesional y el tipo de proyecto.*

Respecto de *la función de la población y de las instituciones*, se considera que *las personas* tienen capacidades de desarrollo y precisan descubrirlas para ser sujetos activos de su propia realidad. Para ello es necesario promover, construir y consolidar contextos adecuados que den oportunidades y estímulos a las personas, grupos, organizaciones y comunidades para descubrir y desarrollar esas capacidades y habilidades. Por otra parte, *las instituciones* deben ser consideradas actores que han de involucrarse por sí mismas en los procesos de intervención colectiva, no desde la confrontación o desde posiciones apriorísticas, sino desde transacciones conscientes orientadas a cambios sostenibles a largo plazo.

La participación directa o no de la población en la práctica profesional y la posibilidad de participar significativamente en la toma de decisiones es clave. Se puede establecer un análisis de los diferentes *enfoques de intervención profesional* en el ámbito comunitario en función del grado de influencia de la ciudadanía en los procesos las decisiones prácticas del trabajador social, en un *continuum*, en función de representar, bien un acercamiento centrado en el sistema cliente, o bien, en el patrocinador / empleador. Los modelos de Taylor y Roberts (1985) pueden ilustrar esta propuesta:

Cliente y patrocinador / empleador. Determinación de las decisiones prácticas

Desarrollo Programas y Coordinación de Servicios	
	Planificación Social
	Comunidad Enlace (Community Liaison)
	Desarrollo Comunitario
Fortalecimiento Político (Political empowerment)	

Fuente: Taylor y Roberts (1985: 13);

Determinado por la entidad patrocinadora / empleadora
Determinado por el cliente-comunidad

En los extremos nos encontramos con los modelos de intervención comunitaria de *Fortalecimiento Político* y de *Desarrollo de Programas y Coordinación de Servicios*, en los que la posición del cliente y de las entidades patrocinadoras son claras respecto a la capacidad para adoptar decisiones, no compartida por ambos. En el punto medio de este *continuum* se sitúan los otros tres modelos que, a su vez, presentan situaciones diversas. Concretamente, en el modelo de *Comunidad-Enlace*, las relaciones son más fluidas y la tensión es menor para el profesional, dado que las partes implicadas comparten la capacidad de la toma de decisiones para fijar los objetivos de la acción con los que satisfacer los intereses sociales convergentes. Supone el modelo central en el que se comparte equitativamente la toma de decisiones. Los otros dos modelos se sitúan hacia un lado u otro de los extremos. Así, en la *Planificación Social* (orientado hacia el patrocinador), predomina la utilización de procedimientos racionales y técnicas analíticas que producen soluciones y previsiones objetivas. Actualmente, aunque la toma de decisiones está predominantemente en manos de patrocinadores, se le ha concedido confianza a la participación de grupos de afectados, especialmente con la modalidad de planificación de defensa, al poner al alcance de los grupos y barrios afectados canales para proponer proyectos alternativos. Por último, el *Desarrollo Comunitario* (orientado hacia el sistema cliente) es tensionante para el profesional porque se confía en la participación e implicación del cliente-comunitario; es más, se fomenta y se requiere. Sin embargo dada la mayor capacidad de decisiones del cliente, frente a la del patrocinador, lo paradójico surge porque éste puede retirar la financiación para el programa si se siente

insatisfecho con los procesos utilizados o con los resultados obtenidos, si éstos no satisfacen sus expectativas (Taylor y Roberts, 1985).

La *población y las instituciones* deben jugar un papel activo, incorporando a ambos en el proceso desde el primer momento. Las instituciones no deben situarse como oponentes a los que vencer, sino sujetos imprescindibles del proceso, a la vez que integrantes de la realidad con la que se interviene. Supone plantearse cómo influir para que las instituciones den prioridad a políticas y programas integrales y de prevención. En este sentido, el trabajador social tiene que ser consciente del margen de poder de cambio de sus actuaciones en razón de su posición e influencia institucional.

En relación al *tipo de objetivos* que se persigue, la participación puede entenderse en un doble sentido: a) *estrategia del técnico* para alcanzar los objetivos por él definidos, siendo la participación una mera estrategia de arriba-abajo. b) *objetivo de intervención social*, es decir, como proceso, de abajo-arriba. Comparto esta última perspectiva, siendo necesario poner el acento tanto en los objetivos tangibles y a corto plazo centrados en la consecución de *tareas*, como en los de carácter intangible y a largo plazo centrados en el *proceso* de desarrollo de capacidades y transacciones valiosas.

El *método de trabajo* debe ser el de reflexión-acción-reflexión, básico para el desarrollo interiorizado y sostenido de capacidades de las personas, grupos, organizaciones y comunidades. Un proceso de investigación-acción-participativa orientado a crear y fortalecer procesos a largo plazo de autogestión de los asuntos que afectan a la vida cotidiana. Un trabajo circular, por una parte con las personas, grupos y organizaciones para que identifiquen sus necesidades e impulsen acciones cooperativas para su transformación (necesidades sentidas colectivas), a la vez que, creando y fortaleciendo mecanismos que permitan canalizar estas demandas de manera efectiva, influyendo en el diseño, seguimiento y evaluación de políticas y programas sociales.

Se utiliza el conocimiento formal del profesional y el informal de la población, *integrando así racionalidad técnica y social* en una transferencia de conocimientos en una doble dirección que permite socializar el conocimiento.

La intervención profesional huye de la simple prescripción y se vincula con procesos socioeducativos.

El profesional debe tener como objetivo prioritario la incorporación de la población al proceso de desarrollo desde el primer momento, propiciando un *proceso sostenido* a través de *ritmos inclusivos*. Para ello, se requiere de conocimientos, habilidades y capacidades para trabajar con grupos e instituciones, es decir, con transacciones humanas y organizacionales. Los *roles* que desempeña son los de educador, asesor técnico y mediador, dejando el protagonismo para los ciudadanos. Estas competencias y perfiles se encuentran ampliamente reflejadas en el Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social.

Por último, la intervención debe vincularse con centros de interés de la población, en proyectos avalados por la misma comunidad de abajo arriba, dado que son éstos los que trascienden y perduran. Una intervención profesional que camina poco a poco sin perder el horizonte estratégico.

La participación ciudadana es un proceso dinámico, lento, complejo y activo, dónde las dimensiones social e individual actúan de manera transaccional, dando “luz” a una compleja amalgama de interacciones, orientadas a favorecer el crecimiento cualitativo de los sujetos involucrados, con sus propias dinámicas y niveles de expresión y en orden a la intensidad de la percepción de sus necesidades.

#### **1.4.- Las estrategias participativas en la generación del capital social y el “empowerment” comunitario.**

La fragmentación, complejidad e interdependencia de nuestras sociedades actuales, provoca la necesidad de compatibilizar la *democracia representativa* con nuevas formas de *democracia participativa*, más directa y deliberativa, es decir con alternativas que den “voz y rostro” a la ciudadanía plural. Se trata de fortalecer la democracia mediante una nueva manera tomar decisiones, que conciba a los ciudadanos con capacidades y, por tanto, que *les transfiera el poder y la responsabilidad en los asuntos públicos*.

El *empowerment comunitario* se dirige a impulsar el *capital social local*, entendido como un sistema de normas, organizaciones y redes, a través de los cuales los ciudadanos acceden a los procesos de toma de decisiones colectivas y que se traducen en políticas y programas sociales locales. La *generación del capital social* supone para el Trabajo Social el compromiso con la mejora de las capacidades y habilidades de las personas de trabajar juntas por un objetivo común en grupos y organizaciones existentes o creadas al efecto; densificando las relaciones sociales y mejorando la confianza y expectativas de beneficio mutuo.

El empowerment centrado en la generación del capital social local, implica tres dimensiones estratégicas participativas (Pastor: 2001, 2002, 2004): a) *crear y fortalecer redes de relaciones inclusivas*; b) *generar un compromiso colectivo en torno a necesidades sentidas, a través de la coordinación interinstitucional e interdisciplinar* y c) *promover y organizar procesos de participación descentralizada a través de toma de decisiones ascendentes (governabilidad ascendente)*.

La *creación y fortalecimiento de redes de relaciones inclusivas*, supone generar redes de relaciones interpersonales y sociales abiertas, comunicativas, efectivas y sólidas; en definitiva, un “mapa” comunitario motivador y accesible. Ello requiere de un análisis e intervención centrada, por una parte, en el funcionamiento y estilo interno de las organizaciones y, por otra, en su proyección externa y estilo relacional con el entorno que les rodea.

Una segunda estrategia es la orientada a generar un *compromiso social y en red* en torno a las *necesidades sentidas* y a la generación de un *contexto* favorecedor del desarrollo local a través de la *coordinación interinstitucional e interdisciplinar*. Se trata de generar un sentido de comunidad, de pertenencia, de identificación, que permita desarrollar valores y capacidades orientadas a impulsar compromisos individuales y colectivos. Para ello, el trabajador social debe implicar a personas, grupos y organizaciones en decisiones y acciones significativas y “palpables”; ayudando a reconocerse con la posibilidad de influir en la vida de la comunidad. Se trata de generar una Red Social Local: a) *diversa-heterogénea*, que permite incorporar a personas, grupos y entidades

diferentes y desiguales grados de colaboración; b) *inclusiva*, abierta a la incorporación de nuevos actores; c) *sostenible*, autogestionada por la misma red; y d) *flexible y abierta*, estructurada en torno a una red vinculada entre sí, utilizando el grupo representativo y su conexión a las organizaciones y personas de la comunidad, que entran y salen de la red.

La tercera estrategia se centra en *impulsar la participación descentralizada a través de procesos de toma de decisiones – gobernabilidad ascendente (de abajo a arriba- bottom up)*. Supone crear o promover canales accesibles que permitan a la red de ciudadanos y organizaciones participar activamente en la toma de decisiones que afectan a los intereses comunitarios. Se trata de consolidar y fortalecer procesos de *partenariado local*, lo que implica cuatro condiciones: 1) igualdad de acceso y representación entre interlocutores, 2) concertación clara y comprensible para todos, 3) orientado a la consecución de un proyecto común y 4) con una transparente influencia en las políticas sociales, incluso, no sólo locales.

Se trata de trabajar para desbloquear accesos de los ciudadanos al poder (consustancial a su ciudadanía), *evitando liderazgos dominantes* a través de estructuras y dinámicas flexibles que aprenden de sí mismas y que dejan escuchar a toda la pluralidad local.

Estas tres estrategias, conllevan a la consideración del “*empoderamiento*” no como un proceso lineal con un inicio y un fin definidos de manera igual para todas las personas y contextos territoriales; sino todo lo contrario. Su implantación y consolidación variará en función de: el número y la naturaleza de actores; la intensidad de interacciones; las capacidades y tácticas que manejan los actores para lograr influencia; los valores e interés en juego; las actitudes hacia soluciones negociadas, etc. .Un *proceso reticular* que complementa la conexión de acciones fragmentadas de “abajo arriba” con un proceso de descentralización real del poder a través de la participación, lo que incrementa la *sinergia ciudadana*, proporciona *beneficios significativos a los grupos-nichos excluidos* y a las *organizaciones sociales*, pero también a los *gobiernos locales* que los introducen al aumentar su legitimidad y popularidad.



Un proceso que requiere asumir que no se conocen los resultados del proceso participativo pues este se construye en el “camino” y por sus participantes.

En este marco, el *conflicto* es entendido como un elemento positivo en tanto produce efectos constructivos e innovadores al reestructurar las realidades sociales donde se produce. La capacidad y habilidad del trabajador social en tratarlos con *empatía* y *creatividad* son claves en los nuevos escenarios de participación ciudadana y un reto de nuestra profesión.

## **2.- Mecanismos de participación ciudadana en los Servicios Sociales Municipales en la Región de Murcia: los Consejos e Institutos.**

### **2.1.- Justificación, objetivos y metodología de investigación.**

La investigación realizada pretende aproximarnos a la realidad de la participación ciudadana en la Política Social Local de la Región de Murcia. Se centra en el análisis de la participación de base asociativa y concretamente en los Consejos e Institutos de Servicios Sociales de ámbito municipal existentes en la Región. Una investigación aplicada y descriptiva sobre la que no se disponía de antecedente alguno, aunque sus resultados ofrecen claves para innovadoras y sugerentes investigaciones futuras y reflexiones profesionales y del propio Sistema de Servicios Sociales.

El derecho a participar directamente en la toma de decisiones locales más allá de los procesos electorales, se recoge en innumerables Declaraciones, Recomendaciones y Documentos de Organismos Internacionales (Consejo de Europa, Comité Director para la Democracia Local y Regional, el Observatorio Internacional de la Democracia Participativa, etc.), en la propia Constitución, en la Ley Reguladora de Bases de Régimen Local (1985) modificada por la Ley (57/2003) de medidas para la modernización del Gobierno Local, así como en el Primer Borrador del Libro Blanco para la Reforma del Gobierno Local en España publicado éste mismo año. Por otra parte y después de 20 años de haberse promulgado la primera Ley de Servicios Sociales en la Región de Murcia (1985), modificada en el 2003. y la supuesta “consolidación” del Plan Concertado de Prestaciones Básicas de

Servicios Sociales en Corporaciones Locales, son la base para conocer como se ha gestionado el principio de participación ciudadana en los Servicios Sociales Municipales y la realidad en la creación de los Consejos Municipales que en estas Leyes se indica.

El trabajo de investigación se centró en dos *objetivos generales*:

1º) Identificar, localizar y describir los mecanismos de participación ciudadana en materia de Política de Servicios Sociales en el ámbito local existentes en la Región de Murcia (Consejos o Institutos Municipales).

2º) Analizar las estructuras participativas municipales en materia de Política de Servicios Sociales representativas de la Región.

Considerando estos objetivos la metodología utilizada se basó en la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, concretamente encuestas, análisis normativos, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Enfoque que ha permitido recoger los discursos, las opiniones e interpretaciones de los verdaderos protagonistas en los procesos de participación en los Servicios Sociales locales y que no son otros que los actores participantes en los mismos. Partimos que los Consejos o Institutos Municipales de Servicios Sociales son mecanismos que pueden permitir articular una participación estructurada y eficaz de los ciudadanos en determinados niveles de los procesos de toma de decisiones de las políticas sociales públicas locales.

## 2.2.- Localización, caracterización y descripción.

Las categorías utilizadas se han basado en el nivel de formalización y objeto principal. El cuadro siguiente refleja los Ayuntamientos y mecanismos de participación existentes en la Región de Murcia, concretamente:

NIVEL DE FORMALIZACIÓN	ENTIDADES LOCALES	MECANISMOS DE PARTICIPACION
Estructuras o Mecanismos formalizados de participación ciudadana	ÁGUILAS	Consejo Sectorial Municipal de Drogodependencias
	ALHAMA DE MURCIA	Consejo Asesor de Bienestar Social y Familia Consejo Asesor de la Mujer Consejo Local de Prevención de Drogodependencias

NIVEL DE FORMALIZACIÓN	ENTIDADES LOCALES	MECANISMOS DE PARTICIPACION
	CIEZA	Consejo Municipal de Personas Mayores
	MOLINA DE SEGURA	Consejo Municipal de Bienestar Social. Consejo Sectorial de Igualdad de Oportunidades. Consejo Sectorial de Lucha contra la Violencia hacia las mujeres.
	MULA	Consejo Municipal de Servicios Sociales.
	MURCIA	Consejo Asesor Municipal de Bienestar Social
	PUERTO LUMBRERAS	Consejo Sectorial de las Personas Mayores Consejo Sectorial de la Mujer
	PLIEGO.	Consejo Municipal de Servicios Sociales
	TOTANA	Consejo Municipal de Participación Ciudadana: Consejo Sectorial Municipal de la Inmigración. Comisión Municipal del 0.7. Comisión de Accesibilidad.
	LORCA	Consejo Municipal de Inmigración. Consejo Municipal de Drogodependencias
Estructuras desconcentradas de gestión local de los Servicios Sociales, con personalidad jurídica propia (organismos autónomos locales)	AGUILAS	Consejo Municipal de Servicios Sociales.
	CARTAGENA	Instituto Municipal de Servicios Sociales.
	LORCA	Consejo Municipal de Servicios Sociales Instituto Municipal de la Juventud Consejo Municipal de Mujer
Mecanismos no formalizados de participación social	RESTO DE LOS AYUNTAMIENTOS DE LA REGION DE MURCIA	Reuniones de técnicos municipales, fundamentalmente a través de los Trabajadores Sociales de Base, con las diferentes Organizaciones Sociales existentes en el territorio.  Entre el nivel técnico y político, existen reuniones para asuntos concretos sin encontrarse establecidos reglamentariamente ni ser vinculantes para los órganos decisores de la Corporación Local (reuniones o comisiones informativas: dar y recoger información)..

- *Las estructuras u órganos formalizados de participación de base asociativa o “Consejos Municipales de Servicios Sociales”.* Se caracterizan por ser consultivos y colegiados, no vinculantes, de ámbito territorial y/o sectorial, de carácter extensivo y proporcionadores de información, asesoramiento y captación de propuestas.
- *Las estructuras desconcentradas y descentralizadas de los Servicios Sociales, con personalidad jurídica propia, denominados “Institutos Municipales de Servicios Sociales”.* Son organismos autónomos de carácter público con delegación de competencias en materia de Servicios Sociales generales y/o sectoriales. Disponen de un elevado grado de autonomía en la gestión económico-administrativa y técnica de los Servicios Sociales, lo que se vincula inexorablemente con la toma de decisiones.
- *Mecanismos no formalizados de participación social de base asociativa, es decir, reuniones periódicas con las organizaciones sociales del territorio y con técnicos de otros Sistemas.*

### **2.3.- Síntesis del análisis de resultados.**

De los cuarenta y cinco Ayuntamientos existentes en la Región de Murcia, tan solo once de ellos (24,4%) dispone de mecanismos formales de desconcentración y/o participación ciudadana en materia de Bienestar Social o Servicios Sociales en sentido amplio (general o sectorial). Sin embargo, tras analizar las entrevistas y los datos del trabajo de campo, se comprueba que los Ayuntamientos que realmente han puesto en marcha los citados órganos participativos son ocho (17,7%), dado que tres de ellos únicamente aprobaron sus Estatutos o Reglamentos sin realizar gestión o actividad alguna al respecto y, por tanto, sin implantarse y funcionar en la realidad. De estos ocho, dos ellos disponen únicamente de Consejos Sectoriales pero no de carácter general, y otro abarca un objeto más amplio al de los Servicios Sociales propiamente dicho, al ocuparse de diferentes áreas de la actividad pública de la Corporación Local (Consejo Municipal de Participación Ciudadana). Por tanto, son cinco los Ayuntamientos que en la Región disponen de Consejo o Instituto Municipal de Servicios Sociales, de carácter general, que se encuentren en la actualidad en

funcionamiento, representando a tan solo el 11,1% de las Corporaciones Locales de la Región.

Por otra parte, las cinco Mancomunidades de Servicios Sociales, como Entidades Locales de carácter supramunicipal con competencias “delegadas” en materia de Servicios Sociales por parte de los Ayuntamientos que la integran, gestionan directamente los Servicios Sociales contemplados en el Plan Concertado de Prestaciones Básicas de veintitrés Ayuntamientos, lo que representa más del 50% de los Ayuntamientos. Pero ninguna de las Mancomunidades de Servicios Sociales optó, ni en su creación ni desarrollo hasta la actualidad, por la fórmula desconcentrada de gestión como es el Instituto de Servicios Sociales, ni han impulsado en su seno la creación de Consejos Territorial o Sectorial de participación ciudadana en materia de Servicios Sociales.

Descendiendo en el análisis, en la Región de Murcia, tan solo tres Ayuntamientos disponen de *Consejos Municipales de Servicios Sociales o Bienestar Social*, de carácter territorial y de ámbito municipal, representando el 6.6 % de los Ayuntamientos existentes en la Región.

Respecto de los *Consejos Sectoriales*, se encuentran en primer lugar los de Mujer y Personas Mayores, los cuales existen en cuatro Ayuntamientos. Atendiendo a otros colectivos, dos Ayuntamientos disponen de Consejos Sectoriales de Inmigración y otros dos centrados en las Drogodependencias. Por tanto, son seis los Ayuntamientos que han puesto en marcha Consejos Sectoriales de Servicios Sociales, representando al 13,33 % de los Ayuntamientos existentes en la Región de Murcia.

Por otra parte, cabe señalar que únicamente cuatro Ayuntamientos disponen de Consejos Municipales (o de Participación Ciudadana) y Sectoriales de manera simultánea.

Los Consejos Municipales son criticados, entre otros aspectos, al poder generar beneficios a determinados colectivos representados en éstos y que participan de la manera prevista y deseada por la Administración; dado que en el supuesto de que su participación no sea acorde a lo previsto y deseado por

la Administración Local, su participación adquiriría el efecto contrario y negativo para estas mismas organizaciones sociales al ser identificadas sus posturas.

Respecto a *los Institutos* en la Región de Murcia funcionan en la actualidad tan sólo en dos Ayuntamientos, representado el 4.4% de los municipios de la Región. No obstante, algunos Ayuntamientos que en la actualidad tiene funcionando un Consejo, originariamente funcionaron como un Instituto propiamente de gestión autónoma de los asuntos sociales municipales

De manera crítica, bien es cierto que el carácter eminentemente gestor de los Institutos puede ser calificado por sus detractores como un mecanismo indirecto de profesionalizar la política, o bien de confundir los papeles de técnicos y políticos. Pero, también es cierto que los Institutos recientemente creados al amparo de la legislación vigente proporcionan un marco nítido de delimitación de las competencias de gestión y de toma de decisiones ejecutiva entre el organismo autónomo local y dentro de éste, entre los órganos de los que se compone y del propio Ayuntamiento. Por otra parte, en ocasiones, la participación técnica no es voluntaria sino “obligatoria” lo que puede conllevar una menor motivación a la participación y su promoción que en los supuestos o mecanismos de una participación voluntaria. La creación del Instituto como órgano gestor sin incorporar en su seno órganos de participación de base asociativa, conllevaría una escasa representatividad social y una progresiva deslegitimación del citado órgano para los propios ciudadanos al visualizarlo “lejos” de sus intereses y opiniones y acaparado por técnicos y políticos. Esta razón impulsa a los Institutos a vincular gestión con participación.

Por último, destacar que los mecanismos de participación formalizados coexisten con los informales, es decir, con la realización de reuniones periódicas o “ad hoc” con organizaciones sociales del territorio o que actúen en el municipio; aunque bien es cierto que esta metodología es más habitual en los municipios cuyos Ayuntamientos no han regulado mecanismos de participación asociativa como los descritos anteriormente y que de alguna forma los “suplen”.

La metodología de trabajo para posibilitar la participación social es a través de reuniones con organizaciones sociales. Estas suelen tener objetivos

concretos, basados bien en sectores de población (mujer, discapacitados, personas mayores, etc.), en problemáticas sociales (drogodependencias, violencia de género, etc.) y/o en usuarios de centros, servicios o programas adscritos a los Centros de Servicios Sociales. La convocatoria, agenda y organización de estas reuniones de trabajo se encuentran fundamentalmente en manos de los gestores de los Centros de Servicios Sociales o de los propios Trabajadores Sociales. Los actores sociales que participan en las mencionadas reuniones son organizaciones sociales (fundamentalmente asociaciones) y técnicos vinculados con el sector poblacional o situación de dificultad. Los técnicos pueden pertenecer al Centro de Servicios Sociales (diferentes Programas, aunque fundamentalmente a través del Programa de Cooperación Social), a otros Departamentos de la Administración Local (juventud, mujer, etc.) e incluso a otros Centros (centro de salud, centros educativos, guardia civil, etc.) dependientes de Administraciones Públicas diferentes a la local y ajenas a las del propio Sistema de Servicios Sociales.

La práctica habitual es la realización de reuniones esporádicas y con objetivos concretos (elaboración de programas, solicitud de subvenciones, etc.) con cada una de las organizaciones sociales existentes en el territorio y representativas, fundamentalmente, de sectores de población tales como personas mayores, mujeres, discapacitados e inmigración. Es inusual el desarrollo de reuniones donde participen todas las organizaciones sociales del municipio para asuntos de interés general.

En algunos municipios, estas reuniones son el germen para solicitar a la Administración Local la constitución formal de un mecanismo de participación ciudadana que regule su funcionamiento, especialmente en drogodependencias, juventud, mujer, etc.. Se detecta que dichas reuniones surgen fundamentalmente a iniciativa de los técnicos de Servicios Sociales y que, en ocasiones, no encuentran respaldo político en los asuntos tratados en ellas, tanto es así que existen experiencias de funcionamiento durante años de “Comisiones Sectoriales” que nunca se han formalizado por parte de las Corporaciones Locales responsables de los Servicios Sociales.

Los *objetivos básicos* en estas reuniones son: ofrecer información; recopilar información de necesidades y problemáticas sociales; solicitar la participación de las organizaciones sociales en actividades; promover la cooperación interasociativa en actuaciones concretas; promover cauces de reflexión, deliberación y discusión sobre problemáticas sociales y alternativas de solución; elaborar protocolos de colaboración técnica interinstitucional e interdisciplinar con las que abordar problemáticas complejas que afectan a personas y colectivos (violencia doméstica, inmigración, drogodependencias).

Así mismo, también existe una coordinación entre el nivel técnico y político, el cual permite, en ocasiones, “elevar” las propuestas técnicas a “estrategias” políticas, aunque bien es cierto que suelen ser reuniones demandadas desde el nivel político para disponer de determinada información de servicios, programas y usuarios, solicitar información y documentación que avale la petición de subvenciones, la realización y/o contestación a mociones, etc.,

Por último, cabe señalar que la existencia de un Consejo o Instituto Municipal de Servicios Sociales, no es garantía “per se” de participación ciudadana en la materia, ni viceversa; es decir, que la inexistencia de estos mecanismos formalizados conlleva inhabilitar a la ciudadanía a participar en los asuntos públicos locales del Área Social mediante la utilización de procedimientos o metodologías de carácter informal pero innovador en sus planteamientos y estrategias.

### **2.3.- Algunas reflexiones propositivas.**

La proximidad municipal y descentralizada otorga mayores bases de legitimidad a los gobiernos locales; favorece el conocimiento de las necesidades de la población y ofrece mejores condiciones de satisfacerlas. Pero esta proximidad debe ser “real”, es decir, vinculada a una accesibilidad tangible a los procesos decisionales en igualdad de condiciones para todas las personas, grupos y organizaciones; evitando “acaparamientos” de poder y clientelismos políticos y técnicos. Es necesario conjugar la proximidad con la pluralidad, la heterogeneidad, la perspectiva de género, la integración de los



grupos minoritarios, la incorporación de grupos informales, etc.; todo ello con el propósito de conseguir que las agendas públicas locales se encuentren auténticamente influidas por la pluralidad del universo local que representan.

Resultan interesantes algunas *experiencias innovadoras de participación ciudadana en el ámbito de las políticas locales*. Desde la realizada en *Bristol* (Gran Bretaña) en 1997, hasta otras más recientes orientadas a la priorización del presupuesto municipal, concretamente en *Porto Alegre, Belo Horizonte y Montevideo*; en las que se ilustran una nueva forma de construir ciudadanía y ciudades. Experiencias que están siendo analizadas y consideradas para revitalizar las democracias locales en nuestro entorno.

La participación ciudadana puede darse de diferentes *formas y niveles: información y formación, consulta y debate, decisión, control y gestión compartida o cogestión*. Estos niveles conforman *un proceso* que transcurre desde la información hasta la gestión compartida, siendo en este último donde se integran todos los anteriores. Las experiencias o *mecanismos de participación implantados en el ámbito local* en nuestro país son muy desiguales y limitados, aunque observamos su progresiva extensión. El grado de implantación de los diferentes mecanismos es muy desigual. *Según la extensión y la profusión en municipios* los más extendidos son los Consejos Consultivos Municipales en diferentes: áreas de Interés Competencial (Servicios Sociales, Sanidad, etc.); colectivos (mujer, juventud, etc.); control y seguimiento de Planes y Proyectos; gestión de servicios públicos por medio de asociaciones ciudadanas y los mecanismos de consulta ciudadana concreta (encuestas, quejas y sugerencias de ciudadanos y/o usuarios de servicios, reuniones abiertas de audiencia pública, etc.). *Según las metodologías aplicadas*, estas se adaptan a los contextos; y *según la función asignada a la participación*, se encuentra fundamentalmente orientada a la información y consulta (enfoque de “planificación social”), emergiendo la cogestión más en la dialéctica de la privatización de servicios, en muchas ocasiones sin recursos suficientes, que en la de participación en las políticas y los programas sociales.

En la realidad se comprueba que el sistema institucional local tiende a minusvalorar los mecanismos de participación directa y enfatiza el empleo del

sistema de representación indirecta más tradicional, multiplicando niveles electivos y estructuras administrativas. Los mecanismos institucionales de participación, en ocasiones, fragmentan la participación ciudadana a través de infinitas sectorializaciones que tienden a ocultar, ignorar y/o resquebrajar realidades. Los cauces de participación predominantes se abren a los grupos más organizados y mejor situados, encontrando dificultades de articular sus intereses y acceder a la arena de las decisiones públicas los grupos minoritarios, debido a su representación insuficiente o inadecuada con relación al sistema de participación ciudadana local establecido. Por otra parte, las ayudas y subvenciones concedidas por las Administraciones Públicas presentan el riesgo de la dependencia de su funcionamiento respecto de las mismas Administraciones. Por ello, es importante generar estructuras intermedias que contribuyan a mantener la independencia y diversidad del sector asociativo, valor fundamental de estos actores.

Es fundamental, impulsar cambios en la configuración de los Servicios Sociales municipales, en general, y en la participación ciudadana en éstos en particular. Destacar, entre otras, las siguientes propuestas:

- Crear Concejalías de Participación Ciudadana que promuevan órganos de participación asociativa y directa en las Áreas de gestión municipal.
- Promover la promulgación de Reglamentos Municipales de Participación Ciudadana y Cartas de los Derechos de los Ciudadanos, elaborados desde “abajo”.
- Incorporar las posibilidades de las nuevas tecnologías para innovar en la participación directa.
- Crear Registros Municipales de Entidades Sociales públicos y accesibles.
- Gestionar los Servicios Sociales de Atención Primaria desde organismos autónomos, lo que requiere un impulso del capital humano en los Centros y por tanto una transferencia real de competencias y presupuestos de las Administraciones Autonómica a las Locales sin más trabas.

- Crear Consejos Municipales de Servicios Sociales generales, generando estructuras intermedias de participación; incorporando en ellas a técnicos de las diferentes Áreas municipales y de otras instituciones para construir políticas y medidas transversales en la acción social local. La cuestión no estriba en reducir el número de entidades y colectivos sociales representados para mejorar la eficacia de las deliberaciones y acuerdos, sino en impulsar metodologías que permitan la máxima audición y representatividad social, dado que son en estos indicadores donde se encontrara la eficacia y esencia de la participación.
- Clarificar objetivos y funciones de los Consejos e Institutos respecto de su incidencia directa en la Política Local, especificando los asuntos que ofrezcan un contenido real a estos mecanismos y, por tanto, motivar para participar y evitar expectativas e instrumentalizaciones.
- Facilitar la participación de personas o entidades que pueden encontrarse afectadas, directa o indirectamente, por decisiones a adoptar (rol de defensa).
- Ante el incremento incesante de organizaciones sociales representativas de diferentes colectivos y la progresiva especialización del tejido social que defiende derechos de afectados cada vez más concretos y diversos, es necesario arbitrar mecanismos de renovación y adaptación en la composición y representatividad social como derecho en si mismo. Se trata de garantizar la configuración de una red social flexible, abierta e inclusiva, que permita la incorporación de nuevos miembros y establezca su procedimiento de manera transparente.
- Garantizar la participación ciudadana en la vida pública local como un derecho ciudadano, incorporándola en el desarrollo normativo, evitando la instrumentalización política y/o arbitrariedad en los procesos y en las estructuras participativas.
- Conceder garantías de tratamiento a cualquier iniciativa ciudadana, queja, o demanda, debiendo ser evaluada con criterios racionales de viabilidad en su aplicación mediante informes técnicos prescriptivos.

- Establecer condiciones y garantías de representación de los miembros elegidos al efecto, supervisando la transparencia en la transmisión de información de las asociaciones a sus representantes y de éstos respecto de las entidades.
- Incorporar en los Consejos e Institutos la diversidad social, integrando con mayor intensidad a grupos sociales que en la actualidad se encuentran infra representados: inmigrantes, discapacitados, personas dependientes y excluidos minoritarios.
- Innovar en el diseño e implementación de metodologías participativas que faciliten la participación real y evitar “caer” en la “inercia” de la no participación. Se trata de dotar a las estructuras participativas de un carácter vinculante y de una supervisión eficaz.
- Compatibilizar mecanismos de participación asociativa con formas que promuevan la participación de los ciudadanos no organizados.
- Vitalizar el capital social local. Socializar y educar para la participación, impulsar y apoyar el asociacionismo y movimientos cooperativos, promover relaciones asociativas, generar redes sociales locales de cooperación mutua, apoyar acuerdos estratégicos entre organizaciones sociales y la Administración Local; coordinar centros y servicios locales, fomentar la co-gestión con las organizaciones vecinales y sociales de los centros sociales o cívicos municipales; optimizar los recursos locales, dotar con recursos a los órganos de participación ciudadana, generar espacios de encuentro, etc.,.
- Informar, orientar y concienciar a la ciudadanía y a las entidades sociales, acerca de la existencia, organización, funcionamiento y composición de los Consejos e Institutos; incidiendo en su acceso y disfrute.
- Elaborar planes estratégicos de los Servicios Sociales en cada uno de los Ayuntamientos y/o Mancomunidades, en su caso.

Los *procesos* participativos son educativos, capacitantes y socializantes en sí mismos, tanto para los que intervienen en ellos directamente como para la comunidad local, a la vez que son mecanismos para la consecución de

*tareas* de interés colectivo. De esta forma, la participación es *una capacidad* vinculada directamente a emprender estrategias de desarrollo humano, económico y social; siendo, por tanto, un valor y una *oportunidad central y transversal* en la elaboración, implementación y evaluación de Políticas Sociales orientadas al desarrollo local y a la integración social de minorías con insuficiente representación y/o en procesos de exclusión. Los Servicios Sociales municipales deben facilitar el acceso y la participación de los ciudadanos no solo como usuarios o beneficiarios de servicios y actividades, sino en la elaboración, diseño, seguimiento y evaluación de centros y programas. La recuperación del protagonismo ciudadano en las decisiones sociales municipales supone innovar en mecanismos que permitan una mayor participación de los ciudadanos y de las entidades sociales. De esta forma se alcanzaran decisiones que serán significativas y vinculantes para los actores, provocando una progresiva vitalización del capital social de los municipios y una potenciación del capital humano de los Servicios Sociales de Atención Primaria.

### **3.- Bibliografía.**

- ANECA (2005): *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid.
- Alonso; R. (2002): *Intervención comunitaria en el Trabajo Social. Proyecto Docente a Cátedra*. Valencia. Roneo.
- Carrasquilla, M<sup>a</sup>. C. Y Seidel, S. E. (2005): *La participación ciudadana: vía para la integración de las personas inmigrantes. Rutas y caminos*, Agrupación de Desarrollo NEXOS.
- Font, J. (2003): “Nuevos mecanismos participativos y democracia participativa”, en *Jornadas sobre democracia participativa* celebradas en Junio en la U.P.V..
- (2004): “Participación ciudadana y decisiones públicas: conceptos, experiencias y metodologías”, *Revista Debates*, 5: *Participación ciudadana*. En [www.urbared.unqs.edu.ar/debates](http://www.urbared.unqs.edu.ar/debates).
- Font, J Y Blanco, I. (2003): “Experiències de participació ciutadana, Polis, la ciutat participativa”, *Papers de Participació Ciutadana*, 9. Diputació de Barcelona. Xarxa de municipis.

- Gaitán, L. (2003): "Ciudadanía, participación y Trabajo Social", *ponencia presentada en Inauguración Curso 2003/2004 E.U.T.S. de Murcia*.
- Martines Román, M<sup>a</sup>. A. (2000): "Pobreza, exclusión social y cultura de paz". En J. A. Díaz y M<sup>a</sup>. J. Salvador (Coords.): *Nuevas perspectivas de los Servicios Sociales*. UNED. Madrid. 315 – 344.
- Max-Neef, M. (1994): *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Barcelona, Icaria.
- M.A.P.(2005): *Libro Blanco para la Reforma del Gobierno Local en España*, [www.map.es](http://www.map.es).
- Observatorio Internacional sobre la Democracia Participativa (2003): *Encuentro Internacional sobre la Democracia Participativa*, celebrado en Lille del 7 al 9 de noviembre de 2003.
- Pastor Seller, E. (2001): "Iniciativa Social y Trabajo Social Comunitario", en *Revista Cuadernos de Trabajo Social "Alternativas"*, 9. Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Alicante, pp. 169 – 191
- (2002): "La intervención comunitaria entre lo local y lo global", en *Revista Cuadernos de Realidades Sociales*, 59/60. Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, pp. 169 - 187
  - (2004): *Trabajo Social Comunitario*, Murcia, Diego Marín.
  - (2005): *La participación ciudadana en los Servicios Sociales Municipales de la Región de Murcia*. Murcia. Roneo.
- Putnam, R.D. (2002): *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*, Barcelona, Galaxia Gutemberg-Circulo de Lectores.
- (2003): *El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona, Galaxia Gutemberg-Circulo de Lectores.
- Taylor, S. H. Y Roberts, R. W. (Comps.) (1985): *Theory and Practice of Community Social Work*. Nueva York. Columbia University Press.

## **Espacio social europeo y personas con discapacidad**

Díaz Jiménez, Rosa M<sup>a</sup>

Diplomada en Trabajo Social

Licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas

Profesora TEU

*Universidad Pablo de Olavide de Sevilla*

Sumario:

1. Cuestiones introductorias: Cohesión social y política social 2. El impulso de nuevas concepciones de la discapacidad en Europa: Personas y concepciones. 3. Influencia de las políticas europeas en la calidad de vida de las personas con discapacidad: Cohesión social y personas con discapacidad 3.1. Esfuerzos legales hacia la cohesión social europea 3.2. Movimiento Asociativo. 4. Desventaja de las personas con discapacidad en Europa. 5. Conclusiones desde el trabajo social

Resumen:

Palabras clave: Discapacidad, espacio social europeo, políticas sociales

Europa no es solamente un espacio económico, sino un espacio para la integración territorial y social. Una Europa social, necesita de la unión política, y la cohesión social, con un mercado único integrado y no desigual.

Sobre esta idea el consenso es generalizado, pero las diferencias son evidentes, en los sistemas de protección social de los países miembros.

La política social de la Unión europea ha sido débil, y ha estado supeditada a las exigencias de los criterios económicos y fiscales de convergencia. Ha prevalecido el principio de subsidiariedad, por lo que en muchos casos la convergencia de sistemas de protección social, a menudo ha sido inabordable.

Similares palabras podrían describir las políticas sociales europeas de atención a personas con discapacidad. Éstas nos han dotado de un acervo común, sobre principios que deben inspirar las políticas nacionales, las buenas prácticas, nuevos paradigmas conceptuales sobre la discapacidad y elementos indispensables de respeto y garantía de derechos, “acciones *lobby*” e incluso objetivos comunes.

Pero la vida cotidiana de las personas con discapacidad es bien diferente según su ciudad de nacimiento en el documento de identidad. Se aborda en la comunicación avances en el espacio social europeo en materia de discapacidad y diferencias nacionales que contradicen la cohesión social.

Abstract:

Key words: Disability, European social area, social policy

Europe is not just an economic area, but also one of social and territorial integration. A social Europe needs political union and social cohesion, as well as a single, integrated market free of inequality.

About this there is little debate, although differences do exist between the various social protection systems of member countries.

The EU's social policy has been weak and has been driven by economic and fiscal convergence criteria. The principle of subsidiarity remains, and so in many cases the convergence of social protection systems could not even be approached.

The same could be said of European social policy with regard to the disabled. The result is a common patrimony, based on principles which should inspire national policy, good practice, new conceptual paradigms for disability and the essential elements of respect and the guarantee of rights,

lobbying and even common aims. But daily life for people with disabilities can differ greatly depending on one's place of birth. This paper makes an approach to advances in the European social area with regard to disability and deals with national differences which are contrary to social cohesion.



## **1. Cuestiones introductorias: Cohesión social y política social**

Las políticas de la Unión Europea en materia social, interaccionan bajo un esquema de dependencia relativa, con el proceso de convergencia, que se inserta en un modelo de globalización capitalista neoliberal. Ni el capitalismo global ni la unión monetaria excluyen la dimensión social comunitaria, pero ésta juega con desventaja.

Las cuestiones sociales han encontrado referencias en los Tratados de la Comunidad Europea y otros hitos de gran consideración en la construcción Europea. En el articulado se refleja un nivel alto de buenas intenciones, pero en la práctica, la llamada política social de la Comunidad, siempre ha sido subsidiaria a las de las políticas sociales de los estados miembros, y pendientes hoy, de la aprobación del Texto Constitucional firmado el 29 de Octubre en Roma que incluyese la Carta de Derechos Fundamentales.

Desde 1985, las instituciones europeas realizaron un gran esfuerzo para construir un espacio económico sin fronteras que se materializaría en Maastrich en 1992 y que traería en 1993 el “Mercado Único”. En el Acta Única de 1987, la Comunidad se comprometía a fomentar el progreso social con una política social común, que permitiese la cohesión social. El liderazgo socialdemócrata en instituciones europeas de Delors y Santer, pudieron influir en una concepción más amplia de la dimensión social.

Para ellos, la política social europea, debía corregir las nuevas divisiones sociales y transnacionales del bienestar, apoyando a los colectivos y territorios afectados por las consecuencias distributivas regresivas del Mercado Único. Cohesión apoyada en los fondos estructurales.

Pero otras razones estaban empujando hacia esa dimensión social europea. La derecha política y económica europea mantenían que los beneficios de la globalización podían erosionarse por nuevos problemas y necesidades sociales, como la necesidad de contratación de mano de obra cualificada fuera del país, el *dumping social*, la movilidad de ciudadanos hacia países con transferencias sociales universales (más gasto sin financiación), así como la

diversidad en los sistemas de seguridad social que frena a la movilidad por miedo a la interrupción del mecanismo contributivo.

Por otra parte, sindicatos, ONG's y el resto de las izquierdas, pensaban una dimensión social, impugnando el modelo de globalización económica insolidario, reivindicando la constitucionalización de los derechos sociales a escala comunitaria, nivelando los sistemas de empleo y protección social, y fortaleciendo el componente redistributivo, vía políticas de cohesión que dieran respuesta a las desventajas estructurales de territorios y colectivos (Adelantado y Gomá en Morata, 2000:191y ss.).

El reto era complicado, ya que a pesar de la asunción de los países europeos del modelo de Estado conocido como Estado del Bienestar, la diversidad socio económica y cultural ha hecho que se desarrollen distintos modelos de Estado de Bienestar, o siguiendo a Espin-Andersen<sup>1</sup>, regímenes de Bienestar, que repercuten en diferencias en los indicadores socioeconómicos de cada país.

Pero la nueva dimensión social tiene unos efectos. En una primera fase, los Estados apoyan en 1989 (excepto Reino Unido) la Carta Comunitaria de derechos sociales fundamentales de los trabajadores; se diseña la reforma de los fondos estructurales (como respuesta al planteamiento de cohesión); se aprueba el Programa de Acción Social 1989-94 basado en los compromisos de la Carta Social.

En un segundo momento, el *Tratado de Maastricht de 1992* impulsa la política de cohesión pero no incluye mejoras importantes respecto a lo social en su articulado; se aprueba en 1994 el Libro Blanco sobre Política Social Europea, que a su vez inspira las nuevas líneas de acción que se establecen en el Programa de Acción Social 1995-97.

Finalmente, el antiguo acuerdo de Política social (prot. 14 de Maastricht) se incorpora plenamente al articulado del Tratado tras su reforma en Ámsterdam en Junio de 1997. Se incluye un capítulo de empleo, se amplía la agenda comunitaria contra la discriminación, pero no se consigue que los temas sociales se decidan por mayoría cualificada. En Octubre de 1997 en la Cumbre de Luxemburgo se aprueba la estrategia europea para el empleo estableciendo

---

<sup>1</sup> Espin-Andersen, G.(2000): Fundamentos sociales de las economías post-industriales. Ariel Sociología. Barcelona.

nuevas directrices en la política europea del empleo (1998). El resto de ámbitos de la agenda social se agrupan en el nuevo programa de Acción Social 1998-2000.

Los Consejos Europeos de Lisboa (marzo) y Niza (Diciembre) de 2000, emplazaron a los Estados miembros a promover acciones en materia de empleo, innovación, reforma económica y cohesión social, para reducir los riesgos de exclusión social y pobreza, como medio para reforzar la cohesión social en la Unión Europea entre el 2001 y el 2010. Además en Niza se aprueba la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea<sup>2</sup>, dejando para más adelante si se incorpora la Carta al Tratado, por la oposición de Reino Unido, Irlanda, Suecia y Dinamarca.

Los programas y acciones previstos en la agenda 2000, que incluyen las reestructuraciones financieras, así como la entrada de nuevos socios con realidades bien distintas a la vieja Europa han impulsado nuevos escenarios y objetivos sociales.

Están finalizando las iniciativas comunitarias para el periodo 2000-2006. De la evaluación de las mismas y de los instrumentos puestos en marcha para la cohesión dilucidaremos los nuevos retos de la política social, que tendrán que dar respuesta a la nueva realidad Europea, en donde el paro afecta a 18 millones de personas, crecen las tasas de pobreza, donde el cambio demográfico redobla los índices de dependencia, la monoparentalidad se sitúa en torno a un 30% y donde se está recibiendo a la población de países subdesarrollados que quieren mejorar sus vidas y la de sus familias. Hablo de prioridades como el empleo, prevenir la exclusión social y trabajar en la igualdad entre hombres y mujeres para dar respuestas a nuevas realidades demográficas y familiares.

Para concluir con este apartado introductorio, la política social continúa estando, en la esfera de la competencia estatal de los Estados de la Unión. Junto a ésta realidad han aparecido conceptos como dimensión social del mercado interior, la Europa Social, la cohesión económica y social, que pueden hacernos pensar en la instauración de una verdadera política social

---

<sup>2</sup> (2000/C 364/01)

comunitaria, que no llegará hasta que no tengamos un instrumento jurídico, como la Carta de Derechos Fundamentales incluido en el Tratado de la Unión. Es el Proceso de la futura, y en debate, Constitución Europea, cuyo texto firmado en Roma el 29 de Octubre de 2004 está sufriendo un proceso de refrendo en los Estados, no exento de polémica.

Prefiero hablar de política comunitaria en materia social que ha colaborado en cualitativos avances en las políticas sociales de los Estados en concreto las relativas a las personas con discapacidad.

## **2. El impulso de nuevas concepciones de la discapacidad en Europa.**

### **Personas**

No existe una definición de “discapacidad” común en Europa, y algunos Estados miembros carecen de datos estadísticos sobre el número de personas con discapacidades funcionales<sup>3</sup>. Cuando los hay, casi siempre están asociados a la elegibilidad para percibir prestaciones. A pesar de la subjetividad de los datos, la U.E. en 1999 declaró que un 18% de la población total sufría limitaciones graves o moderadas en su vida cotidiana, y entre éstos el 7% sufría una discapacidad severa (Comisión europea, 2003)<sup>4</sup>.

Globalmente la UE habla de que la discapacidad alcanza a un 10% de la población europea, aunque las estimaciones del número de personas afectadas directamente por alguna forma de discapacidad varía, del 8% al 14%. Se identifican por parte de las estadísticas oficiales de los países miembros, grupos heterogéneos de personas con discapacidad; discapacidad producida por deficiencias congénitas o adquiridas, con diferentes grados de discapacidad, discapacidades permanentes o temporales. Entre todas ellas, aquellas personas que son aptas para el trabajo o las que no lo son, las que buscan trabajo y las personas improproductivas<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> A partir del año Europeo de la Discapacidad la UE realiza un gran esfuerzo estadístico.

<sup>4</sup> Comisión europea (2003): 2010: Una Europa Accesible para todos. Informe del grupo de expertos . Disponible en el servidor oficial de la Unión Europea [http:// europa.eu.int](http://europa.eu.int)

<sup>5</sup> Directorate General for Employment and Social Affairs(2001): The employment situation of people with disabilities in the European Union. PP. 8-12. European Comission. Bruselas.

La prevalencia aumenta con la edad, de hecho el 63% de las personas con discapacidad son mayores de 45 años, mientras que en los que no tienen discapacidad suponen el 34%. Por lo tanto la población con discapacidad en Europa es mayor, sobre todo en Alemania, Grecia, Italia y España.

Respecto al género, las estadísticas muestran variación entre los estados miembros, pero pocas variaciones entre población masculina y femenina; Hay más mujeres con discapacidad en Holanda y Dinamarca y más hombres con discapacidad en España, Francia y Grecia. Con una visión de conjunto de la UE, las personas con discapacidad en edad laboral en Europa son mujeres en un 52,7% y hombres en un 47,3%.

Las personas con discapacidad europeas tienen nivel educativo inferior que las personas sin discapacidad. Sólo el 9% de las personas con discapacidad severa y el 14% de las que tienen cierto grado de discapacidad completan sus estudios universitarios<sup>6</sup>. El bajo índice de educación secundaria y universitaria de las personas con discapacidad limita sus posibilidades de acceder al mercado de trabajo en igualdad de condiciones.

Respecto a la composición de los hogares de las personas con discapacidad en edad laboral, la comparación de los datos de cada estado muestran que las personas con discapacidad a menudo tienden a vivir solos, es decir sin pareja, sin niños dependientes a su cargo, y en familias de pocos miembros.

De las personas con discapacidad, en edad laboral, tienen un empleo el 42,2%(frente al 64,5% de la población sin discapacidad), son inactivos el 52,2%(frente al 28,1% de la población sin discapacidad) y están desempleados el 5,6%(frente al 7,4% de la población sin discapacidad)<sup>7</sup>.

Destacamos que el nivel más alto de empleo de las personas con discapacidad lo tiene Francia, con larga tradición en políticas de formación para el empleo de las personas con discapacidad, donde trabaja el 53%, y el más bajo España donde trabaja el 29,5% de la población con discapacidad en edad laboral.

---

<sup>6</sup> En España, llegan a la Universidad el 5% de las personas con discapacidad y finalizan sus estudios el 3%.

<sup>7</sup> En Comisión europea 2001: 40 puede apreciarse los índices de ocupación y de paro por cada uno de los países miembros. Entiende como Índice de ocupación a la proporción: empleados + desempleados/población en edad laboral x 100, y como índice de desempleo o de paro: desempleados/empleados + desempleados x 100.

Las mujeres con discapacidad tienen menos empleo que los hombres con discapacidad un 35,6% frente al 49,5 de empleo masculino. Además, la relación entre empleo y nivel educativo es directamente proporcional. Del nivel educativo alto trabaja el 61,4% frente al 30,9 de los empleados que tienen un nivel educativo bajo. Hay más paro entre los jóvenes con discapacidad.

No se observan diferencias cualitativas entre el tipo de empleo de las personas con discapacidad y sin discapacidad (Comisión Europea (2001:44). No así en lo que respecta al tipo de jornada. Las personas con discapacidad están ocupadas a jornada parcial en mayor proporción que las personas sin discapacidad.

La Comisión europea reconoce que los salarios de las personas con discapacidad son inferiores a los salarios de las personas sin discapacidad. En parte se explica esta circunstancia, por el bajo nivel de instrucción de éstas. Otros estudios aluden a la inferior productividad de las personas con discapacidad, no tanto por los efectos de la deficiencia sino como efecto de la discriminación a varios niveles (Blackaby et al., 1999)

Teniendo en cuenta los datos que ofrece el Foro Europeo de la Discapacidad<sup>8</sup>, que utiliza los mismos datos del Panel de Familias de Eurostat, si una persona en edad laboral tiene el 66% de probabilidades de encontrar un empleo o desarrollar un negocio, para una persona con discapacidad leve la probabilidad se reduce al 47% y para personas con discapacidad severa se reduce al 25%. El nivel de empleo de mujeres con discapacidad es considerablemente más bajo. (Foro europeo, 2003:32-35)

Las cifras muestran diferencias en los perfiles sociodemográficos de las personas con discapacidad, de las que no tienen discapacidad, y son el primer referente de los riesgos y procesos de exclusión social de este grupo social.

---

<sup>8</sup> Foro Europeo de la discapacidad(2003): Discapacidad y exclusión social en la Unión europea. Tiempo de cambio herramientas para el cambio. Ed. Cermi. Madrid.

### **Concepciones. Declaración de Madrid y Año Europeo.**

La discapacidad es un fenómeno que, como hemos visto, afecta a un importante número de personas en nuestra sociedad, y como fenómeno, ha sido estudiado fundamentalmente por las personas que viven con ella y por las que trabajan con ella. La sociedad necesita marcos teóricos de referencia, y así, ha ido conceptualizando a la discapacidad, y en base a ésta, desarrollado diferentes estrategias para abordarla.

Bajo diversos modelos teóricos, desde los filosófico-teológicos, los organicistas a los ecológicos, han ido construyéndose paradigmas sobre la discapacidad, que aún hoy, a pesar de la evolución de los mismos, pueden coexistir: el tradicional, asistencial, médico, rehabilitador, y el paradigma de la vida independiente<sup>9</sup>.

En la segunda mitad del siglo XX se han producido importantes avances en el concepto de discapacidad. Las Naciones Unidas en 1975 en la *Declaración de Derechos de las Personas con Discapacidad*, la definía como incapacidad de las personas a subvenir por sí mismas a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, de sus facultades físicas o mentales<sup>10</sup>.

La Organización Mundial de la Salud, en 1980, distinguía entre deficiencia, discapacidad y minusvalía<sup>11</sup>, insistiendo en el carácter de pérdida o anormalidad (deficiencia), restricción del funcionamiento de la actividad (discapacidad) y límites e impedimentos para desempeñar roles esperados, desventaja (minusvalía). A finales de los años noventa se van imponiendo conceptos de discapacidad y persona con discapacidad, dadas las connotaciones negativas de la palabra minusválido, discapacitado o deficiente.

---

<sup>9</sup> Véase: Casado, D.(1991): *Panorámica de la discapacidad*. Intress. Barcelona; Puig de la Bellacasa, R.(1990): "Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad" en *Discapacidad e Información*. Real Patronato de Prevención y atención a Personas con Minusvalía. Madrid. 1990. Egea, C. y Sarabia,A.(2004) *Visión y modelos conceptuales de la discapacidad*. En [www.discapnet.es](http://www.discapnet.es); Shaalock en Verdugo (2003:193 y 235).

<sup>10</sup> Declaración Proclamada por la ONU en Asamblea General de 9 de Diciembre de 1975.

<sup>11</sup> CIDDM de 1980.

De hecho en 2001 la OMS, utiliza el término discapacidad englobando los tres términos anteriores, que ahora incluye como “deficiencia”, “limitaciones en la actividad” y “restricciones en la participación”<sup>12</sup>.

En la mayor parte de los Estados democráticos, la definición legal de discapacidad hace referencia a una valoración, generalmente expresada mediante un porcentaje, del nivel de limitación funcional, aunque la filosofía y valores vayan avanzando en concepciones no deficitarias. Se están proponiendo conceptos como el de “*diversidad funcional*”, desde el Foro de Vida Independiente.

En España el CERMI en 2004, define la discapacidad como “*circunstancia personal y hecho social resultante de la interacción de un entorno inadecuado pensado para el parámetro de individuo “normal” con la diferencia que presentan algunas personas, es una manifestación más de la diversidad humana, que una sociedad inclusiva y abierta ha de acoger como elemento enriquecedor que ensancha la humanidad y le agrega valor*”<sup>13</sup>.

Las concepciones tradicionales, que insistían en la asistencia y en la recuperación de las capacidades funcionales, han ido dando paso a otras que inciden en identificar y eliminar cualquier obstáculo para la igualdad de oportunidades y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad. La tarea está ahora en la sociedad y no en la persona con discapacidad.

Se aprecia un cambio hacia concepciones y modelos sociales, orientados a los derechos, que incluso llegan a recogerse explícitamente en el desarrollo normativo de los mismos<sup>14</sup>. En este modelo social, orientado a los derechos, lo que se plantea es un desplazamiento en la consideración de la persona con discapacidad, que pasa, de ser considerado objeto de intervención, a sujeto (De Lorenzo, 2003:73).

---

<sup>12</sup> Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y La Salud(CIF).

<sup>13</sup> CERMI(2004): Nuevos conceptos nuevas realidades. Edita Fermi. Madrid

<sup>14</sup> Como sucede en el caso español, en la Ley 51/2003 de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal, que expresa la asunción del estado español del paradigma de vida independiente como principio.



Con esta concepción, las personas con discapacidad ya no son un problema; los problemas de las personas con discapacidad se presentan generalmente por su interacción con un entorno, no accesible. El modelo se basa en el concepto de derechos humanos, donde la persona con discapacidad es un titular de derechos, y se persigue la igualdad de oportunidades, la no discriminación y acciones positivas que construyan una sociedad accesible.

Este cambio paradigmático cristaliza en Europa mediante dos acontecimientos, la Declaración de Madrid<sup>15</sup> y la celebración del Año Europeo de la Discapacidad en 2003, y que formalizan políticamente estos cambios conceptuales que se han ido construyendo y fundamentalmente difundiendo en las aportaciones de la Unión Europea de los últimos diez años con respecto a estas personas.

### **Declaración de Madrid**

Fue un importante instrumento político de referencia ideológica de lo que el movimiento asociativo de discapacidad en toda Europa pretendía que fuera el Año Europeo 2003. Partía del análisis de la situación de discriminación, exclusión social y pobreza, de las personas con discapacidad en Europa, y proponía medidas basadas en la igualdad de oportunidades, no caridad, y la no discriminación y la inclusión social. Abandera la cuestión como de Derechos Humanos. Incluía propuestas legislativas, políticas y administrativas, con un programa básico reclamando medidas de legislación antidiscriminatoria, sensibilización pública, medidas para las mujeres con discapacidad, para el acceso al empleo, la promoción de vida independiente, la accesibilidad a todos los servicios en condiciones de igualdad. Todo ello con la participación activa de las personas con discapacidad.

---

<sup>15</sup> Fue aprobada en el Congreso Europeo de Personas con Discapacidad “ No Discriminación + Acción Positiva = Integración”, organizado por la Fundación Once y la Fundación Luis Vives con el apoyo del Gobierno Español y de la Unión Europea. Se celebró en Madrid en Marzo de 2002.

### **Año Europeo de las Personas Con Discapacidad**

El segundo acontecimiento que he destacado, es la decisión que asumió la Unión Europea en Diciembre de 2001, de declarar el año 2003 como Año Europeo de las Personas con Discapacidad, con el objetivo de difundir la idea de persona con discapacidad como sujeto de derechos, y fomentar la reflexión y el debate sobre las medidas necesarias para promover la igualdad de oportunidades en Europa.

Estos acontecimientos han tenido una gran repercusión en la asunción del nuevo modelo social basado en los derechos humanos, en los países de la Unión Europea, abriendo un nuevo proceso en las políticas hacia la discapacidad, mejorando percepciones sociales sobre la misma, nueva legislación<sup>16</sup>, y más relevancia al movimiento asociativo<sup>17</sup> de personas con discapacidad en el desarrollo de las políticas sociales.

Durante el siglo XX, la población con discapacidad sufre un importante cambio social y cultural. De ser un sujeto pasivo, mantenido por una sociedad paternalista, pasa a ser un sujeto activo, articulado en un movimiento asociativo, cada vez más influyente en las políticas sociales. Gracias a los avances tecnológicos tanto en sistemas de rehabilitación como adaptación de entornos, las personas con discapacidad están teniendo peso en la capacidad productiva de la sociedad, y se está valorando la ineficiencia que provoca la separación entre los sistemas rehabilitadores y asistenciales. El sistema asistencial tiene un alto coste y produce efectos de aislamiento social y económico de la persona con discapacidad (De Lorenzo 2003:90).

Si la discapacidad se produce por la interacción entre la persona y entornos no adecuados e inaccesibles, las soluciones no pasarán por actuar en la persona sino en conseguir entornos accesibles que posibiliten la inclusión e igualdad de

---

<sup>16</sup> En España en 51/2003, la Ley de Igualdad de Oportunidades, no discriminación y accesibilidad Universal, Ley 41/2003, de Protección Patrimonial de las Personas con Discapacidad, Ley 40/2003, de Protección a las Familias Numerosas. Y en Europa la transposición de la directiva de la UE de Igualdad de Trato en el Empleo.

<sup>17</sup> Concepto "diálogo civil", que amplía el rol del movimiento asociativo. De mero colaborador de la administración pública en la consecución del bienestar social de las personas con discapacidad se pasa a planificador, gestor y controlador de las políticas, según se refleja en la descripción del principio diálogo civil en la Ley 51/2003 española.

oportunidades en todas las esferas de la vida, procurando la no discriminación mediante acciones positivas.

### **3. Influencia de las políticas europeas en la calidad de vida de las personas con discapacidad: Cohesión social y personas con discapacidad**

#### **3.1. Esfuerzos legales hacia la cohesión social europea**

Desde que se creara la Comunidad Económica Europea en 1957, se ha venido reconociendo la igualdad de oportunidades de los ciudadanos europeos. Así, el artículo 13 del Tratado constitutivo de la CEE habilitó al Consejo para “adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual”. Del mismo modo, los Estados Europeos aprobaron el 18 de octubre de 1961, la Carta Social Europea reconociendo en su artículo 15, el derecho de las personas con discapacidad a la independencia, integración y participación social en la vida de la comunidad, en particular con medidas que pretenden solventar las barreras de la comunicación y la movilidad y permitir el acceso al transporte, la vivienda, las actividades culturales y el ocio.

Más tarde, en la época “Delors” se aprueba el Libro Blanco de política social de la Unión europea en 1994, que introduce la exigencia de desarrollar medidas para combatir la exclusión y discriminación de las personas con discapacidad. Y a mediados de los noventa, la Europa reconoce que siguen existiendo numerosos problemas para la integración de las personas con discapacidad<sup>18</sup>. En una Comunicación de la Comisión, y Resolución del Consejo, se pretende fomentar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad<sup>19</sup>, integrando la cuestión de la discapacidad en las políticas comunitarias, así

---

<sup>18</sup> Comunicación de la Comisión, de 30 de julio de 1996, sobre la igualdad de oportunidades de las personas minusválidas - Una nueva estrategia comunitaria en materia de minusvalía. [COM(96) 406 final - no publicada en el Diario Oficial].

Resolución del Consejo y de los representantes de los gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 20 de diciembre de 1996 sobre la igualdad de oportunidades para las personas con minusvalías [Diario Oficial C 12 de 13.1.1997].

<sup>19</sup> En esos momentos se hablaba de minusvalía, tengamos en cuenta la evolución de las concepciones y su influencia en la terminología.

como consolidar la cooperación entre los Estados miembros en su lucha contra toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

Con estas disposiciones se produce un cambio en la consideración europea de la discapacidad. Las políticas públicas cambian de objetivo: de la readaptación a la integración, como el factor fundamental para permitir la inserción en la sociedad activa.

El nuevo planteamiento se sustenta en el compromiso común de todos los Estados miembros *de "identificar y eliminar los obstáculos a la igualdad de oportunidades y de promover la plena participación en todos los aspectos de la vida"*. Se plantea aquí un *"marco de referencia para estimular la definición precisa de objetivos comunes e identificar las mejores prácticas, así como para fomentar el intercambio estructurado de información y experiencia entre los Estados miembros"*<sup>20</sup>.

El Consejo dicta una Resolución en 1999 sobre la igualdad de oportunidades laborales de las personas con minusvalías<sup>21</sup>, en donde insta a los Estados miembros a que *"pongan especial énfasis en fomentar las oportunidades de empleo de las personas minusválidas y adopten las medidas preventivas que fomenten la integración de los minusválidos en el mercado laboral; utilicen plenamente las posibilidades existentes y futuras de los Fondos Estructurales europeos, en particular las del Fondo Social Europeo y presten especial atención a las posibilidades que ofrece el desarrollo de la sociedad de la información"*. Invita a las organizaciones de personas con discapacidad a que participen activamente en la creación de posibilidades de empleo y a las instituciones comunitarias a que fomenten la igualdad de oportunidades laborales en sus organizaciones<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> En el marco de esta nueva estrategia, se creó un Grupo de Alto Nivel formado por representantes de los Estados miembros, que se reunía regularmente para realizar el seguimiento de la evolución de la situación de las personas con discapacidad en la Unión Europea.

<sup>21</sup> Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 17 de junio de 1999, relativa a la igualdad de oportunidades laborales de las personas con minusvalías [Diario Oficial C 186 de 2.7.1999].

<sup>22</sup> En este sentido cabe destacar la investigación de oficio iniciada por el Defensor del Pueblo Europeo (OI/3/2003), sobre la integración de las personas con discapacidad, en la Comisión como institución comunitaria, para averiguar si las medidas adoptadas por la Comisión Europea han sido suficientes. El proceso sigue abierto con una demanda de información adicional a la Comisión realizada el 28 de Octubre de 2005.

Actualmente, la Unión Europea y el Consejo de Europa, en concreto, reconocen respectivamente el derecho de todas las personas a la igualdad ante la ley y a la protección contra la discriminación. En la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, adoptada por once Estados miembros el 7 de diciembre de 2000, el artículo 21 refiere a la no discriminación y el 26 al derecho de las personas con discapacidad: “Todas las personas con discapacidad, cualquiera que sea su origen y naturaleza de su discapacidad, deben tener el derecho a medidas concretas adicionales que persigan su integración social y profesional”.

En el Consejo Europeo extraordinario celebrado en Lisboa en marzo de 2000 y posteriormente en la Cumbre de Feira en junio de ese mismo año, los Estados miembros hicieron hincapié en la necesidad de modernizar el modelo social europeo y desarrollar un Estado de Bienestar activo. Las conclusiones de dicha Cumbre conceden una gran importancia a la integración social y a la necesidad de que la Unión Europea sea más activa en este campo.

Posteriormente, en la Cumbre de Niza, celebrada en Diciembre de 2000, se aprobó la Agenda Social Europea dentro de un conjunto de medidas que significan un nuevo impulso para la Europa económica y social. Además, se asumió el compromiso de poner en marcha una estrategia europea de lucha contra la exclusión social, y fija los objetivos de los Planes Nacionales de Acción para la Inclusión Social de todos los países miembros. España lo presenta en junio de 2001 y considera a las personas con discapacidad como grupo en riesgo de exclusión social (Rubén, 2001)

Además de esta normativa general de la Unión Europea, los órganos e instituciones europeas publican Directivas, Recomendaciones y Resoluciones que promueven la integración de las personas con discapacidad; en los primeros años de andadura de la Comunidad económica europea dirigidas a la rehabilitación profesional, en la década de los ochenta para mejorar la

empleabilidad y ya en la década de los noventa en el contexto de la lucha para combatir la exclusión combinado estrategias de empleo y antidiscriminación<sup>23</sup>.

Ya se han emprendido acciones a través de la Directiva comunitaria relativa a la igualdad de trato en el empleo y la ocupación y del programa para luchar contra la discriminación 2001-2006<sup>24</sup>. La lucha contra la marginación de las personas con discapacidad pasa por el proceso europeo de inclusión social y por los planes nacionales de acción establecidos por los Estados miembros.

Señalar que el año 2003 ha sido el Año Europeo de la discapacidad, lo que ha supuesto un impulso en el reconocimiento de los derechos de este grupo, como la instauración del plan de acción plurianual, 2004-2010, el de "Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: un plan de acción europeo"<sup>25</sup>, y otras medidas<sup>26</sup>. La finalidad de este plan de acción es integrar, antes de 2010, la dimensión de la discapacidad en las políticas comunitarias afectadas, y aplicar acciones concretas en ámbitos clave con el fin de mejorar la integración económica y social de las personas con discapacidad.

Los principales programas del Fondo Social Europeo y la iniciativa comunitaria EQUAL, con 2.847 millones de euros para el periodo 2000-06, financian una amplia serie de medidas destinadas a integrar a las personas con discapacidad en el mercado de trabajo y combatir la exclusión social. Nos encontramos con

---

<sup>23</sup> Directiva del Consejo, de 27 de noviembre de 2001, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación. Interesante por la definición de discriminación, que distingue: directa (diferencia de trato basada en una característica determinada) e indirecta (disposición, criterio o práctica aparentemente neutros pero que pueden tener efectos desfavorables para una o varias personas determinadas o incluso producir una incitación a la discriminación). El acoso, que crea un clima hostil, se considera una discriminación. La Directiva prevé que se lleven a cabo adaptaciones razonables para garantizar el principio de igualdad de trato a las personas con discapacidad, limitándolas a los casos que no impliquen dificultades injustificadas.

<sup>24</sup> Decisión del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, por la que se establece un programa de acción comunitario para luchar contra la discriminación (2001-2006).

<sup>25</sup> Comunicación, de 30 de octubre de 2003, de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: un plan de acción europeo [COM (2003) 650 final - no publicada en el Diario Oficial].

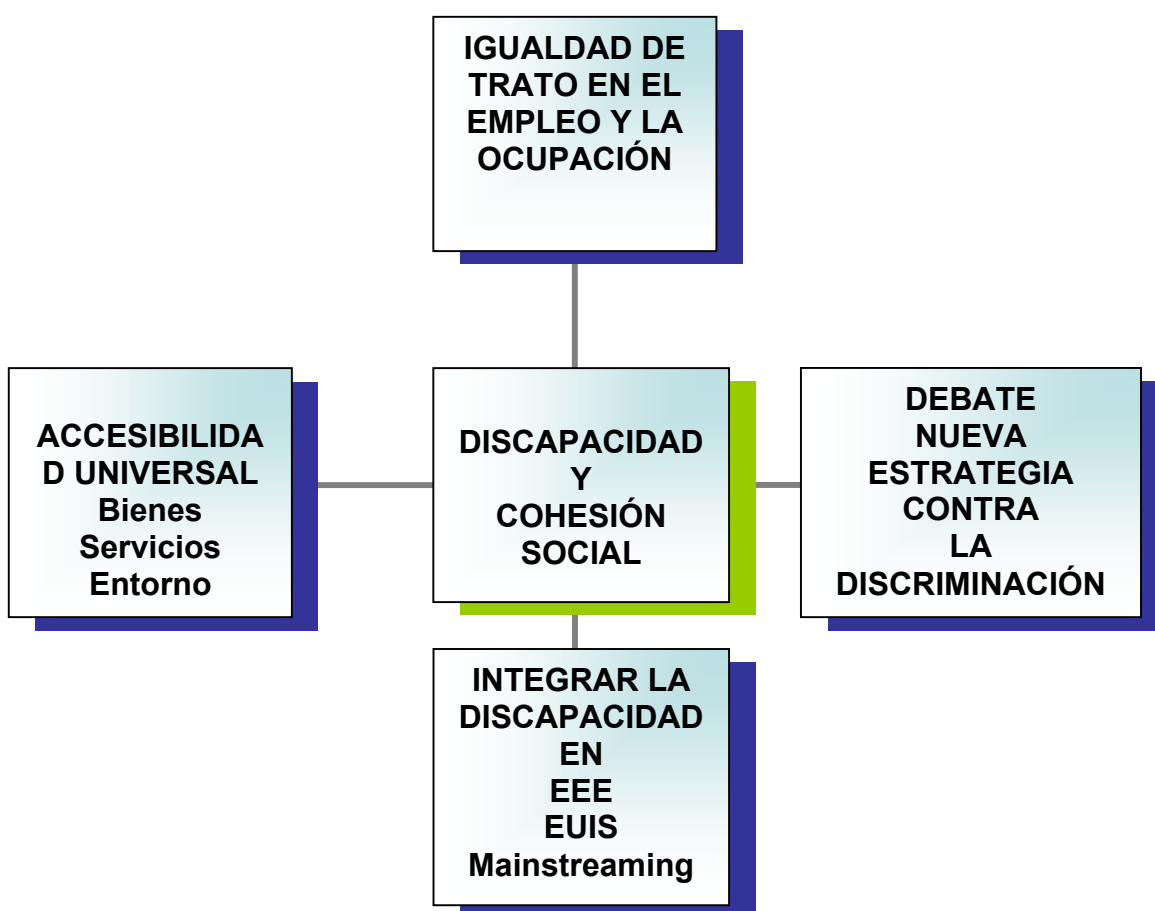
Información extraída de <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/s02311.htm>

<sup>26</sup> El Consejo invita a los Estados miembros y a la Comisión, a que adopten nuevas medidas concretas para fomentar el empleo y la inclusión social de las personas con discapacidad, mediante Resolución del Consejo reunidos el 15 de julio de 2003, sobre el fomento del empleo y de la inclusión social de las personas con discapacidad [Diario Oficial C 175 de 24.7.2003].

un instrumento que coordina la estrategia europea para el empleo y la estrategia europea para combatir la exclusión social, para grupos en riesgo de exclusión social.

De cara al futuro inmediato, la Unión Europea pretende garantizar la plena aplicación de la Directiva relativa a la igualdad de trato en el empleo y la ocupación y emprender un debate sobre la nueva estrategia de lucha contra la discriminación; conseguir la integración de la dimensión de la discapacidad en las políticas comunitarias afectadas en los procesos existentes (Estrategia Europea de Empleo, Estrategia Europea de Inclusión Social, etc.) y mejorar la accesibilidad a los bienes, los servicios y el entorno construido.

Cuadro 1: Retos de futuro para la discapacidad en Europa



Fuente: Elaboración propia a partir de la Comunicación de la Comisión COM (2003) 650 final

### **3.2. Movimiento Asociativo en Europa**

Una de las características que se observa en las políticas comunitarias de lo social, en materia de discapacidad es el protagonismo que las instituciones públicas están dando a las propias personas con discapacidad en la planificación y desarrollo de las políticas para la igualdad de oportunidades, organizadas en el llamado movimiento asociativo.

Quisiera compartir las prioridades y objetivos que, con respecto a las personas con discapacidad, tienen las principales organizaciones representativas en Europa, y así poder reflexionar respecto a prioridades que en el futuro tiene el 10% de la población.

**El Foro Europeo de la Discapacidad (EDF)** es una ONG's creada en 1996, que actúa como plataforma de representación y defensa de las personas con discapacidad en Europa. Promueve la igualdad de oportunidades y la defensa de sus derechos humanos, la accesibilidad, transversalidad de la discapacidad, y el desarrollo de acciones positivas.

En el Foro se integran 128 entidades, 29 Consejos nacionales (uno por país miembro más Islandia, Noruega, Bulgaria y Rumanía), que son organizaciones independientes de personas con discapacidad que incluyen a los principales grupos de personas con discapacidad de cada país; Y el resto son ONG's europeas que representan a los distintos grupos de discapacidad, especializados por tipo de discapacidad o por sector de actividad.

**El Comité de discapacidad del Sur de Europa (SEDC)**, se creó en 1998 en Corfú (Grecia), y está compuesto por los Consejos Nacionales de Discapacitados de España, Francia, Grecia, Italia y Portugal, participando como observadores los de Chipre, Eslovenia y Malta, como "lobby" de los países del Sur. Han analizado y planteado propuestas sobre: Empleo, Discapacidades severas y graves, mujer y discapacidad, bioética, cooperación euromediterránea, deporte y turismo, educación, y por supuesto derechos humanos y exclusión social.



**El Intergrupo de Discapacidad del Parlamento Europeo** es una agrupación informal (sin poderes) de eurodiputados de cualquier nacionalidad y grupo político que se reúnen para trabajar sobre la discapacidad en relación con las políticas de la Unión Europea. Fue creado por el eurodiputado británico del Grupo Popular *Derek Prag* en 1980. El Intergrupo se reúne periódicamente en Estrasburgo, y cada dos meses publica una revista para difundir su trabajo que consiste fundamentalmente en realizar seguimiento a temas que interesan a las personas con discapacidad y a sus familias, presentando preguntas parlamentarias a la Comisión Europea, presentando enmiendas a los informes parlamentarios sobre políticas para discapacidad y difundiendo sus aportaciones en coordinación con el Foro y las organizaciones sociales europeas de personas con discapacidad.

Las prioridades del movimiento asociativo de personas con discapacidad en las políticas sociales son<sup>27</sup>: No discriminación e igualdad de oportunidades; accesibilidad universal, el empleo, la educación, la fiscalidad, la salud, la prevención y la rehabilitación, la protección y la previsión social, las mujeres con discapacidad, las personas con discapacidades más graves, las personas con discapacidad en el ámbito rural, las familias de personas con discapacidad y la oportunidad digital. Parece coherente predecir que la evolución del desarrollo normativo de las propuestas tanto comunitarias como nacionales en materia de discapacidad van a coincidir con las prioridades de este movimiento asociativo.

---

<sup>27</sup> Prioridades del CERMI, Consejo español de representantes de minusválidos que representa a 2.500 asociaciones y entidades de personas con discapacidad en España (Véase [www.cermi.org](http://www.cermi.org))

### **¿Y la discapacidad en la futura Constitución Europea?**

Gran parte de lo que la futura Constitución incorpora de este grupo de población ha sido el fruto del trabajo del movimiento asociativo del sector en Europa que han ejercido sus roles *de lobby* cada vez con más eficiencia.

El texto constitucional elaborado por la Convención Europea para el Futuro de Europa, y firmado el 29 de Octubre de 2004 en Roma, recoge varias medidas relacionadas con la discapacidad. Por una parte se reconoce la igualdad y el respeto a la dignidad humana como uno de los valores de la UE (art. I-2); se incorpora la lucha contra la exclusión social y la discriminación entre sus objetivos (art. I-3.3); la transversalidad de la no discriminación en todas las políticas y acciones de la UE( art.I-44), y se reconoce la importancia de la democracia participativa y del diálogo civil(papel activo del movimiento asociativo)(art. I-46).

Se incluye la Carta de Derechos Fundamentales en el Tratado(parte II del nuevo Tratado), lo que supone carácter vinculante de la misma. La no discriminación se refleja en el art. II-21 y la acción positiva en el II-26.

El art.III-8 sustituye al 13 del Tratado de Ámsterdam para la no discriminación, y otras acciones transversales para promover la igualdad entre hombres y mujeres (art.III-2) y combatir la discriminación por discapacidad (art. III-3) completan la base jurídica futura de la política social para personas con discapacidad.

Ciertamente en los últimos veinte años, las políticas europeas han avanzado en lo social. Pero a pesar del Tratado de Ámsterdam, no podremos hablar de política social europea hasta conseguir que los derechos fundamentales se incluyan en los Tratados. Ese avance supondría una garantía en la consideración de derechos de las personas con discapacidad, que a la fecha de hoy no tenemos.

Pero el término cohesión social, tiene que ver con armonización, es decir con equilibrar la situación de las personas de Europa vivan en el país que vivan.

#### **4. Desventaja de las personas con discapacidad en Europa.**

¿Existe equilibrio en la forma de vida de las personas con discapacidad en los países de la Unión Europea? Las desventajas de las personas con discapacidad respecto a resto de la ciudadanía europea son evidentes, pero igualmente evidentes son las desventajas para estas personas según el territorio de referencia. No me refiero exclusivamente a diferencias internacionales, sino también a las diferencias intranacionales.

La capacidad de atención a las personas con discapacidad en Europa central, Reino Unido y países Nórdicos, ha sido superior a la de los países mediterráneos. Si trasladamos el esquema al nivel nacional, la capacidad de respuesta a las personas con discapacidad en las Comunidades del Norte de España han sido superiores a las del Sur. Los países mediterráneos hemos aportado planteamientos normalizadores e integradores (principios y normativa avanzada como la Ley 13/82), modelos de formación y empleo y planes de accesibilidad municipal<sup>28</sup>.

Hablo de capacidad de atención, y en la realidad política del contexto Europeo ahora tendría que hablar de, logros alcanzados en la igualdad de oportunidades y no discriminación. La normativa de los países miembros poco a poco se está homologando en este sentido, pero para hablar de equilibrios yo apuesto por equilibrar los presupuestos que se invierten en conseguir estos objetivos, y aquí se dan notables diferencias.

A mitad de los noventa la propia Comisión Europea<sup>29</sup> admitía que había numerosos problemas en cuanto a la integración de las personas con minusvalía en la vida social en Europa:

- En la educación, muchos niños y niñas se excluían de la enseñanza general y los centros especiales no les ofrecían oportunidades de interacción social.

---

<sup>28</sup> Pereyra, M.(2003: 18)

<sup>29</sup> Comunicación de la Comisión, de 30 de julio de 1996, sobre la igualdad de oportunidades de las personas minusválidas - Una nueva estrategia comunitaria en materia de minusvalía. [COM(96) 406 final - no publicada en el Diario Oficial].

- En el empleo, la mayoría de la población activa con discapacidad se excluían del mercado de trabajo, las personas con minusvalía sufrían tasas de desempleo dos o tres veces superiores a la media y la duración de su desempleo era más larga que la del resto de la población.
- Gran parte de los sistemas de transporte y edificios públicos seguían siendo inaccesibles
- Las viviendas, eran escasas y excesivamente costosas las viviendas adaptadas.
- Los regímenes de seguridad social prestaban una asistencia mínima, insuficiente para alcanzar el objetivo de promover la participación.

La propia Comisión planteaba que las respuestas a las personas con discapacidad consistían en compensar la discapacidad utilizando la beneficencia y desarrollando servicios asistenciales institucionalizados que, a pesar de las buenas voluntades lo que han hecho es agravar las posibilidades de exclusión social y la infraparticipación de estas personas en la sociedad.

Se han desarrollado importantes iniciativas que mejoran la accesibilidad, trabajando a distinto ritmo por la eliminación de barreras en distintos ámbitos, pero se insiste en que la responsabilidad es de los Estados, principio de subsidiariedad, y la función comunitaria se centra en respetar los ritmos del trabajo de los Estados por la igualdad de oportunidades, pero convirtiéndose en un instrumento de coordinación e impulso en objetivos comunes. Todo ello apoyándose en los instrumentos financieros de la Unión., lo cual general “valor añadido” a la labor de los Estados.

Resulta interesante observar qué organismo público asume la coordinación estatal en materia de discapacidad en cada país, porque ayuda a identificar las concepciones de abordaje de la discapacidad. En un estudio promovido por la Comisión europea en 1999<sup>30</sup>, se describen las competencias de los países

---

<sup>30</sup> Comisión Europea(1999): Compendio de las políticas de los Estados miembros en materia de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Ed. Dirección General V,

miembros en esta materia, así como la organización de los sistemas de protección, considerando los ámbitos políticos de actuación de coordinación, derechos civiles, prestaciones, servicios y accesibilidad. Puede verse una tendencia a la descentralización de las competencias a niveles territoriales regionales y locales, y a un reparto de competencias temáticas, que tiene que ver con la implantación del *mainstreaming* en las políticas para personas con discapacidad.

Tabla: Ministerios que coordinan las cuestiones de discapacidad en países europeos.

Países	Ministerio Coordinador
Bélgica	Asuntos Sociales, Salud Pública y Medio Ambiente
Dinamarca	Asuntos Sociales
Alemania	Trabajo y Asuntos Sociales
Grecia	Sanidad y Protección Social
España	Trabajo y Asuntos Sociales
Francia	Trabajo y Solidaridad
Irlanda	Justicia, Igualdad y Reforma legislativa
Italia	Asuntos Sociales
Luxemburgo	Discapacidad
Países Bajos	Sanidad, Asistencia Social y Deporte
Austria	Trabajo, Sanidad y Asuntos Sociales
Portugal	Solidaridad y Seguridad Social
Finlandia	Sanidad y Asuntos Sociales
Suecia	Sanidad y Asuntos Sociales
Reino Unido	Educación y empleo

Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión, 1999.

En el estudio mencionado se observan diferencias de ámbito territorial. Los países nórdicos son más de recursos de ámbito local, y los mediterráneos, regional. La mayoría de países está desarrollando marcos legales que regulen la no discriminación y la promoción de la igualdad de oportunidades. Aún se observa la tradición del modelo médico en la atención a personas con discapacidad, pero me interesa más mostrar aspectos concretos de la atención a estas personas en los últimos años en los países de la Unión.

---

Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales, Dirección E, Seguridad Social e Integración Social, Unidad 4, Integración de minusválidos.V/5006/99. CE-V/5-99-001-ES-C. Bruselas

La valoración de la Comisión de mediados de los noventa sigue sonando válida hoy. En materia de empleo, a pesar de la inversión pública y privada realizada los datos de paro y ocupación de las personas con discapacidad apenas han sufrido cambios en los últimos veinte años<sup>31</sup>.

Ya he reflejado que tradicionalmente la institucionalización ha sido una de las respuestas dominantes, y más excluyentes para estas personas, pero a pesar del proceso de desinstitucionalización, desarrollado en los últimos veinte años, la “política de ladrillo”<sup>32</sup>, y la asistencia sigue siendo casi el único recurso para muchas personas con discapacidad de toda Europa.

En el año 2002 la organización Inclusión Europe<sup>33</sup>, elaboró un informe financiado por la Comisión Europea sobre la situación de las personas gravemente afectadas vinculadas a la dependencia en Europa, y refleja que para estas personas<sup>34</sup>, la inclusión en la comunidad es una irrealidad. Varios países muestran importantes desigualdades en la existencia y en el número de servicios de apoyo por región. Por ejemplo especifica que, para los y las niñas menores de seis años, aunque tengan posibilidad de frecuentar servicios como guarderías, la realidad es que la mayoría permanece en casa, con algunas intervenciones semanales de rehabilitación.

A partir de seis años, raramente acuden a clases ordinarias, incluso en Suecia, considerado país avanzado en criterios de normalización, los niños van a la escuela ordinaria pero en clases especiales de cómo máximo cinco alumnos/as. No todos los centros especiales para niños en edad escolar se financian por los mismos organismos ministeriales; en Alemania depende de educación pero en Francia de la Seguridad Social.

---

<sup>31</sup> Véase Díaz, R.(dir)(2005): El empleo de las personas con discapacidad y alternativas para su integración en el mercado de trabajo. Ed. Unión General de Trabajadores de Andalucía. Sevilla.

<sup>32</sup> Término vulgar que utiliza el sector asociativo para referirse a la tendencia a construir centros asistenciales de atención especializada, frente a políticas de promoción.

<sup>33</sup> ONG´s europea que aglutina a 40 entidades de 29 países que trabajan para combatir la exclusión de personas con discapacidad.

<sup>34</sup> Con necesidad de apoyos y asistencia permanente en todos los actos de la vida diaria.

Respecto a la situación de las personas adultas, una de cada dos vive en el domicilio familiar con la generación en todos los países de generosas listas de espera. Servicios insuficientes tanto residenciales como de día.

Las grandes instituciones residenciales continúan existiendo en Alemania, Bélgica, Irlanda o Gran Bretaña, aunque están realizando esfuerzos para adaptarse a nuevas filosofías de atención. En Francia, estas personas viven en servicios llamados hogares de vida o en casas de acogida especializada (ofrecen entre 30 y 60 plazas organizadas en unidades de vida de 6 u 8 personas). Si bien es cierto que en Europa muchas instituciones fueron sustituidas por hogares más pequeños (*group homes*) o alojamientos individuales, raramente son utilizados por personas dependientes.

Las familias prefieren los servicios ofrecidos por asociaciones de padres (*Inclusion Europe*, 2002:3), aunque en general están descontentas por la insuficiencia de servicios.

Respecto a la calidad de las intervenciones en estos servicios: “allí no vives, existes”; Varias organizaciones y universidades europeas elaboraron el proyecto “Included in Society”, financiado por la Comisión europea<sup>35</sup>, analizaron las condiciones de vida en grandes instituciones residenciales de 25 países. Así concluyen que, las personas - especialmente las que necesitan más apoyo – *“a menudo viven unas vidas caracterizadas por horas de inactividad, aburrimiento y aislamiento. Con frecuencia hay demasiado poco personal para proporcionar habilitación, rehabilitación y terapia. El ambiente físico es relativamente impersonal y no proporciona la clase de intimidad y de recogimiento que la población general esperaría. El contacto con la familia, amigos y la comunidad es limitado. En esta situación donde la organización está relativamente aislada de la comunidad, se desarrollan prácticas que deberían ser inaceptables, como son por ejemplo el mantener a las personas en cama todo el día, o el uso de camas-jaula para confinarlas”*.(Varios 2004:2)

---

<sup>35</sup> Varios (2004): *Included Society* Resultados y Recomendaciones de la Iniciativa Europea de Investigación sobre Alternativas Residenciales Comunitarias para Personas con Discapacidad. Versión española resumida. La completa en inglés. Con el apoyo de la Comisión Europea ISBN: 2-930415-72-X. [www.community-living.info](http://www.community-living.info)

## **5. Conclusiones desde el trabajo social**

Que la situación de las personas con discapacidad ha variado positivamente es un hecho innegable. Parte del esfuerzo es el de las propias personas con discapacidad, que organizadas en asociaciones han sabido reivindicar derechos y crear servicios que van disminuyendo las desventajas de estas personas para vivir dignamente en su comunidad.

Las políticas comunitarias de lo social en materia de discapacidad son subsidiarias a las de los Estados miembros, pero van impulsando cierta homogeneidad de tendencias en los distintos ritmos nacionales para proporcionar calidad de vida a este sector, apoyadas en los instrumentos comunitarios de cohesión social.

Toda Europa avanza en la consideración de la discapacidad desde enfoques sociales, que traslada la discapacidad en la intervención de un papel pasivo, objeto de intervención, a un papel activo, sujeto de derechos.

Las prioridades para las políticas sociales sobre la discapacidad son trabajar por el empleo de las personas con discapacidad, la accesibilidad universal, debatir sobre las nuevas posibilidades de combatir la exclusión social y el incluir la discapacidad en todos los ámbitos políticos y administrativos que tengan que ver con la vida en la comunidad.(mainstraiming).

El trabajo social debe colaborar activamente en alcanzar la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad, no en vano esta profesión ha estado tradicionalmente muy vinculada a este sector, fundamentalmente a través del movimiento asociativo y de los servicios sociales de atención especializada.

Quisiera reivindicar un espacio en otros ámbitos profesionales que permitiesen eliminar dificultades de interacción entre las personas con discapacidad y su entorno.



Podemos desarrollar roles en el contexto de mejorar la accesibilidad, y no me refiero a la accesibilidad física, sino al concepto de accesibilidad universal, que nos va a permitir desarrollar nuevos elementos profesionales si trabajamos en apoyar la accesibilidad en el mercado laboral, por ejemplo, o si nuestra intervención se centra en eliminar obstáculos para la inclusión educativa (trabajando en el ámbito escolar). Podemos también observar la discriminación (desde la investigación y desde el ámbito judicial).

Hablo de una profesión centrada en promover apoyos y adecuar entornos que permitan a las personas con discapacidad y a sus familias vivir con calidad de vida. Y rechazo absolutamente el aislamiento y pobreza del rol tantas veces citado de gestor/a de recursos.

Sevilla Mayo de 2006

## 6. Referencias bibliográficas.

**ADELANTADO, J. Ed.**(2000): Cambios en el Estado de Bienestar. Políticas sociales y desigualdades en España. Ed. Icaria UAB. Barcelona

**ARBIDE, A.**(2005): “ Las Políticas de discapacidad en la Unión Europea del siglo XXI”. Conferencia de las II Jornadas de Formación Sociedad y Discapacidad. Disponible en la web: [www.cermi.org](http://www.cermi.org)

**BLACKABY, D. et. Alt.**(1999): *Earnings and Employment Opportunities of Disabled People*. Departamento de Educación y Empleo. Londres.

**CARTA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA**(2000). Aprobada en Niza el 7/12/2000 en Diario Oficial de las Comunidades Europeas.(2000/C 364/01) pp. 22 . En [www.europa.eu.int/](http://www.europa.eu.int/).

**CLEMENTS, L. READ, J.** (2003) *Disabled People and European Human Rights*. The Policy Press.

**COMISIÓN EUROPEA** (2003): 2010: Una Europa Accesible para todos. Informe del grupo de expertos. Disponible en el servidor oficial de la Unión Europea [http:// europa.eu.int](http://europa.eu.int)

**COMISIÓN EUROPEA** (2000): Informe sobre la protección social en Europa. Comunidades Europeas. Bruselas. En [www.europa.eu.int](http://www.europa.eu.int)

**COMISIÓN EUROPEA**(2000):*Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad*. (COM(2000) 284 – C5 0632/2000 – 2000/2296(COS)) Bruselas.

**COMISIÓN EUROPEA** (1999): Compendio de las políticas de los Estados miembros en materia de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Ed. Dirección General V, Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales, Dirección E, Seguridad Social e Integración Social, Unidad 4, Integración de minusválidos.V/5006/99. CE-V/5-99-001-ES-C. Bruselas

**Comisión europea**(2001): *The employment situation of people with disabilities in the European Union*. European Comission. Bruselas.

**DE LORENZO, R.** (2003): *El Futuro de las personas con discapacidad en el mundo. Desarrollo humano y discapacidad*. Ed. Fundación Once. Madrid.

**DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS(2000):** AGENDA SOCIAL EUROPEA. (28.6.2000 COM (2000) 379 final)

**DÍAZ R. (2003):** Personas con discapacidad. Una aproximación desde el trabajo social. Ed. Aconcagua. Sevilla

**DÍAZ, R.(dir)(2005):** *El empleo de las personas con discapacidad y alternativas para su integración en el mercado de trabajo.* Ed. Unión General de Trabajadores de Andalucía. Sevilla.

**DG.EMPLEO E INSERCIÓN (2000):** *La Política de Empleo en la Unión Europea (I). La Estrategia europea del empleo.*Ed. Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico. Junta de Andalucía. Sevilla.

**DIRECCIÓN GENERAL DE EMPLEO E INSERCIÓN (2000):** La Política de Empleo en la Unión Europea (II): Acciones para el Empleo: Dirección General de Empleo e Inserción. Consejería de empleo y desarrollo tecnológico. Sevilla

**Ecotec(2000):** *Benchmarking employment policies for people with disabilities.* Comisión Europea. Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales. Bruselas.

**ESPIN-ANDERSEN, G.(2000):** Fundamentos sociales de las economías post-industriales. Ariel Sociología. Barcelona.

**Foro Europeo de la discapacidad(2003):** Discapacidad y exclusión social en la Unión europea. Tiempo de cambio herramientas para el cambio. Ed. Cermi. Madrid.

**GOMÍS, P. Y COLINA, M.(1989):** Política social de la Comunidad Europea. Vol. 1 Espacio Social Europeo. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

**HITIRIS, T. y VALLÉS, J.(1999,4ªEd.):** *Economía de la Unión Europea.* Madrid. Prentice Hall. PP. 257-279

**Inclusión Europe (2002):** La situación de las personas gravemente afectadas vinculadas a la dependencia en Europa. Ed. IE. Bruselas. ISBN 2-930078-63-4

**LÓPEZ-CONTRERAS, M.(1993):** <<La política social de la Comunidad Europea. En especial, las acciones comunitarias de apoyo e integración de los minusválidos en Europa.>> , en *La Integración social de los minusválidos.* Escuela Libre Editorial. Madrid

**MORATA, F. (2000):** *Políticas Públicas en la Unión Europea.* Barcelona. Ariel.

**O'Reilly, A.**(2003): *El Derecho al trabajo decente de las personas con discapacidades. Programa Infocus sobre Conocimientos Teóricos y Prácticos y empleabilidad*. Ed. Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra.

**Pereyra, M.**(2003): "Para comprender la discapacidad: Una visión general de la exclusión/inclusión social de las personas con discapacidad en *Los procesos de inclusión y exclusión social de las personas con discapacidad*. Documentación Social nº130. Cáritas española. Madrid.

**Rodríguez Castedo, A.**(1997): *Política social y empleo de las personas con discapacidad en la unión europea*. CES. Madrid.

**Rubén Fernández, C.**(2001): *Discapacidad en los planes nacionales de acción para la inclusión social de la Unión europea. Reunión de la Comisión de política social de la UE*. Bruselas. Disponible en <http://www.cermi.org>

**Varios (2004):** *Included Society. Resultados y Recomendaciones de la Iniciativa Europea de Investigación sobre Alternativas Residenciales Comunitarias para Personas con Discapacidad*. Con el apoyo de la Comisión Europea ISBN: 2-930415-72-X. [www.community-living.info](http://www.community-living.info)

**Verdugo y Jordán de Urríes (coor.)**(2003): *Investigación, Innovación y Cambio*. Ed. Amarú. Salamanca

**Vila , L.** (1998) <<Política social Europea>> En ALEMÁN, C. y GARCÉS, J. *Política Social*. Madrid. McGraw Hill

**VV.AA.**(2001): *Europa: Proyecto y realidad*. Documentación Social nº 123. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada. Ed. Cáritas española. Madrid.

## ***Malos tratos y vejez: un enfoque integral***

### **Autoras:**

C. Mercedes Tabueña Lafarga

Diplomada en Trabajo Social y Licenciada en Psicología. Profesora Titular de los estudios de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona

Irene de Vicente Zueras

Diplomada en Trabajo Social y Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de los estudios de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona

## **Resumen**

---

Estamos ante una de las formas de violencia más oculta, se trata de la inflingida a las personas de edad avanzada, grupo de población sumamente vulnerable. Es un fenómeno silenciado, desconocido, incomprendido y escasamente detectado. Los profesionales conocen su existencia, no obstante, existen grandes dificultades para su abordaje. La realidad es que no se le presta la necesaria atención, puesto que a menudo es más fácil creer que no existen que haber de afrontar aquello que puede llegar a ser una realidad extremadamente impactante y sumamente compleja.

Los expertos auguran que el número de situaciones de malos tratos a los mayores irán en aumento a causa del progresivo envejecimiento de la población, de la esperanza de vida, del incremento de situaciones de dependencia física y psíquica y sobre todo por el mayor y mejor reconocimiento de los derechos de las personas mayores. No olvidemos los cambios sociales y culturales que incrementan la discriminación (edadismo) y la baja tolerancia, generando el resurgimiento de un fenómeno social y de salud como es el de los malos tratos hacia las personas mayores.

Se pretende hacer una llamada de atención a los profesionales y de forma específica a los trabajadores sociales sobre la necesidad de sensibilizar e informar, puesto que su ámbito de acción es privilegiado para poder prevenir, detectar, diagnosticar e intervenir en estas situaciones.

**Palabras clave:** Malos tratos a personas mayores. Abordaje integral.

### **Summary**

---

The abuse on elderly people being an extremely vulnerable group is a significantly hidden form of violence in our Society. It makes a hushed up, unrecognised, in comprehended and scarcely detected topic. The professionals involved are aware of the existence however, there are hard difficulties for a suitable intervention. The item does not actually receive enough attention as needed, being often easier to omit its presence than to face those situations which might result severely impacting and highly complex.

The experts foresee that the number of the mistreatment actions on elder people will grow up due to the aging of population, longer life expectation, increase on physical and psychical situations of dependence and specially to a better recognition of the elderly rights. We do not can forbid the social and cultural changes which increase discrimination by ageism and lower tolerance, allowing the rise of the social and health phenomena as it is the elder abuse.

We intend to make a call of attention addressed to the professionals and specially to the Social Workers, about the necessity to sensitize and generally inform from their privileged position to prevent, detect, diagnose and intervene on these situations.

**Key words:** Elder abuse. Integral approach.

## **Introducción**

---

Nuestra sociedad se enfrenta a un fenómeno único en la historia de la humanidad, el envejecimiento de la población que nos aporta nuevas situaciones que debemos afrontar con celeridad y creatividad. Una de ellas es el abordaje de la violencia y maltrato a las personas de edad avanzada.

La constatación de la existencia de maltrato y negligencia en torno a las personas mayores es generalizada entre los profesionales, así como la gran dificultad que ofrece la detección de evidencias a través de pruebas empíricas sistemáticas.

Estamos inmersos en una cultura de la violencia y ésta se manifiesta en todos los ámbitos: comunitario, institucional y familiar, afectando especialmente a las personas más débiles y vulnerables. La violencia no entiende de cultura, de clases sociales, ni de género, ni raza, ni por supuesto de edad.

La sociedad española también evidencia su percepción sobre la posibilidad del maltrato a los ancianos como una realidad muy extendida entre nosotros.



El II Plan Nacional contra la violencia doméstica (2001-2004), que consta de 58 medidas, 20 se refieren a la prevención y sensibilización, 17 a la asistencia e intervención social, 8 a la investigación y otras son legislativas y judiciales. Es un buen momento para introducir una visión holística del tema, no olvidando que también existen otros grupos de edad y de género, como son las personas mayores, que deben ser atendidas adecuadamente.

La violencia es una forma de agresión, es un impulso genético programado para la supervivencia. Lo que ocurre es que progresivamente este impulso ha sido domesticado y se ha pasado de un estado natural a un estado de derecho. No obstante, el grupo familiar ha escapado a esta transformación de la violencia. En nombre del respeto a la vida privada, la familia continúa siendo un tabú, las leyes y la sociedad no se atreven a intervenir en sus dinámicas de violencia.

Pero, no debemos olvidar que en las sociedades democráticas una de las formas de generar violencia es silenciarla y a la vez consentir que se mantengan modelos inadecuados. Generalmente la sociedad tiene una reacción de insolidaridad ante este tema por el hecho de minimizar sus consecuencias.

Los expertos vaticinan un gran incremento de situaciones de malos tratos dirigidos a las personas mayores, motivados esencialmente por el envejecimiento progresivo de la población con todo lo que puede conllevar de situaciones de dependencia, tanto funcional como psicológica. Otro factor a considerar es el cambio tan relevante que está incidiendo en las familias, no solo en la forma sino también en su estructura y funciones. No olvidemos los cambios sociales y culturales que incrementan la discriminación (*edadismo*) y la baja tolerancia, haciendo emerger un problema social y de salud que es, la violencia y los malos tratos a las personas mayores.

## **Emergencia del concepto de maltrato a las personas mayores**

---

El maltrato a las personas mayores se describió por primera vez en el año 1975 en una carta publicada por G.R Burston en la revista *The British Medical* bajo el título "*Granny battering*" (abuela golpeada), seguida por un artículo de Robert N. Butter's titulado "*¿Porqué sobrevivir? Ser anciano en América*", donde se describe por primera vez el Síndrome de la anciana apaleada, para llegar al de "maltrato de personas mayores" en 1993 (Bennett y Kingston). Posteriormente, en Estados Unidos, el Congreso se preocupó por el tema a nivel político y social, más tarde fueron los investigadores y los profesionales quienes abordaron el tema.

En los inicios de la década de los ochenta, el interés y la preocupación por los malos tratos a las personas mayores ha ido extendiéndose por varios países industrializados como Estados Unidos, Japón, Australia, Canadá, China (Hong-Kong), Noruega, Suecia, Argentina, India, Chile, Reino Unido y, Canadá, Gran Bretaña, Suecia, Noruega adquiriendo así el tema relevancia mundial, mediante artículos, encuestas y trabajos diversos. En la última década Francia destaca por su gran interés por intervenir en este tema tan emergente de los malos tratos a los ancianos.

El hecho de considerar de una forma distinta el concepto social de anciano o persona mayor hace dificultoso el hacer comparaciones entre los estudios y los países.

España destaca por su silencio y solo, de una forma muy tímida, desde el inicio del nuevo siglo, surge algún artículo, conferencia, mesas redondas o algún

trabajo de investigación muy local y esporádico. El interés a escala política es del todo insuficiente.

Uno de los aspectos más complejos y que más dificultad comporta es el de la falta de una definición universal y consensuada de los conceptos de abuso, negligencia, trato inadecuado, violencia y otros, ya que las diferentes definiciones que existen reflejan lo que se considera aceptable o no en materia de comportamiento interpersonal y comunitario en las diferentes sociedades.

Desde un punto de vista estratégico emergen dos prioridades:

- La de conocer las dimensiones reales del problema con la finalidad de poder elaborar modelos de intervención y saber cómo utilizar nuestros recursos limitados, así como para conocer indicadores sobre la etiología de los malos tratos.
- Por otro lado realizar un estudio de prevalencia e incidencia a escala nacional para favorecer la planificación general sobre el tema.

Hay tres elementos clave que explican esta complejidad (Tabueña 1999b)

- La falta de consenso universal sobre la definición de abuso y maltrato.
- El abuso y el maltrato efectuado a las personas mayores tiene menos relevancia que el efectuado a los menores y a las mujeres. Hay una gran invisibilidad hacia las personas de edad avanzada
- Las características de las personas mayores y las de sus cuidadores no producen maltrato, pero en ocasiones coinciden con una situación de crisis y esto si que puede ocasionarlo.

Definir el maltrato es un ejercicio multifactorial que no puede tener una exactitud científica ya que se trata de una cuestión en la que los aspectos culturales, tradicionales, los valores y las normas de una sociedad adquieren una gran relevancia.

A continuación presentamos alguna de las primeras definiciones sobre los abusos y malos tratos que surgieron en la literatura.

**Primeras definiciones de abuso y malos tratos.**

<b>AUTORES</b>	<b>DEFINICIONES</b>
<b>Block y Sinnott (1979)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abuso físico: golpes, desatención en el cuidado, alimentación, de salud y también falta de atención.</li> <li>- Abuso psíquico: insultos, amenazas, aislamiento.</li> <li>- Abuso material: robos, uso inapropiado del dinero o de las propiedades.</li> <li>- Abuso médico: retirada o carencia de la medicación o de las atenciones médicas.</li> </ul>
<b>Lau y Kosberg (1979)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abuso físico: golpes, desatención en el cuidado personal, alimentación, cuidado médico.</li> <li>- Abuso psíquico: insultos, amenazas, actos que provoquen miedo a la víctima, aislamiento.</li> <li>- Abuso material: robos o uso indebido del dinero o propiedades.</li> <li>- Violación de los derechos: forzar a salir del hogar y otros.</li> </ul>
<b>Eastman (1982)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El abuso, ya sea físico, emocional o psicológico, perpetrado contra una persona anciana por el familiar que la cuida del cual es dependiente.</li> </ul>
<b>Johnson (1986)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Define el maltrato en cuatro etapas: intrínseca, extrínseca real, extrínseca operacional y causal.</li> </ul>
<b>Fulmer y O'Malley (1987)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduce el término <i>cuidado inadecuado</i>.</li> <li>- Abuso: acciones de una persona cuidadora que crea necesidades no satisfechas para la persona anciana.</li> <li>- Negligencia: el fallo de una persona responsable del cuidado en responder adecuadamente a las necesidades de atención que presenta la persona mayor.</li> </ul>

Fuente: Bennett y Kingston (1993)

La revisión de las primeras obras dedicadas al abuso y negligencia hacia las personas mayores revela que los investigadores y los profesionales tenían una tendencia taxonómica, elaborando tipologías o bien definiciones conceptuales generales y exhaustivas, que abarcaban la multidimensionalidad de la violencia.

De las diversas definiciones que nos ofrece la literatura sobre el tema, nos inclinamos a aceptar la que corresponde a la Primera Conferencia Nacional de Consenso sobre el anciano maltratado en Almería el año 1995 (Kessel et al. 1996), donde se acordó la definición de maltrato a la persona mayor como:

*"Cualquier acto u omisión que produzca daño, intencionado o no, que ocurra en el medio familiar, comunitario o institucional, que vulnere o ponga en peligro la integridad física, psíquica, así como el principio de autonomía o el resto de los derechos fundamentales del individuo, constatable objetivamente, o percibido subjetivamente con independencia de la intencionalidad o no y del medio donde suceda".*

Esta definición se ajusta a nuestro contexto y se centra con más especificidad a los malos tratos hacia los mayores. En la concepción de esta definición han participado profesionales de diversas disciplinas y ello queda reflejado en su redactado. Destaca la intencionalidad o no del acto, aspecto relevante para el diagnóstico y posterior intervención. Se detallan también las diversas tipologías de los malos tratos e incorpora la participación de la propia persona víctima de maltrato haciéndola así protagonista de su propio acontecer.

Es importante mencionar que el maltrato puede tener lugar en cualquier contexto, es decir puede darse en el ámbito familiar, el institucional (centros de día, hospitales, residencias), y en lugares públicos que pueden ser

considerados como seguros. Asimismo, el maltrato puede ser estructural o social (acoso inmobiliario y otros).

### **La clasificación de los malos tratos a las personas mayores**

---

En estos momentos y teniendo en cuenta nuestro contexto, se está utilizando en los estudios que se llevan a cabo, una clasificación en la que se incluye ocho tipos de maltrato que pueden padecer las personas mayores en los diferentes ámbitos, familiar, institucional y estructural o social.

Las tipologías tienen un carácter genérico pero no son excluyentes y son las siguientes:

<b>Clasificación</b>	
1) <i>Abuso Físico</i>	5) <i>Negligencia</i>
2) <i>Abuso Psicológico</i>	6) <i>Autonegligencia</i>
3) <i>Abuso Sexual</i>	7) <i>Abandono</i>
4) <i>Abuso Económico</i>	8) <i>Vulneración de Derechos</i>

#### **1.- Abuso físico.**

Es la utilización de la fuerza física la cual puede ocasionar heridas corporales, dolor físico y un deterioro en la salud.

Se considera entre otras el uso inadecuado de fármacos, la alimentación forzada, los confinamientos y restricciones mediante medidas no adecuadas. El castigo físico de cualquier tipo. La privación de alimentos sólidos y líquidos.

#### **2.- Abuso psicológico.**

Consiste en ocasionar dolor, angustia, pánico o terror mediante actos verbales o no verbales, como las amenazas, la humillación, los insultos, la instigación y la intimidación. Es muy difícil de determinar debido a su gran carga de

subjetividad que comportan los síntomas del mismo, pero pueden ser sumamente graves.

Se puede detectar por: un estado de agitación en el plano emocional; actitud más distante de lo habitual o por la propia declaración de la persona objeto del mismo.

### **3.-Abuso sexual.**

Se produce cuando hay un contacto sexual con una persona anciana sin tener el consentimiento, los atentados contra el pudor como los tocamientos y la pornografía. Es la violación, la sodomía, el desnudo forzado, la fotografía sexual explícita.

### **4.- Explotación financiera o abuso económico.**

Se trata de la utilización abusiva o ilegal de los bienes e inmuebles propiedad de la persona mayor.

En la propia comunidad también las personas mayores son objeto de este tipo de explotación mediante prácticas de ventas fraudulentas y engañosas, estafas coyunturales, manipulación de documentos para fines totalmente ajenos a la voluntad de las personas (subastas y otros).

### **5.- La negligencia**

Es un comportamiento nocivo, intencionado o no, por parte de una persona que esta obligada a cuidar a la persona anciana. Según el National Center Elder Abuse, se entiende por negligencia, el rechazo o la omisión de proporcionar a la persona anciana las necesidades de la vida, como el agua, los alimentos, el vestir, la vivienda, la higiene personal, la medicación, la seguridad personal y los otros bienes esenciales. Puede ser activa o pasiva. La activa se refiere a la falta de cuidados necesarios por parte del cuidador, de una forma consciente. La pasiva se centra en el olvido y el abandono.

### **6.- La autonegligencia.**

Es el comportamiento de una persona mayor que amenaza la propia vida o su salud. Se excluye en esta tipología aquellas personas mayores competentes (con plena capacidad mental), que optan por decisión propia a cometer actos que amenacen su seguridad.

Es un concepto aplicable a una amplia gama de comportamientos y no sólo en situaciones extremas de falta de recursos o habilidades para llevar a cabo la actividades necesarias que garantizan la propia salud o bienestar. Existe un debate abierto en si debe ser o no considerado maltrato en cuanto no existe una persona que lo ocasione.

### **7.- Abandono**

Se considera abandono cuando una persona, que está encargada de prestar cuidados y atención a una persona mayor o de asegurar su atención física, la abandona. Se trata de la claudicación total.

### **8.- La vulneración de los derechos.**

Incluye los derechos elementales que no están contemplados en el resto de tipologías puesto que en todos los tipos de malos tratos a las personas mayores se da implícitamente una vulneración de derechos.

Consiste pues en la agresión, privación o no reconocimiento de los derechos fundamentales como: dignidad y respeto; intimidad y confidencialidad; participación; libertad de elección y derecho a ser cuidado.

En nuestro país se observa un avance en la regulación y potenciación de algunos de estos derechos, un buen ejemplo lo tenemos en las leyes implementadas en las comunidades autónomas relativas a *las Voluntades Anticipadas* (Testamento Vital). Documento en el que una persona manifiesta libremente las instrucciones a tener en cuenta cuando se encuentre en su situación en la que no pueda ya expresar su voluntad. Otro ejemplo es la posibilidad de llevar a cabo la *Autotutela*, mediante el cual la persona puede



decidir libremente quien será su tutor legal en caso de ser declarada incapacitada legalmente.

A pesar del intento por clasificar los malos tratos en categorías surgen aspectos que no pueden ser ubicados con precisión y necesitan de una flexibilidad en función de las características de la situación, de la interpretación de los profesionales y también de la subjetividad de la persona que lo padece.

Las controversias suelen aparecer también por los solapamientos de las diferentes tipologías y conceptos. Veamos a continuación algunos ejemplos:

a.- ¿El abuso sexual se incluye en los físicos? Hay autores que el abuso sexual lo incluyen en la categoría de los abusos físicos. No obstante, podemos observar que otros estudiosos consideran que este tipo de abuso tiene tanta importancia en si mismo que se merece una tipología específica.

b.- ¿El encarnizamiento terapéutico es una vulneración de derechos, a la vez es un maltrato físico o debe considerarse como una tipología propia?

c.- La inframedicación o sobremedicación se incluye en el abuso psicológico, lo que ocurre es que también puede contemplarse como una vulneración de derechos y asimismo como un abuso físico. La cuestión es de si debe o no considerarse una tipología propia.

d.- El aislamiento puede ser una autonegligencia (Síndrome de Diógenes) o una negligencia, a la vez una vulneración de derechos si se le niega la participación y también un abuso psicológico.

e.- Parecida controversia produce la falta de alimento que puede ser contemplada como una negligencia, una autonegligencia, un abandono y a la vez un abuso físico.

Mencionamos a continuación dos síndromes que están tomando relevancia debido a la cantidad de personas que se están detectando mediante la labor de los profesionales de primera línea, desde sus servicios de atención primaria, concretamente, médicos, psicólogos y trabajadores sociales.

### γ **El Síndrome de la Abuela Esclava**

El Síndrome de la Abuela Esclava (SAE) se puede definir como una enfermedad, grave, potencialmente mortal, que afecta a mujeres mayores con responsabilidades directas de ama de casa, voluntariamente asumidas, y con agrado, durante muchos años. Suelen disfrutar con los nietos, raramente se quejan aunque a menudo estén agotadas. Algunas mueren en “acto de servicio”, otras sufren en silencio, llevan una carga con la que ya no pueden, pero resisten por miedo a perder el reconocimiento de los suyos. Fue descrito por el cardiólogo Dr. Antonio Guijarro en el año 2001 como consecuencia de una síntesis o abstracción de circunstancias comunes en pacientes atendidas durante décadas.

Este síndrome figura en la bibliografía básica del Instituto de Investigación y Capacitación de las Naciones Unidas para la promoción de la mujer como una tipología más de maltrato. El INSTRAW organismo de la ONU, ha reconocido el interés social del SAE y lo distingue como una de las más relevantes formas mundiales referidas al abuso de las mujeres mayores.

El SAE se produce por un agotamiento excesivo o sobreesfuerzo físico y emocional crónicos. El estrés se refleja por el agobio que nace de esa

obligación, con responsabilidad directa de cumplir simultáneamente varias tareas con eficacia, puntualidad y acierto.

No existen muchos estudios al respecto, no obstante, destacamos uno que por sus resultados nos parece relevante. Un reciente estudio norteamericano demuestra que las abuelas anglosajonas no son ajenas a este problema sanitario y social. Lee, S. (2003) y colaboradores, de la Escuela de Salud Pública de Harvard, en Boston, han publicado recientemente en la revista científica americana *American Journal of Public Health*, los resultados de un estudio prospectivo (Caring for grandchildren increases women's heart disease risk), realizado con 54,412 mujeres de 46-71 años. En el mismo comprueban que el cuidado de los nietos durante 9 o más horas semanales aumenta el riesgo de infarto de miocardio y otros eventos coronarios en un 55 por ciento. El cuidado de hijos propios tiene menos influencia patológica. Los autores apuntan al conflicto del papel o función de abuela y al estrés, como posibles factores determinantes de este fenómeno. Es un exponente de medicina basada en la evidencia, que supone un respaldo "científico convencional".

### γ **El Síndrome de Diógenes**

Se trata de una conducta de aislamiento comunicacional, ruptura de las relaciones sociales, negligencia de las necesidades básicas como la higiene, alimentación, cuidados de salud, vestido, reclusión domiciliaria, rechazo de las ayudas y negación de la situación patológica, que se presenta habitualmente en ancianos solitarios.

La denominación se debe a Clark et al. (1975) y se basa en el estilo de vida misantrópico y solitario del conocido filósofo griego.

Se trata de un Síndrome que se produce con más frecuencia en ancianos como consecuencia de la interrelación de tres tipos de factores:

- a) Rasgos de personalidad previos, que implican tendencia al aislamiento, dificultades de adaptación social, rechazo de las relaciones humanas, misantropía (persona que se aleja del trato con la gente), etc.
- b) Factores estresantes propios de la edad tardía; dificultades económicas, muertes familiares, rechazo familiar, marginación social y otras.
- c) La soledad que, inicialmente puede surgir condicionada por las circunstancias y que posteriormente es buscada y deseada voluntariamente.

La detección de estos casos es sumamente compleja y difícil, no obstante, una vez conocido debe ser atendido en una Unidad de Geriátrica para poder abordar todos los trastornos médicos, psicológicos y sociales. El trabajo interdisciplinar es fundamental puesto que intervienen muchos factores de personalidad y ambientales. En el plan de acción se debe considerar el hecho de evitar el regreso del enfermo a sus condiciones previas de vida. En algunos casos es preciso tratar la patología psiquiátrica asociada como depresión o delirios crónicos. Es fundamental la coordinación entre los servicios de salud y los de servicios sociales para hacer un seguimiento y una evaluación de los casos.

### **La prevalencia de los malos tratos a las personas mayores**

---

Según datos recientes de la INPEA (red internacional para la prevención del maltrato a los mayores) los estudios de prevalencia (número de personas que padecen situaciones de maltratos), sitúan el porcentaje en un 5% de casos de violencia doméstica y un 10% de violencia institucional. Estos datos provienen de estudios que utilizan distintas metodologías, así como diferentes conceptos y muestra de población. Según datos de la Organización Mundial de la Salud (Violencia y salud,2002) los ancianos maltratados representan un 6% del total

de la población. Este mismo informe hace mención a la importancia que tiene los casos de suicidio y de autonegligencia en las personas mayores que constituyen una de las principales causas de mortalidad en el mundo.

Datos que provienen de distintos estudios internacionales de base poblacional muestran prevalencias muy variables que van del 1% al 3% de Austria, Noruega o los Estados Unidos, del 4% al 6% en Canadá, Finlandia, Holanda o el Reino Unido hasta un 20% y en Francia, estas grandes diferencias pueden explicarse por haber utilizado definiciones de maltrato distintos, más amplios, así como la consideración en algún estudio de la vulneración de alguno de los derechos que tienen las personas mayores.

En España apenas existen estudios, no obstante, hemos podido conocer los siguientes:

- En la Universidad del País Vasco (Bazo, 2001) se llevó a cabo una investigación sobre malos tratos sufridos en el hogar por las personas ancianas que reciben el servicio de ayuda a domicilio (prestación de un trabajador familiar), concluyó que un 47% habían sufrido algún tipo de maltrato.
- En un estudio promovido por el Departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Cataluña el año 1995 detectaron que un 35% de los usuarios mayores de 65 años atendidos por servicios sociales habían sido objeto de abusos, malos tratos o espolio (Llibre blanc, 1999).
- Otro estudio llevado a cabo en el Area Básica de Salud de San Juan Despí (Ruiz et al, 2001) demuestran que un 12% de los mayores de 65 años estudiados fueron clasificados como sospechosos de recibir malos tratos.
- El estudio llevado a cabo en el ámbito hospitalario (Marin et al, 1991) encontraron que un 8'6% de los ancianos ingresados estaban incluidos en el perfil de víctimas de malos tratos.
- En la investigación llevada a cabo por una de las autora de este trabajo (M.Tabueña), mediante el estudio de casos en la ciudad de Barcelona

durante el año 2002, se pudo identificar hasta un 8% de personas maltratadas entre todas las personas atendidas por los servicios sociales de atención primaria de servicios sociales y de salud.

Los datos que se pueden consultar en la literatura internacional (a nivel nacional no disponemos de ningún estudio de incidencia ni de prevalencia), nos demuestran que de los casos denunciados, el tipo más frecuente es el abandono, seguido del maltrato físico. De no basarnos en las denuncias, los casos más habituales son la negligencia y el maltrato psicológico.

De toda esta información se hace muy complejo, difícil y en ocasiones poco útil, hacer una extrapolación a nuestro entorno, a causa de la metodología utilizada en los distintos estudios y especialmente del contexto cultural donde se han llevado a cabo tan distinto al nuestro.

### **La Detección de los malos tratos a las personas mayores**

---

Nos encontramos ante una tarea, la detección, extremadamente compleja y manifiestamente difícil, a menudo complicada por la negación que suelen hacer tanto la persona mayor como también la persona que comete los malos tratos.

Detectar los malos tratos depende también de la concienciación, del conocimiento y de la comprensión tanto social o colectiva como individual que se tiene del problema. Estas premisas determinan aquello que puede ser considerado como maltrato a una persona mayor, aquello que se reconoce y por tanto, clasificado según unos criterios aceptados y hallados en la literatura existente.

A pesar de ser reconocido como un problema de salud de primer orden (OMS,2002) y que afecta a muchas personas en el mundo, en cifras absolutas y relativas, la detección es compleja, de tal manera que se considera que por cada caso detectado y documentado hay cinco que no salen a la luz.

El porqué de la falta de detección obedece a múltiples causas. Así encontramos que, la mayoría de los abusos se comenten en lugares, de puertas a dentro, incluso en las instituciones, y por lo tanto se abren con mucha reticencia al escrutinio público. Conseguir que todo aquello que sucede en la esfera privada sea un tema de preocupación pública no ha sido fácil en ninguna de las formas de maltrato, nos referimos a todo aquello que ha tenido referencia a los menores y a la mujer, pero en el caso de las personas mayores, añadimos el factor del edadismo estructural y la ambivalencia respecto a los cambios de valores que se plantean por parte de la familia y por parte de la comunidad en cuanto a la clase y forma de cuidados que deben tener las personas mayores dependientes.

La detección está limitada por las normas y los valores culturales, los estereotipos negativos, el edadismo, las falsas creencias como pensar que lo que ocurre es siempre culpa de la edad, y por lo tanto no es susceptible de tratamiento.

Los malos tratos a las personas mayores toman formas particulares que exigen de los organismos y de los profesionales formulas muy abiertas e imaginativas para poder llegar a captarlos. Las personas mayores no suelen presentar denuncia alguna.

¿Ante qué debemos sospechar?

He aquí la relación de algunas señales o signos de alerta, precoces de maltrato, recogidos mediante las aportaciones de la literatura existente y de la observación de nuestro propio trabajo, que pueden ser útiles a los

profesionales para ayudarles a intuir que alguna cosa está pasando ante una situación concreta. Los signos pueden ser:

- La demora en solicitar asistencia social o medica. Suele haber un intervalo prolongado de tiempo entre el hecho concreto y la visita al profesional.
- El anciano maltratado es llevado al centro de salud o de servicios sociales por otra persona que no sea el cuidador habitual.
- Narraciones o relatos contradictorios o inverosímiles respecto el cómo ocurrió el incidente entre la persona cuidadora y la persona mayor.
- Falta de comunicación de la víctima con el profesional, social o médico, cuando el cuidador está presente. Resistencia y negativa del cuidador a dejar solo al anciano con los profesionales.
- Desnutrición, deshidratación, caídas reiteradas, todo ello sin motivo aparente.
- Actitud de retraimiento, miedo, inquietud de la persona mayor.
- Alteración del estado de ánimo, ansiedad, confusión, insomnio, inapetencia, depresión.
- Vivienda que presenta unas condiciones higiénicas inaceptables y es inadecuada para poder vivir en ella.
- Historia previa de episodios sospechosos de malos tratos.

Consideramos que el silencio es cómplice de los malos tratos. En nuestra sociedad se producen situaciones de violencia o de abuso y existe una especie de barrera para reconocer los malos tratos, esta actitud repercute en las familias, en las instituciones, en los individuos que las componen y en última instancia en las organizaciones públicas del país. Este es, sin lugar a dudas el gran déficit que tiene la detección de las víctimas.



## Los principios de la intervención

---

Toda intervención debe estar regida por unos principios fundamentales que permiten llevar a cabo una estrategia que tiene como finalidad prevenir y evitar los malos tratos, al mismo tiempo que se preservan los derechos y los intereses de la persona mayor y sus relaciones personales. Estos principios fundamentales son:

*A. Las personas tienen derecho a:*

- Tener las necesidades básicas cubiertas (alimento, vestido, vivienda...)
- Estar protegidas contra los malos tratos
- A ejercer su autodeterminación y poder conducir su vida como crean conveniente, siempre que no pongan en peligro o vulneren algún derecho a una tercera persona.
- Tomar parte en las decisiones que le afecten, teniendo en cuenta sus capacidades.
- Rehusar ayudas o prestaciones.

*B. Cada caso debe ser analizado individualmente para poder determinar los deseos de la persona mayor y el grado de intervención que demanda.*

- La intervención ha de ser proporcional a la medida del riesgo al cual está expuesta la persona mayor.
- Los prejuicios y convicciones de los profesionales pueden reflejarse en las decisiones que se tomen para llevar a cabo la intervención. Cada profesional ha de reconocer sus responsabilidades y evitar privilegiar o castigar comportamientos.

- C. *La intervención tiene como finalidad acabar con el maltrato y por tanto proteger a la víctima, pero también, la de mejorar la percepción del comportamiento propio, para lo cual se precisa de empatía.*
- D. *Las intervenciones deben aplicarse con las medidas menos perturbadoras y restrictivas posibles para la persona mayor.* Se ha de elaborar un método de participación voluntaria de todas las personas implicadas, teniendo en cuenta sus personalidades y circunstancias, puesto que de otra forma se pueden generar reacciones negativas y como consecuencia, que la persona mayor rehuse la ayuda. Se han de clarificar las demandas de la víctima para determinar cual debe ser la estrategia de trabajo del equipo de intervención.
- E. *Se ha de comunicar al Ministerio Fiscal o al Juzgado e intervenir obligatoriamente en caso de que:*
- Se trate de una persona mayor presuntamente incapacitada para tomar decisiones.
  - Exista una infracción del código penal.
  - La persona mayor represente un peligro para una tercera persona.
  - Se ha de informar al Juzgado en el caso de que existan agresiones, amenazas, robos y abandono. En los otros supuestos las personas mayores pueden rehusar cualquier ayuda o intervención.
- F. *Mantener la confidencialidad respecto a la información de las situaciones de maltrato.* Todos los profesionales que intervienen en el caso, psicólogos, trabajadores sociales, médicos, abogados, se ven obligados a mantener confidencialidad y a obtener el permiso de la persona mayor para pasar información de un profesional a otro, a excepción de los casos en los que hay obligatoriedad de denunciar o comunicar.
- G. Prestar el adecuado nivel de intervención.

Actualmente, el abordaje de una situación de maltrato a una persona mayor se hace, generalmente, desde los servicios sociales o servicios de salud de

atención primaria, actuando sobre situaciones de riesgo (prevención primaria), sobre situaciones confirmadas de maltrato (prevención secundaria), o bien sobre las consecuencias del maltrato (prevención terciaria).

### **Los equipos interdisciplinarios**

---

Ante situaciones tan complejas y multifactoriales como son los maltratos a las personas mayores, su intervención debe ser necesariamente diseñada y efectuada por profesionales de diversas disciplinas.

Para poder intervenir integralmente en estas situaciones de maltrato, es conveniente construir un equipo interdisciplinar (reagrupamiento de miembros de personal de un solo organismo o de distintos organismos). Algunas de las metas del equipo serán:

- Configurar el espacio en el que sean presentados los casos para formular diagnósticos y planes de intervención.
- Asegurar que son aplicados los protocolos de intervención.
- Atribuir la responsabilidad de las tareas a los miembros del equipo, así como dar soporte y sugerir actuaciones.
- Si es necesario, canalizar casos a otros equipos para la intervención apropiada.
- Evaluar la eficacia de las intervenciones y colaborar en la toma de decisiones relativas a los diferentes planes de acción.

Como consideración importante destacamos que la violencia es una lacra social contra la cual se debe enfrentar toda la ciudadanía, en especial las instituciones y sus profesionales. Por este motivo hay que tener muy en cuenta las reformas legislativas introducidas actualmente con la Ley 27/2003 de 31 de julio, reguladora de la orden de protección de las víctimas de la violencia doméstica y la Ley orgánica 11/2002 de 29 de septiembre, por la que se

modifican determinados artículos del código penal. Asimismo, la ley regula que toda persona que, por razón de su cargo, tenga noticia o conocimiento de cualquier delito público (y la violencia doméstica lo es) tiene la obligación de comunicarlo inmediatamente al Ministerio Fiscal o al Juzgado.

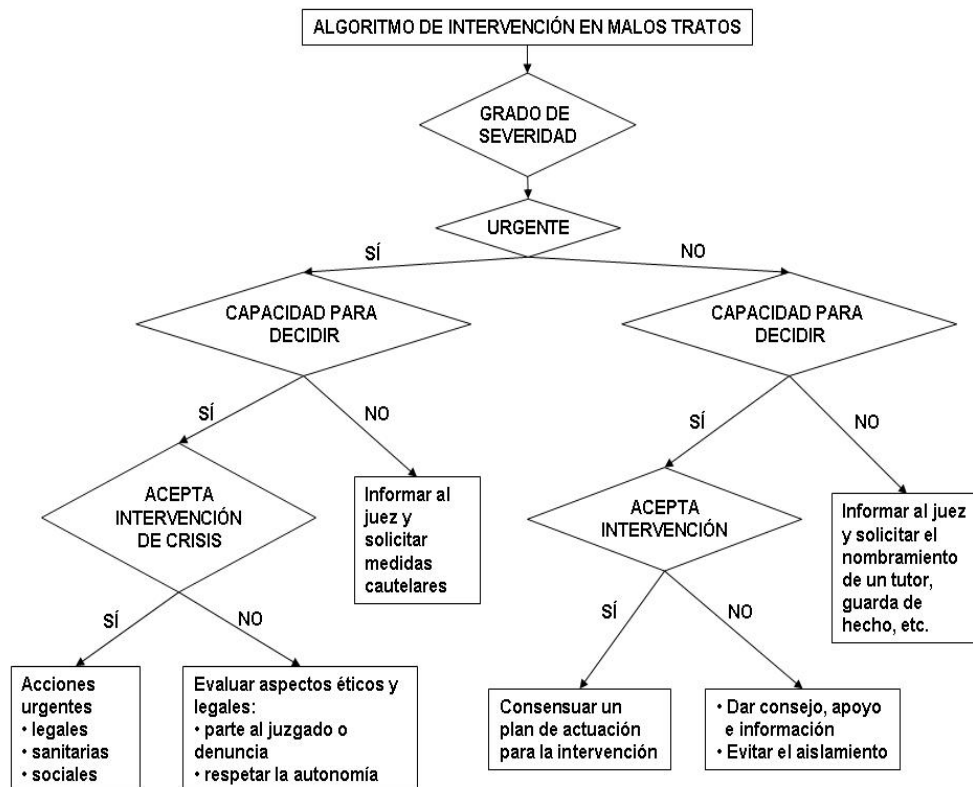
### **Propuesta de algoritmo de intervención**

---

La actuación frente a un caso de maltrato a una persona mayor, se considera adecuado estratificarla en diferentes niveles:

- a) El grado de severidad de la situación.
- b) La capacidad de la persona mayor para tomar decisiones.
- c) La aceptación o no de la intervención por parte de la víctima, es decir la accesibilidad.

Cada nivel es determinante para elaborar la estrategia de la intervención.



*Fuente: Equipo EIMA de Barcelona (2004)*

## A modo de conclusión

---

En tanto que también fenómeno social y estructural, el problema de los malos tratos a las personas mayores ha de ser abordado desde el conjunto de la sociedad y especialmente debe ser liderado y coordinado por las administraciones públicas. Autores como Bennett y Kingston (1997) afirmaron que algunas políticas sociales y valores sociales pueden influir sobre la probabilidad de que se dé maltrato y negligencia; y que también es posible que tales políticas reduzcan el potencial, tanto de detección como de prevención.

Existen muchos interrogantes en el momento real de la intervención en un caso de maltrato a una persona mayor, entre otros detallamos:

- ¿Qué puede hacer un profesional ante un anciano maltratado que no desee que se intervenga, que rehuse las intervenciones propuestas o que la institución no quiera intervenir?.
- ¿Qué ocurre cuando el anciano prefiere no perder las ventajas que le ofrece el autor de los actos de malos tratos? Por ejemplo cuando el autor del maltrato es el único miembro de la familia que visita al anciano y, éste a su vez, espera ansiosamente sus visitas?.
- ¿Cómo intervenir si el autor del acto de maltrato es un amigo, un miembro del personal de un centro hospitalario o residencial?.
- ¿Cuáles son las responsabilidades de los establecimientos hacia las personas mayores residentes?.

Con frecuencia, en el terreno de la práctica, surge el hecho de que los profesionales, ante situaciones de protección de adultos, actúan con rápida decisión y solicitan una incapacitación jurídica para obtener una tutela y poder situar a la persona mayor en una institución, quizás también esta acción venga dada a causa de la escasez de recursos alternativos que puedan ocuparse adecuadamente de los casos detectados de malos tratos.

Ante la aparición de nuevas necesidades en nuestra sociedad, como es el abordaje de los malos tratos dirigidos a las personas mayores (nuevas formas de exclusión social), se considera necesario reformar algunos aspectos como:

- Mejorar la coordinación entre las distintas administraciones y actuar conjuntamente en bien de las personas y de las situaciones, al margen de los intereses políticos del momento.

- γ Potenciar la organización de los servicios sociales y de salud, mediante nuevas estrategias como pueden ser la transversalidad, el trabajo en red, dinámicas participativas, calidad de los servicios, coproducción de servicios, servicios personalizados y competitivos, entre otras. Todas ellas han de centrarse en una atención integral.
  
- γ Replantear la función y la formación de profesionales como el trabajador social y el psicólogo, entre otros, que tan importantes han sido y continúan siendo, en el transcurrir de los servicios sociales, considerando el resurgir de nuevas profesiones como, los mediadores, los integradores sociales y los animadores socioculturales, entre otros.
  
- γ Adaptarnos al nuevo perfil de usuarios de los servicios sociales, tanto en número como en características, mucho más informados de sus derechos y deberes, con más capacidad de crítica y con demandas mucho más estructuradas. Pensar en la generación de usuarios de clase media que no están necesitados como para acogerse a los criterios tan restrictivos de los servicios sociales públicos ni con tanta suficiencia económica, como para poder costear los servicios sociales privados.
  
- γ Por último destacar el gran debate, todavía pendiente, acerca de las situaciones de dependencia, el cómo, quién y cuándo debe protegerse a las personas mayores víctimas de esta situación, a pesar del libro blanco de la dependencia y de la futura ley de dependencia.

## **Conclusión**

---

Dado que la proporción de personas mayores en nuestra sociedad va en aumento se puede anticipar que el fenómeno de los malos tratos a los ancianos, especialmente a los más vulnerables, se irá incrementando. Por ello, es más importante que nunca, el idear y planificar nuevas formas de actuación para proteger a las personas mayores frente el peligro de sufrir malos tratos. La tarea cotidiana, multiforme, colectiva e individual de conseguir el bienestar y el buen trato de nuestros mayores ha de ser constante.

Para evitar que las personas mayores sean víctimas de maltrato es absolutamente necesario incidir en la concienciación social. El camino es largo pero ya estamos dado los primeros pasos.

## **Bibliografía**

---

- Bazo, T. (2001). Negligencia y malos tratos a las personas mayores en España. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 36 (1), 8-14.
- Burston, G.R. (1975). "Granny battering". *The British Medical Journal*, 3:592-596.
- Bennett, G. y Kingston P. (1993). *Elder abuse: concepts, theories and interventions*. Londres: Chapman and Hall.
- Coma, M., Muñoz, J., Orfila, F. y Tabueña, M. (2005). *Los malos tratos a los ancianos*. Barcelona: Mason.



- Clark, A., Mankikar, G., y Gray, I. (1975). Diogenes Syndrome. *Lancet*, 15, 366-368.
- Equipo Investigación Maltrato Ancianos (EIMA) 2002. Barcelona.
- Kessel, H., Marín, M., Maturana, N., Castañeda, L., Pageo, M., y Larrión, J.L. (1996). Primera Conferencia Nacional de Consenso sobre el anciano maltratado. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 31 (6), 367-372.
- Guijarro, A. (2001). El Síndrome de la Abuela Esclava Pandemia del Siglo XXI. *Investigación Clínica*, 4(4), 407-410.
- Lee, S. (2003). Caring for grandchildren increases women's heart disease risk. *American Journal of Public Health*, 93 (11),1939-44.
- Marin, N., Delgado, M., Aguilar, JL., Martinez, MA., Diez, A. y Soto, JA. (1991). Síndrome de maltrato y abuso en el anciano. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 26 (1),40-46.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe Violencia y Salud*. Ginebra: OMS.
- Ruiz, A., Altet, J., Porta, N., Duaso, P., Coma. M., Requesens, N. (2001). Violencia doméstica: prevalencia de sospecha de maltrato a ancianos. *Atención Primaria* 27(5), 331-334.
- Tabueña, M. (1999b). Activitats preventives per a la gent gran. En *Llibre Blanc* . Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social.

## **LA PERSONA MAYOR DEPENDIENTE Y SU FAMILIA: NUEVAS FORMAS DE RELACIÓN**

María Jesús Arriola Arrizabalaga

Usue Beloki Marañón

Universidad de Deusto

El progresivo envejecimiento de la población y consecuente aumento de la dependencia está teniendo lugar en una sociedad compleja, caracterizada por una transformación en las formas tradicionales de convivencia. La realidad demanda un replanteamiento del significado y naturaleza del rol cuidador/a en lo que a personas mayores dependientes se refiere.

Partimos de la hipótesis de que la relación de apoyo en el cuidado de personas mayores dependientes que tradicionalmente ha prestado la familia va a continuar, aunque difiera en sus modalidades. Trataremos de describir las nuevas formas de relación familiar que se están estableciendo y que se prevé se incrementen en un futuro cercano, así como los nuevos escenarios en los que dicha relación tiene lugar. Estos cambios exigen la adecuación de las políticas públicas, servicios e intervención profesional desde la óptica de la especialización y la complementariedad. Concluiremos esta comunicación con el planteamiento de un perfil profesional que responda a las necesidades de esta nueva realidad social.

**PALABRAS CLAVE:**

*Familia, personas mayores, dependencia, servicios sociales, gestión de casos.*

### **THE DEPENDENT OLDER PEOPLE AND THEIR FAMILIES. NEW FORMS OF RELATION.**

The progressive aging of the population and consequent increase of the dependence is taking place in a complex society, characterized by a transformation of the traditional contact forms. The reality demands a redefinition of the meaning and nature of the role of the carer of elderly dependent people.

We take as starting point the hypothesis that the relation of support in the care , traditionally provided by the family will continue, although it will differ in the modalities. We will try to describe the new forms of family relation that are being established and that is foreseen to increase in a nearby future, as well as the new settings in which the mentioned relation takes place. These changes will require the adaptation of the public politics, services and professional intervention from the point of view of the specialization and the complementarity. We will conclude this communication with the approach of a professional profile that responds to the needs of this new social reality.

**KEYWORDS:**

*Family, older people, dependence, social services, case management.*

### **NUEVAS RELACIONES EN LA ATENCIÓN Y CUIDADO FAMILIAR DE LAS PERSONAS MAYORES DEPENDIENTES**

El envejecimiento de la población es un fenómeno ampliamente tratado desde diferentes perspectivas, tanto médicas como sociales. Se considera un

logro de los sistemas de bienestar de las sociedades occidentales, que han conseguido que las personas vivan más y en mejores condiciones. Sin embargo, a medida que aumenta la edad, se incrementa la vulnerabilidad y el riesgo de desarrollar enfermedades crónicas asociadas a la misma, como son los problemas de corazón, osteoporosis, problemas de audición y visión, y demencias tipo Alzheimer. A menudo, estas situaciones de cronicidad no requieren tratamientos de alta tecnología; pueden ser controlados con medicación y contacto regular con un profesional de la salud y/o de los servicios sociales, y las personas pueden seguir viviendo en su casa o en el entorno comunitario, con la ayuda adecuada.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, de acuerdo con los datos disponibles y con las proyecciones realizadas por el EUSTAT<sup>1</sup> se han hecho estimaciones que nos dan una idea aproximada de la población potencial necesitada de cuidado. Ver Tabla I

Tabla I . C.A.P.V. Evolución de la Población > 70 años. 2006/2015

		Personas mayores de 70 años									
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Araba	Hombres	15.600	15.800	16.200	16.300	16.700	17.000	17.400	18.000	18.500	19.200
	Mujeres	22.000	22.400	22.900	23.000	23.600	23.900	24.400	25.200	25.900	26.800
Bizkaia	Hombres	66.600	67.400	67.600	67.400	68.100	68.700	69.100	70.300	71.500	73.000
	Mujeres	102.200	103.700	104.500	104.600	106.200	107.000	107.900	109.600	111.200	113.300
Gipuzkoa	Hombres	37.800	38.500	38.800	38.800	39.500	40.100	40.400	41.400	42.500	43.800
	Mujeres	58.400	59.300	59.700	59.800	60.700	61.300	61.900	63.200	64.500	66.000
C.A.E.	Hombres	120.000	121.700	122.600	122.500	124.300	125.800	126.900	129.700	132.500	136.000
	Mujeres	182.600	185.400	187.100	187.400	190.500	192.200	194.200	198.000	201.600	206.100
	<b>TOTAL</b>	<b>302.600</b>	<b>307.100</b>	<b>309.700</b>	<b>309.900</b>	<b>314.800</b>	<b>318.000</b>	<b>321.100</b>	<b>327.700</b>	<b>334.100</b>	<b>342.100</b>
Personas 45<>69 años		664.800	674.200	685.900	700.500	709.600	720.600	731.300	738.800	746.400	753.000
<b>Ratio</b>		<b>2,20</b>	<b>2,20</b>	<b>2,21</b>	<b>2,26</b>	<b>2,25</b>	<b>2,27</b>	<b>2,28</b>	<b>2,25</b>	<b>2,23</b>	<b>2,20</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por EUSTAT, Escenarios, 2015

<sup>1</sup> Ver al respecto EUSTAT, **Escenarios Demográficos**, 2015, Vitoria-Gasteiz, 2002..

Si nos fijamos en el colectivo de personas mayores de 80 años donde la probabilidad de necesitar cuidados sube espectacularmente, la situación es la que se aprecia en la Tabla II.

Tabla II C.A.P. V. Evolución de la Población > 80 años. 2006/2015

		Personas mayores de 80 años									
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Araba	Hombres	4.500	4.700	5.000	5.200	5.500	5.800	6.200	6.500	6.700	7.000
	Mujeres	8.900	9.200	9.800	10.100	10.500	10.900	11.300	11.800	12.200	12.600
Bizkaia	Hombres	19.100	20.400	21.700	22.900	24.000	25.300	26.400	27.600	28.500	29.500
	Mujeres	40.100	42.000	44.100	45.800	47.900	49.800	51.900	53.800	55.200	56.600
Gipuzkoa	Hombres	11.000	11.700	12.300	12.900	13.500	14.300	14.900	15.500	16.200	16.700
	Mujeres	23.600	24.600	25.700	26.500	27.500	28.500	29.400	30.500	31.400	32.100
C.A.E.	Hombres	34.600	36.800	39.000	41.000	43.000	45.400	47.500	49.600	51.400	53.200
	Mujeres	72.600	75.800	79.600	82.400	85.900	89.200	92.600	96.100	98.800	101.300
	TOTAL	107.200	112.600	118.600	123.400	128.900	134.600	140.100	145.700	150.200	154.500
Personas 45<>69 años		664.800	674.200	685.900	700.500	709.600	720.600	731.300	738.800	746.400	753.000
Ratio		6,20	5,99	5,78	5,68	5,51	5,35	5,22	5,07	4,97	4,87

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por EUSTAT, Escenarios, 2015

El ratio “personas 45-69 años” sobre la población mayor de 80 años es 6,20 en la C.A.P.V. frente a 7,45 en el caso español<sup>2</sup>. Se observa asimismo una tendencia a que dicho ratio disminuya debido al progresivo envejecimiento de la población.

En relación con el envejecimiento, la línea planteada desde las políticas sociales de los países europeos, aboga por mantener y fomentar las potencialidades de las personas en su medio habitual de vida. Se trata por una parte, de mantener y promover la autonomía de la persona mayor, al tiempo que se procura la normalización de su vida cotidiana, el contacto humano y la integración social, todo ello a través de acciones y servicios prestados en su

<sup>2</sup> Leonardo, J (Dir.): *Informe sobre el apoyo informal en la C.A.P.V.* Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2006. (Sin publicar)

vivienda habitual, así como de la utilización de otros recursos intermedios de proximidad.<sup>3</sup>

En este caso, el criterio profesional coincide además con las aspiraciones de las personas mayores; ocho de cada diez personas que precisan algún tipo de ayuda o atención para la realización de las actividades de la vida diaria, deberían recibirla, tanto a juicio de los profesionales como de los propios afectados, en su propio domicilio<sup>4</sup>.

El envejecimiento en el propio hogar ha de poder garantizar el bienestar de la persona mayor, tanto en su vertiente objetiva, en el sentido de poseer medios materiales para la supervivencia, poder llevar una vida cómoda y satisfactoria y tener la posibilidad de buscar y recibir apoyo económico, práctico o emocional cuando lo necesite<sup>5</sup>; como subjetiva: autoestima y actitud positiva, en el sentido de que la persona mayor se complace con las actividades que realiza durante el día, reconoce su valor y acepta sus debilidades presentes.<sup>6</sup>

En los países mediterráneos, la calidad de vida en el entorno comunitario ha sido posible hasta el momento gracias al modelo de solidaridad familiar, que se caracterizan por la feminización de los cuidadores, intensidad de la prestación y por la integración de la persona mayor, en muchos casos, en la unidad convivencial de los hijos<sup>7</sup>

Sin embargo, este modelo ha entrado en crisis debido a los cambios a los que hemos asistido en los últimos años:

- a) Cambios relativos a la composición de los núcleos familiares: reducción del número de miembros, transformación de la familia extensa en familia nuclear, aumento del número de familias monoparentales...
- b) Nuevo rol desempeñado por la mujer: incorporación al mundo laboral, participación en los distintos niveles de la sociedad (asociacionismo, ocio, cultura...

---

<sup>3</sup> F. Salinas Ramos, "Personas mayores: problemática, necesidades e intervención". Mayores y Familia. IMSERSO. Madrid, 2000, pag. 171

<sup>4</sup> Vizcaíno Martí: *Envejecimiento y atención social*. Ed. Herder, Barcelona, 2000, pág. 79.

<sup>5</sup> A. Vilà, "estructuras institucionales de protección a la dependencia en España". Respuestas a la dependencia. CCS. Madrid, 2004. pag. 139.

<sup>6</sup> Beaver y Miller, *La práctica clínica del trabajo social con personas mayores*. Piados, Barcelona, 1998, pag.131.

<sup>7</sup> G.Rodríguez Cabrero, "Referencias europeas a la protección social de la dependencia". Respuestas... pág. 121.

- c) Creciente movilidad geográfica, que se manifiesta en la separación residencial entre las diferentes generaciones (padres e hijos viviendo en hogares y ciudades diferentes)
- d) Cambios en la organización laboral y social en general: reducción de la disponibilidad de tiempo, debido a jornadas laborales más exigentes en cuanto a horarios, dedicación...que están provocando una menor disposición hacia el cuidado de personas mayores por parte de sus familiares, al menos en la forma tradicional de prestarlos.

Ante este nuevo escenario hay autores que plantean que las familias van a dejar de prestar atención a las situaciones de necesidad que están presentando las personas mayores, y que ello va a ser debido, no tanto por un cambio de valores en cuanto a la solidaridad intergeneracional, como a la influencia de cambios socioeconómicos como los mencionados, que dificultan la realización de las tareas a las que tradicionalmente respondía.

Esta opinión no es compartida por otros teóricos que sostienen que no solo han cambiado las condiciones del entorno social de las familias, sino que , además, los propios valores de solidaridad, tan arraigados en otros momentos históricos, están en cuestión; vivimos en una sociedad mucho más individualista , en la que el valor del presente y su disfrute es lo que cuenta, por lo que la atención social a las personas más dependientes, no va a querer ser asumida por el ámbito familiar y se va a trasladar al ámbito institucional Público.

Sin embargo, las evidencias que se derivan de la atención a los mayores en el ámbito europeo no van en esa dirección. Los datos nos indican que las familias quieren seguir ejerciendo un papel importante en la cobertura de situaciones de necesidad que presentan sus familiares, pero solicitan apoyo a la sociedad y en especial a los estamentos públicos, para poder realizar estas funciones de ayuda. Es lo que se conoce como complementariedad de los cuidados, que indica que los servicios formales de apoyo son utilizados para aumentar la contribución de las personas cuidadoras y usualmente representan

una especialización de tareas entre los proveedores de apoyo formal e informal<sup>8</sup>.

Tabla III. Población cuidadora en Europa según Género

GENERO	CONTEXTO GEOGRAFICO			
	Países Nórdicos	Países Continentales	Países del Sur de Europa	Países Anglosajones
Hombres	36,4	40,1	24,9	40,6
Mujeres	63,6	59,9	75,1	59,4
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente : Rodríguez Cabrero, 2004:117

Tabla IV. Lugar de Residencia de las Personas Cuidadas

Tabla IV. Lugar de residencia de las personas cuidadas.	CONTEXTO GEOGRAFICO			
	Países Nórdicos	Países Continentales	Países del Sur de Europa	Países Anglosajones
<i>En el hogar</i> del cuidador	23,6	55,5	59,2	30,4
<i>Fuera</i> del hogar del cuidador	73,6	43,6	37,8	65,8
<i>Dentro y fuera</i> del hogar del cuidador	2,8	0,9	3	3,8
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente : Rodríguez Cabrero, 2004:118

Tabla V. Tiempo dedicado a los cuidados

TIEMPO DE CUIDADO (horas/semana)	CONTEXTO GEOGRAFICO			
	Países Nórdicos	Países Continentales	Países del Sur de Europa	Países Anglosajones
Hasta 14 horas	75,2	57,8	33,4	98,9
Entre 14-28 horas	13,6	26,8	30,5	0,4
Más de 28 horas	11,2	15,4	36,1	0,7
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente : Rodríguez Cabrero, 2004:119

<sup>8</sup> Montorio L., Díaz Veiga, P. y Fernández de Troconiz, M.I. “Programas y servicios de apoyo a familiares cuidadores de ancianos dependientes”, *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, vol.30 n°3, Madrid,1995, pág 160.

Aunque se sigue manteniendo el papel de la mujer como cuidadora principal, ésta lo asume con otras expectativas y actitudes. Habitualmente el sexo y las pautas tradicionales marcaban la elección casi siempre “natural” de la cuidadora, que entendía que “cuidar” era su responsabilidad y desarrollaba las tareas de manera progresiva. Actualmente muchas familias realizan una reunión o junta familiar donde se plantea la situación de la persona necesitada, y cuando la mujer asume la responsabilidad del cuidado, plantea hacerlo con mayor colaboración de otros miembros de la familia, demandando más información sobre la enfermedad y sus repercusiones, más recursos sociales de apoyo, y teniendo en cuenta los costos/ingresos económicos que puede conllevar el cuidado

Es decir, las personas cuidadoras cada vez más asumen el cuidado expresando de manera explícita las condiciones necesarias para llevarlo a cabo, en cuanto a tiempo libre, económicas, de colaboración de otros miembros de la familia, y buscando el apoyo a través de recursos externos, públicos y privados.<sup>9</sup>

Los cuidadores demandan de la sociedad en general, pero específicamente de la Administración, que entienda su situación y que les presten ayuda de acuerdo a la realidad que están viviendo. Desde el punto de vista de los cuidadores, ellos son los interlocutores válidos ante la Administración, lo que implica que ésta debe reconocer su capacidad de decisión sobre la mejor forma de atención para el anciano y que el propio cuidador debe ser ayudado. Ante la oferta de servicios existentes, los cuidadores se sienten abandonados. Pero este abandono no proviene de los profesionales que directamente les prestan atención, a quienes en muchos casos loan, sino de la Administración en general, que les ofrece pocos servicios; servicios que muchas veces responden más a los intereses de la agencia suministradora que a las necesidades del

---

<sup>9</sup> Bouzas, M.L. Larreategi, M.A. y Uriarte, B. “La importancia del apoyo informal como recurso ante la dependencia: La experiencia del Programa Zaindu. En Letras de Deusto, nº 107, Abril-Junio de 2005, pag. 220



anciano-cuidador y que, cuando se prestan, tienen la contrapartida de que se fiscalizan demasiados aspectos de su vida<sup>10</sup>.

La demanda a la Administración es un cambio en la relación predominante hasta ahora, en la que los cuidadores tenían asignado un papel de receptores de programas y ayudas previamente diseñados, hacia una relación de carácter más horizontal, en la que se considere a la familia un interlocutor directo a la hora de establecer los recursos y ayudas que necesita la persona atendida.

## **LA GESTIÓN INTEGRAL DE CASOS**

Es en este nuevo escenario de colaboración en el que contemplamos el papel del modelo de intervención profesional denominado gestión integral de casos (o coordinación, servicio de dirección, gerencia de casos...).

El modelo se inició en Estados Unidos, con la profesionalización del trabajo social y el desarrollo de los servicios sociales, y su importancia creció coincidiendo con los movimientos de desinstitucionalización y de atención a las personas dentro de su entorno comunitario, lo que requirió esfuerzos de coordinación de servicios para responder a las diferentes necesidades que presentaban los clientes, y que habían sido atendidas mayoritariamente desde el ámbito residencial.

Existe un acuerdo en definir la gestión de casos como: “Un proceso o método para asegurar que el usuario recibe los servicios que necesita, de una manera coordinada, efectiva y eficiente”<sup>11</sup> y se considera un modelo de intervención especialmente apropiado para personas con múltiples problemas y necesidades, que necesitan definir, localizar, y obtener servicios de diferentes agentes sociales, que se adecuen a las necesidades que presenta la persona<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Arriola, M.J. y Setién, M.L. “Cuidadores de ancianos dependientes. Demandas y Estrategias de apoyo” en Portularia Vol.4. Huelva, 2004, pág. 333.

<sup>11</sup> Linz, Mary Hubbard. Case Management: Historical current and future. Brookline Books Inc. Minnesota. 1989, pág. 5.

<sup>12</sup> Caragonne, P. *Developmental Disabilities. Case Management System Evaluation*. Austin, Texas. 1984. (Citado por Linz, Mary Hubbard, *Op. Cit.*, pág. 6.

En este sentido, los cuidados de larga duración en el hogar participan de la necesidad de una organización y seguimiento complejo, que trasciende a las capacidades, o que al menos entraña dificultades para los interesados, y ello en la medida en que dichos cuidados:

- contribuyen a satisfacer múltiples necesidades de la persona mayor
- se producen de manera prolongada en el tiempo, con la posible variación en las formas de cuidado que la evolución de la situación pueda implicar
- pueden generar una carga que impida el correcto desempeño de la función de los cuidadores
- implican a una gran variedad de agentes prestadores de servicios
- exigen la coordinación de diferentes servicios, así como un abordaje multidisciplinar de la situación.

Últimamente el concepto de gestión de casos, ha incorporado la importancia de trabajar con las familias y las redes informales, enfatizando la relación entre los servicios formales e informales, así como la libertad de decisión de la persona dependiente.

Para Joan Quinn la gestión de casos para cuidados de larga duración, se basa en tres principios:<sup>13</sup>

1. Aproximación holística al cliente.
2. Estrategia de resolución de problemas para el cliente
3. Proceso dinámico que incluye interacciones entre el gestor de casos, el cliente y los proveedores del cuidado (familia y otros cuidadores informales, servicios formales, médicos...)

Se trata de una aproximación holística , ya que el gestor de casos tiene que tener una visión de las condiciones individuales de la persona, a través del análisis de diferentes aspectos de su vida. El gestor de casos debe manejar información relacionada con la salud, situación emocional, habilidades cognitivas, niveles de funcionamiento, servicio de soporte, entorno y situación económica. Esta información se considera necesaria para tener un punto de vista global de la situación del cliente y poder desarrollar objetivos de cuidado a la medida de las necesidades de cada uno.

---

<sup>13</sup> Quinn, Joan. Successful Case Management in Long-Term Care. Springer Publishing Co. New York. 1993

El segundo principio de la gestión de casos es implica que las estrategias para resolver los problemas se han de desarrollar en colaboración con el cliente y su familia. Una vez que se ha obtenido la información, el gestor de casos y el cliente pueden discutir las áreas problema más importantes, clarificar las mismas y trabajar en la búsqueda de soluciones.

Asimismo, la gestión de casos es un proceso dinámico. Tras contactar con el cliente, analizar la información, desarrollar estrategias de resolución de problemas, el gestor de casos se asegura que las decisiones quedan plasmadas en un plan de actuación. El gestor de casos negocia con los proveedores de servicios de la comunidad y decide los servicios que han de ser prestados. Aquí el gestor de caso actúa como manager y también como intermediario entre el cliente y las agencias proveedoras.

Durante todo el proceso, hay que tener en cuenta que las necesidades van cambiando, que los servicios se pueden interrumpir, o que un miembro de la familia que ayudaba deja de hacerlo. El gestor de casos debe identificar los cambios que se van produciendo y mantener la relación entre el cliente, la familia y la red de provisión de servicios.

## **LA INCORPORACIÓN DEL GESTOR DE CASOS EN LOS SERVICIOS SOCIALES DE NUESTRO ENTORNO**

Al igual que en los últimos tiempos han surgido en el sistema de servicios sociales nuevas figuras profesionales especializadas en ámbitos de intervención(técnicos en igualdad de oportunidades, técnicos en inmigración, técnicos en inserción sociolaboral...), en un intento de dar respuesta a las demandas planteadas por los cambios sociales recientes, la diversidad y volumen creciente de las situaciones de dependencia de las personas mayores hacen necesaria la incorporación de técnicos especializados en gerontología social. El gestor de casos se constituiría como la figura profesional indicada para promover y coordinar las actuaciones. Se trata de un gestor o gerente de

casos en cuidados de larga duración, que lidere el proceso de la intervención integral y sea el referente para el cliente y su familia<sup>14</sup>.

El gestor de casos en cuidados de larga duración interviene con personas mayores dependientes, con enfermedades crónicas o agudas, establece una relación a largo plazo con el cliente y tiene como función la creación de un plan de cuidados eficaz y eficiente<sup>15</sup>. Para ello deberá coordinar una amplia gama de servicios: generales y especializados<sup>16</sup> prestados por agentes públicos y privados, que pertenecen a los distintos sistemas de protección (salud, seguridad social, servicios sociales, vivienda, justicia y apoyo comunitario) y que son competencia de diferentes niveles de la Administración.

Los servicios implicados en la gestión de casos de cuidados de larga duración son fundamentalmente servicios personales y en este sentido, la lógica ubica al gestor de casos en el contexto local, cerca del cliente, y como parte de un servicio de carácter comunitario.

El éxito de la gestión de casos consiste en que el cliente y/o sus familiares hayan adquirido, con la intervención del gestor de casos, la capacidad de utilizar autónomamente los servicios adecuados para que los cuidados se realicen en las mejores condiciones. Ello va a depender de que el gestor de casos logre efectivamente hacer coincidir la oferta de servicios con la demanda (explícita o implícita), al tiempo que se constituye una red de recursos a lo largo del tiempo<sup>17</sup>.

Para ello, junto a las funciones propias de la intervención directa: valoración, elaboración del plan de atención y seguimiento del caso..., el gestor desempeña una importante labor de engranaje y activación del sistema, participando en la coordinación, evaluación y mejora continua de los servicios, así como en las instancias políticas de la acción social.

---

<sup>14</sup> Casado, D.; López-Arostegui, R.; Sotelo, H. Y Fantova, F. *Situación y Perspectiva del Sistema Público de Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma Vasca. Dossier para el debate*. Gobierno Vasco, 2005, pág. 20 .

<sup>15</sup> Quinn, Joan. *Successful Case Management in Long-Term Care*, p. 139-140.

<sup>16</sup> Hay que señalar como indica López Arostegui, que “cada vez más, el acceso a los servicios sociales especializados no implica el abandono permanente del domicilio y comunidad de referencia y sí la articulación de los servicios sociales de base y especializados para ofrecer la necesaria continuidad de cuidados a la persona usuaria y a su familia o red de apoyo informal”. *Op. Cit.*, 280.

<sup>17</sup> IMSERSO. “Proporcionar una asistencia social y sanitaria integrada a las personas mayores: perspectiva europea” *Boletín sobre el envejecimiento, perfiles y tendencias*, no. 15, abril de 2005.

En el contexto estadounidense, donde más desarrollada está la gestión de casos, el gestor participa en la toma de decisiones relativas a la extensión y mejora de la oferta de servicios sociales en un doble nivel. Por una parte, tiene autoridad para influir en la prestación de los servicios de su propia institución, tomándose en consideración sus valoraciones y propuestas y tiene capacidad de gestión presupuestaria.

En un segundo nivel, el gestor de casos participa en los foros y redes junto a otros agentes implicados en la prestación de servicios, ofrece información a los proveedores sobre la adecuación de sus programas y sistemas de prestación, identifica lagunas en cuanto a necesidades de la población que quedan sin satisfacer... En general, estas funciones son reconocidas tanto por las agencias prestadoras, como por las entidades que tienen la responsabilidad en la prestación de los servicios.

En el contexto privado de nuestro entorno, podría incorporarse esta vertiente institucional de la gestión de casos, en los distintos tipos de organizaciones. En EEUU conviven cuatro modelos de Agencias de Gestión de Casos<sup>18</sup>:

- Agencia independiente, prestadora de servicios de gestión de caso.
- Unidades especiales en Agencias de Servicios Personales, la agencia además de prestar servicios de gestión de casos, es proveedor de otro tipo de servicios sociales (cuidados a domicilio, información...)
- Unidades especiales en Agencias Multiservicios, como hospitales, centros residenciales para personas mayores...
- Redes de proveedores de servicios en consorcio, que comparten un servicio de gestión de casos.

Por lo que respecta a nuestro sistema público de servicios sociales, y a pesar de que distintos documentos han propuesto la incorporación de la figura del gestor de casos en los cuidados de larga duración<sup>19</sup>, es necesario para ello propugnar cambios en la concepción del sistema.

---

<sup>18</sup> Quinn, Joan. *Successful Case management in Long-Term Care*, Springer Publishing Co. New York. pág. 137-138.

<sup>19</sup> Entre los últimos, el Libro Blanco de la Dependencia (2005) y el informe de CEOMA (Confederación Española de Organizaciones de Mayores) sobre el Anteproyecto de Ley de Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, que propone la inclusión de la gestión o gerencia de casos en la cartera de servicios de la Ley (2006).

En el ámbito público, el gestor de casos desarrollaría sus funciones en los Servicios Sociales de Base, en la medida en que se trataría de articular una red de servicios de satisfacción de necesidades sociales para mantener en la medida de lo posible a la persona mayor en su domicilio. El gestor de casos en el municipio sería concebido, por tanto, como el asesor individual de la persona mayor que solicita ayuda y hace coincidir la oferta y la demanda en una situación compleja<sup>20</sup>.

La gestión de casos debería tener la consideración de una prestación propia y básica en el sistema de servicios sociales y el gestor de casos debería formar parte de un equipo de profesionales capaces de dinamizar el conjunto de todas las prestaciones básicas<sup>21</sup>.

Ello implicaría, en todo caso, concebir los servicios sociales de base no como mera puerta de entrada al sistema de servicios sociales, sino como reguladores y referentes del caso en cuestión<sup>22</sup>, e introducir, en consecuencia, ciertas condiciones en el sistema público actual de los servicios sociales, señaladas por Demetrio Casado (y otros)<sup>23</sup>:

- reforzamiento y enriquecimiento de los servicios sociales de base.
- mayor aproximación al contexto local de los servicios sociales especializados
- mayores posibilidades de actuación del profesional de referencia en el proceso de intervención mediante una mayor proximidad y conexión entre los servicios sociales de base y los especializados.
- mayor posibilidad de dedicación de los gestores de casos a las funciones derivadas de la gestión, con exoneración de otras.
- continuidad del seguimiento por parte del profesional de referencia, a pesar de la intervención de los servicios especializados.

---

<sup>20</sup> IMSERSO. “Proporcionar una asistencia social y sanitaria integrada a las personas mayores: perspectiva europea” *Boletín sobre el envejecimiento, perfiles y tendencias*, no. 15, abril de 2005.

<sup>21</sup> López-Arostegui, R. “Orientaciones y propuestas para el diseño de una cartera de servicios sociales de responsabilidad pública en la Comunidad Autónoma del País Vasco”. *Situación y Perspectiva del Sistema Público de Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma Vasca. Dossier para el debate*. Gobierno Vasco, 2005, pág. 216

<sup>22</sup> López-Arostegui, R. *Op. Cit.*, pág. 283

<sup>23</sup> Casado, D.; López-Arostegui, R.; Sotelo, H. Y Fantova, F. *Situación y Perspectiva del Sistema Público de Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma Vasca. Dossier para el debate*. Gobierno Vasco, 2005, pág. 20.

## LA FIGURA PROFESIONAL DEL GESTOR DE CASOS

Por lo que respecta a la formación previa del gestor de casos, proponemos el trabajo social como la titulación idónea para el desempeño profesional.<sup>24</sup>:

La gestión de casos de Trabajo Social está claramente asociada al Trabajo Social de Casos, (...). Los trabajadores sociales tradicionales han mantenido un doble enfoque sobre el cliente y el entorno, trabajando directamente “con” e indirectamente “en nombre” del cliente individual y de las familias con necesidad de servicios sociales. La gestión de casos continúa siendo un componente profesional importante de la práctica competente del trabajo social. Se basa en el reconocimiento de que una relación directa con el trabajador social que promueva la confianza y la capacitación del cliente es esencial para impulsar el uso de los servicios durante el continuo de los cuidados y el mantenimiento o recuperación de la autonomía hasta su mayor extensión posible<sup>25</sup>.

La práctica de la gestión de casos varía en función de los escenarios de trabajo social y es aún más diversa que las intervenciones realizadas por otros profesionales. A pesar de esta diversidad, varios elementos distinguen la gestión de casos de trabajo social de otras formas de gestión de casos.

La gestión de casos de trabajo social es un método de proporcionar servicios, por el cual un trabajador social profesional valora las necesidades del cliente y de su familia, y cuando es apropiado, pacta, coordina, monitoriza., evalúa, y recomienda un paquete de múltiples servicios adecuados a la satisfacción de necesidades complejas y específicas del cliente. El proveedor primario de la gestión de casos de trabajo social, ha de ser un trabajador social.

---

<sup>24</sup> El Libro Blanco de la Dependencia (IMSERSO, 2005) propone la gestión de casos como responsabilidad de los profesionales de los servicios sanitarios en las zonas básicas de salud, o en su caso de un equipo interdisciplinar (Capítulo VII). En el mismo sentido, destaca la orientación predominantemente sanitaria de algunos Planes Sociosanitarios, como es el Plan de Atención Sociosanitaria de Castilla-León de 1998, que crea equipos de gestión de casos en las áreas de salud.

En Estados Unidos tienen acceso a la acreditación como gestor de casos de la Case Management Association, los profesionales de la enfermería y del trabajo social. Sin embargo, dado el carácter social, antes que sanitario, de las situaciones a las que nos referíamos al comienzo del artículo, nos inclinamos por la función de gestión de casos de carácter social

<sup>25</sup> National Association of Social Workers (NASW). Standards for Social Work Case Management. [www.nasw.org](http://www.nasw.org)

A diferencia de otras formas de gestión de casos, la gestión de casos de trabajo social considera tanto la posición biopsicosocial individual del cliente como el estado del sistema social en el que opera dicha gestión. La gestión de casos de trabajo social tiene una naturaleza tanto micro como macro: la intervención ocurre en los niveles de cliente y sistema. Exige que el trabajador social desarrolle y mantenga una relación terapéutica con el cliente, que puede incluir acercar al cliente a los sistemas que le proporcionan los servicios necesarios, los recursos, y las oportunidades. Los servicios proporcionados bajo la rúbrica de la práctica de la gestión de casos de trabajo social pueden ser localizados en una sola agencia o estar diversificados en diferentes agencias u organizaciones<sup>26</sup>.

## **FUNCIONES DEL GESTOR DE CASOS**

Los roles y responsabilidades del gestor de casos de trabajo social pueden variar considerablemente dependiendo de los objetivos del programa a desarrollar, de las características de la institución para la que trabaja, y también de la red institucional de recursos con los que se relaciona. Pero en todos los casos existen una serie de funciones y tareas comunes relativas a la intervención a nivel de cliente y la intervención a nivel de sistema de recursos.

Ambos niveles de intervención están relacionados entre sí, ya que a la hora de elaborar un plan de actuación y llevarlo a la práctica tenemos en cuenta por un lado, la situación de la persona y por otro, el entramado de recursos tanto formales como informales existentes.

Para una mayor claridad expositiva, vamos a enfocar de manera diferenciada las funciones principales a desarrollar en cada uno de los niveles:

### **A- Funciones en la Intervención con el cliente:**

Al igual que todos los Trabajadores Sociales, la primera responsabilidad del gestor de casos está en sus clientes, es decir, el profesional debe tener bien clara la primacía de los intereses del cliente, evitando que los objetivos

---

<sup>26</sup> National Association of Social Workers (NASW). Standards for Social Work Case Management.



personales o profesionales, marquen las pautas de intervención. Para ello, los gestores de casos realizarán las siguientes funciones:

**1.** Identificar las necesidades del cliente contando con su participación, así como con la de su familia. Para ello el gestor de casos realizará una evaluación biopsicosocial identificando las fortalezas y también las debilidades del cliente.

Entendiendo la persona como un todo, el trabajador social debe valorar la interacción entre los siguientes factores:

- Salud física y mental
- Apoyos formales e informales con los que cuenta
- Funcionamiento social
- Situación de la vivienda
- Situación económica
- Aspectos culturales y religiosos.
- Otros factores influyentes

Esta valoración biopsicosocial requiere de la participación de los especialistas pertinentes, y debe realizarse mediante la utilización de instrumentos de valoración apropiados (escalas, cuestionarios, observación...) En este sentido, la intervención de otros profesionales del área de salud es esencial para la evaluación física y mental del cliente, teniendo en cuenta que es función del gestor de casos la iniciación, coordinación, y documentación de la evaluación.

**2.** Proporcionar información exacta y completa acerca de la extensión y de la naturaleza de los servicios disponibles. Esta información incluye la disponibilidad, falta o disponibilidad limitada de servicios, implicaciones económicas y adecuación de cada una de las alternativas

**3.** Respetar al máximo la autodeterminación. Sólo cuando el cliente está severamente enfermo mentalmente, debe de tomar la decisión su familia o su tutor, siempre teniendo en cuenta que el gestor de casos debe salvaguardar los intereses y derechos del cliente.

**4.** Ayudar al cliente a tomar una decisión informada a la hora de escoger los servicios que pueden satisfacer mejor sus necesidades. Muchos clientes deben ser asesorados en negociaciones complejas, algunas veces intimidantes, en los sistemas de oferta de servicios.

**5.** Solicitar asesoramiento a otros profesionales siempre que tal consulta sea para satisfacer los intereses del cliente.

**6.** Ejercitar el juicio y la prudencia profesional al escoger y recomendar los servicios.

**7.** Defender a clientes individuales y a sus familias para que se respeten sus derechos y obtengan los servicios necesitados.

**8.** Compartir la responsabilidad de ciertas tareas de la gestión del caso entre el cliente, su familia y el gestor, con objeto de lograr la máxima participación del cliente en la toma de decisiones y en la resolución de los problemas.

**9.** Proporcionar apoyo a los miembros de la familia que sirven como recursos para el cliente con el fin de evitar sobrecargarlos.

**10.** Contar con la participación de la familia en la planificación y seguimiento del plan de servicios.

**11.** Garantizar el derecho del cliente a la intimidad y la confidencialidad más estricta. Ello supone por un lado, que el gestor de casos debe entrevistar a los clientes en privado y planificar las citas con antelación; y por otro, que ha de preguntarles sobre la información que quieren compartir, y con quiénes, dejando constancia por escrito de su autorización.

**12.** Coordinar y controlar la prestación del servicio. El gestor de casos de trabajo social debe coordinar la prestación del servicio para asegurar la continuidad y la complementariedad de las intervenciones. Debe tener un contacto frecuente con proveedores y clientes para asegurar que los servicios se proporcionen como están indicados en el plan del servicio y para asegurarse de si tales servicios continúan satisfaciendo las necesidades del cliente.

**13.** Controlar que el cliente recibe los servicios es un elemento esencial de la reexaminación progresiva de la posición de cliente y de la intervención planteada. Controlar permite que el gestor de casos responda inmediatamente a cambios en las necesidades de cliente y altere la prestación de servicios al cliente de manera apropiada. Puede asegurar que se le proporcionan los servicios suficientes y que los servicios excesivos no inhiben la habilidad del cliente y de la familia para responder a sus propias necesidades. La

receptividad a los cambios en las necesidades de los clientes tiene como resultado el uso óptimo y rentable de recursos del servicio. La frecuencia del control de las actividades varía, dependiendo de la necesidad de cliente y el tipo del servicio ofertado.

El gestor de casos es un defensor del cliente que se asegurará de que se presten los servicios acordados, se identifiquen las carencias en la prestación, se da cobertura a las mismas y de que el servicio finaliza cuando lo aconseja la intervención. La finalización de los servicios implica que el gestor realice las tareas apropiadas con el cliente, la Institución y los proveedores de los servicios, para dar por terminados los mismos.

## **B. Funciones en la intervención en el nivel del sistema de recursos.**

1. Asegurar en nombre del cliente el funcionamiento adecuado de la gestión de casos en la institución y promover la existencia y el establecimiento de una amplia variedad de servicios sociales y sanitarios en el entorno. Para ello, el gestor de casos :

- Será el responsable del mantenimiento de un registro de la información actualizado y útil para la evaluación de necesidades, revisión de los casos, evaluación de los mismos, planificación y evaluación de los programas, investigación y otros propósitos.
- Se cerciorará de que las necesidades de los clientes se identifiquen y comprenden efectivamente.
- Identificará servicios duplicados, así como identificará las lagunas en la prestación de los mismos.
- Presentará a las instancias ejecutivas de la institución, así como a los responsables de la política social, información documentada relativa a necesidades e insuficiencia en los recursos.
- Propondrá soluciones.

2. Promover la corresponsabilidad con otras instituciones y servicios. Una gestión de casos eficaz requiere el establecimiento de enlaces, canales de comunicación y acuerdos con distintas instituciones sociales y de cuidados sanitarios.

3. Controlar el acceso y la adjudicación de recursos, en función de los criterios establecidos por la institución, en aras de lograr la eficacia y la eficiencia, ello supone:

- Mantener el enfoque de primacía del interés del cliente
- Adjudicar recursos
- Contabilizar los costes, establecer y cargar tasas por los servicios prestados, y obtener el reembolso por los servicios profesionales
- Participar en la gestión de los presupuestos y recursos de la institución
- Proporcionar un feedback crítico relativo al programa y sistemas de prestación de la Institución.

4. Participar en los sistemas de gestión y aseguramiento de la calidad de la institución. Incluye:

- Participar en el diseño de los procesos de la institución.
- Participar en el establecimiento de criterios y estándares relativos a indicadores de necesidad del servicio y a la efectividad de las intervenciones.
- Participar en la evaluación periódica de la adecuación y efectividad tanto del sistema de gestión del caso, como de los servicios prestados por otras instituciones.
- Documentar las revisiones y evaluaciones realizadas.
- Participar en la identificación de medidas correctoras.

5. Cooperar con otros profesionales en defensa de los intereses del cliente.

- Comunicarse y colaborar con otros profesionales de servicios sociales y sanitarios
- Participar en la elaboración de protocolos de prestación de servicios.
- Establecer convenios de colaboración, que contengan aspectos relativos al compromiso operativo, financiero y de confidencialidad

## **EL PERFIL PROFESIONAL DEL GESTOR DE CASOS**

El gestor de casos juega diversos papeles para el cliente y para los servicios: asesor, consultor, coordinador de servicios, mediador, negociador, director de

planificación,... En tanto que algunos conocimientos y habilidades ya los ha adquirido en su formación previa y en la experiencia profesional, otras requieren de una formación especializada, basada en una formación continua.

Primero, el gestor de casos debe tener un **conocimiento de la realidad social, así como de la población objeto de su intervención**. Debe conocer las políticas, sistemas y recursos de Bienestar Social de su entorno y los procesos de envejecimiento y la forma en la que se establecen las interrelaciones sociales.

Tratar con personas dependientes requiere una **especial sensibilidad** para abordar los problemas identificados en personas con dificultades de movilidad, memoria, relaciones sociales, contacto con el mundo... Como se ha comentado anteriormente, uno de los objetivos del gestor de casos debe ser impulsar la autonomía de los clientes, en orden a mantener su autoestima. Para cumplir este objetivo, el gestor de casos debe de hacer frente a **dilemas éticos**: respetar la privacidad y autodeterminación del cliente, mientras se trabaja su protección y seguridad.

Segundo, debe tener **habilidades en la relación interpersonal**. Los clientes deben de ser tratados con respeto y dignidad. Una relación construida en base a la confianza entre el cliente, su familia y el gestor de casos es fundamental para un buen resultado. Las habilidades de escucha son vitales para obtener una válida información.

Tercero, **habilidades de entrevista**. Los gestores de casos normalmente entrevistan a los clientes en persona en sus propios hogares, pero también realizan entrevistas telefónicas con miembros de la familia y otros cuidadores.

En cada situación, el gestor de casos tiene que desarrollar habilidades de escucha, tratar con los valores y perspectivas de los otros, en muchos casos diferentes a las suyas propias. Tiene que desarrollar habilidades de observación que en ocasiones complementan la visión dada por el cliente.

También tienen que aprender a comunicarse usando habilidades especiales con personas con dificultades sensoriales.

En cuarto lugar, tienen que tener **conocimiento de los programas existentes en la comunidad y de los servicios especializados para**

**personas con dependencia.** El gestor de casos ha de tener un profundo conocimiento de las características de funcionamiento y los costes de los servicios. Debe también asesorar al cliente en las solicitudes de los programas, así como negociar con los servicios para que se adapten a las necesidades del cliente.

Cuando trate con las familias o otros cuidadores informales, tiene que ofrecerles apoyo en su labor de cuidadores sin suplantar su papel. Los gestores de casos deben de ser **sensibles a las señales de “carga” y proveer servicios de respiro.**

La experiencia profesional del gestor de casos puede ser importante y beneficiosa cuando hay que tratar con proveedores de servicios formales e informales. Buenas habilidades de comunicación con médicos, hospitales, residencias... ayuda a que los servicios se obtengan con mayor rapidez.

Buenas habilidades de comunicación telefónica son también esenciales para tratar con el personal de los servicios, ya que es la manera más frecuente de contactar con ellos.

Además el gestor de casos debe tener **habilidades de manejo del tiempo.** Se suelen dar constantes situaciones de admisión de nuevos clientes, respuestas a clientes en crisis, reuniones, cumplimentación de documentación etc. El gestor de casos está continuamente revisando prioridades y respondiendo a las necesidades de los clientes. Es especialmente importante que sea eficiente en el manejo de documentación, y en el uso del teléfono con eficacia.

La respuesta a las necesidades de los clientes exige del gestor de casos de trabajo social **conocimientos y habilidades sobre modelos, métodos y técnicas de planificación y evaluación, y de la gestión de la calidad,** así como capacidad para transmitir información resultante de los mismos a los clientes y a los responsables de los servicios. Debe **manejar las herramientas informáticas** adecuadas para registrar la información, obtener datos y realizar informes.

En el seno de la institución, la gestión de casos requiere un **capacidad para desarrollar y utilizar presupuestos** y otra información financiera necesaria para la gestión de los programas.

Finalmente, el gestor de casos ha de desarrollar las **habilidades necesarias para ser un participante activo a favor de los temas de justicia social** así como otros temas de importancia para los clientes, los profesionales y la organización

## CONCLUSIONES

La gestión de casos abarca técnicas y conceptos sólidos de la disciplina del trabajo social. Teniendo su enfoque en el cuidado/atención del cliente de forma adecuada y coordinada , se remonta en sus orígenes a la historia más temprana de la práctica de trabajo social y de la profesión del trabajador social.

La gestión de casos de trabajo social está claramente ligada al estudio social, un concepto fundamental de la práctica de esta disciplina. Los trabajadores sociales tradicionales mantuvieron un foco doble en el cliente y el ambiente, trabajando directamente con e indirectamente a favor de clientes y familias individuales necesitados de servicios sociales. Como explica Mario Gaviria en el prólogo del libro de Mary Richmond, “El Caso Social Individual. El diagnóstico social”; el Trabajo Social bien hecho es de boca a boca, de mente a mente, necesita mucho tiempo, mucha paciencia y mucha formación<sup>27</sup>.

Esta metodología de trabajo se ha ido perdiendo, paradójicamente, a medida que los servicios sociales se han ido desarrollando y han incorporado más recursos. Este incremento de servicios, que podría haber sido de utilidad para una mejor respuesta a las necesidades que presentan los usuarios, ha tenido un efecto “perverso” .Se ha pasado de la consideración del cliente como un “todo”, a una parcelación de la atención por parte de diferentes profesionales.

Esta situación la vemos en general con la atención a las personas mayores: En primera instancia son atendidas por un profesional del Trabajo Social que valora su situación, establece el diagnóstico y los recursos a aplicar. A

---

<sup>27</sup> Recogido por Bengoa, M.A. y Celorio, M.J. “La calidad de las intervenciones sociales en las empresas de servicios humanos” en Servicios Sociales y Política Social N° 49, 2000, pág. 69.

continuación puede ocurrir que intervengan en el caso profesionales diferentes: (responsables y técnicos del Servicio de Ayuda a Domicilio, del servicio de teleasistencia, de los Centros de Día y Residencias...) El resultado de tanta parcelación en la atención supone, por una parte, que la persona mayor y/o su familia se “pierdan” en este entramado de servicios y que los profesionales a su vez, tengan y participen únicamente en un ámbito parcial y sesgado de la situación de la persona.

Asimismo otros factores como: la estructura y funcionamiento diverso de los Servicios Sociales y Sanitarios; las diferencias reales de acceso a los servicios ofertados por ambos sistemas; los distintos ámbitos competenciales de Ayuntamientos, Diputaciones y Gobiernos de las Comunidades Autónomas hacen todavía más complicado “el recorrido por el laberinto”, especialmente cuando se trata de personas mayores, incapaces de orientarse en un medio propio de especialistas entrenados al efecto.

Por ello consideramos que la gestión de casos continúa siendo un componente profesional importante de la práctica competente del trabajo social. Se basa en el reconocimiento de que la confianza y la relación directa “empowering” entre el trabajador social y el cliente es esencial para facilitar el uso por parte de éste de servicios durante el periodo de cuidado y para restaurar o mantener el funcionamiento independiente del cliente hasta su extensión más completa. Este enfoque se ha convertido en central en la moderna gestión de servicios en la que el cliente aparece como elemento fundamental para determinar la calidad de los mismos<sup>28</sup>.

Todos los aspectos de la gestión de casos de trabajo social descansan sobre una base de conocimientos establecidos de trabajo social, de pericia técnica, y de valores humanísticos, que permite la entrega de un servicio especializado y extraordinario a grupos designados de clientes. El gestor de casos de trabajo social debe tener la capacidad de proporcionar ayuda y apoyo de manera sensible a poblaciones particulares de clientes, basándose en el conocimiento de la conducta humana y poniendo en práctica habilidades específicas de observación y comunicación. Con esta base, el gestor de casos de trabajo

---

<sup>28</sup> Bengoa, M.A. y Celorio, M.J. *Op. Cit.*, pág. 69.



social establece identifica déficits y fortalezas de la situación, valora los problemas complejos, escoge las intervenciones para la resolución de los mismos, y ayuda a los clientes a funcionar autónomamente a lo largo de todo un proceso de capacitación. La formación adecuada para un buen desarrollo profesional en el campo de la gestión de casos de trabajo social requiere de una especialización a nivel de postgrado.

La implementación efectiva de la gestión de casos en las instituciones, requiere de una serie de condiciones organizativas que hagan posible la práctica profesional, tales como:

- . asignación de un número limitado de casos a atender en cada momento, dependiendo de la intensidad de atención que requiera cada uno.
- . conocimiento de los recursos, así como de sus características y su funcionamiento, con los que se puede contar para dar respuesta a los diferentes casos.
- . capacidad de decisión que permita una respuesta ágil y flexible a los problemas.
- . responsabilidad de un único gestor respecto a cada caso durante todo su proceso.
- . sistema de información ágil y eficaz, que permita obtener una información continua acerca de los casos.

Como reto principal para el abordaje de las situaciones complejas que está suponiendo la dependencia en el seno de la familia, planteamos la necesidad del desarrollo del perfil profesional del gestor de casos de trabajo social, así como su incorporación en el sistema de servicios sociales y la promoción de los cambios en la cultura organizativa necesarios para su implantación efectiva.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ARRIOLA, M.J. Y BELOKI, U. "Personas Mayores que viven solas. Envejecer en el propio entorno con calidad, ¿Realidad o Reto?", en *Letras de Deusto*, Nº 107, Abril-Junio de 2005

BEAVER Y MILLER. *La práctica clínica del trabajo social con personas mayores*. Piados, Barcelona, 1998,

BENGOA, M.A. Y CELORIO, M.J. "La calidad de las intervenciones sociales en las empresas de servicios humanos" en *Servicios Sociales y Política Social* Nº 49. Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Madrid, 2000.

BOUZAS, M.L. LARREATEGI, M.A. Y URIARTE, B. "La importancia del apoyo informal como recurso ante la dependencia: La experiencia del Programa Zaindu, en *Letras de Deusto*, nº 107, Abril-Junio de 2005.

CARAGONNE, P. *Developmental Disabilities. Case Management System Evaluation*. Austin, Texas. 1984.

CASADO, D.; LÓPEZ-AROSTEGUI, R.; SOTELO, H. Y FANTOVA, F. *Situación y Perspectiva del Sistema Público de Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma Vasca. Dossier para el debate*. Gobierno Vasco, 2005

CEOMA. *Informe sobre el Anteproyecto de Ley de Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia*. 2006. [www.ceoma.org](http://www.ceoma.org)

EUSTAT, *Escenarios Demográficos 2015*, Vitoria-Gasteiz, 2002.

IMSERSO. "Proporcionar una asistencia social y sanitaria integrada a las personas mayores: perspectiva europea" *Boletín sobre el envejecimiento, perfiles y tendencias*, no. 15, abril de 2005.

IMSERSO. *Libro Blanco de la Dependencia*. 2005

LEONARDO, J (DIR.): *Informe sobre el apoyo informal en la C.A.P.V.* Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2006. (Sin publicar)

LINZ, MARY HUBBARD. *Case Management: Historical current and future*. Brookline Bookds Inc. Minnesota. 1989

NATIONAL ASSOCIATION OF SOCIAL WORKERS (NASW). *Standards for Social Work Case Management*. [www.nasw.org](http://www.nasw.org)

PEREZ ERANSUS ,B. "El acompañamiento social como herramienta de lucha contra la exclusión", en *Documentación Social* nº 135. Oct-Dic. 2004. Pags.89-107

QUINN, JOAN. *Successful Case management in Long-Term Care*, Springer Publishing Co. New York, 1993

RADOL RAIFF, NORMA. *Advanced Case Management*. Sage Human Service Guide. EE.UU. 1993.

RODRÍGUEZ CABRERO, G. "Referencias europeas a la protección social de la dependencia". *Respuestas a la dependencia*. CCS, Madrid, 2004

RODRÍGUEZ CABRERO, G. *La protección social de la dependencia*. IMSERSO. Madrid, 2000

SALINAS RAMOS, F. "Personas mayores: problemática, necesidades e intervención". *Mayores y Familia*. IMSERSO. Madrid, 2000

VILÀ, A. "Estructuras institucionales de protección a la dependencia en España". *Respuestas a la dependencia*. CCS. Madrid, 2004.

ARRIOLA, M.J. Y SETIÉN, M.L. "Cuidadores de ancianos dependientes. Demandas y Estrategias de apoyo" en *Portularia* Vol.4. Huelva, 2004

VIZCAÍNO MARTÍ: *Envejecimiento y atención social*. Ed. Herder, Barcelona, 2000.

## UNA APROXIMACIÓN SOCIAL AL CONTRATO DE INGRESO EN RESIDENCIA

Carmen Fernández Gamito

El **contrato** de ingreso ¿**acuerdo** entre dos partes?: conciencia de ser sujeto de **derechos** y voluntariedad

Los **residentes** no son ciudadanos de segunda categoría obligados a renunciar a una serie de derechos.

### ¿qué derechos?

- DIGNIDAD
- AUTONOMÍA
- INTIMIDAD
- ELECCIÓN
- INFORMACIÓN,
- SATISFACCIÓN
- PARTICIPACIÓN

### ¿De qué forma se reflejan estos derechos en el contrato de ingreso, y cómo se ven afectados?

- Acuerdo entre dos partes: director/ usuario o representante legal (ser protegido por ley)
- "El ingreso en el centro se realiza libre y voluntariamente":  
AUTONOMÍA y ELECCIÓN

- "El centro garantizará la atención integral del residente DERECHOS PRESTACIONALES. Han de recogerse los servicios mínimos incluidos
  - Manutención
  - Atenciones asistenciales: puede afectar a la INTIMIDAD y la DIGNIDAD.
  - Desarrollo de actividades planificadas : SATISFACCIÓN, PARTICIPACIÓN, OCIO, TIEMPO LIBRE.
  
- Régimen de visitas, salidas y comunicaciones con el exterior: afectará a los derechos de AUTONOMIA, INTIMIDAD, SATISFACCIÓN, ELECCIÓN.
- Hojas de Reclamaciones :. derechos como consumidor
  
- Causas de rescisión del contrato.
  - Derecho a cesar en la permanencia en el centro por voluntad propia
  - No respetar las normas del centro,: todo reconocimiento de derechos conlleva **obligaciones**.

## COMMUNICATION

### A SOCIAL APPROACH TO ADMISSION CONTRACT IN NURSING HOMES

Admission **contract**: An **agreement** between parts? A matter of **Rights** and Will.

**Residents** are not second class citizens, obliged to renounce to their rights.

**Which rights are we talking about?**

- Dignity.
- self-government.
- Intimacy.
- Election.
- Information.
- Satisfaction.
- Participation.

**In which way are these rights shown in admission contracts and how are they affected?**

- Agreement between director and user or legal representant
- Free and voluntary access. (self-government and election).
- Nursing home must assure complete attention to residents needs, such as:
  - Feeding.
  - General assistance: resident's rights to intimacy and dignity can be affected.
  - Participation in planned activities: satisfaction, participation, leisure.
- State of visits, external activities and communications: selfgovernment, intimacy, satisfaction and election.
- Complaint sheets: consumer rights.
- Causes of contract cancellation.
  - Resident's own will.
  - Disobedience to the rules of the center. Every right involves obligations.

## UNA APROXIMACIÓN SOCIAL AL CONTRATO DE INGRESO EN RESIDENCIA

El **contrato** de **ingreso** en un centro residencial, como tal documento, recoge el acuerdo entre dos partes. Esto que parece tan evidente, no lo es tanto en el caso de algunas **personas** mayores que hoy en día ingresan y residen en centros residenciales, ya que:

- Hay usuarios de centros residenciales que no tienen conciencia de ser sujetos de derechos (no se sienten con capacidad para pedir, exigir o reclamar). Es ésta una situación heredada en la actualidad de los llamados "asilos", centros con tintes de beneficencia por parte de quien prestaba este servicio asistencial, servicio que no se concibe como un derecho de quien lo recibía; aunque hoy en día la tendencia es a que las personas mayores usuarias de los servicios dirigidos a este colectivo son sujetos conocedores de sus derechos y exigentes de un servicio de calidad.
- Por otro lado ha de ser garantía de la **voluntariedad** del ingreso, es decir, la firma del mismo por una persona mayor ha de significar que decide por sí misma su ingreso y está capacitada para ello. Pero actualmente, en visitas realizadas por la inspección de centros, se detectan casos de personas mayores ingresadas en centros residenciales cuyo contrato no ha sido firmado por ellos mismos, teniendo capacidad para ello, sino por un familiar.

Estas situaciones vulneran los **derechos** de las personas mayores, y no sólo me refiero a los derechos que tienen en su condición de residentes, sino también a los inherentes a su condición de ciudadano.

El ingreso en un centro no convierte a los residentes en ciudadanos de segunda categoría obligados a renunciar a una serie de derechos como son su

dignidad, intimidad, autonomía, etc. (los residentes siguen teniendo los mismos derechos que antes de su ingreso y deben tener la posibilidad de ejercerlos).

Éstos no son derechos abstractos, con un contenido puramente declarativo, desligados de la realidad, sino que pueden y han de plasmarse en la realidad, por lo que es fundamental que se recojan de forma explícita (e implícita) en el contrato de ingreso y en el reglamento de régimen interior que regula las normas de funcionamiento y convivencia en el centro.

¿De qué derechos estoy hablando?

- DIGNIDAD: reconocimiento del valor intrínseco de la persona, independientemente de cuáles sean sus circunstancias, respetando su individualidad y sus necesidades personales, y dándole un trato respetuoso. Es un valor inherente por el hecho de ser persona. La dignidad nunca se pierde ni se deteriora. Por motivos de especial vulnerabilidad la dignidad debe ser igualmente protegida si cabe con más fuerza.
- AUTONOMÍA: posibilidad de actuar o de pensar de forma independiente, incluida la disposición a asumir ciertos niveles de riesgo calculado.
- INTIMIDAD: derecho de las personas a estar solas y a no ser molestadas, libres de intromisiones en sus asuntos.
- ELECCIÓN: posibilidad de elegir libremente entre un abanico de opciones diferentes.
- INFORMACIÓN, CONOCIMIENTO Y DEFENSA DE SUS DERECHOS: una condición imprescindible para el ejercicio y el disfrute de todos los derechos es que sus titulares tengan un conocimiento de los mismos.



- SATISFACCIÓN: realización de las aspiraciones personales y desarrollo de las capacidades de cada persona en todos los aspectos de la vida cotidiana.
- PARTICIPACIÓN.

Estos derechos han de llevarse a la práctica desde el primer contacto con la persona mayor que ingresa en un centro residencial, informándole de todo lo relacionado con las condiciones de ingreso y convivencia en el centro, proporcionándole una buena acogida, recibiendo un trato respetuoso y acogedor por parte del personal.

El Decreto 23/2004 de 3 de febrero por el que se regula la protección jurídica de las personas mayores, aprobado en el ámbito de la Comunidad Autónoma Andaluza, establece que "los centros residenciales deberán informar expresamente a las personas mayores sobre los derechos y obligaciones que tienen como usuarios de dichos centros de la existencia de condiciones generales en el contrato que suscriban con ocasión de su ingreso, haciéndoles entrega de una copia de los mismos y del reglamento de régimen interior". Esta norma hace referencia de forma expresa y clara a que el usuario o su familiar ha de ser informado con anterioridad al ingreso de cuáles son las condiciones del mismo, de sus derechos y obligaciones, de las normas de convivencia en el centro y de que el contrato de ingreso habrá de ser firmado como condición previa al ingreso.

¿De qué forma se reflejan estos derechos en el contrato de ingreso?

Si desglosamos un contrato de ingreso en centro residencial, se puede entresacar los siguientes apartados y expresiones:

- *REUNIDOS de una parte el Director del centro residencial\_\_\_\_, y por otra parte\_\_\_\_; INTERVIENEN el primero de ellos en representación de la entidad\_\_\_\_, y el segundo de ellos en nombre propio y derecho o como representante legal.*

Este acuerdo entre dos partes es firmado, por un lado, por el director/a del centro residencial, y por otro, el usuario en nombre propio y derecho, esto es, la persona mayor firma como sujeto de derecho y esto ha de implicar conocimiento de sus derechos y obligaciones y de cuáles son las condiciones.

En su caso, firman el Director/a y el representante legal (precisándose también autorización judicial de ingreso). Las personas mayores tienen derecho a estar protegidas por ley para prevenir situaciones de abuso en supuestos de pérdida de sus facultades mentales o físicas. La incapacitación se concibe como un mecanismo jurídico de protección. Declarar la incapacidad de una persona significa dotarle de unos medios de protección, de los que carece en principio, y a partir de ahí propiciar el cumplimiento y disfrute de la totalidad de los derechos que le son inherentes.

- *"El ingreso en el centro se realiza libre y voluntariamente".* Alude a los derechos de AUTONOMÍA y de ELECCIÓN (La persona mayor, como persona que actúa y piensa de forma independiente, elige libremente ingresar).

- *"El centro garantizará la atención integral del residente en el conjunto de sus necesidades básicas de alimentación, higiene personal y cuidados generales dispensado por profesionales debidamente cualificados".* Hace referencia a DERECHOS PRESTACIONALES. En el contrato de ingreso han de recogerse los servicios mínimos incluidos en el coste de la plaza, esto es, alojamiento, manutención, atenciones asistenciales, lavandería, desarrollo de actividades planificadas. En relación a la prestación de estos servicios hay que tener en cuenta que:

- . Han de prestarse por profesionales que estén cualificados para ello.

- . El derecho de la persona mayor a una atención individualizada acorde con sus necesidades específicas.

La forma en la que se presten estos servicios redundará en los derechos de la persona . Por ejemplo:

- Atenciones asistenciales: el aseo del residente, un cambio de pañal...hay situaciones que requieren especial cuidado por parte del personal para que no se vulneren los derechos a la INTIMIDAD y a la DIGNIDAD, muy especialmente en casos de demencia.
- Manutención: en relación a ésta, hay residencias que ofertan la posibilidad de escoger entre dos menús (favorecen de este modo ejercer el derecho a la ELECCIÓN).
- Desarrollo de actividades planificadas recogidas en la programación anual, destinadas a:
  - . Dinamización e integración.
  - . Ocio y tiempo libre.
  - . Mantenimiento o recuperación e las actividades básicas de la vida diaria (AVD).
  - . Mantenimiento y mejora de las condiciones físicas, de las funciones mentales y motricidad manual.

Este servicio es importante para garantizar los derechos de SATISFACCIÓN y PARTICIPACIÓN, OCIO y TIEMPO LIBRE.

La "Sociedad Española de Geriátría y Gerontología" en el llamado "Decálogo del envejecimiento" indica: "la actividad es la mejor vacuna vital contra la

aparición de indeseables problemas físicos, psíquicos o sociales. Estimularla debe ser un derecho de los mayores y objetivo fundamental de los profesionales de los centros residenciales". "Los mayores deben ser cada día más participativos y utilizar ese derecho básico, pues además, participar es vivir"

El Plan de Inspección de Centros de Servicios Sociales aprobado en Andalucía para el 2005, hace especial hincapié en la necesidad de planificar y ejecutar actividades desde los centros. La inactividad provoca en la persona un rápido deterioro. Es necesario que desde los centros se potencie la participación activa de los residentes en actividades que les ayuden a realizarse personalmente, contando además con la participación de ellos mismos en la planificación de sus propias actividades. No basta con suministrar asistencia y cuidados. De esta forma los centros no se limitan a ser "lugares de acogida y de curación" creando un ambiente de "encuentro y realización".

- *Coste de la plaza.* El coste de la plaza ocupada y reservada (en caso de vacaciones u hospitalización), forma y plazo de abono y el incremento en años sucesivos, ha de recogerse en el contrato. En relación al incremento del coste, el usuario o familiar ha de estar informado sobre el motivo del mismo, esto es, actualización por aplicación del I.P.C. o, en su caso, en base al cambio del nivel de dependencia (debiéndose informar sobre los medios de valoración de la misma).

- *Régimen de visitas, salidas y comunicaciones con el exterior.* debe establecerse tanto en el contrato como en el reglamento de régimen interior. El régimen que se establezca afectará a los derechos de AUTONOMIA, INTIMIDAD, SATISFACCIÓN, ELECCIÓN.

Por ejemplo, en cuanto al *régimen de visitas* afecta a la autonomía y a la intimidad en la medida en que el horario de visitas sea más o menos flexible. Estos derechos se verán garantizados:

- Con un horario flexible que sólo limite el acceso en la medida en que pueda verse afectado el derecho a la intimidad de los residentes, o que interfieran en el descanso de los mismos.
- Adoptando las medidas necesarias para que los residentes puedan recibir visitas en privado.
- Ofreciendo a los residentes la posibilidad de invitar a comer a familiares o amigos.

Según la Ley 6/1999 de 7 de julio de Atención y Protección a las Personas Mayores, aprobada por el Parlamento Andaluz, los residentes tienen derecho a "mantener relaciones interpersonales, incluido el derecho a recibir visitas siendo obligaciones de la dirección de los centros promover las relaciones periódicas con sus familiares, tutores o curadores".

La existencia o no de estas relaciones afecta a la satisfacción de la persona. En ocasiones se dan situaciones de falta de implicación de los familiares. Desde el centro se propiciará la relación entre el residente y sus familiares , promoviendo las condiciones que favorezcan el mantenimiento y fortalecimiento de las mismas. Así mismo, el centro fomentará las relaciones periódicas entre los profesionales y los familiares para el intercambio de información relacionada con el residente (siempre y cuando esto no contradiga la voluntad del mismo, respetando el derecho a elegir si desea o no que se le proporcione información a determinado familiar).

En relación al *régimen de salidas*: afecta a la AUTONOMÍA y a la SATISFACCIÓN. Se garantizan:

- Cuando las salidas de los residentes sea libre y sin ningún tipo de restricción por parte del centro (si la persona no está afectada por un deterioro cognitivo, aunque no sea aconsejable por el médico su salida, no se le puede negar o impedir la misma).

- Se han de adoptar las medidas organizativas necesarias para acompañar en sus salidas al exterior a las personas que necesiten ayuda para hacerlo, debiendo idearse fórmulas de supervisión y acompañamiento de las personas para las que salir solas a la calle conlleva un riesgo no asumible. Ofrecer un servicio de acompañamiento a los residentes que así lo deseen, facilitando contacto con los voluntarios o con personal remunerado.

En cuanto a las *comunicaciones con el exterior* se ha de preservar la intimidad, garantizando que los residentes puedan llamar en privado y siempre que lo deseen, habilitando una cabina accesible y ofreciendo la posibilidad de hablar desde su habitación o desde una sala reservada (el teléfono inalámbrico es una buena solución cuando no existen conexiones telefónicas en las habitaciones).

Se trata de garantizar el “Derecho a la calle”: las residencias no se pueden constituir como “un todo cerrado” al exterior.

- *“El centro cuenta con Hojas de Reclamaciones a disposición de los usuarios y sus familiares”*. Se expresa su existencia en el contrato de ingreso como obligación por parte del centro. Dicha obligación se regula en la normativa:

- El Decreto de Protección Jurídica anteriormente referido, establece que desde los centros se ha de informar sobre cuál es el procedimiento ante una Reclamación.

- No hay que olvidar los derechos que como consumidor tiene la persona mayor.

- *Causas de rescisión del contrato.*

Entre ellas, la rescisión unilateral por parte del usuario. Como derecho recogido en la Ley del Mayor (Ley 6/1999), "a cesar en la utilización de los servicios o en la permanencia en el centro por voluntad propia"

Pero también contempla como una de las causas de baja del residente el incumplimiento de las obligaciones de éste. Es decir, estamos hablando de derechos, pero todo reconocimiento de derechos conlleva unas obligaciones. Son obligaciones del residente (según la Ley reseñada):

- El incumplimiento del pago del coste de la plaza en sus períodos correspondientes.
- Facilitar correctamente los datos que puedan dar lugar al derecho a la prestación o servicio.
- Observar una conducta inspirada en el mutuo respeto, tolerancia y colaboración, encaminada a facilitar una mejor convivencia entre los usuarios y el personal que presta sus servicios en el centro
- Respetar el derecho de los demás usuarios.
- Cumplir las normas que rijan el funcionamiento del centro.

Entre las obligaciones del residente, está pues, cumplir las normas de los centros residenciales, respetando la actividad del personal y los derechos de los demás usuarios. Es causa de baja del residente el que éste no respete las normas de régimen interior del centro. El REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR regula los derechos y deberes de los usuarios y las reglas de funcionamiento

del centro. Ha de definir un marco de convivencia, lo cual no ha de significar someter a todos los residentes e idénticas pautas de atención y formas de vida, pero sí es necesario definir algunos aspectos de la vida residencial, por ejemplo, para impedir que los mismos residentes vulneren los derechos de otros residentes (el reglamento de régimen interior tiene como objetivo básico la regulación de la vida colectiva y, por tanto, es absolutamente necesario. Sin embargo, conviene que limite los derechos individuales sólo en lo imprescindible y que sea lo más flexible posible en su aplicación).

Los residentes tienen derecho de ser informados en su ingreso de cuáles son estas normas, de conocer el reglamento de régimen interior. Se suele hacer referencia en el contrato de ingreso a que "el residente o su representante legal conoce y acepta el reglamento de régimen interior del centro, haciéndose entrega de un ejemplar en el mismo acto de formalización del contrato, debiéndose explicar verbalmente para garantizar que se ha entendido.

Es más, desde el centro se ha de implicar a los residentes, conocer su opinión sobre cualquier propuesta de organización y funcionamiento que afecte a su estilo de vida en la residencia. Un canal adecuado para garantizar la participación de los residentes en aspectos del funcionamiento cotidiano es a través del órgano de participación constituido por los residentes del centro. En el centro ha de existir un sistema de participación de los usuarios, o en su caso, de los tutores, que ha de regularse en el reglamento de régimen interior. La persona mayor ingresada en un centro sigue teniendo derecho a la PARTICIPACIÓN, participación en la vida política, cultural y social, pudiendo canalizar este derecho al igual que una persona mayor que no esté en un centro a través del asociacionismo (es decir, perteneciendo a alguna asociación), voluntariado y órganos de participación institucional (como son Consejos de Mayores en distintas entidades territoriales) o a través de los existentes en el ámbito residencial.



El Reglamento de Régimen Interior y el contrato de ingreso son dos documentos que están interrelacionados y el conocimiento de su contenido por el residente y los familiares es de vital importancia.

La firma de un contrato de ingreso en un centro residencial por una persona mayor es una firma trascendental en su vida, y la otra parte ha de ser consciente de ello. Ambos han de poner los medios necesarios para que esa "ruptura" de la que se suele hablar en la vida de una persona al ingresar en un centro no sea tal (proporcionando un trato individualizado, velando por los derechos y cumpliendo sus respectivas obligaciones.)

## DEPENDENCIA CON PROYECTO DE VIDA

*Carmen Fernández Ges*

Universidad Ramon Llull (Barcelona)

### **Resumen**

Esta comunicación pretende aportar elementos para la reflexión relacionados con la intervención profesional para el desarrollo del proyecto de vida de las personas con dependencia. Con esta finalidad se ofrecen ideas y propuestas para su aplicación teniendo en cuenta el marco actual de la atención a la dependencia.

*Palabras clave: dependencia, autonomía, proyecto de vida, historia de vida, acompañamiento constructivo.*

### **Abstract**

The aim of the present paper is to contribute to the revision of the professional intervention for the development of dependent people's life project. In order to do that, ideas and proposals are given for its further application, keeping in mind the present situation in the field of the attention to the dependency.

*Key words: dependence, autonomy, project of life, life history, constructive accompaniment.*

### **Persona y proyecto**

Cuando hablamos de dependencia hemos de recordar que este concepto va unido necesariamente al concepto de persona. Y que toda persona lleva consigo, de forma explícita o aletargada, su proyecto de vida, un proyecto que es vital para ella.

El ciclo personal de la vida no se interrumpe cuando una persona entra en situación de dependencia física o psíquica; y aunque su proyecto puede entrar

en crisis, por las dificultades emergentes, sigue siendo su proyecto y tiene que poder llevarse a término para que esa vida –única e irrepetible– pueda llegar a ser lo más completa posible.

Todos, desde niños, tenemos el derecho al pleno desarrollo de nuestra personalidad; es un derecho que se consigue con la realización del proyecto de vida de cada individuo, y en la que contribuyen la educación, la formación y la integración social. Pero cuando se inicia la dependencia, esto pasa de ser un deseo en proceso de ejecución o, en ocasiones, un deseo expectante, a ser una necesidad a corto plazo porque las posibilidades de realización disminuyen.

Si estamos de acuerdo con esto, y también lo estamos en que cada persona ha de poder obtener la realización de su derecho mediante el esfuerzo colectivo y solidario<sup>1</sup>, entonces pasemos a hablar de cómo hacer para que el proyecto de vida de cada persona pueda seguir avanzando a pesar de la situación de dependencia, y se haga realidad sin desvirtuarse, sin suplantarle el profesional o cuidador y, mucho menos, sin convertirlo en algo secundario que ha de decaer ante la prioridad del cuidado de mantenimiento de los “5 sentidos” (sentidos que pueden quedar sin sentido si no obedecen al proyecto de vida personal).

En consonancia con lo expuesto, nuestra intervención profesional en el proyecto de vida de cada persona consiste en atender las necesidades de la persona, asumiendo que estas necesidades no las debe prejuzgar el profesional, sino que éste debe hacer aflorar los deseos del proyecto de vida del protagonista, y no solamente cubrir sus necesidades básicas comunes. Si consideramos que la necesidad es “aquello de lo que no se puede prescindir” verdaderamente tenemos que incluir también dentro de este término, los sentimientos y lo que da sentido a las vidas de las personas. Seguro que estaremos de acuerdo en que ante una situación de dificultad de las personas

---

<sup>1</sup> Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art. 22

hay que comprender lo que sienten, sus temores y sus ilusiones; su historia vivida y sus capacidades; y esto para poder tratar con dignidad y respeto, y a la vez para ser coherentes con nuestra profesión.

La dependencia, o mejor hablamos de promoción de la autonomía, no presupone considerar la persona mermada de autonomía o de independencia para poder decidir de acuerdo con sus preferencias y para tener el control sobre su vida. En este caso<sup>2</sup> consideramos autonomía como la capacidad de decisión de la persona dependiente (¿quién no es dependiente de una u otra manera?), y de ser protagonista de su proyecto de vida. Y como tal protagonista, ha de poder ejercer su capacidad de decisión a través de opciones adaptadas a sus capacidades y a su entorno social. Por tanto estoy pidiendo dar a la “promoción de la autonomía” que nos trae el proyecto de ley el sentido más dinámico y personalizado posible.

Desde la apuesta por la autonomía de las personas para que puedan desarrollar al máximo su proyecto de vida, y desde nuestra experiencia en el ámbito de los servicios sociales y en la formación de profesionales, partimos del convencimiento de que la persona ha de poder decidir y ser protagonista de su propia vida, mientras viva.

“Nada sobre nosotros sin nosotros”<sup>3</sup> demandan los movimientos de vida independiente de personas con discapacidad; se puede padecer una discapacidad severa y ser dependiente para algunas actividades pero para otras no sucede así; lo cual significa apostar y mantener hasta el final los valores humanos de dignidad y de libertad.

La atención a la dependencia no debe olvidar este aspecto, y por tanto tiene que adecuarse al proyecto de cada persona dependiente, sea hombre o mujer,

---

<sup>2</sup> De acuerdo con la definición del término incluida en el anteproyecto de ley sobre la dependencia (2006) “Autonomía es la capacidad percibida de controlar, afrontar y tomar decisiones personales acerca de cómo vivir al día de acuerdo con las normas y preferencias propias”

<sup>3</sup> Web Vida Independiente (consulta 15 de febrero de 2006)

pobre o rica, joven o mayor, artesano o intelectual; todas/os tienen derecho a intentar realizar su proyecto de vida, y a ello hemos de contribuir todos. Este proyecto personal es un mundo complejo que requiere de un buen apoyo técnico y profesional. Para un buen hacer, partir de la historia de vida de cada persona nos facilita conocer el camino a seguir para dar el apoyo necesario al proyecto de vida. Sólo un requisito puede imponerse como condicionante para dar apoyo a un proyecto: debe ser compatible con los valores y derechos de los demás humanos.

### **Historia de vida**

La historia de vida, como sabemos, es la historia vivida subjetivamente, la historia sentida, la propia percepción de nuestro lugar en el mundo; por tanto es la fuerza vital vigente en cada persona resultante de los episodios cronológicos, sociológicos, psicológicos que concentra anhelos y deseos. Así pues las historias de vida nos revelan como perciben las personas su biografía, nos descubren cómo es la persona, su trayectoria, sus intereses, sus proyectos satisfechos o aplazados. Es mediante este análisis que podemos conocer mejor a la persona antes de intervenir, o interferir en su desarrollo.

### **Intervención profesional**

En las personas con dependencia cada proyecto tiene que poder aflorar si todavía no ha salido a flote, y debe mantenerse y realizarse mediante 3 tipos de intervención :

- la atención básica,
- el estímulo de capacidades y
- el acompañamiento constructivo

Si analizamos cada uno de estos aspectos de la intervención profesional llegamos a las siguientes conclusiones:

#### *1. Atención o asistencia básica*

Atender o asistir en una situación de dependencia significa dar el apoyo justo que en cada momento y situación es conveniente. En este apoyo el papel del profesional es fundamental para reforzar sin sustituir el protagonismo que le corresponde al asistido, y a su familia. La importancia que supone hacer o recibir una buena asistencia, tiene que incluir el papel activo de la persona atendida aunque en determinados casos de gran dependencia sea de forma sutil. Siempre la persona atendida debe sentir que ella es quien decide o por lo menos que se le tiene en cuenta. En relación a este aspecto algún autor<sup>4</sup> se inclina a que utilicemos en el campo social el término acompañamiento en lugar del de “atención” por la connotación de rol pasivo que comporta este último en la persona asistida. Coincidimos en la idea de fondo pero preferimos seguir hablando de “atención” por entender que ya es bueno el término si contemplamos atención como “estar atentos” a lo que necesita la persona, y por tanto podemos hacer nuestra intervención trabajando PARA las personas, CON las personas, y sin descuidar el DESDE las personas. O sea, que hay que partir de las necesidades sentidas o experimentadas, desde dentro, por las propias personas, para poder contribuir a construir su proyecto personal.

## *2. Estímulo de capacidades*

El estímulo o animación de capacidades conlleva un modelo de intervención participativo. La animación estimulativa<sup>5</sup> es un modelo que se aleja de una participación planteada desde el asistencialismo pasivo o de modelos de intervención tecnocráticos, que se desarrollan desde la óptica profesional.

Partimos de la base de que toda persona tiene capacidades, potencialidades, recursos personales, aunque también toda persona tenga handicaps o dificultades que la hacen, en mayor o menor medida, ser dependientes. Pero por pequeñas o menguadas que sean aquellas capacidades, son todo lo que cada persona tiene, y por tanto son su tesoro. Desde esta óptica las situaciones de dependencia se afrontarán en una relación de colaboración, del profesional con el atendido con mucho respeto y sin imposiciones.

---

<sup>4</sup> Planella (2003). *De la atención al acompañamiento social de las personas*.

<sup>5</sup> Mañós (2002). *La animación estimulativa para personas mayores..*

La animación estimulativa la entendemos, así, como un conjunto de actividades y técnicas que se realizan para provocar el desarrollo de las capacidades que tiene, o todavía mantiene la persona, potenciando su libertad de decisión. Tenemos que puntualizar que estas actividades tienen que ser significativas (siguiendo a Ausubel<sup>6</sup>), acordes a los intereses de cada persona, para que tengan sentido para ella y sean motivadoras.

### *3. Acompañamiento constructivo*

Acompañar significa “avanzar al lado de” guiando, orientando, aconsejando, comprendiendo y cooperando en la realización de los intereses de otras personas; a su ritmo y en su propio terreno. ¿Por qué pretender inculcar nuestros planteamientos cuando sabemos que cada persona es la que tiene que construir su proyecto de vida? ¿Qué condicionamientos tenemos para no hacerlo? Como profesionales acompañar supone no situarnos como expertos conductores, ni como especialistas, sino como compañeros de viaje (de su viaje) considerando que la persona con la que tratamos tiene mucho que decir, especialmente sobre lo que afecta a su propia vida. ¿Sería mucho pretender rompiendo prejuicios profesionalistas acompañar como compañero?

El rol profesional a adoptar se basa, pues, en la confianza en la otra persona; la responsabilidad de las decisiones es compartida entre ambos y por lo tanto se establece una relación de corresponsabilidad.

Vemos pues que esta forma de intervención que propugnamos cuenta con la participación del individuo en la toma de decisiones que tienen incidencia en su vida. Es la propia persona quien decide, quien sabe y escoge lo que le gusta hacer, y por lo tanto no valen recetas generales para potenciar procesos de autonomía; esto se deberá tener en cuenta, esperamos, en el desarrollo y aplicación del proyecto de ley de dependencia y autonomía.

---

<sup>6</sup> Psicólogo de la educación, creador de la Teoría del aprendizaje significativo.

## **La nueva regulación de los servicios de atención a la dependencia y de promoción de la autonomía**

Las anteriores reflexiones, y el presente momento social y político en relación a la dependencia (con la futura ley reguladora de derechos y prestaciones), nos hacen plantear cómo queremos que sean los servicios de atención a la dependencia para que verdaderamente respondan a lo que las personas desean, son y quieren ser o seguir siendo.

Este claro horizonte de ampliación de servicios, que anuncia el proyecto gubernamental, requerirá un importante incremento de profesionales especializados en la atención a la dependencia, de cuidadores que tengan predisposición y competencia para respetar e impulsar el proyecto de cada persona. Pero también sería de desear que la futura ley acogiera esta visión de servicios al proyecto de la persona, esta visión que es la que tenemos y aplicamos en la formación de los trabajadores sociales.

Hemos de puntualizar que la promoción de la autonomía y la atención a la dependencia han sido un derecho muy esperado, tanto para las propias personas, como para los familiares cuidadores y para los profesionales que consideramos que hace falta concretar y garantizar prestaciones.

### **En síntesis**

Después de todo lo dicho ¿cuál es el mejor servicio o prestación? pues creemos que aquel que permite desarrollar el proyecto de vida. No siempre hay recetas milimetradas, el profesional debe saber descubrir el proyecto, pactarlo y potenciarlo... con conocimientos, habilidades y con actitudes respetuosas acordes a las competencias profesionales. Necesitamos profesionales que ayuden a las personas dependientes a desarrollar su proyecto de vida.

Todo proyecto de atención, o de servicio a medida, se tiene que escoger no en función de parámetros físicos, psíquicos o económicos sino en función del



proyecto personal validado. Pensemos que especialmente cuando se tiene una edad avanzada será la última oportunidad de completar el ciclo de vida de cada persona. Pongámonos en su lugar y actuemos en consecuencia.

Este planteamiento es un punto de partida para avanzar en la dignidad de las personas.

### **Bibliografía de referencia**

Mañós, Q. (2002). *Animación estimulativa para personas mayores*. Madrid: Editorial Narcea.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006). *Anteproyecto de Ley de promoción de la autonomía de personal y atención a las personas en situación de dependencia*. Madrid: MTAS.

Planella, J. (2003). *De la atención al acompañamiento social de las personas*. Revista de Trabajo Social número 169. Barcelona: Colegio Profesional de Trabajadores sociales y Asistentes Sociales de Cataluña.

Querejeta, M. (2004). *Discapacidad/Dependencia. Unificación de criterios de valoración y clasificación*. Madrid: Imsero.

---

## INDEPENDENCIA VERSUS AUTONOMÍA

**Autoras:**

Iannitelli Muscolo, Silvia  
Mestres Bertran, Montserrat  
Profesoras de los estudios de trabajo social  
de la Universidad de Barcelona.  
Facultad de Pedagogía.

“Ventana sobre la cara”

Eduardo Galeano.

*“Una máquina boba?*

*¿Una carta que ignora su remitente y equivoca su destino?*

*¿Una bala perdida, que algún dios ha disparado por error?*

*Venimos de un huevo mucho más chico que una cabeza de alfileres, y habitamos una piedra que gira en torno de una estrella enana y que contra esa estrella, a la larga, se estrellará.*

*Pero hemos sido hechos de luz, además de carbono y oxígeno y mierda y muerte y otras cosas, y al fin y al cabo estamos aquí desde que la belleza del universo necesitó que alguien la viera”.*

## INDEPENDENCIA VERSUS AUTONOMÍA

Silvia Iannitelli Muscolo. Prof. Estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona

Montserrat Mestres Bertran. Prof. Estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona.

Cuando hablamos de sujeto, no hacemos referencia a una única acepción del término. La noción de sujeto es una noción ampliamente debatida y paradójica; hace referencia a lo visible y a lo invisible.

Para Aristóteles, es “lo que está puesto debajo de...”

La teoría del conocimiento racionalista, con Descartes inaugura la distinción entre “sujeto que conoce” y “objeto conocido”, el filósofo hace una distinción entre un mundo relevante al conocimiento objetivo y un mundo relevante al conocimiento subjetivo. El primero hace referencia a un conocimiento científico, el mundo de los objetos y el segundo hace referencia al conocimiento intuitivo y reflexivo, el mundo de los sujetos.

Decir también que en la actualidad los grandes marcos de interpretación, simplifican la realidad; la construcción de modelos complejos es más productiva desde el punto de vista de facilitar la comprensión.

En esta línea, E. Morin, plantea que para dar respuesta a la pregunta de quién es el sujeto, es necesario contemplarlo como un ser bio-lógico, que corresponde a la lógica misma del ser vivo. Asimismo plantea la noción de autonomía de este ser vivo. El

concepto de autonomía lo desarrolla utilizando el segundo principio de la termodinámica de Von Foerster, que dice que es necesario que el sistema extraiga energía del exterior, por lo que para ser autónomo es necesario depender del mundo externo.

Morin amplía la idea y dice que no sólo es necesaria una dependencia energética, sino también, una dependencia informativa y organizativa con respecto al mundo exterior, es por esto que habla de auto-eco-organización, en función del principio de Von Foerster, según el cual la auto-organización es dependiente. Es decir, que todo ser vivo, depende de su medio ambiente, ya sea biológico, social o cultural.

Palabras claves: Sujeto, dependencia, autonomía, auto-eco-organización.

When we talk about "subject", we don't make any reference to a unique acceptation of the term. The notion of subject is widely debated and a paradox; it makes reference to visible and invisible terms.

For Aristotle, it is "what is underneath of".

The rationalist theory of knowledge, with Descartes, starts the distinction between "the subject who knows" and "the known subject", the philosopher makes a distinction between a world that is relevant to the objective knowledge and a world relevant to the subjective knowledge. The first makes reference to a scientific knowledge while the second makes reference to an intuitive and reflective knowledge, the world of subjects.

We may also say that the actual interpretation frameworks simplify the reality; the construction of complex models is more productive in the sense that facilitates the understanding.

In this line, E. Morin indicated that to answer the question of who is the subject, it is necessary to look at it as a bio-logic being, that corresponds to the same logic of being alive. At the same time, it illustrates the notion of autonomy for this being. He develops the concept of autonomy using the second principle of thermodynamics of Von Foerster, explaining that the systems needs to extract the energy from outside and, for this reason, for being autonomous we need to depend from the external world.

Morin develops this idea and says that it is not only necessary an energetic dependency but also an informative and organizational dependency of the external world, for this reason we speak about self-eco-organization, following Von Foerster' principle that the self-organization is also dependent. It means that every living being depends of his biologic, social or cultural environment.

Keywords: Subject, dependency, autonomy, self-eco-organization

En este escrito queremos enfrentarnos a la pregunta ¿qué es ser autónomo?. Aunque esta pregunta está en el trasfondo de todas nuestras investigaciones e intervenciones profesionales, suele resultarnos una pregunta molesta, ya que solemos pensar que responde a asuntos filosóficos, y que nos desviará hacia especulaciones abstractas, apartándonos de los hechos de la vida cotidiana. Es cierto, esta pregunta tiene un trasfondo filosófico, pero también es cierto que nos lleva a los fundamentos de nuestro quehacer profesional. Su respuesta tiene que ver con el modo en que empleamos nuestra investigación para comprender lo que llamamos autonomía, y también determina las preguntas particulares que hacemos, y las respuestas que aceptamos en relación a la noción de autonomía.

Si esto es así, la actitud de recelo que mencionábamos no tiene justificación, porque es precisamente la respuesta a este interrogante, lo que nos guía en el proceso de nuestra actividad profesional.

Podemos no formularnos la pregunta de forma explícita, pero ello no significa, que no este presente en la base de nuestras indagaciones. Al preguntar sobre la dependencia de determinados sujetos, grupos o comunidades estamos (desde un pensamiento dicotómico) interpelando lo que entendemos como su opuesto: autonomía.

Y la pregunta ¿qué es ser autónomo? implica una respuesta a otros interrogantes ¿Qué es ser sujeto?, ¿qué significa saber acerca de este sujeto?. Y es en esta disyuntiva que tocamos los fundamentos ontológicos y epistemológicos de nuestras certidumbres como ciudadanos, como académicos y como profesionales.

Cuando hablamos de sujeto, no hacemos referencia a una única acepción del término. La noción de sujeto es una noción ampliamente debatida y paradójica; hace referencia a lo visible y a lo invisible.

Para Aristóteles, es “lo que está puesto debajo de...”. La teoría del conocimiento racionalista, con Descartes, inaugura la distinción entre “sujeto que conoce” y “objeto conocido”, el filósofo hace una distinción entre un mundo relevante al conocimiento objetivo y un mundo relevante al conocimiento

subjetivo. El primero hace referencia a un conocimiento científico, el mundo de los objetos y el segundo hace referencia al conocimiento intuitivo y reflexivo, el mundo de los sujetos.

Si esto es así, la reacción ante tal escisión en el campo del conocimiento nos puede llevar a la búsqueda de algún tipo de certezas; esa necesidad de certezas, puede estar asociada a la no menos importante necesidad de alguna clase de dios, materia o leyes científicas universales, que expliquen una realidad inmutable y cierta.

Una de las posibles respuestas a las que hemos recurrido para calmar nuestras incertidumbres, son según Malinowski los sistemas religiosos, que han sido sistemas explicativos de control de ansiedad y de coerción social, durante mucho tiempo a lo largo de nuestra historia.

En estos momentos hemos dejado el marco de las explicaciones religiosas para pasar a las científicas, pero a nuestro entender existe una cierta continuidad en el paso de la explicación religiosa a la explicación científica. Debido posiblemente, a que la metáfora del orden está siempre presente y es la que nos permite entre otras cuestiones, pensar en el futuro. Si no pudiésemos prever nuestras acciones, si el azar estuviera permanentemente presente en nuestros proyectos, la inseguridad embargaría nuestra existencia.

“La fe con que nos afiliamos a cierto sistema de creencias y rechazamos la duda es el suelo sobre el cual operan luego los modelos racionales de explicación que hacen surgir la realidad como auténtica e irrefutable” en el decir de Maturana y Varela (1984). No se conocen sociedades que hayan elegido vivir en el desorden, nadie admite la desorganización como elemento constitutivo del ordenamiento social. Los distintos dioses, las causas primeras, la materia, las leyes universales, no han hecho otra cosa más que atestiguar la armonía de la naturaleza, la omnipotencia de lo trascendente o la existencia autónoma de las fuerzas naturales.

Preferimos un mundo estable, una realidad conocida; más aún, optamos por creer sin demasiado esfuerzo y necesidad de poner a prueba tal enunciado que la realidad es conocible.

En tanto sigamos considerando la objetividad como piedra angular del conocimiento, como descendientes del indudablemente exitoso binomio entre ciencia y técnica atestiguaremos la validez de la adhesión a la religión científica.

El discurso científico se caracteriza por una pretendida objetividad libre de ideologías, el conocimiento verdadero ha de tener una objetivación. El concepto de objetividad en el proceso de conocimiento se ha sostenido sobre los siguientes postulados:

- Una explicación *monoteísta*, según la cual se sostiene que existe una sola verdad, verdad que por otra parte puede ser conocida.
- La omnipotencia de la *causa*, por la cual se sostiene que existe una relación necesaria e ineludible entre causa y efecto, relación que por otro lado se convierte en garante indiscutible del conocimiento.

Tal vez la búsqueda de una explicación monoteísta, que relacione causa-efecto, sea la razón por la cual se nos hace necesario en el campo científico y profesional, conceptualizar y categorizar aquello que entendemos por dependencia.

En este andar a la búsqueda de verdades científicas y objetivables, encontramos en el camino el libro blanco de la dependencia del Ministerio de trabajo y asuntos sociales (2005). Este en el capítulo XII plantea que: *“Se asume como concepto válido de la dependencia la definición del consejo de Europa: Aquel estado en que se encuentran las personas que, por razones ligadas a la falta o a la pérdida de autonomía física, psíquica o intelectual, tienen necesidad de asistencia y/o ayudas importantes a fin de realizar los actos corrientes de la vida diaria”*. Siendo tan preciso en su proceso de categorización que llega incluso a desarrollar lo que se debe entender por vida diaria de las personas dependientes. No ha lugar a duda.

A esta necesidad de categorizar, ordenar, estandarizar, Foucault (1968) en “Las palabras y las cosas” nos interpela, y lo hace citando a Borges en su texto “Los cuentos del emperador”, que dice: *“en cierta enciclopedia china, está escrito que los animales se dividen en:*

*a) pertenecientes al emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas.*

Utilizando ésta metáfora irónica (para nosotros), Foucault continúa la reflexión diciendo que: “Cuando levantamos una clasificación reflexionada, cuando decimos que el gato y el perro se asemejan menos que dos galgos, aún si uno y otro están en cautiverio o embalsamados, aún si ambos corren como locos y aún si acaban de romper el jarrón, ¿cuál es la base a partir de la cual podemos establecerlo con certeza? ¿a partir de que “tabla”, según que espacio de identidades, de semejanzas, de analogías, hemos tomado la costumbre de distribuir tantas cosas diferentes y parecidas?

A través de esta ironía, Foucault, nos muestra como existen categorías que sólo pueden ser imaginadas, pensadas y explicadas desde una cultura determina, y que aquello que es válido para algunos, pierde validez para otros. Con esta metáfora pone en entredicho los cimientos de las creencias monoteístas y mina desde su propio edificio la relación causa-efecto. Ya que pone en evidencia que aquello que es clasificable para unos, no lo es necesariamente para otros. No existiendo clasificaciones únicas y verdaderas. Si nos remitiéramos a una breve historia de las teorías del conocimiento, constataríamos que la objetividad que describe una realidad externa, ordenada y necesaria, construida por una matriz causal que determina a las intenciones humanas (y no viceversa) está en jaque desde hace tiempo y desde distintos lugares. Curiosamente, el operativo se ubicó, antes que en otros sitios previsiblemente más aptos, en las denominadas “ciencias duras”, más precisamente en la física, con la mecánica cuántica de Heisenberg.

Si esto es así, las categorías autonomía/dependencia se resquebrajan. Ya que estas clasificaciones dependen del lugar desde donde se las configura, La normalidad instituida desde una determinada mirada social, será la que generará lecturas estigmatizadoras.

En nuestra aproximación a las diferencias, como profesionales y como ciudadanos deberíamos estar advertidos del riesgo que corremos cuando nos acercamos a ese entramado complejo desde una lógica binaria-reduccionista de: ciudadano capacitado o discapacitado, el reto está a nuestro entender en abordar la cuestión desde una lógica que nos permita re-capacitar la dependencia.

La investigación científica es una estrategia para contestar determinadas preguntas.

A veces no se trata de errores de interpretación, sino que depende de lo que se pretende analizar.

Desde esta posición proponemos que mirar a los sujetos como únicos y originales, leyendo su biografía de manera minuciosa y respetuosa, e interviniendo en su entorno social, cultural y físico, neutralizando las fronteras materiales y simbólicas, nos posibilitará construir cimientos teóricos y metodológicos sólidos que nos permitan avanzar hacia el camino de una ciudadanía real y flexible para todos.

El camino que proponemos es sinuoso, complejo y contradictorio, pero desde el punto de vista sociopolítico, la reivindicación de los derechos para las personas con dependencia creemos que es una estrategia pertinente que permitirá prácticas sociales inclusivas e integradoras.

La igualdad está garantizada para todos los individuos desde lo puramente formal, sin embargo la paradoja aparece cuando pensamos en los ciudadanos como individuos concretos, estos no son iguales, ni en lo social, ni en lo político, ni en lo económico. Debemos reivindicar reconocer a la persona como sujeto único, complejo, plural y cambiante; mirada que permitirá romper el mito



de la clasificación y cuantificación. Reivindicar el retorno a la persona nos llevaría a valorar las necesidades y las capacidades humanas como ejes vertebrados de pensamiento y actuación.

El proceso de conocer a la persona como sujeto único, no es cosa banal, es un proceso que se inscribe dentro de nuestra historia de coordinación de acciones, coordinación que se hace en el lenguaje. Nuestra historia es la historia de nuestras interacciones en el dominio lingüístico. En esta línea para H. Maturana (1990), no existe objetividad en un sistema de observación, puesto que lo observado se co-constituye con el observador. Una consecuencia para los sistemas vivientes, biológicos y sociales, es que ellos no tienen propósito; éste es siempre una adscripción de un observador determinado, portador de historia, intereses e ideología. Cualquier neutralidad es así mera ficción. Esto es diferente a los planteos relativistas. La cuestión, no pasa porque no se pueda entender una cultura, una sociedad, un sujeto, porque sea diferente, no es que los seres humanos seamos incognoscibles, sino que puede haber disparidad en señalar lo significativo. Esto último se relaciona con nuestros marcos teóricos e ideológicos. Las realidades son tan complejas que tendremos tantas visiones como aproximaciones hagamos, por lo que el resignarnos a la parcialidad de nuestro conocimiento, no es lo mismo que negar la capacidad de nuestro conocimiento.

Una visión compleja requiere de la suma de puntos de vistas diferentes, no forzosamente coincidentes. Nos movemos en términos de lecturas alternativas y complementarias.

El objetivo no es buscar una verdad. Se rompe el punto de vista único, convirtiéndose en un punto de vista múltiple. Nos estamos enfrentando a una segregación del conocimiento y esto puede generar alarma.

Al igual que en otras disciplinas “duras”, en las ciencias sociales y más específicamente en trabajo social, distintos paradigmas conviven y se confrontan permanentemente, y no precisamente en coexistencia pacífica. En

la actualidad, no sólo es posible, sino inevitable, pensar híbridamente y actuar de la misma manera.

¿Por qué sería pensable que un solo punto de vista pueda describir la complejidad social?

Tal como señalan Silvia Iannitelli y Rosa M<sup>a</sup> Alemany (2004) “Integrar y normalizar significaría que debemos reducir la complejidad humana a una única lectura sobre aquellos que consideramos integrados y aquellos normales”.

La multiplicidad de puntos de vista se convierte en un problema si prevalece la visión positivista considerada como ideal.

La elaboración del pensamiento científico basado en leyes universales (visión positivista) es una grave simplificación. Las ciencias investigan “donde hay luz”, donde pueden aplicar la tecnología, no siempre investigan donde están los problemas.

Es ahí donde encontramos la inadecuación del modelo científico positivista a los procesos que implican conductas humanas. En el estudio de las conductas humanas se hacen necesarios modelos más complejos, que se adecuen a la complejidad del objeto de estudio. Los grandes marcos de interpretación simplifican la realidad; la construcción de modelos complejos es más productiva desde el punto de vista de facilitar la convivencia.

Si acordamos con lo dicho hasta el momento, pasemos a ver el planteo de E. Morin en relación a la dicotomía dependencia/autonomía.

Para abordar el tema, parte de la siguiente pregunta: ¿quién es el sujeto?, y para dar respuesta a tal interrogante nos dice que es necesario contemplarlo como un ser

bio-lógico, que corresponde a la lógica misma del ser vivo.

Asimismo plantea la noción de autonomía de este ser vivo. El concepto de autonomía lo desarrolla utilizando el segundo principio de la termodinámica de Von Foerster que dice que es necesario que el sistema extraiga energía del exterior, por lo que para ser autónomo es necesario depender del mundo externo.

Morin amplia esta idea y dice, que no sólo es necesaria una dependencia energética, sino también, una dependencia informativa y organizativa con respecto al mundo exterior, es por esto que habla de auto-eco-organización, en función del principio de Von Foerster, según el cual la auto-organización es dependiente.

Por otra parte, también podemos observar como en esta, nuestra cultura occidental, nos orientamos en función de un calendario establecido en función de la Luna y el Sol, esto es entre otras cuestiones, lo que nos permite organizar nuestra vida de manera colectiva. Así, una vez más en la autonomía, incluso comunitaria, hay una profunda dependencia energética, informativa y organizativa con respecto al mundo exterior.

Desde esta mirada, la cuestión que surge es: ¿desde que paradigma estamos hablando de dependencia versus autonomía?, ¿desde donde definimos la dependencia? ¿desde donde definimos la autonomía?, ¿para qué hemos recurrido a este tipo de clasificación?

Desde el lugar que abordemos el tema de la dependencia, corremos el riesgo de establecer una frontera separando al “YO” capacitado del “OTRO” discapacitado y en la definición que estamos haciendo de ese “OTRO” lo estamos colocando en el lugar del desconocido estamos definiendo el “YO” conocido del aquel “OTRO”, que no es mi diferente, si no que es aquello que no conozco. En este sentido S. Iannitelli y R. Alemany (2003) plantean que “El sujeto no es una suma de capacidades, sino que es una organización social (no solo) emergente, el sujeto es sujeto en tanto establece una red relacional con el Otro. “Yo” no existo sin una relación con el “Otro”. Desde esta mirada se reivindicaría el retorno a entender a la persona desde la dimensión holística y romper con la lógica estigmatizadora que se ha ido consolidando en los últimos tiempos....Entender el sujeto como único y en relación a otro, con derechos y obligaciones, independientemente de su condición étnica, religiosa, ideológica, económica, social, física y psíquica debe ser un ejercicio para garantizar derechos y obligaciones”.

Si la sociedad es el producto de las interacciones que establecen los individuos, estas interacciones, dan lugar a una organización con cualidades culturales y lingüísticas propias; y esas son las cualidades que retroactúan sobre los individuos, así vemos que los individuos producen sociedad, y esta a su vez produce individuos.

El individuo entendido desde esta mirada, se convierte en un objeto incierto, ya que por un lado es todo y sin él existe la nada, pero por otro lado, el individuo se eclipsa. De causa deviene efecto y de efecto deviene causa. Y es aquí donde podemos entender la autonomía de todos y cada uno de los individuos, pero de manera absolutamente relativa y compleja. “Un sistema abierto es un sistema que alimenta su autonomía, pero a través de la dependencia con respecto al exterior”.

Por lo que cuanto más desarrolle un sistema su complejidad, más podrá desarrollar su autonomía, más dependencias múltiples tendrá.

Así tal vez, todos somos autónomos y dependientes en la medida que todos y cada uno de nos-otros, necesitamos del otro para “ser”; sin tablas clasificatorias, sin fronteras, sin barreras, somos dependientes en interrelación para poder lograr la autonomía. Toda vida humana autónoma es un tejido de dependencias increíbles, ya que si aquello de lo que dependemos no lo tenemos, es nuestro naufragio. Así la autonomía deviene en un concepto que es a la vez relativo y relacional. Por lo que los procesos de autonomía/dependencia, deberíamos mirarlos a la luz de una dinámica holística.

Construir un proyecto político desde la mirada del paradigma de la complejidad, es una labor espinosa y difícil, ya que requiere abordar la diversidad y la complejidad, olvidando las actuales categorizaciones y enfrentándonos a las incertidumbres que el “ser humano” plantea.

El paradigma de la complejidad también nos reta a plantearnos lo distinto y lo múltiple. Nos invita a re-flexionar e intervenir en formas organizativas que contemplen redes de vidas más complejas y diversas, que desarrollen vínculos

afectivos y emocionales que permitan fortalecer las identidades, así como celebrar la multiplicidad de identidades.

Se trataría de redes que posibilitarán dar respuestas alternativas a las necesidades de todos y cada uno de los nodos que la constituyen. Redes productoras de sinergias que impregnen y contaminen a la sociedad. Redes multiplicadoras de información, de organización y de energía que permitan el desarrollo de la autonomía y de las potencialidades de cada uno. Redes que impulsen procesos participativos de investigación, planificación y evaluación, redes que construyan y refuercen poderes sociales, redes que favorezcan el protagonismo.

El reto está en construir una ciudadanía crítica, que participe, que gestione su propio quehacer cotidiano. Se trata de asumir la responsabilidad del “ser” ciudadano, no depositando en mentes de expertos, técnicos y políticos el sino de sus vidas, rompiendo con el binomio in-dependencia/dependencia en todos los niveles de la sociedad.

Construir una democracia participativa implica enfrentarse al hecho de cuestionar los modelos de democracia restringida, preocupada por establecer reglas del juego y legitimar la institucionalidad política, democracia que gobierna sin la participación directa de aquellos que están excluidos de la vida política. En esta línea, los indicadores de dependencia deberían responder a conversaciones y diálogos con alta participación ciudadana.

Pensar en estos términos significa también realizar un esfuerzo de de-construcción y co-construcción en relación a las políticas sociales. Políticas sociales, que posiblemente requieran de una revisión en relación a sus contenidos, ya que en estos momentos se hace difícil discernir la diferencia de la utilización que de ella hacen los organismos llamados “competentes”, con los contenidos que los ciudadanos afectados le otorgarían.

Esto requiere creatividad, lucidez, adhesión a una utopía en proyectos efectivos, requiere radicalidad y sentido del límite. Requiere también y sobre todo una dimensión estética de la vida y de la política. En el sentido de que la política, también debe contemplar una dimensión de alegría, de contento, de

júbilo y de gratificación. Deviniendo la política de esta manera en un juego creativo y estético. Se trata trabajar hacia una mirada holística de la vida y de la comunidad.

## Poema

Miquel Martí Pol

*No pido mucho  
Poder hablar sin cambiar la voz  
Caminar sin muletas  
Hacer el amor sin que haya que pedir permiso  
Escribir en un papel sin rayas.*

*O bien si parece demasiado  
Escribir sin tener que cambiar la voz  
Caminar sin rayas  
Hablar sin que haya que pedir permiso  
Hacer el amor sin muletas*

*O bien si parece demasiado  
Hacer el amor sin que haya que cambiar de voz  
Escribir sin muletas  
Caminar sin que haya que pedir permiso  
Hablar sin rayas.*

Barcelona, marzo 2006

## BIBLIOGRAFÍA

- Alemaný, R., Iannitelli, S. (2004) (De)construyendo las barreras sociales: nuevos imaginarios sociales Revista Portularia. N°4.  
Pag. 103-108
- Foucault, M. (1968) Las palabras y las cosas Madrid. S. XXI
- Maturana, H. (1991) El sentido de lo humano. Chile. J.C. Sáez editor.
- Morin, E. (1996) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Ed. Gedisa S.A.

## **Reflexiones sobre cómo abordar la (in)dependencia de las personas con diversidad funcional**

### **AUTORES / AUTHORS:**

Antonio Iáñez Domínguez, Universidad Pablo de Olavide – Sevilla  
(aiadom@upo.es)

Manuel Lobato Galindo, Foro Vida Independiente – España  
(mlobato@reterioja.com)

**PALABRAS CLAVES / KEY WORDS:** dependencia, personas con diversidad funcional, vida independiente; dependency, people with functional diversity, independent living.

### **RESUMEN**

El abordaje de la “dependencia” es, hoy día, uno de los temas más preocupantes desde la dimensión sociopolítica, ya que es un fenómeno que afecta a todas las edades, no solo a las personas mayores. Además, las estimaciones demográficas indican un crecimiento de la población “dependiente” en España en los próximos años, como puede apreciarse en el Libro Blanco de la Dependencia.

Hay un gran número de personas con diversidad funcional que necesitan ayuda para la realización de alguna actividad de la vida diaria, y poder así, llevar a cabo una vida independiente, entendiendo que no es necesario hacer las cosas por uno mismo para alcanzar una vida independiente. Es decir, se puede ser muy dependiente en la realización de las actividades de la vida diaria y tener pleno control sobre la vida personal.

Esta comunicación pretende ofrecer una visión de cómo abordar la independencia, desde el posicionamiento del movimiento de vida independiente, que tiene como principios básicos la autodeterminación de las



personas para decidir su propio destino y la participación en todos los ámbitos de la vida, en igualdad de condiciones que el resto de la ciudadanía. Para ello, se precisa de algunos elementos clave: la asistencia personal mediante pago directo y la accesibilidad y ayudas técnicas.

**TITLE: Reflections on how to deal with the (in)dependency for people with functional diversity**

**ABSTRACT**

From the socio-political dimension, to deal with “dependency” is a key issue, since it is a phenomenon affecting all ages, not only to elderly. Demographic information shows us that the “dependant” population will increase in Spain in the coming years, following data from “White Paper on Dependency”.

There are people with functional diversity that need support to perform some daily living activities so that they can live independently. We understand that is not necessary to perform activities by ourself to have an independent life. So, from our point of view, it is possible be highly “dependant” to perform daily living activities having a full control on your personal life at the same time.

This paper aims to offer a new vision on how to deal independency from the perspective of Independent Living Movement. For this movement, it is a basic principle the self-determination, as the ability to influence on your own destiny and participating fully in society on equal opportunities basis. For that, people with functional diversity need some key elements: personal assistance service with direct payments, accessibility and assistive technologies.

## INTRODUCCIÓN

La atención a la dependencia es uno de los retos a los que se enfrentan tanto los poderes públicos como la sociedad civil en los próximos años. En España, la atención que viene prestando la administración pública a la dependencia se hace desde el sistema sanitario y desde el sistema de servicios sociales. Ahora bien, hay que tener presente que las prestaciones ofrecidas son insuficientes y no llegan a toda la ciudadanía, y además, dentro de nuestro territorio, se ofrecen de manera desigual en función de cada comunidad autónoma.

Cuando hablamos de dependencia, el Consejo de Europa la define como “un estado en el que se encuentran las personas que, por razones ligadas a la falta o la pérdida de autonomía física, psíquica o intelectual, tienen necesidad de asistencia y/o ayudas importantes a fin de realizar los actos corrientes de la vida diaria y, de modo particular, los referentes al cuidado personal”<sup>1</sup>. Esta situación afecta y puede llegar a afectar a personas de todas las edades y no solo a las personas mayores; nos estamos refiriendo a las personas con diversidad funcional (discapacidad).

Según el Libro Blanco de la dependencia, la cifra estimada de población dependiente en España alcanza las 1.125.190 personas, apuntado las estimaciones demográficas que, en el año 2020, contaremos con cerca de 1,5 millones.

Proyección del número de personas con dependencia para las actividades de la vida diaria por grados de necesidad de cuidados

Personas dependientes	2005	2010	2015	2020
Gran dependencia	194.508	223.457	252.345	277.884
Dependencia severa	370.602	420.336	472.461	521.065
Dependencia	560.080	602.636	648.442	697.277

<sup>1</sup> Recomendación nº 98, aprobada por el Comité de Ministros el 18 de septiembre de 1998.

moderada				
Total	1.125.190	1.246.429	1.373.248	1.496.226

El Consejo de ministros aprobó el pasado 23 de diciembre de 2005, el anteproyecto de ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia (LEPA). Si bien la futura norma supondrá un paso adelante en el sistema de protección social español al reconocer a las personas que no pueden valerse por sí mismas una serie de prestaciones sociales, hemos de señalar que muchas de las prestaciones que contempla existen ya en la actualidad (ayuda a domicilio, teleasistencia, plazas en centros de día y centros residenciales, etc.). Sin embargo, estos recursos alcanzan tan solo a un porcentaje ínfimo de la población necesitada.

Desde diferentes foros, organizaciones, colegios profesionales, etc., se han alzado numerosas voces preocupadas por la forma en que la futura ley creará el llamado “sistema nacional de protección a la dependencia”, dado que son muchas las dudas aún por descifrar. También nosotros, con esta comunicación y como miembros del Foro de Vida Independiente, queremos compartir algunas propuestas para la futura ley, con el objetivo de facilitar la vida activa a aquellas personas que no pueden valerse por sí mismas.

### **PRECISIONES CONCEPTUALES**

En el título de esta comunicación hemos incluido la palabra “personas con diversidad funcional”, y lo hemos hecho de forma intencionada, de ahí que lo primero que queramos justificar es la aplicación y el origen de ese término.

Los conceptos con los que ha venido a designarse al grupo de personas con alguna deficiencia han sido variados a lo largo de los años, fruto del tratamiento sociocultural de cada momento. Por el contrario, no encontramos tantos calificativos ni clasificaciones para las personas sin discapacidad.

La proliferación de términos, tales como inválido, subnormal, deficiente, retrasado, mutilado, minusválido, etc., ha generado unos valores culturales, siempre con connotaciones negativas y despectivas, lo que viene a representar la percepción de la sociedad ante la discapacidad. Asimismo, se ha marcado una forma de comportamiento social hacia ellos, que no ha hecho más que etiquetar y estigmatizar a estas personas, consolidando así su marginación social.

En el contexto actual de la dependencia, ya parece que se ha definido y elegido un término; se tiende a hablar de personas “en situación de dependencia”. Nos parece un concepto igualmente peyorativo, pues se trata de personas con la necesidad de asistencia personal para compensar sus limitaciones funcionales y poder llevar una vida activa e independiente, hasta donde le sea posible y le permita su potencial intelectual y su entorno social.

Es por ello que para poder cambiar esos valores construidos socioculturalmente, se precisa de un cambio de terminología. Desde el Foro de Vida Independiente – España, se hizo una reflexión sobre los diferentes conceptos utilizados, y fueron cuantiosos los comentarios y propuestas que se arrojaron. Muchos de los miembros aceptaron un nuevo término en sustitución de aquéllos con una semántica peyorativa, para referirnos a ese nueve por ciento de la población española afectada por una discapacidad: “hombres y mujeres con diversidad funcional” (LOBATO Y ROMAÑACH, 2005). Es así como nace y tiene el origen esta nueva denominación.

Los autores del término consideran que es la primera denominación de la historia en la que no se da un carácter negativo ni médico a la visión de una realidad humana. El término diversidad hace referencia a las diferencias personales y socioculturales que se ponen de manifiesto en las múltiples expectativas, motivaciones, ritmos de trabajo, capacidades y estilos de aprendizaje. El término diversidad funcional se ajusta a una realidad en la que

una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad.

Partiendo de que los cambios de terminologías han respondido a un loable intento de eliminar toda referencia despectiva hacia estas personas, hemos de decir que en todas ellas puede comprobarse las connotaciones negativas que contienen. Por consiguiente, considerando que la diversidad es un valor enriquecedor para la sociedad en que vivimos<sup>2</sup>, que a su vez, es cada día más diversa, incluir este término para referirnos a este sector de población se adecua a una realidad y denota una mayor neutralidad en relación a los conceptos utilizados hasta el momento.

## **MODELOS CONCEPTUALES SOBRE LA DISCAPACIDAD**

Para entender la discapacidad y su funcionamiento se han creado diferentes modelos conceptuales. El modelo médico fue el que estableció las primeras líneas de intervención con las personas con diversidad funcional, sin embargo, desde los años noventa, numerosos autores han planteado un modelo social de la discapacidad, con críticas y alternativas al modelo anterior (Barton, 1996; Barnes, Mercer y Shakespeare, 1997; Corker, 1998; Albrecht, Seelman y Bury, 2001; entre otros).

En nuestro país, Puig de la Bellacasa plantea una evolución histórica de las formas en que se ha ido concibiendo la discapacidad, diferenciado tres etapas<sup>3</sup>: el modelo tradicional, el paradigma de la rehabilitación y el paradigma de la autonomía personal (PUIG DE LA BELLACASA, 1990). Por su parte, Casado enuncia cuatro modelos: el de integración utilitaria, por el que se

---

<sup>2</sup> Vladimir Špidla, Comisario europeo de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades, ha declarado: “*La diversidad no solamente forma parte de nuestra vida diaria, sino que es algo que debe ser apreciado y celebrado.*” (discurso con motivo de la presentación de un acuerdo de colaboración entre la Comisión Europea y MTV – Music TV para llevar a cabo una campaña informativa de la Unión Europea denominada “Por la Diversidad. Contra la Discriminación”).

<sup>3</sup> Basada en la propuesta de Dejong, G. (1981). Environmental accessibility and independent living outcomes. Directions for disability policy and research. Michigan State University.

acepta a los sujetos con discapacidad “con resignación providencialista o fatalista”; el de exclusión aniquiladora, en donde al sujeto se le encierra y oculta en el hogar; el de atención especializada y tecnificada, a través del cual dominan los servicios y los agentes especializados sobre los usuarios; y el de accesibilidad, basado en el principio de “normalización”, donde las personas con discapacidad tienen derecho a una vida tan normal como la de los demás (CASADO, 1991).

En ambos casos, la evolución que muestran los autores no se presenta de forma lineal, sino que se superponen y coexisten a lo largo del tiempo, predominando un modelo sobre otro a medida que iban surgiendo pensamientos más progresistas.

En la actualidad, los enfoques teóricos para entender el fenómeno de la discapacidad se engloban dentro de la dialéctica del “modelo médico” versus “modelo social”. El “modelo médico” considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales.

Desde este enfoque, la discapacidad es considerada como un problema en términos de patología individual. Así pues, el tratamiento está encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta. En general, este modelo se orienta a la atención de las debilidades y deficiencias de la persona.

Por otro lado, el “modelo social” nace de la crítica de los modelos basados únicamente en el individuo, presentando la discapacidad como una desgracia personal, sin tener en cuenta el entorno social. El modelo social se basa en el reconocimiento de dos hechos con importantes consecuencias para las personas con discapacidad: la discriminación socioeconómica y la medicalización de la discapacidad (OLIVER, 1991).

El modelo social de la discapacidad, considera el fenómeno fundamentalmente como problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social.

Desde este modelo, ya no se concibe a las personas con discapacidad como problemas, sino lo que existe son prácticas de discapacitación. En otras palabras, la concepción de la discapacidad es ante todo un constructo social, ya que el entorno social posee un papel crucial en los procesos discriminatorios hacia las personas con discapacidad.

Actualmente, hay una nueva tendencia en el modo de entender la discapacidad, definido a través del modelo social de vida independiente. Al grito de “Nothing about us without us” (“Nada sobre nosotros sin nosotros”), defendido por los activistas estadounidenses en su lucha por los derechos civiles de las personas con discapacidad, se creó el movimiento de vida independiente cuyo trabajo se ha extendido en los últimos treinta años por todo el mundo.

## **EL MOVIMIENTO DE VIDA INDEPENDIENTE**

Hasta ahora, hemos venido hablando de la filosofía de vida independiente, y creemos necesario definirla, y explicar, aunque sea de forma breve, qué y como surge el Foro de Vida Independiente y su origen.

El movimiento social de vida independiente surge cuando las personas con diversidad funcional, viendo oprimidos sus derechos desde antaño, desean ejercer su condición de ciudadanía, reivindicando sus derechos individuales y sociales (a elegir libremente, al trabajo, a la educación, al lugar de residencia, etc.). Fue impulsado por personas con diversidad funcional del ámbito

universitario, con el objetivo de sacar a las personas de las instituciones cerradas, e incluso de sus propias casas, donde se encontraban recluidas, para integrarlas en la sociedad.

Fue en Berkeley<sup>4</sup> en 1962, donde se engendró lo que es hoy en día el movimiento de vida independiente, cuando Ed Roberts<sup>5</sup>, un estudiante en silla de ruedas, consiguió ser admitido en la Universidad de California después de que el Departamento de Rehabilitación de California rechazara su petición inicial por su elevado grado de discapacidad. Quince años más tarde, se convertiría en el Director del Departamento de Rehabilitación del Estado de California.

La filosofía de vida independiente parte de la idea de que todas las personas tiene el derecho a la independencia a través del máximo control sobre sus vidas, basado en la capacidad y la oportunidad para tomar decisiones y de llevar a cabo las actividades de cada día. “Vida independiente es un paradigma, un modelo desde el que la persona con discapacidad ejerce su plena capacidad de elección como ser humano y ciudadano en plenitud de condiciones, en libertad, de modo individual, controlando todos y cada uno de los aspectos de su vida par acceder al mismo rango de igualdad de derechos y deberes que sus conciudadanos sin discapacidad” (MARAÑA, 2004: 21).

En efecto, no es necesario hacer las cosas por uno mismo para alcanzar una vida independiente. Es decir, se puede ser muy dependiente en la realización de las actividades de la vida diaria y tener pleno control sobre la vida personal. Desde el movimiento por la vida independiente, se subraya como elemento fundamental la autodeterminación de las personas para decidir su propio destino y su participación en todos los ámbitos de la vida, en igualdad de condiciones que el resto de la ciudadanía.

---

<sup>4</sup> Los estadounidenses la denominan “city sponsored curb cut” (ciudad declarada sin freno a la movilidad).

<sup>5</sup> Ed Roberts es considerado como el padre del Movimiento de Vida Independiente; falleció inesperadamente en 1995.



Hoy día, el movimiento de vida independiente tiene un gran desarrollo en Estados Unidos, Suecia y Reino Unido, y ha conseguido extenderse a otros países como Canadá, Alemania, Noruega, Finlandia, Austria y Japón. En Europa, se constituyó en 1989 la Red Europea de Vida Independiente (ENIL, en sus siglas del inglés) en la Conferencia de Estrasburgo.

En España desde el año 2001 se creó y funciona el Foro de Vida Independiente<sup>6</sup>, compuesto por personas con y sin discapacidad, cuyo medio de comunicación principal es a través de internet. La idea del Foro partió de tres personas<sup>7</sup> provenientes del mundo asociativo de personas con discapacidad, que decidieron comenzar con una nueva iniciativa distinta a lo que habían estado realizando en el sector asociativo, contando con el conocimiento de la filosofía de vida independiente implantada en los Estados Unidos.

Este Foro sirve para la reflexión, la ayuda mutua y es un canal de información sobre aspectos relevantes sobre la discapacidad. No cuenta con presupuesto económico ni con una estructura de poder, pues no pretende replicar los modelos de asociacionismo tradicional. Se trata de un grupo de individuos que se representan a sí mismos, con ganas de abrir debates que conduzcan a la reflexión, y aportar sus ideas a representantes de entidades asociativas, políticas, etc.

Para alcanzar una vida independiente, desde el Foro se reivindican dos elementos claves: por un lado, la asistencia personal, y por otro, la accesibilidad y las ayudas técnicas. Dado el momento actual, en que se está engendrando la futura Ley de de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia (LEPA), es fácil

---

<sup>6</sup> Se encuentra en <http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>

<sup>7</sup> En nuestro país, Manuel Lobato, Juan José Maraña y Javier Romanach, junto a otras personas, han sido los promotores del Foro de Vida Independiente.

comprender que desde el Foro de Vida Independiente no solo se tengan expectativas de lo que puede significar esa norma, sino que debemos velar por su contenido previamente a su publicación, ya que contamos con una larga trayectoria de publicaciones de legislación referida a las personas con diversidad funcional que no dejan de ser propósitos de buenas intenciones.

## **DOS ELEMENTOS CLAVES PARA LA VIDA INDEPENDIENTE**

La figura del asistente personal es un elemento primordial para alcanzar la vida independiente, y de gran trascendencia para la futura ley de autonomía personal. Cuando hablamos de asistencia personal nos estamos refiriendo a la contratación de una persona que ayuda a la persona con diversidad funcional en el desarrollo de aquellas actividades que no puede realizar por sí sola. De este modo, se facilita su participación en la sociedad y se promueve la independencia de sus familias, la desinstitucionalización y el control de sus propias vidas.

Este servicio no debe confundirse con el servicio de ayuda domicilio, considerado como una prestación básica de los servicios sociales comunitarios. La asistencia personal tiene un sentido más amplio que lo meramente asistencial de su propio nombre, pues además de cubrir las actividades de un servicio de ayuda a domicilio, contempla también actividades tales como la ayuda en el desempeño de un puesto de trabajo o el acompañamiento hasta el lugar de trabajo, el apoyo en actividades de ocio y tiempo libre o en actividades formativas, etc.

Ante la debilidad de nuestro sistema de protección, el papel de asistente personal en nuestro país continúa recayendo en la familia, y sobre todo está representado por mujeres. Sin embargo, el modelo basado en el apoyo informal es insostenible, debido a las transformaciones sociodemográficas a las que asistimos, observándose un cambio profundo en la estructura por edades de la

población, que comporta un incremento, en términos absolutos y relativos, del grupo de personas mayores con disminución de los grupos de menor edad.

Por otro lado, asistimos también a modificaciones en muchos de nuestros esquemas de convivencia, debido al cambio en los modelos familiares y la incorporación de la mujer al ámbito laboral. Todos estos cambios hacen que aparezcan y se generen nuevas demandas sociales.

En estas nuevas demandas sociales, el mercado ha encontrado una vía de expansión para la prestación de servicios a la comunidad, ofertando unos precios que no toda la ciudadanía puede llegar a sufragar.

Ante este panorama dibujado, los poderes públicos no pueden seguir eludiendo la responsabilidad de las personas con diversidad funcional en las familias o el apoyo informal, motivo por el cual se propicia la futura ley de autonomía personal.

Otro de los elementos claves para alcanzar la vida independiente, refiere a la accesibilidad y las ayudas técnicas; éstas suponen un apoyo técnico a las personas con diversidad funcional para que, ante la pérdida funcional o la pérdida de capacidad para realizar una determinada actividad, pueda llevarla a cabo de forma autónoma. Además, el desarrollo de la domótica amplía las posibilidades de vivir de forma independiente. Y para reducir la necesidad de compensación de las limitaciones funcionales es imprescindible que se cumplan las leyes sobre accesibilidad al entorno, edificios, transportes y comunicaciones.

En definitiva, lo que se pretende no es más que la compensación de las limitaciones funcionales de las personas con diversidad funcional para darle la opción de vivir una vida activa en condiciones de dignidad e igualdad de oportunidades, y puedan hacer posible el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad que los incluya y no los mantenga al margen.

## **ANÁLISIS IDEOLÓGICO DE LA FUTURA LEY DE AUTONOMÍA PERSONAL Y ATENCIÓN A LAS PERSONAS DEPENDIENTES (LEPA)**

En este apartado pretendemos analizar desde su óptica las ideas subyacentes y el nivel de coherencia interna y externa de la LEPA, es decir, que ideas la sustentan y si el objeto de la ley realmente se ajusta a los derechos constitucional o legalmente reconocidos para las personas con diversidad funcional. Esto es importante porque en el pasado se han escrito gran cantidad de leyes que, supuestamente, protegen sus derechos y que, posteriormente, se han incumplido impunemente o se han interpretado sesgadamente. La experiencia indica que “las buenas intenciones no bastan” y que “todas las ideologías políticas han discriminado”, lo que enseña a ser extremadamente cautelosos.

Queremos, pues, llamar la atención sobre un proyecto de ley fundamental para toda la ciudadanía. Desde ya, se advierte que, de seguir en la línea actual en el proceso de la LEPA, se seguirán negando los derechos de los hombres y mujeres con diversidad funcional, seguirán siendo discriminados, persistiendo en considerarlos ciudadanos y ciudadanas de segunda o tercera categoría, y condenándolos a seguir siendo los “otros”. Se trata, pues, de una visión lejos de planteamientos modernos, basados en los derechos humanos, en especial aquellos que protegen la diversidad propia de la humanidad.

Hay que destacar el tiempo transcurrido desde la promulgación de nuestra Constitución, que ampara decididamente a las personas con diversidad funcional, así como la gran cantidad de tratados y convenios internacionales que España ha firmado, que igualmente los amparan, y la tramitación de una ley como la que nos ocupa.

Desde la instauración de la democracia han pasado más de dos décadas para que se acometa esta tarea y, en su momento, más de tres hasta

que el sistema se desarrolle completamente. Se observa una gran resistencia a abordar una asignatura pendiente para la sociedad española, seguramente porque ha estado convencida, y desgraciadamente lo sigue estando, de que esto es sólo para una minoría y no para su conjunto.

Este convencimiento ha producido un desfase entre el desarrollo económico y tecnológico de nuestro país y la realidad social vivida por millones de personas directamente y por muchos más indirectamente. Nuestro desarrollo social en mecanismos compensadores de la vulnerabilidad humana, es escandalosamente bajo en el marco geopolítico en el que estamos integrados. La sociedad, al considerarlos como “los otros” se ha agredido a sí misma, y ahora empieza a sufrir de manera intolerable los efectos de esta dejación.

Por eso es importante que, aunque nos demos un margen de ocho años para desarrollar el llamado cuarto pilar del bienestar, estemos seguros de que elegimos los principios adecuados de partida y tomamos la dirección correcta para llegar al destino deseado, utilizando como base las leyes vigentes y los compromisos internacionales adquiridos. La valoración económica queda fuera del ámbito de este trabajo ya que aquí sólo valoraremos los aspectos ideológicos<sup>8</sup>.

## **PRESUPUESTOS IDEOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAN LA LEPA**

### *Aspectos Ideológicos Generales*

Esta es una cuestión clave para analizar el objetivo que pretende alcanzar y los instrumentos que pone la futura ley para conseguirlo. Estos presupuestos se suelen explicitar en la exposición de motivos. Un análisis de los mismos arrojará pistas sobre el por qué y el para qué de esta futura ley.

---

<sup>8</sup> Breve Análisis Económico de la LEPA. Foro de Vida Independiente. Disponible en [http://www.asoc-ies.org/redvi/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownload&cid=4](http://www.asoc-ies.org/redvi/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=4)

Aunque la exposición de motivos carece de validez jurídica nos dan pistas importantes para poder evaluar el resto del documento.

Una vez más, encontramos en la exposición de motivos del anteproyecto de la LEPA un concepto clave:

“El reto no es otro que atender a las personas que, por encontrarse en situación de especial vulnerabilidad, necesitan apoyos para poder ejercer sus derechos de ciudadanía, acceder a los bienes sociales y desarrollar las actividades más esenciales de la vida diaria”<sup>9</sup>.

De este párrafo se desprende:

1. Que hay personas que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad.
2. Que por ello, necesitan apoyos para:
  - a. Poder ejercer su derecho de ciudadanía.
  - b. Tener acceso a los bienes sociales.
  - c. Poder desarrollar las actividades más esenciales de la vida diaria.

Con respecto a la primera conclusión, nada que objetar por obvia: todos los seres humanos somos vulnerables a avatares y acontecimientos (edad, enfermedad, accidente) que pueden afectar a nuestras vidas de forma temporal o definitiva. Esta vulnerabilidad, precisamente, es una de las razones fundamentales en las que se basa la creación de nuestras complejas sociedades y el desarrollo de políticas y sistemas sociales de anticipación a la adversidad. En el caso de occidente, han demostrado ser eficaces y han elevado el bienestar (sanidad, educación, pensiones) de las personas a cotas

---

<sup>9</sup> Párrafo primero de la Exposición de Motivos de la LEPA.

impensables hace a penas unas cuantas décadas, excepto para las personas con diversidad funcional.

La segunda conclusión, según este anteproyecto, es más llamativa. Hay personas que, por estar en situación de especial vulnerabilidad, necesitan apoyos para poder ejercer el derecho de ciudadanía, el acceso a los bienes sociales y al desarrollo de las actividades esenciales de la vida.

Los redactores del texto se han dejado llevar por un concepto antiguo, ya obsoleto en esta materia, que produce un error tremendo de análisis. Es inconcebible que a estas alturas los redactores aún persistan en el llamado “modelo médico-rehabilitador” de la diversidad funcional, cuando ya éste ha demostrado su incapacidad para satisfacer nuestras necesidades en igualdad de oportunidades.

La secuencia del argumento debería ser la que sigue: “El diseño material y conceptual de nuestra sociedad (incluyendo la elaboración de leyes) que se resiste a reconocer la diferencia como característica esencial de sus ciudadanos y ciudadanas, los discrimina al no proporcionarles los apoyos y las medidas que ineludiblemente necesitan para que puedan realizar las actividades esenciales de la vida en igualdad de oportunidades, lo cual les impide ejercer el derecho de ciudadanía y el acceso a los bienes sociales que el resto de la población sí que tiene garantizados”.

El no disponer de los apoyos necesarios es lo que los coloca en una situación de especial vulnerabilidad (discriminación), no la situación de vulnerabilidad la que hace necesaria la necesidad de apoyos.

El objetivo fundamental de esta ley debería ser el aportar las herramientas (sociales, económicas y tecnológicas) necesarias para colocar a las personas con diversidad funcional en el mismo nivel de posibilidades y de

igualdad de oportunidades que el resto de la ciudadanía para, a partir de ahí, desarrollar sus proyectos de vida propios, decididos desde ellos mismos.

Esta cuestión dialéctica que puede parecer simple, encierra una idea fundamental. En este anteproyecto se hace responsable a la persona de su situación, obviándose los avances conceptuales ya establecidos, como por ejemplo, en La Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, que precisamente se justifica, según consta en su Exposición de Motivos, en: “los cambios operados en la manera de entender el fenómeno de la <<discapacidad>> y, consecuentemente, la aparición de nuevos enfoques y estrategias: hoy es sabido que las desventajas que presenta una persona con discapacidad tienen su origen.....sobre todo en los obstáculos y condiciones limitativas que en la propia sociedad, concebida con arreglo al patrón de la persona media, se oponen a la plena participación de estos ciudadanos”.

El presente anteproyecto obvia la responsabilidad social en el fenómeno social de la diversidad funcional, que es lo que genera discriminación, y centra el problema en la persona: la palabra atención aparece 59 veces, cuidados lo hace 36, en contraposición a conceptos como dignidad y discriminación que aparecen en contadas ocasiones.

La Ley 51/2003, anteriormente aludida, se inspira en los principios de vida independiente y normalización, entre otros. Normalización se define como “el principio en virtud del cual las personas con discapacidad deben poder llevar una vida normal, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier otra persona”. La “normalización” es un concepto dinámico en el tiempo, ligado íntimamente a patrones culturales: lo que hoy es normal mañana puede no serlo. Sin embargo, en un tiempo determinado (presente) la normalización tiene un carácter generador de ciudadanía muy poderoso y, de alguna manera, determina el nivel de discriminación social de un determinado grupo.



La realización de las actividades esenciales de la vida diaria por parte de personas con diversidad funcional, no debe quedar fuera de este principio, es decir, no sólo hay que levantarse/acostarse, asearse, vestirse/desvestirse, etc., sino que, además, han de realizarse en los mismos lugares y ámbitos que cualquier otra persona. La normalización está íntimamente vinculada a la igualdad de oportunidades. El principio de normalización no sólo hace referencia al lugar donde se realizan las actividades sino a las actividades en sí mismas, es decir, se ha de procurar que podamos hacer las mismas cosas que cualquier otro ciudadano o ciudadana. De otra manera, se podría estar fomentando la institucionalización en el domicilio.

La ideología que subyace detrás del término “actividades básicas de la vida diaria” sólo hace referencia a las actividades de higiene y cuidado, ignorando otras que hoy en día son igual de fundamentales, como el ocio, el disfrute del tiempo libre, las relaciones personales, la sexualidad, etc. Esta idea coloca a las personas con diversidad funcional al nivel de criaturas que sólo aspiran a la mera supervivencia. Desde nuestro punto de vista se fomenta la granjerización de las personas con diversidad funcional.

El principio de normalización, indirectamente establecido en el artículo 3 (Principios de la Ley), apartado f), choca con la naturaleza de los servicios que, posteriormente, se brindan. El peso de servicios “especiales y específicos” es tan grande que sospechamos que el principio de normalización no sea más que un brindis al sol. ¿Cómo se va a poder ejercer el derecho a decidir libremente si existe tal desproporción entre las medidas que promueven la institucionalización y aquellas que fomentan lo contrario?

La única herramienta que se proporciona en el futuro sistema que se pretende crear por este anteproyecto, la asistencia personalizada (artículo 18 de la LEPA), que podría ser compatible con el principio de normalización, está difusamente explicada y deja para el futuro Consejo Territorial su concreción. El

gobierno no se pronuncia claramente, posiblemente porque no sabe que decir al respecto escurriendo el bulto y desplazando esta responsabilidad a otros.

El presente anteproyecto elude la oportunidad histórica y la responsabilidad de rediseñar unos servicios sociales bajo nuevos paradigmas y conceptos ya establecidos en nuestra legislación. Por el contrario, lo que fundamentalmente hace es poner los recursos de siempre bajo el paraguas de un “nuevo” sistema que sigue siendo discriminatorio para nuestro colectivo. La novedad que representa el concepto de asistencia personalizada, que es bienvenida, a su vez es tímida y difusa.

El principio de vida independiente ni siquiera es mencionado como elemento inspirador (ni siquiera aparece en el texto del anteproyecto) y debería jugar un papel clave en los planteamientos de esta futura ley. La ley 51/2003 define este principio como “la situación en la que la persona con discapacidad ejerce el poder de decisión sobre su propia existencia y participa activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad”.

Según este principio, la LEPA debería fomentar situaciones en las que podamos ejercer este poder de decisión sobre nuestra existencia. Sin embargo, este poder de decisión queda eclipsado por un potente aparato administrativo que va a poder decidir sobre nuestra vida en sus aspectos más fundamentales.

Aún cuando se estipulan mecanismos de participación, la decisión final queda en manos del Comité Territorial, en cuanto decide sobre la intensidad y la compatibilidad de los servicios, del Sistema de Valoración del nivel de Dependencia y de los profesionales, en cuanto son los encargados de diseñar los Programas Individuales de Atención que “determinarán los servicios y las modalidades de intervención más adecuados”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Artículo 28 del Anteproyecto de la LEPA.

Puesto que la gestión de la dependencia recaerá en las comunidades autónomas, existe una inquietud preocupante de cara a evitar las desigualdades en función del territorio al que se pertenezca, como ya ocurrió con la construcción del sistema de servicios sociales. Es por ello que consideramos que esta ley debe tener en cuenta esa experiencia anterior para que no se repita de nuevo.

Para procurar no generar nuevos desequilibrios entre las diferentes comunidades autónomas, creemos que se debe garantizar el acceso a la protección social de forma equitativa a todas las personas en situación de dependencia, cualquiera que fuese su lugar de residencia dentro del estado español.

De igual modo, en cuanto a la valoración de la dependencia, que será la que indique el grado en que se halla la persona - de los tres que recoge el anteproyecto -, debe definir los mismos criterios para todas las comunidades autónomas y unificar las escalas de medición de las actividades básicas e instrumentales de la vida diaria. Se precisa, pues, un instrumento estandarizado.

Y en lo que respecta a la aplicación del baremo de valoración, se desconoce quién será el profesional o el equipo que vaya a desempeñar esta labor. Dado que las situaciones de dependencia son cambiantes, pensamos que tanto la primera valoración como las revisiones deben ser ágiles, y además las segundas, se deben realizar de forma periódica.

Enunciar la participación de las personas en situación de dependencia y, en su caso, de sus familias<sup>11</sup>, u oír al beneficiario y, en su caso, su familia<sup>12</sup>, no es suficiente para asegurar la libertad de decisión a la que se tiene derecho como ciudadanos y ciudadanas libres. Al fin y al cabo, los que saben más a cerca de sus necesidades y como satisfacerlas son ellos mismos.

---

<sup>11</sup> Artículo 3 de la LEPA. (Apartado h).

<sup>12</sup> Artículo 28 de la LEPA.

La denominación del futuro sistema debería ser “Sistema Nacional para la Promoción de la Vida Independiente”. Es más, aún cuando un sistema de atención y cuidados es necesario, debería ser legislado mediante una norma específica que clarifique la situación social de la ciudadanía y evite la confusión.

El principio de Vida Independiente no se salvaguarda en este anteproyecto. Entendemos que el poder de las administraciones va más allá del lógico y deseado control que vele por la transparencia y el buen uso de las prestaciones del sistema, atribuyéndose una capacidad de decisión que puede afectar a nuestra libertad. La participación del colectivo de personas con diversidad funcional queda reducida a una mera consulta y no va a poder ejercer su legítimo control e influencia en el marco del Consejo Territorial.

Lo que parece claro es que los principios básicos de la ley 51/2003 no inspiran este anteproyecto. Puede que esta circunstancia plantee problemas futuros si la no discriminación y la igualdad de oportunidades no quedan salvaguardadas.

No existe coherencia de principios con la legislación en vigor, lo que puede producir confusión y añadir más complejidad a la hora de interpretar la ley. Y no sólo este anteproyecto no es coherente con nuestra propia legislación vigente sino que, además, tampoco lo es con la estrategia de la Unión Europea<sup>13</sup>. No se ampara, por ejemplo, en la noción ciudadana de discapacidad que se refleja en la Carta de derechos fundamentales de la

---

<sup>13</sup> COM (2005) 604 final en castellano. “Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Situación de las personas con discapacidad en la Unión Europea ampliada: el plan de acción europeo 2006-2007”. En la introducción se establece “El objetivo de la estrategia a largo plazo de la Unión Europea sobre discapacidad, que pretende amparar los derechos a la dignidad, la igualdad de trato, la vida independiente y la participación en la sociedad de las personas con discapacidad es la igualdad de oportunidades.” (página 3).

Unión”<sup>14</sup> que “implica que las personas con discapacidad han de tener las mismas opciones individuales y el mismo control sobre su vida cotidiana que las demás”<sup>15</sup>. También la Unión reconoce la promoción de la vida independiente<sup>16</sup>.

Pese a que la Unión carece, de momento, de competencias en materia social (éstas están reservadas a los gobiernos nacionales), recomienda encarecidamente a los estados miembros que desarrollen políticas sociales que converjan alrededor de las directrices que ella marca. Su intención no es otra que, en el futuro, los países de la Unión dispongan de políticas similares basadas en principios comunes. La LEPA no es coherente con las directrices europeas en materia de políticas sociales.

### *La Ideología de las Palabras*

Otra forma de analizar los presupuestos ideológicos es analizar algunas de las definiciones que se dan. Las definiciones son producto del pensamiento y suelen decir mucho a cerca de quien las construye. Analizamos algunas de ellas:

1. “**Autonomía**: la capacidad percibida de controlar, afrontar y tomar decisiones personales acerca de cómo vivir al día de acuerdo con las normas y preferencias propias”<sup>17</sup>.

Esta definición, en realidad, es de autonomía moral, no física, un símil del concepto de independencia (vida). ¿Por qué no se ha utilizado este último término, y así mantener una coherencia de terminología ya empleada en otros textos legales? Estamos convencidos de que los redactores de este

---

<sup>14</sup> Artículo 26: “La Unión reconoce y respeta el derecho de las personas discapacitadas a beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad”.

<sup>15</sup> COM (2005) 604 final en castellano. Apartado 3.1., página 9.

<sup>16</sup> COM (2005) 604 final en castellano. Apartado 3.1., página 9.

<sup>17</sup> Artículo 2. Definiciones.

anteproyecto no ignoran esta circunstancia, por lo que la ausencia del término “vida independiente” adquiere un alto grado de intencionalidad y significado.

Nos preocupa muchísimo el concepto de “percibida”. ¿Quién ha de percibirla?, ¿qué condiciones van a determinar esa percepción? Desde nuestro punto de vista este es un tema de vital importancia porque puede dar lugar a situaciones tremendamente injustas: ¿qué pasa si alguien no percibe que son autónomos? ¿Cómo se va a aplicar el principio de permanencia en el entorno<sup>18</sup> o el derecho a decidir libremente sobre el ingreso en centro residencial<sup>19</sup>, si se introduce un aspecto tan aleatorio como el de la “percepción”?

La introducción del término “percibida” podría llevar a un proceso de incapacitación al margen del poder judicial, sin las garantías que este proporciona. Si “alguien” no percibe la capacidad, ¿quiere esto decir que una persona ya no es capaz de controlar, afrontar y tomar decisiones personales?

Si “alguien” tiene que percibir que una persona puede controlar, afrontar y tomar decisiones personales acerca de cómo vivir al día de acuerdo con las normas y preferencias propias, estamos volviendo a ser discriminados, porque esa percepción no se exige a las personas sin diversidad funcional en los ámbitos que afectan a su vida.

Detrás de todo esto, desde nuestro punto de vista, está el eterno debate que trata de discriminar derechos utilizando como pretexto las necesidades diferentes. Suponemos que esto está relacionado con la intención de negarles la capacidad de autonomía a personas con diversidad funcional intelectual, o en los casos relacionados con el tema de la salud mental.

En principio, todas las personas capaces de tomar decisiones, independientemente de que sean más o menos complejas o que tengan

---

<sup>18</sup> Artículo 3 (apartado f).

<sup>19</sup> Artículo 4 (apartado f).

preferencias más o menos compartidas con el resto de la ciudadanía, o que las expresen de diferente forma, deberían de tener derecho a las prestaciones y servicios que promuevan su autonomía (haciendo uso del término del anteproyecto).

Estamos de acuerdo en que hay personas que no pueden decidir (por ejemplo, personas con Alzheimer avanzado, demencias o limitaciones cognitivas severas o durante crisis mentales agudas) porque su seguridad personal o la de terceros se pueden ver comprometidas. Sólo en estos casos la atención o cuidados deben primar sobre la “autonomía”. Sin dejar de considerar estos casos como de extrema gravedad y de gran impacto en las familias y la comunidad, hemos de concluir que, afortunadamente, no son la tónica general.

Con esto no se pretende hacer diferencias, al contrario, es en los casos de pérdida de la independencia o autonomía moral, en los que hay que reforzar el valor de los derechos humanos, de la dignidad del ser humano y los mecanismos de abuso “por el bien de la persona”

Se proyecta una ley regresiva, que remitiría la política social a tiempos anteriores a la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1983 (LISMI), e ignora el avance que supuso la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de 2003 (LIONDAU) que pone el acento en los derechos y la condición de ciudadanía. El espíritu de este anteproyecto es puramente asistencialista y geriátrico, desviado de las tendencias que pretenden la no discriminación y la igualdad de oportunidades que constan en su propia exposición de motivos.

A estas alturas del S. XXI son ya muchos los proyectos piloto que demuestran que muchas personas con diversidad funcional intelectual o mental, si se les da la oportunidad y los recursos y organización suficientes, pueden vivir de forma independiente, fuera del hogar familiar.

No incorpora la visión plena de Derechos Humanos ni el principio de Vida Independiente, que es uno de los principios inspiradores de la LIONDAU y que orientaría la Ley hacia una garantía de derechos efectiva y eliminaría el carácter asistencialista. La LEPA vulnera la lógica homogeneidad terminológica que ha de darse dentro de la legislación vigente; añade confusión y dificulta la interpretación de los conceptos.

2. Otro de los conceptos que queremos analizar es el de **“Dependencia:** “el estado de carácter permanente en que se encuentran las personas que, por razones ligadas a la falta o a la pérdida de autonomía física, intelectual o sensorial, precisan de la atención de otra u otras personas o ayudas importantes para realizar las actividades básicas de la vida diaria”<sup>20</sup>.

A lo largo del texto se produce gran confusión terminológica y ésta debe minimizarse porque, precisamente, esta ley diferencia entre la promoción de la autonomía y los cuidados de las personas en situación de dependencia.

Desde nuestro punto de vista, las personas con diversidad funcional puede que carezcan de autonomía física, sensorial o intelectual, aunque en la mayoría de los casos su autonomía moral se mantenga.

La verdadera dependencia surge desde el momento en que se depende de los poderes públicos para el reconocimiento del derecho subjetivo y efectivo, legalmente exigible, a llevar una vida independiente, hecho que en el presente anteproyecto se niega por una deficiente redacción de su artículo 4, punto 1º. Confunde en su articulado los conceptos de autonomía moral (capacidad de tomar decisiones) y autonomía física, sensorial o intelectual (capacidad de realizar actividades físicas, sensoriales o intelectuales sin necesidad de apoyo).

---

<sup>20</sup> Artículo 2 de la LEPA.



El que la dependencia, según el anteproyecto, tenga que ser permanente, excluye a multitud de ciudadanos y ciudadanas, que pueden ver temporalmente comprometidas sus capacidades (una operación, un accidente leve, etc.), de los beneficios de la ley. Un ejemplo de que esta ley no está destinada a toda la ciudadanía. Deja fuera del sistema a grandes colectivos de personas con necesidades de apoyo para su plena igualdad de oportunidades, como, por ejemplo, las que tienen una diversidad funcional transitoria y aquellos que tienen una diversidad funcional intelectual y mental.

3. Como tercer elemento, analizamos la “**Prestación Económica de Asistencia Personalizada**”: es una prestación económica cuyo objetivo es “contribuir a la contratación de una asistencia personalizada, durante un número de horas, que facilite al beneficiario una vida más autónoma, el acceso a la educación y al trabajo, y el ejercicio de las actividades básicas de la vida diaria”<sup>21</sup>.

Esta es una demanda histórica del movimiento de vida independiente en cualquier país donde esté instaurado. No obstante, presenta alguna diferencia. Desde el Foro de Vida Independiente reivindicamos la asistencia personal. No entendemos que en este texto se le llame asistencia personalizada (si es que es lo mismo). Desde el punto de vista del significado no lo es. Asistencia personal hace referencia explícita a que la asistencia la va a prestar una persona, mientras que asistencia personalizada hace referencia a una asistencia a medida de la persona, pero no implica que tenga que ser prestada por una persona, sino que puede ser también, por un dispositivo o cualquier otro medio. Asistencia personal alude al carácter del asistente y asistencia personalizada a la adaptación específica de la asistencia. Suponemos que este concepto, si no se cambia, debería ser definido para evitar interpretaciones erróneas.

---

<sup>21</sup> Artículo 18 de la LEPA.

De todas formas no se dice que la persona contratada será seleccionada por el “beneficiario” de la prestación, condición íntimamente vinculada a la asistencia personal. Las especificidades de esta prestación económica va a estar sujeta a un acuerdo previo del Consejo Territorial, es decir, existir existirá pero no se sabe cuando ni como.

### *Ideología de las Prestaciones y Servicios*

Tal y como se dijo anteriormente el mayor desarrollo se encuentra en los servicios de carácter asistencialista, que se refleja en un mayor desarrollo de todos los servicios relacionados con la atención y el cuidado. Además, los servicios y prestaciones que, en teoría, pretenden potenciar apoyos para la autonomía son incoherentes y no están relacionados con la materia.

Un ejemplo de esto lo tenemos en los servicios para la promoción de la autonomía personal<sup>22</sup>. El concepto de autonomía personal, intuimos (porque no está definido) se refiere a servicios que hagan posible el realizar actividades por uno mismo sin la necesidad de la asistencia de terceros. Dentro de esta modalidad de la cartera de servicios se encuentran:

**1. La prevención de las situaciones de dependencia;** se dice que tienen “por finalidad prevenir la aparición de enfermedades físicas y mentales y de sus secuelas”<sup>23</sup>. La prevención de enfermedades y sus secuelas es competencia propia del Sistema Nacional de Salud y de los diferentes programas para la prevención de accidentes laborales, de tráfico, de seguridad

---

<sup>22</sup> Artículo 13. El Catálogo de servicios. Punto 2, apartado 1: Servicios para la promoción de la autonomía personal.

<sup>23</sup> Artículo 19. Prevención de las situaciones de dependencia.

en instalaciones o cualquier otro. Una prueba más de que este sistema está inspirado en el modelo médico y no en un modelo que garantice derechos sociales fundamentales relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades.

**2. Teleasistencia.** No nos parece mal, pero este servicio debería estar incluido en uno más amplio que brilla por su ausencia: el de las ayudas técnicas y la eliminación de barreras. Las aplicaciones tecnológicas son fundamentales para la vida independiente, además tienen una fuerte influencia en el nivel de asistencia personal y, por lo tanto, en la configuración de servicios y de prestaciones económicas.

Pese a su extraordinaria importancia, de lo único que se habla en relación a las ayudas técnicas y la eliminación de barreras arquitectónicas y adaptaciones en el hogar es que estarán sujetas a disponibilidad presupuestaria<sup>24</sup>, con carácter de subvención (exactamente igual que hasta ahora) e intuimos que quedan fuera del futuro sistema nacional de dependencia, ya que no se encuentran dentro de la cartera de servicios. La ignorancia en esta materia es preocupante. De nuevo, se escatiman derechos.

Para nada se habla de los servicios de suministro de ayudas técnicas o de la eliminación de barreras, de su calidad, del desarrollo industrial y tecnológico que producen, de sus retornos económicos debido a la actividad empresarial que conllevan y los efectos que produce un mercado nacional pobrísimo que obliga a importar productos con la consiguiente migración de dinero público fuera de nuestras fronteras.

Las prestaciones económicas, en especial las que pretenden promover la autonomía, no están definidas adecuadamente, dejando a posteriores normativas su concreción. Esto contrasta con la nitidez a la hora de determinar los servicios de atención y cuidado.

---

<sup>24</sup> Disposición adicional tercera. Ayudas económicas para facilitar la autonomía personal.

A este respecto se imponen condiciones que no están suficientemente argumentadas. Por ejemplo, ¿por qué la prestación de “asistencia personalizada” está sólo destinada a personas de gran dependencia (grado III), menores de 65 años? ¿Acaso una persona con grado II, determinada como severa, no tiene derecho a asistencia personalizada? ¿Acaso una persona con 75 años, lúcida y con ganas de seguir activa pero que tiene graves problemas de movilidad, no desearía una asistencia personalizada en vez de ingresar en una residencia?

La respuesta a esto posiblemente resida en un hipotético intento de ahorro económico, seguramente porque se es consciente de una financiación insuficiente. El cuarto pilar del bienestar ha de acudir al voluntariado<sup>25</sup> para su funcionamiento, una prueba más de su carácter discrecional en vez de derecho.

Esto es como si en la Ley General de Sanidad se estableciera que los poderes públicos promoverán la colaboración solidaria de la ciudadanía con las personas enfermas, a través de las organizaciones de voluntarios (sería el colmo ver a los médicos de “Médicos Sin Fronteras” pasando consulta para reducir las listas de espera).

Para prevenir la malversación de fondos públicos la ley dedica un Título completo (Título III) a infracciones y sanciones, mientras que de asistencia personalizada, ayudas técnicas y eliminación de barreras a penas dedica unos cuantos párrafos, al tema de las infracciones y sanciones le dedica cuatro páginas completas.

---

<sup>25</sup> Artículo 15, punto 4: “Los poderes públicos promoverán la colaboración solidaria de los ciudadanos con las personas en situación de dependencia, a través de la participación de las organizaciones de voluntarios.

Y para finalizar, a modo de conclusión, diremos que tras un análisis ideológico global, este anteproyecto es una iniciativa más cercana a la generación de puestos de trabajo y a generar actividad empresarial del tercer sector, basándose en las necesidades de las personas con diversidad funcional, que en la creación del cuarto pilar del bienestar propio de un estado de derecho.

## BIBLIOGRAFÍA

BARNES, C . y MERCER, G. (2003). “An introduction to independent living”. En BARNES, C. (ed.) Making our own choice. Belper, The british council of disabled people.

CASADO, D. (2005). “La dependencia funcional y sus demandas”. En Documentación Social, Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, nº 138. Cáritas. Madrid (págs. 219-236)

CASADO, D. (1991). Panorámica de la discapacidad. INTRESS. Barcelona

DEJONG, G. (1979). Independent Living: From Social Movement to Analytic Paradigm. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, nº 60 (pags. 435-446)

DEJONG, G. (1981). Environmental accesibility and independent living outcomes. Directions for disability policy and research. Michigan State University.

GARCÍA ALONSO, J. V. (coord.) (2003). El movimiento de vida independiente. Experiencias Internacionales. Fundación Luis Vives. Madrid. Disponible en formato PDF en [http://www.asoc-ies.org/docs/mvi\\_exper\\_internac.pdf](http://www.asoc-ies.org/docs/mvi_exper_internac.pdf)

IAÑEZ DOMINGUEZ, A. (2004). "El modelo de vida independiente. Un nuevo paradigma de intervención social". En Revista Redes. Diputación Provincial de Huelva (págs. 3-12)

IMSERSO (2005). Atención a las personas en situación de dependencia en España. Libro Blanco. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid

LOBATO, M. Y ROMAÑACH, J. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Disponible en [http://www.asoc-ies.org/docs/diversidad%20funcional\\_vf.pdf](http://www.asoc-ies.org/docs/diversidad%20funcional_vf.pdf)

MARAÑA, J. J. (2004). Vida independiente. Nuevos modelos organizativos. Asociación Iniciativas y Estudios Sociales. A Coruña. Disponible en <http://www.asoc-ies.org/docs/vinmo.pdf>

MARAÑA, J.J. y RATZKA, A. (1999). Vida independiente. Buenas prácticas. IMSERSO, Madrid

OLIVER, M. (1991) (ed.). Social work: disabled people and disabling environments. Jessica Kingsley. Londres

PUIG DE LA BELLACASA, R. (1990). "Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad", en D. Casado et alt. Discapacidad e información. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid (pags. 63-96)

**Dependencia y cuidado:  
Implicaciones y repercusiones en la mujer cuidadora.**

Milagros Julve Negro.  
Universidad de Valencia.

**Resumen**

La responsabilidad atribuida a las mujeres de ser las encargadas de atender a las personas en situación de dependencia no cede en la práctica a favor de un reparto más equilibrado de las tareas. Tanto dentro como fuera de la familia, la atribución de roles en función del género parece mantener su pauta más tradicional en lo que concierne a los cuidados. El trabajo de cuidar y atender a las personas con dificultades para realizar por si mismas las actividades de la vida diaria entra en la esfera del trabajo reproductivo y pertenece a la mujer, la vejez es femenina y el cuidado es femenino, es por tanto, un fenómeno social de género. El objetivo de la presente comunicación es analizar las percepciones y actitudes de las mujeres que cuidan a familiares con dependencia. Conocer, desde la mirada de las mujeres cuidadoras, la complejidad y las implicaciones emocionales del cuidado informal; los sentimientos y las repercusiones que ocasiona. La discusión se centra en sí, esta situación está en proceso de cambio, qué demandas plantea y si se precisa un posicionamiento crítico que implique a ambos géneros y al conjunto de la sociedad.

**Palabras clave:** dependencia, apoyo informal, cuidado, cuidadora principal.

**Dependence and care: implications and repercussions for the woman carer.**

Prof<sup>a</sup>. Milagros Julve Negro. Universidad de Valencia.

DTS. Licenciada en Sociología.

**Summary**

The responsibility attributed to those women who are responsible for looking after people in a situation of dependency does not in practice result in favour of

a more balanced distribution of tasks. In respect to the care, and as much within as out of the family, the attribution of gender related roles seems to maintain a more traditional path. The work of caring and looking after those people with difficulties in performing for themselves the activities of daily life, enters into the sphere of reproductive work and pertains to the woman; the old age is feminine, and the care is feminine, and therefore it is a social gender phenomenon. The objective of the present communication is to analyze the perceptions and attitudes of the women that look after relatives in a situation of dependency; to know, from the point of view of women carers, the complexity and the emotional implications of the informal care, the feelings and the repercussions that result from it. The discussion is centered in whether this situation is a process of change, what demands are made and if what is needed is a critical position that involves both genders and the whole of society.

**Key words:** dependency, informal support, care, female careers.

**Dependencia y cuidado: implicaciones y repercusiones en la mujer cuidadora**

### **Introducción**

El envejecimiento demográfico o como es llamado *la democratización de la vida*, por lo que supone de desplazamiento hacia atrás y para toda la población del umbral de la vejez, aparece como una de las características demográficas fundamentales de nuestro tiempo y ha supuesto grandes transformaciones sociales e individuales. Para las personas mayores ha traído mejoras sustantivas en la cobertura de riesgos, prestaciones económicas, autonomía y capacidad de decisión. Una mayor esperanza de vida no supone más dependencia en sí misma, los mayores se mantiene con estilos de vida más activos y sanos, lo que da como resultado que problemas de salud y necesidad de cuidados no los produzca el envejecimiento en sí, sino la aparición de una serie de síndromes invalidantes y enfermedades que se dan en un tiempo cercano a los últimos años de vida.



Una persona es considerada dependiente cuando depende de un tercero para realizar los actos elementales de la vida corriente y aunque, la dependencia pueda aparecer en cualquier momento de la vida, afecta en mayor medida a las personas mayores. En la actualidad, la morbilidad y la dependencia están apareciendo a partir de los setenta y cinco años.

En este marco, el conjunto de los países desarrollados comienza a tratar la dependencia como un *nuevo riesgo social*. El cambio de modelo social derivado de la incorporación de la mujer al mercado de trabajo está introduciendo modificaciones, más aparentes que reales, en la atención a las personas que no se valen por sí mismas.

Su cuidado recae mayoritariamente en el denominado apoyo informal, recurso eufemístico para referirse a la familia. La solidaridad familiar sigue muy presente en nuestra sociedad y la responsabilidad atribuida a las mujeres de ser las encargadas de atender a las personas con necesidad de cuidados, tanto dentro como fuera de la familia, sigue sus pautas más tradicionales. La mujer se ha incorporado al espacio público, se ha integrado en el ámbito laboral, político y social, con la especificidad en relación con los varones, de que el espacio de lo privado no ha dejado de serle propio.

La atribución de roles en función del sexo parece mantener su pauta más tradicional en lo que concierne a los cuidados. Según los estudios realizados por el IMSERSO<sup>1</sup>, el perfil sociodemográfico de quienes prestan apoyo informal es el de una mujer de 53 años, casada, con estudios primarios y cuya actividad principal son las tareas del hogar.

El objetivo de la presente comunicación es observar las percepciones y actitudes de las mujeres que cuidan a familiares mayores con dependencia; recoger la complejidad y las implicaciones emocionales del cuidado; las normas y los sentimientos que animan esas tareas; las consecuencias y repercusiones que ocasiona en las propias mujeres y sus expectativas de futuro.

---

<sup>1</sup> IMSERSO (2005). *Cuidados a las Personas Mayores en los Hogares Españoles*. Madrid

La discusión se centra en cómo, las mujeres cuidadoras, asumen las posiciones normativas que les adjudican estas tareas por estar más cualificadas. Si esta situación está en proceso de cambio ante las transformaciones que se producen en el entorno de la familia y de la mujer. Si precisamos un nuevo planteamiento crítico que suponga cambios en los valores y en las costumbres, un posicionamiento social que implique a ambos géneros y al conjunto de la sociedad en el desarrollo de políticas solidarias, además de, medidas y servicios lo suficientemente diversos y flexibles para solventar las necesidades cambiantes tanto de los dependientes como de sus cuidadores/as. Como observa acertadamente Victoria Camps (1998:62), estamos en un terreno de cambio de construcciones sociales, de mentalidades y de actitudes y, hay que deconstruir un imaginario social y construir otro.

Para analizar la importancia y el protagonismo de los cuidados a las personas mayores y, el papel protagonista que tiene la mujer en ellos, nos basamos en los resultados de una investigación basada fundamentalmente en el manejo de técnicas cualitativas.

Nuestro trabajo de campo se centro en los discursos de las mujeres que realizaban cuidados de larga duración con familiares mayores y en situación de dependencia. Entrevistamos a veinte mujeres, cuyo perfil se caracterizaba por tener una edad (60%) que entra dentro de la *generación bisagra* –entre 45 y 69 años-, es preocupante el 15% que sobrepasaba los 70 años por la sobrecarga que supone las tareas de cuidado en personas de tan avanzada edad. Un 60% son casadas, un 20% viudas y un 15% solteras. Su nivel cultural es medio-bajo, sólo 7 de las 20 entrevistadas tiene estudios medios universitarios. Un 55% son amas de casa, un 30% trabajan y un 15% están jubiladas. El 90% de las cuidadoras viven con la persona atendida y el cuidado es diario e intensivo. Un 30% recibe el apoyo continuado de su red familiar, un 40% de forma esporádica y un 10% no tiene ninguna clase de ayuda. Solamente un 25% tiene contratados servicios de una asistenta de hogar, principalmente las mujeres que trabajan. En su mayoría no han recibido ningún tipo de formación para realizar los cuidados y ésta se la han procurado personalmente y por necesidad.

Las características de los dependientes a los que cuidaban eran: mujeres el 75% y más de la mitad viudas, un 30% tiene más de 80 años, su nivel cultural y socioeconómico es muy bajo, sin empleos reglados en su vida adulta, cobran pensiones de viudedad en su mayoría. El 80% padece más de una enfermedad, muchas de ellas invalidantes (Alzheimer, Parkinson) precisando dedicación y atención constante. La ayuda que reciben de la cuidadora es, para la mayoría, la única que tienen, ya que ninguna/o recibe prestaciones o recursos de los servicios sociales, aunque sí las ayudas de asociaciones del tercer sector.

En términos empíricos el aporte de la presente comunicación es intentar comprender la complejidad del cuidado informal desde la mirada y la perspectiva de las mujeres y donde la subjetividad, las lealtades de parentesco, las implicaciones personales, los valores, las normas éticas y morales, se unen a los lazos afectivos, siendo todos ellos definitivos a la hora de intentar una aproximación explicativa.

### **1. La dependencia en personas mayores**

De acuerdo con la definición adoptada por el Consejo de Europa en el año 1998, el término dependencia incluye la idea de vínculo, de relación, de atención y de cuidados. Esta estrechamente ligado al de discapacidad y pérdida de autonomía, se trata de una compleja relación entre términos. La dependencia no va necesariamente asociada a la edad avanzada, pero, bien es verdad que ésta supone un tipo de dependencia específica y de la que se derivan condicionamientos singulares de la producida por discapacidad.

Según Rodríguez Cabrero (2004), aunque la dependencia recorre toda la estructura social de edades, en la actualidad uno de cada tres dependientes tiene más de 65 años, de ahí que, la problemática de la dependencia tienda a reducirse a la del envejecimiento. Según la estimación recogida en el *Libro blanco*,<sup>2</sup> en nuestro país, hay más de dos millones de personas con dependencia amplia, representando el 6% de la población española y, 1.433.616 son personas mayores de 65 años con algún grado de dificultad para

---

<sup>2</sup> IMSERSO (2004). *Libro Blanco. Atención a las personas en situación de dependencia en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid. [www.mtas.es](http://www.mtas.es)

realizar actividades, desde el grado moderado al total que supone, no poder realizar esa actividad.

De las necesidades que las personas mayores dependientes tienen, están las de tipo sanitario y las de cuidados personales. La organización de la protección social a la dependencia en los mayores está dividida entre los servicios formales y el apoyo informal. Los servicios formales responden a la dependencia entre el sistema sanitario y el de servicios sociales.

El resto de la protección a los dependientes mayores, que supone la mayor parte de los cuidados personales, es responsabilidad de la familia y en particular de la mujer en todos los países occidentales.

Un elemento decisivo para el actual debate es el cambio cultural profundo que se está produciendo sobre la feminización de la función cuidadora. Estos cambios se inician en los años setenta, pero maduran en la década de los noventa del pasado siglo, cuestionando el papel tradicional de la mujer cuidadora. Las políticas de igualdad de género, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, los sistemas educativos que promocionan una cultura de reparto equitativo entre sexos, con respecto a las tareas domésticas y los cuidados personales, suponen un cambio cultural que, singularmente, en nuestro país, está en el inicio del proceso y los resultados se prevén a largo plazo.<sup>3</sup>

### **1.1. Perfil de las personas mayores que reciben ayuda informal**

Tal como se recoge en la encuesta realizada por el IMSERSO (2005), para conocer las características y extensión del apoyo informal en nuestro país y donde realiza una comparación con la realizada en 1994 (INSERSO: 1995), las personas mayores que reciben cuidados son en su mayoría mujeres (69%). El 65% de los mayores tienen entre 75 y 90 años. La edad media de las personas mayores en general en nuestro país es de 72 años, mientras que las de aquellos que están recibiendo cuidados es de 80 años.

El 57% de los mayores que reciben ayuda son viudas y el 36% casadas. Esta distribución es muy diferente entre mujeres y hombres. La proporción de viudas es casi el doble que la de viudos y la de casadas casi el doble que la de

casadas, esto se debe a la diferencia de edad en la pareja (matrimonios hipergámicos) y a la mayor frecuencia de matrimonios que se da en el varón. Su nivel de estudios se corresponde con su cohorte generacional y con el género, no se modifica con respecto a 1994. El 61,6% no tiene estudios (analfabeto o sólo lectura y escritura) y el 33,6% estudios primarios.

Actualmente la ayuda informal está más centrada en las personas mayores que tienen problemas de salud, un 94,6%, mientras que hace diez años eran un 79%. Esta modificación representa cambios en las ayudas y mayor intensidad de los cuidados.

La forma de convivencia está muy relacionada con la edad, el aumento de la longevidad conlleva la prolongación de la vida en pareja hasta edades más tardías, supone un 35% los mayores que siguen viviendo en pareja y, es el resultado de un proceso demográfico más que de un cambio social o de comportamiento.

El 35,6% de los mayores que reciben cuidados, convive con sus hijos/as, esta proporción es mayor entre las mujeres (41%). Una proporción importante de mayores que reciben cuidados vive sola (15,4%), son los denominados “cuidados a distancia” y, solamente el 0,6% vive en una residencia.

## **2. Cuidar a las personas mayores**

Para M<sup>a</sup> Ángeles Durán<sup>4</sup>, el término *cuidado* recoge una serie de acepciones positivas que pertenecen a actividades fundamentalmente mentales o actitudinales, sin embargo es difícil describir todos los componentes de las acciones que comporta el cuidar, e importante subrayar que, el desarrollo de esas acciones no es innato, necesita del refuerzo por la vía de la educación formal e informal o de las recompensas y castigos sociales.

En la atención a las personas mayores que, por distintas causas, precisan de la ayuda de otra persona para hacer frente a las actividades de la vida diaria, intervienen tres agentes:

- La familia cuidadora o apoyo informal

---

<sup>3</sup> Nos llena de esperanza el Anteproyecto de *Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas Dependientes*, aprobado en el Consejo de Ministros el 23 de diciembre de 2005

<sup>4</sup> Durán Heras, MA (2002). *Los costes invisibles de la enfermedad*. Fundación BBVA. Bilbao, p:251

- El sector público con su oferta de servicios y prestaciones económicas, denominado servicios formales
- La oferta privada, tanto mercantil como no lucrativa

En su nivel más general, el apoyo informal es el que se presta por familiares, amigos o vecinos, estas redes sociales se caracterizan por ser de reducido tamaño, existir relación y afectividad en el cuidado y, por no realizarse de manera ocasional sino con cierta permanencia, duración y compromiso. El Centro de Estudios del Cambio Social (2001: 218), se refiere a él como, *la asistencia aportada a personas dependientes, en sus propias casas o en la del cuidador, por un miembro de la familia, sin remuneración y movido por una relación personal estrecha.*

Generalmente es una actividad extensa y duradera en el tiempo; presenta muchos cambios en el contexto próximo de la persona dependiente y del cuidador; supone un gran impacto emocional con sentimientos contrapuestos, tanto positivos -satisfacción por contribuir al bienestar de un ser querido- como negativos -impotencia, culpabilidad, soledad, tristeza-; produce consecuencias en las relaciones familiares y sociales; afecta a la salud del cuidador; ocasiona conflicto entre las tareas de cuidado y las obligaciones laborales e incide en la situación económica de la familia.

El cuidado informal en nuestro país ha sido, desde siempre, la principal y en ocasiones la única ayuda con la que han contado las personas mayores, es uno de los mayores ejemplos de solidaridad intergeneracional. Lo más notable es, la normalización con la que se presta, su escasa visibilidad social y la generosidad y el esfuerzo que supone para los/las cuidadores/as.

### **2.1. Características del cuidado**

Los estudios realizados por el IMSERSO (1994-2004), mediante entrevistas en el entorno familiar, nos aportan los datos imprescindibles para realizar un análisis descriptivo de las características del apoyo informal en España.

Los resultados que se obtienen revelan que podemos estimar en 950.528, el número absoluto de cuidadores/as, representando el 6% de la población de 18 y más años de nuestro país.

En el 5,1% de hogares viven personas que prestan ayuda a mayores de 60 años en tareas de la vida cotidiana que no pueden realizar por si mismas. El 4,5% de esta ayuda corresponde a familiares, amigos o conocidos que prestan cuidado informal a personas mayores sin recibir a cambio una retribución. El 0,6% restante corresponde a empleados/as del hogar.

El número de personas atendidas a través de este tipo de ayuda informal es de 1.226.181, según estimaciones de los datos de la encuesta del año 2004, lo que representa el 17% de la población de 65 y más años.

El perfil sociodemográfico de quienes prestan apoyo informal a mayores denota que el personaje principal es una *mujer de 53 años, casada, con estudios primarios y cuya actividad principal son las tareas del hogar*.<sup>5</sup>

Cuando hablamos de cuidado a nuestros mayores dependientes, hablamos de mujeres que mantienen el modelo tradicional de familia y los roles tradicionales de la mujer como dispensadora de cuidados y de afectos. Si comparamos los resultados con al encuesta de 1994 (IMSERSO/CIS)<sup>6</sup>, hay un discreto incremento de mujeres ocupadas, 25% en 2004 y 19% en 1994.

La relación entre las personas que cuidan y los mayores que reciben ayuda es muy cercana, comparando los datos con diez años de diferencia, vemos que la presencia de las hijas como cuidadoras ha aumentado en 5,2 puntos (52,0 y 57,2 % respectivamente). Los esposos o compañeros se mantienen en un 16% y cabe destacar la disminución de la presencia de nietos, 1,2% en relación con 1994 que era de 2,0%.

Actualmente, el cuidador/a está menos solo/a y la ayuda informal es compartida en mayor medida por varios familiares que hace diez años (hija, sobrina, hermana), este cambio favorece una mejor situación de los cuidadores/as que prestan ayuda a los mayores, más optimismo y mayor facilidad de afrontamiento ante las diferentes necesidades y dificultades que comporta el cuidado.

Con respecto a la cualificación de los cuidadores/as, el 33% opina que, para cuidar a una persona mayor hace falta siempre una preparación o formación,

---

<sup>5</sup> IMSERSO/Gfk-Emer (2004): Encuesta de *Apoyo informal a los mayores en España*

<sup>6</sup> IMSERSO/CIS (1995). *Las personas mayores en España. Perfiles. Reciprocidad familiar*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid

no obstante, sólo un 10% están realizando o han realizado algún curso de preparación especial (principalmente a partir de reuniones con el médico y personal de enfermería), un 35% opinan que cualquiera puede hacerlo y no se necesita formación.

La relación previa, la intimidad y el afecto en la prestación de ayuda, observamos que es ahora más estrecha y frecuente con una diferencia de 10 puntos (48,4 y 58,4 respectivamente). No tenemos certeza de la explicación que podemos dar a este datos, el estudio en el que nos basamos se decanta por una opción de *deseabilidad social*, manteniendo que en la última década, ha mejorado la relación entre generaciones, consolidadas por la mayor convivencia y la tardanza en abandonar la casa de los progenitores, junto con la constatación del apoyo de los abuelos hacia los hijos a través del cuidado de los nietos y ayudas domésticas, todo esto mantiene viva la relación de afecto entre ambas generaciones y las hijas, sobre todo, responden llegado el momento correspondiendo con la ayuda necesaria.

Con respecto a al frecuencia de la ayuda, esta es permanente para el 77,2% de los/as entrevistados/as, el carácter permanente de la ayuda era también la característica básica en 1994, con un 74,5%. Los datos de 2004 muestran una tendencia de retroceso del sistema de *rotación* o por temporadas de los mayores (1,9 y 9,4 respectivamente).

La intensidad de la ayuda prestada es diaria y constante, los datos globales la califican de muy alta, en el 69% de los casos el cuidador realiza ayuda en los tres tipos genéricos: tareas domésticas (limpiar, hacer la comida...); actividades cotidianas (salir a la calle, médico...) y cuidados personales (bañarse, vestirse, comer...). El aumento de la intensidad de la ayuda que cubren con respecto a 1994 es patente.

	<b>Tareas domésticas</b>	<b>Activ. Cotidianas</b>	<b>Cuid. Personales</b>
<b>1994</b>	79,6 %	77,2%	59,6%
<b>2004</b>	89,3 %	92,1%	76,1%



Se constata que las necesidades de los mayores que reciben este tipo de ayuda son más intensas que hace diez años. Se observan, también, diferencias de tipos de ayuda según el género de la persona mayor y según la edad. Son las mujeres mayores en mayor proporción y de 81 años en adelante. Pensamos que es por cuestión de edad, no de género, pues hay mayor presencia de mujeres en los intervalos de edad más altos.

Entre las tareas que resultan más molestas para los cuidadores destacan, en primer lugar las del aseo íntimo (cambio de pañales, incontinencia), en segundo término las que tienen que ver con la gran invalidez de la persona mayor (acostar, levantar, vestir). Con respecto a los comportamientos, los que más repercuten en el ánimo del cuidador/a son la agresividad física y verbal o comportamientos peculiares, resultado de circunstancias personales y de carácter -“quejas constantes”, “repetir las mismas historias”, “llora frecuentemente”-

Se ha señalado en los diferentes estudios que la ayuda prestada a las personas mayores incide de forma negativa en el desarrollo de la vida de los/las cuidadores/as. En el estudio al que aludimos, estas repercusiones siguen estando presentes y las diferencias son más significativas cuanto mayor es la edad del cuidador/a.

Tratados en su conjunto, diríamos que para un 80,2%, el cuidado repercute en aspectos relacionados con el ocio, tiempo libre y relaciones familiares; para un 61,1% en aspectos relacionados con temas económicos y profesionales y, para un 55,6% en aspectos de salud y estado general. En este último caso, de sus respuestas se deduce que el deterioro de la salud es más psicológico que físico, porque algo más de un tercio de los cuidadores entrevistados, manifiestan que han tenido que “tomar pastillas” y solicitar ayuda a un psicólogo o psiquiatra.

En comparación con 1994, los datos de 2004 informan de una menor repercusión negativa sobre su vida cotidiana, en general, la percepción es más positiva a pesar de que la intensidad de la ayuda es mayor.

Las motivaciones y circunstancias que les llevan a realizar estos cuidados es en un 90,6% la obligación moral, en segundo término, la dignificación y

satisfacción personal (79,7%) y, la compensación y agradecimiento de la persona mayor en un 78,5%. Esto no es óbice para que el 50,7% declare que “no les queda otro remedio que cuidar a esa persona”, un 58,5% lo realizan por presión del contexto social; el 46,6% porque “económicamente no puedo plantearme otra solución” y, un 21% declara sentirse atrapado/a y ser una carga excesiva esa situación.

Con referencia al papel que las Administraciones Públicas deberían jugar en el cuidado de las personas mayores, los cuidadores/as consideran que son las familias las que deben hacerse cargo, pero que la administración debería participar mediante recursos de apoyo en un 65,3% y, sólo para un 10%, la administración es el principal responsable del cuidado.

Con relación a la demanda de servicios públicos, un 89% respalda los servicios de proximidad (SAD, Centro de Día) y, las residencias siguen siendo la peor opción.

Fuera del contexto familiar, las personas mayores no reciben ninguna ayuda institucional o privada en un 83,5%. Sólo un 6% recibe ayuda de alguna institución pública (Ayuntamiento, Comunidad Autónoma) y, un 7% reciben apoyo de forma privada de empleadas del hogar. Estas son mayoritariamente de nacionalidad española (63,1%), en segundo lugar se situarían las procedentes de países de Latinoamérica (Ecuador, Colombia, Argentina).

Para terminar queremos recoger la información de la encuesta sobre las aspiraciones y expectativas de quienes actualmente prestan ayuda informal para cuando lleguen a necesitar ellos mismos algún tipo de ayuda similar. Destacar que un 60% no conceden importancia al sexo del cuidador, esta opinión ha sufrido modificaciones después de diez años, pues la preferencia por las mujeres como cuidadoras ha descendido 10 puntos. La opción preferida sigue siendo la familia y el resto de las alternativas tienen escasa relevancia, pero ante esa posibilidad, la alternativa que presenta más confianza son los profesionales de los servicios sociales públicos (30%) y, las residencias públicas en un 23%.

En estos diez últimos años la preferencia por permanecer en su casa se ha consolidado notablemente (71%) y, si no fuera posible preferirían la casa de su

hija un 49,2%. No obstante, las preferencias que tienen los cuidadores/as difieren de las que consideran tienen mayor probabilidad de suceder. Es decir, el 18% de los que preferirían llegado ese momento vivir en su propia casa, consideran que lo más probable es que vivan en una residencia y, sólo el 27% del 49,2% que preferiría vivir en casa de un hijo, lo considera probable.

Encontramos una modificación significativa de los entrevistados en lo que concierne a los cambios que tendrán lugar en el futuro con respecto al cuidado a las personas mayores, mientras las preferencias se siguen situando en la familia como responsable del cuidado, la realidad apunta a que serán los servicios públicos y las residencias, los centros donde se vivirán los últimos años de la vida en el futuro.

### **3. La naturaleza contradictoria del cuidado: “cosas de mujeres”**

El estudio de los comportamientos dentro de la familia es difícil de abordar porque nos sumergimos en un dominio íntimo impregnado de sentimientos y de estrategias que justifican las acciones. No obstante el estudio de las prácticas femeninas de cuidado en la vejez, reclama un análisis desde una perspectiva de género, poniendo de manifiesto las desigualdades que origina. Esto implica, considerar la lógica de las políticas sociales impartidas por el Estado del bienestar basadas en el privilegio del trabajo asalariado y en el desprestigio del trabajo no-remunerado de las mujeres.

En la tradición occidental de la filosofía política se institucionaliza la organización social patriarcal y la división público/privado, esta diferenciación asigna el mundo doméstico y reproductivo a las mujeres y el mundo político y productivo a los hombres, confiriéndole más valor. El movimiento de mujeres transforma estos asuntos privados en asuntos públicos refiriéndolos a los principios de justicia, equidad e igualdad. Estamos en un proceso donde la línea que divide lo privado y lo público comienza a ser renegociada.

Entendemos que el cuidado es una capacidad común y necesaria en todos los seres humanos, puede estar presente o ausente tanto en mujeres como en varones y el contexto social es fundamental para favorecer o anular su desarrollo. El modelo de bienestar social de nuestro país es familiarista y hace

del cuidado un trabajo que realizan las mujeres en el espacio interior de la familia y con muy poca valoración social.

En nuestra investigación, las entrevistas realizadas a mujeres cuidadoras, nos posibilitaron ver los dilemas que reflejan tensiones sociales, las estrategias familiares que evidencian valores sociales en general y la construcción social del cuidado designado como femenino y asignado a la mujer.

La designación como *cuidadora principal* entre los miembros de la familia, atiende a razones que no se verbalizan de manera explícita, pero, resulta significativa la asociación que ellas mismas establecen entre su designación como cuidadoras y otros rasgos como: el género, (mujer) y el parentesco: hijas (70%) y esposas (25%). En todos los casos, el cuidado de la persona mayor, recae en la población femenina de la familia como una consecuencia natural, sin posibilidades de contestación y, sin que suponga una toma de decisión consciente por parte de la mujer que lo asume. Los varones de la familia apenas participan de la posibilidad de ser designados.

Las actividades y tareas están en función del grado de dependencia de la persona mayor atendida, según sea más leve o severa, el cuidado tendrá más dificultades y exigencias. Nuestras entrevistadas consideran el apoyo que prestan como el más importante que recibe el dependiente y la frecuencia es intensiva en tiempo (diaria) y en tareas. Su rol de cuidadora supone una multiplicidad de actividades que van más allá del cuidado personal. Controlan su enfermedad, su medicación, aportan apoyo emocional y social a la persona mayor y hacen frente a todas las situaciones que puedan producirse las 24 horas del día.

Las actividades que mayor satisfacción proporcionan son las de componente lúdico (pasear, conversar, asear a la anciana) y las más ingratas son las interrupciones del sueño y la intolerancia, enfados y cambios de carácter del dependiente, en definitiva la falta de agradecimiento y el desamor hacia sus esfuerzos.

El apoyo recibido por el resto del grupo familiar suele ser habitual, aunque en distintos grados, el fuerte componente afectivo y la carga moral que rodea estas actividades pone en juego un conjunto muy heterogéneo de sentimientos

que menoscaban o acrecientan las relaciones de la familia en su conjunto. Las tareas de los varones son puntuales, específicas, con poca responsabilidad y esporádicas en el tiempo. El mayor apoyo es prestado por los familiares femeninos de la familia, pertenecientes a la misma generación que la cuidadora (hermanas, cuñadas).

Los sentimientos que impregnan las relaciones familiares emergen cuando se escoge o no se escoge cuidar y sin embargo se cuida. Cuando la dependencia de la persona mayor se vive como un problema y una responsabilidad compartida por toda la familia, los efectos adversos de la dedicación se amortiguan, la cuidadora se siente valorada y aumenta su percepción de solidaridad. Si el grupo familiar no asume su responsabilidad en el cuidado y relega toda la carga en la cuidadora, ésta vive sus obligaciones con mayor malestar, soledad y desamparo y, las relaciones familiares se degradan.

El resultado de nuestra investigación evidencia que los sistemas de creencias normativas persisten y continúan influenciando las conductas a pesar de que las condiciones estructurales y sociales están cambiando, esto acarrea problema y dilemas para el cumplimiento de estas obligaciones.

Nuestras entrevistadas asumen la supuesta idoneidad de la mujer para el cuidado de los demás por sus especiales aptitudes relacionales y expresivas frente a las aptitudes más instrumentales de los varones.

Cuando se habla de motivos involucrados en el cuidado se debaten entre el *debe ser* normativo que obliga y determina formas, expectativas y sentimientos al cuidado; la *reciprocidad* y los lazos familiares de lealtad y, el *amor* y cariño que sienten por la persona dependiente.

Hay un discurso que justifica todo en el amor ya que fuimos socializados para creer que los miembros de la familia se aman unos a otros, cuando el amor es algo que no se puede imponer y no siempre existe. No podemos enfatizar los lazos afectivos sin tener en cuenta la incidencia de las estructuras formales familiares que comportan controles y obligaciones ante el hecho de amar.

El sentimiento del deber implica obligación y este sentimiento está por encima de las necesidades o intereses de la cuidadora, la reciprocidad es un proceso

por el que se establece una relación de mutua ayuda y de devolución de servicios para cuando se necesite.

Todas las entrevistadas asumen una tradición de valores que incluye la compasión, la generosidad y el afecto como aptitudes propias de la mujer y sin opción, no consideran la posibilidad de negarse ante esas pautas.

#### **4. La carga del cuidado**

La dedicación a las tareas de cuidado tiene consecuencias en su salud física y psíquica. En general, experimentan una sensación generalizada de cansancio, una percepción global de mala salud y un desgaste físico. En todos los casos refieren problemas emocionales en distintos grados como frustración, impotencia, desánimo y ansiedad.

Refieren un incremento en la utilización de los servicios sanitarios y mayor utilización de medicamentos tanto para síntomas físicos como psíquicos.

Todas las relaciones sufren un menoscabo después de un período largo de cuidados, aparecen conflictos familiares y personales traducidos en sentimientos de culpabilidad, el cuidado se siente como una carga que quita tiempo para las relaciones conyugales, filiales y sociales. Las cuidadoras se sienten sin libertad de movimientos, añoran tiempo para ellas mismas, el hogar familiar se transforma y refieren pérdida de privacidad e intimidad, para ella, para la persona mayor y para el resto de la familia. Todas las relaciones se alteran.

Las dificultades para conciliar la vida laboral con las tareas de cuidado son evidentes y producen, en el 30% de entrevistadas que trabajan, la sensación de estar incumpliendo ambas tareas. Un 40% de las entrevistadas se han visto obligadas a abandonar su trabajo ante la situación de tener que cuidar, es una decisión forzada que no produce bienestar en la cuidadora ante el temor de las repercusiones que tendrá en su futuro profesional y personal. También refieren dificultades económicas, aumentan los gastos a consecuencia del cuidado y, en ocasiones, disminuyen los ingresos al abandonar el mercado de trabajo.

Cuidar puede ser estresante, especialmente cuando se vive como una carga, pero también puede ser una oportunidad para incrementar las relaciones familiares entre hijos y padres y un reto, ya que se puede encontrar satisfacción

en esta actividad. Sus relatos muestran elementos positivos que han encontrado en su labor de cuidar: la satisfacción personal que produce el afecto que dan y el que reciben, el agradecimiento de la persona cuidada, la tranquilidad de conciencia que proporciona el sentir que están haciendo lo que deben.

En el proceso de cuidado se descubren virtudes y se adquieren habilidades y destrezas que no se poseía, al tener que enfrentarse a situaciones nuevas que exigen respuesta inmediata

### **5. Conclusiones: el trabajo de cuidado y la afectividad**

Podríamos confirmar que las mujeres cuidan a sus mayores a pesar de todas las dificultades y el mayor sacrificio que realizan es consigo mismas porque supone un menoscabo importante para su persona y para su vida, a cambio, su demanda genérica es de apoyo emocional, estímulo y reconocimiento. Es un fenómeno social de género que realizan las mujeres gratuitamente, en nombre de la naturaleza, del amor y del deber.

Nuestras entrevistadas reproducen los esquemas jerárquicos de la división sexual del trabajo, aceptan el mandato social de ser las más adecuadas para el cuidado y de que les corresponde a ellas en mayor medida que a los varones.

El cuidado realizado por la familia es raramente puesto en cuestión y se da por supuesta la eficiencia del realizado por las cuidadoras, mientras que, el cuidado formal, se percibe como inferior por el hecho de no contar con la relación afectiva y los cuidados profesionales están constantemente revisados y sujetos a escrutinio, como si el afecto fuera suficiente para proporcionar la calidad de vida adecuada a la persona dependiente.

El sentimiento que mejor define la experiencia de cuidar es el de la ambivalencia emocional, calificamos así los dilemas de conciencia que experimentan las mujeres al asumir el cuidado. No todas desean cuidar, ni están preparadas para ello, pero, ninguna se niega, ni puede hacerlo, se asume con gran coste personal el “debe ser” normativo y se realiza con cariño y afecto.

Son conscientes de reproducir modelos de desigualdad de género y de que ese legado generacional debe ser cuestionado, consideran que en sucesivas

generaciones de mujeres se reducirá el sentimiento de obligación y reciprocidad para con los mayores y no están en contra de tal proceso, no desean para sus hijas esa carga social.

Consideramos que, la creencia de que las personas mayores se encuentran mejor atendidas en la familia sólo podemos seguir manteniéndola si en la misma medida tenemos unos servicios de calidad, con un personal formado que sirva de soporte y complemente la función de los cuidados familiares. Al final de la vida, se pueden dar situaciones específicas y las relaciones familiares pueden presentar diferentes modalidades que deben ser reconocidas y sopesadas en el momento de elaborar leyes o crear servicios de ayuda a las familias que cuidan.

En este sentido debemos esperar de la futura *Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas Dependientes* (23-12-2005), con la que el Gobierno pretende universalizar el derecho de toda persona dependiente a recibir asistencia gratuita del Estado, que se desarrolle adecuadamente el “programa integral de atención personalizada” para que cada situación sea abordada de la forma más adecuada, integrando las prestaciones económicas con servicios sociales y profesionales que aborden cuestiones más amplias en el ámbito de la convivencia familiar y social. Que suponga un apoyo y sustente los cuidados proporcionados por los cuidadores durante todo el proceso, además de vincular y coordinar los sistemas sanitario y social ya existentes.

Es revelador el dato obtenido del estudio realizado en la Comunidad Valenciana (Berjano, Ariño y Llopis: 2004)<sup>7</sup>, dirigido al conjunto de la población, donde al preguntar sobre las medidas que debería adoptar la Administración para hacer frente al problema de la dependencia, en primera opción se sitúa, el apoyo económico del Estado en forma de “salario mensual” al cuidador/a, con un 78,9% de los entrevistados.

La figura del *cuidador familiar* que contempla el Anteproyecto de ley, retribuida con una prestación denominada “prestación económica en el entorno familiar” con contribución a la Seguridad Social, sólo la vemos adecuada en los casos



en que tenga la intención de apoyar a mujeres cuidadoras y mayores, a las que les resulta difícil insertarse en el mercado de trabajo, precisamente por esas características. En ningún caso debe suponer un acicate para evitar la inserción laboral de la mujer y un mantenimiento de las pautas más tradicionales del cuidado.

Pensamos que la solidaridad familiar seguirá existiendo en el futuro, lo que debe cambiar es el modo de ejercerla y el reparto de la misma. Debemos encontrar soluciones que combinen el afecto y la ternura en los cuidados, con un sistema de protección social donde, el cuidado, sea valorado como un derecho social para el individuo que lo necesita, reconocido como un trabajo por quién lo realiza y esté exento de desigualdades basadas en presupuestos de género.

## **BIBLIOGRAFIA**

**BENHABIB, S.** (1992). "Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral", en *ISEGORÍA*, nº 6, pp: 37-63

**CAMPS, V.** (1998). *El siglo de las mujeres*. Ediciones Cátedra. Madrid.

**CASADO, D. y LÓPEZ, G.** (2001). *Vejez, dependencia y cuidados de larga duración. Situación actual y perspectivas de futuro*. Colección Estudios Sociales nº 6. Fundación La Caixa. Barcelona

**CECS** (2001). *Informe España 2001*. Fundación Encuentro. Madrid

**DURÁN, M<sup>a</sup> A.** (2002). *Los costes invisibles de la enfermedad*. Fundación BBVA. Bilbao

**INSERSO** (1995). *Cuidados en la vejez. El apoyo informal*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid

**IMSERSO** (2005). *Cuidados a las Personas Mayores en los Hogares Españoles*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid

**IZQUIERDO, M<sup>a</sup> J.** (1998). *El malestar en la desigualdad*. Ediciones Cátedra. Madrid

**LAGARDE, M.** (1990). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México

---

<sup>7</sup> Berjano, E.; Ariño, A. y Llopis, R. (2004). *La dependencia en la Comunidad Valenciana. Aspectos psicosociales*. Universitat de València. Consellería de Bienestar Social

**MARTINEZ, I. y BONILLA, A.** (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Universitat de València

**MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES.** (2004). *Libro Blanco*. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad e IMSERSO; [www.mtas.es](http://www.mtas.es); Madrid

**PÉREZ ORTÍZ, L.** (1997). *Las necesidades de las personas mayores*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO). Madrid

**RODRIGUEZ CABRERO, G.** (2004). "Protección social de la dependencia en España". *Laboratorio de Alternativas*. Fundación Alternativas. Documento de trabajo 44/2004

# **MEDIACIÓN EN SITUACIONES DE DEPENDENCIA: CONCEPTOS CLAVES Y MARCO JURÍDICO RELEVANTE**

**Autora: Pilar Munuera Gómez**

Profesora TEU

Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid

## **Sumario**

Realizaremos un encuadre general de la situación conflictiva que viven los enfermos y familias en situaciones de dependencia, para pasar a proponer un foro de encuentro y resolución de conflictos y presentar de esta forma a la mediación como la técnica que ayuda a resolver los conflictos.

Las familias pueden sentirse aisladas, incomprendidas, o abandonadas y comienzan a dudar del cometido de los equipos de cuidados sociosanitarios. Así como de su contribución al bienestar de la persona dependiente.

Se hace necesario crear un espíritu de cooperación que consiga metas que transformen la frustración y el dolor del enfermo y familia, en satisfacción por mejorar la calidad de atención y del tratamiento recibido una vez comprendido el proceso.

La base teórica de la mediación es la negociación y su éxito está inmerso en el proceso de mediar y en el perfil del mediador. Supone un esfuerzo por llegar a un acuerdo, cuyo objetivo será lograr que todas las partes satisfagan sus intereses, creando un ambiente de futuro de forma tal que las interacciones que se producen, permitan que las partes puedan sentirse más "felices" igualmente en la resolución del conflicto planteado. Propone crear un nuevo terreno donde se pueda dialogar en paz.

## **Palabras claves:**

Mediación; Dependencia; Resolución de conflictos y Comunicación

## **Mediation in dependency situations Communication**

**Author:** Pilar Munuera Gómez

Professor TEU. University School of Social Work. UCM.

### **Summary:**

On first place we will make a general frame of the conflicting situation in which patients and families in situations on dependency lived, then a forum of encounter and resolution of conflicts will be proposed, so that mediation will be displayed like a technique that helps to solve conflicts.

The families may feel isolated, misunderstood or left and begin to doubt about the assignment of the equipment of medical care. As well, its contribution to the well-being of the dependent person will be questioned.

It becomes necessary to create a co-operational spirit that achieves goals that turn frustration and pain from the patients and their families, into satisfaction, in order to improve the quality of the medical attention and the treatment received, once the process is understood.

The theoretical root of mediation is negotiation and its success is intertwined in the process of mediation and in the profile of the mediator. It supposes an effort to reach an agreement, whose objective is to obtain the satisfaction of the interests of all the parts, creating an ideal atmosphere so that the interactions that take place, will also let the parts feel more "happy" with the resolution of the conflict previously raised. A new land is proposed to create the adequate conditions to dialogue peacefully.

### **Key words:**

Mediation; Dependency; Resolution of conflicts and Communication

## **0. MEDIACIÓN EN SITUACIONES DE DEPENDENCIA:**

La aplicación de la mediación en este ámbito la salud, resulta ser uno de los ámbitos más interesantes y delicados, siendo en este momento, uno de los ámbitos de aplicación de mediación que despierta mayor interés en este momento, puesto que la mediación se presenta como alternativa para la resolución de los conflictos existentes en el ámbito de la dependencia.

Entendemos que “La dependencia es un reto para los sistemas sanitarios y de servicios sociales que tienen que afrontar nuevas necesidades y demandas sociales en un contexto contradictorio de presiones políticas y económicas en favor de la contención del gasto social en general y del sanitario en particular y, al mismo tiempo, de nuevas demandas sociales en favor de una extensión de la protección social a las necesidades de ayuda personal que reclaman los ciudadanos, y sus cuidadores/as, para afrontar las distintas situaciones de dependencia<sup>1</sup>, para ello es necesario también intervenciones que ayuden a resolver los conflictos que se le plantean a las personas que viven inmersas en estas situaciones de dependencia.

Las personas dependientes y sus familiares demandan cada vez más cuidados, incrementando en estos últimos años la demanda de respuestas por parte de organismos públicos y ayuda para resolver el aumento de conflictos personales, familiares, etc. que tienen que resolver continuamente, esta situación va a continuar incrementándose en los próximos años, como consecuencia de diferentes variables (crecimiento de la población anciana, aumento de la esperanza de vida, avances científico-médico y social, etc.).

### **1. CONCEPTOS CLAVES**

#### **1.1. Mediación:**

---

<sup>1</sup> Libro blanco sobre la dependencia del Ministerio Cap. Once, pag. 3. 2005

Vamos a definir los conceptos que componen la mediación en la dependencia, sus ventajas,...y terminar concretando las posibilidades de mediación en situaciones de dependencia.

Todos sabemos que la **mediación es un proceso** en virtud del cual un tercero, el mediador, ayuda a las partes implicadas en un conflicto a su resolución. Es una solución mutuamente aceptada y estructurada de manera que permita, la continuidad de las relaciones entre las personas involucradas y se expresa en un acuerdo o convenio.

Los participantes deben negociar una solución, la cual ya es en sí misma parte de las negociaciones. **La solución** debe satisfacer a todos los partícipes por igual. Los participantes deben negociar cuál es la solución o combinación de soluciones que resulta aceptable para todos. Si no hay certeza de que la mediación pueda ser conducida de forma adecuada, el mediador debe abstenerse.

### **Principios de éxito en la mediación**

El proceso debe ser mantenido ya que esta basado en varios principios que son importantes para la implementación con éxito de la mediación como técnica de resolución de conflictos.

1. La mediación parece ser más exitosa cuando hay alguna conexión personal o interacción continua entre los contendientes. Dado que el procedimiento es voluntario y no coercitivo, los contendientes que llegan a la mediación deben estar dispuestos a discutir sus preocupaciones. Muchos estudios han demostrado que la mediación es extremadamente satisfactoria para los participantes y que reduce la tensión sensiblemente.

2. La mediación es más efectiva cuando ambas partes están dispuestas a expresar sus necesidades y deseos personales. La mediación puede proporcionar una estructura de reducción de estrés para la resolución de conflictos que satisfaga las necesidades personales.

3. El procedimiento de la mediación insiste en los acuerdos mutuos en los que ambas partes salen ganando. Al contrario que el sistema judicial, con sus complejas reglas de procedimiento, la mediación es un procedimiento integrativo y conciliador con un convocante no judicial que trabaja para resaltar los lazos entre los participantes y alentar la discusión abierta de los asuntos hasta que todos los puntos de vista sean expuestos. Un sistema de resolución de conflictos para personas interesadas en mantener y reforzar su relación puede también funcionar para evitar conflictos, presiones y disputas futuras.

4. Se cree que la mediación es más efectiva cuando hay una relación relativamente igualitaria entre los contendientes.

5. Es más probable que las personas se adhieran a los acuerdos que entienden y en los que han formado parte integrante, que a los que son impuestos externamente. Estos son escritos con las palabras de los participantes y establecen de forma exacta los puntos que se han conseguido. La participación activa en lo tratado aumenta la responsabilidad de los participantes en la solución. Y debido a que ambas partes “ganan”, hay mayor probabilidad de acatamiento.

6. La mediación es un procedimiento de trabajo en común, que autoriza a las personas y aumenta su sentido de dignidad y valía mientras que protege la autodeterminación.

### **Características de la mediación**

La mediación tiene las siguientes características frente a un sistema judicial:

1. La mediación es un sistema no adversarial
2. La mediación respeta mejor la privacidad
3. La mediación es más barata, el coste de resolución del conflicto es mucho menor en la mediación que en un proceso judicial:
  - a. Menor coste económico
  - b. Menor duración en el tiempo, son decisiones tomadas en el momento
  - c. Menor desgaste emocional
4. Aprendizaje en la resolución de problemas y

## 5. Aumento el crecimiento personal de los participantes

### **Figura del mediador:**

Es un experto, tiene un perfil específico, utiliza diversas técnicas para ayudar a las partes a llegar a un acuerdo consensuado con el fin de resolver el conflicto, sin forzar ni imponer la solución, propiciando la discusión, resolviendo el problema y desarrollando soluciones alternativas.

Tiene una formación específica en mediación que le capacita para crear un espacio neutral que permite suavizar la tensión, permitiendo expresar y contener sentimientos, dar igualdad a las partes para que expongan su postura... Puede estar ubicado fuera o dentro de la institución para solucionar los diferentes conflictos de relación y comunicación que se planteen. Tiene un código deontológico que no puede transgredir.

El mediador en situaciones de dependencia debe conocer tanto sus aspectos legales como las necesidades psicosociales de las personas en situación de dependencia.

### **Objetivos de la Mediación:**

La meta de la mediación es el acuerdo entre las partes.

Tiene su fundamento en la equidad, privacidad, en la libertad y capacidad de las personas para solucionar sus propios asuntos y en los legítimos intereses de todas las personas que de un modo u otro se ven afectadas por un conflicto.

La mediación en situaciones de dependencia está dirigida a:

- Reestablecer la comunicación.
- Conseguir soluciones aceptadas por las partes en conflicto según su situación e intereses.
- Cubrir las necesidades de las partes implicadas
- Alcanzar acuerdos viables y duraderos.



## **Asuntos a tratar en situaciones de Dependencia:**

. Conflictos al “tomar decisiones” sobre el tratamiento a seguir, elección de prestación asistencial a elegir: en discapacitados/as, enfermos/as terminales y ancianos/as (donde estar ingresado; decidir donde y como morir, redacción y registro del testamento vital, donación de órganos, consentimiento informado,...etc.).

. Conflictos de relación/comunicación entre el dependiente y sus familiares:

- En discapacitados/as (decisiones sobre su forma de vivir (horarios, medios de transporte, vacaciones, recursos,...etc.
- En pacientes crónicos (elección del cuidador principal, descanso del cuidador, prestaciones asistenciales alternativas al cuidador principal,...etc.)
- En ancianos/as (elecciones sobre el cuidado optimo del dependiente adaptado a sus circunstancias en función de:
  - Factores propios
    - Enfermedad (duración del periodo, alarma de los síntomas)
    - Valores (religiosos o no, ...)
    - Familiares (nº de cuidadores, edad y sexo)
    - Factores económicos (Ingresos, patrimonio,..etc.)
    - Factores sociales (población dependiente y característica de la misma...) y
    - Factores estructurales (Leyes, política social y recursos sociales disponibles y acceso a los mismos,..etc.)
  - Factores externos:
    - Garantías técnicas y humanas de un adecuado cuidado
  - Objetivos: “calidad de vida” como un valor prioritario en el ocaso de la vida, ...etc.

. Conflictos de comunicación entre el dependiente y el profesional (relación laboral, calidad de relación, horario laboral,...)

. Errores o negligencias de los profesionales que atienden a personas en situación de dependencia (Mala practica profesional).

## 1.2. Concepto de dependencia

Utilizamos las mismas definiciones que aparecen en el Libro Blanco de la Dependencia presentado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en el año 2005 entre ellas:

En primer lugar la definición del diccionario de la Real Academia Española: *“la dependencia es, entre otras acepciones, la situación de una persona que no puede valerse por sí misma”* <sup>2</sup>

En segundo lugar la Recomendación nº 98/95, del Comité de Ministros a los Estados Miembros del Consejo de Europa donde :.. *“la dependencia, la define como “un estado en que se encuentran las personas que, por razones ligadas a la falta o a la pérdida de autonomía física psíquica o intelectual tienen necesidades de asistencia o ayudas importantes para realizar actos corrientes de la vida ordinaria”.*

Es decir, “personas que necesitan cuidados de larga duración por encontrarse en una situación de dependencia y no disfrutar de una situación de salud. Por ello, la dependencia también está dentro del contexto de salud, Entendiendo salud desde la definición dada por la **O.M.S.** después de la segunda Guerra Mundial, como “el estado de completo bienestar físico, psíquico y social y no sólo por la ausencia de enfermedad”. Esta definición se aleja totalmente de aquellas que consideraban la salud como un estado de “gracia divina” o por la ausencia de enfermedad.

Desde que existe la medicina, los profesionales de la salud han comprobado que hay una íntima conexión entre la enfermedad y el medio social, percepción que se ha dejado sentir tanto en la teoría como en la práctica. Algo que podemos valorar en las pautas de morbilidad, el desarrollo de la medicina preventiva, la aparición de nuevas técnicas diagnósticas y terapéuticas, la concepción positiva de la salud, la organización en gran escala de los servicios

---

<sup>2</sup> O. cit. Capítulo II .Página. 12

médicos, etc. En la siguiente tabla, queda representada la evolución histórica de las pautas de atención al enfermo, la evolución en el uso del soporte institucional y los cambios en los rituales de la muerte.

<i>Cronología</i>	<i>Proceso</i>	<i>Causas</i>
Antes del siglo xx	Conocimiento de muerte propia. Familiaridad social. Ritualización. Aceptación. Protagonismo del enfermo. Irrelevancia sanitaria.	Familia consanguínea. Muertes tempranas. Trascendencia: modelo ontológico.  Escaso desarrollo tecnológico.
Sociedad industrial	Fragmentación de los rituales. Noción de ruptura Inexperiencia Preeminencia sanitaria.	Cambios de la estructura social y productiva. Disminución de la idea de trascendencia. Desarrollo sanitario.
Segunda mitad del siglo xx	Descontextualización Ocultación  Cambio en la delegación colectiva e individual.  Muerte institucional	Distintos valores: primacía del presente. Guerra mundial. Temores individuales y colectivos.  Comunicación de masas. Laicismo. Preservación de la estabilidad social.  Progreso tecnológico. Amortiguador social.
Años setenta	Evaluación de los modelos alternativos.	Envejecimiento de la población. Aumento de los costes. Distress sanitario.
Años ochenta y	Heterogeneidad de las alternativas.	Cambios de la sensibilidad social.

siguientes		Complejidad análisis eficacia-eficiencia. Sistemas políticos. Diversidad de los objetivos .
------------	--	---

TABLA I. Evolución sociológica del proceso de morir<sup>3</sup>

Se puede apreciar a lo largo de la historia el aumento del uso institucional y el descenso del uso del domicilio; el cambio de los rituales de atención a la muerte; la existencia de diferentes modelos de atención tanto institucional como domiciliaria dependiendo del soporte socio-familiar del enfermo. Elección hecha por la familia en la mayoría de los casos ante las dificultades de acceso a nivel institucional, sin valorar la garantía de una atención “integral” física y emocional del paciente.

La derrota de algunas enfermedades y la reducción drástica de la alta morbilidad-mortalidad, dejan paso a una mayor esperanza de vida, y envejecimiento de la población. Los cambios en el modo de enfermar han obligado a la medicina al cambio en la forma de enfrentarse con sus enemigos y a ampliar sus perspectivas. Las enfermedades crónicas y los accidentes deben analizarse desde un modelo multicausal. Pasando de lo individual a lo general para terminar en lo social.

Toda enfermedad de cualquier tipo va imbricada dentro de un marco social, pero se solo se denominan enfermedades sociales: <<las que para su aparición y difusión intervienen causas sociales, originan un daño económico a la sociedad y necesitan para su profilaxis y tratamiento medidas de carácter social>>Y es que **social** es todo fenómeno colectivo que tiene una repercusión positiva o negativa sobre la economía y el bienestar nacional, ampliándose la apreciación de las enfermedades, que hoy tienden a considerarse por su repercusión sobre la colectividad a través del **índice demoesocial** , integrado por los factores morbilidad, mortalidad e invalidez, que producen factores que tipifican los hechos sociales de convivencia humana en el ámbito familiar y laboral y la vida en colectividad.

<sup>3</sup> Gómez –Batiste, X. y otros: Cuidados Paliativos en Oncológica. Editorial JIMS.1996. Barcelona

*“Los problemas sanitarios son en gran parte, problemas económicos y de educación.”* En las enfermedades sociales suelen ser dos o más los factores que influyen en su etiología.

- Uno, el específico causal de tipo microbiano, neofornativo, denegativo, traumático, etc., a veces desconocido, y otro,
- Ese ambiente y situación social en el que se encuentra inmerso el individuo, la familia y los grupos sociales y sobre el que tanto influyen dos elementos, el económico y el educativo.

La influencia de la estructura y dinámica sociales sobre la génesis y distribución de los estados de salud y enfermedad en individuos y colectividades, son factores a tener en cuenta con vistas al cambio de las mismas.

La enfermedad del hombre implica una serie de problemas, no solamente individuales, sino de orden familiar. Por una parte, la necesidad de asistencia al enfermo dependiente, domiciliaria o institucional (hospitalaria o no) y, por otra, las alteraciones que su enfermedad puede acarrear a la familia bajo los puntos de vista afectivo, laboral o económico, motivo por el cual desde el ámbito de la salud también se debate por la dependencia.<sup>4</sup>

#### **1.4. La persona enferma versus persona dependiente:**

Los rasgos personales del enfermo/dependiente tienen una gran trascendencia, dentro del conflicto personal y familiar:

**En primer término**, hemos de estudiar la situación que ocupa dentro de la estructura familiar .Las implicaciones familiares serán distintas, bajo el orden económico, afectivo o social, según sea el padre, la madre o un hijo. Y también influirá, por supuesto, la edad de los mismos.

**En segundo lugar**, tenemos que analizar la situación laboral que ha tenido el dependiente y sus familiares, así como su situación económica.

---

<sup>4</sup> Sánchez Fierro, J: Libro verde sobre la dependencia en España. Azprensa. 2004 (<http://www.azprensa.com/libros.php>)

No sólo por la trascendencia económica, sino también por las dificultades de adaptación a la enfermedad o a la rehabilitación.

**Y por último**, es importantísimo la actitud que el enfermo dependiente tome ante la enfermedad. El clima psicológico que el sepa crear o, por el contrario, se forme espontáneamente en función de la gravedad, del sufrimiento o de la desesperación influirán notablemente en las posibilidades de convivencia familiar.

En resumen, tanto los rasgos psicológicos de la enfermedad, como las posibilidades de convivencia familiar, las dificultades de adaptación a la enfermedad por parte del enfermo, el trauma familiar (de sufrimiento, ansiedad, temor y angustia), el grado de invalidez que conlleva la enfermedad y por último, el tipo de cuidados que necesita el enfermo dependiente determinan el bienestar del mismo y su familia.

## **2. ENCUADRE HISTORICO DE LOS DERECHOS DE LOS PACIENTES**

### **2.1. Antecedentes relevantes a nivel internacional**

Existe un movimiento general de reivindicación de la autonomía, mediante lo que se ha llamado "el lenguaje de los derechos". Tras la Segunda Guerra Mundial los derechos civiles y políticos han llegado a conseguir su máximo grado de generalidad. Dos documentos son especialmente significativos en este proceso, la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de 10 de diciembre de 1948, y la Convención Europea para la Salvaguarda de los Derechos del Hombre y de las Libertades Fundamentales, de 1950. Sin este movimiento general en favor de los derechos humanos, no sería comprensible el desarrollo actual de los derechos de los enfermos (reivindicación de los valores de individualidad, libertad y autonomía), que lleva consigo la configuración de una ética médica basada en el principio de autonomía, frente a la tradicional basada en el lenguaje de la virtud , con actitud paternalista.

El movimiento de derechos de los pacientes, que de algún modo puede considerarse como una especificación del movimiento general de defensa del consumidor, ante la cada vez más amenazante tecnología médica.

En distintos países y por diferentes motivaciones, se ha recorrido un proceso de sensibilización, aprobación e implementación de los derechos humanos en general y de los pacientes en particular, desembocando en **documentos básicos** reconocidos por los estados.

Destacamos los siguientes documentos:

1. Basándose en la convicción de que los Derechos Humanos son el fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo, la **Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1950**, , pretende proyectar mediante su proclamación solemne en el ámbito de las relaciones nacionales e internacionales los principios de la dignidad y valor supremos de la persona humana, y de la dignidad básica de todos los hombres.
2. **Carta Social Europea de 1961** es el primer Documento de alcance supranacional que sistematiza la protección conjunta y sistemática de los derechos económicos, sociales y culturales, a pesar de que la Declaración Universal de Derechos Humanos los incluyera ya explícitamente en su proclamación.
3. **Declaración de Helsinki de 1964** (adoptada por la XVIII Asamblea Médica Mundial y revisada por la XIX Asamblea, en Tokio en 1975, desarrolla los principios de orden técnico y ético que deben servir de guía para los médicos en la investigación biomédica en seres humanos.
4. **Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos de 1966**
5. **Declaración Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966.**

A partir de este momento, comenzó todo un movimiento, una organización privada norteamericana (la Comisión Conjunta de Acreditación de Hospitales CCAH ), procedió a la revisión de su Reglamento, y permitió a las asociaciones de consumidores, en particular la National Welfare Rights Organization, participar en esa tarea. Esta organización elaboró en junio del 1970 un documento con 26 peticiones concretas, que suele considerarse como primer código de derechos de los enfermos.

Comenzó así un largo proceso de negociación, al cabo del cual un cierto número de propuestas concretas fueron incluidas en el nuevo reglamento de la C.C.A.H.. En el preámbulo se definía además a los pacientes como “consumidores de servicios sanitarios”.

6. El siguiente paso se dio en 1973, cuando la Asociación Americana de Hospitales aprobó su **Carta de los Derechos de los Pacientes** (“Patient’s Bill of Rights”).

Aunque su contenido fuera parcial y ambiguo, su influencia ha sido enorme, sobre todo desde que en 1974 el Departamento Federal de Salud, Educación y Bienestar recomendara “a los hospitales y demás centros sanitarios la adopción del código de derechos de los pacientes, así como su distribución, en la forma que les pareciera más efectiva, a todos los pacientes que ingresaran en sus establecimientos”.

La lectura atenta del código de 1973 es muy instructiva, porque demuestra cómo sus doce puntos no son otra cosa que especificaciones del derecho general al “**consentimiento informado**”. Realmente, la aparición de los códigos de derechos de los enfermos ha sido la culminación del descubrimiento del derecho al consentimiento informado, y el comienzo de nuevos desarrollos<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> He aquí el texto aprobado por la Asociación Americana de Hospitales el 6 de febrero de 1973:  
1. El paciente tiene derecho a una atención considerada y respetuosa.  
2. El paciente tiene derecho a obtener de su médico la información completa disponible sobre diagnóstico, tratamiento y pronóstico, en términos que sea razonable considerar como comprensibles por el paciente. Cuando no sea médicamente aconsejable dar al paciente tal información, ésta deberá ser proporcionada en su lugar a alguna persona adecuada. El paciente tiene el derecho a conocer el nombre del médico responsable de la coordinación de su asistencia.



Prácticamente todos los derechos consignados en esta carta son especificaciones del derecho general a la información y al consentimiento.

No todos ellos tienen idéntico rango ni la misma validez, pero de lo que no cabe duda que el consentimiento informado sea un “derecho humano individual”, que puede añadirse a la lista clásica del derecho a la vida, a la salud, a la libertad y a la propiedad. Se trata de un nuevo derecho, el derecho al consentimiento informado, relacionado con el derecho a la privacidad y el derecho a morir con dignidad. Todos ellos se fundamentan en el respeto por la autonomía del paciente.

---

3. El paciente tiene derecho a recibir de su médico la información necesaria para otorgar el consentimiento informado antes del inicio de cualquier prueba y/o terapéutica. Excepto en casos de urgencia, esta información para el consentimiento informado debe incluir, pero no tiene por qué hallarse limitada a ello, la prueba específica y/o tratamiento, los riesgos significativos desde el punto de vista médico que conlleva y la probable duración de la incapacidad. Cuando existen diferentes alternativas médicas para la asistencia o el tratamiento, o cuando el paciente solicita información sobre alternativas médicas, el paciente tiene derecho a tal información. El paciente tiene también el derecho a conocer el nombre de la persona responsable de las pruebas y/o tratamiento.

4. El paciente tiene el derecho a rechazar el tratamiento, en los límites permitidos por la ley, y a ser informado sobre las consecuencias médicas de su acción.

5. El paciente tiene derecho a que se respete su privacidad en todo lo relacionado con su propio programa de asistencia médica.

El análisis del caso, la consulta, la exploración y el tratamiento son confidenciales y deben ser efectuados discretamente. Aquellos no relacionados directamente en su asistencia deben tener permiso del paciente para estar presentes.

6. El paciente tiene el derecho a esperar que toda la información y los protocolos sobre su asistencia sean considerados confidenciales.

7. El paciente tiene derecho a esperar que, en la medida de sus posibilidades, cada hospital dé respuesta razonable a la petición de servicios por parte de un paciente. El hospital debe proporcionar evaluación, servicio y/o traslado, según lo aconseje la urgencia del caso. Cuando sea médicamente posible, un paciente puede ser trasladado a otro centro, pero sólo tras haber recibido completa información y explicaciones sobre las necesidades de y alternativas a tal traslado. La institución a la cual se va a trasladar al paciente, debe primero haber aceptado el traslado de éste.

8. El paciente tiene derecho a obtener información sobre cualquier relación del hospital con otros centros asistenciales e instituciones educacionales, en todo lo que esté relacionado con su asistencia. El paciente tiene el derecho de obtener información sobre la existencia de cualquier relación profesional, con su nombre, entre los individuos que le están tratando.

9. El paciente tiene el derecho a ser advertido si el hospital se propone incluirle en o efectuar algún ensayo clínico relacionado con su asistencia o tratamiento. El paciente tiene el derecho a rehusar la participación en tal proyecto de investigación.

10. El paciente tiene derecho a esperar una razonable continuidad en su asistencia. Tiene el derecho de conocer con antelación los horarios y los médicos disponibles, y dónde. El paciente tiene el derecho a esperar que el hospital establezca un mecanismo por el que pueda ser informado por su médico o su ayudante sobre el modo como va a continuar su asistencia si su médico se marcha.

11. El paciente tiene derecho a examinar y recibir una explicación de la factura, abstracción hecha de quién sea el que pague.

12. El paciente tiene el derecho a conocer las reglas y reglamentaciones del hospital que se refieren a su conducta como paciente.

7. En 1976 la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa aprueba un documento elaborado por la Comisión de Salud y Asuntos Sociales, en el que invita a los Gobiernos de dieciocho Estados miembros a tomar las medidas necesarias a fin de que los pacientes puedan recibir alivio a sus sufrimientos, se les tenga perfectamente informados sobre sus dolencias y sobre los tratamientos propuestos, y cuenten con la posibilidad de prepararse psicológicamente a la muerte<sup>6</sup>.
8. En 1978, las principales autoridades Sanitarias de más de 140 países aceptaron de forma unánime **la declaración de Alma Ata**. En ella se especifica los fundamentos de la Atención Primaria de Salud. Desde entonces los estados miembros de la OMS han aprobado las estrategias sanitarias para conseguir el objetivo: **“Salud para todos en el año 2.000”**. La Atención Primaria de Salud es la asistencia esencial a la que deben de tener acceso de forma general todos los individuos y familias de la comunidad, a través de medios adecuados a ellos, contando con su participación total y a un coste que la comunidad y el país puedan afrontar.
9. **Carta del Enfermo usuario del hospital**”. Aprobada en la XX Asamblea del Comité Hospitalario de la Comunidad Económica Europea. Mayo 1979.
10. **“Principios de los Derechos de los Pacientes en Europa”**, aprobados en las Jornadas Europeas de la O.M.S. Amsterdam,

---

<sup>6</sup> Además, el documento invita a crear dos comisiones nacionales distintas:

*Una encargada de establecer unas normas éticas para el tratamiento de los moribundos, de determinar principios médicos orientativos en el uso de medidas especiales para prolongar la vida y de examinar la situación de los médicos en la hipótesis de sanciones previstas por las leyes civiles y penales, cuando han renunciado a poner medios artificiales para prolongar el proceso de la muerte de los enfermos en estado de agonía ya iniciada y cuya vida no pudiera llegar a salvarse con los actuales conocimientos médicos, o bien cuando hubieran intervenido con la adopción de ciertas medidas destinadas, primordialmente, a aliviar los sufrimientos susceptibles de ejercer un efecto secundario en el proceso de la muerte. Finalmente, el documento recomienda a sus dieciocho miembros armonizar los criterios relativos a los derechos de los enfermos y moribundos.*

marzo de 1994 (texto básico para el desarrollo de los derechos de los pacientes en los distintos países europeos).

Respecto a acciones para promocionar los derechos de los pacientes, tanto la Conferencia Regional de la O.M.S. celebrada en Copenhague, diciembre de 1994, sobre “Normas de Salud” como la conferencia de Viena, marzo de 1996, han sido los foros europeos con este cometido, planteándose estudiar los mecanismos apropiados para el desarrollo de movimientos de discusión en los países miembros. Respecto a España, las asociaciones de enfermos y usuarios han tenido una importante misión en el desarrollo de estos temas.

## **2.2. Nivel Nacional:**

1. Oficialmente, es con el “**PLAN DE HUMANIZACIÓN DE LA ASISTENCIA HOSPITALARIA**” del INSALUD, de 1984, donde se recoge la “Carta de derechos y deberes de los pacientes” (se amplía su espíritu inspirado en el **artº 43** de la **Constitución de 1978**, sobre protección de la salud), significa que el ciudadano tiene derecho a que los poderes públicos adopten las medidas necesarias para garantizarle no sólo su acceso a los dispositivos institucionales de la salud sino también el recibir una correcta prestación de los mismos tanto cuantitativamente como cualitativamente en la medida que lo necesite para prevenirle de la enfermedad o, llegada ésta, restituirle su salud en la medida de lo posible y rehabilitarle reinsertándolo en la sociedad. En el caso de precisar la utilización de los servicios asistenciales, ya sean hospitalarios o de atención primaria, debe recibir el trato que le corresponde a todo hombre o mujer como persona libre y responsable de su manera de vivir como miembro de la colectividad y dentro del marco de sus derechos constitucionales.
2. Posteriormente, **la Ley General de Sanidad 14/1986 de 25 de abril**, recoge y amplía estos derechos en su **artº 10**, especialmente respecto al derecho a la información (lo que dará lugar al

---

*La segunda, tiene por objeto examinar las demandas presentadas contra el personal médico por errores o negligencias profesionales, y ello sin atentar contra la independencia de los*

“consentimiento informado”). En su **art.11** quedan reflejados los **Deberes del enfermo**<sup>7</sup> las obligaciones de los ciudadanos con las instituciones y organismos del sistema sanitario.

En esta consideración de derechos básicos, falta el derecho a morir con dignidad, y el derecho a la asistencia religiosa que son recogidos en la declaración de derechos del enfermo Terminal.<sup>8</sup>

Estos derechos y deberes de los pacientes habría que englobarlos dentro de los fundamentos de la bioética<sup>9</sup> considerada como “la fundamentación y metodología racional de las decisiones éticas cuando entran en conflicto diversos valores humanos en condiciones de incertidumbre pronóstica”. Se ha llevado a operativizar a través de los “**Comités Asistenciales de Ética**”, según la **circular 3/95 del INSALUD de 30 de marzo, sobre los C. A. E.** establece unas normas que cada hospital tendrá en cuenta en su Reglamento Interno de Funcionamiento<sup>10</sup>. Todo ello va dentro del proceso iniciado de humanizar la

---

tribunales ordinarios.

<sup>7</sup> 1. Cumplir las prescripciones generales de naturaleza sanitaria, comunes a toda la población, así como las específicas determinadas por los Servicios Sanitarios.

2. Cuidar las instalaciones y colaborar en el mantenimiento de la habitabilidad de las instituciones sanitarias.

3. Responsabilizarse del uso adecuado de las prestaciones ofrecidas por el sistema sanitario, fundamentalmente en lo que se refiere a la utilización de servicios, procedimientos de baja laboral o incapacidad permanente y prestaciones terapéuticas y sociales.

4.- Firmar el documento de alta voluntaria en los casos de no aceptación del tratamiento. De negarse a ello, la dirección del correspondiente centro sanitario, a propuesta del facultativo encargado del caso, podrá dar el Alta.

<sup>8</sup> El enfermo terminal próximo a la muerte tiene derecho a:

1. Ser tratado como persona humana hasta el fin de su vida.

2. Recibir una atención personalizada.

3. Participar en las decisiones que afecten a los cuidados que se le han de aplicar.

4. Que se le apliquen los medios necesarios para combatir el dolor.

5. Recibir respuesta adecuada y honesta a sus preguntas, dándole toda la información que él pueda sumir e integrar.

6. Mantener su jerarquía de valores y no ser discriminado por el hecho de que sus decisiones puedan ser distintas de las de quienes le atienden.

7. Mantener y expresar su fe.

8. Ser tratado por profesionales competentes, capacitados para la comunicación y que puedan ayudarle a enfrentarse con su muerte.

9. Recibir el consuelo de la familia y amigos que desee que le acompañen, a lo largo del proceso de su enfermedad y en el momento de la muerte.

10. Morir en paz y con dignidad.

Después de la muerte el cadáver ha de ser tratado con respeto.

La familia ha de ser informada correctamente de las circunstancias del fallecimiento y recibir ayuda administrativa, psicológica y espiritual, para poder hacer frente con serenidad a la etapa inmediata después de la muerte.

<sup>9</sup> Fundamentación de la decisión autónoma ( intencionalidad, conocimiento y sin control externo

<sup>10</sup> Se establecen las siguientes funciones para los Comités:

atención asistencial que recibe el paciente, y optimizar los resultados de la medicina como la satisfacción profesional en ofrecer mayor calidad de asistencia.

- 3 Acuerdo marco entre los Ministerios de Asuntos Sociales y de Sanidad en materia de coordinación sociosanitaria (diciembre de 1993)
  - Plan Gerontológico Nacional 1992
    - 1er. Centro sociosanitario en Cantabria (Hospital de Liencres. Fundación Emilio Botín. 45 camas. Año 2003
- 4 Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la Autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de Información y Documentación Clínica.<sup>11</sup> Entra en vigor el 16 de Mayo del 2003. Tiene carácter básico y cambia por completo el panorama del consentimiento informado.
- 5 Ley 16/2003, de 28 de Mayo, de cohesión y calidad del Sistema Nacional de Salud. La cual ofrece mecanismos de cooperación y coordinación tanto en la organización de la asistencia sanitaria como en salud pública. La ley crea órganos colegiados que se abren a la participación de las comunidades autónomas. El órgano básico de

---

1ª. Proteger los derechos de los pacientes.

2ª. Analizar, asesorar y facilitar el proceso de decisión clínica en las situaciones que plantean conflictos éticos entre sus intervinientes: el personal sanitario, los pacientes o usuarios y las instituciones.

3ª. Colaborar en la formación en Bioética de los profesionales del hospital y del área de salud, y muy en particular en la de los miembros del Comité.

4ª. Proponer a la institución protocolos de actuación para las situaciones en que surgen conflictos éticos y que se presentan de manera reiterada u ocasional.

<sup>11</sup> Ley que:

1. Regula con detenimiento la confección, conservación, uso y acceso a las historias clínicas.
2. Da por primera vez cobertura legal a las voluntades anticipadas o testamento vital
3. Deroga a la Ley Gral de Sanidad en materia de información (adaptada a las características del enfermo):
  - a. Predominio de la información verbal, que requiere tiempo, y anula la sola virtualidad del formulario de consentimiento informado.
  - b. El titular del derecho a la información es el paciente, pero también serán informadas las personas vinculadas a él por razones familiares o de hecho, en la medida que el paciente lo permita de manera expresa o tácita.
  - c. Retira al paciente el acceso integro a su historial, pues se podrán retirar datos de terceros y las anotaciones subjetivas del médico.(Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal).

Todo ello a través de 6 capítulos y disposiciones adicionales.

cohesión es el Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud<sup>12</sup>. La cual contempla la participación de determinadas asociaciones (Confederación Española de Organizaciones de Mayores CEOMA, CERMI,...) y organizaciones (el Foro Español de Pacientes<sup>13</sup>) a participar y poder ver atendidas sus demandas en el diseño de Políticas Sanitarias.<sup>14</sup>

- 6 Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias (BOE de 22 de noviembre del 2003)

### **2.3. Marco jurídico relevante en el ámbito autonómico de Madrid:**

a. La ley 12/2001, de 21 de diciembre, de ordenación sanitaria de la comunidad de Madrid, que contempla en el Título IV los siguientes capítulos:

- Capítulo I. Derechos y deberes de los ciudadanos.
- Capítulo II. Agencias Sanitarias.
- Capítulo III. Del Defensor del Paciente, el art. 38, fija las funciones del defensor en :
  - 1. Canalizar todas aquellas quejas, reclamaciones o propuestas de los ciudadanos no resueltas...

Pueden formular a la Administración Recomendaciones y Sugerencias sobre aspectos de mejora de su funcionamiento. Así como una función consultiva a demanda de cualquier Administración o Ciudadano.

- 2. Elaboración de la Memoria de las actuaciones realizadas. (1.101 expedientes en 2005)

---

<sup>12</sup> Cap. IX. De la participación social, art. 67 sobre el Consejo de Participación Social del Sistema Nacional de Salud. Que establece que se ejercerá a través de:

1. El Comité Consultivo
2. El Foro abierto de Salud
3. El Foro Virtual

Así como en el art. 68, contempla las Redes de Conocimiento, que generen y transmitan conocimiento científico y favorezcan la participación social.

<sup>13</sup> Organización de promoción de los derechos de los pacientes formada por 6 grandes organizaciones de pacientes y voluntarios que representan 350 asociaciones de pacientes y 165.000 asociados

## **2.4. Marco jurídico relevante en otras comunidades autonómicas:**

- . La Generalitat de Cataluña fue de las primeras comunidades en elaborar:
  - La Ley sobre los derechos de información relativos a la salud, la autonomía del paciente y la documentación clínica (21-12-2000) y
  - La Ley de Testamento vital (21-12-2000)

## **3. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AMBITO SOCIOSANITARIO:**

Comentamos a continuación las diferentes experiencias y entidades que están utilizando soluciones alternativas a la vía judicial para la resolución de conflictos.

### **3.1. En España:**

#### **3.1.1. Entidades Profesionales:**

En primer lugar la iniciativa del Colegio de Médicos de Vizcaya que desde febrero de 1997 dispone de un Tribunal arbitral para daños. Posteriormente el Colegio de Abogados de Madrid creo el 26 de septiembre de 1999 una Corte de Arbitraje del Colegio de Abogados de Madrid. Tribunal arbitral para daños, con el respaldo del Colegio de Médicos y la Comunidad de Madrid. Su objetivo es ayudar desde el campo de derecho, “a pacificar un mundo muy tensionado como es el de la difícil responsabilidad sanitaria”.

El arbitraje supone una alternativa a la jurisdicción ordinaria para solucionar las diferencias entre las pretensiones del paciente y los médicos en materia de responsabilidad civil, aunque sólo será posible su utilización si existe la previa conformidad de ambas partes<sup>15</sup>. Al colegio de Madrid, le siguió el Colegio de Médicos de Ourense.

---

<sup>14</sup> Elaboración de la Estrategia SXXI, con especial énfasis en la promoción de la salud, educación para la salud,...y se insta a las administraciones a fomentar la calidad de vida de los ciudadanos desde ámbitos diferenciados.

<sup>15</sup> El proyecto “nace como una necesidad, porque se va produciendo una cada vez más acentuada conflictividad de tipo jurisdiccional, que hace necesario buscar un nuevo campo donde se debatan con orden, rapidez y sin la tensión de un pleito las diversas posturas”. El objetivo es “crear un nuevo terreno donde se pueda hablar en paz y sin la presión que supone la actuación de los tribunales, donde se pueda arbitrar, una solución que sea igualmente justa y donde no se someta a las partes al riesgo del fracaso o al riesgo de la pena del banquillo.

### **3.1.2. Entidades Locales:**

El ayuntamiento de Getafe (Madrid) en septiembre del 2000 pone en marcha un proyecto de mediación familiar para abordar situaciones de conflicto familiar relacionadas con la atención y/o convivencia con las personas mayores. Conflictos que se agudizan cuando la persona mayor llega a una situación de dependencia. Este proyecto se puso en marcha con el objetivo de mejorar las relaciones y la convivencia con las personas mayores a través de la ayuda de un mediador llegando a acuerdos satisfactorios para todas las partes.

## **4. MEDIACIÓN EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA: UNA DIFÍCIL RESPUESTA**

En muchas clases de disputas interpersonales, las cuestiones de la justicia son tan complicadas y personales que un extraño con tiempo y recursos limitados, como un tribunal, es incapaz de satisfacer las necesidades jurídicas y psicológicas de los participantes. A menudo el resultado es que la mayoría de los contendientes o aguantan el conflicto o, si es posible, evitan el contacto. Aún más, muchos conflictos implican a miembros de una familia o a amigos, y si estos conflictos permanecen sin resolver se agravan y a la larga pueden

---

El temor de los usuarios de la sanidad al corporativismo médico no tiene cabida en este tribunal, ya que se trata de resolver en equidad (sentido común de la justicia) o en derecho (por aplicación de normas jurídicas), de forma que nadie pueda utilizar este medio de pacificación como instrumento para hacer corporativismo.

El camino para obtener la confianza de los médicos y de los pacientes en este organismo va a ser lento aunque va a ser el tiempo el que demuestre la calidad de sus decisiones y la depuración efectiva de la responsabilidad civil, evitando el calvario de la tramitación jurisdiccional.

El procedimiento constará de dos fases:

1. Una de mediación y
2. otra arbitral

En la primera no será ni siquiera necesario el debate ante un colegio arbitral, porque muchas veces la complejidad del debate puede resolverse en concordancia y conciliación. De esta forma se afinan las pretensiones de las partes y se obtiene un acuerdo. Existe la esperanza de que este tramo se realice con rapidez.

La segunda, está prevista para cuando no se obtenga acuerdo en la primera, se ajustará a plazos reducidos. Una de las cuestiones que más preocupa por su lenta elaboración es la de los informes periciales, por lo que el Colegio de abogados pretende impulsar una estrecha relación con el Colegio de médicos para que lo que se pericia (lex artis) se haga pronto y bien.

Los beneficios se extienden a los pacientes, se acortan los procesos en el tiempo. Además se resuelve de forma rápida y satisfactoriamente procesos que en la búsqueda de responsabilidad penal podría conducirles a un enorme fracaso, puesto que se necesitan una serie de condiciones para que haya reproche penal.



desgastar una fuente importante de apoyo social. Ante esta situación la mediación ofrece las siguientes ventajas:

1. Los participantes mantienen el control sobre sus propias decisiones y acuerdos, en vez de ser les impuestas esas decisiones
2. Estimula la cooperación y el acuerdo y ayuda se resolver diferencias y disputas
3. Las familias son ayudadas a mirar hacia el futuro, en vez de en el pasado
4. Facilita el diálogo en los familiares que encuentran difícil la comunicación o que pueden haber dejado de hablarse entre ellos completamente
5. Los encuentros en mediación son informales, comparados con la formalidad de los procedimientos judiciales
6. Se contemplan las necesidades de todas las partes. A los familiares se les ayuda a tener en cuenta las necesidades y sentimientos de las personas en situación de dependencia, además de los suyos propios
7. La mediación ayuda a reducir el estrés de todos los implicados y a minimizar la animosidad y el rencor.
8. La mediación permite que todas las opciones disponibles sean clarificadas y exploradas en discusiones conjuntas, antes de tomar las decisiones
9. Las posibilidades de reconciliación no son excluidas y pueden surgir en la discusión
10. Los acuerdos pueden ser adaptados a las circunstancias y necesidades familiares particulares
11. Los costes legales pueden ser reducidos y pueden evitarse procedimientos judiciales innecesarios.

La desventaja estaría en ver el conflicto como interpersonal en lugar de contemplarlo en su dimensión global socioeconómica, política y cultural. Percepción que puede bloquear la comprensión de su naturaleza *social* y su encuadre en contextos socioeconómicos más amplios que tienen que ver con las políticas de intervención del estado.

#### **4.1. ¿Por qué deciden las personas ir a mediación?**

1. Necesidad de resolver cuestiones con las que son incapaces de enfrentarse por ellos mismos
2. Deseo de conseguir acuerdos juntos
3. Deseo de hacer “lo mejor para todos”
4. Deseo de permanecer en buenos términos entre ellos
5. Necesidad de alguien imparcial que les ayudase a manejar las discusiones sobre cuestiones específicas
6. Deseo de evitar costes legales tanto como sea posible
7. Deseo de un acuerdo fuera de los juzgados
8. Deseo de alguien que fuese imparcial, objetivo y entendido
9. Deseo de ayuda práctica y emocional al mismo tiempo
10. Deseo de reconciliación – “esperanza de un milagro”

#### **5. POSIBILIDADES DE LA MEDIACIÓN DESDE EL ANTEPROYECTO DE LEY DE PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL Y ATENCIÓN A LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA:**

La aprobación de esta ley acercará a España a las medidas que determinados países europeos llevan desarrollando en el reto de la atención a la dependencia en las últimas décadas. La atención de las Administraciones se presta desde el sistema sanitario y desde el ámbito de los servicios sociales<sup>16</sup> con una cobertura claramente insuficiente, con importantes diferencias entre Comunidades Autónomas y entre las áreas urbanas y rurales.<sup>17</sup>

La futura Ley reconocerá un nuevo derecho de ciudadanía en España: el de las personas que no se pueden valer por sí mismas a ser atendidas por el Estado y garantiza una serie de prestaciones.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Art. 3. j) del Anteproyecto de ley de promoción de la autonomía personal y Atención a las personas en situación de dependencia

<sup>17</sup> Así, en España sólo el 3,14 por 100 de las personas mayores de 65 años cuentan con un servicio de ayuda a domicilio, el 2,05 por 100 con teleasistencia, y el 0,46 por 100 con una plaza en un centro de día.

<sup>18</sup> La Ley se inspira en los siguientes principios:

- El carácter universal y público de las prestaciones.
- El acceso a las prestaciones en condiciones de igualdad.
- La participación de todas las Administraciones en el ejercicio de sus competencias.

Desde la mediación se puede reforzar:

### 5.1. La decisión autónoma del dependiente:

La Ley dice: *“regula las condiciones básicas de promoción de la autonomía personal y de atención a las personas en situación de dependencia mediante la creación de un Sistema Nacional de Dependencia con la colaboración y participación de todas las Administraciones Públicas. Este Anteproyecto se configura como el Sistema Nacional de Dependencia y cuarto pilar del Estado del Bienestar, tras el Sistema Nacional de Salud, el sistema educativo y el sistema de pensiones, que fueron desarrollados en la década de los 80”*.<sup>19</sup>

En su artículo 4 se establecen los derechos de las personas dependientes<sup>20</sup> en relación al catálogo de prestaciones que se establecen una vez adquirida la condición de persona en situación de dependencia por la administración. Los

---

Los titulares de este nuevo derecho serán los ciudadanos que cumplan los siguientes requisitos:

- Encontrarse en situación de dependencia en alguno de los grados establecidos.
- Tener tres o más años de edad.

La situación de dependencia se clasificará en los siguientes grados:

**Grado I. Dependencia moderada: Cuando la persona necesita ayuda** para realizar varias actividades básicas de la vida diaria, al menos una vez al día.

**Grado II. Dependencia severa: Cuando la persona necesita ayuda** para realizar varias actividades básicas de la vida diaria dos o tres veces al día, pero no requiere la presencia permanente de un cuidador.

**Grado III. Gran dependencia: Cuando la persona necesita ayuda** para realizar varias actividades básicas de la vida diaria varias veces al día y, por su pérdida total de autonomía mental o física, necesita la presencia indispensable y continua de otra persona.

<sup>19</sup> Con la Ley de Integración Social de las Personas con Minusválidas de 1982 (LISMI); la puesta en marcha del Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales en 1988 y la generalización del sistema de pensiones, mediante la Ley de Prestaciones no contributivas de 1990.

<sup>20</sup> 2. Asimismo, las personas en situación de dependencia disfrutarán de todos los derechos establecidos en la legislación vigente, considerándose de especial protección los siguientes:

- a) A disfrutar de los derechos humanos y libertades fundamentales, con pleno respeto de su dignidad e intimidad.
- b) A recibir, en términos comprensibles, información completa y continuada relacionada con su situación de dependencia.
- c) A ser advertido de si los procedimientos que se le apliquen pueden ser utilizados en función de un proyecto docente o de investigación, siendo necesaria la previa autorización de la persona en situación de dependencia o quien la represente.
- d) A que sea respetada la confidencialidad en la recogida y el tratamiento de sus datos.
- e) A decidir, cuando esté en su pleno juicio, sobre la tutela de su persona y bienes, para el caso de pérdida de su capacidad de autogobierno.
- f) A decidir libremente sobre el ingreso en centro residencial.
- g) Al ejercicio pleno de sus derechos jurisdiccionales en el caso de internamientos involuntarios, garantizándose un proceso contradictorio.
- h) Al ejercicio pleno de sus derechos patrimoniales.

derechos contemplados en este anteproyecto están relacionados con la gestión de las prestaciones de dependencia, pero se olvidan de articular algunos derechos, como por ejemplo el derecho de educación para la salud, que vendrían a crear una línea de prevención de la dependencia.

Es necesario fortalecer el derecho a la autonomía del paciente, contemplado como hemos podido apreciar en los diferentes documentos sobre los derechos del paciente. En ellos se ha implementado constantemente la autonomía del enfermo y su formulación escrita a través del documento del consentimiento informado. El Programa Individual de Atención al dependiente, debería ser el vehículo donde además de la planificación asistencial del dependiente podría reflejar el consentimiento del dependiente a dicho programa con el compromiso de participación activa tanto del dependiente como de su familia, así como los acuerdos adoptados y plazos de revisión de los mismos, formulados entre los profesionales con el dependiente y sus familiares. Además se podrían definir el camino a seguir en la resolución de los posibles conflictos que se pudiesen plantear.

## **5.2. La creación de vías de resolución de conflictos alternativas al sistema judicial:**

En el título III de la ley aparecen las normas que se establecen en materia de infracciones y las sanciones correspondientes por una inadecuada utilización de las ayudas, pero el conocimiento y difusión de normas y sanciones, no impide que las personas las realicen. Es necesario promover medios más activos y resolutivos en el cumplimiento de los acuerdos y prestaciones, como la utilización de la mediación y el arbitraje en la resolución de conflictos.

La vía judicial muchas veces no resuelve el conflicto sino que al contrario lo eterniza. Se hace necesario buscar otras medidas que están siendo eficaces en otras áreas próximas, como es la mediación en familia, mediación penal, mediación intercultural,... etc. Y evitar con ello llegar a procesos judiciales que aumentarían el nivel de estrés en las personas que viven en situación de dependencia. A pesar de que el Sistema Judicial, ha diseñado una nueva

organización y carrera judicial que figuran en el borrador de ley orgánica del poder judicial<sup>21</sup>, donde se plantea la puesta en marcha de los nuevos Juzgados de Proximidad y los Consejos de Justicia<sup>22</sup> para dar una eficaz respuesta a las demandas judiciales existentes, este anteproyecto no contempla la mediación.

Por ello planteamos la mediación como una medida rápida y eficaz en la resolución de los conflictos que se puedan plantear respecto a esta ley, para evitar la judicialización de la misma.

## **6. CONCLUSIÓN:**

Los ancianos, discapacitados, enfermos...que viven en situación de dependencia, piden pensiones justas y adecuadas para todos, equiparadas a las de Europa con un sistema de actualización de las mismas, para no perder poder adquisitivo, y asistencia médica desde servicios especialitos (geriatria) dirigida hacia la prevención de enfermedades y Unidades de Cuidados Paliativos que ofreciesen calidad de vida en la fase Terminal de la vida.

El Libro Blanco de atención a la dependencia propone "el desarrollo de un sistema de atención de las necesidades de las personas dependientes, creando las infraestructuras, los equipamientos y los medios financieros,

---

<sup>21</sup> vuelta a la justicia de los años cincuenta

<sup>22</sup> El Consejo de Ministros ha aprobado la remisión a las Cortes Generales del Proyecto de reforma de la Ley Orgánica del Poder Judicial por el cual se pone en marcha la creación de los Juzgados de Proximidad, así como los Consejos de Justicia. Los nuevos Juzgados de Proximidad se conciben como la introducción de un primer escalón dentro del sistema judicial para las grandes ciudades, y responden a la necesidad de dar una respuesta judicial rápida y sin merma de la calidad.

La Ley regula una nueva forma de acceso práctica y especializada al ejercicio de la Abogacía y de la Procura. Se trata de garantizar a los ciudadanos asesoramiento, defensa jurídica y representación técnica de calidad. Esta vía de acceso al ejercicio profesional que se introduce ahora en España está ya vigente en la mayoría de países de la Unión Europea.

Permitirán resolver un creciente número de asuntos de menor entidad y escasa complejidad que afectan específicamente a las grandes ciudades. La nueva figura, integrada en la carrera judicial, facilitará una respuesta rápida a los ciudadanos, tras ingresar en la carrera judicial con la categoría de Juez de proximidad, pasados nueve años, podrá ascender en el escalafón. Los Consejos autonómicos recogen las funciones que ostentaban las Salas de Gobierno de los Tribunales Superiores de Justicia y demás órganos gubernativos radicados en la Comunidad Autónoma correspondiente.

técnicos y personales necesarios para hacer frente a esas demandas”<sup>23</sup>, espíritu que recoge el anteproyecto, lo cual supone los comienzos de dicho sistema.

La respuesta a estas necesidades planteadas no debe quedarse en cuestiones económicas sino en la creación de soportes que tanto desde el trabajo social como desde la mediación den respuesta a la resolución de conflictos que la persona dependiente y su familia viven, alcanzando su máxima “calidad de vida”.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

Alzate Sáez de Heredia, Ramón (1998), “Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica. Ed. Universidad País Vasco. Bilbao.

Antó Boqué, J.Mª (1982), “Evolución y concepto de salud humana” En Salud Pública. UNED . Madrid

Béjar, Helena (1988), “El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad”. Alianza. Madrid.

Castro Cid, Benito de (1982), “El Reconocimiento de los Derechos Humanos”. Ed. Tecnos. Madrid.

Cavanillas Múgica, Santiago (1967), “La transformación de la responsabilidad civil en la jurisprudencia”. Ed Aranzadi. Pamplona.

Circular de la D.G. del INSALUD nº 3/95 de 3 de Marzo sobre los Comités Asistenciales de Ética.

Constitución española, 1978.

Cornelius, H. Y Faire S. (1998), “Tú ganas, yo Gano”. Ed. Gaia. Madrid.

Costa, Miguel y López, Ernesto (1996), “Educación para la salud”. Ed. Pirámide. Madrid.

Costa, Miguel y López, Ernesto (1986): “Salud Comunitaria”. Martínez Roca. Barcelona.

---

<sup>23</sup> Libro Blanco del Ministerio de la dependencia. Capítulo I – Pág. 14

- Costa, Miguel y López, Ernesto (1996): "Educación para la Salud. Una estrategia para cambiar los estilos de vida". Pirámide. Madrid.
- De Ángel Yaguez, Ricardo (1995), "Algunas previsiones sobre el futuro de la responsabilidad civil". Ed. Cívitas. Madrid
- Folgerg, J. Y Taylor, A. (1992), "Mediación .Resolución de Conflictos sin Litigios". Ed. Limusa. México
- González-Capitel Martínez , C. (1999), "Manual de Mediación". Ed. Atelier. Barcelona
- Gotthei, J y Schiffrin (1996), "Mediación: una transformación en la cultura". Ed. Paidós Mediación 3. Buenos Aires
- Gracia, Diego (1989), "Fundamentos de bioética". Ed. Eudema Universidad. Madrid
- Grover Duffy, K. y varios (1996), "La mediación y sus contextos de aplicación." Ed. Paidós. Barcelona.
- Ilustre Colegio Oficial de Médicos de Madrid,(1999) " La responsabilidad civil y penal del médico". Ibersaf Industrial, S.L.
- Ley General de Sanidad, 14/1986 de 25 de abril (B.O.E. 29. 4. 86). Ed.Tecnos.1986. Madrid.
- Ley 30/1995 de Ordenación y Supervisión de los Seguros Privados, de 8 de Noviembre de 1995. (B.O.E. nº 268 del 9.11.95)
- Mead, G. H. (1962): "Espíritu, persona y sociedad". Paidós. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992) Transversales. Educación para la salud. Madrid
- OMS (1989). Educación para la salud. Manual sobre educación sanitaria en atención primaria de salud. Ginebra
- Ortiz, Carlos N. (1983), " El derecho a la salud y los derechos de los enfermos". Ediciones encuentro.
- Piedrola Gil, G. y otros (1975), "Medina Preventiva y Social. Higiene y Sanidad ambiental". Tomo I, 5ª. Amaro Editores. Madrid.
- Piedrola Gil G. y otros (1978), " Idem". Tomo II 6ª. Amaro Editores. Madrid.
-

Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas. Diego Gracia, " Los derechos de los enfermos" en Javier Gafo, de., "Dilemas éticos de la medicina actual"

Plan de Humanización de la asistencia sanitaria. INSALUD 1984

Redorta, J. (2004), "Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de Mediación." Ed. Paidós Mediación 12. Buenos Aires.

Regidor, E., Gutiérrez-Fisac, J y Rodríguez, C. (1994). "Diferencias y desigualdades en salud en España". Madrid. Díaz de Santos

Revista de "Trabajo Social Hoy" nº 1 (Monográfico: Ética). Colegio Oficial de Diplomados en Tº Social de Madrid (3º trimestre de 1993)

Soulier, Jean-Pierre, "Morir con dignidad. Una cuestión médica, una cuestión ética. Edit. Temas de hoy. Ensayo. Madrid.1997

Sarria, J. Vilas, M. y Fuertes A. (1976), "Medicina y trabajo social". Ed. Verbo divino. Estella. Navarra.

SESPAS (1995): "La salud y el sistema sanitario en España. Informe SESPAS 1995. Barcelona. SG Editores

Singer, L. R. (1996), "Resolución de conflictos". Ed. Paidós. Barcelona

Six, J.F. (1997). "Dinámica de la mediación". Ed. Paidós Mediación 5. Buenos Aires

Suares, M. ((1996), "Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas". Ed. Paidós Mediación 4. Buenos Aires.

Suares, M. ((2002), "Mediando en sistemas familiares". Ed. Paidós Mediación 11. Buenos Aires.

Towle, Ch, (1973)," El trabajo social y las necesidades humanas básicas". Ed. Prensa Americana. México.



## **Las dificultades de las familias cuidadoras de afectados de enfermedades neuromusculares graves**

Autora: Hortensia Redero Bellido  
Doctora en Sociología y Diplomada en Trabajo Social  
Universidad de Alicante

En esta comunicación se presentan los resultados de una investigación cualitativa sobre la situación de las familias con enfermos neuromusculares graves (Distrofia muscular de Duchenne y Esclerosis Lateral Amiotrófica) en la Comunidad Valenciana. Ambas enfermedades producen una dependencia grave para las actividades de la vida cotidiana, pero aparecen en distinto momento de la vida de las personas; la primera (DMD) en la etapa infantil y la segunda (ELA) en la etapa adulta.

El cuidado recae sobre las propias familias y, dentro de estas, principalmente sobre las mujeres, condicionando totalmente el desarrollo de su propia vida y de todos los miembros de la familia, limitando la posibilidad de que estas familias puedan desarrollar las distintas funciones familiares y mantener una participación social.

Estas situaciones requieren una intervención desde distintas áreas de la política social y de profesionales de diferentes disciplinas, desde los primeros momentos del diagnóstico, con un seguimiento a lo largo del proceso para responder a las dificultades que se producen en cada momento. La intervención debe ser integral y flexible abordando la situación de la familia en su conjunto.

Palabras clave: dependencia, necesidades, políticas sociales, servicios sociales.

## The difficulties of families to take care of people with serious neuromuscular diseases

In this paper is going to be presented the results of a qualitative investigation about the situation of families with a member with a serious neuromuscular disease (Duchenne Muscular Dystrophy and Amyotrophic Lateral Sclerosis) in the Valencian Community. Both diseases produce a serious dependency in the activities of the daily life, but this appears at different moments of people's life; first (DMD) in the infantile and youthful stage and second (ALS=ELA) in the adult age.

The care falls on the own families and, mainly on women, conditioning totally the development of its own life and family's members. Also, it limits the possibility of their development in the different functions that the family has, and in preserving a social participation.

These situations require an intervention from the different areas of the social policy and from different professionals since the first moments of the diagnostic. It may be done monitoring during the whole process to respond the possible difficulties that can appear.

The intervention may be integral and flexible, undertaking the whole family situation.

### **Indice.**

#### Introducción

1. principales características de las enfermedades
2. Metodología de la investigación
3. Cambios y adaptaciones
  - 3.1.- El papel de cuidador

3.2.- Estado de salud de los cuidadores y sobrecarga emocional

3.3.- Relaciones en el hogar

3.4.- Actividad laboral

3.5.- Relaciones sociales y actividades de ocio

3.6.- Adaptación de la vivienda

3.7.- situación económica.

Conclusión

## **Introducción**

Se presentan los resultados de una investigación cualitativa sobre la situación de las familias con enfermos neuromusculares graves (Distrofia muscular de Duchenne y Esclerosis Lateral Amiotrófica) en la Comunidad Valenciana. Ambas enfermedades producen una dependencia grave para las actividades de la vida cotidiana, pero aparecen en distinto momento de la vida de las personas; la primera (DMD) en la etapa infantil y juvenil y la segunda (ELA) en la etapa adulta.

Cuando se habla de dependencia se tiende a identificar con las situaciones de personas mayores, olvidando a diferentes colectivos en otras etapas de la vida, que tienen un nivel de dependencia elevado, al estar afectados por enfermedades degenerativas altamente invalidantes, como ocurre en las estudiadas. Esto se hace más evidente cuando se trata de enfermedades poco conocidas o de baja prevalencia, que entran entre las denominadas enfermedades “raras”, como ELA y la DMD. Además, son generalmente invisibles para la mayoría de la población.

El cuidado recae sobre las propias familias y, dentro de estas, principalmente sobre las mujeres, condicionando totalmente el desarrollo de su propia vida y de todos los miembros de la familia, limitando la posibilidad de que estas

familias puedan desarrollar las distintas funciones familiares y mantener una participación social.

Se van a presentar los principales resultados obtenidos sobre los cambios que se producen en las familias y que abarca distintos ámbitos de la vida de sus componentes, fundamentalmente del cuidador principal.

Estas situaciones requieren una intervención desde distintas áreas de la política social y de profesionales de diferentes disciplinas, desde los primeros momentos del diagnóstico, con un seguimiento a lo largo del proceso para responder a las dificultades que se producen en cada momento. La intervención debe ser integral y flexible abordando la situación de la familia en su conjunto.

### **1.- Características fundamentales de la ELA y DMD**

Ambas enfermedades son de carácter degenerativo y evolucionan hasta producir una dependencia total para todo tipo de actividades. Difieren en la etapa de la vida en la que aparecen, la ELA en la etapa adulta, generalmente entre los 40 y los 65 años, y la DMD en la etapa infantil, se suele diagnosticar entre los 3 y los 6 años. Ambas tienen una esperanza de vida limitada, la ELA entre 3 y 5 años desde el diagnóstico, excepto algunas variantes que tienen mayor esperanza de vida, especialmente cuando se produce en edades jóvenes, y la DMD suelen vivir hasta los 18-25 años de edad. Además de su capacidad invalidante, van acompañadas de otros déficits funcionales y suelen tener problemas respiratorios, precisando ventilación asistida, muriendo en muchas ocasiones por estos problemas funcionales. La DMD es hereditaria y es transmitida por la madre, aunque solo la padecen los varones.

Si bien existen diferencias sobre su origen, causas e inicio, comparten rasgos comunes:

1. Enfermedades crónicas graves, ante las cuales se producen una serie de reacciones y necesidades de adaptación por parte de los afectados y de sus familias que influyen en sus condiciones de vida.
2. Afectan a la función muscular voluntaria y progresivamente van perdiendo la funcionalidad de los músculos voluntarios; son degenerativas y progresivas. En cambio mantienen el funcionamiento de los músculos involuntarios
3. Ambas tienen dificultades diagnósticas: el tiempo de diagnóstico es largo y suele hacerse por las manifestaciones clínicas<sup>1</sup>. La mayoría son diagnosticados previamente de otras enfermedades hasta recibir el dictamen definitivo, llegando incluso a realizarles intervenciones quirúrgicas que no resuelven las dificultades. Esto puede generar desconfianza en el afectado y sus familiares hacia el sistema de salud.
4. No existen tratamientos curativos ni para detener su evolución, y los tratamientos van dirigidos a elementos externos que ayuden a aumentar las capacidades funcionales para mantener al máximo la independencia<sup>2</sup>.
5. Hay una pérdida de movilidad: en ambas se produce un proceso paulatino de pérdida de funciones de movilidad, mas rápido en la ELA.
6. Producen discapacidad: los afectados por estas enfermedades pierden la capacidad para atender por si mismos sus necesidades cotidianas y

---

<sup>1</sup> PARSONS, E.P.; CLARKE, A.J.; HOOD, K.; LYCETT, E. and BRADLEY, D.M.: Newborn screening for Duchenne Muscular dystrophy: a psychosocial study". *Archives of disease in childhood*, 2002, vol 86, nº 2, págs.: f91-f95.

<sup>2</sup> GREGORY, T, y CARTER, MD. "Manejo de la rehabilitación en la Enfermedad neuromuscular", traducido, adaptado y corregido por ROJAS, R Y OTROS. [www25.brinsker.com/distrofia](http://www25.brinsker.com/distrofia) (documento electrónico, 21-10-2002).

precisan de la ayuda de otra persona y de ayudas mecánicas para su movilización.

7. Ambas van acompañadas de problemas respiratorios y precisan en algún momento de ayuda mecánica ventilatoria<sup>3</sup>.
8. Afectan a la familia. Resultado de todas las pérdidas de funcionamiento y las limitaciones que se producen en sus capacidades para la vida diaria, afecta a todo el núcleo familiar y a los roles de sus miembros.
9. La capacidad intelectual y cognoscitiva se mantiene íntegra y, por tanto, la persona es consciente de su pérdida progresiva de funciones lo que puede llevar al afectado a sentir angustia y depresión<sup>4</sup>.

## **2.- Metodología**

Si bien esta investigación ha utilizado una metodología cualitativa, se partía de datos cuantitativos, ya que previamente se habían estudiado un grupo de enfermedades crónicas y se pudo comprobar que, si bien tenían rasgos comunes en las condiciones de vida, existían factores diferenciados debido a las características específicas de las enfermedades analizadas, por lo que se concluyó que era importante tener en cuenta estas diferencias para el diseño de las políticas sociales.

Esta investigación se circunscribe a la Comunidad Valenciana. Se han realizado 33 entrevistas con 34 afectados, de municipios de distinto tamaño de toda la comunidad. La entrevista se ha realizado a los cuidadores familiares. El contacto con las familias se ha realizado a través de las asociaciones ADELA,

---

<sup>3</sup> R. BACH, J. Y SERVERA, E. "Síndromes pulmonares restrictivos e hipoventilación", en GIMENEZ, M, SERVERA, E. y VERGARA, P. *Prevención y rehabilitación en patología respiratoria crónica*. Madrid, Editorial Médica Panamericana. 2001.

<sup>4</sup> National Institute Neurological Disorders and Stroke. "Esclerosis Lateral Amiotrófica". [www.ninds.nih.gov](http://www.ninds.nih.gov). (Documento electrónico 5-5-2003)

para los afectados de ELA y ASEM para los afectados por la Distrofia Muscular de Duchenne.

Se ha utilizado la entrevista en profundidad. Con esta metodología se ha pretendido profundizar en el conocimiento de las situaciones que tienen las familias con enfermos de Esclerosis Lateral Amiotrófica y Distrofia Muscular de Duchenne, desde la perspectiva de los propios cuidadores para conocer los procesos que se producen en la familia y las estrategias que desarrollan para afrontar el cuidado del familiar enfermo en situación de dependencia.

### **3.- Adaptación y cambios**

La irrupción de la enfermedad crónica, especialmente si las expectativas de tratamiento y curación son negativas, es decir se prevé un deterioro paulatino, producen una serie de sentimientos y reacciones emocionales tales como enfado, rabia, incomprensión de por qué les pasa, desánimo, desesperanza y otros tipos de sentimientos que se mezclan.

Hay una alteración importante de la vida cotidiana, con cambio de roles y desajustes que precisan de una readaptación de los ritmos y estilos de vida para encontrar de nuevo el equilibrio. Se preguntan “¿qué vamos a hacer ahora?”

Los desajustes, reacciones emocionales y la adaptación se van produciendo paulatinamente, pero se tienen que hacer de modo permanente, puesto que las situaciones no son estables, sino que cambian según evoluciona la enfermedad. La necesidad de adaptación permanente y la capacidad para enfrentarlo, requiere planificar y organizar el tiempo para compatibilizar los distintos roles y funciones.

La disminución de la autonomía física de los afectados por ELA y DMD es progresiva y no tiene lugar en el primer momento, algo más rápida en la ELA

que en el Síndrome de Duchenne y esto afecta a la atención que necesitan los afectados para realizar las actividades de la vida diaria. Las necesidades de las familias están condicionadas por el mayor o menor nivel de autonomía que tengan los afectados, ya que va a determinar la atención que requieren de otros y por tanto la dedicación que le prestará la familia, ya sea solo el cuidador principal o entre todos los miembros del hogar. En el momento de hacer esta investigación los afectados están en un nivel diferente en el proceso de la enfermedad y por tanto distinto grado de dependencia, pero todos ellos van a estar en el nivel máximo de dependencia.

En el caso de los afectados de Duchenne, solamente uno de reciente diagnóstico, no precisa aún silla de ruedas. Unos pocos tienen aún alguna capacidad para utilizar las manos y comer solos, aunque con cierta dificultad, la mayoría no puede coger el vaso y necesitan que les den de beber. Por tanto, precisan ser atendidos en todas sus necesidades, ya que por sí mismos no pueden valerse: ayudarles a comer, asearles, llevarles al aseo y acostarles. En el caso de los de ELA, solamente tres tienen aún alguna autonomía de movilidad. En ambas enfermedades tienen dificultades para moverse en la cama, no tienen capacidad de girarse por sí mismos, lo que obliga a tener que darle la vuelta durante la noche.

- *“Me llama durante la noche porque necesita ayuda para todo, darse la vuelta, En la silla no puede rascarse... beber no puede... comer... El tronco no puede moverlo, los brazos apenas los mueve, las manos sí que puede moverlas aunque con dificultad. Tiene dificultad para respirar debido a una disminución de la capacidad pulmonar...”. (E-30).*
- *“Él no puede hacer ninguna actividad, depende de mí, no puede moverse solo para nada, ni utilizar las manos, las tiene totalmente deformadas y paralizadas, habla mal...”. (E-27).*

Pero no solamente es un problema de capacidad física para moverse, sino que, a medida que avanza la enfermedad, tienen otros problemas de salud, como son dificultades respiratorias que requieren ventilación asistida, problemas de corazón, problemas de deglución en las últimas etapas, especialmente para tragar líquidos y dificultades de comunicación; ésta mas frecuente en los



afectados de ELA. Los chicos con DMD precisan un corsé para mantenerse rectos, ya que los músculos no sujetan el torso, y la propia postura que tienen, continuamente sentados en la silla de ruedas, también les produce problemas de escoliosis.

- *“Lleva un aparato para respirar por las noches”*. (E-10).
- *“Le tuvieron que hacer traqueotomía, porque si no se moría, y hay que aspirarle cada poco tiempo”*. (E-33).
- *“Lo único es cuando veo que no puede respirar, me pongo nerviosa, lloro...”*. (E-12).

La imprescindible dependencia de otros, va a condicionar su vida y la de aquellos que les atienden, por tanto de los miembros del hogar, ya que es en este donde son atendidos, y tienen que realizar una adaptación para dar respuesta en función de sus necesidades continuadas. Todos estos aspectos influyen en la forma de vida y los hábitos de todos los afectados y de su familia, pero especialmente del cuidador principal.

### **3.1.- El papel de cuidador**

El cuidado de estas personas es asumido por los familiares más directos. Si bien es en el hogar donde se prestan los cuidados, no todos los miembros de la familia asumen en igual medida el cuidado. En general una persona asume el papel de lo que se denomina cuidador principal y se encarga de responder a las necesidades de la persona o de organizar el cuidado.

La propia asociación de afectados de ELA nos informa que, de todos sus asociados, solamente dos personas están en centros asistenciales por falta de familiares que puedan asumir el cuidado. Todos los afectados de Duchenne están con la familia y solamente uno estuvo internado en un centro especializado durante un año, para terminar la educación primaria, pero con un seguimiento muy próximo del cuidador, ya que, incluso, en determinado momento la madre se trasladó de ciudad para estar más cerca. Para ello vamos a ver qué ocurre en los casos estudiados, ya que existen algunas diferencias entre las dos enfermedades.

En el caso de los afectados de Duchenne la madre asume el cuidado fundamental del hijo en trece de los diecisiete casos abordados; solamente en uno de los casos es el padre el cuidador principal, condicionado por su situación de desempleo, y en tres casos es compartido por ambos padres. Los cuidadores de los afectados de ELA están más diversificados, en parte está influido por la propia edad del enfermo y las trayectorias de vida que cada uno tiene. También aquí predominan las mujeres como cuidadoras: hay cinco esposas, cinco hijas, una madre, y una hermana. En el caso de ser hombres los cuidadores principales, en todos es el marido, no los hijos varones, y están en situación de jubilación, lo cual llama la atención respecto a las mujeres cuidadoras; bien es cierto que uno solicitó la jubilación anticipada para poder ocuparse del cuidado. Por tanto las cuidadoras principales son mayoritariamente las mujeres.

La cuidadora es la que se encarga de todas las atenciones personales del afectado, hacer las gestiones y trámites necesarios para la realización de las actividades del chico, acudir a consultas médicas, rehabilitación, natación, y otras tareas, que tienen que ver con los cuidados de salud del afectado y estar pendiente de un modo permanente de lo que necesita. Hay una tarea en la que se implican más los padres, como es en la movilización, ya que manifiestan que tienen más fuerza, sin olvidar que, en la mayoría de los casos, necesitan dos personas para esto. Sin embargo hay unos pocos casos, cuatro, en los que apenas existe implicación de los padres, salvo en tareas puntuales excepcionalmente.

En los inicios de la enfermedad, la familia trata de resolver la situación internamente en el hogar, pero, a medida que la persona va perdiendo capacidad de autonomía física, buscan otras alternativas si ningún miembro de la familia puede estar pendiente, de modo permanente, de todas las atenciones que la persona precisa. Dos tercios de los cuidadores se dedican en exclusiva al cuidado y tareas del hogar, y un tercio comparte con empleo remunerado. Es en estos últimos casos cuando se buscan apoyos de personal contratado que sustituya durante el horario laboral; ésta opción solo se ha comprobado en los

afectados de ELA. El apoyo institucional es escaso y mayoritariamente cuando los cuidadores son mayores o tienen alguna enfermedad ellos mismos.

Por otra parte, se observa que, mayoritariamente, quieren ser los familiares quienes cuiden al afectado, y no desean que se ocupen otras personas si no son familiares directos. Esta opinión es mayoritaria entre los cuidadores y los receptores de los cuidados. En el caso de los afectados de Duchenne, las propias madres creen que deben ser ellas las que se ocupen, aunque sí desean tener ayuda y manifiestan el deseo de mayor implicación de los padres en el cuidado. Tres factores parecen influir en esto: cuestiones de género al considerar que la madre es la que mejor puede hacerlo, por estar más preparada; el sentimiento de culpa que tienen algunas si no están pendientes de las necesidades del hijo, que también está relacionado con cuestiones de género, ya que les corresponde como obligación familiar y, por último, por tratarse de atender a los aspectos más íntimos de las personas; esto también se produce en los afectados de ELA.

- *“Para cuidar un enfermo, como una madre, nadie”. (E-10).*
- *“Pues eso de momento, mientras pueda no, no por mi, sino por él, y lo evitaré hasta que pueda, cuando no pueda tendré que pedirlo, porque los días que mis hijas se tienen que ir pronto, pues como puedo le doy vueltas en la cama y luego para incorporarlo y sentarlo en la silla es lo que más me cuesta, para esto me vendría bien la grúa”. (E-5)*

La dedicación al cuidado es permanente, ya que tal como se ha dicho, requieren ayuda para todas las actividades de la vida diaria, excepto en los primeros momentos de la enfermedad. Esta ayuda se prolonga durante la noche. En general todos dicen que necesitan levantarse por la noche al menos dos o tres veces, para movilizarlo y ponerlo en una postura cómoda y para llevarle al aseo. Son muy pocos los que no necesitan esta ayuda, únicamente cuando están en las primeras etapas. El hecho de tener que levantarse por las noches cotidianamente, impide que la mayoría descanse bien y esto aumenta el cansancio, tanto físico como psicológico.

- *“Por las noches me tengo que levantar de 4 a 5 veces y necesito echarme un poco después de comer”. (E-8).*
- *“Lleva aparato de ventilación para dormir, que le aprieta en muchos sitios. Cuesta mucho ponerlo en su posición para que esté cómodo: la*

*maskarilla, que si el hombro más para dentro, los brazos más para fuera, la cabeza, que si la oreja, que si la rodilla, una almohada en las rodillas, que si le duele la espalda, le pongo una almohadita, es agotador, llevo un año que estoy muy agotada”. (E-10).*

En conjunto, el cuidador asume dar respuesta a todas y cada una de las necesidades que aparecen en torno al afectado, estando pendiente de cualquier necesidad que surja, para buscar la solución mas adecuada.

Hay un miedo en el cuidador a estar ausente, al pensar que puede ocurrirle algo al afectado y precisar de sus cuidados; es el sentimiento de la obligación lo que está presente. Es una constante que se repite en todos los cuidadores, tanto hombres como mujeres. No siempre se manifiesta claramente la causa en alguno de ellos, pero el temor a que entren en crisis o se agrave la situación estando ellos ausentes, les haría sentirse mal, con un cierto sentimiento de culpa, además de considerar que son imprescindibles para resolver las situaciones. Así mismo, manifiestan una gran preocupación para no enfermar ellos mismos y poder continuar atendiendo al enfermo. Resultado de esto, cuando tienen que estar ausentes por causas ineludibles, como operaciones o internamientos en hospitales, se produce en ellos un desasosiego para buscar alternativas para que les cuiden durante su ausencia. Incluso llegan a llevarse al familiar afectado si es consulta o estancia corta, con el fin de no separarse de ellos o no acuden a atender sus propias enfermedades.

- *“Cuando lo dejamos solo por tener que ir a algún sitio, vamos nerviosos....a lo mejor mi marido y yo nos hemos encerrado mucho, pero a lo mejor te vas a algún sitio y yo sé que no lo disfrutas, porque voy a estar pendiente de que pueda pasar cualquier cosa, y eso hay que vivirlo, y no lo disfrutas....”. (M-8).*
- *“Yo no quiero dejarlo con otros, nadie le puede cuidar mejor que nosotros, le pueden hacer daño”. (E-32).*

### **3.2.- Estado de Salud de los cuidadores y sobrecarga emocional**

Una parte importante de los cuidadores tienen problemas de salud por la prestación de los cuidados, abundan más en aquellos que llevan mas tiempo dedicados a los mismos y en la mayoría están relacionados con cervicales,

hernias discales, hipertensión, varices o distintos problemas de columna. Esto está condicionado por el esfuerzo físico que tienen que hacer y el tiempo dedicado.

La mayoría de las cuidadoras se sienten, en muchas ocasiones, agobiadas y agotadas al tener que estar pendientes permanentemente, además de atender el resto de necesidades de la familia. Esto lo manifiestan más las mujeres cuidadoras que los hombres, pero parte de estos tienen apoyo para las tareas del hogar o el cuidado. El cansancio no es solo físico o de falta de tiempo, sino por lo que supone emocionalmente el estado del afectado y sus perspectivas de vida, así como la responsabilidad de dar respuesta a todas las necesidades del afectado. El estado de ánimo de la persona enferma condiciona la carga emocional, ya que refuerza la preocupación de los cuidadores y familiares. Cuando mejora el estado de ánimo de los enfermos el cuidador se encuentra mejor.

- *“Para mi es una sobrecarga, ya que me tengo que encargar de la casa, de la compra, de limpiar, el fin de semana lo dedico a eso. Pero tu no puedes ser trabajadora, madre, ama de casa, fisioterapeuta y...”*. (E-7).
- *“A veces me siento agobiada y pienso que no puedo más, que no llego a todo”*. (E-19).
- *“Es agotador..., llevo un años que estoy muy agotada. Yo ya no puedo con mi alma, tengo una depresión últimamente y estoy fatal, ¡Dios mío, que voy a hacer, qué va a ser de nosotros! ¡Qué no puedo más!, que no tengo dinero para pagar a una mujer”*. (E-10).

El esfuerzo físico por la gran dedicación, la carga emocional o psicológica que supone y la falta de descanso, condiciona la salud de los cuidadores, ya que tienen una sobrecarga de funciones a desempeñar, lo que da lugar a un deterioro de la salud del cuidador.

El afectado tiene una dependencia del cuidador al que recurre de un modo casi exclusivo, lo cual aumenta la carga emocional, ya que les hace sentirse mal si no están presentes cuando les necesitan, esto se refuerza por la falta de apoyo del entorno, ya que se sienten solos ante las dificultades y los cuidados a prestar.

Al mismo tiempo plantean la necesidad de tiempo para el propio cuidador como una forma de estar mejor para hacer frente a la situación y seguir haciendo su papel de cuidadores. Esto lo manifiestan más las mujeres, que sienten que necesitarían tiempo para ellas, para poder olvidar un poco la situación y las preocupaciones o hacer otras cosas que les permitan “despejarse”. Sin embargo, en la mayoría de los casos, no se lo permiten a si mismas, ya que se sienten culpables si no dejan todo controlado y con total seguridad de que no va a pasar nada.

### **3.3.- Relaciones en el hogar**

Ante la enfermedad no todos los miembros de la familia tienen las mismas capacidades, posturas y actitudes, ni plantean las mismas estrategias para enfrentarlo, lo que da lugar a dificultades en la convivencia. Hay un fenómeno que llama la atención, que se produce más en los hombres familiares de afectados, maridos o hijos de enfermas de ELA y alguno de los padres de afectados de Duchenne, y es la dificultad para hablar de la enfermedad y lo que ello conlleva; parece que se produce una especie de negación, de no querer saber más. Tal vez sea una dificultad para expresar el dolor o una forma de hacerle frente, para no sufrir.

- *“Con mi padre no lo hablo, no; con mi hermana sí. Con mi padre, no, no, dice: -No, no, me voy al campo, me voy...- pero bueno, como es feliz así, bueno, lo sobrelleva, como yo también. Mi padre, no lo asume, no lo acepta, no habla de la enfermedad, todos lo llevamos, cada uno por dentro, no lo decimos tampoco”. (E-23).*
- *“Lo saben, pero no quieren hablarlo. Ellos saben que es una enfermedad grave, ellos saben que lo es, pero la verdad, veo yo que... eso está ahí, pero no lo quieren ver”. (E-2).*

Estos factores, unidos a la dedicación que el cuidador presta al afectado, influyen en las relaciones de pareja entre los padres de afectados de Duchenne, así como a las que se establecen con los otros hijos, hasta el punto que es un factor condicionante de separaciones, a pesar de que en otros casos se produce una mayor unión entre ambos padres para afrontar la situación, mas frecuente cuando ambos están implicados en el cuidado. Resultado de la

crisis que ha supuesto la enfermedad, los cambios en los ritmos de vida y la dedicación de la madre al hijo, se han producido rupturas familiares.

La separación obliga a realizar nuevos cambios en la forma de respuesta y aumenta las dificultades en el cuidado, al existir menos personas para poder acompañar y cuidar al afectado diariamente. Si bien no se han detectado, en general, malas relaciones entre los enfermos y cuidadores o familiares en los hogares visitados, sí se producen determinadas situaciones conflictivas, condicionadas por la situación de la enfermedad, ya que algunos de los enfermos están más sensibles a las reacciones de los demás, por su dependencia.

- *“Cada vez se vuelve más exigente y hay que ponerle límites”. (E-20).*
- *“Ella tiene mucho genio y se enfada. Es que a veces no sabes cómo decirle las cosas para que no la afecte, yo antes con mi madre discutía, pero no sabes cómo decírselo”. (E-1).*
- *“A veces está muy tenso y la paga conmigo, pero yo no soy rencorosa”. (E-26).*

La gran dedicación a la persona enferma puede llevar a que los demás se sientan algo olvidados y que no se les presta la suficiente atención. Especialmente importante cuando hay otros hijos pequeños de edades próximas, ya que aparecen sentimientos de celos, abandono, falta de cariño e interés por parte de los padres hacia ellos e incluso se sienten excluidos de la familia. El avance de la enfermedad y la necesidad de mas cuidados coincide con la propia etapa de la vida de los hijos y con la adolescencia de los hermanos, especialmente importante para su propio desarrollo personal. Los padres no siempre son conscientes de estos problemas, y consideran que son celos y envidia de los hermanos, dando lugar a dificultades importantes en las relaciones padres-hijos, que lleva prácticamente a una ruptura y alejamiento afectivo de la familia, incluso se produce un distanciamiento con el hermano afectado, que permanece con el paso del tiempo, como ocurre en uno de los casos. El momento de conocer la enfermedad del hermano les afecta de un modo importante y algunos han precisado ayuda psicológica.

Esta situación es superada por la mayoría cuando pasan la adolescencia, excepto en algunos casos que se ha mantenido hasta la actualidad, y no es previsible que pueda cambiar, debido a la edad que tienen ya los hijos. Estas dificultades que se producen en la relación con los otros hijos nunca han sido presentadas en la asociación y ninguna familia ha pedido ayuda para abordar este tema.

### **3.4.- Actividad laboral**

La atención al familiar afectado tiene repercusiones en la vida laboral del cuidador. Pero hay diferencias en ambas enfermedades, según la situación de partida en el momento de inicio de la enfermedad en la ocupación laboral de los cuidadores. Hay dos aspectos que sobresalen: Uno de ellos son los cambios que se producen en relación con el trabajo remunerado y el otro lo que supone para la persona mantener el trabajo.

Una parte importante de las cuidadoras de chicos afectados por Duchenne no desempeñaban actividad laboral remunerada con anterioridad al diagnóstico de la enfermedad. En principio habían optado por dedicarse a atender a la familia, cuando los hijos son pequeños, ya que habían trabajado con anterioridad al matrimonio. La aparición de la enfermedad en un hijo y la atención que necesitan, no motiva para buscar un trabajo, si bien no es la única razón, sino que existen otros factores que se relacionan con este. Los trabajos que desarrollaban algunas de ellas, antes de optar por cuidar a la familia, no son trabajos demasiado bien remunerados; esto no facilita el buscar alternativas para el cuidado de los hijos, ya que podían ser más costosas que los ingresos que aportaba. Un segundo factor se debe al traslado de ciudad al casarse, ya que habían trabajado con anterioridad, y por último, sigue persistiendo la idea de que el cuidado de la familia es competencia de la mujer, que unido a los factores anteriores lleva a esta diferencia con respecto a las cuidadoras de ELA que desempeñan trabajo remunerado. La no reincorporación al trabajo cuando los hijos han crecido se debe a la dedicación al hijo enfermo y la imposibilidad de compatibilizar ambos.



En el caso de las que si tenían trabajo extra-doméstico han dejado el trabajo a medida que han aumentado las necesidades de atención, o bien ha reducido o adaptado el tiempo de trabajo a las necesidades de los hijos. Prácticamente todas han hecho adaptaciones en los horarios de trabajo o tienen facilidades por parte de la empresa para ausentarse en caso de necesitar tiempo para el hijo, a pesar de que alguna tuvo que cambiar de trabajo. Generalmente estos cambios horarios se hacen adaptándolos a los horarios escolares de los hijos o combinándolos con el padre para turnarse en la atención al hijo.

En el caso de los cuidadores de ELA, la mayoría de los cuidadores trabajaba anteriormente, si exceptuamos los que ya estaban jubilados, y se han producido modificaciones en cuanto a los horarios y tiempo de trabajo, ya sea reducción horaria o cambio de turnos. Incluso en algún caso jubilación anticipada o cierre del negocio familiar, esto tanto por la pérdida de trabajo del afectado como del cuidador. Hay un mayor abandono del trabajo y más personas que se dedican en exclusiva al cuidado, condicionado porque una parte estaban jubilados y han asumido el cuidado, aun cuando con anterioridad no se hubieran dedicado al hogar. La mayoría de los que abandonan el trabajo son la pareja de la persona afectada y son mujeres.

Las cuidadoras de chicos con Duchenne, consideran importante seguir trabajando, ya que les sirve de distracción y alejamiento de la situación durante un tiempo; incluso para una de ellas es esencial para su propia autoestima. Esta necesidad de distracción no se la permitirían si fuera para salir a actividades de ocio, ya que se sentirían mal, mientras que el trabajo sí les permite ante sí mismas justificarse el alejarse de la situación. Bien es cierto que algunas no podrían dejar el trabajo, ya que los ingresos que aportan son importantes para la economía familiar.

Los cuidadores de ELA no hacen referencia al trabajo como distracción, a diferencia de lo que ocurre con los que atienden a afectados de Duchenne, sino

que parece que es lo normal, como medio de autonomía y formando parte de la propia vida. Posiblemente sigue persistiendo la idea de que las madres tienen que cuidar a los hijos y esto es prioritario, más que sus propios proyectos de vida.

Otra diferencia importante es que en los cuidadores de ELA, se plantea contratar a personas para que ayuden en el cuidado y poder mantener el trabajo. Se utiliza cuando tienen un mayor papel los hijos con empleo y familia propia, que tendrían que asumir el papel de cuidadores, pasando ellos a complementar el trabajo del cuidador contratado o del padre. En los casos de Duchenne ninguna tiene contratado personal para cuidar al hijo.

Si unimos todos los cuidadores que abandonan el trabajo o están en paro y no buscan empleo para dedicarse al cuidado, en las dos enfermedades, vemos que representan un número elevado y este aumenta si añadimos los que han reducido el horario laboral. Esto es un reflejo de los efectos que tiene en la posibilidad de compatibilizar cuidado y trabajo remunerado, lo cual está condicionado por factores económicos y culturales de la propia familia y las políticas desarrolladas para estos colectivos.

El hecho de mantener el trabajo, significa que el horario de dedicación a los cuidados y ocupaciones del enfermo, casa y trabajo, aumenta considerablemente y supone un mayor agotamiento e influye en la salud presente y futura de la persona cuidadora.

### **3.5.- Relaciones sociales y actividades de ocio**

La vida de los afectados de ambas enfermedades está bastante limitada al núcleo familiar, y la vida de la familia se estructura en torno a sus necesidades. No obstante, se producen diferencias entre ambas, condicionado por la edad de aparición de las enfermedades, el tiempo de desarrollo y las expectativas de vida.

En el caso de los afectados del Síndrome de Duchenne, el mantenimiento durante más tiempo de la escolaridad y estudios ayuda a que mantengan una vida mas activa y de mayor contacto con el exterior, pero en ocasiones se plantean que para qué van a estudiar, ya sea por parte de los padres e incluso del afectado, si no lo van a necesitar en el futuro. Esta pérdida de contacto lleva a la pérdida de los amigos de la infancia y a un alejamiento de la convivencia con otros chicos. A medida que se hacen mayores y van cambiando las actividades de ocio de los jóvenes, mas salidas nocturnas y mas alejadas del hogar, los afectados van reduciendo sus salidas

Progresivamente van reduciendo la vida exterior y limitándose a las actividades relacionadas con el núcleo familiar, pasando la mayor parte del tiempo en el hogar y con la persona cuidadora. Algunos mantienen actividades externas, pero es minoritario, si no son las compartidas con los padres o las escolares.

Sin embargo para los padres sí es importante que el hijo salga, tenga amigos y realice actividades. En algunos padres se refleja una cierta decepción por la pérdida de las amistades de los hijos y sobre todo porque no acudan a verlos o a jugar con ellos en casa. Igualmente cuando hay hermanos y tampoco le acompañan a actividades, que son aquellos en los que se ha producido un alejamiento de los otros hijos.

En el caso de los afectados de ELA tienden a mantener las amistades, pero reducen sus salidas, en cambio reciben visitas en el propio domicilio. Son valoradas muy positivamente por todos, pues proporcionan apoyo emocional. En los casos en que se ha producido alejamiento de los amigos, tienen sentimientos de dolor por este motivo, que se añaden a los derivados de la propia enfermedad.

Las limitaciones en la vida de los afectados y la disminución en actividades de estos y su aislamiento, también ocasiona aislamiento de la persona que cuida, ya que le acompaña y está pendiente de todo lo que necesita de un modo

permanente. En ninguno de los casos quieren dejar al afectado solo en casa, excepto por periodos muy breves de tiempo, y no en todos los casos se puede hacer, por lo que si la persona enferma no sale a otras actividades externas, normalmente tampoco lo hace el cuidador. El cuidador no tiene habitualmente actividades de ocio si no es con el enfermo, solamente algún caso de cuidadores jóvenes de un padre afectado, pero también en estos casos se reducen.

Estas situaciones condicionan las relaciones de amistad y salidas de ocio de los cuidadores, e implica que cuidador y afectado no se separan prácticamente para nada, ni siquiera para las actividades de ocio y es una manifestación más de la dependencia de los afectados y la dedicación de los cuidadores. En general, el cuidador se siente mal acudiendo a actividades de ocio si el afectado no puede hacerlo, ya que parecen considerarlo un abandono de aquel y no se permiten a si mismos divertirse si no lo hace el afectado. Esto ocurre en la mayoría de los casos, tanto de ELA como de Duchenne.

El tiempo dedicado al cuidado disminuye el tiempo para si mismo e incluso para el descanso, ya que las pautas culturales llevan a que ante la situación de la persona enferma, el ocio, las relaciones sociales, el descanso, el cuidado de si mismo por parte del cuidador se considere como una falta de interés por el afectado y socialmente se sanciona negativamente o puede ser percibido así por la propia cuidadora. Esto es mas frecuente en las mujeres, precisamente por la consideración social de que es su obligación cuidar a sus familiares enfermos.

La dependencia de otros para todas sus necesidades, implica que la vida de ambos, enfermo y cuidador, el ritmo y los horarios esté totalmente interrelacionada, la vida del cuidador por las actividades y horarios de la persona afectada y la vida de esta por la posibilidad de atención de la persona cuidadora y sus diferentes responsabilidades, que se suelen adaptar a las necesidades del afectado. Esto produce una relación de dependencia entre

cuidador y afectado. Esta es una relación podríamos decir circular: la persona cuidadora quiere hacer todo lo posible por el enfermo y le dedica más tiempo, de tal modo que acostumbra a la persona a que siempre sea ella quien le atienda y el enfermo continuamente reclama a la persona. Un factor que influye además en este proceso es el sentimiento de culpabilidad, por considerar que tiene obligación de prestar los cuidados, resultado del factor cultural de lo que debe ser el rol de la mujer, ya sea esposa, madre, hija o hermana.

La relación de dependencia es complementaria del miedo a estar ausente por parte de los cuidadores, podríamos decir que es en ambas direcciones, unos no quieren dejar a la persona enferma y estos no quieren prescindir del cuidador. De este modo se aumenta el sentimiento de tener que estar siempre presente.

Algunos cuidadores plantean la importancia que tiene el poder salir los padres, o la cuidadora, sin los hijos y romper con el miedo a dejarlo con otros, incluso el exceso de dependencia del afectado hacia el cuidador ya que el propio afectado pone obstáculos a que los padres salgan, en el caso de los afectados de Duchenne.

### **3.6.- Adaptación de las viviendas**

La mayoría ha tenido que realizar cambios relacionados con la vivienda para eliminar barreras arquitectónicas, tanto en el interior como en el acceso. Las adaptaciones más frecuentes son la ampliación de puertas y las modificaciones de los cuartos de baño, que no siempre tienen suficiente amplitud para poder acceder con silla de ruedas. No obstante en varios casos no han podido resolver las exteriores y resulta muy difícil poder salir de casa. Nueve familias han cambiado de casa por las barreras en el acceso, y en otros han tenido que adaptarlas cuando son viviendas unifamiliares de dos plantas, poniendo incluso ascensor.

Solamente tres viviendas no tenían barreras, dos de las cuales habían sido construidas por la propia familia. En cambio dos no tienen condiciones de habitabilidad adecuada.

Las barreras que tienen las viviendas dificultan la movilidad del enfermo dentro del hogar y la propia tarea del cuidado. Podemos ver las barreras que suelen encontrar y que en varios casos no se han podido resolver.

Tabla 7: Barreras arquitectónicas

Tipo de barreras	Resueltas	No resueltas
Escalones en el edificio	24,24 %	15,15 %
Ascensor pequeño	3%	
Cambio de puertas	30,30 %	21,21 %
Escaleras en el interior		6%
Cambio de vivienda por la enfermedad	27,27%	
Cambios de vivienda en el interior	15,15 %	3%

Fuente: elaboración propia

### 3.7.- Situación económica

La situación económica de las familias sufre un deterioro como consecuencia de tener más gastos para todas las necesidades que tiene el afectado, así como para apoyo al cuidador. A esto se une que varios de los casos han tenido pérdida de ingresos, ya sea por dejar de trabajar el afectado y no percibir pensión; por cierre o reducción de negocios familiares o contratar a alguna persona para su sustitución, o por la disminución de ingresos por parte del cuidador, ya sea por jubilación anticipada, por reducción de jornada o por abandono del trabajo para dedicarse al cuidado.

El aumento de los gastos se inicia desde el momento del diagnóstico, especialmente por aquellos que acuden a otros centros o profesionales para contrastar el diagnóstico y, más aún, si acuden en busca de distintas alternativas. Los que están en situación económica ajustada, para adaptar la vivienda recurren a los préstamos, con el consiguiente endeudamiento de la

familia, ya que se van acumulando y las ayudas son insuficientes para cubrir todos los gastos, como es el caso de ascensores, sillas o sillones adaptados, adaptación de baños con medios supletorios, mesas adaptadas a las sillas de ruedas para que puedan comer solos el mayor tiempo posible, grúas, camas articuladas... El coste de estos medios es elevado y no se trata solo de uno, sino que precisan varios e, incluso, en algunos casos todos. Gran parte de ellos no perciben ayudas para estos gastos. Por otra parte el coste de los gastos diarios se incrementa, tal como la luz, el desplazamiento a distintos sitios requiere usar más taxis. En los casos en que no pueden salir de casa, por motivos de salud o por barreras, precisan que determinadas atenciones se les presten en el hogar como es el caso de peluquería, así como los cuidados que requieren de profesionales y que no están contemplados entre las posibles ayudas a recibir.

La adaptación de los coches para poder llevar la silla eléctrica y poder sacar al afectado, por desplazamientos por tener dificultad para utilizar transporte público o la compra de medios que facilitan el cuidado y no tienen ningún tipo de ayuda suponen un coste elevado. Así mismo necesitan determinadas medidas terapéuticas o tratamientos de profesionales que no reciben de los servicios públicos, pero que son beneficiosos para mantenerse el afectado en mejores condiciones o para poder afrontar la enfermedad la propia familia, tales como fisioterapeuta o psicólogo entre otros.

Si se producen dificultades económicas las condiciones de vida son mas duras, tanto para el afectado como para el cuidador y el resto de los miembros del hogar. Incluso puede producir dificultades en el desarrollo de los componentes del hogar.

### **Conclusión general**

De acuerdo con esta breve síntesis podemos ver que la atención de estos enfermos ocasiona límites importantes en la vida del cuidador y de la familia, ya

que se priorizan las necesidades de la persona enferma y no se pueden desarrollar otras funciones. La enfermedad se convierte en el elemento central sobre el que gira gran parte de la vida de la familia y esta se organiza en función de la misma. Las familias, especialmente los cuidadores, tienen dificultades para poder desarrollar sus proyectos personales y profesionales.

Los distintos tipos de políticas sociales públicas favorecerán o no el prestar los cuidados y compatibilizarlos con el desarrollo personal y profesional, tanto de las personas enfermas como de los cuidadores y de los distintos miembros de la familia. En estos casos son totalmente subsidiarias, y por tanto la atención queda prácticamente en exclusiva sobre la familia.

Socialmente se sigue considerando que las familias tienen la obligación de atender a sus miembros enfermos y discapacitados, a lo que no se niegan aquellas, incluso tienen asumido dicho papel y no siempre quieren pedir ayuda, ya que, en cierta forma, creen que es una manifestación de que no son capaces o no hacen suficiente esfuerzo para resolverlo por si mismos.

Las situaciones familiares son desiguales en capacidades y recursos, personales y económicos, y da lugar a desigualdades en el cuidado, pero también consume recursos (personales y económicos) y limita la posibilidad de desarrollo personal y profesional, especialmente del cuidador, sus proyectos vitales, con dificultades de autonomía futura en salud e ingresos. Si las mujeres, especialmente las de los grupos o clases sociales bajas, parten de una situación de dependencia o subordinación, el dedicarse a los cuidados incrementa esa dependencia y una mayor vulnerabilidad, que a su vez conduce a una mayor desigualdad. Por tanto, produce desigualdades sociales y refuerza las existentes.

En cambio la prestación de cuidados en el hogar a las personas dependientes permite un gran ahorro público a costa de aquellos que asumen el cuidado



Un aspecto relevante es la invisibilidad de estas situaciones. Sólo en los últimos tiempos se ha empezado a hablar de ellas y como afecta a los miembros de la familia, especialmente del afectado y de los cuidadores, cuando se ha visto el papel fundamental que desarrollan. Aún así siguen siendo invisibles para la mayoría de la población.

De acuerdo con los diferentes ámbitos de la vida de la familia, cuidadores y enfermos, que se ven afectados las respuestas deben abarcar todos ellos, por lo que se requieren políticas que aborden la situación globalmente y por tanto una actuación interdisciplinar e interinstitucional.

La actuación se debe proporcionar desde el momento del diagnóstico, realizando un seguimiento permanente para adaptarse a los cambios, no actuando a posteriori cuando ya se han producido los problemas. Las respuestas pueden llegar tarde y no se adaptan a las necesidades reales, por lo que la respuesta debe ser desde las necesidades percibidas por los propios interesados y contando con su participación en la elección de la respuesta.

Los servicios a proporcionar deben ser variados, tanto para apoyo personal como para ocio y que sirvan tanto para que el cuidador pueda desarrollar sus proyectos vitales y como respiro de la situación. También se precisa una formación de los profesionales que tienen que intervenir con ellos

Desde el trabajo social se deben detectar las situaciones en los inicios y adelantarse a las necesidades y dificultades, en colaboración con la propia familia y las distintas instituciones implicadas. La respuesta no debe ir dirigida solo al afectado ni al cuidador, sino a la situación familiar en su conjunto. Incluso después de la muerte del afectado pueden precisar ayuda, tanto para enfrentar la desaparición del familiar, como para adaptarse a la nueva situación.

## **El papel de la tutela legal de incapaces en las instituciones de guarda**

Joaquín María Rivera Álvarez

[quino@trs.ucm.es](mailto:quino@trs.ucm.es)

Escuela Universitaria de Trabajo Social  
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: Incapacitación. Intervención pública. Tutela Legal.

Key words: Incapacitation. Public intervention, legal representation

La Ley 41/2003, de 18 de Noviembre ha introducido un nuevo párrafo al Art. 239 del Código civil. La norma permite la asunción de la tutela legal y automática de las agencias y fundaciones públicas de protección a personas incapacitadas y mayores de edad, sin necesidad de intervención judicial, tal como ocurría en la protección legal de menores de edad (Arts. 172 a 173 del Código Civil). Este artículo ha de ser interpretado para ver que personas y situaciones han de ser contempladas bajo su vigencia, así como introducirlo dentro del sistema general de las instituciones tutelares.

The Law 41/2003, November 8<sup>th</sup>, introduce a new paragraph in Article 239 of the Civil Code. The rule permits the legal and automatic guardianship of the public agencies and foundations that protect the incapacitated and mayor people without judicial resolutions, as it has happened in the minor´s legal protection (Art. 172 to 173 of the Civil Code). The article has to be interpreted to clarify the persons and situations that has been contemplated and to be introduced in the general system of the legal representation.

Propósito: El nuevo artículo 239. 3º párrafo del Cc, nacido a raíz de la Ley 43/2003, de 18 de noviembre, de protección patrimonial de las personas con discapacidad, plantea serían dificultades a la hora de fijar su finalidad y engarce dentro de la sistemática general de las instituciones de guarda fijadas dentro del Código Civil.

El propósito de estas líneas es reflexionar sobre su papel y tratar de resolver los problemas que se hemos planteado. Como siempre partimos del texto legal del Art. 239 del Código civil:

“La tutela de los menores desamparados corresponde por Ley a la entidad a que se refiere el artículo 172.

Se procederá, sin embargo, al nombramiento de tutor conforme a las reglas ordinarias, cuando existan personas que, por sus relaciones con el menor o por otras circunstancias, puedan asumir la tutela con beneficio para éste.

La entidad pública a la que, en el respectivo territorio, esté encomendada la tutela de los incapaces cuando ninguna de las personas recogidas en el artículo 234 sea nombrado tutor, asumirá por ministerio de la ley la tutela del incapaz o cuando éste se encuentre en situación de desamparo. Se considera como situación de desamparo la que se produce de hecho a causa del incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes que le incumben de conformidad a las leyes, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material”.

1. Es pacífica la opinión que todas las instituciones de guarda – y por lo tanto la tutela legal que impone la norma que comentamos- vienen a salvar la situación en la que los padres no pueden o quieren ejercer su responsabilidad parental. Nuestro propósito es plantearse dicha situación en el caso de personas incapaces o incapacitadas mayores de edad, concentrando la cuestión al caso de intervención pública en esta materia.

Antes de continuar tenemos que diferenciar entre incapacitados e incapaces. Por los primeros consideramos a los que han sido declarados así por sentencia judicial (Art. 199 del Cc) al estar afectados por una enfermedad o deficiencia física o psíquica persistente que les impide gobernarse por si mismos (Art. 200 del Cc)<sup>1</sup>. La declaración de incapacitación supone la alteración del estado civil de la persona por cuanto, de presumirla capaz de obrar- una vez alcanzada la mayoría de edad (Art. 315 del Cc)-, se pasa a entender que dicha persona necesita de la protección de los representantes o asistentes legales nombrados para una serie de incumbencias preferentemente patrimoniales – no obstante, también, a veces señala ámbitos personales sobre los cuales debe actuar para ser eficaces los guardadores legales del sujeto-. Por contrario, entendemos personas incapaces como aquellas que, a pesar de no poderse gobernar por si mismas – falta de capacidad natural, como carencia de entendimiento o voluntad sobre una determinada incumbencia-, no han sido declaradas judicialmente incapacitadas. Por tanto, aparentemente pueden ser las más necesitadas de protección ya que no se han arbitrado todavía un sistema de protección legal. A partir de que los parientes y allegados de los incapaces son remisos a acudir a un procedimiento judicial, normalmente son cuidados informalmente por estos; lo que determina la existencia de lo que denominamos guarda de hecho a partir de la mayoría de edad – regulada en los Arts. 303 y 304 del Cc-.

El problema serio que plantea la anterior situación descrita es que, en muchos casos, la falta de incapacitación va unida a la ausencia de promoción de la declaración de minusvalía, encontrándonos con sujetos que no están incorporados al sistema de protección social y que exclusivamente están atendidos por unos parientes y allegados. A todo ello va unido que, por el transcurso del tiempo, estas personas por edad o por las condiciones del enfermo o sujeto con discapacidad pueden llegar a ser abandonadas. Una situación habitual es que los padres que son los cuidadores informales – esencialmente la figura femenina, la

---

<sup>1</sup> Cuando se presume que se va a recuperar en un corto periodo de tiempo la capacidad natural, no debe llevarse a cabo la incapacitación, ya que se solucionaría el problema con el cuidado y atención de la persona por sus guardadores de hecho – familiares o allegados-.

madre- puedan fallecer y dejar al sujeto incapaz sin protección alguna. Lo que unido a los problemas de entendimiento o volitivos que tiene el sujeto derive en la incapacidad del mismo para solicitar auxilio.

Antes de la reforma legal, se planteaba la necesidad de que las entidades públicas de protección de incapacitados pudieran asumir la tutela cuando los parientes o allegados no pudieran o no fueran idóneos (Heredia Puente-Fabrega Ruiz (1998) 55). A estos efectos, las legislaciones autonómicas crearon en concreto una serie de agencias y fundaciones públicas que asumieran las tutelas, a partir del Art. 242 del Cc. Entendieron que, a los efectos de superar la lentitud e inconveniencias del procedimiento judicial de incapacitación y constitución de tutela, se creara una norma que posibilitara la asunción automática y legal de la tutela, tal como ocurría con los menores (Heredia Puente-Fabrega Ruiz (1998) 81). Esta es una de las razones de la reforma legal. No obstante lo cual, debemos considerar que ésta se ha quedado “coja” ya que resuelve exclusivamente uno de los problemas: el del incapacitado judicialmente que, durante la tutela ordinaria, se encuentra en situación de desamparo.

Pero si esta no es la solución que pasa en los casos de desatención grave moral o material de los incapaces, debemos de plantearnos que posible solución hay para estos casos. Pues bien, en las próximos numerales contestaremos a esta pregunta.

2. Usualmente, nuestro Ordenamiento se planteaba la resolución del problema de la protección del incapaz mediante la constitución de la guarda legal previa incapacitación, solicitadas por Ministerio Fiscal<sup>2</sup> o por los parientes obligados a poner de manifiesto la situación de incapacitación y promover la tutela – el cónyuge o quien se encuentre en una situación de hecho asimilable, los descendientes, los ascendientes, o los hermanos del presunto incapaz, tal como lo especifica los Arts. 229 y 234 del Cc y el Art. 757 de la Ley de Enjuiciamiento Civil- .

---

<sup>2</sup> A la vez, tal como nos indica el Art. 757.

Por ello, las entidades públicas de atención a personas mayores e incapaces, sus funcionarios, no tenían una intervención directa procesal al inicio del procedimiento, ya que el Art. 757.3 de la Ley de Enjuiciamiento Civil señala que “Las autoridades y funcionarios públicos que, por razón de sus cargos, conocieran la existencia de posible causa de incapacitación en una persona, deberán ponerlo en conocimiento del Ministerio Fiscal”. Se entiende que, a partir de la denuncia, el Ministerio Fiscal intervendrá solicitando la incapacitación si ve que los parientes antes señalados – o el propio incapaz – no existen o no solicitaron la incapacitación. Si estos lo solicitan entonces actuará como defensor de la persona incapacitada (Arts.749.1 y 758 de la Ley de Enjuiciamiento Civil)

Hay que tener presente que, según su Estatuto Orgánico (Ley 50/1981, de 30 de Diciembre) el Ministerio Fiscal tiene “la función de intervenir en los procesos civiles, cuando esté comprometido el interés social o cuando puedan afectar a personas menores, incapaces o desvalidas en tanto se provee los mecanismos ordinarios de representación, así como tomar parte, en defensa de la legalidad y del interés público y social, en los procesos relativos al estado civil y en los demás que establezca la ley” (Hernández Gil (2004) 2422).

Por otra parte, es interesante resaltar que el Ministerio Fiscal, en cuanto tenga conocimiento de una causa de incapacitación en una persona, podrá solicitar al Juez la adopción de medidas cautelares “para la adecuada protección del presunto incapaz o de su patrimonio” Art. 762.2 de la Ley de Enjuiciamiento Civil. No obstante hay que indicar que será necesaria la audiencia previa del presunto incapaz y la adopción de una serie de cautelas señaladas en los Arts 734 a 736 de la anterior ley.

Entre las personas que podían ser designadas como tutoras están las personas jurídicas, públicas o privadas, que tengan encomendada la protección de los incapaces (Art. 242 del Cc), a falta de parientes adecuados señalados en el Art. 234 del Cc o cuando el juez ,

excepcionalmente, considere la opción como más beneficiosa para el incapaz (Art. 234, 3º párrafo , del Cc).

En este punto, es interesante ver que el Juez tiene libertad para nombrar, en defecto de las personas designadas en el Art. 234 del Cc, a aquella que considere adecuada por sus relaciones con el tutelado y conforme a su beneficio (Art. 235). Dicha norma pudiera considerarse que entra en colisión con el nuevo Art. 239.3, ya que aparentemente señala que, cuando no haya las personas referidas en el Art. 234 de la Ley, el Juez constituirá la tutela a favor de las entidades públicas. Para mi gusto, no hay contradicción sino que se trata de un problema de olvido de la disposición referida, debiendo integrarse la norma del Art. 235, dentro de lo dispuesto en el primer párrafo del Art. 239.3, en función del mantenimiento del principio de subsidiariedad de la intervención pública que debe seguirse manejando. No obstante lo cual, dicha postura nos muestra uno de los problemas de interpretación de la norma, ya que llevaría al desdoblamiento entre tutela ordinaria, constituida por el juez, – en situaciones de carencia de personas del Art. 234 del Cc, en relación con el 235 del Cc- y tutela extraordinaria, constituida por la Administración en función de la ley – en situaciones de desamparo-. De ahí deriva la dificultades interpretativas de la norma, ya que deberíamos regirnos por el principio de que, donde no distingue la ley, no debe distinguir el interprete.

Para resolver dicho problema debemos considerar, previamente, que el texto de la norma del Art. 239.3 del Cc ha puesto de manifiesto una cuestión relevante que la doctrina ha tratado en esta reforma. La palabra “incapaz” que está en el Art. 239.3 del Cc no es una categoría cerrada descriptivamente en nuestro Derecho civil, como la de incapacitado o persona con discapacidad – actualmente a partir de las Leyes 41 y 51/2003-. Pese a ello, se plantean dos posibles interpretaciones del término: uno, amplio, que indica que todo sujeto que naturalmente no pueda gobernarse a si mismo por una enfermedad o deficiencia que tenga carácter persistente puede ser objeto de intervención; la estricta, indica que sólo puede ser objeto de tal intervención los que hayan sido incapacitados judicialmente por sentencia. Como se ve la norma habla de incapaces pero, a la luz de la doctrina (SERRANO GARCIA (2004) 268,

REPRESA POLO (2004), 204), vemos como es remisa a identificar a estos con los sujetos antes vistos. Se hace por cuanto nuestro sistema legal de incapacitación, nacido de la reforma de 24 de Octubre de 1983, se formaba sobre la necesidad impuesta por el Art. 199 del Cc: “Nadie puede ser declarado incapaz sino por sentencia judicial en virtud de las causas establecidas en la Ley”. Y dicha norma, entendían que tenía un reflejo constitucional, por cuanto la incapacitación suponía la restricción o privación de derechos y libertades constitucionalmente reconocidas, por lo que no podía surgir de una declaración médica sino del Juez, mediante la resolución típica del procedimiento contencioso, la sentencia (En contra, en su día al momento de la reforma, DIEZ PICAZO (1984)4). Por todo ello, no hay posibilidad de tutela legal si no hay previa incapacitación judicial, en cuyo procedimiento puede haber o no la constitución de la tutela ordinaria.

Hay dos necesidades que obran en esta situación en cada una de los lados de la balanza. Por una parte, la persona incapaz – es decir, aquella que todavía no ha sido incapacitada pero no se puede gobernar- necesita para desarrollar su propia vida del modo que desee la protección institucional para superar, tanto los déficits intelectivos, volitivos propios, y las dificultades ambientales. Así se pone de manifiesto por el Libro Blanco (Capítulo II, Pág. 14-15) que: “Las personas con dependencia funcional gozan jurídicamente de los mismos derechos, libertades y deberes civiles y políticos constitucionales que los demás ciudadanos, ya que únicamente se les podrá privar de los mismos en los casos de incapacitación, a través de una sentencia judicial y en los términos y extensión que la misma establezca. Sin embargo, en la práctica la vulnerabilidad de su situación dificulta el ejercicio real de dichos derechos, como ponen de manifiesto diversos estudios e informes sobre los casos de maltratos, abusos o extorsiones a que se ven sometidos. Así pues, este colectivo, especialmente frágil, precisa de la concreción de los derechos que les corresponden, especialmente como destinatarios y usuarios de las prestaciones y servicios, así como de medidas protectoras específicas para garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos y responsabilidades”. Pero, a la vez, dicha protección, en cuanto restringe no sólo su capacidad sino el ámbito de decisiones, determina que se imponga o exige que la intervención pública



se realice cuando sea necesaria y, además, siempre vaya encaminada al beneficio de la persona incapaz. Para proteger dichos dos elementos finalísticos de las potestades públicas es exigencia, según la doctrina, no sólo el control jurisdiccional posterior sino previo mediante la incapacitación que determina dichos dos factores.

Por último, cuando se dan problemas puntuales y urgentes que resolver, atendiendo a que el procedimiento de incapacitación y/o constitución de tutela podía durar un tiempo, el Código Civil autorizaba a que el Juez pudiera llevar a cabo cualesquiera medidas cautelares para la protección de la persona incapaz conforme al Art. 216, segundo párrafo, del Cc3.

Por último, el Ministerio Fiscal como órgano de vigilancia y control de la tutela y también, como señala Hernández Gil (2004) 2431 “es también el órgano receptor de noticias de los hechos determinantes de la tutela (Art. 230 CC); vigila el desempeño de las funciones tutelares y en cualquier momento puede exigir al tutor que le informe sobre la situación del tutelado (Art. 232 CC); promueve la remoción del tutor del tutor(Art. 248 CC)...y cuando tenga conocimiento de que una persona debe ser sometida a tutela y en tanto no recaiga resolución judicial que ponga fin al procedimiento asumirá su representación y defensa el MF (Art. 299 bis CC). El mandato contenido en este último precepto convierte al MF más que en defensor “ope legis”, en tutor de la persona que se encuentra en esa situación, debiendo adoptar las medidas más convenientes para su cuidado y protección, misión para la que actualmente el MF carece de medios y de organización suficientes”.

Es muy interesante el comentario, por cuanto determina que, tal como veremos más adelante, si no podemos aplicar el Art. 239.3º párrafo del Cc, a la situación de los incapaces, cuando las entidades públicas de protección tenga conocimiento de la desatención moral o material, sin embargo, el Ordenamiento por ello no se abstiene de intervenir sino que deja en manos del

---

3 Las medidas y disposiciones previstas en el artículo 158 de este Código podrán ser acordadas también por el Juez, de oficio o a instancia de cualquier interesado, en todos los supuestos de tutela o guarda, de hecho o de derecho, de menores e incapaces, en cuanto lo requiera el interés de éstos.

Ministerio Fiscal dicha responsabilidad. El problema es que éste carece de medios para hacerlo efectivo.

3. Una vez constituida el sistema de guarda legal, nos podemos encontrar con que el declarado incapacitado resulta desatendido material o moralmente desde la perspectiva personal.

La asistencia material y moral debida a la persona con incapacidad se produce no sólo directamente por el tutor, sino también por otras personas de su entorno, ya sean auxiliares en el cumplimiento de las obligaciones – como ocurre cuando asume la tutela una persona jurídica – , allegados o parientes que, de hecho, pueden estar cuidando de la persona – como puede ser su cónyuge-mujer, pariente político del tutelado, un hermano mayor de edad durante un viaje de placer de los padres o del hermano tutor- o profesionales – así las prestaciones sociales de tipo residencial o asistencial que se convienen con los tutores que sean allegados o parientes y que no puedan o quieran ofrecerla personalmente-...etc.

Son claros los deberes asistenciales de la persona incapacitada por quien ejerce la guarda legal, así claramente en el Art. Art. 269 del Cc – en la tutela- y en el Art. 154 del Cc – en la patria potestad prorrogada o rehabilitada-. Es interesante ver si la nueva regla se solapa con el sistema de sustitución de los tutores mediante la remoción de los artículos 247 y ss del Cc. De nuevo, se nos planteará hasta que punto la asunción automática en situaciones de desamparo determina la suspensión de las funciones de guarda legal que se tuvieran anteriormente. Lógica conclusión a partir de que, fuera de dichas situaciones, el juez pueda nombrar defensor judicial y suspenda al tutor de sus funciones (Art. 249 del Cc).

En ese momento, conforme a la intensidad de la desprotección, podemos encontrarnos diferentes posibilidades en la Ley, primero, desde la perspectiva de la intervención judicial:

- A) Si la desatención es puntual, deberá recordarse que el tutor o cualesquiera otro guardador legal está sometido a responsabilidad por los daños y perjuicios que cause a su tutelado .
- B) Si la desatención es prolongada, no obstante lo cual, hay otros parientes que puedan ser llamados a la tutela, el Ministerio Fiscal solicitará al Juez, la remoción del cargo de tutor (Art. 247 del Cc)<sup>4</sup>.

Las entidades de protección de personas incapaces podrán, en esta situación, sin necesidad de solicitar intervención judicial asumir automáticamente la tutela de dichos sujetos incapacitados. En este caso, la tutela no se constituye judicialmente , sino que la ley autoriza, previa comprobación de la situación – a través del procedimiento administrativo que se cree- , a las entidades públicas que asuman la tutela de los incapaces a asumir la tutela “extraordinaria”- por diferenciarla de la ordinaria nacida de la intervención judicial-.

4. De todo lo expuesto vemos que la intervención de las entidades públicas de protección de personas mayores e incapaces es residual en un sistema de tutela judicial en donde todavía tiene gran relevancia la familia. Por el contrario, hay sistemas que han aceptado la tutela pública como regla general, como ocurre en Suiza, de forma que la Ley provee de una autoridad tutelar en sentido estricto – junto con una autoridad de vigilancia-.

Por otra parte, tal como hemos manifestado, en nuestro sistema jurídico, es necesario la incapacitación judicial previa para que puede designarse un representante o asistente legal; frente a ello, otros sistemas, como el de la Betreuung alemana, permite también el nombramiento de asistente , sin necesidad de incapacitación previa, si bien si se trata de una deficiencia física, es necesario que se haga a solicitud del propio enfermo, si es mayor de edad (Parágrafo 1896.1.3 del BGB). De este modo, puede una persona que

---

4 “Serán removidos de la tutela los que después de deferida incurran en causa legal de inhabilidad, o se conduzcan mal en el desempeño de la tutela, por incumplimiento de los deberes propios del cargo o por notoria ineptitud en su ejercicio.

Serán removidos de la tutela los que después de deferida incurran en causa legal de inhabilidad, o se conduzcan mal en el desempeño de la tutela por incumplimiento de los deberes propios del cargo o por notoria ineptitud de su ejercicio, o cuando surgieran problemas de convivencia graves y continuados”.

progresivamente va perdiendo su capacidad nombrar un asistente, cosa que sólo puede hacerse en nuestra legislación, desde la perspectiva patrimonial, a partir del nuevo Art. 1732 del Cc por la Ley 43/2003. Sin embargo, desde la perspectiva personal, dudo que se pueda aplicar tal disposición.

Sin embargo, nos parece que el problema real no está en la necesidad de cambio del sistema de tutela, reforzando la posición de las entidades públicas sino que lo que corresponde es que éstas intervengan sobre la esfera jurídica de las personas incapaces con fines de protección sin necesidad de asumir la representación legal correspondiente a la tutela o cualesquiera otros sistema de guarda – patria potestad prorrogada o rehabilitada, curatela-. En esta línea, debemos diferenciar, tal como hace la legislación alemana de la “Betreuung”, entre medidas de atención material a la persona incapaz, sin necesidad de cuidado jurídico, y aquellas otras que implican la necesidad de realización de actos de representación. Y entender que, las entidades públicas de protección deben asumir responsabilidades asistenciales más allá de las situaciones de incapacitación, en la línea de integrar dichos servicios en el nuevo Sistema Nacional de Dependencia. En el propio anteproyecto, al definir la dependencia, no integra en dicho concepto la falta de capacidad natural – “gobierno de si mismo”-, ya que la falta de autonomía física, sensorial o psíquica que es persistente debe suponer la necesidad de ayuda de otra u otras personas o precisar de de ayudas importantes para realizar actos de la vida diaria (Art.2 del Anteproyecto). Pero, además, la intervención pública no debe depender de la solicitud de la persona dependiente sobre todo cuando no tenga capacidad natural para entender o querer. Tal como nos dice Garcia-Ripoll Montijano (1999) 579 “la protección de los enfermos mentales depende, no tanto de la corrección técnica de las reglas jurídicas, como de otros factores más concretos, en especial, del apoyo económico que este dispuesta a prestar la Administración pública, y de la concienciación social sobre la necesidad de ayudar a estas personas desvalidas”. Se trata de acudir a un modelo más funcional y no tan institucional que posibilite la atención a todo sujeto dependiente.

## Bibliografía:

Albaladejo García, M. (2006): *Curso de Derecho Civil, IV, Derecho de Familia*, 10 ed. , Edisofer S.L., Madrid.

Diez Picazo, L. (1984): “Las líneas de inspiración de la reforma del Código civil en materia de tutela”, *Documentación Jurídica, enero-marzo 1984, Núm. 41*, Pág. 6 y ss.

García Cantero, G. (2004): “La tutela en Suiza”, en González Porras, J.M.-Méndez González, F.P.: Libro Homenaje al Profesor Manuel Albaladejo García, Colegio de Registradores de la Propiedad y Mercantiles de Espala-Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia.

García-Ripoll Montijano, M. (1999):” La nueva legislación alemana sobre la tutela o asistencia (Betrugung) de los enfermos físicos y psíquicos”, *Actualidad Civil*, Num.21, 24 a 30 de Mayo de 1999, Pags. 553 y ss.

Heredia Puente, M- Fábrega Ruiz, C. (1998):*Protección Legal de Incapaces*, Colex, Madrid.

Hernández Gil, F.(2004): “Protección en el orden civil de la persona de edad por el Ministerio Fiscal”, en González Porras, J.M.-Méndez González, F.P.: Libro Homenaje al Profesor Manuel Albaladejo García, Colegio de Registradores de la Propiedad y Mercantiles de Espala-Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: *Memoria del análisis de impacto normativo, económico, de género e igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal. Anteproyecto de Ley de promoción de la autonomía personal y de atención a las personas en situación de dependencia*, en <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/mtas-memoriadependencia-01.pdf> .

Rams Albesa, J. (2005) en Lacruz Berdejo "et alios": *Elementos de Derecho civil, IV, Familia*, 2º ed. Revisada y puesta al día, Ed. Dykinson, Madrid.

Represa Polo, P. (2004) En Díaz Alabart, S. et alios: *La Protección Jurídica de las Personas con Discapacidad (Estudio de la Ley 41/2003, de Protección Patrimonial de las personas con discapacidad)*, Ibermutuamur, Madrid.

Secretaria de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad-INSERSO: *Libro Blanco de atención a las personas en situación de dependencia en España*, Madrid 2004.

## **Social Work Education in Italy**

**Professor Valeria Fabbri**

The University of Florence

The University of Palermo

Italy

Social work arose in Italy immediately after the end of the Second World War, with the return of democracy and the atmosphere of social and material rebuilding of the country.

When referring to social work we mean the professional activity of an operator who has specific vocational training. In Italy, this figure is called “assistente sociale”. Therefore, “assistente sociale” is the professional intervention of social workers. It also corresponds to the specific scientific discipline.

The schools of social work were founded in Italy starting in 1946, thanks mainly to private initiatives of two different groups of thinking: one was confessional and the other was laical; while coming from different points of view, they often converged on their objectives: social solidarity, respect for others, liberation from discriminating policies.

For a long time, social work education was carried on following two parallel lines: 1) within the University, through specific training programs (in schools considered “dedicated to special purposes”) that did not foresee actual degrees and 2) within High Schools of variable duration, private in most cases, sometimes lacking public acknowledgement.

Only in 1985 was the University recognised as the sole centre for education (Departmental order May 30, 1985) and in 1987 (Presidential order n. 14 January 15, 1987) the diploma in Social Work became a certified qualification. Furthermore, act n. 84, March 23, 1993 established the rules and regulations for social workers and approved the National Association of Social Workers.

As far as education is concerned, a fundamental step was made in 1998, when the University of Trieste introduced the first experimental 4 year college degree in Social Work.

In compliance with the principles of the Declaration of Bologna, starting in 1999, Italy introduced a national reform on higher education which establishes two levels of degrees in all university faculties, thus conforming and making homogeneous all the university formative courses on a national and European level. This reform also involved Social Work training, where now there is a first level degree called "*Social Work Sciences*" (3 years) and a second level degree (postgraduate, recently defined as "magisterial" + 2 years) in "*Planning and Management of Social Work and Social Policies*".

%%

Specifically, the training objectives of graduates with a *first degree in Social Work* are: to possess an adequate knowledge of basic disciplines in social work;

- to possess a thorough knowledge of the methods and techniques of social work;
- to possess practical and operative skills regarding the detection and treatment of situations of social privation, referred to individuals, groups and communities;
- to possess a good ability in taking part in group work;
- to be able to relate the rendering of a specific service to the general cultural, economical and social context of the community;
- to be able to efficiently use, in written and verbal form, at least one language of the European Union, besides Italian, within the specific field of competence and for the exchange of general information;
- to possess adequate skills and instruments for the communication and management of information in general and specifically concerning citizens' rights;



- to possess the skills and abilities to interact with all cultures, including gender cultures and immigrant populations, in a perspective of intercultural and multi-ethnic social relations.

To reach *these objectives*, the curricula of first degree courses:

- include activities which aim is the acquisition of fundamental knowledge in the fields of sociology, psychology, law and economics; skills regarding social policies and the organization of services; principles, theories and methods of social work on the whole; as well as the modelling of social and cultural phenomena and planning of projects, even personalized ones, for the rendering of services;
- include a number of training activities oriented to the learning of operative skills for the rendering of specific services;
- establish compulsory external activities, such as field placement in service facilities, even foreign ones, in compliance with international agreements.

In Italy, a graduate in Social Work that wants to practise the profession of Social Worker must take a State exam and enrol in the *National Association of Social Workers, section B*, According to the Decree of the President of the Republic, June 5, 2001, n. 328, individuals enrolled in the association can carry out *professional activities* in public and private facilities that provide services to individuals, in social and human services and organizations of the third sector and in particular:

- a) activities, with technical and professional autonomy and judgemental discretion, in all phases of social intervention for the prevention, support and recovery of individuals, families, groups and communities in situations of need and privation, also through the promotion and management of joint work with volunteer organizations and other bodies of the third sector;
- b) management and collaboration tasks regarding organization and planning;

coordinating and management of specific interventions in the field of social service policies;

c) information and communication activities concerning social services and users rights;

d) educational and formative activities connected to social work and supervision of field work of students participating in the graduate course in “Social Work Sciences”;

e) data survey and data processing activities concerning social and psychosocial information for research.

%%

Those who possess a first degree in Social Work or other similar degrees can enrol in *postgraduate courses* in Social Work (*Planning and Management of Social Work and Social Policies*). In the case of similar degrees, a valuation will be done, case by case, to establish which exams the student must take to make up for formative debts.

Second degrees courses have the following training *objectives*:

- to possess an advanced knowledge of sociological disciplines and of social work, a strong ability to analyse and interpret social phenomena, an advanced knowledge in the economic-statistical, legal and political science fields, and also in anthropology, social psychology and gender mainstream studies;

- to possess a thorough knowledge of the different methods for drawing, planning and conducting social surveys on individuals, organizations and territories;

- to possess the necessary skills required for conceiving, planning and carrying out social service programs and social policies in the fields of health, education, family policies, immigration, social exclusion, equal opportunity and of welfare policies in general;

- to possess an advanced knowledge of the methods and techniques regarding monitoring and valuation of the results and the social impact of the single intervention programs in the fields indicated;
- to possess the necessary skills concerning the connection between intervention planning in the fields indicated and corresponding supply of services;
- to be able to operate with a high level of autonomy and carry out duties concerning the management of facilities, services, departments and complex areas within social policies and to manage group work;
- to be able to fluently use, in written and verbal form, at least one language of the European Community besides Italian, also with reference to the disciplinary vocabulary;
- to possess advanced skills and instruments for the communication and management of information;
- to possess the skills and abilities to interact with cultures and immigrant populations, in a perspective of intercultural and multi-ethnic social relations.

According to these indications, the curricula of second degree courses:

- include activities which aim is the acquisition of advanced knowledge in the various fields of sociology, and also sociological methods on a whole; knowledge and advanced skills concerning theories and methods of social work, social policies and the organization of services; deep knowledge in the legal, political science and economical-statistical fields; the modelling of social, cultural and economical phenomena; the planning of projects; the valuation of results;
- include in any case at least a number of training activities concerning empirical knowledge of the different systems of social policy, even from a comparative point of view;
- establish, according to specific objectives, external activities such as field placement in managements and service facilities, and study stays

at Italian and European universities, also according to international agreements.

Postgraduates, enrolled in *National Association of Social Workers*, section “A”, operate in facilities for human services with roles that imply a high level of responsibility and autonomy. *Professional activities* include (Decree of the President of the Republic, June 5, 2001, n. 328):

- a) processing and conducting of programs in the social work and social policy fields;
- b) planning, organization and management in the social work and social policy fields;
- c) management of services concerning complex interventions in the social work and social policy fields;
- d) analyses and valuation of the quality of the interventions regarding services and social work policies;
- e) supervision of student training activities for postgraduate degrees, class - Planning and Management of Social Work and Social Policies;
- f) social and social work research;
- g) educational and formative activities concerning planning and management of social work policies.

%%

## **SOME INFORMATION ON PLACES AND GEOGRAPHICAL DISTRIBUTION OF UNIVERSITIES**

**Chart. 1 – Number of Universities in Italy that offer Social Work education**

First degree in Social Work Sciences (triennial)	<b>Tot. 38 universities</b>
---	-----------------------------

Second, post graduate degree in Social Work Sciences Sociale (biennial)	<b>Tot. 34 universities</b>
According to a census of the Ministry of Internal Affairs, in the '80s, there were <b>109 schools, of which only 7 were universities.</b>	

**Chart . 2 – Referring faculties for Postgraduate Degrees**

<b>Types of faculties</b>	<b>N.</b>
Economics	<b>1</b>
Law	<b>3</b>
Arts and Philosophy	<b>3</b>
Educational Sciences	<b>6</b>
Political Sciences	<b>10</b>
Social Sciences	<b>1</b>
Sociology	<b>5</b>
<b>INTERFACULTIES</b>	<b>5</b>
Economics + Medicine + Surgery	
Law + Arts and Philosophy	
Medicine and Surgery + Political Sciences + Law	
Pharmaceutics + Medicine and Surgery + Law	
Medicin and Surgery + Economics + Educational Sciences	
<b>Total</b>	<b>34</b>

In the last decades, social work has witnessed a steady development of the theoretical and academic dimension that includes basic training, specialized training, long life learning, professional supervision activity and research.

The reform of the universities, the realignment with the European experience, has represented without a doubt an element of strong development and promotion of the profession of social worker, giving a greater visibility to Social Work as a theoretical discipline and an operative field of application. It has allowed a general elevation of the perception of the professional identity and favoured the development of knowledge, skills, theoretical assumptions, also thanks to the interest shown by many publishing houses towards topics once ignored by the publishing market.

However, there is still much to be done.

As other applied sciences, social work develops around practice, the ideation of theoretical assumptions, operative application, following the sequence practice-theory-practice. Research is part of this process and it should allow the development of theoretical foundations and methodological and technical choices in order to better respond to the evolving social needs. But, in Italy, the development of a specific research trend in social work has barely started while it is very strong in other European realities. The faculties in Italy that allow the prosecution of studies through research doctorates in Social Work are only two and the available seats are extremely limited.

Furthermore, another problem is the position placing of teachers of professional disciplines (usually graduates in Social Work, but not always) that only rarely are based within the university. In most cases, they are given short term contracts with

unsatisfactory economical recognition. This lack of stability makes it difficult to strengthen, in time, a scientific community that is able to deepen and spread a unitary corpus of knowledge concerning theoretical,

methodological and organizational models that are the basis of the answers to the many and changing social needs.

%%

Contributors:

**Beatrice T. Missadin** (Social Worker, certified English teacher, financial consultant for ESF and Leonardo projects)

**Giusy Rossi** (Social Worker, European Project Manager, Youth Policy consultant)

Florence, March 15 2006

- **AA.VV.**, *La supervisione degli assistenti sociali in servizio*, in “Servizi Sociali”, 6, 1993;
- **AA.VV.**, *La supervisione professionale nel servizio sociale*, in “Servizi Sociali”, 1, 1992.
- **AA.VV.**, *La supervisione ritrovata. Materiale per la formazione*, in “Servizi Sociali”, 47, 1997.
- **AA.VV.**, *Primo rapporto sulla situazione del servizio sociale* – EISS, Roma, 2001.
- **AA.VV.**, *Secondo rapporto sulla situazione del servizio sociale* – EISS, Roma, 2001.
- **Avallone F.**, *La formazione psicosociale*, Carocci, Roma, 1989.
- **Diomede Canevini M.**, *La formazione degli assistenti sociali: costanti di linee evolutive*, in “Coordinamento Nazionale docenti di servizio sociale” (a cura di), *Il servizio sociale come processo di aiuto*, Franco Angeli, Milano, 1987.
- **Bean C., Bentolila S., Bertola G., Dodalo J.**, *Le politiche sociali in Europa*, Il Mulino CEPR, Londra 1999
- **Bortoli B.**, *Teoria e storia del servizio sociale*, NIS, Roma, 1997.
- **Campanini A., Frost E.**, *European Social Work: commonalities and differences*, Carocci, Roma, 2004.

- **Campanini A.** *Servizio sociale e sociologia: storia di un dialogo*, Lint, Trieste, 1999.
- **Fabbri V.** *Gruppo e intervento sociale. Progettare, condurre, valutare*, Carocci, Roma, 2006
- **Gori C.** *I servizi sociali in Europa. Caratteristiche, tendenze, problemi*. Carocci, Roma 2001
- **Lorenz W.** *Il servizio sociale e la nuova Europa. Politiche assistenziali e integrazione europea*, ECIG Genova 1995
- **Sanicola L.**, *Itinerari nel servizio sociale*, Liguori, Napoli 1996.
- **Scortegagna R.** *La formazione nelle professioni sociali*, in “La Rivista di Servizio Sociale”, n. 4, 1998.
- **Tonon Giraldo S.**, *Formazione in Servizio Sociale*, in Dal Pra Ponticelli M. (diretto da), “Dizionario di Servizio Sociale”, Carocci, Roma 2005

#### **Su internet**

- <http://offf.miur.it/>
- <http://www.aidoss.org/>
- <http://www.cnoas.it/>
- <http://www.assnas.it/>
- <http://www.sunas.net/>
- <http://www.eassw.org/>
- <http://www.eusw.unipr.it/>
- <http://www.certs-europe.com/>
- <http://www.serviziosociale.com/>



## **La formazione in Servizio Sociale in Italia**

**Professoressa Valeria Fabbri**  
Università degli Studi di Firenze  
Università degli Studi di Palermo  
Italia

Il servizio sociale è sorto in Italia immediatamente dopo la fine della II Guerra Mondiale, con il ritorno alla democrazia e il clima di ricostruzione sociale e materiale del paese.

Quando parliamo di servizio sociale intendiamo l'attività professionale di un operatore, in possesso di una specifica formazione professionale. In Italia, tale figura è definita "Assistente Sociale". Pertanto, il "servizio sociale" è l'intervento professionale degli assistenti sociali. Esso corrisponde, altresì, alla specifica disciplina scientifica.

Le scuole di servizio sociale furono istituite, in Italia, a partire dal 1946, grazie soprattutto all'iniziativa privata di due diversi gruppi di soggetti, uno confessionale e l'altro laico che, pur partendo da considerazioni differenti, spesso convergevano sulle stesse finalità: solidarietà, giustizia sociale, affrancamento dalle politiche discriminatorie.

A lungo la formazione in servizio sociale è stata portata avanti parallelamente su due binari:

- 1) *dentro l'Università*, attraverso percorsi formativi specifici (in scuole definite "dirette a fini speciali") non configuranti veri e propri corsi di laurea;
- 2) *da Scuole Superiori post secondarie*, di durata variabile, nella maggior parte dei casi private, talvolta prive di riconoscimento pubblico.

L'assenza di una regolazione di carattere nazionale del percorso formativo ha ritardato il riconoscimento del profilo professionale e del ruolo, ponendo questa

professione in un situazione di subalternità rispetto ad altre figure professionali, talvolta meno storicizzate.

Solo dal 1985 si è avuta l'individuazione dell'università come sede esclusiva di formazione (Decreto Ministeriale 30.05.1985) e nel 1987 (Decreto Presidente della Repubblica 15 gennaio 1987, n.14) al diploma di assistente sociale è stato attribuito il valore abilitante. Inoltre, la legge 23 marzo 1993, n. 84, ha regolamentato la professione di assistente sociale e approvato l'Albo Nazionale.

Per quanto riguarda la formazione, un passaggio fondamentale è avvenuto nel 1998, quando l'Università di Trieste introdusse il primo corso di laurea sperimentale in Servizio Sociale, della durata di quattro anni.

%%

In conformità ai principi della Dichiarazione di Bologna, a partire dal 1999, l'Italia ha introdotto una riforma nazionale dell'istruzione superiore, che stabilisce due livelli di laurea in tutte le facoltà universitarie, uniformando e rendendo omogenei tutti i percorsi formativi universitari a livello nazionale ed europeo.

Tale riforma ha coinvolto anche la formazione in Servizio Sociale, dove è stata prevista una laurea di primo livello chiamata "*Scienze del Servizio Sociale*", della durata di *tre anni*, e una laurea di secondo livello, specialistica, recentemente definita "magistrale" di ulteriori *due anni*, in "*Programmazione e gestione delle Politiche e dei Servizi Sociali*".

In specifico, *gli obiettivi formativi dei laureati nei corsi di laurea di Servizio Sociale* (corso triennale) sono:

- Possedere un'adeguata conoscenza delle *discipline di base per il servizio sociale*;
- Possedere una sicura padronanza *dei metodi e delle tecniche* proprie del servizio sociale;

- Possedere competenze pratiche ed operative relative al *rilevamento ed al trattamento di situazioni di disagio sociale, riferite sia a singoli sia a gruppi e comunità*;
- Possedere una buona capacità di inserimento *in lavori di gruppo*;
- Essere in grado di rapportare la prestazione di uno specifico servizio al generale *contesto culturale, economico e sociale delle comunità*;
- Essere in grado di utilizzare efficacemente, in forma scritta e orale, almeno *una lingua dell'Unione Europea*, oltre l'italiano, nell'ambito specifico di competenza e per lo scambio di informazioni generali;
- Possedere adeguate *competenze e strumenti per la comunicazione* e la gestione dell'informazione in generale e specificamente per quanto attiene ai diritti dei cittadini;
- Possedere la competenza e la capacità di *interagire con le culture*, incluse quelle di genere e le popolazioni immigrate nella prospettiva di relazioni sociali interculturali e multietniche.

Per raggiungere tali obiettivi, i *curricula dei corsi di laurea di Servizio Sociale*:

- Comprendono attività finalizzate all'acquisizione di conoscenze fondamentali nel campo della *sociologia*, della *psicologia*, del *diritto e dell'economia*; di competenze in merito alle *politiche sociali e all'organizzazione dei servizi*; di *principi, teorie e metodi propri del servizio sociale* nel suo complesso; nonché alla modellizzazione di *fenomeni sociali* e culturali e alla predisposizione di progetti, anche personalizzati, per la prestazione di servizi sociali;
- Comprendono una quota di *attività formative* orientate all'apprendimento di capacità operative per la prestazione di servizi specifici;
- Prevedono l'obbligo di attività esterne, come *tirocini formativi* presso strutture di servizio, anche estere, nel quadro di accordi internazionali.

In Italia, il laureato in Servizio Sociale che vuole esercitare la professione di Assistente Sociale deve sostenere un Esame di Stato e iscriversi all'Albo Nazionale degli Assistenti sociali, Sezione "B". In base al Decreto del

Presidente della Repubblica 5 giugno 2001, n. 328, gli iscritti a tale Albo possono svolgere attività professionali in strutture, pubbliche e private, di servizio alla persona, nei servizi sociali e nelle organizzazioni del terzo settore ed in particolare:

- a) attività, con *autonomia tecnico-professionale* e di giudizio, in tutte le fasi dell'intervento sociale per la *prevenzione, il sostegno e il recupero di persone, famiglie, gruppi e comunità* in situazioni di bisogno e di disagio, anche promuovendo e gestendo la collaborazione con organizzazioni di volontariato e del terzo settore;
- b) compiti di *gestione, di collaborazione all'organizzazione e alla programmazione; coordinamento e direzione* di interventi specifici nel campo delle politiche e dei servizi sociali;
- c) attività di *informazione e comunicazione* nei servizi sociali e sui diritti degli utenti;
- d) attività *didattico formativa* connessa al servizio sociale e supervisione del tirocinio di studenti dei corsi di laurea della classe "Scienze del servizio sociale";
- e) attività di raccolta ed elaborazione di dati sociali e psicosociali ai fini di *ricerca*.

%%

Possono iscriversi ai corsi di *laurea specialistica* in Servizio Sociale (*Programmazione e gestione delle Politiche e dei Servizi Sociali*) coloro che sono in possesso della laurea triennale in Servizio Sociale o altri tipi di laurea affine. In quest'ultimo caso sarà valutato, caso per caso, quali esami lo studente dovrà sostenere per recuperare i debiti formativi.

I corsi di laurea specialistica hanno i seguenti *obiettivi formativi*:

- Possedere una conoscenza avanzata delle *discipline sociologiche e del servizio sociale*, un'elevata capacità di analisi e *interpretazione dei fenomeni* sociali, un'avanzata conoscenza nel campo delle *discipline economico-*

*statistiche, giuridiche e politologiche, nonché dell'antropologia, della psicologia sociale e degli studi di genere;*

- Avere padronanza dei diversi metodi di disegno, impostazione e conduzione delle *indagini sociali su individui, organizzazioni e ambiti territoriali;*
- Avere le competenze necessarie per l'ideazione, la programmazione e l'attuazione di *programmi di servizio sociale e di politiche sociali* nei settori della sanità, dell'istruzione, della famiglia, dell'immigrazione, dell'esclusione e marginalità sociale, delle pari opportunità e dei soggetti deboli, e delle politiche di *welfare* in generale;
- Possedere una conoscenza avanzata dei metodi e delle tecniche relative al monitoraggio e *valutazione degli esiti* e dell'impatto sociale di singoli programmi di intervento nei settori indicati;
- Possedere le competenze necessarie in merito al raccordo tra la programmazione di interventi nei settori indicati e l'offerta dei servizi corrispondenti;
- Essere in grado di operare con un elevato grado di autonomia e di svolgere *funzioni di direzione di strutture, servizi, dipartimenti e aree di elevata complessità* nell'ambito di politiche sociali e di dirigere il lavoro di gruppo;
- Essere in grado di utilizzare fluentemente, in forma scritta e orale, almeno una lingua dell'Unione Europea oltre l'italiano, con riferimento anche ai lessici disciplinari;
- Essere in possesso di avanzate competenze e strumenti per la comunicazione e la *gestione dell'informazione;*
- Possedere le competenze e le capacità di *interagire con le culture* e le popolazioni immigrate nella prospettiva di relazioni sociali interculturali e multietniche.

Ai fini indicati, *i curricula dei corsi di laurea specialistica:*

- Comprendono attività dedicate all'acquisizione di conoscenze avanzate nei vari campi della sociologia, nonché di metodi propri della sociologia nel suo complesso; all'acquisizione di conoscenze e competenze avanzate nelle teorie e metodi propri del servizio sociale, delle politiche sociali e dell'organizzazione

dei servizi; all'acquisizione di un'approfondita preparazione in campo giuridico, politologico ed economico-statistico; alla modellizzazione di fenomeni sociali culturali ed economici; alla predisposizione di progetti; alla valutazione dei risultati;

- Comprendono in ogni caso almeno una quota di attività formative nel campo delle *conoscenze empiriche* dei diversi sistemi di politica sociale, anche da un punto di vista comparativo;
- Prevedono, in relazione a obiettivi specifici, attività esterne come *tirocini formativi* presso amministrazioni e strutture di servizio, e soggiorni di studio presso altre università italiane ed europee, anche nel quadro di accordi internazionali.

I laureati specialisti, iscritti all'Albo Nazionale degli Assistenti Sociali, Sezione "A", operano nelle strutture di servizio alla persona con funzioni di elevata responsabilità e autonomia. Formano oggetto dell'attività professionale (Decreto del Presidente della Repubblica 5 giugno 2001, n. 328):

- a) elaborazione e direzione di programmi nel campo delle politiche e dei servizi sociali;
- b) pianificazione, organizzazione e gestione manageriale nel campo delle politiche e dei servizi sociali;
- c) direzione di servizi che gestiscono interventi complessi nel campo delle politiche e dei servizi sociali;
- d) analisi e valutazione della qualità degli interventi nei servizi e nelle politiche del servizio sociale;
- e) supervisione dell'attività di tirocinio degli studenti dei corsi di laurea specialistica della classe - Programmazione e gestione delle politiche e dei servizi sociali;
- f) ricerca sociale e di servizio sociale;
- g) attività didattico- formativa connessa alla programmazione e gestione delle politiche del servizio sociale.

%%

## ALCUNI DATI SU SEDI E DISTRIBUZIONE GEOGRAFICA DELLE UNIVERSITA'

**Tab. 1 – Numero di Università in Italia che si occupano di formazione in Servizio Sociale**

Corso di laurea in Scienze del Servizio Sociale (triennale)	<b>Tot. 38 università</b>
Corso di laurea Specialistica in Scienze del Servizio Sociale (biennale)	<b>Tot. 34 università</b>
Negli anni '80, secondo un censimento del Ministero degli Interni, venivano censite <b>109 scuole, fra cui solo 7 universitarie</b>	

**Tab. 2 – Facoltà di afferenza delle lauree Specialistiche**

<b>Tipo di Facoltà</b>	<b>N.</b>
Economia	<b>1</b>
Giurisprudenza	<b>3</b>
Lettere e Filosofia	<b>3</b>
Scienze della Formazione	<b>6</b>
Scienze Politiche	<b>10</b>
Scienze Sociali	<b>1</b>
Sociologia	<b>5</b>

INTERFACOLTA'	<b>5</b>
1. Economia + Medicina e Chirurgia	
2. Giurisprudenza + Lettere e Filosofia	
3. Medicina e Chirurgia + Scienze Politiche + Giurisprudenza	
4. Farmacia + Medicina e Chirurgia + Giurisprudenza	
<b>5. Medicina e Chirurgia + Economia + Scienze della Formazione</b>	
<b>Totale</b>	<b>34</b>

## Conclusioni

Il servizio sociale ha visto, negli ultimi decenni, un deciso sviluppo della dimensione teorico didattica che comprende la formazione di base, specialistico, l'aggiornamento in itinere, l'attività di supervisione professionale e la ricerca.

La riforma universitaria, il riallineamento con l'esperienza europea, ha costituito senza dubbio un elemento di forte sviluppo e promozione della professione di assistente sociale, consentendo una maggiore visibilità al Servizio Sociale come disciplina teorica e campo d'applicazione operativa. Ha permesso un innalzamento generalizzato della percezione dell'identità professionale e ha favorito lo sviluppo della diffusione di conoscenze, competenze, presupposti teorici, anche grazie all'interesse che molte case editrici hanno dimostrato verso temi una volta ignorati dal mercato editoriale.

Tuttavia, molte cose restano da fare.

Come le altre scienze applicate, il servizio sociale si sviluppa nella circolarità fra pratica, ideazione di presupposti teorici, applicazione operativa, secondo la sequenza prassi- teoria- prassi. La ricerca è parte di questo processo e dovrebbe permettere lo sviluppo di basi teoriche, scelte metodologiche e tecniche per rispondere in modo più appropriato ai bisogni sociali in evoluzione. Ma lo sviluppo di uno specifico filone di ricerca in ambito di servizio sociale, in



Italia, stenta a decollare mentre è molto sviluppato in altre realtà europee. Le Facoltà che consentono in Italia di proseguire gli studi attraverso dottorati di ricerca in Servizio Sociale sono solo due e i posti messi a disposizione sono estremamente limitati. Inoltre, un altro problema è costituito dalla collocazione dei docenti delle discipline professionali (in genere Dottori in Servizio Sociale, ma non sempre) che solo raramente sono incardinati dentro l'università. Nella maggior parte dei casi sono incaricati con contratti a tempo determinato, con un riconoscimento economico non soddisfacente. Tale precarietà comporta la difficoltà a consolidare, nel tempo, una comunità scientifica capace di approfondire e divulgare un corpus unitario di conoscenze sull'efficacia dei modelli teorici, metodologici, organizzativi che sono alla base delle risposte ai numerosi e mutevoli bisogni sociali.

Firenze, 15 marzo 2006

Hanno collaborato:

**Beatrice Missadin** (Assistente Sociale, docente di inglese, esperta di progetti europei) e **Giusi Rossi** (Assistente Sociale, European Project Manager, Consulente in politiche giovanili)

### Bibliografia

- **AA.VV.**, *La supervisione degli assistenti sociali in servizio*, in "Servizi Sociali", 6, 1993.
- **AA.VV.**, *La supervisione professionale nel servizio sociale*, in "Servizi Sociali", 1, 1992.
- **AA.VV.**, *La supervisione ritrovata. Materiale per la formazione*, in "Servizi Sociali", 47, 1997.
- **AA.VV.**, *Primo rapporto sulla situazione del servizio sociale* – EISS, Roma, 2001.

- **AA.VV.**, *Secondo rapporto sulla situazione del servizio sociale* – EISS, Roma, 2001.
- **Avallone F.**, *La formazione psicosociale*, Carocci, Roma, 1989.
- **Diomede Canevini M.**, *La formazione degli assistenti sociali: costanti di linee evolutive*, in “Coordinamento Nazionale docenti di servizio sociale” (a cura di), *Il servizio sociale come processo di aiuto*, Franco Angeli, Milano, 1987.
- **Bean C., Bentolila S., Bertola G., Dodalo J.**, *Le politiche sociali in Europa*, Il Mulino CEPR, Londra 1999.
- **Bortoli B.**, *Teoria e storia del servizio sociale*, NIS, Roma, 1997.
- **Campanini A., Frost E.**, *European Social Work: commonalities and differences*, Carocci, Roma, 2004.
- **Campanini A.** *Servizio sociale e sociologia: storia di un dialogo*, Lint, Trieste, 1999.
- **Fabbri V.** *Gruppo e intervento sociale. Progettare, condurre, valutare*, Carocci, Roma, 2006.
- **Gori C.** *I servizi sociali in Europa. Caratteristiche, tendenze, problemi*. Carocci, Roma 2001
- **Lorenz W.** *Il servizio sociale e la nuova Europa. Politiche assistenziali e integrazione europea*, ECIG Genova 1995.
- **Sanicola L.**, *Itinerari nel servizio sociale*, Liguori, Napoli 1996.
- **Scortegagna R.** *La formazione nelle professioni sociali*, in “La Rivista di Servizio Sociale”, n. 4, 1998.
- **Tonon Giraldo S.**, *Formazione in Servizio Sociale*, in Dal Pra Ponticelli M. (diretto da), “Dizionario di Servizio Sociale”, Carocci, Roma 2005.

#### **Su internet**

- <http://offf.miur.it/>
- <http://www.aidoss.org/>
- <http://www.cnoas.it/>
- <http://www.assnas.it/>
- <http://www.sunas.net/>

- <http://www.eassw.org/>
- <http://www.eusw.unipr.it/>
- <http://www.certs-europe.com/>
- <http://www.serviziosociale.com/>

***La Educación Psico-Social: una dimensión esencial para la enseñanza del Trabajo Social en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior***

**Antonio Gorri Goñi**

Universidad Pública de Navarra

Email: [agorri@unavarra.es](mailto:agorri@unavarra.es)

## **Abstract**

### **La Educación Psico-Social: una dimensión esencial para la enseñanza del Trabajo Social en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior**

Es evidente que la Educación constituye un factor esencial en/para el desarrollo de la nueva Europa, en el contexto del Espacio de Educación Superior que estamos en vías de construir. Ciertamente, la Educación es objeto de numerosas Ciencias Humano-Sociales como la Psicología, la Pedagogía, la Sociología o la propia disciplina de Educación Social. Sin embargo, en mi opinión, es preciso reivindicar categóricamente un espacio específico para el Trabajo Social. Más allá de los aspectos propiamente psicológicos o/y pedagógicos, la educación implica numerosas cuestiones sociales que afectan plenamente al ámbito tanto teórico como de la intervención del Trabajo Social. A mi juicio, un estudio sobre las dimensiones psico-sociales de la Educación debería implicar al menos los siguientes apartados: 1) Una fundamentación epistemológica desde la interacción con las Ciencias Humano-Sociales; 2) Una descripción de la realidad socioeducativa a la que nos deseamos remitir, como base para un estudio comparativo; 3) Una investigación empírica que interrelacione los aspectos sociales, comunes a ambos campos de la educación y del trabajo social, 4) Unas pautas de intervención socioeducativa para los (as) alumnos y técnicos del trabajo social, y 5) Algunos conceptos metodológicos básicos, que faciliten la interpretación y la acción investigadora. Es, en suma, la propuesta que presento al *VI Congreso de Escuelas de Trabajo Social*, como aportación a sus objetivos de constituir un espacio de reflexión, de encuentro y de intercambio.

\* Términos clave: Educación Psico-Social. Trabajo Social. Intervención Social. Europa Social.

## **Psychosocial Education: an essential dimension for the teaching of Social Work in the new European Higher Education Area**

It is clear that Education is an essential factor in/for the development of the new Europe within the context of the Higher Education Area that we are in the course of constructing. It is true that Education is the focus of several Human and Social Sciences such as Psychology, Pedagogy, Sociology or the very discipline of Social Education. In my opinion, however, it is necessary to make a strong claim for a specific area for Social Work. Beyond psychological and/or pedagogic aspects, education implies a series of social questions that have a comprehensive impact on the area, both in terms of theory and practice. I believe that a study on the psychosocial dimensions of Education should at least cover the following areas: 1) An epistemological basis from the interaction with Human and Social Sciences; 2) A description of the socio-educational reality we wish to get across, as the basis for a comparative study; 3) Empirical research that interrelates social aspects that are common to the fields of education and social work; 4) Guidelines for socio-educational intervention for social work students and practitioners; 5) Some basic methodological concepts that facilitate interpretation and research activity. It is, basically, the proposal that was presented to the 6<sup>th</sup> *Congress of Social Work Schools* as a contribution to its objectives of constituting a space for reflection, finding common ground and the exchange of ideas.

\* Key words: Psychosocial education, social work, social intervention, social Europe.

## **Introducción**

Es evidente que la Educación constituye un factor esencial en la evolución de la nueva Europa, en el contexto del Espacio de Educación Superior (Comisión Europea, 2004, 2005<sup>a</sup> y b). La educación supone, por una parte, aspectos de contenidos, humanísticos, científicos y tecnológicos orientados a la capacitación profesional del alumnado. Conlleva, de forma paralela, cuestiones pedagógicas y psicológicas proyectadas a una formación integral de la persona. E implica además, como elemento fundamental, una dimensión social. Propugnamos que es social por, al menos, tres razones prioritarias. Por la amplia temática social ligada a la educación, porque implica a todos los sectores de la población, y porque constituye un instrumento determinante en/para el progreso de los pueblos y de las culturas (Gorri, 2005). Y es aquí donde el Trabajo Social debe reivindicar categóricamente, con convicción, un espacio propio. Junto al resto de las ciencias humano sociales que poseen como objeto de su estudio la Educación –psicología, pedagogía, sociología, o la propia disciplina de educación social- el trabajo social asume (debe asumir) aquellos ámbitos socioeducativos que configuran simultáneamente sus áreas específicas.

En efecto, la educación, como veremos más adelante, implica numerosas cuestiones sociales que afectan plenamente al ámbito tanto teórico como de la intervención del Trabajo Social. Por otro lado, el trabajo social incorpora una nueva concepción de la Educación, según la cual ésta deja de ser objeto exclusivo de los/as docentes o responsables educativos, para integrar como elementos intrínsecos al conjunto de los estamentos o sectores sociales. Familia, instituciones, técnicos sociales (entre los que se encuentra), medios de comunicación, partidos políticos, entorno inmediato y sociedad en general, dejan de ser observadores meramente pasivos de la

Educación, para constituirse en factores responsables y directamente involucrados con el hecho educativo. De algún modo hace suya la propuesta reciente del filósofo J.A. Marina (Oct. 2005), a favor de una educación entendida como auténtica *responsabilidad colectiva*. En tercer lugar, el trabajo social de la nueva Europa entiende que la educación representa uno de los pilares de la sociedad avanzada, se ubica en el centro dinámico de todo cambio social, y es pieza clave para su impulso y desarrollo.

Ahora bien, para llevar a cabo esta contribución educativa del trabajo social al Espacio Europeo, es preciso ir elaborando sucesivamente proyectos concretos que la hagan posible. A mi juicio, un estudio inicial sobre las dimensiones sociales de la Educación debería implicar al menos los siguientes apartados: 1) Una fundamentación epistemológica desde la interacción con las Ciencias Humano-Sociales; 2) Una descripción de la realidad socioeducativa a la que nos deseamos remitir, como base para un estudio comparativo; 3) Una investigación empírica que, por una parte, diseñe los aspectos metodológicos y, por otra parte, 4) interrelacione los aspectos sociales, comunes a ambos campos de la educación y del trabajo social, proponiendo algunos resultados, y 5) Unas pautas de intervención social para los técnicos del trabajo social y los responsables socioeducativos. Así lo hemos expuesto en un reciente trabajo que hemos denominado *La Educación como Sistema de Bienestar Social* (Gorri, 2004) y es, en suma, la propuesta que presento al *VI Congreso de Escuelas de Trabajo Social*. De acuerdo con los objetivos del Congreso, representa nuestra aportación personal a la construcción de un *espacio de reflexión, de encuentro y de intercambio*.

## **1. Fundamentación epistemológica para una aplicación del trabajo social al ámbito socioeducativo. La contribución interactiva de las ciencias sociales**



La primera característica de todo proyecto socioeducativo es, sin duda, su fundamentación epistemológica realizada desde la perspectiva histórica de las Ciencias Humano-Sociales. Tal dimensión pretende, por un lado, evitar el error relativamente frecuente en la investigación social de asociar el concepto de ciencia aplicada a la idea simplista y periférica de acción inmediata, o al análisis carente de fundamentación. Propugna, por el contrario, la intrínseca relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción, de acuerdo al principio formulado por K. Lewin (1965) y A. Bandura (1976) de que no hay mejor práctica que una sólida teoría. Su objetivo es iniciar la aproximación de nuestros alumnos (as) a las Ciencias Humano-Sociales, para hallar en ellas el fundamento de su actuación socioeducativa. Para ello, apelamos a: la Filosofía Social de la Educación, la Sociología de la Educación, la Pedagogía y Psicología Social de la Educación. Tratamos de interpelar a dichas Ciencias para extraer de ellas algunos conceptos esenciales, que constituyan la base o perspectiva de una intervención socioeducativa llevada a cabo desde el Trabajo Social.

En efecto, una primera aproximación a las ciencias sociales nos descubre que, entre ellas, la *Filosofía Social de la Educación* aparece como la necesaria profundización epistemológica del trabajo social. En tal sentido, si L. Vives, Kraus, o C. Marx emergen como una referencia social obligada, Ortega y Gasset y B. Russel se nos manifiestan como autores simultáneamente ligados a la educación, la ciencia y los acontecimientos sociopolíticos. Si, desde otra óptica, M. Scheler, K. Jaspers y J. Maritain propugnan una educación social desde los valores, desde la antropología y desde el humanismo integral, X. Zubiri o E. Mounier lo hacen desde la educación existencial y desde el proyecto personalista. Si, a su vez, P. Freire defiende una educación comprometida a favor de los más desfavorecidos, el prof. de Harvard, Hohlberg, diseña sus estadios de/sobre Educación Moral.

La *Sociología de la Educación*, a su vez, se nos muestra como una aportación esencial al Trabajo Social y Bienestar Social, desde la amplia coincidencia en/de una mutua temática social e interventiva. En relación con el punto anterior, la Sociología hunde sus raíces en la filosofía social y desde ella reflexiona y analiza temas socioeducativos como: la interdisciplinariedad de la educación social, la relación entre ética y persona así como la educación moral. Asume, además, como propios los estudios sobre: la educación para la ciudadanía, la educación y los valores, la educación integral, y la educación sociopolítica. En la perspectiva macrosociológica de la Educación, la investigación social encuentra las bases para elaborar una educación desde la construcción social. A su vez, en la microsociología de la Educación hallamos perspectivas de gran interés. La microsociología de los grupos sociales afecta plenamente a los mismos sectores en los que los educadores y trabajadores sociales desempeñan su acción socioeducativa.

En cuanto a la *Pedagogía Social*, su devenir histórico constituye un marco afín al ámbito socioeducativo, de similares proyecciones aplicadas. La pedagogía social es, simultáneamente, ciencia y proceso. Es ciencia, en cuanto forma parte tanto de las ciencias pedagógicas como de las ciencias sociales. Es proceso en tanto que, al igual que la Educación, representa el modo como la persona se integra en la sociedad. Sus campos de intervención coinciden en gran parte con los de la sociología de la educación y con los de trabajo social. Se hallan preferentemente en el ámbito de las etapas evolutivas y de la dinámica de grupo.

La *Psicología Social de la Educación*, por su parte, representa una área aplicada de la Psicología Social que aporta al ámbito socioeducativo una dinámica social connotaciones específicas. En ella encontramos la Intervención Psicosocial referida a campos tan vitales como: la intervención comunitaria; la intervención en infancia, juventud y tercera edad; la intervención en contextos marginales; y, la intervención educativa referida a

valores y compromiso social. En suma, en la elaboración de una fundamentación epistemológica, las ciencias sociales ofrecen al trabajo social una solidez mayor, un marco conceptual, y una dinámica peculiar para su intervención socioeducativa.

## **2. Una descripción de la realidad socioeducativa, como base para un estudio comparado**

Tras la fundamentación epistemológica, es preciso que nuestro proyecto socioeducativo contenga una referencia al entorno en el que queremos, posteriormente, efectuar nuestra intervención socioeducativa. En nuestra opinión, la descripción de la realidad social es una fase del proceso investigador, imprescindible en toda planificación social y muy valorada en el ámbito del trabajo social aplicado. Ella nos permite un estudio comparativo con otras regiones y, en la actualidad, adquiere especial relieve desde la óptica comparada de los estudios europeos (Comunidad Europea, 2005a).

En el caso concreto de nuestra investigación (Gorri, 2004) -que se remite por razones obvias a la Comunidad de Navarra- nos ha parecido oportuno implicar los siguientes aspectos: la descripción sociodemográfica de la Comunidad Foral, la perspectiva histórico-social de la educación, y los fundamentos jurídicos del Sistema Educativo navarro. Exponemos, paralelamente, el organigrama de la estructura educativa, los presupuestos de la última década y los recursos humanos y materiales. Finalizamos nuestra exposición analizando los programas y planes socioeducativos del Dpto. de Educación y Cultura, así como una referencia a su política y centros universitarios más significativos. Los datos extraídos, que omitimos por razones de brevedad, son realmente sugestivos.

A este respecto, queremos puntualizar que el análisis de los aspectos reseñados no es efectuado desde una óptica psicopedagógica sino desde un enfoque eminentemente social. Lo hacemos así, porque consideramos que: 1. la importancia del *Estudio Sociodemográfico* es obvia, en tanto que instrumento

útil para aproximarnos a la comprensión de la realidad concreta sobre la que, sucesivamente, queremos llevar a cabo nuestra intervención; 2. la perspectiva *Histórico-Social* de la educación representa una enseñanza dinámica para la intervención socioeducativa 3. la *fundamentación Jurídica* es, para nosotros, una referencia obligada en el trabajo social; 4. el *Organigrama* de la estructura socioeducativa de Navarra es un elemento “gráfico”, que sirve de apoyo a la intervención; 5. los *Presupuestos* educativos reflejan vitalmente la sensibilidad social de una Comunidad; 6. los *Recursos* humanos y materiales son parte constitutiva del ámbito de la intervención (De Miguel, J., 2000, 2001); 7. los *Programas* socioeducativos (Formación profesional, Innovación educativa...) representan un indicador de la dimensión social de la educación; 8. Los *Planes* socioeducativos, por su parte (Exclusión Social, Nuevas Tecnologías, Atención a la Diversidad...), además de implicar una gran proyección social, ofrecen un campo privilegiado para la intervención; 9. La Educación *Superior-Universitaria* constituye, simultáneamente, un valor y un motor social para toda Comunidad (Gorri, 2002 y 2003). En suma, consideramos que la *Descripción de la Realidad Social*, en tanto que parte significativa del proceso investigador, ofrece al técnico de trabajo social elementos relevantes para la intervención socioeducativa.

### **3.- Investigación empírica propiamente dicha. Análisis social de la Educación en tanto que Sistema de Bienestar Social. Aspectos metodológicos**

La descripción de la realidad socioeducativa del entorno donde efectuamos nuestra investigación debe conducirnos, obviamente, a abordar nuestra aportación empírica propiamente dicha. En nuestro caso (Gorri, 2004), partimos del supuesto de que el Trabajo Social puede y debe ser proyectado al ámbito de la Educación, al mismo tiempo que recibe de ella importantes contribuciones teóricas y aplicadas. Desde dicho supuesto, pretendemos un análisis social de la Educación (en la Comunidad de Navarra) en cuanto Sistema

prioritario de Bienestar Social. Queremos llevarlo a cabo, tratando de captar la opinión-percepción de los usuarios sobre dimensiones sociales de la educación, correlativas con las áreas específicas de Trabajo Social. Es decir, queremos conocer su opinión en aquellas cuestiones que, simultáneamente, constituyen las áreas propias del trabajo social y representan dimensiones sociales fundamentales de/para la educación. El hecho de querer acercarnos a la opinión ciudadana nos parece un buen ejercicio participativo y democrático, al mismo tiempo que nos ayuda a poner, desde la realidad auténtica, las bases para una ulterior intervención social.

Así pues, en lo que concierne a los Objetivos de nuestro estudio empírico, nos planteamos tanto Objetivos Generales como Específicos. En lo que se refiere a los *Objetivos Generales* nos proponemos: 1) Efectuar, en el marco global del *Trabajo de Investigación*, una primera aproximación del Trabajo Social Aplicado al ámbito de la Educación; 2) Realizar un análisis social de la educación (en la Comunidad de Navarra), en tanto que Sistema prioritario de Bienestar Social, y como base para una sucesiva intervención; 3) Conocer la opinión-percepción de los usuarios sobre dimensiones sociales de la Educación, correlativas con las Áreas específicas de Trabajo Social Aplicado. En lo que hace referencia a los *Objetivos Específicos*, tratamos de: 1) Captar la opinión de los sujetos respecto a cada uno de los 18 bloques temáticos que constituyen nuestro instrumento metodológico y que detallamos seguidamente; 2) Averiguar esa opinión desde los distintos sectores: género, tipología de estudiantes, y padres- profesores-responsables educativos.

En lo que hace referencia a las Hipótesis, van orientadas a establecer que: si existen determinados índices de calidad..., y si existen diferencias significativas en los grupos consultados..., *es de esperar que tal información sugiera al trabajo social pautas sugestivas de intervención socioeducativa, en orden a la mejora y optimización de los recursos* .

En cuanto a las cuestiones de Método, nuestra *Muestra* está formada por 800 sujetos de los que 700 son estudiantes y 100 padres-profesores y

responsables educativos. Nuestro *Instrumento* es un Cuestionario, elaborado personalmente, bajo la supervisión de colegas especialistas de distintas universidades. Recoge aquellas áreas fundamentales de Trabajo Social que, paralelamente, representan dimensiones sociales de la Educación. Está constituido por 18 bloques temáticos, distribuidos en 46 ítems. Estos, son planteados como una escala tipo Lickert con cinco alternativas. Previamente, se efectuó un estudio piloto para efectos de validación del cuestionario con resultados satisfactorios. El *Diseño* es transversal. El procedimiento de recogida y organización de los datos ha sido ejecutado exclusivamente por el autor, con el fin de controlar al máximo las variables y sus posibles sesgos. Entre las *Variables* se han tenido en cuenta aquellas de: género, situación geográfica, niveles educativos, tipología de estudiantes, y estatus de padres-profesores-responsables educativos. El análisis estadístico se ha efectuado tanto desde una perspectiva descriptiva como inferencial. A través del análisis descriptivo, pretendemos exponer las características de nuestros grupos, determinar la frecuencia de sus opciones y estimar la relación entre las diversas variables, con el fin de efectuar predicciones socioeducativas. Por medio del análisis inferencial (Tau-b de Kendall, Chi cuadrado de Pearson...), pretendemos hallar las posibles diferencias significativas existentes en los diversos niveles o sectores, respecto a los ítems estudiados. Lo que, sin duda, nos aporta una valiosa información para nuestra investigación.

#### **4. Ámbitos comparados: dimensiones psicosociales comunes a la Educación y áreas específicas de Trabajo Social. Algunos resultados**

Son, en efecto, muy numerosos y relevantes los temas inicialmente interrelacionados entre Educación y Trabajo Social. En nuestro estudio *-La Educación como Sistema de Bienestar Social (Gorri, 2004b)-* hemos querido verificarlo a través de un análisis experimental. En él hemos tratado de establecer un binomio permanente entre la Educación y temas sociales, que pertenecen de forma simultánea al ámbito o áreas de trabajo social. Hemos

pretendido establecer una conexión en temas tan concretos como: los presupuestos o gastos sociales, las etapas del desarrollo (infancia, adolescencia-juventud, edad adulta, tercera edad), la Familia y la Salud. Hemos querido extender ese binomio a la posible conexión entre Educación y Discapacidades, Valores, Racismo, Inmigración y Minorías étnicas. También nos hemos interrogado sobre la posible relación existente entre Educación y Cooperación al Desarrollo, Pobreza y Exclusión social, Reclusos e Inserción social. Hemos percibido, a priori, que la Educación podía estar conectada con la temática de Género, de la No-Violencia, del Empleo y Desempleo, del Ocio y Tiempo libre. En esta referencia inicial no podíamos dejar fuera el estudio sobre la relación entre Educación y los Medios de Comunicación y las Nuevas Tecnologías. De modo especial nos hemos interrogado por la conexión entre Educación y la Europa Social, así como entre Educación y la propia Universidad, dentro de la cual el trabajo social centraba prioritariamente nuestra atención.

Con tal planteamiento inicial, el cuestionario quedó configurado por 18 bloques temáticos y 46 ítems. Éstos fueron distribuidos según un escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta (de 1 Muy bajo a 5 Muy alto). El número total de ítems fue agrupado en relación a los bloques temáticos de la forma siguiente: 1/ Gastos y recursos sociales en Educación (2 ítems); 2/ Educación y Etapas evolutivas (4it); 3/ Familia y Educación (2it); 4/ Educación para la Salud (4it); 5/ Educación y Discapacidades (3it); 6/ Educación y Valores (3it); 7/ Educación y Racismo (4it); 8/ Educación: Inmigración y Minorías Etnicas (2it); 9/ Educación y Cooperación al Desarrollo (2it); 10/ Educación, Pobreza y Exclusión Social (1it); 11/ Educación: Reclusos e Inserción social (2it); 12/ Educación y Género (2it); 13/ Educación y No-Violencia (4it); 14/ Educación: Empleo y Desempleo (2it); 15/ Educación: Ocio y Tiempo libre (2it); 16/ Educación: Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías (2it); 17/ Educación y Europa Social (3it) y 18/ Educación y Trabajo Social propiamente dicho (2it). Los bloques temáticos, lo decimos una vez más, se refieren a las

áreas consideradas específicas de Trabajo Social Aplicado y que, simultáneamente, recogen aspectos relevantes de la proyección social de la Educación. A través de ellos, tratamos de establecer la conexión entre ambas disciplinas: Trabajo Social y Educación.

### **Aproximación a los resultados**

Los resultados obtenidos son numerosos y sugestivos. Por su amplitud y rica matización resulta difícil efectuar una síntesis, con el riesgo añadido de caer en una simplificación y arbitrariedad. Los datos exigen un análisis detallado, realizado según los diversos bloques e ítems, atendiendo a la gran diversidad de sus perspectivas. Solamente a modo de aproximación diremos que:

\* Desde el *Análisis Descriptivo* descubrimos una población que se caracteriza, entre otros aspectos, por: 1) No coincidir con la estimación oficial respecto a los Gastos Sociales; 2) Valorar positivamente la atención educativa a las etapas infantil y adolescente y evaluar negativamente la atención a las etapas adulta y tercera edad; 3) Calificar muy positivamente el papel que la Familia debe desempeñar en la Educación; 4) Evaluar con un *Normal-Bajo* el nivel de Educación en cuestiones de Salud; 5) Criticar moderadamente la atención educativa a las Discapacidades; 6) Considerar *Normal-Moderadamente Bajo* el nivel educativo en Valores; 7) Estimar respecto al racismo que: “yo no soy racista; mi entorno es moderadamente racista y la población racista en cierto modo”; 8) Opinar que la atención a la Inmigración y minorías oscila entre *Normal* y moderadamente *Alta*; 9) Concebir la conexión entre Educación y Desarrollo como *Muy Alta*; 10) Entender, asimismo, la importancia de la Educación para superar la Pobreza y Exclusión Social como *Muy Alta*; 11) Percibir la relevancia de la Educación para la inserción de los Reclusos como *Alta*; 12) Reflejar el grado de discriminación educativa respecto al género como *Bajo* y la relación entre carencia de Educación y Prostitución



marginal como *Alta*; 13) Expresar el grado de violencia del entorno como *Normal*; el de los Medios de Comunicación como *Alto* y la importancia de la Educación Prosocial como *Muy Alta*; 14) Afirmar que la importancia de la Educación para adquirir Empleo es *Muy Alta* y para superar el Desempleo *Alta*; 15) Describir el grado de Educación respecto al Ocio y Tiempo libre *que se imparte actualmente* como *Bajo* y considerar su importancia como *Alta*; 16) Enjuiciar el papel de los Medios de Comunicación y de las Nuevas Tecnologías como *Alto-Muy Alto*; 17) Decir en relación con Europa que: a) el grado de educación de nuestro país es *Normal-Bajo*; b) la importancia que los Estados conceden a la Educación es *Alto*; c) el papel que debe desempeñar la Educación en la Europa del S. XXI es *Alto-Muy Alto*; 18) Aseverar que a) la presencia actual de los (las) Trabajadores Sociales en el ámbito socioeducativo es claramente *Bajo* y que b) su aportación a dicho ámbito debería ser *Alta-Muy Alta*.

\* Desde el *Análisis Inferencial* hallamos, entre otros aspectos, que:

I.- Desde la perspectiva de la Variable *Estudiantes*: 1) Los estudiantes de Trabajo Social muestran en general una mayor sensibilidad social que el resto de los estudiantes en la mayoría de la cuestiones planteadas (atención educativa a Tercera Edad; importancia del papel de la Familia; Valores; conexión entre carencia de educación y Prostitución; violencia en los Medios de Comunicación; grado de educación impartida para el Ocio y T. Libre); 2) Los estudiantes de Trabajo Social de segundo curso reflejan, globalmente, más sentido crítico-social que los de primer curso; 3) El *Resto de estudiantes* (no obstante) se muestra más crítico que Trabajo Social en: la importancia concedida a la Educación respecto a la superación de la pobreza y la Exclusión social; 4) Trabajo Social y *Resto de Universitarios* coinciden en: a) la importancia concedida a la Educación en cuanto a la inserción de los reclusos; b) la importancia de la Educación para el Ocio y T. Libre. 5) En general, se observa una coincidencia perceptivo-social en las variables *Resto de*

*Universitarios y FP Superior*, siendo palpables las diferencias con las edades adolescentes más tempranas,

II.- Desde el punto de vista de la variable *Género*: 6) Los hombres se consideran moderadamente más críticos que las mujeres en cuestiones como: Gastos Sociales en Educación; Nivel educativo en sexualidad; Violencia en el entorno; Nivel educativo de nuestro país comparado con Europa; e, importancia concedida por los Estados Europeos a la Educación; 7) Así mismo, los hombres se muestran más “autocríticos” en temas como: grado de racismo *atribuido a sí mismo*; 8) Las mujeres, por su parte, se muestran más críticas que los hombres en temas como: la atención educativa a las Discapacidades; el grado de racismo de la Población; y la violencia en los Centros educativos; 9) De forma paralela, las mujeres se muestran más sensibles que los hombres en temas como: la importancia del papel de la Familia en la Educación; y, la importancia concedida por los Estados Europeos a la Educación; 10) Ambos - hombres y mujeres- reflejan una opinión diversificada respecto al tema del: grado de atención educativa a Inmigrantes y Minorías Étnicas:

\* Desde la óptica de algunos resultados en algún sentido “sugerentes” nos sorprenden, entre otros aspectos: 11) la importancia concedida por los Trabajadores Sociales al nivel educativo reflejado (*Bajo-Muy Bajo*) respecto a *Nutrición*, no siendo ésta un área específica de su profesión; 12) las diferencias significativas halladas en los distintos Responsables Educativos en relación a la importancia concedida a la Educación en el papel de la Cooperación y Desarrollo; 13) el grado relativamente bajo (al menos no alto) de violencia percibido globalmente por los sujetos. Sorprende positivamente: 14) la coincidencia fundamental expresada por la población en temas como: a) la importancia concedida a la Educación en/para el Empleo y Desempleo; b) la Presencia actual –*Baja/Muy Baja*- de los Trabajadores (as) Sociales en el ámbito socioeducativo; c) el Papel –*Alto/Muy Alto*- que los Trabajadores (as) sociales *deben* desempeñar en dicho ámbito.

\* Desde un punto de vista más puntual, en relación a nuestra propuesta presentada al Congreso, concerniente a Europa y al papel de los/as trabajadores sociales en el ámbito de la Educación, constatamos que:

1. En relación a la conexión entre *Educación y Europa*: a) *el grado de Educación de nuestro país en relación con Europa es*, en opinión de los sujetos: *Normal*, con una moderada tendencia hacia abajo; b) *la importancia que los Estados Europeos conceden actualmente a la Educación es*, en opinión de los sujetos: Alto con tendencia a Normal; c) *el papel que la Educación debe desempeñar en la Europa del S. XXI es*, en opinión de los sujetos: de un claro Alto- Muy Alto.

2. La opinión general sobre la relación actual entre *Educación y Trabajo Social* es que: a) la presencia de los (as) trabajadores (as) sociales en los ámbitos educativos es en la actualidad, claramente *Baja*, mientras que: b) *la aportación del Trabajo Social a la Educación debería ser*: claramente *Alta- Muy Alta*, representando el conjunto de ambos índices -Alto-Muy Alto- el 77,9%. La conclusión es categórica: toda la población considera que el papel de los (as) trabajadores (as) sociales en el ámbito socioeducativo es *Baja-Muy Baja* y consideran, además, que debería ser *Alta-Muy Alta*. Lo que, evidentemente, constituye (debe constituir) un punto de referencia relevante para toda intervención posterior.

## **5.- Unas pautas de intervención social para los (as) técnicos del trabajo social y responsables socioeducativos**

En el momento de sugerir pautas de intervención, queremos dejar constancia de que nuestro propósito es -más allá de la enumeración casuística de un conjunto de propuestas- aportar elementos significativos para el diálogo y el debate, orientado a la intervención social. Sin ánimo alguno de ser exhaustivos, consideramos que, a la luz de los resultados obtenidos, la intervención del (a) Trabajador (a) Social debería ir orientada hacia:

- La Intervención Psico-socio-educativa en/con la etapa adolescente-juvenil, protagonista principal de nuestro estudio empírico. Su valiosa opinión-percepción sobre los temas socioeducativos que configuran nuestro estudio, nos aportan un caudal enorme de información sobre sus preocupaciones y sus expectativas sociales.

- Impulsar los siempre insuficientes *Gastos* dedicados a la Educación, sobre todo en sus vertientes sociales y con especial proyección hacia los sectores más desfavorecidos.

- Enfatizar la importancia de la *atención a las diversas Etapas Evolutivas*, con particular dedicación a los periodos señalados como menos atendidos, representados por la Edad Adulta y sobre todo la Tercera Edad.

- Mantener e impulsar entre la juventud la concepción positiva, reflejada en nuestros resultados, a cerca de la importancia del *papel de la Familia en la Educación*.

- Hacer llegar a los Responsables Educativos la inquietud sobre la relevancia de *la educación en torno a los temas de Salud: Toxicomanías, Sexualidad, Sida y Nutrición*, con moderada especial atención hacia estos dos últimos.

- Elevar el grado de atención educativa a las *Discapacidades*, principalmente sensoriales.

- Acrecentar la educación en/para los *Valores*, destacando sucesiva y progresivamente los valores Democráticos, para la Convivencia y Ecológicos.

- Enseñar a cotejar, a través de la educación, el grado de *Racismo* que proyectamos hacia los otros y que rechazamos en nosotros mismos.

- Contribuir a mantener el grado notable señalado, en cuanto la *atención educativa a la Inmigración* sin olvidar la atención, algo más baja, a la Minoría Gitana.

- Seguir dinamizando la concepción en torno a la *importancia de la Educación en el Desarrollo de los Pueblos*, así como a la superación de la *Pobreza y de la Exclusión Social*.

- Hacer extensiva esta concepción a las situaciones que conducen a la *Delincuencia* y, por el contrario, coadyuvan a la reinserción social de los *Reclusos*.

- Trabajar en la erradicación total de la marginación educativa por razones de *Género*, y aportar al ámbito de la *Prostitución* posibilidades reales de promoción educativa.

- Utilizar el grado elevado de importancia concedida por nuestros jóvenes a la *Educación Prosocial* o para la no-violencia, para erradicar o al menos atenuar el clima de violencia en el *entorno* social y sobre todo en los *Medios de Comunicación*.

- Aprovechar, igualmente, la alta valoración expresada respecto a la importancia de la educación para la adquisición del *Empleo*, e incentivar (dado el porcentaje algo menor) la motivación para hacerla extensiva a la superación del *Desempleo*.

- Trasladar a los responsables en la (las) política (s) social (es) la preocupación por el nivel bajo expresado en torno al grado de educación que se imparte en la actualidad sobre *Ocio y Tiempo libre*, al mismo tiempo que transmitirles la opinión existente sobre la gran importancia concedida a la misma por la población.

- Dado el alto consenso expresado en torno al tema del papel de los *Medios de Comunicación y de las Nuevas Tecnologías* respecto a la Educación, parece necesario crear un espacio de intervención para, desde ellos, contribuir al desarrollo y difusión de los valores socioeducativos.

- En relación con *Europa*: a) trabajar, desde la autocrítica, por la equiparación de los niveles educativos; b) incorporarse de manera decidida al actual momento educativo, impulsado por la importancia dada al mismo por los Estados Europeos; c) contribuir desde el Trabajo Social al papel que la educación debe desempeñar en la construcción de la Europa Social del Siglo XXI.

- En cuanto al Trabajo Social propiamente dicho: a) escuchar y apreciar positivamente la opinión general de la población sobre la baja presencia de los (as) Trabajadores Sociales en los sectores socioeducativos y, en consecuencia, b) asumir como ámbito propios y prioritarios los contextos socioeducativos.

## **6.- A modo de síntesis-conclusión**

En las páginas anteriores hemos tratado de exponer una cuestión que creíamos relevante, en el contexto del lema del Congreso: *el Trabajo Social en la Europa del Siglo XXI*. A tal respecto, entendíamos que la Educación es (debe ser) una pieza clave en la configuración y desarrollo de la nueva Europa Social. Dentro de ella, el Espacio Europeo de Educación Superior ha de constituir, sin duda, un instrumento fundamental y en él el Trabajo Social debe asumir, con determinación, un papel de primer orden. Consecuentemente, parecía oportuno, necesario, recordar la profunda conexión existente entre ambas entidades: Trabajo Social y Educación. Por ello, nuestra propuesta iba encaminada a enfatizar la Educación en su concepción integral, psicosocial, como una dimensión esencial para la enseñanza de nuestra disciplina en el nuevo espacio europeo, en orden a una intervención socioeducativa, conjunta, de gran calado (Gorri, 2005 y 2006).

Para llevar a cabo nuestro propósito, hemos partido de un concepto de Trabajo Social que, de acuerdo a muchos autores (K. Lewin, 1952, 1965; A. Bandura, 1977, 1987 y otros), la Teoría y la Práctica, el Pensamiento y la Acción y, en definitiva, la Universidad y la Sociedad constituyen un binomio interactivo e indisoluble. En coherencia con tal concepto, hemos aportado una investigación personal (Gorri, 2004) en la que entendíamos la Educación justamente como un *Sistema de Bienestar Social* prioritario. Es decir, hemos considerado que la Educación implica intrínsecamente muchas y muy importantes dimensiones de carácter social, a través de las cuales coincide teórica y operativamente con el Trabajo Social.

En realidad, pues, había numerosos motivos para la elección de este tema como contribución al VI Congreso de Escuelas de Trabajo Social. De forma reiterada diremos que, entre ellos y en primer lugar, se encontraba el convencimiento de la importancia de la Educación en la nueva sociedad avanzada, evidente para cuantos nos dedicamos a la docencia y a la investigación (M.E.C., 2005c). En segundo lugar, la consideración de que la Educación -más allá de los factores netamente psicopedagógicos- implica dimensiones sociales, de enorme trascendencia, que afectan a muy diversas áreas del ser humano y de la propia sociedad emergente. El tercer motivo es concerniente al hecho de que, en esta perspectiva social de la Educación es justamente donde el Trabajo Social encuentra una íntima conexión con ella, hallando mutuas y sugestivas posibilidades de intervención. El cuarto motivo puede formularse desde la presencia -tímida todavía- del Trabajo social en el ámbito socioeducativo, la cual parece demandar prospectivamente un impulso decidido. El quinto motivo viene reflejado por el suceso según el cual la importancia y la proyección social de la Educación adquiere, en nuestros días, una especial significación en el Marco Europeo. En él, el *Proyecto de Constitución Europea* (de la Europa Social) y el *Espacio Europeo de Educación Superior* representan, simultáneamente, dos hitos y dos retos del momento presente y para el próximo futuro. En nuestra opinión, el Trabajo Social debe incorporarse a ellos, de forma urgente y categórica, a través de la Educación (M.E.C., 2005a y b).

## Referencias bibliográficas

- BANDURA, A. (1976): Social Learning Theory. New York,: Prince may.
- COMISION EUROPEA (1996): Pour une Europe des droits civiques et sociaux. Rapport du Comité des Sages. Dirección General de Educación y Cultura. Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.
- COMISION EUROPEA (2004): Diálogo Intercultural. Comisión Europea. Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.
- COMISION EUROPEA (2005a): Les chiffres clés de l'éducation en Europe: 2005. Comisión Européenne. Office des Publications Officielles des Communautés Européennes. Luxemburgo.
- COMISION EUROPEA (2005b): La integración escolar del alumnado en Europa. Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.
- DE MIGUEL RODRÍGUEZ, J.M. (2000): "Reinventando la Universidad". En, Gestión y análisis de Políticas Públicas, 2000, 17-18, págs. 119-157.
- DE MIGUEL RODRÍGUEZ, J.M. (2001): "Universalizando la Universidad". En, Rev. Española de Investigaciones Sociológicas, 2001, 93, págs. 265-276.
- GORRI, A. (2000): "Perspectiva psicosocial de la Intervención Educativa en/para una sociedad postindustrial. Consideraciones prospectivas". En, A. Ovejero, M<sup>a</sup> de la Villa Moral, y P. Vivas y Elias: *Aplicaciones en Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva, págs. 268-274.
- GORRI, A. (2000): "Elementos fundamentales para un diseño formativo e interventivo en y a través de las Organizaciones". En, E. Agulló, C. Remeseiro y J.A. Fdez Alonso: *Psicología del trabajo de las organizaciones y de los recursos humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva, págs. 434-440.
- GORRI, A. (2001): "Perspectivas Psicosociales para una Educación e Intervención en/desde la Diversidad". En, A. Sipán (Coord.): *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira (Ed), págs. 429-440.
- GORRI, A. (2001): "Comportamiento político en y a través del ámbito de la Educación: una cuestión determinante para la intervención psicosocial en un mundo globalizado". En, *IV Encontro Luso-Espanhol de Psicologia Social. Universidad de Lusiada Do Oporto.*,
- GORRI, A. Coord.. (2002): *Sistemas de Bienestar en Navarra: Servicios Sociales, Salud, Trabajo, Vivienda y Justicia*. 305 págs. Universidad Pública de Navarra -UPNA/Gobierno de Navarra (Ed.)
- GORRI, A. (2003): "Psicología Social Aplicada y Trabajo Social Aplicado: un sugestivo punto de encuentro científico, mutuamente interactivo, en/para la intervención social en el nuevo milenio". En, *Encuentros en Psicología Social*. Málaga: Aljibe (Ed.), págs. 102-108.



- GORRI, A. (Coord.) (2003): "Políticas Sociales en la España de las Autonomías: Comunidad Foral de Navarra". En, C. Alemán; J. Garcés, y A. Gutiérrez (comp.): *Políticas Sociales en la España de las Autonomías*. Madrid: Escuela Libre Editorial. Fundación ONCE, Tomos I y II, págs. 1439-1614.
- GORRI, A. (2004): "Trabajo Social: pasado, presente y futuro. Perspectivas académicas de/para la Intervención en un mundo y Estado de Bienestar alternativos". En, *5º Congreso de Escuelas de Trabajo Social: ¿Es posible otro mundo?*. Universidad de Huelva.
- GORRI, A. (2004): *La Educación como Sistema de Bienestar Social*. Universidad Pública de Navarra/Gobierno de Navarra. Dpto. de Educación (579 páginas).
- GORRI, A. (2004): *Psicología de la Inteligencia en la etapa adolescente. Un estudio teórico, empírico y comparado. Perspectivas psicosociales*. Universidad Pública de Navarra-Gobierno de Navarra. Dpto.de Educación.
- GORRI, A. (2005): "La Educación como Sistema de Bienestar: un elemento clave para la construcción de la Europa de los Pueblos y de las Culturas". En, J.Romay, y R. García Mira: *Psicología Social y problemas sociales*. Madrid: Biblioteca Nueva, págs. 463-472.
- GORRI, A. (2006): "Política Social y Educación. Un enfoque psicosocial". En, C. Alemán y T. Fernández: *Política Social*. Madrid: UNED.
- LEWIN, K. (1965): "Group decisions and social change". En, H. Prosansky y B. Seidenberg: *Basic Studies y Social Psychology*. New York: Rinehart y Winston, pp. 423-437
- MARINA, J.A.: Conferencia de apertura. *1º Congreso de Educación*. Islas Baleares, Oct. 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA:
- (2005º): RD 55/2005, de 21 de Enero, *por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado* (BOE, Nº 21, de 25 Enero). M.E.C..Madrid.
  - (2005b): RD 56/2005, de 21 de Enero, *por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado* (BOE, Nº 21, de 25 Enero). M.E.C. Madrid.
  - (2005c): *Temas claves de la educación en Europa. El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. M.E.C., V. 3, Madrid.

# LA EXPERIENCIA PILOTO DE ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

Octavio Vázquez Aguado  
Yolanda Borrego Alés  
E.U. Trabajo Social  
Universidad de Huelva

## Resumen

En este trabajo, presentamos las conclusiones provisionales del desarrollo de la experiencia piloto de adaptación al sistema europeo de créditos, implementada a lo largo del curso académico 05/06 en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Huelva. Se exponen en el documento, los trabajos de preparación de la misma así como se valoran las oportunidades y dificultades que su ejecución está conllevando.

**Palabras clave:** Experiencia Piloto, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, Trabajo Social.

## Abstract

In this essay, we report the provisional conclusions obtained from the pilot experience of adapting to the European credit system implemented during the academic course 2005-6 at the School of Social Work (University of Huelva). We are presenting both the preparatory work and the evaluation of the opportunities and difficulties currently resulting from such implementation.

**Key words:** Pilot Experience, European Credit System Transfer, Social Work

## Contexto en el que nace la experiencia piloto

A lo largo de los años 2003-2005, en la Escuela de Trabajo Social de Huelva animamos dos proyectos que han sido fundamentales para esta experiencia piloto: nos estamos refiriendo a la coordinación del *libro blanco del título de grado de trabajo social* financiado por la ANECA<sup>1</sup>, que proporcionó no sólo el marco de las competencias específicas del título de trabajo social sino que también permitió la creación de una posición favorable al desarrollo del Espacio Europeo (EEES) y una sensibilidad hacia sus consecuencias y dinámicas de

---

<sup>1</sup> [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_trbjsocial\\_def.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_trbjsocial_def.pdf)

cambio. Asimismo, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, desarrollamos un trabajo denominado *guía común de las materias troncales de la titulación de trabajo social*<sup>2</sup>, que no sólo era requisito imprescindible para con posterioridad poder llevar a cabo la experiencia piloto, sino que proporcionó un espacio común de debate y diálogo a todos los profesores de las materias troncales de las seis universidades andaluzas donde se imparte la titulación de trabajo social. Este proceso contribuyó también a una toma de conciencia sobre objetivos, metodologías, procesos de enseñanza-aprendizaje, sistemas de evaluación, contenidos... de nuestras materias de acuerdo al concepto de crédito europeo o ECTS<sup>3</sup>.

Es necesario tener en cuenta que la experiencia piloto de trabajo social se encuadra en el marco de experiencias pilotos que tanto la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía como el conjunto de las universidades andaluzas<sup>4</sup> están desarrollando y que afectan a todas las universidades y a un conjunto significativo de titulaciones. Por ejemplo, en la Universidad de Huelva<sup>5</sup> son 10 las titulaciones que desarrollan esta experiencia piloto. Es imprescindible entender esta referencia como un elemento fundamental en la medida que proporciona la financiación suficiente para el desarrollo de la misma (por ejemplo, pago de dos becarios durante todo el curso, publicación de la guía ECTS de la titulación, financiación de actividades...); pero también facilita un marco común de trabajo donde se ponen en marcha estrategias compartidas de evaluación de las experiencias pilotos de las diferentes titulaciones y encontramos el soporte legal para el desarrollo de las mismas en la medida que, basándose en un precepto de la LRU, nos permite emplear el 30% de los créditos de una asignatura en metodologías y actividades adecuadas a las exigencias del ECTS.

---

<sup>2</sup> Puede consultarse en [http://www.cibercomunidades.net/euts/experiencia\\_piloto/2\\_guia\\_comun\\_materias\\_troncales.pdf?meid=170](http://www.cibercomunidades.net/euts/experiencia_piloto/2_guia_comun_materias_troncales.pdf?meid=170), o bien, entrando en la web de la Escuela de Trabajo Social [www.uhu.es/etsoc](http://www.uhu.es/etsoc) en la sección de experiencia piloto.

<sup>3</sup> Regulado por RD 1125/2003, de 5 de septiembre. El texto completo del mismo se puede consultar en <http://www.boe.es/boe/dias/2003-09-18/pdfs/A34355-34356.pdf>

<sup>4</sup> [www.aupa.info](http://www.aupa.info)

<sup>5</sup> [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/](http://www.uhu.es/convergencia_europea/)

Finalmente, en este contexto que nos sirve para entender el marco de nuestra experiencia piloto, es necesario referirnos a los procesos de evaluación de la calidad seguidos en nuestro centro. Estos procesos nos han proporcionado un diagnóstico certero de las fortalezas y debilidades de nuestra titulación y, en consecuencia, hemos concebido la experiencia piloto no sólo como una oportunidad para ensayar las metodologías del ECTS sino como una ocasión de mejorar nuestros puntos débiles. Creemos que la experiencia piloto presupone también una reflexión sobre la futura acreditación de las titulaciones universitarias españolas, verdadera novedad en el panorama universitario español<sup>6</sup>, puesto que facilita la creación de equipos docentes, preocupación por la calidad, seguimiento del rendimiento de los alumnos...

## **El proceso de implementación de la experiencia piloto**

### **a. Los antecedentes: elaboración de la guía ECTS**

Como hemos mencionado en el apartado anterior, el paso previo al desarrollo de la experiencia piloto ha sido la elaboración en Andalucía de la guía común de las materiales troncales de la titulación de trabajo social. Este trabajo, desarrollado durante el curso académico 2004-05, comenzó en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Huelva en el mes de Octubre con una reunión informativa dirigida al profesorado de la titulación. El objetivo de este primer contacto, era dar a conocer las características y peculiaridades del proceso de convergencia europea, la necesidad de adaptación al sistema de crédito europeo, y la importancia que tiene la participación del profesorado en la elaboración de la guía de la titulación. Las sesiones de trabajo posteriores se destinaron a la revisión y modificación de los programas, a consultar otras guías que podían servir como referente, y a explicar detenidamente cada uno de los pasos necesarios para diseñar el nuevo programa de las asignaturas. No debemos olvidar, que estas sesiones fueron desarrolladas de forma paralela en todas las Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Andalucía que participaban en la elaboración de la guía común; tampoco podemos olvidar, la importancia de las reuniones entre los coordinadores de los diferentes centros que

---

<sup>6</sup> El RD 49/2004, de 19 de enero. <http://www.boe.es/boe/dias/2004-01-22/pdfs/A02667-02671.pdf>

participan en esta convocatoria, necesarias para alcanzar el consenso en el diseño y los contenidos de la guía.

Esta guía proporciona el marco común que deben seguir todas las experiencias pilotos de trabajo social que se sigan en la Comunidad Autónoma y ha conllevado una reflexión previa sobre competencias, objetivos, metodologías y sistemas de evaluación a emplear en Espacio Europeo. Este esfuerzo, que se hacía de manera conjunta por todas las universidades andaluzas, debía concretarse con posterioridad en la realización de una guía particular<sup>7</sup> de cada titulación acogida al desarrollo de las experiencias pilotos.

En efecto, la guía particular de la experiencia piloto supone un diseño de aplicación de las exigencias metodológicas y de evaluación del crédito europeo y conlleva, necesariamente, la elaboración de una ficha por asignatura que recoja el trabajo que el alumno debe hacer a lo largo del curso. Veamos brevemente en qué consiste tanto la guía común como la ficha de asignaturas.

### *La guía común*

La guía común es una información sobre la universidad, el centro y la titulación que participa en el desarrollo de la experiencia piloto. Esta información se da a conocer a los alumnos y, de alguna manera, constituye el acuerdo que el centro y sus alumnos establecen en torno a la experiencia piloto. El esquema básico de esta guía es el siguiente:

#### I. INFORMACIÓN SOBRE LA INSTITUCIÓN

1. Nombre y dirección
2. Calendario académico
3. Autoridades académicas
4. Descripción general de la institución
5. Oferta académica de titulaciones
6. Procedimientos de admisión y matrícula
7. Principales puntos del reglamento universitario
8. Coordinadores de centro para la movilidad de estudiantes

<sup>7</sup> La guía particular de nuestra experiencia piloto está disponible en [http://www.cibercomunidades.net/euts/experiencia\\_piloto/3\\_guia\\_particular\\_trabajo\\_social.pdf?meid=171](http://www.cibercomunidades.net/euts/experiencia_piloto/3_guia_particular_trabajo_social.pdf?meid=171), o a través de [www.uhu.es/etso](http://www.uhu.es/etso) en la sección de experiencia piloto.

## II. INFORMACIÓN SOBRE LA TITULACIÓN DE TRABAJO SOCIAL

1. Información general sobre la escuela universitaria de trabajo social
2. La titulación de trabajo social
3. Descripción general del programa formativo de la diplomatura de trabajo social
4. Perfil profesional de los trabajadores sociales
5. Principales ámbitos de intervención de los trabajadores sociales
6. Requisitos para la admisión y perfil de ingreso
7. Posibilidades de seguir estudiando tras concluir los estudios de trabajo social
8. El desarrollo de la experiencia piloto de adaptación al espacio europeo de educación superior

## III. INFORMACIÓN GENERAL PARA LOS ALUMNOS

1. Alojamiento
2. Comidas
3. Servicios para alumnos con necesidades especiales Seguro escolar
4. Ayuda financiera para los alumnos (becas)
5. Delegaciones de alumnos y atención al estudiante
6. Infraestructuras educativas
7. Programas internacionales y oferta de idiomas
8. Informaciones prácticas para alumnos en programas de movilidad
9. Prácticas en departamentos y empresas
10. Actividades e instalaciones deportivas
11. Actividades extraacadémicas y recreativas: área de promoción cultural
12. Servicio de asistencia a la comunidad universitaria (sacu)
13. Asociaciones de estudiantes

### *La ficha de asignaturas*

Esta ficha cristaliza la adaptación de la asignatura al concepto de crédito europeo. Debe ser una única por asignatura con independencia del número de profesores que la impartan. Su contenido gira en torno a los siguientes apartados:

- Datos de identificación: tanto de los profesores como de la asignatura, los cuales, se refieren a dos aspectos distintos: por un lado, la identificación en sí de la asignatura: denominación, plan de estudios, curso créditos LRU/ECTS<sup>8</sup>... Quisiéramos señalar la importancia que tiene el establecimiento que tienen los créditos ECTS en la medida que indicarán el

---

<sup>8</sup> El número de créditos LRU son los establecidos en el plan de estudios en vigor. Los créditos ECTS se calculan a partir de una sencilla regla de tres: se calcula el % que representan los créditos LRU en relación al total del plan de estudios, y se aplica dicho % sobre 180 créditos ECTS.

número total de horas de trabajo que un estudiante tendrá que seguir para superar la materia. Por otro lado, también se da información sobre el descriptor de la asignatura, sobre su ubicación en el plan de estudios, sobre las recomendaciones que los profesores quieran establecer...

- En segundo lugar, aparece una información central para el desarrollo de las asignaturas y es la referida al conjunto de objetivos y competencias genéricas y específicas a cuyo entrenamiento la asignatura debe contribuir. Proporciona una visión de conjunto de las orientaciones que tiene el aprendizaje que facilitan las asignaturas de primer curso. Veamos esta distribución de competencias para el conjunto de las asignaturas de primer curso:

### COMPETENCIAS GENÉRICAS POR ASIGNATURAS

	Fundamentos TS	Fund. Dcho. I	Economía	Sociología	Antropología	Política Social	Psic. Evol.	Epistemología
Capacidad de análisis y síntesis	•	•	•	•	•	•	•	•
Capacidad de organización y planificación	•	•	•			•		•
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	•	•		•				•
Conocimiento de una lengua extranjera	•							
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	•	•						
Capacidad de gestión de la información	•	•		•	•		•	•
Resolución de problemas	•	•			•		•	•
Toma de decisiones	•	•			•	•	•	•
Trabajo en equipo	•	•			•		•	•
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	•			•	•			
Trabajo en un contexto internacional	•	•			•	•		
Habilidades en las relaciones interpersonales	•				•			
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	•				•	•	•	
Razonamiento crítico	•	•		•		•	•	•
Compromiso ético	•	•		•		•		•
Aprendizaje autónomo	•	•				•		•
Adaptación a nuevas situaciones	•			•		•		•
Creatividad	•							•
Liderazgo								•
Conocimiento de otras culturas y costumbres								
Iniciativa y espíritu emprendedor		•			•	•		
Motivación por la calidad	•	•		•		•		•
Sensibilidad hacia temas medioambientales			•		•	•		

### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS POR ASIGNATURAS

	Funda mentos	Fund. Dcho.	Econo mía	Socio logía	Antro pología	Política Social	Psic. Evol.	Episte mología
Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.	•							
Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.	•				•		•	
Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.	•			•	•	•		
Responder a situaciones de crisis valorando la urgencia de las situaciones, planificando y desarrollando acciones para hacer frente a las mismas y revisando sus resultados.	•						•	
Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promover el desarrollo de los mismos y mejorar las condiciones de vida a través de la utilización de los métodos y modelos de Trabajo Social...	•						•	
Preparar, producir, implementar y evaluar los planes de intervención con el sistema cliente y los colegas profesionales negociando el suministro de servicios que deben ser empleados y revisando la eficacia de los planes de intervención con las personas implicadas al objeto de adaptarlos a las necesidades y circunstancias cambiantes.	•							
Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades y trabajar a favor de los resultados planificados examinando con las personas las redes de apoyo a las que puedan acceder y desarrollar.	•				•	•		
Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupos para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal.	•				•	•		
Trabajar con los comportamientos que representan un riesgo para el sistema cliente identificando y evaluando las situaciones y circunstancias que configuran dicho comportamiento y elaborando estrategias de modificación de los mismos.	•						•	
Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo como cotidiano como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben dar respuesta a las situaciones sociales emergentes.	•		•	•		•		•
Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa de conflictos.	•	•			•			
Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social	•				•	•		
Defender a las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y actuar en su nombre si la situación lo requiere.	•	•			•	•		
Preparar y participar en las reunio-	•							



nes de toma de decisiones al objeto de defender mejor los intereses de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.								
Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo previa identificación y definición de la naturaleza del mismo	•				•		•	
Establecer, minimizar y gestionar el riesgo hacia uno mismo y los colegas a través de la planificación, revisión y seguimiento de acciones para limitar el estrés y el riesgo.	•							
Administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.	•						•	
Contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.	•	•					•	
Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles, accesibles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales.	•							
Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinarios y multi-organizacionales con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.	•			•				
Gestionar y dirigir entidades de bienestar social.	•					•		
Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del trabajo social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo.	•				•	•		•
Trabajar dentro de estándares acordados para el ejercicio del trabajo social y asegurar el propio desarrollo profesional utilizando la asertividad profesional para justificar las propias decisiones, reflexionando críticamente sobre las mismas y utilizando la supervisión como medio de responder a las necesidades de desarrollo profesional.	•		•					
Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados.	•				•			•
Contribuir a la promoción de las mejores prácticas del trabajo social participando en el desarrollo y análisis de las políticas que se implementan	•					•		•

- En tercer lugar, se desarrolla toda la información metodológica de la asignatura: las técnicas docentes, los bloques temáticos en los que se dividirá, las referencias bibliográficas y la distribución de las horas de

trabajo del alumno, cuestión especialmente importante puesto que debemos organizar el trabajo del alumno teniendo en cuenta el número total de horas de las que dispone la asignatura. Para hacer esta distribución es necesario prestar atención a lo siguiente: los créditos de la asignatura que tomamos como referencia son 8 créditos ECTS, lo que equivale a 200 horas de trabajo para todo el curso. Este cómputo global se divide en dos: las horas de trabajo del alumno con presencia del profesor, que se corresponden con la multiplicación del número de créditos LRU por 10, y las que el alumno debe trabajar autónomamente para superar la asignatura incluidas las horas de estudio. De las horas con presencia del profesor, el 70% se corresponde con las actividades teóricas y prácticas y el 30% con las actividades académicas dirigidas y en las que se encuadran las aportaciones metodológicas novedosas en el conjunto de la experiencia piloto: seminarios, tutorías colectivas, control de lecturas... Veamos esta cuestión en el siguiente ejemplo:

**NÚMERO DE HORAS DE TRABAJO DEL ALUMNO: 200****PRIMER CUATRIMESTRE: 100**

Nº de Horas: 45

- Clases Teóricas\*: 22.5
- Clases Prácticas\*: 7.5
- Exposiciones y Seminarios\*: 3
- Tutorías Especializadas (presenciales o virtuales):
  - A) Colectivas\*: 6
  - B) Individuales: 6h/s
- Realización de Actividades Académicas Dirigidas:
  - A) Con presencia del profesor\*: 6 (3 trabajo obligatorio; 3 prácticas)
  - B) Sin presencia del profesor:
- Otro Trabajo Personal Autónomo: 55
- A) Horas de estudio: 35
- B) Preparación de Trabajo Personal: 18...
- Realización de Exámenes:
  - A) Examen escrito: 2
  - B) Exámenes orales (control del Trabajo Personal):

**SEGUNDO CUATRIMESTRE: 100**

Nº de Horas: 45

- Clases Teóricas\*: 22.5
- Clases Prácticas\*: 7.5
- Exposiciones y Seminarios\*: 3
- Tutorías Especializadas (presenciales o virtuales):
  - C) Colectivas\*: 6
  - D) Individuales: 6h/s
- Realización de Actividades Académicas Dirigidas:
  - A) Con presencia del profesor\*: 6
  - B) Sin presencia del profesor:
- Otro Trabajo Personal Autónomo: 55
- C) Horas de estudio: 33
- D) Preparación de Trabajo Personal: 18
- E) ...
- Realización de Exámenes: 4
- C) Examen escrito: 4
- D) Exámenes orales (control del Trabajo Personal):

- Otro contenido fundamental de la ficha lo representa el cronograma de la asignatura, donde se ubica, al menos de manera orientativa, la distribución de tareas a lo largo de la duración temporal de la asignatura.
- Los criterios de evaluación son otro elemento principal en la información que recoge la ficha de la asignatura. Esta cuestión la consideramos central para el desarrollo de la experiencia piloto. En efecto, si el crédito ECTS lo que pretende es centrarse en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, es necesario adoptar una evaluación continua que mida todo el trabajo del estudiante y no sólo el resultado de un examen. La experiencia piloto obliga a valorar en la calificación final del alumno to-

dos los trabajos que realiza. En nuestro caso, por término medio, la evaluación del examen representa entre un 50-70% de la calificación final del estudiante, quedando el resto para las prácticas, las actividades académicas dirigidas...

- Finalmente, la ficha debe recoger una información exhaustiva de los temas de la asignatura donde se señalarán las competencias a las que responde, las actividades a desarrollar, la bibliografía...

#### b. Planificación y puesta en marcha de la experiencia piloto

A finales del curso 2004-05 comienzan las sesiones de trabajo para planificar el desarrollo de la experiencia piloto de adaptación al sistema de crédito europeos en el primer curso de la titulación. El buen desarrollo de esta iniciativa requería la implicación de todo el profesorado de primer curso. Cabe señalar, que a pesar de las dudas, temores y resistencias por parte de algún docente todos han participado en estas reuniones. Estas sesiones de trabajo que tenían un carácter quincenal, continúan celebrándose casi mensualmente para lograr un buen seguimiento de la experiencia.

Algunos aspectos trabajados en las sesiones de planificación de la experiencia piloto:

- Adaptación del programa de la asignatura.
- Elección del tipo de actividades a desarrollar: casos prácticos, lecturas, elaboración de trabajos...
- Sistema de evaluación.
- Realización de calendario de actividades.
- Revisión de contenido y extensión del material teórico de la asignatura.
- Buscar estrategias para motivar al alumnado y lograr una evaluación continua y una participación activa en las distintas actividades desarrolladas.
- Estrategias y recompensas para lograr la implicación-participación del profesorado.

Durante el curso académico 2005-06 se pone en marcha la experiencia piloto. Como ya hemos citado, continúan las reuniones del equipo de profesores de primer curso, y se incorporan las becarias de convergencia europea. Dedicaremos un espacio a ellos:

### *El equipo de profesores*

Nuestra corta andadura en el desarrollo de la experiencia piloto nos pone de manifiesto que, sin la implicación del profesor, es imposible desarrollar convenientemente la adaptación al ECTS. Los profesores son una de las piedras angulares de este proceso y sobre los mismos recaen importantes transformaciones en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas, podemos señalar que deben reordenar sus contenidos docentes en función de las competencias genéricas y específicas asignadas; que deben profundizar en el manejo de las nuevas tecnologías; han de estar también pendientes del trabajo no presencial de los alumnos, han de poner en práctica nuevos sistemas de evaluación a partir de competencias y, como señalaremos más adelante, deben hacer frente a un alumnado diverso y numeroso en el seno del mismo aula. Todo esto transforma la dinámica tradicional de la actividad docente en una dirección que complica el trabajo al profesor: le exige más al mismo tiempo que debe atender otro tipo de obligaciones, bien de gestión, de investigación o de docencia en otras asignaturas no implicadas en la experiencia piloto.

Nosotros decidimos constituir un equipo de profesores con todos los implicados en la docencia de primer curso, que es donde tiene lugar la experiencia piloto. Su trabajo comenzó con el diseño de la guía común de la titulación y la confección de la ficha por asignaturas. Este equipo ha continuado trabajando a lo largo del curso para coordinar las tareas a realizar, ajustar contenidos y revisar los planteamientos iniciales en cuanto a la experiencia piloto. Aunque el grado de implicación en la misma no ha sido homogéneo, nos parece fundamental tener este espacio de coordinación y supervisión entre profesores. Fruto del mismo, y a pesar de la imperfección de la experiencia piloto, hay algunas cuestiones que se han conseguido: tener un mismo programa por asignatura, homogeneizar criterios de evaluación, armonizar el calendario de trabajo que

los alumnos deben realizar, coordinar criterios de atención a los alumnos con las asignaturas de la experiencia piloto pendientes, realización conjunta de actividades entre distintas asignaturas...

### *Las becarias de apoyo*

Son otro elemento distintivo en el desarrollo de la experiencia piloto y contribuyen de manera destacada a su implementación. En función del número de alumnos afectado por esta experiencia, la Junta de Andalucía subvencionó dos becarias a lo largo de todo el curso. Su rol es fundamental y se centra, por un lado, en apoyar a los profesores en la organización y ejecución de las actividades académicas digeridas y, por otro, realizan una labor de seguimiento, información y autorización de los alumnos implicados en la experiencia, constituyéndose en una fuente de información importante sobre la marcha de la misma para los profesores.

Sus obligaciones quedan recogidas en la convocatoria de ayudas establecida para su selección y son desarrollados siempre bajo la supervisión de los coordinadores de la experiencia piloto:

1. Actualización de fondos bibliográficos (v. gr. manuales, obras de referencia...) de las materias objeto de la experiencia piloto (revisión de existencias y, en su caso, solicitud de nuevas adquisiciones).
2. Búsqueda (y presentación sintetizada) de información sobre desarrollo de experiencias piloto similares en otras Universidades, españolas o europeas. Difusión de la información a los profesores implicados en la experiencia piloto.
3. Colaboración en la elaboración y análisis de encuestas –a profesores y estudiantes- de seguimiento de implantación del plan piloto.
4. Colaboración en la elaboración (ordenación y montaje) de materiales didácticos electrónicos o en papel para el desarrollo de las materias.
5. Asistencia personalizada al alumnado para la búsqueda de fuentes de información para la superación de las materias.

En ningún caso los alumnos colaboradores realizarán tareas como: Impartición de clases, teóricas o prácticas Impartición/dirección de seminarios. Atención al alumno en tutorías por encima de 5 horas/semana. Funciones de calificación o evaluación.

### **Actividades afines al desarrollo de la experiencia piloto:**

Como decíamos con anterioridad, el proceso de adaptación al espacio europeo en nuestra escuela, no se agota en el desarrollo de la experiencia piloto, sino que se acompaña de otro conjunto de acciones afines y, muchas veces desarrolladas al amparo de la financiación del Ministerio de Educación y Ciencia. Repasaremos brevemente algunas de las actividades:

- Curso de iniciación al trabajo social: realizado en octubre de 2005 y dirigido a los alumnos de nuevo ingreso que participan en la experiencia piloto. El objetivo es una aproximación a las asignaturas que van a cursar, programas, contenidos y metodología del trabajo. El curso es una oportunidad para darles a conocer el proceso de convergencia europea, el crédito europeo y las peculiaridades de la experiencia piloto en la que van a participar. A estos contenidos, se acompaña información sobre el plan de calidad de la titulación, la delegación de alumnos, los programas de movilidad, las tutorías complementarias...
- Curso de técnicas de estudio y afrontamiento del estrés ante los exámenes: la actividad, ofertada como curso de libre configuración fue desarrollada antes del 1º cuatrimestre para facilitar a los alumnos técnicas y habilidades para resumir y elaborar esquemas de asignaturas, elaborar trabajos y preparar los exámenes. Se facilitan estrategias para hacer frente a situaciones de estrés y a otros síntomas que dificultan el trabajo del alumno, el nivel de concentración y de realización de los exámenes.
- Actividades de potenciación de las nuevas tecnologías: se ha programado un curso para la elaboración de páginas Web de las

asignaturas que participan en la experiencia piloto. Por otro lado, el profesor tiene la posibilidad de elaborar el material de la asignatura en formato CD: programa, actividades, contenido teórico, bibliografía, lecturas, enlaces de interés,... en el caso de psicología evolutiva ya está preparado ese material.

- Espacio en la página Web del Centro reservado a los créditos ECTS y posibilidad de consultar la programación y el calendario de las diferentes actividades de cada asignatura.
- Jornadas Nacionales sobre Experiencias ECTS en las Escuelas de Trabajo Social. A finales de curso la realización de esta actividad permitirá intercambiar experiencias entre todas Escuelas de Trabajo Social de España que participan en la Experiencia Piloto o que están elaborando la guía ECTS.
- Adaptación de espacios y mobiliario a las nuevas exigencias: instalación de mesas de trabajo en Hall de 1º planta del edificio para facilitar la realización de los trabajos en grupo, adaptación de un aula (sillas móviles, mesas de trabajo, zona de exposición) que permita desarrollar entrenamientos en habilidades sociales y técnicas de comunicación, ensayos de entrevistas y grupos de discusión. También se está trabajando el diseño y presupuesto de una sala de usos múltiples (grabación-audiovisual).
- Realización de trabajos de investigación sobre las demandas formativas de las instituciones empleadoras de trabajadores sociales o sobre la incorporación al mercado de trabajo de los diplomados recién egresados son aspectos trabajados en nuestra escuela universitaria.

Este conjunto de actividades representa una oportunidad de iniciar una dinámica que mejora la vida de la escuela al permitir dar una respuesta a requerimientos vinculados a los procesos de calidad vinculándose, de este modo, a una toma de conciencia sobre las exigencias de la futura acreditación.

### **Logros, dificultades y perspectivas**



A pesar del mucho tiempo dedicado a la preparación de la experiencia piloto, hay una serie de cuestiones sobre las que merece la pena reflexionar al objeto de lograr una mayor eficacia en la implementación de la experiencia.

#### *Desde el punto de vista del profesorado*

Para nosotros, como responsables institucionales de la experiencia piloto en nuestra escuela, creemos que se han producidos pequeños logros que suponen el inicio de una dinámica de transformación en la actividad docente. El hecho de constituir un grupo de profesores que se reúne con cierta regularidad par analizar y evaluar la puesta en marcha de la experiencia piloto nos parece un logro en sí mismo, a pesar de que no todos los profesores se implican de la misma manera. Añadamos a ello el desarrollo de actividades en común entre diversas asignaturas que comparten contenidos y criterios de evaluación. Los intentos de armonizar un calendario de trabajo común, la discusión sobre las dificultades encontradas, el interés por el uso de las nuevas tecnologías... nos hacen pensar que una cierta dinámica de trabajo coordinado se ha iniciado y del que carecíamos incluso entre asignaturas del mismo área de conocimiento.

Sin embargo, y a expensas de valorar los resultados finales obtenidos en el rendimiento de los estudiantes, existen algunas limitaciones inherentes de la experiencia piloto que es necesario apuntar. La primera de ellas alude a la propia contradicción de la experiencia piloto que exige desarrollar unos nuevos procesos de aprendizaje en un marco normativo completamente inadecuado: se tratar de desarrollar el concepto de crédito europeo pensado para las futuras titulaciones de grado en titulaciones desarrolladas según la L.R.U. Ello afecta fundamentalmente a la regulación de la dedicación del profesorado puesto que los planes de ordenación académica contemplan un crédito ECTS de experiencia piloto como equivalente a un crédito LRU. Si el profesor se implica en el desarrollo de la experiencia, que nadie dude que su dedicación aumenta de manera notable: hacer un seguimiento personalizado a los alumnos, organizar no sólo su trabajo en presencia del profesor sino también el que se hace sin su presencia, cambiar los criterios de evaluación disminuyendo el peso del examen en la nota final... conlleva un aumento de la dedicación del profesorado

que necesita ser contemplado de alguna manera por las universidades. No sólo porque es necesario para el éxito de la experiencia piloto en sí sino, sobre todo, para lograr que las futuras titulaciones de grado supongan una verdadera transformación de docencia en la Universidad.

Junto al problema de la dedicación del profesorado se encuentra el del número de estudiantes por grupo de clase. Si por un lado podemos afirmar que las titulaciones de trabajo social aún no han experimentado de manera drástica la reducción de alumnos propia de otras titulaciones, no es menos cierto que ello complica el desarrollo de las experiencias piloto y no sólo incide en la dedicación del profesorado, sino también en las dinámicas docentes que se pueden seguir con el grupo de alumnos, que oscila entre los 50 y los 90 según las asignaturas. Es necesario reducir el tamaño de los grupos o aumentar el grado de experimentalidad para que se puedan trabajar con grupos más pequeños el entrenamiento de las competencias específicas asignada a los trabajadores sociales.

Finalmente, no podemos dejar de señalar la incidencia que tiene la aplicación de la nueva carrera docente diseñada por la LOU y las inquietudes despertadas por las propuestas de reforma de la misma. Ello significa que estamos desarrollando la experiencia piloto en un momento de gran incertidumbre, vital en muchos casos, que afecta a casi la totalidad del profesorado.

#### *Desde el punto de vista de los alumnos<sup>9</sup>*

A expensas de conocer los resultados obtenidos en los primeros exámenes, los alumnos afectados por nuestra experiencia piloto manifiestan numerosas quejas sobre la misma. No están conformes con los cambios metodológicos, ni con los criterios nuevos de evaluación ni con, según ellos –aunque a veces no les falta razón-, el alto número de trabajos que tienen que hacer que les resta tiempo para estudiar... para preparar los exámenes. Observamos una resistencia a entrar en una dinámica de aprendizaje que es mucho más exigen-

---

<sup>9</sup> Puede consultarse la opinión de los alumnos sobre el desarrollo de la experiencia piloto en el foro creado para tal fin en nuestra página web.

te con ellos. Es más, consideramos que, junto a los profesores, son los actores más afectados por esta nueva metodología que se ensaya sin que se les hay consultado o pedido opinión sobre la misma, y se quejan de ello.

En esta valoración negativa es necesario distinguir entre los alumnos que se matriculan por primera vez en las asignaturas de la experiencia piloto y los que tienen la materia pendiente de años anteriores. Los primeros se quejan de lo señalado con anterioridad: muchos trabajos, escaso tiempo para preparar los exámenes, falta de coordinación entre los profesores... Los segundos, se quejan por las exigencias que conlleva en estos momentos la superación de las asignaturas pendientes: ha cambiado completamente los criterios y ello ha alterado su planificación en la terminación de los estudios. A estos dos grupos principales de estudiantes, debemos añadir el de los estudiantes trabajadores que necesitan una respuesta específica por parte de la universidad ya que es difícil compaginar los estudios universitarios en esta dinámica con la vida laboral.

Frente a estas consideraciones negativas por parte de los estudiantes, nosotros estimamos que los mismos son ahora el verdadero centro del aprendizaje. Esta nueva función no sólo afecta al profesorado, que debe trabajar más en su actividad docente, sino que repercute en los discentes porque su trabajo es más seguido por parte del profesor, pierden autonomía en la organización de su vida académica, se ven más exigidos diariamente y no sólo en la preparación de exámenes... y todo ello genera resistencias sin llegar a comprender, porque todavía no lo han experimentado, que este proceso de aprendizaje puede mejorar sus resultados académicos y su empleabilidad en el mercado de trabajo. Pero esta explicación no es excusa para mejorar los aspectos prácticos de la experiencia piloto que son censurables: necesidad de reajustar los contenidos de las asignaturas, mayor coordinación de los profesores, equilibrio mayor entre la valoración de los trabajos, prácticas... y los exámenes, limitar la exigencia de trabajos a una fecha con suficiente antelación al periodo de exámenes.

## **La experimentación del ECTS en Trabajo Social: la experiencia desde la Universidad de La Laguna**

### **AUTORES/ AS:**

Barranco, C., Cáceres, C. (coord.),  
Cívicos, A., Henríquez, R., Hernández, M.,  
Herrera, J.M., y Puyol, B.

Universidad de La Laguna.

### **RESUMEN**

Desde el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de la Laguna se ha puesto en marcha una experiencia piloto de experimentación del ECTS durante el curso 2005-2006. Dentro de dicha experiencia se encuentran siete asignaturas.

El inicio de la misma comienza con la elaboración de una guía académica y una página web. El objetivo marcado ha sido conocer el grado de satisfacción del estudiantado, elaborar una guía docente de cada una de las asignaturas y realizar un DAFO de lo que supone la aplicación del ECTS a los estudios de Trabajo Social desde la perspectiva del estudiantado y el profesorado.

La evaluación del proceso de experimentación se está llevando a cabo mediante tres grupos de instrumentos realizados tanto por parte del profesorado como de los estudiantes: hojas de control de actividades, diarios de las asignaturas y cuestionario de expectativas y percepciones del proceso vivenciado.

En este momento se dispone de los primeros resultados del cuestionario de expectativas de los estudiantes que cursaron Servicios Sociales (segundo) y Gerencia y Administración de Servicios Sociales (tercero). Se ha realizado una selección de las variables estudiadas, con la intención de proporcionar una

visión preliminar del grupo asimismo se han sistematizado las cuestiones relativas al conocimiento que tiene sobre el EEES o ECTS y las ventajas e inconvenientes que piensan que puede tener su puesta en práctica.

## **PALABRAS CLAVES**

ECTS, aprendizaje, satisfacción, innovación

## **ABSTRACT**

From the Department of Social Work and Social Services of the University of La Laguna a experience has started up pilot of experimentation of the ECTS during course 2005-2006. Within this experience are seven subjects.

The beginning of the same one begins with the elaboration of an academic guide and a page Web. The noticeable objective has been to know the degree satisfaction of the students one, to elaborate an educational guide of each one of the subjects and to make a DAFO of which it supposes the application from the ECTS to the studies of Social Work from the perspective of the students one and the teaching staff.

The evaluation of the experimentation process is being carried out by means of three groups of made instruments so much on the part of the teaching staff as of the students: leaves of control of activities, newspapers of the subjects and questionnaire of expectations and perceptions of the live process.

At this moment it is had the first results of the questionnaire of expectations of the students who attended Social Services (second course) and Management and Administration of Social Services (third). A selection of the studied variables has been made, with the intention to provide a preliminary vision of the group also the questions relative to the knowledge that has on EEES or ECTS and the advantages and disadvantages have been systematized that think that it can have his putting in practice.

**KEY WORDS:** ECTS, learning, satisfaction, innovation

## **INTRODUCCIÓN**

La Declaración de Bolonia, firmada por los Ministros de Educación de 29 países europeos en junio de 1999, ha iniciado un proceso que pretende implantar para el 2010 un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Consiste en disponer en toda Europa de un sistema educativo de enseñanza superior que garantice la calidad de la formación universitaria y el fomento del crecimiento económico, la competitividad internacional y la cohesión social a través de la educación de los ciudadanos a lo largo de la vida y en base a su movilidad.

El propósito de la Declaración de Bolonia requiere de un espacio educativo común que permita la movilidad de los estudiantes, profesores y personal de la administración de las universidades europeas y así poder beneficiarse de períodos de estudios, de investigación, de intercambios, etc., fuera de su universidad y país de origen.

La organización del EEES se basa en los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad en el marco de la educación superior entre la investigación, la formación y la innovación hacia dos objetivos estratégicos para Europa:

- El incremento del empleo en la Unión Europea
- La conversión del sistema europeo de educación superior en un polo de atracción para estudiantes, profesores y personal de universidades de otras partes del mundo.

En este sentido, el sistema de estudios será flexible de manera que cada estudiante podrá diseñar su propio currículo formativo, basado en una estructura de titulaciones y créditos armónica y comparable entre una amplia oferta de cursos y contenidos, así como de títulos conjuntos y titulaciones simultáneas.

En el EEES el modelo educativo vendrá determinado por la implantación del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS). Es un sistema que permite medir el trabajo que debe realizar el estudiante para la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas necesarias con el fin de superar las diferentes materias de su plan de estudios. La unidad de actividad de estudio, valorada entre 25 y 30 horas por crédito, incluye el tiempo dedicado a clases lectivas, horas de estudio personal, tutorías, seminarios, trabajos, prácticas, proyectos, etc., así como las exigidas para la preparación y realización de exámenes y evaluaciones.

El sistema ECTS supone un reto importante para el profesorado universitario de un nuevo enfoque de la carga y de la metodología docente. Se trata de pasar de nuestro sistema educativo actual de “enseñanza” a otro basado en el “aprendizaje”. Este proceso de mejora debe de ser interactivo y experimental para su consolidación en un sistema educativo sustentado en la mayor implicación y autonomía del estudiante, en la utilización de metodologías más activas y en el papel del profesorado, como agente creador de entornos de aprendizaje que estimulen a los estudiantes.

En nuestro país, el Ministerio de Educación y Ciencia, las universidades, y otras instituciones, como la Conferencia de Rectores de las Universidades (CRUE), o la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) , vienen impulsando actuaciones de integración de la educación superior española en el EEES. Entre estas actuaciones se encuentran los Proyectos Piloto de Experimentación del Crédito Europeo ECTS.

El Vicerrectorado de Planes de Estudios y Títulos Propios de la Universidad de La Laguna, siguiendo su trayectoria de aportar instrumentos para avanzar en la integración de nuestra universidad en el proceso de convergencia para la creación del EEES, procedió a la convocatoria de Proyectos Piloto de Experimentación del Crédito Europeo entre las titulaciones de la ULL para el curso 2005-2006. A dicha convocatoria se presentó el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales con un proyecto piloto que abarca siete asignaturas de su área de conocimiento, que fue avalado por la Junta de

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y que definitivamente fue aprobado por el Vicerrectorado de Planes de Estudios y Títulos Propios de la ULL para su ejecución en la titulación de Diplomado en Trabajo Social en el curso 2005-2006.

## **1. METODOLOGÍA**

### **1.1. Contextualización:**

- Diplomatura de Trabajo Social de la Universidad de La Laguna

### **1.2. Objetivos del proyecto piloto de ECTS:**

Objetivo General:

- Comprobar la viabilidad de la propuesta para la implantación ECTS en una parte de las asignaturas de la Diplomatura de Trabajo Social en la Universidad de La Laguna.

Objetivos específicos:

- Determinar la carga de trabajo (números de horas dedicadas a cada actividad) que supone para los estudiantes y para los docentes la propuesta elaborada.
- Establecer el grado de satisfacción (medido como la discrepancia entre las expectativas y las percepciones) de los estudiantes.
- Elaborar una guía docente de cada una de las asignaturas que participan en la experiencia.
- Identificar las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas de que resulten de la aplicación del ECTS en la titulación de Trabajo Social, desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes.

### **1.3. Procedimiento seguido para la experimentación:**

- Una metodología de enseñanza-aprendizaje: clases teóricas magistrales, clases prácticas de aula, seminarios (con profesionales invitados y sesiones de video forum), trabajo en grupos, visitas, trabajo de campo, supervisión –



tutorización, exposiciones orales, resolución de supuestos prácticos, trabajos en grupo.

- Un programa de tutorización que se basa en la preparación de las actividades desde la atención personalizada.
- Un sistema de evaluación: que combina exámenes, ejercicios, trabajos monográficos, exposiciones orales, resolución de supuestos prácticos, trabajos en grupo.

#### **1.4. Universo**

La experiencia se llevó a cabo con todos/ as los alumnos/ as que cursan las asignaturas con las que se experimenta. (102 de servicios sociales y 125 de gerencia y administración de servicios sociales).

#### **1.5. Técnicas e instrumentos:**

El sistema de evaluación que está siguiendo el proyecto piloto ECTS de Trabajo Social 2005 – 2006 intenta valorar cuantitativa y cualitativamente, en una memoria académica final, los siguientes aspectos:

- El conocimiento de los objetivos del proyecto a través de la difusión de los mismos (web, publicación guía, programas, charlas informativas, etc.).
- La planificación de la enseñanza propuesta y la coherencia con el desarrollo de la misma en la experimentación del ECTS en el proyecto (objetivos propuestos – objetivos alcanzados; actividades propuestas – actividades alcanzadas; innovaciones metodológicas; programa de tutorización propuesto – tutorización alcanzada; adecuación de la estimación de las horas de trabajo del estudiante (ECTS) al desarrollo real del proyecto; evaluación del aprendizaje del estudiante con relación a metodologías planteadas en cursos anteriores, con sus resultados académicos y con los instrumentos utilizados para su evaluación).
- La evaluación del proceso de innovación docente en cuanto a sus fortalezas y debilidades (Infraestructura: espacios requeridos – disponibles; formación del profesorado: necesidades y demandas

formativas relacionadas con la Convergencia Europea; trabajo docente: cambio de actividades y métodos, horas de trabajo del profesorado; materiales derivados del proceso; instrumentos de evaluación del proceso).

- La memoria económica con la relación de gastos y justificaciones así como las necesidades económicas no previstas y detectadas en el proceso de desarrollo del proyecto.

Para llevar a cabo el sistema de evaluación propuesto se cuenta con tres grupos de instrumentos:

- 1.- Hojas de control de actividades de los estudiantes y del profesorado basadas en el menú de actividades globales para la titulación previstas en la propuesta inicial.
- 2.- Diarios de la asignatura del profesorado y de los estudiantes.
- 3.- Cuestionario de expectativas y de percepciones para los estudiantes.

## **2. CONCLUSIONES**

Aún es pronto para extraer conclusiones sólidas. Apenas hemos comenzado a poner en marcha los proyectos piloto. Las transformaciones que supone el reto de la Convergencia Europea, en lo que se refiere a la Educación Superior, son de una magnitud y trascendencia enorme y van a requerir, de todos nosotros, tiempo, dedicación y reflexión para llegar a su desarrollo óptimo.

Sin embargo, creemos que el intercambio de experiencias es fundamental para el enriquecimiento de estos procesos. Con ese propósito, consideramos que puede resultar interesante -especialmente, para otros compañeros de Trabajo Social del Estado español- ofrecer algunas observaciones acerca de los ECTS.

Como aspectos de este nuevo sistema que requieren mejoras tendríamos que señalar lo siguiente:

1. Los costes de tutorización del alumnado se incrementan respecto al sistema tradicional, ya que la formación en grupo o el aprendizaje no presencial -que descansa especialmente en el alumno- incrementan las necesidades de apoyo del tutor y hay que llevar un seguimiento más estrecho de la evolución y de los resultados del estudiante.
2. Los costes de evaluación del alumnado experimentan, también, un crecimiento sensible, dado que se diversifican los procedimientos de valoración, aumentan los momentos de evaluación (se parte de la continuidad de la misma) y se amplían los costes unitarios de valoración de materiales de trabajo (con el portafolios del alumno).
3. Los costes de preparación de las sesiones formativas sufren, también, un incremento, ya que este nuevo método requiere fórmulas más activas de aprendizaje del alumno y ese cambio “paradigmático” supone un esfuerzo adicional para los profesores acostumbrados a utilizar principalmente el método expositivo, memorístico y de exámenes.
4. No todos los alumnos están en condiciones de aprovechar fructíferamente este enfoque. De manera, que hay que proporcionar para este tipo de matriculados una vía alternativa o para ser más correctos, mantener en funcionamiento el sistema tradicional, con lo que la carga del profesor se hace más pesada y se le dificulta el cambio de mentalidad que necesita este nuevo modelo de enseñanza.
5. Por último, hay otro factor que incide en las cargas de trabajo del docente. El profesorado tiene que llevar su propio portafolios donde se registran las reflexiones acerca de lo que enseña, cómo plantea el aprendizaje del alumno, qué dificultades surgen en el camino,...etc. y se evalúa, sobre la marcha, cada uno de las operaciones que realiza.

No obstante, son varias las ventajas o beneficios que parece reportar esta nueva forma de entender la educación universitaria:

1. Se observa, claramente, un aumento del rendimiento, la implicación y la motivación del alumnado.
2. Al centrar la educación en los procesos de aprendizaje y en el papel activo del alumno se produce una consolidación mayor de los contenidos, habilidades y actitudes.
3. Se diversifica y amplía el menú formativo, con los propios aportes de los discentes.
4. Se produce, también, una mayor conexión con las necesidades e inquietudes de los alumnos, con lo que se dan las condiciones básicas para el aprendizaje significativo.
5. Hay una reducción del tiempo de exposición docente y de actividad presencial en el aula del profesor.
6. Aunque, al principio, el cambio supone un esfuerzo grande para el profesor, la motivación y satisfacción del docente, con este sistema, es mayor y más estable.

Confiamos en ir realizando los reajustes necesarios para propiciar el adecuado desarrollo de estos proyectos pilotos. Esperamos poder ofrecer datos más consistentes cuando terminemos este proceso experimental, en junio. Naturalmente, nos ofrecemos a ponerlos a disposición de quien esté interesado.

## **BIBLIOGRAFÍA**

VV.AA.: *Guía Académica del Proyecto Piloto ECTS de Trabajo Social. Curso Académico 2005-2006*. Ed. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de la Laguna. ISBN 84-96168-81-6, Depósito Legal: TF- 1645/2005

## **El Nuevo Reto en la Formación en Trabajo Social**

Marisol García Delgado

Universidad de Sevilla

El 19 de junio de 1999, la Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción de un “Espacio Europeo de educación Superior”, sus objetivos se orienta entre otros al incremento del empleo en la Unión Europea y la evolución del sistema Europeo de Formación Superior con intención de ensamblar estudiantes y profesores de otras partes el mundo.

A todo esto el Trabajo Social hay que ubicarlo con una nueva concepción para el futuro de nuestra disciplina y por tanto un cambio de mentalidad que se adapte a los cambios generados en la adopción de un nuevo sistema basado esencialmente en dos ciclos principales: grado y postgrado.

La nueva estructura de las titulaciones se inspira en medir el volumen total del trabajo del alumno y no en la carga lectiva de la material. La valoración del alumno tiene que estar basado en el trabajo que el estudiante debe realizar para tener la formación adecuada (conocimientos y competencias), debiendo informarse que su evaluación dependerá el contenido de las clases teóricas, clases prácticas, seminarios, tutorías evaluaciones, etc.

Y como conclusión, la finalidad última será llegar a una formación de nuestros estudiantes convenida a un mercado de trabajo que supera nuestras fronteras.

## **The New Challenge of the University Education of the Social Work**

On 19<sup>th</sup> June 1999, the Declaration of Bologna established the bases for the construction of a “European Space of Higher Education”. Its objectives include the increase in employment within the European Union and the development of the European system of Higher Education, with the idea of bringing together teachers and students from other parts of the world.

Social Work must be redefined under a new concept for the future of our discipline and consequently, a change in attitude which adapts to the changes generated by the implementation of a new system based on two main cycles: under-graduate and post-graduate.

The new structure of the certification is based on the overall quantity of the students' work, and not on the teaching input of the subject. The evaluation of the student should be based on the work the student must complete in order to acquire the appropriate training (both knowledge and competencies). He should be aware that this evaluation will depend on the content of the theory classes, practicals, seminars, tutorials, evaluations etc.

In conclusion, the final aim is to ensure our students acquire training appropriate to a labour market which extends beyond our frontiers.

## EL NUEVO RETO EN LA FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL

### **1. Introducción.**

Actualmente, la enseñanza universitaria del trabajo social se guía por los patrones del Plan del 98', y por una serie de profesionales que ricamente imparten esta disciplina en diferentes materias. Sin embargo, aunque esté todo computado, los individuos que se sumergen en la diplomatura van a la deriva y no perciben el significado de la profesión.

La esencia del Trabajo Social se inspira en la "vida", en los Derechos Humanos, es la necesidad de la justicia, la integración de la teoría que desemboca en la práctica, el asiento de la crítica y la reivindicación disciplinada, la ambición investigadora y el ánimo de reciclarse paulatinamente. Abanico de disciplina que se confinan creando una técnica.

El estudiante que ingresa por pretendida vocación en la carrera, deja sus actitudes en manos del sistema, con expectativas de empaparse del conocimiento de las asignaturas, y con esperanza de aportar "significado" a la realidad. Por lo contrario, el reciente diplomado, que es el heredero de los problemas del siglo XX, termina convirtiéndose en una mera "introducción" de un conjunto de ciencias sociales, y un suspiro vocacional de una prolongación universitaria de segundo grado.

Finalmente, mi iniciativa personal por aportar en este congreso, es la necesidad, bajo mi experiencia como estudiante, de despertar a las personas de la nueva realidad que se aproxima con los planes de estudios, de una apertura de mente, de la falta de complicidad entre profesionales y alumnos, y de la escasez de un interés común sobre los nuevos acontecimientos que surgen en nuestro siglo.

## **2. Resumen.**

La composición de esta introducción es la de dar a conocer unos objetivos ya publicados, dictados en la Convergencia Europea y contrastarlo con los puntos de vista de la experiencia de una alumna que cursa sus estudios en la D. de Trabajo Social.

La Estructura de la misma pues, esta ordenada de la siguiente manera: una introducción que anticipa la esencia del trabajo y la iniciativa de aportar algo a la realidad del estudiante. Una entrada que explica la condición de la Convergencia, un tercer apartado que comenta los objetivos que se acuerdan entre las universidades europeas, un cuarto punto que contrasta la experiencia de una alumna que estudia en la D. de trabajo social con los objetivos de la Convergencia. Y finalmente un apartado de conclusiones.

## **3. Hacia una Europa del Conocimiento.**

Europa y sus universidades de enfrentan en la actualidad a un cambio social y cultural. Las universidades deben ser consciente del reto y trabajar seriamente para realizar su labor docente e investigadora en nuevo marco donde la innovación debe convivir con la tradición y el respeto de los valores.

Entre las finalidades últimas del actual proceso se incluyen favorecer el crecimiento social y la formación de los ciudadanos con un incremento de la competitividad a escala internacional y establecer un sistema educativo de calidad.



Para conseguir estos objetivos deben adoptarse:

- nuevos métodos docentes para una formación integral.
- métodos comunes de medida y evaluación de aprendizaje.
- documentos fácilmente comprensibles con formatos normalizados para certificados y títulos.

En la UE todas las actuaciones se encaminan por tanto hacia la creación de una Europa del Conocimiento que, manteniendo su pluralidad como principal riqueza, pueda facilitar la movilidad de profesionales en la UE, convirtiéndose en un atractivo para estudiantes de otros continentes.

En febrero del 2003 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó un documento marco sobre La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. En él se establecen las líneas y directrices de la política española sobre este tema y el calendario para la publicación de las disposiciones legales que deberán regular el nuevo entorno. El cuerpo central del documento marco aborda cuatro de los grandes temas que se derivan de la Declaración de Bolonia y los acuerdos posteriores: la implantación de un sistema créditos europeos; la adaptación de las enseñanzas y títulos universitarios a una estructura de dos niveles – el grado de postgrado-; el suplemento europeo al título, y la acreditación académica y la calidad.

#### **4. Objetivos de la Convergencia Europea**

- créditos europeos.

Unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran armónicamente:

La enseñanza teórica y práctica . Otras actividades dirigidas académicamente. Volumen de Trabajo que debe realizar el

estudiante para superar las tareas .Facilitar el reconocimiento de las calificaciones Profesionales en la Unión Europea. Facilitar a movilidad regional, nacional e internacional, con reconocimiento completo de los estudios cursados.

- Suplemento europeo.

Es un Modelo de información unificado, personalizado por el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales.

Objetivos que se crean: Un Título más comprensible y fácilmente comparable en el extranjero.

Descripción Exacta de los estudios superiores cursados y de las competencias adquiridas. Objetividad y juicio imparcial de los logros y competencias. Acceso más fácil a las oportunidades de trabajo o ampliación de estudios de extranjeros.

- Estructuras de las titulaciones europeas.

Se trata de la adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales: grados y postgrados. La adquisición del postgrado requerirá la obtención del Grado (con una duración mínima de tres años).

Para ello se tendrá que armonizar las Titulaciones obtenidas, su duración y su reconocimiento en la Unión Europea. Por ultimo favorecer el Desarrollo de Dobles Títulos europeos.

## **5. Criticas a la propuesta de la convergencia europea.**

Críticas positivas:

- Apertura de mente y de mente entre las distintas culturas.
- Aportaciones profesionales de otros países a España.
- Movilidad estudiantil.
- Aprendizaje de otros idiomas.
- Abundancia de las prácticas.
- Experiencia y madurez.
- Conocimiento de otras necesidades sociales y por tanto otras realidades sociales.
- Disminuir el número de alumnos por profesor.
- Aumentar la responsabilidad en los alumnos.
- Aumentar la competitividad entre los alumnos.

#### Críticas negativas:

- Los alumnos se encuentran en el mercado laboral un año antes, y le piden aún así la misma formación que si hicieran estancia completa en la Universidad.
- Una colección de master y doctorado para ser medianamente competente en el mercado laboral.
- Familias que no pueden acceder los programas Erasmus o Sócrates por la falta de capital.
- La competitividad solo pertenecen a unos pocos elitistas.
- Necesidad de que la universidad actúe antes en la motivación con los alumnos que en la competitividad del trabajo.
- Información limitada hacia los alumnos de multitud de cursos, becas...
- Convicción de que todo cambio al espacio europeo es bueno, pero falta el reconocimiento de los vacíos entre los alumnos y los profesionales. Más cohesión entre el alumno y los profesores.

- Competencia desigual entre los alumnos y las universidades de los diferentes países.
- Tratar la educación como productos ciega a los alumnos de la verdadera esencia del Trabajo social.
- Universidades de elite y universidades de masas.
- Menos concienciación de las necesidades sociales.
- Necesidad de transmitir a los alumnos que hay que estar constantemente reciclándose.
- Desviación de las verdaderas funciones de la universidad.
- Acomodación de los alumnos frente a sus teorías.
- Nivel bajo entre los alumnos de trabajo Social. Necesidad de más exigencias.
- Necesidad de que el Trabajo social se convierta licenciatura en España.

## **6. Conclusiones.**

La necesidad de un acuerdo entre las universidades para fomentar la competitividad entre los futuros profesionales, obsesiona a los alumnos en sobrevivir en un mercado laboral que ha creado un sistema capitalista. Suman un currículo de master y cursos, alargando la vida del universitario, convirtiendo la educación en “producto más”, y que no todos los alumnos pueden acceder por falta de capital.

No se crean profesionales del Trabajo Social, sino meros supervivientes de una larga carrera.

El nivel de los alumnos de una carrera, que bajo mi punto de vista es esencialmente necesaria, es se infravalora. Actuar para buscar las soluciones en las problemáticas de las realidades del siglo XXI pierde el atractivo. Los profesionales luchan por encontrar su sitio en el mercado. Definitivamente, puede convertirse en “una ley” más, acompañada de buenas intenciones.

# UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE: TRABAJO SOCIAL EN EUROPA. MODULO INTERCULTURAL Y COMPARADO EN LENGUAS ROMANICAS

*Blanca Girela Rejón*

[bgirela@ugr.es](mailto:bgirela@ugr.es)

*Belén Morata García de la Puerta*

[bmorata@ugr.es](mailto:bmorata@ugr.es)

Universidad de Granada

## RESUMEN

Es ciertamente frecuente entre las Universidades europeas establecer convenios de cooperación que fomentan, potencian e intensifican la movilidad del profesorado y, sobre todo, del alumnado. Dentro de Sócrates, la acción denominada Erasmus pretende mejorar la calidad de la Educación Superior y reforzar su dimensión europea, fomentando la cooperación transnacional entre universidades. Entre las actividades de Erasmus, una de las acciones más significativas, y para nosotras más provechosa, ha sido la relacionada con *Proyectos de desarrollo conjunto de módulos europeos*. La Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Granada lidera uno de estos módulos, llevando a cabo tareas de coordinación y concienciación sobre identidad europea en el ámbito de la Educación Superior.

El Objetivo de nuestra Comunicación no es otro que el de compartir con la Comunidad Académica del Trabajo Social una experiencia que entendemos puede ser una buena herramienta de innovación y convergencia en el saber del trabajo social, así como en la intervención social ante los nuevos fenómenos que plantean las sociedades cada vez más globalizadas.

### **I. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.**

Desde la Declaración de Bolonia en 1999, el diseño y puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior ha impulsado el debate entre las Universidades y responsables políticos sobre la enseñanza superior, principalmente sobre los contenidos y las metodologías educativas, así como la necesidad de promover la dimensión europea y mejorar la calidad de la educación. La cooperación entre países (Universidades y centros de educación superior) se presenta como el instrumento adecuado e indispensable que

propiciará –cuando no forzaré- la comparación de los procesos, las experiencias y los resultados de las diferentes formas de enseñar.

Quizá nunca se haya producido una renovación tan importante en la educación superior española, principalmente porque se ve afectada por una dimensión internacional. El grado de implicación de los propios docentes y responsables académicos tampoco tiene precedentes, gracias en parte a los esfuerzos financieros de la Comisión europea y, en menor medida, de los gobiernos nacional y autonómicos pues, mediante convocatorias anuales –y con muy pocas directrices a seguir- agudizan el ingenio y la ilusión de los profesores, en el deseo de estar en la primera línea vanguardista ante el nuevo escenario que se avecina.

La comparación de los sistemas universitarios europeos y de las metodologías responde también a la necesidad de homogeneizar y, en este caso, no sólo con los sistemas universitarios más próximos a nosotros: nórdicos, latinos, continentales o anglosajones intentan construir un espacio único de educación superior, caracterizado al menos con tres notas: en primer lugar, la movilidad de los profesores y de los estudiantes constituye una forma normalizada de aprendizaje. En segundo lugar, se acercan los contenidos y la didáctica, respetando la diversidad cultural o de otro tipo. Finalmente, la cooperación transnacional se lleva hasta los límites del diseño de titulaciones conjuntas (grado y posgrado) u otras experiencias, como los programas intensivos (Intensive Programmes) o el desarrollo conjunto de programas de estudio (Joint Development of Study Programmes -Curriculum Development-).

En este sentido, en el año 2005 la Escuela de Trabajo Social de Granada, junto a otras Escuelas o Institutos europeos, acomete la puesta en marcha de una experiencia piloto -un Módulo Común Europeo- acogiendo a una convocatoria de la Comisión europea. Durante el periodo de tiempo comprendido en dos cursos académicos, se desarrollarán contenidos especializados entre las Universidades participantes, con el objetivo de reforzar la calidad y la dimensión europea de los estudios, así como la utilización de las lenguas románicas (frente al inglés) como lengua mayoritaria de la Unión Europea.

## **II. MODULO EUROPEO: *TRABAJO SOCIAL EN EUROPA. MODULO INTERCULTURAL Y COMPARADO EN LENGUAS ROMANICAS***

### **1. Antecedentes: los convenios bilaterales de cooperación**

Los antecedentes de este Módulo se inician hace muchos años, cuando la Escuela de Granada comienza a firmar los convenios bilaterales de movilidad de profesores y alumnos, bajo el programa Sócrates-Erasmus. Granada siempre ha sido un destino muy apetecido para los estudiantes y profesores de otras Universidades europeas. La antigüedad de esta institución, la diversidad de estudios ofrecidos, la variada oferta cultural y, como no, el clima y el carácter abierto de sus habitantes han sido, sin duda, un reclamo permanente para los socios europeos. Sin embargo, el número de alumnos de Granada que aprovechaban los convenios para cursar estudios en otras Universidades europeas era insignificante respecto a los alumnos que llegaban. Con el paso de los años, los convenios se hicieron muy variados en cuanto al número de meses de estancia de los alumnos en el extranjero así como las lenguas exigidas para el aprendizaje; pero ni siquiera tal variedad animaba a terminar la diplomatura fuera de la Escuela. Ante la insistencia de los responsables de las relaciones internacionales de la Escuela, los estudiantes siempre han argumentado lo que después ha sido una variable permanente a considerar, en la planificación y puesta en marcha de la movilidad en la Escuela: la falta de competencia en lengua extranjera y, en segundo lugar, la falta de recursos económicos, a pesar de la ayuda económica de Erasmus, para poder vivir en el extranjero.

En este contexto, en junio de 2004, un grupo de Universidades vinculadas por los convenios bilaterales de movilidad, tiene una primera toma de contacto en Frankfurt, en una reunión convocada por la Fachhochschule, a la que asisten también representantes de otros centros de Madrid y Valencia y de la Facultad de Luminy, de Marsella. En esta reunión ya se pone de manifiesto una de las dos dificultades que encontramos en los programas de Erasmus; que es la dificultad de muchos de los alumnos para aprender en otro

idioma diferente al propio y, en consecuencia, la falta de motivación para incluirse en los planes de movilidad. Se plantea inmediatamente la necesidad de reforzar la cooperación entre las Universidades para fomentar la movilidad de los estudiantes y, al mismo tiempo, explorar otros procedimientos de colaboración. En esos momentos, el proceso de convergencia permitía la posibilidad de establecer marcos que facilitaran los estudios comparados – tanto desde el punto de vista de la disciplina como de la profesión misma- y, además de ello, algunos centros estaban inmersos en procesos de evaluación de la titulación y elaborando guías docentes de las materias troncales, adaptadas al nuevo ECTS<sup>1</sup>.

Se brinda, en consecuencia, la posibilidad de diseñar un *Módulo Común Europeo*, como alternativa a las carencias explicadas anteriormente: por una parte, se ofrecería a los alumnos la posibilidad de cursar estudios en otras lenguas románicas sobre el Trabajo Social, propiciando el aprendizaje de manera intercultural. Por otra parte, se podrían diseñar contenidos comunes que permitieran hacer estudios comparados en Trabajo Social, historia de la acción social, política social y servicios sociales. Esta cooperación constante entre Universidades facilitaría acuerdos de mayor envergadura, como los futuros títulos de postgrado y, específicamente, los Masters.

A partir de ese momento se hacen las gestiones oportunas para ampliar el grupo de Universidades interesadas en el proyecto, vinculadas igualmente por convenios bilaterales de cooperación, y formar un consorcio<sup>2</sup>. Empieza a trabajarse en el diseño de contenidos comunes y en los demás aspectos que exigían el formulario de la Candidatura para una propuesta completa. Los coordinadores de los centros se entrevistan con los responsables legales de

---

<sup>1</sup> Ambos procesos han concluido en la actualidad en la Escuela de Trabajo Social de Granada: en octubre de 2005 un comité externo visitó la Escuela y presentó su informe y, en segundo lugar, en ese mismo año se termina de elaborar *la Guía de la Troncalidad de las Escuelas de Trabajo Social de Andalucía*, proyecto financiado por la Junta de Andalucía.

<sup>2</sup> El Consorcio está formado por los siguientes profesores: M<sup>a</sup> Paz Alonso, de la Universidad Complutense de Madrid; Dra. Rosario Alonso, de la Universidad de Valencia; Dra. Wiltrud Hasenkamp, de la University of Applied Sciences, de Frankfurt; Dr. Rolf Glöel, de la University of Applied Sciences, de Merseburg; Dra. Alexandra Schleyer-Lindenmann, de la Université de la Méditerranée, de Marsella; Catherine Louviot, del IMF (Institut Méditerranéen de Formation et Recherche en Travail Social), de Marsella; Jorge Ferreira, del Instituto Superior de Servicio Social de Lisboa; Gloria Vega, del Technological Institute of Crete, Grecia y, finalmente, Blanca Girela y Dra. Belén Morata, de la Universidad de Granada.



sus Universidades, tratando de obtener una colaboración y adhesión institucional al proyecto y, finalmente, se firman las cartas de adhesión de las Universidades. En enero de 2005 el nuevo consorcio –esta vez completo- se reúne en Granada para seguir trabajando en la candidatura: concretar definitivamente la finalidad y el objetivo de este proyecto, el papel de cada uno de los socios, las formas de aprendizaje, los contenidos del módulo y demás aspectos.

En agosto de 2005 la Comisión responde afirmativamente, seleccionando el proyecto y concediendo una financiación. Unos meses después, en noviembre, la coordinadora de la Red asiste a Bruselas, a una reunión de coordinadores de proyectos europeos, en donde, en una sesión muy intensiva de trabajo, los diferentes responsables de la Dirección General de Educación y Formación explican algunos aspectos del proyecto (que tienen que ver con la forma de gestionar la financiación europea y la gestión administrativa) e intervienen también antiguos coordinadores de proyectos europeos que explican su experiencia pasada.

## **2. Qué es un Módulo Común Europeo<sup>3</sup>**

En el ámbito del desarrollo conjunto de programas de estudio (“desarrollo curricular” “Curriculum Development –CD-”), Erasmus financia dos tipos de actividades:

- proyectos de desarrollo conjunto de “programas de estudios” de nivel intermedio o avanzado, y
- proyectos de desarrollo conjunto de ‘módulos’ europeos.

El objetivo de estas actividades de desarrollo curricular es reforzar la calidad y la dimensión europea de la enseñanza superior, combinando conocimientos especializados y de vanguardia de Universidades de distintos países. Se exige la participación de Universidades o centros superiores de enseñanza de al menos tres países y uno de los centros participantes se encarga de la coordinación académica transnacional.

---

<sup>3</sup> [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/curriculum\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/curriculum_en.html)

Los proyectos de desarrollo curricular se financiarán durante un periodo de hasta tres años. La ayuda financiera concedida por la Comisión europea dependerá de las actividades previstas y están destinadas a cubrir los gastos de organización: gastos de personal, los costes directos (viajes y estancias) y los gastos generales.

### **3. Objetivos del Módulo**

El módulo *“Trabajo Social en Europa. Módulo intercultural y comparado en lenguas románicas”* se presenta como una forma innovadora de aprendizaje. Algunas de las Universidades participantes (Granada, Madrid, Valencia y Lisboa) trabajan con una metodología tradicional, al no estar implantado definitivamente el sistema de créditos europeos. El trabajo del profesor ocupa una posición dominante en el aprendizaje del alumno, lo que puede favorecer su pasividad e, incluso, su desmotivación. El Módulo se ha estructurado en créditos europeos lo que obliga al alumno a responsabilizarse de su propio trabajo y aprendizaje. Lo mismo podría decirse para los propios profesores, pues será un entrenamiento al nuevo papel que deberán adoptar en un futuro próximo.

El Módulo se estructura en seminarios comunes internacionales, como instrumento de aprendizaje intercultural, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. La movilidad de los profesores y de los alumnos constituye un objetivo en sí mismo que se verá reforzado por el aprendizaje en otras lenguas románicas, diferentes a la materna, al facilitar y propiciar aún más la movilidad.

La filosofía que sustenta el contenido del Módulo y el proceso de desarrollo es la *interdisciplinariedad*<sup>4</sup>. La implantación de este Módulo aumentará la toma de conciencia de los estudiantes y profesores sobre las condiciones sociopolíticas, las instituciones y la cultura europea. Proporcionará conocimientos y permitirá el desarrollo de competencias interculturales, útiles para mejorar el futuro desempeño profesional con poblaciones extranjeras. El desarrollo de estas competencias interculturales colocará a los estudiantes en

---

<sup>4</sup> Los coordinadores del consorcio tienen una formación académica variada: Trabajo Social, Psicología, Sociología, Ciencia Política, Pedagogía, Derecho.

una mejor posición para optar profesionalmente al mercado laboral del espacio común europeo.

Finalmente, a través del Módulo se crea una plataforma estable que será la que posibilite el desarrollo del proyecto interuniversitario e internacional. El Módulo se incorporará a los respectivos Planes de Estudios, con carácter ejemplar, y quedará abierto a otras Universidades, ya sean nuevas o actuales socios de convenios de movilidad. Es objetivo del Consorcio poder responder con rapidez a los cambios sociales producidos en cada uno de los países, preparando a los alumnos para afrontar el reto de la globalidad y de una sociedad multiétnica, inculcando valores tales como la tolerancia, la convivencia y la lucha contra la xenofobia y el racismo.

Con estas actividades se pretende que las Universidades implicadas colaboren más estrechamente para potenciar la calidad y la innovación en la elaboración de los programas de estudios y facilitar el pleno reconocimiento académico de los periodos de estudios cursados en el extranjero<sup>5</sup>.

#### **4. Contenidos**

El Módulo equivale a 10 ECTS. Se desarrollará a lo largo de 9 meses, un curso académico, y de manera paralela al curso oficial que los alumnos estén realizando a ese momento. Los estudiantes seleccionados trabajarán con el apoyo de un tutor designado, conforme a un plan de acción tutorial. Cada año, se elige un tema de estudio, muy genérico, y los socios concretarán para su propia Universidad, en cuáles aspectos determinados profundizarán, según la estructura que se expone a continuación.

ESTRUCTURA DEL MÓDULO: El módulo se estructura en tres fases consecutivas e interrelacionadas:

1. Una primera fase, *fase del análisis nacional*, tiene lugar en cada una de las Escuelas. En esta fase no hay movilidad de los alumnos. Cada coordinador prepara con los profesores de su centro los contenidos y materiales de esta fase y de la siguiente, y la movilidad de los

---

<sup>5</sup> [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/curriculum\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/curriculum_en.html)

profesores. Con anterioridad, todos los socios han tenido una reunión de coordinación en la que se han fijado los grupos de trabajo en cada centro y se han planificado los contenidos y la movilidad del Módulo. En esta fase, los alumnos inician el aprendizaje de otra lengua románica diferente a la materna, en los institutos u otros órganos especializados de enseñanza de idiomas extranjeros de cada Facultad y refuerzan o mejoran sus conocimientos informáticos para el uso de la Web. Al mismo tiempo asisten a los cursos, seminarios o asignaturas en las que, desde el punto de vista interdisciplinar, se analiza la situación social, política, económica y cultural del propio país. Realizan también visitas a instituciones de trabajo social y cuantas actividades (presenciales o virtuales) completen su formación académica. La fase finaliza con el trabajo escrito que presentan los alumnos en su Facultad en otra lengua románica y que será evaluado por los coordinadores y profesores de cada centro participante.

2. Una segunda fase, *del análisis comparado multinacional*, constituye la parte central del Módulo: prevé la movilidad de alumnos y profesores. En los dos años de duración del Módulo esta fase se materializará de la siguiente manera: el primer año con la movilidad de los profesores, y el segundo con un Programa Intensivo si se recibe la financiación (en su defecto, con el Seminario Europeo). Los contenidos y materiales de esta fase se concretarán igualmente en una reunión de coordinación previa. Se constituirán grupos de trabajo interculturales, con profesores y alumnos en varias Facultades (el primer año) o en una sola facultad a la que viajarán el resto de profesores y alumnos del Módulo (el segundo año). El objetivo de esta fase es que los alumnos y profesores expongan en los seminarios el aspecto nacional de cada país, concluyendo con un estudio comparado del tema elegido por cada Universidad.
3. La última fase, *la fase de la dimensión europea*, culmina en cada Universidad participante. Los estudiantes presentarán un informe por escrito con los resultados del Módulo y se evaluará la capacidad del alumno de extraer la dimensión europea de los estudios comparados,

así como el aprendizaje de otra lengua románica. La Red expedirá un Certificado de reconocimiento de los estudios realizados.

#### ESTRUCTURA DE PERSONAL:

Desde el punto de vista organizativo, existe un equipo transnacional, formado por los coordinadores de cada uno de los centros asociados. Salvo Granada y Frankfurt, hay un profesor por cada Universidad y este equipo tiene por misión planificar las actividades y establecer las directrices de actuación en todos los centros asociados. La coordinadora de la Red mantiene, a su vez, relaciones con los responsables europeos a través de las reuniones que se convocan en Bruselas, para coordinadores de proyectos europeos. En las asociaciones que realizan proyectos de mayor envergadura suelen tener, además, estructuras diferenciadas de carácter nacional, con una plantilla, más o menos voluminosa en la que se incluyen profesores, expertos, personal de administración, etc. En nuestro caso, el equipo nacional queda reducido, para este curso académico, a los coordinadores de cada centro, los profesores que actúan como tutores de los alumnos del Módulo (y que serán los que viajarán en la fase de movilidad) y la estructura de apoyo necesaria de secretaría.

#### CRITERIOS DE ADMISION:

Alumnos de 1º ciclo (Trabajo Social y Ciencias Sociales, en general), pues son los que menos oferta académica tienen y porque es imprescindible incorporar a los alumnos cuanto antes a los nuevos retos del Espacio Europeo de Educación Superior. Los alumnos deberán también tener conocimientos básicos en algunas de las lenguas románicas distintas a la materna, o compromiso de adquirirla durante el mismo para expresarse oralmente y por escrito. Igualmente deberán tener conocimientos básicos de informática al ser la Web un instrumento habitual e imprescindible de aprendizaje. En ambos casos, los centros facilitarán en la medida de sus posibilidades los cursos de idiomas e informática adecuados a sus necesidades, en el marco de la oferta curricular de las Universidades participantes.

## ESTRUCTURA DE LA MOVILIDAD:

La financiación que ha recibido el Módulo sólo alcanza a los gastos de coordinación y organización, pero no a la movilidad de los profesores y alumnos. Es, probablemente, una de las cuestiones que más preocupa al consorcio, junto al aprendizaje de los idiomas. Y es, además, un problema que no tiene una solución definitiva con las becas de Erasmus, pues no se asegura que aquellos alumnos que participen en el Módulo puedan conseguir una plaza. Por otra parte, la movilidad de los profesores a través de Sócrates encuentra también limitaciones parecidas.

El consorcio ha buscado una solución transitoria, para el primer año, que consiste en que la movilidad se realice únicamente por parte de los profesores. Cada Universidad organizará un encuentro de los alumnos y profesores de esa Escuela, con profesores de uno o varios de los centros asociados y en seminarios bilaterales o multilaterales se expondrán los aspectos nacionales de cada país, concluyendo con un estudio comparado. Es una solución, como se ha indicado, provisional pues la previsión inicial es la reunión conjunta de todos los profesores y alumnos del Módulo en un Seminario internacional, de varios días de duración y adoptando la metodología de un Programa Intensivo. Por esta razón, en marzo de este año el consorcio ha solicitado a la Comisión la financiación de un IP para financiar los gastos de viaje y estancia de todos los profesores y alumnos participantes.

Si el resultado fuera negativo y la Comisión no concediera la financiación, el segundo año se desarrollaría la fase B del Módulo mediante *los Seminarios Europeos*, en el que profesores y alumnos de una Escuela participante se desplazarían a la Universidad de otro país para trabajar sobre un tema específico. En tal caso, habría que prever los gastos de desplazamiento y viaje de este grupo, acudiendo a distintas fuentes de financiación: planes propios de investigación de cada Universidad, convocatorias autonómicas o nacionales, etc.

## **5. Pedagogía y didáctica**

Como se ha indicado anteriormente, *El Módulo Común Europeo* se presenta como una forma innovadora de aprendizaje, pues la metodología tradicional de clases magistrales como principal fuente del conocimiento y aprendizaje de los alumnos, ha quedado desplazada por la utilización de la metodología propia del ECTS. En todas las fases del Módulo se aprecia la innovación, incluso en las que se desarrollan en la propia Universidad, sin la participación de profesores y alumnos de otras Universidades. Hay que tener en cuenta que el Módulo discurre paralelamente al curso normal que el alumno desarrolla en esos momentos y que le obliga a trabajar “de otra manera”, aún cuando esté cursando asignaturas propias de la diplomatura: el alumno tiene compaginar su curso (clases, trabajos, prácticas y exámenes) con el aprendizaje de idiomas e informática (con una metodología variada, no necesariamente con clases presenciales) y tiene que profundizar en el tema elegido para explicar en la fase posterior el aspecto nacional del estudio. Al mismo tiempo, en algunos de los centros asociados se han creado cursos específicos (como “Metodología del intercambio” o “interculturalidad”), como enseñanzas específicas del Módulo. En otros casos, la flexibilidad de los planes de estudios en algunos países ha permitido que el Módulo pueda ser inmediatamente, aún en esta primera fase experimental, una especialidad dentro de un título<sup>6</sup>. En este sentido, la ayuda que proporciona la orientación del tutor es muy necesaria para que el alumno pueda compaginar ambos tipos de enseñanzas y encontrar el grado de complementariedad o compatibilidad necesario.

En segundo lugar, los seminarios comunes internacionales son el principal instrumento de aprendizaje intercultural, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. El diseño y desarrollo de contenidos comunes entre Universidades europeas permite comparar metodologías educativas y analizar los procesos, las dificultades, las experiencias y, sobre todo, los resultados de las diferentes formas de enseñanza. Tanto para profesores como para los

---

<sup>6</sup> En el IMF de Marsella los alumnos tienen que cursar obligatoriamente alguno de los tres itinerarios previstos: Marruecos, Africa o Europa, y que incluyen enseñanzas, prácticas en el país de destino y trabajo de investigación. En Merseburg, igualmente, este año ha comenzado un curso específico, dentro del título de grado en Trabajo Social, que están cursando los alumnos del Módulo europeo.

alumnos, uno de los objetivos perseguidos es el aprendizaje y, como resultado, propiciar un cambio en las metodologías y en los procesos didácticos de los profesores universitarios.

### SISTEMA NORMATIVO DE EXAMEN Y EVALUACIÓN

Los requisitos exigidos a los alumnos para superar el Módulo son los siguientes:

- Presentar por escrito un trabajo sobre los aspectos nacionales del tema seleccionado por cada Universidad. El trabajo se escribirá en una lengua diferente a la materna y deberá redactarse en la fase inicial del Módulo (15 páginas).
- Presentar, igualmente, un Informe final escrito (20 páginas) consistente en un análisis comparado entre los diferentes países, en los contenidos propios que hayan sido objeto de estudio a lo largo del Módulo. Lo relevante de este informe es la capacidad de los alumnos de extraer la dimensión europea del análisis comparado. El informe debe defenderse de manera oral, valorándose los resultados del aprendizaje en otra lengua románica. De la misma manera, se evaluará la asistencia a las actividades del Módulo así como la participación activa en el mismo.

Al concluir el Módulo el alumno habrá cursado 10 ECTS y en el Diploma de reconocimiento aparecerán, entre otros datos, las competencias adquiridas durante el mismo. Además, para aquellos centros en los que no es posible aún insertar el Módulo en el propio plan de estudios, con singularidad propia, se convalidará como parte de los contenidos de la propia titulación actual (como créditos de libre configuración). Es propósito de la Red, una vez concluida la financiación europea, buscar los procedimientos adecuados para asegurar la continuidad de los estudios, como parte de las propias titulaciones impartidas en los centros asociados.



La evaluación del Módulo se realizará de la siguiente manera: por una parte, Las reuniones de coordinación previstas constituyen un instrumento fundamental para hacer el seguimiento y la evaluación del Proyecto. Están previstas 5 reuniones en las que -con la participación de todos los socios de la Red- se adoptarán aquellos compromisos que incidan en la compatibilidad y comparabilidad de las enseñanzas con la finalidad de incrementar el atractivo y la competitividad de los contenidos del Módulo. Por otra parte, las reuniones de coordinación en Bruselas reforzarán las medidas proyectadas para el desarrollo del Módulo y marcarán las pautas de actuación del consorcio.

En segundo lugar, la opinión de los propios participantes en el Módulo será también un elemento importante a considerar. En la evaluación final del Módulo en su conjunto (septiembre 2007) se incluirá en el Informe final el resultado de las encuestas que se hayan efectuado, una vez concluido el Módulo. A los alumnos se preguntará su opinión sobre los siguientes aspectos:

- Calidad del elemento transnacional (desarrollo de actitudes positivas hacia Europa, promoción de otras lenguas, etc.)
- Estructura y contenido del Módulo (organización, proporcionalidad y adecuación de las actividades, calidad de las enseñanzas, especialización de los contenidos)
- Calidad de la organización
- Expectativas de los alumnos sobre el curso
- Utilidad de la formación recibida, etc.

## **6. Coordinación y seguimiento**

Según los manuales clásicos sobre gestión de proyectos, un proyecto es *un esfuerzo temporal realizado con el fin de crear un producto o servicio único*<sup>7</sup>. Ello implica que un proyecto debe cumplir una serie de metas y objetivos en un periodo de tiempo limitado y con recursos económicos y de personal escasos. Hay que añadir que no se trata de realizar tareas rutinarias sino actividades completamente nuevas, lo que significa un plus añadido (no siempre

---

<sup>7</sup> [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/tnp/applicant\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/tnp/applicant_en.html) . Ver también *PMI a Guide to the Project Management Body of the knowledge* (PMBOK) 1996, p. 10.

compensado desde las propias Universidades), como se explicará a continuación. Al tratarse de nuevas tareas, la experiencia de quienes participan en el proyecto para coordinar o gestionar los objetivos específicos es escasa o nula, a pesar de que está accesible a través de la Web una Guía del Candidato (Guidelines for applicants) y que recoge algunas normas e instrucciones para quienes concurren a la convocatoria europea<sup>8</sup>.

Dicen los expertos que el éxito del proyecto radica en que la Red sepa desarrollar su propia cultura, su propio sistema de valores y normas, al que se atienen los miembros del equipo que lo desarrolla. Sin embargo, en proyectos como el nuestro hay toda una serie de características a tener en cuenta:

1. Composición transnacional: los socios proceden de distintos países europeos.
2. Composición mixta: hay distintos tipos de instituciones: Escuelas e Institutos. Estos últimos son institutos de enseñanza superior, aunque de naturaleza privada.
3. El Módulo ha de desarrollarse con recursos financieros y humanos limitados. Para la mayoría de los socios el proyecto supone una carga añadida al trabajo ordinario y una financiación que obliga a emplear algún tiempo planificando cómo abaratar costes.
4. El tiempo proyectado es limitado. A pesar de ser simplemente un Módulo europeo (no un programa de estudios) el plazo máximo de dos años que concede la Comisión europea parece insuficiente para planificar, poner en marcha las actividades del módulo y difundir los resultados en el periodo acordado. Es necesario recordar que esta circunstancia coincide con la falta de experiencia previa de los socios y con la consideración de trabajo “extra” a las ocupaciones habituales.
5. Cumplir con los requisitos de la solicitud implica gran cantidad de trámites burocráticos, a lo que habría que añadir los propios retrasos burocráticos de la misma Comisión, que provocan

---

<sup>8</sup>

[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/downfile/guide\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/downfile/guide_en.pdf)

incertidumbres y más retraso al Consorcio: el periodo de tiempo que transcurre desde la solicitud a la ejecución es un momento de tensión pues el número de proyectos seleccionados finalmente es muy bajo.

6. La buena planificación (global y exhaustiva) del proyecto es fundamental, aunque si el coordinador carece de experiencia previa normalmente constata esta circunstancia en la fase de ejecución. La buena planificación simplifica el trabajo y evita problemas, al poder reconocer las situaciones críticas a tiempo. Desde el punto de vista financiero, la buena planificación permite preparar un presupuesto económico realista, que no entorpezca posteriormente la gestión del Módulo.
7. La comunicación entre los socios es fundamental para el desarrollo del Módulo. En muchas ocasiones, la única forma de coincidir todos los coordinadores es sólo en las reuniones de coordinación, que normalmente son agotadoras y exhaustivas, pues se concentra el trabajo en muy pocos días. El correo electrónico y el teléfono constituyen el otro medio de comunicación, de carácter bilateral y con evidentes limitaciones.
8. El coordinador y su institución corren *cierto riesgo financiero*, al ser los únicos responsables ante la Comisión. En consecuencia, es indispensable contar con un equipo de socios motivado, en el que todos participen por igual y en el que exista una confianza recíproca. Algunos socios han trabajado conjuntamente en otras ocasiones, pero otros, por el contrario, se acaban de incorporar; y son varios los factores que intervienen pues, además del coordinador de cada Universidad, se necesita un centro (Departamento, Escuela o Facultad) que respalde su actuación en cada momento.

### **III. DESAFÍOS Y OBSTÁCULOS EN LA GESTIÓN DEL MÓDULO COMÚN EUROPEO**

Como se ha explicado anteriormente, el desarrollo de este proyecto constituye un reto para la mayoría de los integrantes. También para las coordinadoras, al ser la primera vez que desarrollan tareas de este tipo. A continuación se van a enumerar, sin pretender ser exhaustivas, algunas de las dificultades que se han ido planteando desde el primer momento y que tienen que ver con factores de distinto tipo. En algunas ocasiones tiene que ver con la rigidez del sistema educativo español, mayor que el de nuestros socios, a la hora de incorporar nuevas modalidades de aprendizaje al margen de los planes de estudios oficiales. En otras ocasiones tiene que ver con las diferencias culturales y de organización que existen entre los miembros del consorcio, que se ponen de manifiesto a la hora de trabajar en común, si bien prevalece hasta el momento la voluntad de los coordinadores de superar tales diferencias, acercando posiciones en todo momento.

Una de las variables que siempre han estado presentes a la hora de planificar el Módulo ha sido la dificultad de nuestros alumnos para aprender en otra lengua románica, diferente a la materna. Es, además, un problema general de la red pues también para nuestros socios la lengua inglesa constituye el primer idioma extranjero, seguida de otra lengua románica, como segundo idioma<sup>9</sup>. Las Universidades ofrecen cursos de enseñanzas de idiomas, tanto en centros especializados, vinculados de alguna manera a la Universidad o dentro de las propias titulaciones, como asignaturas de libre configuración. En ambos casos, el porcentaje de alumnos que optan por uno u otro método es minoritario, a pesar de que todavía la enseñanza de idiomas en educación primaria y secundaria sigue siendo muy deficitaria.

Lo mismo podría decirse de los cursos de informática, a pesar de que todas las Universidades tienen una oferta variada de cursos de formación de usuarios

---

<sup>9</sup> La excepción está en los dos socios alemanes que, desde hace algunos años, imparten enseñanzas en otras lenguas románicas, además del inglés. Ambas Fachhochschule cuentan con un grupo relativamente numeroso de alumnos del Módulo que reciben enseñanzas en lengua española.

de informática, en muchos casos de tipo virtual<sup>10</sup>. Una primera reflexión sería que hay que estimular y facilitar el aprendizaje de un idioma extranjero. En estos momentos, ambos –idiomas e informática- son herramientas imprescindibles de aprendizaje y desde las Escuelas deben buscarse los procedimientos adecuados para facilitar el acceso y reforzar la importancia de los mismos.

Otra dificultad que ha aparecido inmediatamente, desde la primera reunión de coordinación después de la concesión de la financiación europea, es la variedad que existe en el consorcio: distintos tipos de instituciones con distintas actitudes y estilos de trabajo. Ello en principio es bueno para la asociación, pues el beneficio puede ser mutuo. Sin embargo, hay que encontrar inmediatamente los puntos en común. El objetivo final de esta asociación es incorporar el Módulo a los planes de estudios de cada centro y, por tanto, debe adaptarse a las características, a la cultura e idiosincrasia de cada Escuela. Pero tampoco se debe olvidar que es un proyecto europeo común y que, en definitiva, se trata de acercar conocimientos y metodologías. En definitiva, hay que tratar de crear una cultura de proyecto con valores, normas y reglas compartidas para asegurar la continuidad del proyecto una vez terminada la financiación europea.

Algunos factores externos a la propia asociación tienen que ver con las dificultades para homogeneizar los periodos escolares, teniendo en cuenta que las diferencias no son sólo de nomenclatura (semestres o cuatrimestres). Como ejemplo ilustrativo basta decir que celebramos en el consorcio dos semanas santas -la ortodoxa y la cristiana- y dentro de esta última no coinciden siquiera las fechas de vacaciones entre las tres Universidades españolas. El Módulo se desarrolla durante el curso académico, respetando los periodos lectivos de cada Universidad y ello es una dificultad añadida a la hora de programar las distintas actividades, especialmente la movilidad de los alumnos y profesores.

Otro factor externo tiene que ver con la rigidez del sistema educativo español. Los socios europeos tienen escasas dificultades para implantar desde

---

<sup>10</sup> Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada (CEVUG)  
<http://cevug.ugr.es/web-cevug/index.php>

el principio un curso de estudios, con enseñanzas específicas del mismo, que forme parte de la titulación del alumno en Trabajo Social. Como sabemos, este proceso es algo más complicado en la Universidad española; incluso la creación de asignaturas de libre configuración conlleva una burocracia de aceptaciones, inexistente en otros países europeos. Como consecuencia de ello la carga de trabajo de los coordinadores y profesores del Módulo no es reconocida en la ordenación docente y, en todo caso, queda como un acuerdo privado del departamento afectado. Eso significa que el sobre esfuerzo de esta innovación docente no tiene más repercusión que la satisfacción personal por el trabajo bien hecho y por la identificación con la institución para la que los profesores trabajan. En España, especialmente, el proceso de convergencia europeo ha supuesto también para los profesores un proceso paralelo de aprendizaje que debe compaginar con sus tareas docentes e investigadoras, a diferencia de nuestros socios europeos para los que el Espacio Europeo de Educación Superior implica, en gran medida, continuidad con sus tareas habituales.

#### **IV. REFERENCIAS.**

CENTRO DE ENSEÑANZAS VIRTUALES DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA. <http://cevug.ugr.es/web-cevug/index.php>

Education and Training:

[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/curriculum\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/curriculum_en.html)

GUIDELINES FOR APPLPPLICANTS

<http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/downfile/guiden.pdf>

PMI a Guide to the Project Management Body of the Knowledge (PMBOK) 1996: [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/tnp/applicant\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/tnp/applicant_en.html)

## **MARCOS DE REFERENCIA PARA LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN TRABAJO SOCIAL**

**Agustín Moñivas**

Universidad Complutense de Madrid

Esta comunicación tiene en consideración los marcos mundial y europeo para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En el marco mundial se tendrán en cuenta las declaraciones y documentos de la AIETS y la FITS, - y en el europeo las Recomendaciones del Consejo de Europa. Con respecto a los estudios de Postgrado en Trabajo Social se prestará especial atención a su actual situación en Europa y en España, y, más específicamente, en la Universidad Complutense de Madrid. Para ello, tras analizar el contexto internacional, se revisarán las disposiciones, normativas o competencias ministeriales, autonómicas, y universitarias. Asimismo, se verá la importancia de la participación de la sociedad –los agentes sociales- en dicha construcción. Por último, se analizarán el cambio epistemológico y metodológico que conlleva el acceso al conocimiento en los nuevos estudios - acceso basado en el aprendizaje en vez de en la enseñanza- y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en la sociedad cognoscitiva y de la información..

Palabras clave: Organismos internacionales y nacionales, recomendaciones o declaraciones, EEES, postgrado, epistemología y metodología.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) esta pasando, en cada estado miembro de la Unión Europea, por diferentes vicisitudes, propias de la complejidad política y tradición de los estudios

superiores de cada país. En España esas visicitudes se concretan en una oportunidad, tal vez única, para que los estudios universitarios en Trabajo Social puedan extenderse al 2º ciclo (Máster) y al 3er. Ciclo (Doctorado); es decir, lo que conjuntamente se llama el Postgrado. Resulta paradójico e incomprensible, para nosotros y para nuestros colegas europeos, que las universidades españolas puedan tener el próximo octubre Másteres en Trabajo Social (caso de las Universidades Públicas de Navarra, de Granada y Huelva, Complutense de Madrid, y posiblemente un Postgrado Interuniversitario entre algunas de la universidades citadas, por las noticias que tenemos hasta ahora), sin que el MEC haya aprobado definitivamente el catálogo y directrices de los Títulos de Grado, y, en consecuencia, los estudios de Grado no comiencen antes que los del Postgrado..

Dado que el EEES es un proceso en construcción, de momento, hasta el 2010, tal vez lo que aquí se pueda escribir tenga poco que ver con lo que se pueda decir en el mes de Mayo en el Congreso. Las declaraciones, documentos, normativas y Reales Decretos publicados, y pendientes de publicación, deberían ser examinados a la luz de la dinámica de un proceso abierto y ambiguo. Por eso, hemos preferido enumerar una serie de puntos para su ulterior interpretación en el Congreso:

1. La construcción del EEES en Trabajo Social, con independencia de su principal marco de referencia, las Declaración de Bolonia y subsiguientes, debe tener en cuenta los siguientes documentos y referencias:
  - La Asamblea General de AIETS y la Reunión General de la FITS, celebradas en 2004, en Adelaide, aprobaron los “Estándares Globales para la Educación y Práctica en Trabajo Social” y el documento “La Ética en el Trabajo Social, Declaración de Principios” ([www.cgtrabajosocial.es](http://www.cgtrabajosocial.es) y [www.iassw-aiets.org/](http://www.iassw-aiets.org/)).
  - Las Recomendaciones, EC (2001)<sup>1</sup> del Comité de Ministros a los países miembros sobre los Trabajadores Sociales, (Adoptado por el Comité de Ministros el 17 de enero de 2001 en el 737 encuentro), tras enumerar 21 consideraciones, recomienda a los gobiernos de los Estados miembros respetar los 14 principios recogidos en el Apéndice a dicha Recomendación, y llevar a cabo 13 actuaciones ([www.cjtrabajosocial.es](http://www.cjtrabajosocial.es)).
  - Las referencias sobre “Social Work Education and Training in Europe and the Bologna Process” y “European Context of Higher Education in Social Work” ([www.eassw.org](http://www.eassw.org))
  
2. Por lo que respecta a los estudios de Grado y Postgrado en Europa, en relación con la construcción del EEES, con independencia de la situación actual, se tendrán en cuenta los trabajos y conclusiones de los dos encuentros que se celebrarán en Europa en abril:
  - “Social Work in transition: What can we learn from Europe”? (Bristol, 25-26)
  - “EASSW Expert meeting on curriculum development” (Bélgica, 27-28)
  
3. En el contexto español tendremos en cuenta:



- Las normativas básicas que hacen referencia al Proceso de Bolonia publicadas por el MEC (los cinco Reales Decretos).
- Las iniciativas, no legislativas, que recientemente ha presentado el MEC:
  - El borrador de la propuesta del nuevo catálogo de titulaciones, integrado por 79 titulaciones.
  - La propuesta de calendario de trabajo para la elaboración de las directrices de las nuevas titulaciones.
  - La convocatoria para la aprobación de los programas oficiales de postgrado que iniciarán su implantación el próximo curso 2006-2007. No obstante, cabe decir, que los estudios de Postgrado -aparte de la tener la posibilidad cada universidad de ponerlos en marcha sin tener el reconocimiento de los estudios de Grado y de adolecer de una definición global a nivel de Estado, al depender de cada Comunidad Autónoma-, varían en calendario, normativa y formularios, dificultando los postgrados interuniversitarios. Asimismo, la participación de los agentes sociales, más allá de los encuentros que este llevando a cabo cada universidad, se ve dificultada por la carencia de normativa y formularios de los Convenios que son necesarios firmar para el Prácticum, posible participación en la financiación -con las críticas que esto suscita- y la participación de expertos profesionales en los cursos de postgrado.
  - La convocatoria (21/3/05) de ayuda para la financiación de propuestas orientadas a la realización de estrategias para la adecuación de instituciones universitarias al proceso de Convergencia Europea. Uno de los objetivos de esta convocatoria fue el impulsar el diseño de planes y estrategias necesarias para la adaptación de cada universidad española al EEES.

4. En relación con mi universidad, y tomando como referencia la convocatoria reseñada en el punto anterior, la UCM presentó un proyecto que tenía como objetivo el de *“La elaboración de las estrategias y planes de acción, que nos permitan establecer las condiciones más favorables para conseguir nuestra integración plena en el EEES en el año 2010”*

Para cumplir dicho objetivo, la UCM se comprometió a elaborar un documento de estrategia que será sometido para su discusión a la comunidad universitaria. Este documento debe incluir entre otros aspectos:

- El análisis de la posición actual de la UCM, en relación con el EEES.
- La identificación y el análisis de 9 aspectos estratégicos para una integración óptima en el EEES.
- El establecimiento de planes de acción para el período 2006-2010.

En este sentido, la UCM, organizó el pasado 23 de marzo una Jornada sobre “Diseño de estrategias para la adaptación al EEES, divididas en dos sesiones plenarias y seis grupos de trabajo (ciencias sociales y jurídicas, humanidades, salud, estudiantes y dos grupos de directivos) con un doble objetivo:

- Identificar y priorizar los **problemas** que debe afrontar la UCM, para su adaptación al EEES. Algunos de los problemas enumerados -pendientes de las conclusiones finales, fueron: la falta de implicación activa de profesores y alumnos; la escasez de recursos tanto humanos como de infraestructuras; la adaptación a las nuevas metodologías; la financiación pública y la posible dependencia de la financiación privada; la incidencia de la aparición de las becas crédito en la cuantía o desaparición del sistema de becas actuales, el número de plazas de restringidas de cada Máster, al estar pensado como un solo grupo, y los criterios de acceso.
- Identificar y priorizar las **estrategias** que se deben abordar para hacer posible la adaptación. Algunas de las estrategias enumerados -también pendientes de las conclusiones finales, fueron: la necesidad de información, formación y debate sobre el EEES -la relación entre lo importante y lo factible-; la definición del modelo de Convergencia, adaptándole a cada área de conocimiento; el establecimiento de un plan de necesidades por Centro para abordar las necesidades del EEES y su financiación; y la valoración de la docencia y la gestión académica en igualdad con la investigación;.

La UCM debe abordar, entre otras, las siguientes tareas:

- La revisión del catálogo de los títulos actuales y su adaptación al catálogo de títulos oficiales de postgrado aprobados por el gobierno.
- El diseño de los nuevos planes de estudio de las titulaciones contenidas en el catálogo de la UCM, de acuerdo con las directrices aprobadas por el gobierno.
- La introducción de un cambio del modelo de enseñanza y aprendizaje que se centre más en la capacidad de aprendizaje del estudiante.
- El establecimiento de las nuevas reglas de juego que definan aspectos tales como la deducción a la docencia, la evaluación, la organización de las titulaciones, etc.

Las conclusiones de dicha Jornada, así como un Encuentro en abril para la puesta en marcha de los Estudios de Postgrados el próximo octubre -¿tendrán los Postgrados el mismo calendario de las actuales titulaciones? Aparte de funcionar con ECTS ¿se parecerán a los actuales 4º y 5º cursos? ¿a los Títulos Propios? ¿a algo totalmente nuevo?-, en lo que tengan de interés para los estudios en Trabajo Social, así como los desarrollos e interpretaciones de los tres primeros puntos expuestos en este sumario, serán presentados en el Congreso.



# **LOS ROLES EN TRABAJO SOCIAL: PROFESIONALIZACIÓN Y FORMACIÓN.**

**Xavier Pelegrí Viaña.**

Universidad de Lleida

Palabras clave: competencias, roles, modelos profesionales, formación, EEES.

Key words: competences, roles, professional models, training, EHES.

## **Resumen de la Comunicación**

El proceso de convergencia hacia el llamado Espacio Europeo de Educación Superior es una oportunidad que podemos aprovechar para replantearnos tanto la formación de nuestros alumnos como los requerimientos profesionales que exige hoy día el trabajo social. En este sentido, el estudio de las competencias profesionales que se realizó para presentar la propuesta del Título de grado en Trabajo Social ya representó una aproximación a las percepciones existentes entre la comunidad profesional.

Partiendo de aquellos datos, la presente comunicación pretende aportar una particular reflexión sobre el significado de las competencias que se demandan a los futuros profesionales y los roles del trabajo social que implícitamente se potencian. Del análisis de las competencias más valorados se pueden inferir las representaciones predominantes que se construyen entorno al modelo de profesional que se pide, lo cual, en la práctica, compromete la formación que deberían proporcionar los centros universitarios. La asunción acrítica de los requerimientos del mercado –en parte potenciados por la propia convergencia europea– supone unas consecuencias a nivel académico y también profesional que no pueden ignorarse sin grave riesgo para el futuro del trabajo social y la realidad social en la que éste se ve implicado.

## **Summary of the Communication**

The process of convergence towards the European Higher Educational Space (EHES) provides an opportunity that we must take full advantage of in order to reassess all aspects of both student training and the professional requirements for social work in today's context. The study of professional competences that was undertaken while preparing the proposal for the "Diploma in Social Work" already goes some way towards meeting existing needs already identified by the professional community.

On the basis of these data, the present communication seeks to offer a particular reflection upon how the competences demanded of future professionals should be understood and upon how the different roles of social work that should be implicitly promoted. Analysis of the most highly valued competences permits us to infer the main factors that need to be considered when deciding upon the preferred professional model. In practice, this will also tend to determine the training that must be provided by university centres. Uncritically accepting the demands of the market –which to a certain extent have been promoted by the process of European convergence itself– implies a series of academic and professional consequences that cannot be ignored without potentially serious consequences for both the future of social work and the social reality in which it takes place.

## **INTRODUCCIÓN**

El Trabajo Social en España –y su enseñanza– lleva un largo trayecto recorrido hasta la situación actual. En este viaje, una valija del equipaje conceptual que nos ha acompañado, ha estado siempre ocupada por el deseo de consolidar el proceso de profesionalización y, en especial, por resolver el nudo gordiano que representa la definición del, y consecuente relación con su objeto de trabajo. Unido a ello, cargamos con incómodos fardos de inquietudes y tópicos como la cientificidad o no del trabajo social, su concepción epistemológica, el ensamble entre la perspectiva individual y la estructural, u otros elementos que confluyen en la construcción de la identidad profesional. Sobre estos y otros temas afines

se han escrito ya muchas páginas (lo que nos convierte seguramente en uno de los gremios que más reflexión produce sobre si mismo) aunque no por ello hayamos, creo, agotado todos los argumentos y todas las explicaciones.

El presente texto pretende aportar una particular y modesta reflexión sobre un aspecto de este proceso de profesionalización. Nuestro propósito es ver si, a partir de analizar el significado de las competencias que se demandan a los profesionales podemos deducir las características de los roles del trabajo social que implícitamente se potencian. De hecho, en este texto pretendemos realizar solo una primera aproximación a un tema que entendemos mucho más amplio de lo que da de si una comunicación. Así que nos vamos a ceñir a aquello que creemos puede interesar más en un foro como este dedicado a la formación, dejando quizás para otra ocasión ampliar los aspectos que aquí, forzosamente, no podremos abarcar.

El recorrido que les invito a hacer en las páginas que siguen recorre el mismo itinerario cognitivo que, a grandes trazos, constituyó mi reflexión. Empieza en el análisis de los resultados del estudio realizado con motivo de la confección de la Propuesta del Título de Grado de Trabajo Social presentada a la ANECA y recogida en el llamado Libro Blanco. Después, a partir exclusivamente de los datos relacionados con las competencias básicas y específicas que proponen los colectivos consultados, realizo un ejercicio de proyección de los resultados en un nivel de integración superior; para hacer dicha interrelación el concepto que considero más pertinente es el de “rol” aplicado al ejercicio profesional. Para terminar, extraigo unas conclusiones provisionales para la formación y, lo que creo más importante, planteo las dudas o dilemas a solucionar y los retos que en mi opinión nos acechan en un futuro próximo como profesión.

## **LAS COMPETENCIAS DEL TRABAJADOR/A SOCIAL**

No es nada fácil contestar a la pregunta ¿qué hace una o un trabajador social? La primera respuesta que a muchos nos viene a la mente es el tan socorrido “depende”, y podemos demostrarlo remitiéndonos a pruebas empíricas sobre la

variedad de prácticas que vemos en nuestro entorno. Y si difícil es ponernos de acuerdo sobre aquello que se hace, más aun lo es llegar a un acuerdo sobre qué debe hacerse o qué debería corresponderle al trabajo social como fruto de la división social del trabajo. Esta es sin duda una clara manifestación de la relatividad postmoderna: nada es fijo y unívoco en este mundo que cambia a velocidad de vértigo, ¿por qué no habría de transformarse también el papel que le corresponde al profesional del trabajo social?

Con todo, seguimos respondiendo a la tendencia (¿innata?) de elaborar listas y catálogos de funciones, tareas y, ahora, competencias que nos delimiten como un todo homogéneo y nos permitan singularizarnos frente a la alteridad de las otras profesiones sociales. La última de estas tentativas nos ha llegado de la mano de la mismísima autoridad académica del Estado con el pretexto de una mayor convergencia entre los países de la vieja Europa. Se trata de la conocida supuestamente por todos Propuesta de Título de Grado de Trabajo Social, a la que a partir de ahora me ceñiré<sup>1</sup>.

En una primera parte de este estudio que se llevó a cabo en todo el territorio estatal, se consultó a una muestra de alumnos de los tres cursos de carrera, a egresados de las promociones anteriores y a profesionales en activo, además de a los profesores (que trataremos en un apartado específico). Los sujetos seleccionados de estos colectivos fueron invitados a contestar un cuestionario donde se les proponía que valorasen un amplio y complejo (quizás en exceso) muestrario de competencias, tanto genéricas como específicas en una escala de cuatro grados; también se les pedía que ordenaran las cinco competencias que, a su parecer, fuesen más importantes para el Trabajo Social. Además, en el curso del mismo estudio, también se realizaron una serie de entrevistas a responsables de diferentes entidades empleadoras de trabajadoras/es sociales, preguntándoles, entre otras cosas, por las competencias que más valoraban en estos profesionales. Por toda esta variada gama de datos, me voy a servir de

---

<sup>1</sup> Hay otros estudios más o menos recientes que realizan análisis parecidos, como los que se exponen en Bueno y Perez (2000), Conde (2003), Col·legi de DTS/AS de Catalunya (1997).

los resultados de esta investigación que, a pesar de su complejidad, presenta algunos elementos interesantes para nuestro análisis<sup>2</sup>.

### **Resultados comparados de las competencias genéricas**

Del estudio en cuestión se desprende, en primer lugar, que mayoritariamente todos los colectivos consultados valoran como bastante o muy importantes prácticamente todas las competencias que se les proponen, con lo cual las diferencias de valoración siempre son mínimas. Pero es significativo que sean los estudiantes el único colectivo que, por mayoría, considera una competencia genérica poco importante para el Trabajo Social y que esta sea precisamente el “Liderazgo”.

Esta competencia es la peor valorada no solo por los estudiantes sino también por los egresados y en la relación global de todos los colectivos. Aun sorprende más si la relacionamos con la competencia que obtiene mayor puntuación que es el “Trabajo en equipo” ya que, a nuestro entender, éste requiere altas dosis de liderazgo para conducirse, sea del tipo que sea. La explicación más lógica a este hecho de relegar las dotes de liderazgo quizás sea atribuible a una cierta animadversión a la palabra, ya que tiende a asociarse a poder, a mando, a “jefatura formal” cuando no a cierto afán de protagonismo que repele a ciertas sensibilidades. Pero sea como fuere, no podemos obviar las repercusiones que tiene esta tendencia (rehusar el rol de liderazgo) para la construcción del status profesional.

Si se profundiza un poco más en la comparación de las cinco competencias genéricas principales que ordenan los grupos de entrevistados, se aprecian diferencias interesantes. Por ejemplo, es significativo que cuando se pide que establezcan dicha ordenación por importancia, tanto los estudiantes como los egresados sitúen mayoritariamente en el primer lugar las “Habilidades en las

---

<sup>2</sup> No tendré en cuenta todos los datos sino solo aquellos que considero más significativos. Entre los que descarto están las variaciones dentro de los colectivos (estudiantes de primero, segundo o tercer curso, egresados de 2002 o de 2003, profesores del área o de otras áreas). Para quien esté interesado, puede consultar el Libro Blanco de Título de Grado de Trabajo Social en la web de la ANECA ([www.aneca.es](http://www.aneca.es))



relaciones interpersonales” y, en cambio, ésta competencia no aparezca entre las cinco más importantes para los profesionales y solo alcance un sexto lugar en su puntuación absoluta. Por su parte, la mayoría de profesionales sitúan en primer lugar la “Capacidad de análisis y síntesis” y en el segundo la “Capacidad de organización y de planificación”, competencias ambas que no aparecen entre las cinco principales ni de los estudiantes ni de los egresados.

**Tabla 1:** Ordenación de las cinco competencias genéricas principales por colectivos

<b>ESTUDIANTES</b>	<b>EGRESADOS</b>	<b>PROFESIONALES</b>
1. Habilidades en las relaciones interpersonales	1. Habilidades en las relaciones interpersonales	1. Capacidad de análisis- síntesis
2. Resolución de problemas	2. Resolución de problemas	2. Capacidad de organización y planificación
3. Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	3. Resolución de problemas	3. Resolución de problemas
4. Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad.	4. Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	4. Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar
5. Adaptación a nuevas situaciones	5. Compromiso ético	5. Compromiso ético

Por lo que parece a la vista de estos resultados, se puede considerar que mientras los estudiantes y los recién egresados conservan unas altas dosis de sintonía cuanto a las competencias genéricas que consideran más importantes, en cambio, entre estos grupos por una parte y los profesionales por otra se da una cierta diferenciación que afecta primordialmente a las competencias situadas en los primeros lugares.

En este sentido, incluso en las dos únicas competencias que coinciden los tres colectivos en su particular ranking (aunque sea con prioridad diferente) que son en la de “Resolución de problemas” y en el “Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar” seguramente tienen significados diferentes según cada grupo y su experiencia respecto a la práctica. Donde coinciden los profesionales con los egresados es en situar en el quinto lugar de importancia la competencia genérica llamada “Compromiso ético” (sic), pero ésta no cuenta con parecido apoyo por parte de los estudiantes.

### **Resultados comparados de las competencias específicas**

Si nos referimos a las competencias específicas para el Trabajo Social parece que hay más coincidencia entre estos tres colectivos. Así, tanto los estudiantes como los egresados y los profesionales coinciden en situar exactamente las mismas competencias en los primeros cuatro lugares de ordenación. La única discrepancia existente es en el quinto lugar, donde los egresados sitúan la competencia de “Investigar, evaluar y utilizar el conocimiento de las mejores prácticas para revisar y actualizar los propios conocimientos” mientras que en los otros colectivos vuelve a ser mayoritaria la de “Trabajar de manera eficaz en sistemas, redes y equipos”.

**Tabla 2:** Ordenación de las cinco competencias específicas principales por colectivos

<b>ESTUDIANTES</b>	<b>EGRESADOS</b>	<b>PROFESIONALES</b>
1. Intervenir con personas... para ayudarles a tomar decisiones	1. Intervenir con personas... para ayudarles a tomar decisiones	1. Intervenir con personas... para ayudarles a tomar decisiones
2. Interactuar con personas... para conseguir cambios	2. Interactuar con personas... para conseguir cambios	2. Interactuar con personas... para conseguir cambios
3. Promover el crecimiento e independencia de las personas	3. Promover el crecimiento e independencia de las personas	3. Promover el crecimiento e independencia de las personas
4. Trabajar de manera eficaz en sistemas, redes y equipos	4. Trabajar de manera eficaz en sistemas, redes y equipos	4. Trabajar de manera eficaz en sistemas, redes y equipos
5. Trabajar de manera eficaz en sistemas, redes y equipos	5. Investigar, evaluar y utilizar las mejores prácticas	5. Trabajar de manera eficaz en sistemas, redes y equipos

En este caso y si solo consideramos las cinco primeras competencias de cada grupo, habría que convenir en un altísimo grado de sintonía entre los tres grupos, lo que vendría a significar que está muy claro, asumido y transmitido cuales son las principales competencias que requiere un trabajador social. Pero creo sinceramente que esto no se puede sostener rotundamente en casi ningún caso, ni siendo estas las competencias coincidentes ni con ninguna otra. Más bien creo que estamos en una de aquellas situaciones inverosímiles que a veces se producen en las encuestas, en que aun siendo válidos sus resultados difícilmente se repetirían en una prueba de comprobación.

Pero cuando pasamos de la ordenación de las cinco primeras a la valoración cuantitativa que se les otorga, vemos que aunque las competencias anteriores ocupan los primeros lugares cuanto a puntuación global en todos los colectivos (aunque no siempre en el mismo orden), se intercalan algunas otras que no

habían resultado mayoritarias en ningún puesto de los cinco primeros pero obtienen altas calificaciones en el total.

Este sería el caso, por ejemplo, de la competencia de “Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención” que es la segunda en la relación de los egresados, la tercera en la de los profesionales y la cuarta en la de los estudiantes (tabla 3). Se trata pues de una competencia muy valorada (y ¿quien puede negar que también de las más importantes para la profesión?) pero que, en la ordenación anterior por colectivos no asumió la mayoría en ninguno de los cinco primeros lugares del ranking y por eso queda oculta.

**Tabla 3:** Valoración cuantitativa<sup>3</sup> de las competencias específicas por colectivos

ESTUDIANTES		EGRESADOS		PROFESIONALES	
Intervenir con personas... para ayudarles a tomar decisiones	3,73	Interactuar con personas... para conseguir cambios	3,77	Intervenir con personas... para ayudarles a tomar decisiones	3,80
Promover el crecimiento e independencia de las personas	3,70	Valorar las necesidades y opciones para orientar	3,75	Contribuir a la promoción de las mejores prácticas...	3,80
Interactuar con personas... para conseguir cambios	3,68	Intervenir con personas... para ayudarles a tomar decisiones	3,73	Valorar las necesidades y opciones para orientar	3,79
Valorar las necesidades y opciones para orientar	3,64	Responder a situaciones de crisis y urgencia	3,66	Interactuar con personas... para conseguir cambios	3,75
Administrar el propio trabajo y evaluar su eficacia	3,61	Administrar el propio trabajo y evaluar su eficacia	3,66	Responder a situaciones de crisis y urgencia	3,71
Responder a situaciones de crisis y urgencia	3,59	Trabajar de manera eficaz en sistemas redes equipos	3,66	Administrar el propio trabajo y evaluar su eficacia	3,68
Trabajar de manera eficaz en sistemas redes equipos	3,54	Promover el crecimiento e independencia de las personas	3,60	Trabajar de manera eficaz en sistemas redes equipos	3,62
Diseñar, implementar y evaluar proyectos	3,52	Diseñar, implementar y evaluar proyectos	3,58	Diseñar, implementar y evaluar proyectos	3,61
(sigue)		(sigue)		(sigue)	

Algo parecido sucede con “Administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo las obligaciones y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo” que es la quinta mejor valorada por los estudiantes y los egresados, y la sexta por los profesionales<sup>4</sup>. En esta competencia, además, apreciamos un importante matiz diferencial, y es que se refiere a una

<sup>3</sup> Se especifica la puntuación media obtenida por cada competencia y en cada grupo. Hay que tener en cuenta que la escala iba del 1 (nada importante) al 4 (muy importante)

<sup>4</sup> Nótese sin embargo que, a pesar de que parece ocupar un lugar más preeminente entre estudiantes y egresados, es en los profesionales donde obtiene una nota media más elevada, como por lógica parece más razonable.

acción dirigida al profesional, que se encuadra en lo que llamamos un tipo de intervención indirecta, mientras las anteriores competencias hacían referencia a la intervención directa con los ciudadanos.

Otro ejemplo que incide en la diferenciación entre los colectivos es que la segunda competencia que recibe más puntuación de los profesionales es la de “Contribuir a la promoción de las mejores prácticas... participando en el análisis de las políticas que se implementan”, mientras que está mucho más relegada en los otros dos grupos. En sentido contrario, la competencia que veíamos anteriormente sobre “Promover el crecimiento e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar grupos” es la segunda para el alumnado mientras que los egresados y los profesionales la relegan a la séptima y decena plaza respectivamente. Nótese de nuevo que aunque entre ambas competencias haya una diferencia considerable de lugar en el ranking, la puntuación media no varía tanto entre: 3,70, 3,60 y 3,55 respectivamente.

El significado que le demos a estas diferencias puede ser uno u otro, pero lo que consideramos importante señalar es que cada colectivo pone el acento en los aspectos que más le influyen según el conocimiento que de ellos tenga. Así, vemos como el colectivo de los estudiantes otorga la mayor puntuación a competencias que mayoritariamente son de intervención directa, y son las que ocupan los primeros lugares. Esta es también la tónica de puntuación de los egresados pero, en cambio, está más compensada en los profesionales.

### **Resultados del profesorado**

La Propuesta de Título de Grado de Trabajo Social incluyó también entre sus informantes al colectivo de profesoras y profesores bien de las escuelas, bien de las facultades donde se imparte Trabajo Social, diferenciándolos entre los profesores del área de Trabajo Social y Servicios Sociales y los profesores del resto de las áreas con docencia en la titulación. En estos datos nos basaremos para complementar el análisis de los otros colectivos, habiendo optado por un

tratamiento a parte para que se pueda apreciar mejor los matices entre ambos grupos que integran el profesorado.

En cuanto a las competencias genéricas, el profesorado rompe la tendencia uniforme que veíamos, sobretodo respecto a los colectivos de los estudiantes y egresados, y se alinea más cerca de los profesionales. En la ordenación de las cinco principales competencias del conjunto del profesorado, observamos que la situada en primer lugar es la “Capacidad de análisis y síntesis”, la segunda es la “Resolución de problemas”, la tercera es el “Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar”, y en cuarto y quinto lugar la competencia mejor situada es el “Compromiso ético”. Este ranking se asemeja mucho al que veíamos habían establecido los profesionales, excepto en que estos interponían la competencia de “Capacidad de organización y planificación” en el segundo puesto.

Es también interesante apreciar las diferencias que existen entre los docentes del área de trabajo social y los de las otras áreas. Curiosamente parece que sean estos segundos los que más énfasis ponen en la competencia del trabajo interdisciplinario y en el compromiso ético, o si se prefiere también se puede ver como ausencia del suficiente consenso concentrado en otras competencias para situar alguna de ellas en uno de los primeros puestos.

**Tabla 4:** Ordenación de las cinco competencias genéricas principales del profesorado.

<b>PROFESORES AREA DE T.S.</b>	<b>PROFESORES OTRAS AREAS</b>
1. Capacidad de análisis- síntesis	1. Capacidad de análisis- síntesis
2. Resolución de problemas	2. Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar
3. Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	3. Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar
4. Habilidades en las relaciones interpersonales	4. Compromiso ético
5. Compromiso ético	5. Compromiso ético

En cuanto a la puntuación media que reciben las competencias genéricas por parte del profesorado constatamos que es el colectivo encuestado que menos reproduce la tendencia general; es decir, las competencias que son principales para los otros grupos, los profesores las relegan a partir del quinto puesto, en cambio, las competencias que obtienen mejor nota en estos, o no aparecen o lo hacen muy por debajo en la relación de todos los colectivos. Es significativo y llama especialmente la atención que para los profesores la competencia de

“Comunicación oral y escrita en lengua nativa” se sitúa en el cuarto puesto y, creemos, que la explicación hay que buscarla en una lógica reacción a la pérdida progresiva de esta competencia por parte de los alumnos en los últimos cursos.

**Tabla 5:** Puntuación media comparada sobre las competencias genéricas.

PROFESORES		TODOS LOS COLECTIVOS	
- Capacidad de análisis- síntesis	3,83	- Trabajo en equipo	3,74
- Compromiso ético	3,82	- Resolución de problemas	3,73
- Razonamiento crítico	3,77	- Trabajo en equipo interdisciplinar	3,71
- Comunicación en la lengua nativa	3,66	- Habilidades relaciones interpersonales	3,70
- Resolución de problemas	3,66	- Toma de decisiones	3,69
- Trabajo en equipo	3,65	- Compromiso ético	3,66
- Trabajo en equipo interdisciplinar	3,65	- Capacidad de organización planificación	3,62
- Habilidades relaciones interpersonales	3,65	- Capacidad de análisis- síntesis	3,61

Respecto a las competencias específicas para el trabajo social constatamos mayor disenso entre los dos grupos del profesorado que el que resulta de comparar todo el colectivo de profesores con los otros tres colectivos. Entre el profesorado solo hay coincidencia en las dos primeras competencias; en las otras tres cabe destacar quizás un mayor sesgo de las otras áreas hacia la investigación frente a una mayor intencionalidad operativa en el área de trabajo social y servicios sociales.

**Tabla 6:** Ordenación de las cinco competencias específicas principales del profesorado

PROFESORES AREA DE T.S.	PROFESORES OTRAS AREAS
1. Intervenir con personas... para ayudarles a tomar decisiones...	1. Intervenir con personas... para ayudarles a tomar decisiones...
2. Interactuar con personas...para conseguir cambios...	2. Interactuar con personas...para conseguir cambios...
3. Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades...	3. Utilizar la mediación como estrategia de resolución de conflictos
4. Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo...	4. Trabajar de manera eficaz en sistemas, redes y equipos...
5. Contribuir a la promoción de las mejores prácticas...	5. Investigar, evaluar y utilizar el conocimiento de las mejores prácticas...

Pasando a comparar estas mismas competencias específicas pero del total de profesorado con las que presentan los otros colectivos, se observa coincidencia en tres de las cinco primeras. Recordemos que los tres grupos anteriores han situado en los cuatro primeros lugares idénticas competencias. Pues bien, la que mayor consenso reúne en el primer lugar es “Intervenir con personas...

para ayudarles a tomar decisiones”, y en el segundo lugar la de “Interactuar con personas... para conseguir cambios...”. En el tercer puesto para el conjunto de profesores hay que situar la de “Diseñar, implementar y evaluar proyectos”; en cuarto lugar vuelven a coincidir con la valoración de los otros grupos en la de “Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos”; y en el quinto lugar es mayoría entre el profesorado la de “Contribuir a la promoción de las mejores prácticas participando en el análisis de las políticas que se implementan”, mientras que los estudiantes y profesionales coincidían en situar la de “Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos” y para los egresados era la de “Investigar, evaluar y utilizar el conocimiento de las mejores prácticas para revisar y actualizar los propios conocimientos”.

Para concluir la percepción del profesorado nos referiremos a la puntuación que otorga como media a las competencias específicas, comparándola con la que se obtiene del conjunto de los cuatro colectivos encuestados.

**Tabla 7:** Puntuación media comparada sobre las competencias específicas

PROFESORES		TODOS LOS COLECTIVOS	
- Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas...	3,82	- Intervenir con personas... para ayudarles a tomar decisiones	3,76
- Intervenir con personas... para ayudarles a tomar decisiones...	3,76	- Interactuar con personas... para conseguir cambios...	3,73
- Interactuar con personas...para conseguir cambios...	3,76	- Valorar las necesidades y opciones para orientar...	3,72
- Valorar las necesidades y opciones para orientar...	3,71	- Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas...	3,67
- Administrar y ser responsable del propio trabajo y evaluar su eficacia	3,65	- Responder a situaciones de crisis y urgencia	3,65
- Trabajar de manera eficaz en sistemas, redes y equipos...	3,65	- Administrar y ser responsable del propio trabajo y evaluar su eficacia	3,65
- Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento de las mejores prácticas...	3,64	- Trabajar de manera eficaz en sistemas redes equipos	3,61
- Responder a situaciones de crisis y urgencia	3,63	- Contribuir a la promoción de las mejores prácticas...	3,58
- Diseñar, implementar y evaluar proyectos	3,61	- Diseñar, implementar y evaluar proyectos	3,57

Como puede observarse en la tabla 7, de la comparación se desprende que las competencias que obtienen mejores puntuaciones en los dos conjuntos son prácticamente las mismas pero con puntuación y, por consiguiente, ordenación diferente. La única salvedad consiste en que mientras los profesores priorizan la competencia (que ahora transcribimos en su totalidad) de “Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del trabajo

social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo”, en el total de colectivos por influencia de los otros grupos sale más valorada la de “Contribuir a la promoción de las mejores prácticas del trabajo social participando en el desarrollo y análisis de las políticas que se implementan”. Obsérvese la similitud y correlación de ambas descripciones que hace que la elección de una u otra sea tan solo cuestión de matiz o sintonía.

## Resultados de los empleadores

En la parte del estudio donde se reflejan la opinión de los responsables de las entidades empleadoras se confirman diferencias entre los sectores implicados más diáfanos, si cabe, de las que hemos venido constatando. Es este caso, los grupos en que se estructuró la información fueron solo dos: el sector público (que representa el 60% de las respuestas) y el sector privado (el 36%). Se nos aclara que en el primero predomina la administración local (el 78,6% del sector) y en el sector privado es mayoritario el tercer sector (88,2). Creemos que si se pudieran obtener los datos desgregados del sector mercantil las diferencias de este con el resto se darían en un mayor número de casos y aun serían más evidentes.

Pero con los datos que disponemos<sup>5</sup> y ciñéndonos a las mismas competencias que hemos venido trabajando hasta el momento, comprobamos que entre los dos sectores hay una mayor coincidencia entre las genéricas que en las específicas y, en general, mayor coincidencia con la ordenación que hemos visto que hacían los profesionales y profesores que con la que hacían los estudiantes y egresados. En la tabla que sigue transcribimos los resultados de ambos sectores, limitándonos a las competencias que obtienen las mejores puntuaciones y se sitúan en los cinco primeros puestos.

**Tabla 8:** Valoración de las competencias genéricas por sectores contratadores

SECTOR PÚBLICO	%	SECTOR PRIVADO	%
----------------	---	----------------	---

<sup>5</sup> Téngase en cuenta que en este apartado solo se dispone de la puntuación global obtenida por cada una de las competencias, no de la ordenación de las cinco primeras competencias.



1. Capacidad de organización y planificación	85,7	1. Capacidad de organización y planificación	94,1
2. Capacidad de análisis- síntesis	82,1	2. Trabajo en equipo carácter interdisciplinar	88,2
Resolución de problemas	82,1	Trabajo en equipo	88,2
3. Trabajo en equipo carácter interdisciplinar	78,6	Habilidades en relaciones interpersonales	88,2
Capacidad de gestión de la información	78,6	3. Capacidad de análisis- síntesis	82,4
4. Motivación por la calidad	75,0	Resolución de problemas	82,4
5. Adaptación a nuevas situaciones	71,4	Adaptación a nuevas situaciones	82,4
Toma de decisiones	71,4	Toma de decisiones	82,4
Razonamiento crítico	71,4	Creatividad	82,4
		4. Capacidad de gestión de la información	76,5
		Motivación por la calidad	76,5
		Compromiso ético	76,5
		5. Razonamiento crítico	70,6

La competencia que más puntúan los representantes de ambos sectores es la “Capacidad de organización y planificación” lo que la sitúa también en primer lugar de la suma de ambos sectores. En la segunda competencia empieza a haber diferencias entre el sector público y el tercer sector. Pero es sobretodo en las competencias de los terceros puestos de ambos sectores donde mejor se observa que el sector privado tiende a valorar unas competencias que son claves en su entorno de mercado mientras que este componentes no aparece en el sector público y, por consiguiente, tienden a ser claramente diferente lo que se pide a los profesionales desde ambos contextos.

Hay otros ejemplos que sustentan esta tesis a pesar que no se puedan tomar las divergencias como absolutas (por ejemplo ambos sectores sitúan en el cuarto puesto la “Motivación por la calidad”). Pero, por ejemplo, la “Adaptación a nuevas situaciones” y la “Toma de decisiones” en el sector público aparecen en el quinto lugar y, aún más, la “Creatividad” ocupa la novena posición. Algo parecido ocurre con la competencia que reza “Iniciativa y espíritu emprendedor” que es sexta en el sector privado y décima en el público. Por último nos fijamos en el “Liderazgo”: a pesar que la proporción de encuestados era de 6 a 10 a favor del sector público, en números absolutos hay más respuestas del sector privado (11) que del público (9) que valoran esta competencia.

En este caso, la ordenación de competencias que resulta determinante en los tres primeros lugares es la del sector público puesto que es la que adopta el total de los dos sectores. Obsérvese que dicho resultado se asemeja más con

la ordenación que se obtenía de los profesionales y de los profesores (tablas 1 y 5) que con las de estudiantes y egresados.

Respecto a las competencias específicas de los trabajadores sociales que más valoran los empleadores, observamos que las diferencias entre sectores se mantienen y, si cabe, se agudizan. Hasta el punto que no hay ni una sola coincidencia entre las competencias que son valoradas en los dos primeros puestos de los dos sectores. También se aprecian bastantes variaciones con lo que manifestaron los cuatro colectivos consultados. (tabla 9)

Así, la más valorada en el sector público es “Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo” (competencia que en los otros colectivos ocupa un lugar muy por debajo de los cinco primeros). Y las dos que empatan como más valoradas desde el sector privado son “Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinarios” y “Preparar y participar en reuniones de toma de decisiones”. De estas últimas, la primera concuerda con la señalada en cuarto lugar por los cuatro colectivos, pero la de “Preparar y participar en reuniones de toma de decisiones” no solo no entraba entre las preferidas sino que ocupaba la quinta peor puntuación en la relación de todos los colectivos analizados anteriormente.

**Tabla 9:** Valoración de las competencias específicas por sectores contratadores

SECTOR PÚBLICO		SECTOR PRIVADO	
----------------	--	----------------	--

1. Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo	82,1	1. Trabajar de manera eficaz dentro d sistemas redes y equipos interdisciplinarios	88,2
2. Intervenir con personas, familias, grupos... para ayudarles a tomar decisiones	78,6	Preparar y participar en reuniones de toma de decisiones	88,2
Administrar y ser responsable de su propio trabajo	78,6	2. Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades	82,4
Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo	78,6	Establecer, minimizar y gestionar el riesgo hacia uno mismo y los colegas	82,4
3. Trabajar de manera eficaz dentro d sistemas redes y equipos interdisciplinarios	75,0	Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social	82,4
Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades	75,0	3. Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención	76,5
Contribuir a la promoción de las prácticas del trabajo social	75,0	Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento de las prácticas del T.S.	76,5
Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas	75,0	Contribuir a la promoción de las prácticas del trabajo social	76,5
Preparar, producir, implementar y evaluar planes de intervención	75,0	4. Intervenir con personas, familias, grupos... para ayudarles a tomar decisiones	70,6
4. Preparar y participar en reuniones de toma de decisiones	71,4	Administrar y ser responsable de su propio trabajo	70,6
Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención	71,4	Interacción con personas/grupos/comunidad	70,6
Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento de las prácticas del T.S.	71,4	Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas	70,6
Interacción con personas/grupos/comunidad	71,4	Contribuir a la administración de recursos y servicios	70,6
Contribuir a la administración de recursos y servicios	71,4	Utilizar la mediación como estrategia de intervención	70,6
5. Establecer, minimizar y gestionar el riesgo hacia uno mismo y los colegas	67,9	5. Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo	64,7
Responder a situaciones de crisis valorando la urgencia de las situaciones	67,9		
Gestionar y dirigir entidades de bienestar s.	67,9		

Tampoco coincide entre los dos sectores ninguna competencia en el segundo lugar. Casi todas ellas, como veíamos anteriormente (tablas 3 y 7), no salían entre las consideradas más importantes por los estudiantes, los egresados, los profesionales y los profesores.

En esta relación de competencias específicas, y a diferencia de lo que pasaba en las genéricas, el total de los dos sectores no está claramente determinado ni adopta el mismo orden que tiene el sector público. El resultado general que se establece con las tres máximas puntuaciones es el siguiente:

1º puesto: “Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinarios” (76,6%)

2º puesto: “Intervenir con personas... para ayudarles a tomar decisiones”,  
“Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades”

“Preparar y participar en reuniones de toma de decisiones” y  
“Administrar y ser responsable de su propio trabajo” (74,5%)

3º puesto: “Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención”, “Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo”, “Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento de las prácticas del trabajo social” y “Contribuir a la promoción de las prácticas del trabajo social” (72,3%)

Finalmente, en algunas competencias, hay relativamente grandes diferencias de valoración entre el sector público y el privado. Esto pasa, por ejemplo, en “Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo” que es la más puntuada en el sector público (82,1%) mientras solo ocupa un quinto puesto en el privado (64,7%). También sucede con la de “Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo” que veíamos en segundo lugar del sector público (78,6%) y el privado lo sitúa en un sexto puesto (58,8%). Al contrario de lo que pasa con la de “Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social” que está situada en un segundo lugar del sector privado (82,4%) y solo en el sexto del sector público (64,3%).

## **CARTOGRAFIA DE LOS ROLES EN TRABAJO SOCIAL**

El proceso de convertirse en profesional (profesionalización), cualquiera que sea el ámbito o sector en que se dé, es siempre un proceso de socialización, uno más de los itinerarios de aprendizaje social que realizamos a lo largo de la vida para aprehender las pautas de comportamiento socialmente aceptadas en un contexto dado. Dicho proceso reúne una serie de componentes que serán más numerosos y, sobretudo, más complejos, en tanto más esotéricos<sup>6</sup> sean los conocimientos, las habilidades y las actitudes en que se basa la profesión en cuestión.

---

<sup>6</sup> Etimológicamente: oculto, reservado a un grupo restringido de iniciados, poco conocido. Es lo contrario a exotérico.

Tanto la psicología como la sociología se han ocupado de la socialización desde sus respectivas perspectivas. También ambas han utilizado el concepto de rol social<sup>7</sup> como uno de los núcleos centrales entorno al que se construye la acción social. La teoría del rol que, en principio, se refiere al conjunto de pautas de conducta asociadas a un actor social, como los papeles que representa en virtud de la posición relativa que ocupa en un determinado contexto, se aplica a todos los ámbitos de la vida social, entre ellos, dos que especialmente nos interesan aquí: la identidad profesional y las funciones laborales en los lugares de trabajo<sup>8</sup>.

Pues bien, puesto que los roles, por definición, no se constituyen aisladamente sino a partir de las relaciones sociales, esto implica para nuestro análisis dos aspectos fundamentales: el primero, que para definir el nuevo rol del trabajador social habrá que contar con las expectativas de los miembros del entorno (o del conjunto de rol en terminología de Peiró, 1990: 332) y coherentemente con ello, en segundo lugar, que los roles se conforman sobretodo como aleación de una serie de variables de carácter organizacional, siendo por lo tanto, en el crisol de cada contexto organizativo donde se funden los factores personales con los requerimientos del entorno, dando lugar a múltiples modalidades de rol.

Ya no sirve, pues, entender exclusivamente el rol (en singular) del trabajador social de forma genérica, uniforme, tópica y reduccionista, sino que hay que empezar a integrar en nuestro imaginario profesional colectivo una pluralidad de roles en trabajo social tan diversos como nunca hasta ahora se habían alcanzado. Como se desprende de Sarbin (1975), hemos de considerar que no solo las expectativas de rol provienen del sistema social macroscópico con su correspondiente división social del trabajo, sino que también hay que tener muy en cuenta el sistema de papeles de índole microscópica que “pueden revestir la

---

<sup>7</sup> Es conocido que el significado del termino proviene del mundo teatral, y que etimológicamente viene del pergamino enrollado donde constaba el texto que el actor tenía que recitar; por ello ha sido tomado como metáfora del “personaje”, de la “careta” o disfraz con que nos revestimos en contextos sociales.

<sup>8</sup> Damos por supuesto que se conocen mínimamente los rudimentos básicos de la teoría del rol, a partir de cualquiera de las explicaciones que han realizado innumerables autores. Por ello obviamos una nueva versión para dedicar más esfuerzo a nuestra propia reflexión y sistematizar su aplicación práctica a partir de las competencias analizadas.

forma de preferencias idiosincráticas, de expectativas no consensuales, o de expectativas sutiles o encubiertas”.

Tomando la primera premisa, y a pesar de que no se ha contado para este análisis con las percepciones de los ciudadanos (bien sean las expectativas de los clientes-usuarios, o bien las de otros, solo como miembros de la comunidad que observan y sacan sus conclusiones del papel que representa el trabajo social) la aproximación que hemos podido realizar reincide en subrayar el carácter multifuncional del perfil del trabajo social a partir de la pluralidad de talentos que se le exigen y de la intensidad y complementación con que estos se combinan.

Resulta relevante ver a partir de la puntuación de las competencias específicas que hay variaciones significativas entre colectivos que permiten inferir matices muy diferentes en la percepción del rol del profesional. Desde el poco aprecio que manifiestan los estudiantes en adquirir capacidades de liderazgo al tiempo que los responsables de las entidades empleadoras le otorgan una puntuación relativamente alta, ya se está demostrando que la preconcepción social del papel que están llamados a jugar los trabajadores sociales va asociada a las posiciones e intereses de los respectivos grupos, que se ven influenciados por los factores contingentes del contexto. A modo de recapitulación, las ideas más relevantes que han ido apareciendo sobre esto las sintetizaríamos como sigue:

- En líneas generales se puede considerar que los estudiantes y los recién egresados tienen mayor sintonía entre sí en cuanto a la percepción de las competencias, así como los profesores coinciden más con los profesionales que con los anteriores. Esto se aprecia más en las competencias genéricas que a las específicas.
- La tendencia parece apuntar a que en el tránsito de la formación al trabajo se produce una mutación de las competencias más valoradas que va de las más básicas y primarias hacia las competencias más complejas y de mayor nivel de responsabilidad; cambio que cabe atribuir al aumento de estímulos que se produce al pasar de la academia al trabajo de campo.

- También observamos como los profesores y profesionales dan preferencia a competencias de mayor dimensión estructural e institucional y muestran mayor interés por los aspectos macro de la política social mientras los otros grupos están aun instalados en un nivel de intervención micro, individual y de relación personal que, aun siendo importante no parece complementarse suficientemente con competencias del otro signo.
- Ausencia bastante general de competencias en los puestos preeminentes que apunten a la generación de saber, a la investigación y sistematización de las prácticas para mejorar nuestros registros de intervención profesional. En este aspecto se percibe una gran distancia entre la opinión del colectivo docente y los demás grupos que tienen un cariz más utilitarista.
- A partir sobretodo de las competencias específicas, apreciamos que las expectativas que manifiestan los empleadores públicos tienden a hacer un mayor énfasis en la capacidad de intervención en situaciones urgentes, graves y sujetas a la presión de las contingencias que recaen básicamente bajo la responsabilidad de la administración (en especial la local).
- Mientras que el sector privado, da la impresión de tener más necesidad de profesionales que encajen bien en equipos y redes de colaboración y, ante todo que sean capaces de planificar, gestionar y diseñar proyectos, con autonomía puesto que no disponen de tanta estructura organizativa como el sector público en general.

Sin ánimo de absolutizar estas conclusiones, puesto que ya se ha comentado la dificultad de discernir claramente –y más de optar– entre formulaciones harto intrincadas, si que al menos nos permiten refrendar la convicción en que las expectativas sobre el papel a desarrollar por la o el profesional del trabajo social cambian sustancialmente de un colectivo a otro, a tenor de la relevancia que dan los sujetos implicados a las competencias, lo que comporta múltiples roles integrados bajo una misma figura profesional.

En esta dimensión de pluralidad de visiones sobre la figura de la o el trabajador social, se pone el acento en aquellas especificidades que más impactan, bien sea en la fase de formación, de búsqueda de empleo o de inserción laboral, y los docentes desde la sistematización normativa. La realidad, no obstante, se encargará de poner en su sitio exacto las competencias más útiles y valoradas en los respectivos ámbitos de ocupación del trabajo social que no siempre, como veíamos, coinciden con los estadios anteriores.

Asimismo y respecto a la segunda premisa, constatamos que las expectativas también se modifican en relación a la vinculación o integración que se tenga en las organizaciones que prestan de algún modo trabajo social. Esta variable ya la expresaba el estudio de la National Institute for Social Work (1992: 41) o como también dice Conde “difícilmente podemos entender el rol del trabajador social y sus verdaderas potencialidades si no lo situamos en el marco más general de las instituciones y las organizaciones desde las que interviene” (Conde, 2003: 85).

La dimensión institucional–organizativa deviene clave en la medida que no solo determina las prácticas concretas que se les exigen a los profesionales, sino también –y con mayor relevancia– es consustancial a la posición social que ocupan en dicho ámbito. Puesto que los roles están estrechamente unidos a las posiciones que se ocupan, en las organizaciones donde trabajamos habrán de ser sensibles tanto a si el status del trabajo social es principal o secundario, como a la posición particular que ocupe el trabajador social en la estructura organizativa.

Por suerte, el trabajo social tiene un amplio campo para el ejercicio profesional puesto que posibilita trabajar en prácticamente todas las administraciones públicas y, cada vez más, en el sector mercantil y en el llamado tercer sector. A la vez, en algunos sectores, especialmente en el público, se da una pluralidad de ámbitos de intervención que, como sistemas de protección organizados por funciones sociales genotípicas (sanidad, educación, trabajo, etc.), dan cabida entre su personal a la figura del trabajador social. La magnitud de tipos de servicios que se obtiene al final de repasar las posibilidades de ocupación del



trabajador social es tan basta y heterogénea que resulta difícil confeccionar tipologías que contengan todas las posibilidades.

Este abanico de posibilidades no implica que todos los egresados con el título de trabajo social que lo deseen encuentren ocupación efectiva de su profesión. Se da la peculiaridad que (si exceptuamos los equipos o unidades de servicios sociales básicos o de atención primaria), en casi ninguna organización la figura del trabajador social es mayoritaria. En los sistemas universales como la sanidad o la educación es claramente minoritaria porque la función social del trabajo social es sólo complementaria a la función institucional del sistema en cuestión y, como es lógico, predominan los profesionales que se adecuan a los requerimientos disciplinares de dicho ámbito.

Tampoco en los servicios sociales especializados encontramos organizaciones o servicios donde la figura del trabajador social esté en clara mayoría. Los puestos reservados (catalogados específicamente) a los trabajadores sociales en una organización (o servicio dentro de una organización si tiene suficiente envergadura y autonomía) los encontramos básicamente en dos partes de la estructura organizativa: bien en la base o núcleo de operaciones, bien en el staff técnico o tecnoestructura. Los puestos de línea media se acostumbran a definir por nivel administrativo y raramente son exclusivos de una profesión sino que se admite un grupo de procedencias profesionales que se consideran afines con la función social más relevante de la organización.

Sobretudo si los profesionales de trabajo social están en la tecnoestructura pero también cuando se ubican en la base, normalmente forman unidades con otros profesionales que solemos identificar como “equipos multiprofesionales” o bien interdisciplinares, donde actúan como una figura más entre las necesarias para completar la visión globalizada que requiere intervenir en la casuística de que se encarga la organización.

Son excepcionales los casos en que el núcleo de operaciones está formado exclusiva o prioritariamente por trabajadores sociales, sea formando equipo o no entre ellos. En cambio bastantes servicios sociales especializados requieren

de mayores contingentes de otras figuras profesionales que, por su dada su especialidad son más imprescindibles, como los educadores sociales en los centros para menores, los cuidadores geriátricos en los centros de personas mayores, o los maestros profesionales en los centros de trabajo para personas con discapacidad.

El único campo de trabajo, como decíamos *supra*, en que los profesionales del trabajo social pueden aspirar a ser relativamente mayoritarios es en servicios sociales que realicen funciones de atención primaria o comunitarios, sean estos públicos o privados (como Caritas) y aún estén en muy variados enclaves del complejo entramado de la administración (pongamos por caso las comisiones de asistencia social penitenciaria).

En resumen, este es el panorama con que debemos contar. Según el ámbito o sector en el que se trabaje, según la titularidad de la organización contratante, según el tipo de servicio que se preste, la función o funciones prioritarias que tenga delegadas y, finalmente si la tuviere, según la posición jerárquica de la o el trabajador social, su rol como tal deberá complementarse con exigencias de otros roles que le impondrán las expectativas generadas en la organización. En algunos casos puede incluso que el conjunto de roles resultante esté bastante alejado del estándar con que se identifica el trabajo social. Sin ir más lejos, este es el caso de los que nos dedicamos a la docencia.

## **INTERPELACIONES A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Actualmente, como es sabido, de la socialización profesional se encargan las instituciones docentes y no directamente el amateurismo o en el empirismo de la relación maestro – aprendiz. Pero aunque se inicie en ámbitos académicos el proceso de profesionalización no puede darse por concluido (si es que alguna vez termina) hasta que el individuo se integra en el mundo laboral y ocupa un puesto de trabajo en alguna organización del sector para desarrollar una serie de tareas supuestamente acordes con su perfil profesional.

Siendo así, es lógico pensar que debería haber al menos una sintonía, si no una estrecha interlocución, entre el ámbito de la formación universitaria y el del mercado laboral de ejercicio de la profesión. El problema que a menudo aduce la academia sobre esta interrelación es el riesgo de subordinar la formación a los contenidos meramente instrumentales o, como máximo, metodológicos, obviando los conocimientos de carácter más teórico y epistemológico.

Ahora, como se ha dicho, estamos en ciernes de lo que se ha justificado como un cambio de modelo en la formación universitaria. Este modelo que plantea el EEES se caracteriza, entre otras muchas cosas que para esta comunicación no vienen al caso, por tres coordenadas que se complementan y nos afectan especialmente, como son:

- a) El mayor protagonismo e implicación que se pretende del alumno en su propio aprendizaje. Creemos que, si realmente conseguimos un alto nivel de cumplimiento de esta reorientación, será más fácil y más sólida la adquisición por parte del alumno de la identidad profesional que es lo que pretendemos con la formación. Pero, a la vez, esta mejora en el aprendizaje supone que seamos capaces como docentes de mejorar también nuestras estrategias de enseñanza con el fin de acompañar de forma más integral el proceso de socialización inicial. Debe darse un pacto consciente para que el aprendizaje y la enseñanza vayan en un mismo sentido.
- b) La clara orientación profesionalizadora que se ha querido dar al nivel de grado. Aunque parezca que esto puede afectar más a otras titulaciones que se han caracterizado por una mayor distancia teórico-práctica, el título de grado en trabajo social también habrá de plantearse como responde a esta tendencia de los estudios universitarios. De aquí la importancia de haber sondeado las visiones de algunos de los actores implicados en la inserción profesional: los empleadores y los profesionales. Pero además, deberían seguir existiendo canales de interlocución entre la academia y la profesión al menos en la próxima fase que se avecina, la de llenar de contenidos el plan curricular del nuevo título.

- c) La posibilidad de acceder a variados estudios reglados de postgrado y en confluencia con otras titulaciones. La larga reivindicación corporativa de un nivel superior (la licenciatura) para los estudios de trabajo social, finalmente se ha conseguido por el camino más insospechado. En el futuro tendremos que asumir el reto de ir configurando las opciones que pueden dar un mejor rendimiento en la deseada prolongación de los estudios y ver si realmente cumplen las expectativas creadas. Además, esto generará un entramado de redes docentes, interuniversitarias e interprofesionales que evidenciarán aún más la polifonía existente en la intervención social.

Aunque pueda parecer que los requisitos que demanda el mercado laboral sobre cómo ha de ser un “buen trabajador social” son claros y unívocos, en la práctica todo es más complejo, sobretodo si entendemos que este espacio no es uniforme. Este planteamiento no supone nada especialmente nuevo –en otras latitudes a dichos roles se les da incluso nombres diferentes– sino que exhorta a tener más en cuenta la realidad plural de nuestra profesión y su innegable vocación adaptativa a los nuevos nichos de actividad que van apareciendo. No es que desaparezca el rol general del trabajador social y cambie totalmente la esencia profesional sino que, este mismo rol contiene muchos otros roles diferentes, en proporciones variables y, dependiendo del contexto, con unas u otras funciones dominantes. Talmente como las tartas que contienen muchos pisos de variados rellenos.

Desde el compromiso con la formación de los futuros profesionales del trabajo social no podemos obviar las observaciones sobre las competencias que nos han hecho y que, como venimos manteniendo, se traducen en especificidades de rol para el ejercicio contextualizado del trabajo social. Si aceptamos esta construcción cognitiva de la profesión, los retos que debería asumir su proceso de enseñanza-aprendizaje, a nuestro entender, serían:

- a) Romper con la imagen unívoca y estereotipada de la profesión, anclada casi exclusivamente en el cliché que viene delimitado por: la actuación reactiva y asistencial, la marginalidad de los sujetos con que interviene, y la dimensión micro y desintegrada de esta intervención. Se trataría de abrirnos desde la

propia formación a la posibilidad de otras identidades profesionales, de ir presentando mayor variedad de roles diferenciados. Para ello habría que introducir asignaturas optativas, talleres, seminarios u otras fórmulas para trabajarlos, aprovechando la experiencia de los colegas que los ejercen y incorporando sus saberes a la formación académica.

- b) Potenciar al alumno para que sea capaz, además de obtener una buena formación generalista, de identificar entre sus propias capacidades aquellas susceptibles de convertirse en competencias útiles para el trabajo social. Como, por regla general, en cada empleo concreto cobra importancia una u otra competencia, dependiendo de la situación laboral y del contexto, habría que orientar al alumno para que viera en qué sector y campo profesional tiene mayores posibilidades de encajar y esto, a poder ser, empieza en las mismas prácticas docentes. La posibilidad de continuar la formación con el nivel de postgrado permitirá hacer un planteamiento de especialización que era inédito hasta ahora y que supone la posibilidad de dar la mejor salida a estas capacidades particulares.
  
- c) La formación por competencias que instaura la reforma en ciernes, también nos plantea las clásicas interpelaciones sobre como integrar todo el bagaje multidisciplinar que necesita la y el trabajador social. Sin caer en la tiranía del mercado pero siendo sensibles a sus necesidades, sin renunciar a las exigencias científicas pero potenciando su utilidad práctica, la formación de los futuros profesionales tiene el reto de adaptarse sin perder su esencia secular, y de hacerlo contando con todos los saberes y prácticas que le son útiles pero salvaguardando su unidad profesional aun en la diversidad. Hay muchas formas de ser trabajador social y no habríamos de caer en el error de dejar fuera ciertos roles profesionales por el hecho de considerarlos heteromorfos o heterodoxos.

Este no es un camino para recorrer solos los docentes. Toda la profesión debe estar comprometida en permitir mayor flexibilidad al trabajo social mediante el reconocimiento de los distintos roles que puede asumir. Para todo el colectivo profesional y, concretamente, para sus corporaciones también se abre una

nueva etapa caracterizada por la diversificación de sus perfiles y talentos. ¿Por qué no apostar por ello? ¿Por qué no incentivar nuestra polivalencia, entendida no tanto como un contenedor donde todo cabe, sino como la capacidad para realizar más funciones de las que venimos desarrollando?

Hay que saber intuir y aprovechar las nuevas tendencias de la dinámica social y ser capaces de abrir, tanto la formación como la actividad profesional, a las nuevas demandas que de ellas provienen, con el objeto de ampliar los campos de ocupación del trabajo social. Campos como la mediación en los distintos contextos, los recursos humanos en las empresas o la dirección y coordinación de equipos o proyectos de diverso tipo, no son extraños a las potencialidades ni ajenos a los intereses que siempre ha defendido el trabajo social.

Aprovechar la sinergia de la diferenciación de roles según los contextos para abrir perspectivas y así enriquecer la acción social creemos que es uno, si no el mayor, de los retos que tiene que plantearse la profesión, aunque esto la obligue a redefinirse de forma más acorde con los tiempos que corren. Si no queremos conformarnos con nuestra posición actual en el mercado de trabajo y observar que otras profesiones se extienden con mayor facilidad que nosotros, hay que exprimir al máximo los recursos y resortes de que disponemos para ganar más hegemonía en todos los contextos donde se diriman los “asuntos sociales”.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BAÑEZ, T. (1993) “La formación del diplomado en Trabajo Social” en *Servicios Sociales y Política Social*, 30. Pág.123.

BAÑEZ, T (1992?) “Definición, funciones y perfil de los diplomados en trabajo social y asistentes sociales” Vocalía de formación académica, texto fotocopiado

BARBERO, J. M.; FEU, M.; VILBROD, A. (2005) “Las representaciones de los trabajadores sociales como rechazo de la posición en el ámbito: el deseo de dar la vuelta al ejercicio profesional” en CD *1er Congreso sobre Participación, Animación y Intervención Socioeducativa*. Barcelona, Universidad Autónoma.

- BUENO, J. R.; PEREZ, J. V. (2000) "Percepciones de los servicios sociales y representaciones de los trabajadores sociales" en *Cuadernos de Trabajo Social*, 13. Pág. 53.
- COL·LEGI DE D.T.S./A.S. DE CATALUNYA (1997) *Els diplomats en treball social i assistents socials de Catalunya. Situació, perfil i expectatives*. Barcelona, Hacer.
- CONDE, J. (2003) "El rol del trabajador social: consideraciones psicosociales para la innovación de rol" en *Cuadernos de Trabajo Social*, 16. Pág.73.
- FAJARDO, S.; PINEDA, P. (2005) "Un enfoque participativo en el modelo de desarrollo de las competencias" en CD del *1er Congreso sobre Participación, Animación y Intervención Socioeducativa*. Barcelona, Universidad Autónoma.
- GARCÍA SALORD, S. (1998) *Especificidad y rol en trabajo social*. Buenos Aires, Lumen/Humanitas.
- NATIONAL INSTITUTE FOR SOCIAL WORK (1992) *Trabajadores sociales, su papel y cometidos*. Madrid, Narcea.
- PEIRÓ, J. M. (1990) *Psicología de la Organización*. Madrid, UNED.
- RED VEGA, N. de la (2004) "Perfil profesional y competencias de los trabajadores sociales en el marco de las actuales políticas sociales" en CD de Andrés, Escobar y Sánchez (eds) *IV Congreso de estudiantes de Salamanca*. Universidad de Salamanca.
- SARBIN, T. R. (1975) "Papel Social. Aspectos psicológicos" en *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*. Madrid, Aguilar.
- SERRANO, C. (1997) "La formación inicial y complementaria de los trabajadores sociales, teniendo en cuenta su rol en proceso de cambio" en *Servicios Sociales y Política Social*, 39. Pág.131.
- TURNER, R. H. (1975) "Papel Social. Aspectos sociológicos" en *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*. Madrid, Aguilar.

## **LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN TRABAJO SOCIAL. IMPLICACIONES DE LA CONVERGENCIA EUROPEA.**

Antonia Picornell Lucas  
Universidad de Salamanca

En estos momentos, el nuevo EEES nos obliga, en primer lugar, a reflexionar y modificar los procesos educativos, transformando los roles tradicionales; y, posteriormente, a definir el perfil de cada titulación. Esta segunda cuestión da lugar al proceso de planificación docente; es decir, la asignación de competencias a cada materia del plan de estudios, y que se demandarán al alumno en su currículo.

En relación con los estudios de Trabajo Social, éstos han contemplado siempre la necesidad de la formación en experiencias reales. Las prácticas profesionales ya se centran en el aprendizaje; ahora bien, el nuevo proceso nos exige desglosar las competencias de forma operativa. Por lo tanto, el saber, saber hacer y saber ser pasan por una estrecha interacción en todas nuestras actuaciones; cuestión que reforzará los espacios de encuentro conocimiento-acción.

Descriptores: EEES, Prácticas profesionales, Competencias, Aprendizaje autónomo, investigación, reconstrucción pedagógica.



## **The professional practices in Social Work. Implications of the European Convergence.**

**AP42.- Antonia Picornell Lucas. Universidad de Salamanca.**

In these moments, the new EEES forces us to think over and modify, first, the educational processes, transforming the traditional roles; and, later, to define the profile of each degree. This second question gives place to the process of educational planning; that is to say, the assignment of competences in every matter of the study plan, and that will be demanded to the student in his curriculum.

In relation with the studies of Social Work, these have always contemplated the need of the formation in real experiences. The professional practices are already centred on the learning; now then, the new process demands us to remove the competitions of operative form. Therefore, the knowledge, the know how to do and how to be pass through a narrow interaction in all our performances; question that will reinforce the spaces of meeting knowledge-action.

Key words: European space of higher Education, professional practices, competitions, independent learning, investigation, pedagogical reconstruction.

## INTRODUCCIÓN

Como sabemos, los estudios de Trabajo Social se encuentran actualmente en un proceso de reforma para su adaptación al EEES<sup>1</sup>, al igual que ocurre con el resto de las titulaciones universitarias del entorno europeo. Este desafío supone, además de compartir un currículo básico unitario en las titulaciones, modificar la idea del proceso de enseñanza-aprendizaje para plantearnos, todos los actores que formamos este gran espacio, una nueva metodología de trabajo. Ello significa, evidentemente, una modificación de la visión que sobre los procesos educativos teníamos hasta estos momentos, lo que nos provoca cierta incertidumbre lógica: ¿dónde estamos?, ¿hacia dónde vamos?.

Estos nuevos parámetros, cuyos fundamentos son: la docencia centrada en el estudiante y un nuevo rol docente, afectan en igual medida a la formación teórica así como al desarrollo de las prácticas de campo. Lo que se está poniendo en juego son las competencias profesionales como referente principal de la formación de los futuros trabajadores sociales. Se está reconstruyendo una nueva identidad, acorde con los principios de la convergencia europea de conformar un mercado laboral unitario, perfilada ésta en el Libro Blanco de la ANECA.

Desde este desafío, y tras asistir a diversos cursos extraordinarios sobre el EEES, la actual propuesta se centra en ofrecer una revisión de la propia realidad universitaria, aportando a la par reflexiones estimadas desde la Convergencia, con el deseo de encontrar supuestos de modificación proyectados desde otras instituciones académicas, a partir de la Declaración de Bolonia (Consejo de Europa, 2001).

## CONTEXTUALIZACIÓN

---

<sup>1</sup> Objetivos del EEES: transparencia, comparabilidad, homologación, movilidad, competencia, cohesión social.

Actualmente los estudios de Trabajo Social de la Universidad de Salamanca se encuentran integrados en la Facultad de Ciencias Sociales. Ésta<sup>2</sup>, que empezó a funcionar en el curso 91-92, constituyendo el resultado de la fusión de otras titulaciones universitarias.

Los estudios de Trabajo Social han contemplado, desde sus inicios, la necesidad de la formación en experiencias reales, a través del contacto del alumno con los profesionales de la acción social. Es por ello que las propuestas curriculares se han ido redefiniendo. De esta manera se justifica nuestro actual Plan de estudios<sup>3</sup>, que centró su modificación en la mayor carga lectiva para la libre elección del alumno y en el incremento del número de horas reales prácticas en instituciones, concentrándose éstas en el último curso y conformándose como una asignatura troncal de veinte créditos. Ello ha derivado de la exigencia, a escala nacional, de adecuar dicha formación y la posterior praxis profesional al complejo y cambiante modelo de sociedad. En este contexto, lo que se trata es de avanzar hacia una mayor cualificación del alumno por medio de la consolidación de unos conocimientos, actitudes y habilidades a obtener, tanto dentro del marco académico como en la realidad social.

Ya indicaba la LRU (art. 1.2b; 1983), y se ratifica la LOU (art. 1.2b; 2002) que “son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:... la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos”. Por ello, desde la Universidad de Salamanca se han formalizado Convenios de Cooperación Educativa suscritos con las instituciones de prácticas desde los comienzos universitarios del Trabajo Social.

---

<sup>2</sup> No obstante, la Diplomatura de Trabajo Social se había iniciado en nuestra ciudad en el curso 1988-89, conformando por si sola la Escuela Universitaria de Trabajo Social, y cuyo fundador fue el Prof. Dr. D. José Ortega Esteban.

<sup>3</sup> Resolución de 24 de enero de 2001, de la Universidad de Salamanca, por la que se publica el Plan de Estudios de Diplomado en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (BOE 13/II).

A través de este sistema de vinculación, que en este curso se acerca al millar<sup>4</sup>, se reconoce la relación formativa, y en ningún caso contractual, que tanto las instituciones de prácticas como la universidad asumen en el desarrollo de las prácticas, lo que va a permitir una construcción compartida en la formación de los estudiantes.

Con respecto a nuestra situación particular disponemos ya de los datos del presente curso académico 2005-06, y recogemos también los referentes al curso anterior, a través de los cuales podemos ver que los alumnos<sup>5</sup> de la Universidad de Salamanca realizan sus prácticas profesionales distribuidos en varias Comunidades Autónomas, provincias españolas y municipios de toda la geografía española; confirmándose así una gran movilidad; principio fundamental que pretende la convergencia europea.

Prácticas en la Universidad de Salamanca  
Curso 2004-05 y 2005-06

<b>CCAA</b>	<b>Provincias</b>	<b>Localidades</b>	<b>Centros</b>	<b>Profesionales</b>
-------------	-------------------	--------------------	----------------	----------------------

---

<sup>4</sup> Este número de Convenios de Cooperación Educativa son el resultado total de documentos firmados hasta el presente curso, habiéndose tramitado exactamente para el 2005-06, treinta nuevos Convenios.

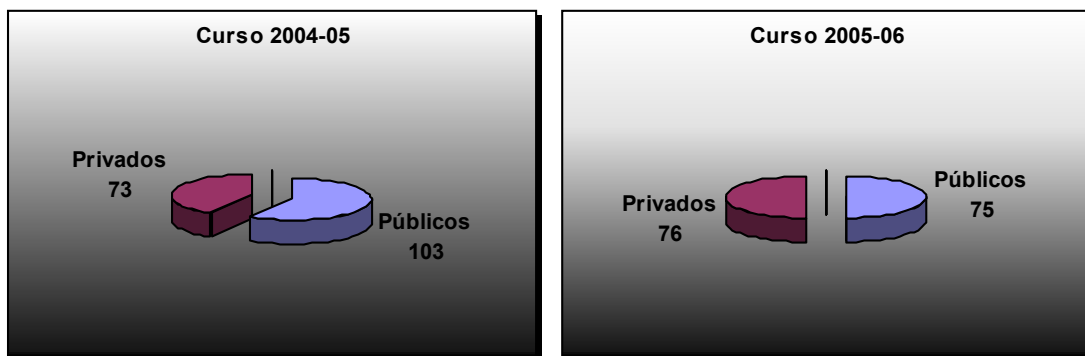
<sup>5</sup> Durante el curso 2004-05 realizaron sus prácticas 176 alumnos. En el presente, 2005-06, el número de alumnos en prácticas se sitúa en 154.

	04-05	05-06	04-05	05-06	04-05	05-06	04-05	05-06
Andalucía	Cádiz	Cádiz	1	1	1	1	1	1
Aragón	-	-	-	-	-	-	-	-
Asturias	-	-	-	-	-	-	-	-
Canarias	Fuerteventura Tenerife	-	1 2	-	1 2	-	1 2	-
Cantabria	Santander	Santander	2	1	4	2	7	3
Castilla y León	Ávila Burgos León Salamanca Segovia Soria Valladolid Zamora	Ávila Burgos León Salamanca Segovia Soria Valladolid Zamora	1 2 4 8 1 1 1 5	1 2 2 9 1 1 1 3	9 9 9 65 1 1 1 22	6 2 2 55 1 1 1 18	7 9 10 93 1 1 1 22	9 2 2 82 1 1 1 20
Castilla-La Mancha	Toledo	Toledo	1	2	1	2	1	2
Cataluña	-	-	-	-	-	-	-	-
C. de Madrid	Madrid	Madrid	1	1	2	4	2	4
C. Valenciana	-	-	-	-	-	-	-	-
Extremadura	Badajoz Cáceres	Badajoz Cáceres	8 5	6 6	14 17	8 11	15 20	10 11
Galicia	Pontevedra	Ourense Pontevedra	1	1 1	1	1 1	1	1 1
Illes Balears	-	Ibiza Mallorca	-	1 1	-	1 1	-	1 1
Navarra	-	-	-	-	-	-	-	-
País Vasco	-	Guipúzcoa	-	1	-	1	-	1
La Rioja	Logroño	-	1	-	1	-	1	-

También nos parece interesante valorar cuál es el grado de acogida que, en las diferentes administraciones, tienen nuestros alumnos. Nos referimos a la implicación del Sistema Público como garantizador de la formación profesional. Creemos que es importante conocer las plazas que se ofertan, ya que la

modificación del sistema educativo superior europeo radica fundamentalmente en asegurar los mecanismos para la gestión del aprendizaje laboral. Es por esto que creemos deberían de arbitrarse las medidas necesarias para conseguir tal fin.

Distribución Centros Prácticas.  
Universidad de Salamanca.



En esta dicotomía público/privado, podemos apreciar en los dos gráficos anteriores que el compromiso en la formación práctica de los alumnos de Trabajo Social de la Universidad de Salamanca se presenta en un porcentaje similar entre ambas modalidades de protección social.

En este punto creemos de importancia resaltar que la dimensión compleja que conlleva la adaptación europea requiere de nuevas maneras de organización de las prácticas profesionales. Esto es, que de igual manera que la universidad ha de reestructurar su metodología, capacitando al alumno en función de las exigencias del mercado laboral, el resto de contextos institucionales ha de garantizar su efectiva implicación para contribuir a dicho proceso formativo.

## ESTRUCTURA METODOLÓGICA Y ORGANIZATIVA.

### Estructura metodológica<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Véase esquema.

Sobre la base de las relaciones ya consensuadas, y otras que pudieran establecerse con posterioridad, en nuestra Universidad partimos de la toma de contacto con las instituciones y centros. Se trata de un encuentro inicial centrado en valorar las ofertas, recoger sugerencias y establecer unas líneas homogéneas para el buen desarrollo de las prácticas, dando a conocer el Plan General de Prácticas y sus objetivos.

Una vez conocido el número y ubicación de las plazas ofertadas por las instituciones se hace público un listado a efectos de que los alumnos, basándose en sus intereses y disponibilidad, opten a ellas, entregando su solicitud a la coordinadora, que realiza su adjudicación, con carácter oficial. Los criterios sobre los que se conceden dichas plazas buscan adecuar las mismas a las preferencias individuales, teniendo en cuenta las observaciones y limitaciones realizadas por los estudiantes y las características propias de cada institución o centro.

También es necesario, cuanto antes, que el profesorado conozca a los alumnos de los cuales es responsable, para proceder a establecer una relación individual de colaboración con los centros y concretizar el plan de prácticas en cada marco operativo determinado. Por ello, establecida definitivamente la distribución de plazas, tanto los centros como los profesores son notificados. Desde este momento pueden comenzar a programar las reuniones que estimen necesarias a fin de establecer las líneas de acción en el período de duración de las prácticas: propuestas de los proyectos específicos a realizar, designación de los profesionales responsables de la tutorización, etc. En definitiva, se trata de que cada instancia asuma las responsabilidades correspondientes en su participación en la formación de los alumnos de Trabajo Social, tal y como se acuerda en los Convenios que se suscriben, lo que permitirá una construcción compartida de dicha formación. De manera paralela se van fijando las reuniones de supervisión con los alumnos con el fin de establecer las líneas de acción en dicho período de prácticas y el

cronograma de las reuniones. Nuestra experiencia nos viene demostrando que la ansiedad e inseguridad que el alumno aporta en el primer encuentro se ven reducidas al contar con una mayor información sobre el campo de intervención y sus profesionales; por ello consideramos crucial ofrecer al alumnos estos espacios para el intercambio de opiniones.

### Estructura organizativa

Partiendo de la representación institucional ejercida por el Vicedecano de Prácticas de la Facultad de Ciencias Sociales, la estructura organizativa de las prácticas de la Diplomatura de Trabajo Social se concibe en función de:

- La Comisión de Prácticas, formada por la Coordinadora del practicum de la titulación y los profesores/supervisores, y presidida por el Vicedecano correspondiente.
- Las Instituciones colaboradoras, integradas por el responsable de la institución y el tutor/profesional encargado del seguimiento del alumno.
- Los alumnos destinatarios del practicum.

La implicación de estos diferentes agentes exige una estrecha interacción en sus actuaciones, de manera que éstas se dirijan finalmente a conseguir que el alumno de Trabajo Social conozca y domine los principales aspectos profesionales en orden a su integración en el nivel de atención donde desarrolla su quehacer como un profesional cualificado, competente y con capacidad investigadora para interpretar la realidad.

Para imprimir una mayor operatividad y clarificación a la organización de las prácticas, estos agentes implicados tiene como responsabilidad el desempeño de unas funciones fijadas en el Programa General de Prácticas de nuestra Universidad, y cuya especificidad tiene lugar con la incorporación del alumno a la entidad correspondiente. La asunción eficaz y compartida de dichos roles permite el compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y



la consecución del objetivo general de la asignatura, que no es otro que fomentar una intervención con base en los conocimientos teóricos y métodos propios del Trabajo Social.

El estudiante, en el período de prácticas, transforma su rol de universitario adecuándose a lo establecido en la institución correspondiente. Esto no quiere decir que sea un mero espectador sino que ha de implicarse en la institución y participar de la dinámica que en ella se desarrolle, colaborando con el profesional responsable en todas aquellas actividades que contribuyan al funcionamiento del centro de prácticas. Esta integración ha de suponer un proceso constante de reflexión-acción-reflexión para, finalmente, 'saber' y 'saber hacer', de manera autónoma y con otros, dentro de la organización en la que se incluye (VVAA, 2003: 11-12). De esta forma, irá adaptando la teoría a la realidad y reflexionando científicamente sobre ésta. Todo este proceso de reflexión-acción-reflexión se recoge en un trabajo final, convirtiéndose en un elemento de estudio de la actividad realizada, y donde el alumno plasma su satisfacción académica.

El tutor profesor, desde la posición que la teoría le ofrece, se encarga de realizar un seguimiento del trabajo que se está efectuando, orientando ante las dificultades que se le presentan al alumno en el desarrollo de sus prácticas, y dejando claro que en ningún caso se trata de fiscalizar sino de acompañar y articular un contacto entre la universidad y los contextos socio-institucionales, de manera que la relación teoría-práctica se vea fortalecida.

En estos casos, y según nuestra experiencia, son de gran interés las reuniones de supervisión, como ya adelantábamos. Entendidas como técnica de formación/evaluación, e insertas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, proporcionan a los alumnos, en un clima democrático y participativo, la posibilidad de dialogar y reflexionar sobre sus experiencias a fin de lograr una integración entre lo cognitivo y lo afectivo, a la vez que ayudan a esclarecer dudas. La primera de estas reuniones es de la máxima importancia por cuanto

significa la primera oportunidad de acercamiento, además de facilitarse a los componentes del grupo información específica sobre los lugares concretos de prácticas. En definitiva, estos encuentros son de especial relevancia puesto que favorecen la maduración del alumno, tanto profesional como personalmente.

Por su parte, los tutores de los centros de prácticas tienen la oportunidad de mostrar al alumno las claves para progresar en las capacidades necesarias del trabajador social en los diferentes espacios ocupacionales. Este acompañamiento en el estudio de situaciones reales de trabajo va a permitirle al alumno profundizar en los aspectos de la práctica social, generándose en él nuevas inquietudes y acercándose al descubrimiento del perfil profesional por medio del desarrollo de las habilidades necesarias. Asimismo el tutor de la entidad también ejerce de mediador en los procesos de observación y reflexión particular que cada estudiante desarrolla en este espacio de enseñanza-aprendizaje, orientándole hacia una mayor autonomía.

No obstante, este proceso no está exento de dificultades para los tres actores principales que intervienen en las prácticas profesionales<sup>7</sup> (tutores profesionales, estudiantes y profesores). Hemos podido apreciar, y en esta información coincidimos con la investigación que señalamos, que existen carencias tanto en el ámbito académico como práctico: falta de coordinación, de claridad en las competencias y responsabilidades, necesidad de reconocimiento y valoración del ejercicio laboral que implica esta asignatura, inadecuada y escasa información al alumnado, entre otras. Es por ello que a pesar del esfuerzo que realizan todos los actores, a las prácticas de Trabajo Social no se les termina de reconocer la importancia inherente al futuro desempeño laboral, desarrollándose éstas sin el merecido apoyo.

## LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN EL EEES. SUS RETOS Y BENEFICIOS.

---

<sup>7</sup> Así lo puso de manifiesto un grupo de investigación de la Universidad de Alicante al analizar las dificultades y etiología de las prácticas de Trabajo Social a partir de las percepciones de los tres agentes intervinientes (Giménez Bertomeu, V. y otros, 2004).

Las reflexiones anteriores y la actual situación de cambio que se está proponiendo en la Universidad, a escala europea, nos plantea, a docentes, discentes y personal de administración y servicios, retos teóricos y metodológicos. Este nuevo modelo educativo europeo que se diseña se pronuncia en relación a un nuevo esquema curricular; cuestión que hemos de contemplar, a la vez, como un desafío y como un beneficio.

De manera general, este proceso nos obliga a modificar los objetivos de enseñanza por objetivos del aprendizaje. El profesor ha de transformar su rol tradicional de transmisor de conocimientos, cediendo su protagonismo al alumno y convirtiéndose en su guía. Por su parte, este último se convierte en el agente de los resultados de aprendizaje. Todo ello supone una nueva visión de la educación superior, que se fundamenta en cuatro pilares: aprender, hacer, convivir y ser<sup>8</sup>. Pero, este nuevo paradigma también puede sernos de utilidad de cara a conocer y aceptar nuevos métodos pedagógicos que puedan orientarnos en el diseño de un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje, prestando atención a qué y cómo aprenden nuestros alumnos, a una formación polivalente.

Por otra parte, dentro de toda esta reestructuración, recordemos que el perfil profesional es uno de los grandes debates que se viene produciendo en el diseño de los nuevos planes de estudio, sin que exista claridad sobre este tema en los Libros Blancos. Se afirma que los resultados del aprendizaje equivalen a las competencias transferibles; cuestión que queda reflejada en el recién aprobado Real Decreto de Grado<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Esta perspectiva de una educación integral ya fue planteada por Delors en el año 1996 al establecer los cuatro pilares para la educación: saber, saber hacer, saber ser y estar y saber ser y estar felizmente con los otros.

<sup>9</sup> Real Decreto 55/2005, de 21 de enero (BOE 25/I): art. 2f y art. 9.3b: conocimientos, aptitudes y destrezas; art. 9.3c: perfil profesional asociado al título; art. 11.4: competencias profesionales inherentes a la obtención del título.

Esta modernización universitaria de la enseñanza basada en competencias puede llevarnos, en muchos ámbitos científicos, pero específicamente en el que a nosotros nos compete, el del trabajo social, a una disparidad en la formación educativa. Las carencias en la formación en este nuevo modelo educativo (tutorías, diseño de secuencias de aprendizaje, evaluación...), así como la consideración unívoca de las competencias en la planificación de la enseñanza crea situaciones en las que no está asegurada la calidad del proceso.

Esta disparidad que pudiera existir en la formación universitaria de los alumnos de trabajo social podríamos contrarrestarla en atención a la reciente definición<sup>10</sup>, adoptada internacionalmente. Ésta conlleva, en términos generales, una identificación estándar del trabajador social que, a pesar de la gran variedad de tradiciones culturales e históricas de cada país, supone la garantía en la formación de unos conocimientos, valores y procedimientos consustanciales al cambio social que se propugna en la misma, como responsabilidad profesional principal. No obstante, hemos de tener en cuenta que tales parámetros identificativos habrán de ser flexibles dada la diversidad regional existente. Por otra parte, se anuncia también que cada universidad podrá elaborar sus propios estándares de competencias, por lo que, de nuevo, nos encontramos con la existencia de diferentes perfiles profesionales, en atención a la importancia concedida y posterior selección de competencias por cada institución universitaria.

En referencia a las prácticas profesionales, sabemos que éstas, en nuestra realidad, ya se centran fundamentalmente en el aprendizaje. Así lo recogen en su fundamentación los programas generales de prácticas de las universidades españolas; y en concreto en el de la Universidad de Salamanca se indica como objetivo general que se ha de “procurar la participación del alumno en la problemática social, fomentando una intervención que parta de los conocimientos teóricos y utilice los métodos propios del profesional,

---

<sup>10</sup> Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales. Montreal, Canadá, julio 2000. <http://www.ifsw.org/en/p38000279.html>

profundizando así en la reflexión conceptual del fin último del Trabajo Social”<sup>11</sup>. De esta manera, podemos decir que estamos algo más cerca de la convergencia educativa europea de lo que pudieran estar otras asignaturas de nuestra titulación, al intentar que el alumno descubra la importancia y el significado de la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos a las situaciones reales en las que se inserta; y proporcionándole modelos profesionales reales.

Ahora bien, esta interrelación entre universidad e institución, entre teoría y práctica, ha de promover también en el alumno el verdadero aprendizaje de una metodología de colaboración en el trabajo. Por ello, en este proceso el alumno no debe de estar solo, lo que no implica que abandone su aprendizaje autónomo, competencia transversal genérica señalada para todos los estudios universitarios. En su aprendizaje intervienen diferentes agentes cuyas actuaciones han de contar con una estrecha interacción; nos referimos tanto al propio alumno, como al profesional y al tutor universitario responsable.

Pero ¿cuáles son los aprendizajes que deberían de realizar nuestros alumnos en sus prácticas profesionales?, ¿qué objetivo tiene el profesor?, ¿cuál es la misión del tutor?. Para responder a esta pregunta es necesario comenzar definiendo y delimitando el término ‘competencia’.

Actualmente, como no podía ser de otra manera, nos encontramos con múltiples definiciones acerca del concepto de competencia<sup>12</sup>. No obstante, el Proyecto Tunning (2000)<sup>13</sup>, así como la ANECA y otras agencias de evaluación

---

<sup>11</sup> Documento de organización interna de la Diplomatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca.

<sup>12</sup> Véase C. Lovy-Loboyer (1996), Lasnier (2000), entre otros.

<sup>13</sup> Proyecto piloto, financiado por la Unión Europea, elaborado por diversas universidades europeas, tomando como referencia la Declaración de Bolonia (1999), para concretar las líneas de acción a seguir para establecer un sistema europeo común de titulaciones.

autónomas, desde lo observado en los ámbitos profesionales, han concretado un ámbito genérico/transversal y otro específico o disciplinar para cada perfil formativo.

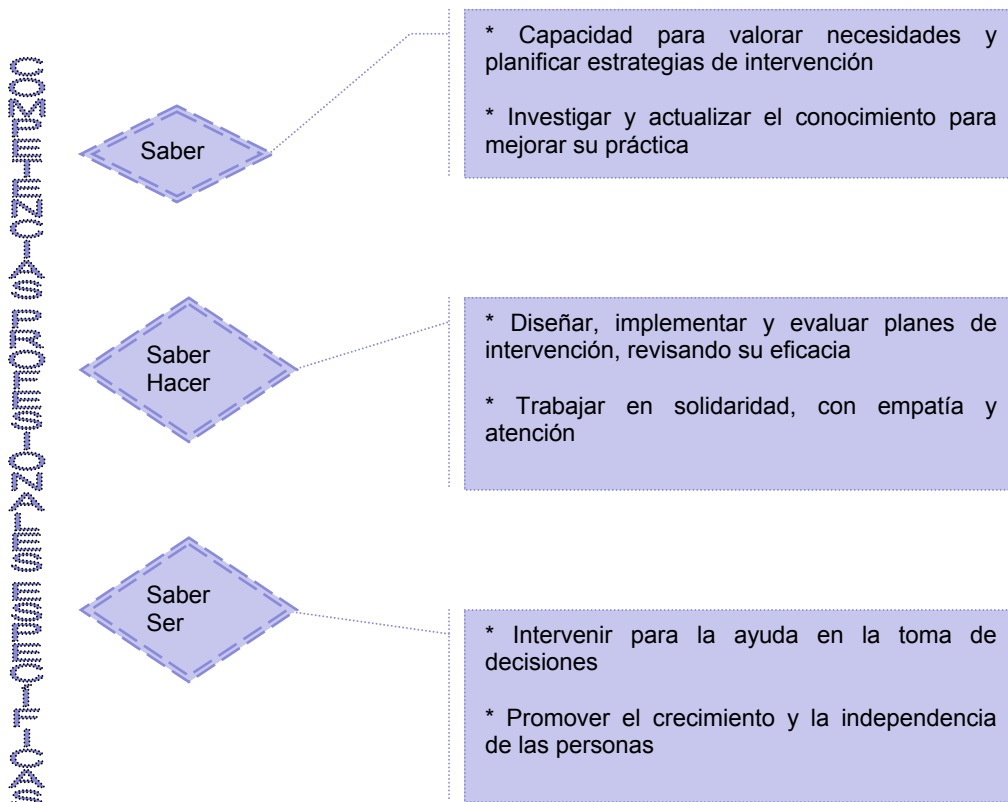
Sin perder de vista la delimitación del concepto, diremos que “el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación” (Gonczy, 2001: 39). Observamos en esta definición, al igual que ocurre en otras, que la competencia se define por medio de la acción; pudiendo indicar que no hay competencia si no existe un desempeño observable en el ámbito académico o profesional.

Una vez aceptado y definido el perfil para los alumnos de Trabajo Social, tiene lugar el proceso de planificación docente; esto es, la asignación de competencias a cada materia del plan de estudios; y que por lo tanto serán demandadas al alumno a lo largo de su currículo. En estos momentos queremos desglosar las competencias que, a nuestro juicio, tienen un mayor valor en el entorno de las prácticas profesionales del Trabajo Social.

### COMPETENCIAS PROFESIONALES GENÉRICAS

1. Análisis y síntesis
2. Organización y planificación
3. Comunicación oral y escrita
4. Gestión de la información
5. Resolución de problemas y toma de decisiones
6. Flexibilidad y adaptación a las situaciones
7. Aprendizaje autónomo
8. Creatividad
9. Trabajo en equipo y cooperación
10. Compromiso ético

Por otra parte, definidas de forma operativa las actuaciones académico-profesionales a realizar nos encontramos con las competencias específicas; esto es, los conocimientos, atributos y destrezas que el estudiante de Trabajo Social debe dominar en su actuación profesional. Podemos entonces identificar las siguientes:



Sabemos que la nueva metodología docente en el ámbito teórico se ve modificada al pasar el profesor de ser vehículo transmisor de conocimientos a educador/orientador en el proceso de construcción del conocimiento; acrecentándose, por tanto, el valor pedagógico. En cuanto al rol del profesor de prácticas sigue estando en función del que aprende, continuando con el concepto de educación centrada en el alumno. En este espacio de las prácticas, la tutoría, el seguimiento y la planificación, competencias que siempre se han desarrollado en estas experiencias educativas, han de continuar, han de mejorar.

En este nuevo contexto pedagógico, el tutor universitario ha de guiar las prácticas, ofreciendo al alumno un espacio de expresión compartido (situaciones de dificultad, reflexiones, motivaciones, expectativas,...). El profesor ha de implicarse en el ajuste del proyecto, asesorando pedagógicamente al alumno y planificando, junto al profesional, los objetivos competenciales (genéricos y específicos) necesarios a adquirir por el estudiante en prácticas. Éstos nos servirán de parámetros para acreditar, a lo largo de todo el proceso, y a su fin, la correcta preparación del alumno.

Se puede comenzar ofreciendo al alumno la información necesaria sobre el programa de la asignatura. En este caso, al tratarse de una materia práctica en su totalidad, las reuniones iniciales han de centrarse en ofrecer al estudiante, tras una información general, otra específica, adaptada a su contexto, acerca de las fases por las que ha de pasar, las competencias a conseguir, la metodología, la temporalización y la evaluación; todo ello teniendo en cuenta la diversidad de alumnos y centros de prácticas a tutorizar.

A este proceso de planificación docente se le añade un nuevo rol esencial para el profesor: capacitar al alumno para un aprendizaje autónomo continuo, a lo largo de su vida; esto es, 'aprender a aprender'. Ello se encuentra estrechamente ligado con la relatividad del conocimiento, el cual afirma que no existen verdades absolutas sino obsoletas. Con ello se pretende



la integración social de la persona, al permitir “un enriquecimiento de los conocimientos y capacidades, pero también una mejor estructuración personal y de las relaciones entre los individuos y los pueblos” (Ortega, 2005).

En cuanto al profesional de la institución, debe de conocer de igual manera cuáles son sus responsabilidades con respecto al alumno de prácticas y qué puede exigirle. Es por ello que previamente habrán de establecerse acuerdos entre el profesor y el profesional del centro, cuyo resultado sea una planificación individualizada. En cada escenario concreto, pero de manera general, se ha de posibilitar en el alumno el desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias para una correcta, crítica y creativa intervención profesional en Trabajo Social, proporcionándole una revisión constante de sus habilidades y conocimientos a través de la reflexión sobre la acción profesional. Será pues relevante detectar si se presentan carencias académicas en el alumno, de manera que el tutor pueda sugerirle actividades para mejorar su rendimiento; cuestión a la par interesante por crear en el alumno el sentimiento de sentirse apoyado y orientado.

## CONCLUSIÓN

Estas nuevas formas de hacer, ajustando la actividad formativa a la demanda laboral, bajo nuestro punto de vista, no implican una sustitución de las competencias profesionales sino que más bien vienen a reforzar las bases prácticas del Trabajo Social, además de fortalecerse las relaciones institucionales y el trabajo colegiado. Debemos aprovechar esta demanda de cambio para reivindicar la utilidad de la investigación en el Trabajo Social y en los Servicios Sociales, con el fin de analizar en profundidad los problemas sociales y obtener procedimientos de intervención consistentes.

Entendemos que, ante esta nueva configuración académico-docente, la institución universitaria tendrá que acrecentar su compromiso en la priorización de la gestión, garantizando y apoyando cualquier alternativa que delimite un

modelo de prácticas en el que el Sistema Público asuma su responsabilidad en este apartado formativo; esto es, articulando espacios de encuentro conocimiento-acción, necesarios en cualquier actividad profesional.

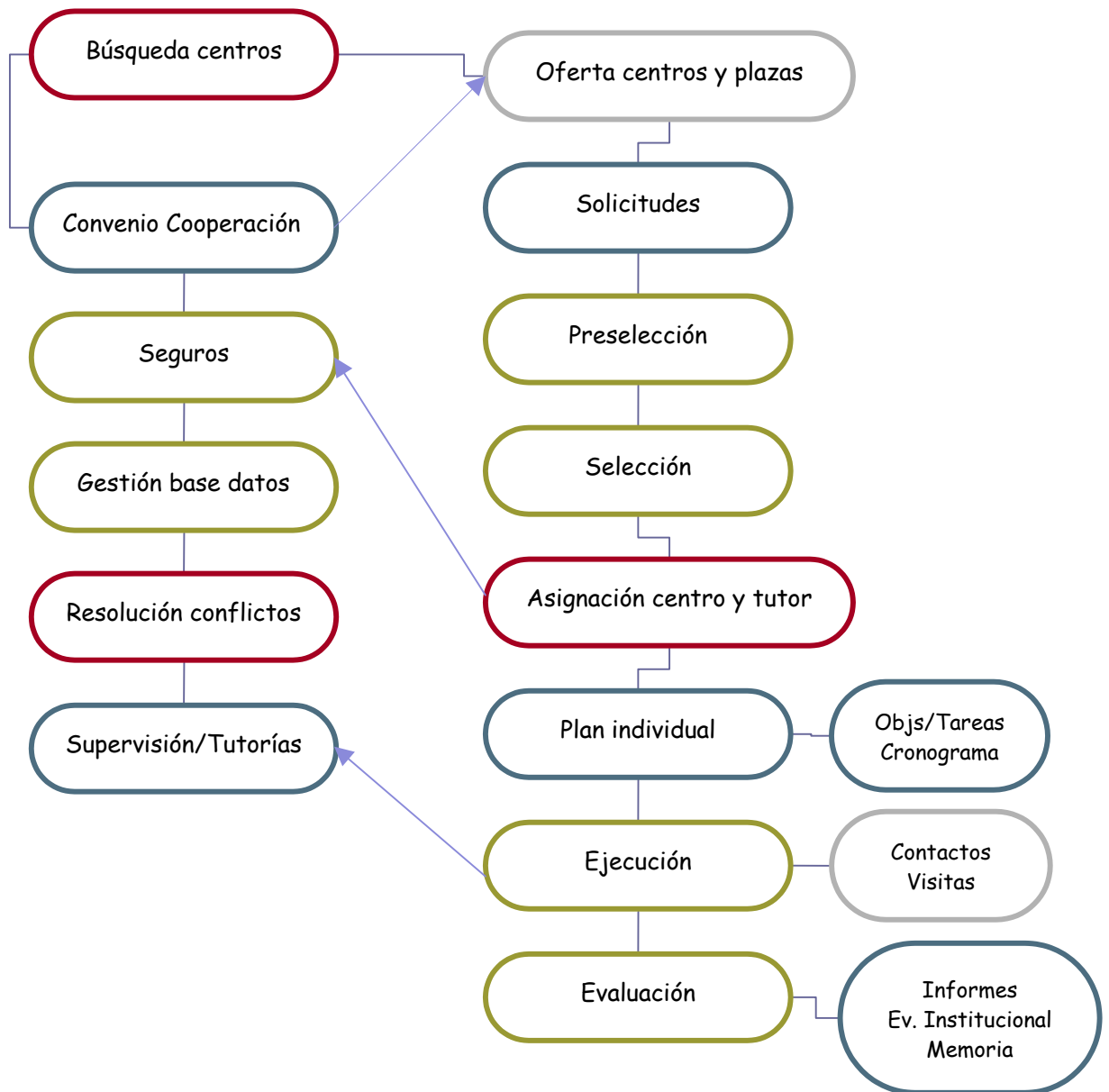
En lo referente a los actores de las prácticas profesionales, su interacción y la investigación para la reconstrucción pedagógica permanente pueden ayudar en la estructuración de la formación del alumno en este espacio de aprendizaje. En cuanto al alumno, el beneficio que pueda reportarle este cambio europeo, en relación con el perfeccionamiento de competencias profesionales y su posterior inserción laboral, habrá de asumirlo desde su responsabilidad como protagonista en su propia formación.

Y terminamos, sin querer hacerlo, ya que, como dice el Prof. Zabalza, son cinco los muros del cambio con los que hemos de lidiar: ECTS, Competencias, Aprendizaje autónomo, Life-long learning y Materiales didácticos, y, por lo tanto, tendremos que seguir trabajando en el desarrollo de cada una de estas cuestiones para preparar a las nuevas generaciones en las exigencias de una sociedad que avanza permanentemente.

## BIBLIOGRAFÍA

- BISQUERRA ALSINA (1999): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.
- CAMPANINI, A. M<sup>a</sup> y FROST, E. (Coords.) (2004): *European Social Work. Commonalities and differences*. Roma. Carocci Editore.
- DELORS, J. (1996): *La Educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.
- GIMÉNEZ BERTOMEU, V.; LILLO BENEITO, A. y LORENZO GARCÍA, J. (2004): “Resultados principales del análisis de la situación actual de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la Diplomatura en Trabajo Social, de las dificultades existentes y de sus causas en la Universidad de Alicante”. *V Congreso de Escuelas de Trabajo Social*. Huelva. Universidad de Huelva-Junta de Andalucía. Libro Electrónico.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (2000): *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*. Valencia. Nau Llibres.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (2005): “La Educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar y la Educación continua... todas son Educaciones formales”. *Revista de Educación*, 338, sep-dic, 167-175.
- VVAA (2003): *Practicum*. Madrid. UNED.

## Anexo 1.- Esquema Estructura Metodológica



**Enrique E. Raya Lozano**

**Universidad de Granada**

La formación de postgrado en Trabajo Social: Aportaciones andaluzas a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

## RESUMEN

A partir de una incursión en *Educación Superior Comparada*, en lo que atañe a la experiencia internacional de las escuelas, facultades y departamentos de trabajo social en programas de master y de doctorado relacionados con la formación de trabajadores sociales, se reflexiona sobre la situación española actual de las enseñanzas de postgrado en trabajo social, su relación con la formación de grado, con la práctica profesional y con la investigación, y las distintas iniciativas que se están avanzando actualmente en los centros formativos de trabajo social de este país, y de sus comunidades autónomas. Se analizan los documentos que se han ido produciendo en los espacios profesionales y académicos del trabajo social, y se propone una estrategia a debatir sobre los Programas Oficiales de Postgrado (POP), partiendo de la propuesta que conjuntamente han realizado la Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Granada y de Huelva, junto con la Facultad de Humanidades de la Universidad de Almería, reconvirtiendo el Programa Interuniversitario de Doctorado “*Globalización, multiculturalismo y exclusión social. Desarrollo; políticas sociales/trabajo social; migraciones*” en un POP que integre Master y Doctorado.

PALABRAS CLAVE: doctorado, formación, investigación, master, profesión

# APLICACIÓN DE NUEVA METODOLOGÍA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE SERVICIOS SOCIALES.

M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Pérez.

[Mariacarmen.Sanchez@uclm.es](mailto:Mariacarmen.Sanchez@uclm.es)

Universidad de Castilla-La Mancha.

## *Palabras clave:*

Metodología docente, dirección y gestión de servicios sociales.

## *Key Words*

*Teaching methodology, management and administration in social services.*

## *Resumen:*

Por tercer año consecutivo al frente de la asignatura optativa de tercer curso “Dirección y Gestión de Servicios Sociales” en la E.U. de Trabajo Social de Cuenca, he puesto en práctica nuevas metodologías docentes, acordes a las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior y los ECTS. Son aspectos fundamentales en la docencia de esta asignatura:

- **Evaluación continua y con la participación de los alumnos** en la toma de decisiones de los aspectos a evaluar y su valor, el diseño de los instrumentos de registro de información para la evaluación, etc.
- **Modalidades de docencia:** clases magistrales de la profesora, clases de expertos, trabajo en equipo, exposiciones de los alumnos, casos prácticos.
- **Equipos de trabajo y desarrollo de tareas:** lectura de textos, exposiciones sobre aspectos más concretos y temas de desarrollo, participación en las clases presenciales, preparación de las sesiones de expertos y posterior reflexión sobre las mismas, etc.

Evidentemente, la posibilidad de aplicar esta metodología, viene dada por factores como: número de alumnos, disponibilidad de espacios, etc.

De esta experiencia, algunos aspectos positivos son el desarrollo de habilidades y competencias, más allá de la mera adquisición de conocimientos; el buen clima grupal que se genera, etc. Existen también dificultades en la aplicación, como el peso de las tutorías, el tiempo de dedicación del alumno fuera del aula, el seguimiento de la asistencia, la carga de trabajo “no visible” para el docente, las limitaciones de una asignatura cuatrimestral, etc.

Mi valoración final es positiva. Es evidente la evolución de los estudiantes durante el periodo de docencia de la asignatura, que se pone de manifiesto en sus exposiciones, su manera de expresarse, las cuestiones que plantean.

Considero que el Congreso ofrece un espacio ideal para el intercambio con otros profesores y esta comunicación ofrece una experiencia sobre la que debatir.

## **A NEW TEACHING METHODOLOGY FOR A NEW SUBJECT: MANAGEMENT AND ADMINISTRATION IN SOCIAL SERVICES.**

### *Abstract*

*For second time teaching an optional subject in my University School, I've practised new teaching methodology, according to the ideas from the EEES and the ECTS. Some of the most important items in the teaching of this subjects, are:*

- Continuous assessment and students' participation to decide what will be the evaluation subjects and its value. They also design the documents to register their work and other information for the final mark.*
- Different kinds of teaching: traditional classes, professional teaching, team work, students teaching, practical exercises, etc.*
- Team work and exercises: reading matter, presentations about several questions, participation in the class, preparing professional classes and, later, group thinking, etc.*

*Obviously, there are some limits for this teaching methodology: number of students, lecture room, etc.*

*From this experience, some positive questions are: the development of skills and abilities further away learning, good classroom atmosphere, etc., but there are also difficulties like the time of tutorship needed, the students working time out of the classroom, the teacher's work, ,etc*

*In my opinion, the experience is good. You can notice the evolution in students from the beginning to the end of the course when they ask questions, the way they talk, etc.*

*I think this is an ideal place to talk to other colleagues and this can be an experience to discuss about.*



## **El origen de la asignatura Dirección y Gestión de Servicios Sociales.**

La asignatura Dirección y Gestión de Servicios Sociales aparece como asignatura optativa de tercer curso, en el Plan de Estudios de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Cuenca, en el año 2000. En este Centro, no existe una asignatura de Servicios Sociales en el último curso, por lo que, hasta ese momento, los contenidos relativos a esta materia, sólo se perfilaban en un tema de la asignatura obligatoria “Servicios Sociales II”.

En prácticamente todos los planes de estudio de la Diplomatura de Trabajo Social en España se ofrece a los estudiantes (con diferencias en el tipo de asignatura y su carga en créditos), una formación específica en relación a procesos de gestión y administración de los servicios sociales. Me gustaría mencionar, en este sentido, que esa necesidad se puso también de manifiesto, en la reunión de coordinación de profesores/as de Servicios Sociales de las diversas Escuelas Españolas, celebrada el día veintiséis de febrero de 1999, a iniciativa del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Complutense de Madrid. A la convocatoria respondieron veintisiete de las treinta Escuelas existentes y sirvió para unificar criterios sobre contenidos, metodología, etc. en la formación sobre Servicios Sociales.

En el año 2004 asumo la docencia de esta asignatura y, en su organización, me planteo incorporar innovaciones educativas adaptadas a sus principales características: carácter optativo, cuatrimestral, de 4’5 créditos y cuatro horas semanales de docencia. En cuanto al número de alumnos matriculados, en el curso 2006 han sido aproximadamente unos cuarenta.

## **Objetivos y contenidos del programa.**

El **objetivo** fundamental de esta asignatura es que el estudiante **conozca** los distintos tipos de estructura que presentan las organizaciones, así como los procesos que se producen en las mismas. Al tiempo, se pretende que

los alumnos **desarrollen habilidades** para la gestión en el ámbito de las organizaciones, para optimizar los recursos, mejorar las relaciones profesionales y el trabajo en equipo. También se persigue ofrecer información sobre procedimientos de gerencia y dirección institucional.

Para ello, se estructuran los **contenidos** en tres **bloques temáticos**. En el primero, se profundiza en la estructura de las organizaciones y las relaciones que se producen en ella, prestando especial atención a las características peculiares que puedan tener las organizaciones del ámbito de los servicios sociales.

En un segundo bloque, se estudian los principales procesos que se desarrollan en las organizaciones de servicios sociales: coordinación y trabajo en equipo; gestión de la información y registro; toma de decisiones; gestión del conflicto y la negociación, etc. Resaltaría de este bloque de contenidos, la incorporación de tres temas que considero tienen gran actualidad: los procesos de gestión de calidad; la gestión del intercambio y de la imagen (el marketing social) y el “burnout”.

En un bloque final, se estudia la función directiva y de gerencia en las organizaciones de servicios sociales, analizando tanto las principales teorías y estilos gerenciales, como algunas técnicas de gestión y control (por ejemplo, presupuestario). Se intenta identificar las habilidades y aptitudes gerenciales más adecuadas para desempeñar la función directiva en instituciones de servicios sociales y, finalmente, se reflexiona sobre el reto que supone el garantizar los derechos de los ciudadanos, en la gestión en servicios sociales.

## **Desarrollo de la asignatura y metodología docente.**

Ya en la **guía docente** que los alumnos reciben al matricularse de la asignatura, además de los contenidos de la misma, se expone la metodología con la que se van a desarrollar los contenidos. También considero de gran

interés resaltar de dicha guía las **referencias bibliográficas comentadas**, que intentan acercar a los alumnos a los manuales básicos de la materia<sup>1</sup>.

Se propone como metodología de trabajo para esta asignatura el **seminario**, que exige de los alumnos un trabajo continuado, asistencia y participación activa en las sesiones en el aula. En relación con los seminarios, cabe reseñar dos aspectos: las **modalidades de docencia** y el **trabajo de los estudiantes**.

En cuanto a la primera, según los contenidos a impartir, toman forma de **clase magistral** de la profesora (especialmente en el primer bloque temático y siempre en combinación con espacios de participación de los alumnos), **sesiones de trabajo con expertos** (profesionales de reconocido prestigio en el ámbito de los servicios sociales –directores y gerentes de centros o servicios- y profesores especializados en determinadas materias –como marketing-,) **exposiciones de los alumnos** (tanto de aspectos más concretos trabajados en alguno de los temas propuestos, como el desarrollo completo de un tema más amplio del segundo bloque de contenidos, seleccionado y preparado por los equipos de trabajo, en coordinación con la profesora), **supervisiones grupales o individuales** (para la preparación de las exposiciones, resolución de dudas, etc.), **casos prácticos** (de situaciones en las que los estudiantes han de demostrar tanto el conocimiento de la materia, como el desarrollo de habilidades para afrontarlas), **trabajo en equipo**, etc.

En relación con este último aspecto, y adentrándonos ya en el trabajo de los estudiantes, desde el primer día de clase de la asignatura, los alumnos han de constituir **equipos de trabajo** estables, con un número de componentes no superior a tres personas. Cada equipo habrá de trabajar y profundizar sobre los contenidos de la materia a través del desarrollo de una serie de **tareas** que se les entregan por escrito y les exige la participación activa en las sesiones en el

---

<sup>1</sup> Los textos de referencia para la asignatura son:

- MINTZBERG, H. (1995): *La estructuración de las organizaciones*, Ariel, Barcelona.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, T. y ARES PARRA, A. (2002): *Servicios Sociales: dirección, gestión y planificación*, Alianza, Madrid.
- MEDINA TORNERO, M.E. (1999): *Gestión de Servicios Sociales*, Diego Martín, Murcia.
- FANTOVA AZCOAGA, F.( 2005): *Manual para la gestión de la intervención social*. CCS, Madrid.

aula, el trabajo en equipo, la exposición de temas, la presentación de informes escritos, etc.

Actualmente, las tareas que se solicitan a los equipos van desde la propuesta del sistema de evaluación<sup>2</sup> y la elaboración de instrumentos de registro de actividades hasta la preparación y exposición de un tema, pasando por aplicaciones de los contenidos teóricos a entidades de los servicios sociales conocidas, análisis y comentario de bibliografía y, algo que considero de gran interés: preparación, participación activa y reflexión sobre las sesiones de trabajo con profesionales y expertos en la materia, mencionadas anteriormente. Los alumnos han de documentarse sobre el tema a tratar antes de que se celebre la sesión de trabajo y preparar preguntas para formular al ponente. Una vez celebrada la sesión, han de realizar una reflexión individual y de equipo sobre la misma (contenidos, utilidad, dudas planteadas, etc.), presentando un informe escrito con los materiales y referencias bibliográficas consultadas.

## **La evaluación de los estudiantes**

Según se indica en la quía docente de la asignatura, la **evaluación de los alumnos** que se incorporen a la metodología anteriormente descrita, será continua, a través de los trabajos desarrollados, de las participaciones en las clases y de las sesiones individuales o grupales de trabajo con la profesora.

**Con ellos**, se establece al inicio del curso qué aspectos serán evaluados y el valor de cada uno. Así, el grupo de estudiantes que han cursado la asignatura en el 2005-2006 decidieron que la **presentación escrita** de los trabajos tuviese un valor del 30% sobre la calificación final, las **exposiciones en el aula** y el **trabajo en equipo**, un 25% respectivamente y la **asistencia y participación en clase**, un 20%.

Dado que la información de algunos de estos aspectos no puede realizarse de un modo directo por la profesora, se diseñan **instrumentos de recogida de información**, que los alumnos entregan junto con los trabajos que

---

<sup>2</sup> Este aspecto se trata con más profundidad en el siguiente apartado.

se le solicitan (registro de trabajo individual, de reuniones del equipo de trabajo, etc.) La información de estos registros resulta de gran interés, pues permite conocer (y valorar) el **tiempo y la dedicación** del alumno y de los equipos de trabajo a la asignatura<sup>3</sup>.

Para los alumnos que opten por no participar en la metodología descrita (de asistencia y trabajo continuado), podrán superar la asignatura a través de, bien la realización de un trabajo que habrá de ser acordado y supervisado por la profesora, bien con la tradicional realización de un examen de carácter teórico-práctico, cuya calificación podrá complementarse con el desarrollo de trabajos de carácter voluntario.

Al inicio del curso, los alumnos habrán de optar por uno de los sistemas de evaluación propuestos.

### **Valoración de la experiencia y un reto: mejorar.**

Creo que es fácil observar mi satisfacción con esta experiencia de innovación docente. Desde mi punto de vista, los **aspectos más positivos** son el desarrollo de habilidades y competencias, más allá de la mera adquisición de conocimientos; el buen clima grupal generado entre docentes y estudiantes; la posibilidad de ir más allá de la explicación teórica; el trabajo autónomo y cooperativo entre estudiantes; la conexión con la realidad; el contacto con expertos en los temas estudiados, etc.

No obstante, reconozco que también existen también **dificultades en su aplicación**, como es la carga de trabajo “no visible” para el docente (peso de las tutorías, gestiones con entidades, elaboración de materiales, evaluación continua, seguimiento de la asistencia, etc.), el tiempo de dedicación del alumno fuera del aula (algo a lo que no están todavía muy acostumbrados), las limitaciones de una asignatura cuatrimestral, etc.

---

<sup>3</sup> El análisis de la dedicación de los estudiantes del curso 2005-06 muestra que existe una correspondencia aproximada de 60 horas de trabajo del alumno fuera del aula por crédito actual (sin transformar a ECTS).

No sólo es positiva mi valoración final como docente, ante la evidente evolución de los estudiantes durante el periodo de docencia de la asignatura, (que se pone de manifiesto en sus exposiciones, su manera de expresarse, las cuestiones que plantean, etc.); también los alumnos valoran positivamente el desarrollo de la asignatura<sup>4</sup>, otorgándole una valoración global de 8,5 sobre 10. Entre los **elementos que más aprecian los alumnos**, se encuentran sus exposiciones, el trabajo en equipo y autónomo, las sesiones con expertos, las aplicaciones prácticas, la evaluación mediante trabajos, etc.

Finalizo con la consideración de los principales **retos** en la organización y desarrollo de la asignatura Dirección y Gestión de Servicios Sociales para los próximos cursos: en primer lugar, la **transformación formal** de la misma, según las directrices para la convergencia europea: transformación a créditos ECTS, diseño del plan docente, revisión de la guía docente, etc. Por otra parte, creo que es muy importante introducir **sistemas de auto-evaluación y evaluación entre compañeros**. También convendría perfeccionar la **modalidad “alternativa” de evaluación**, incorporando nuevos requisitos que exijan del alumno la demostración, no solo de la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de otras habilidades (de comunicación, relación interpersonal, etc.). En definitiva, avanzar todavía más en la construcción de una asignatura orientada a las actuales tendencias educativas universitarias.

---

<sup>4</sup> La opinión de los estudiantes sobre la asignatura y sus propuestas de mejora se han recogido a través de unos documentos en los que, con carácter anónimo, han planteado lo mejor y lo peor de la asignatura, lo que cambiarían, sus sugerencias para el próximo curso y una valoración (de 1 a 5) sobre la consecución de objetivos, el aprendizaje, etc.

## **DESARROLLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PRÁCTICA: NECESIDADES SOCIALES DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

**Muguerza Martínez, M<sup>a</sup> Elena**

Universidad de Vigo. Campus Ourense. Trabajo Social

**Verde Diego, Carmen**

Universidad de Vigo. Campus Ourense. Trabajo Social

### **Palabras Clave:**

Unidad Didáctica, programación docente, necesidades sociales, discapacitados, realidad social

### **Resumen:**

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, el objetivo de esta comunicación es presentar el diseño, desarrollo y aplicación de una Unidad Didáctica Práctica sobre el tema de las “Necesidades Sociales” correspondiente al 1º curso de la titulación de Trabajo social en la Universidad de Vigo.

Partiendo del hecho de que el Trabajo Social es la disciplina que tiene por objeto *“la intervención social ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar”* (Libro Blanco de Trabajo social, 2004), se pretende que el proceso formativo de los/as futuros/as trabajadores sociales se centre principalmente en la integración de los contenidos teórico-prácticos y en la aproximación del alumnado a la realidad social; así como en el desarrollo de su capacidad investigadora y el estudio y análisis de problemáticas sociales concretas que afectan a distintos sectores de población: discapacitados, personas mayores, mujer e infancia, toxicómanos, etc.

En este sentido, esta unidad didáctica está dirigida a posibilitar al alumnado una experiencia práctica que le permita conocer y analizar la realidad social en lo referente a la atención de las necesidades sociales que afectan al

sector de población con discapacidad, así como a su problemática social y su acceso a los recursos sociales. También se espera que sea capaz de valorar la aportación de los Servicios Sociales y del Trabajo Social al Bienestar Social de este colectivo y de la comunidad en general que le capaciten para el desarrollo de su actividad profesional futura.

Con el tipo de programación presentada se intentan dejar atrás los modelos de enseñanza basados en una metodología tradicional y se busca la aplicación de nuevos modelos metodológicos en el aula basados en principios de actividad, investigación, experimentación, siempre con un enfoque global y coordinado de forma interdisciplinar que permita vivenciar de forma socio-afectiva y experimental los contenidos teóricos del tema.

**Key Words:**

Didactic Unit, educational programming, social needs, disabled, social reality

**Summary:**

Within the framework of the European Space of Superior Education, the aim of this talk is to present the design, development and application of a Practical Didactic Unit on the topic of "Social Needs" corresponding to the 1st course of the degree Social Work in the University of Vigo.

We claim that the formative process of future social workers must be centred mainly on the integration of the theoretical - practical contents and on the approach of the students to the social reality; as well as in the development of their research capacity and the study and analysis of specific social problems that affect different sectors of population: disabled, elder persons, women and childhood, drug addicts, etc.).

In this sense, this didactic unit pretends to give the students a practical experience that allows them to know and analyse the social reality in relation to the attention of the social needs that concern to the sector of population with disabilities, as well as their social problematic and their access to the social resources. We also hope that they are capable of valuing the



contribution of the Social Services and the Social Work to the Social Well-being of this sector of population and of the community in general that qualify them for the development of their future professional activity.

With the type of programming presented we try to leave behind the models of work based on a traditional methodology and we seek for the application of new methodological models in the classroom based on the principles of activity, investigation, experimentation, always with a global approach and coordinated in a cross curricular way that allows to experiment in a socio-affective and experimental way the theoretical contents of the topic.

## DESARROLLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PRÁCTICA: NECESIDADES SOCIALES DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- Muguerza Martínez, M<sup>a</sup> Elena (Dip. en Trabajo Social. Lcda. en Pedagogía). Profesora en la Universidad de Vigo. Campus Ourense. Trabajo Social. Trabajadora social en la Delegación Provincial de la *Vicepresidencia de Igualdade e do Benestar*. Ourense
- Verde Diego, Carmen (Dip. en Trabajo Social. Dra en Filosofía Política y Ética) Profesora en la Universidad de Vigo. Campus Ourense. Trabajo Social

### INTRODUCCIÓN

Asistimos al momento de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior en el que el sistema universitario español está viviendo cambios importantes en lo referente a la elaboración de guías docentes, diseño de los perfiles profesionales de las distintas titulaciones, competencias y contenidos, metodología y estrategias de aprendizaje, planes de trabajo del alumnado, evaluación, etc. que determinarán el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros/as universitarios/as y posibilitarán la convergencia con Europa.

Bajo esta perspectiva, presentamos aquí un trabajo consistente en la exposición de la parte práctica de una unidad didáctica en la que se aborda el tema de Necesidades Sociales, centrándonos de forma especial en el sector de población con discapacidad. Esta unidad se desarrolla partiendo de la coordinación de forma transversal entre dos asignaturas del primer curso de la titulación de Trabajo Social en la Universidad de Vigo : *Servicios Sociales I* e *Introducción al Trabajo Social*, y buscando en todo momento la adquisición de conocimientos por parte del alumnado y su capacitación en competencias necesarias para el ejercicio futuro de la profesión.

## **PRIMERA PARTE: PROGRAMACIÓN GENERAL**

### **1.1. FUNDAMENTACION Y CONTEXTUALIZACION**

La formación de los/as trabajadores/as sociales (*Libro Blanco de Trabajo social*, 2004:128) como profesionales de la acción social, se centrará en que adquieran una comprensión amplia de las estructuras y procesos sociales, el cambio social y el comportamiento humano, que les capacite para: a) intervenir en situaciones (problemas) sociales (de malestar) que viven los individuos, grupos, organizaciones y comunidades, asistiendo, manejando conflictos y ejerciendo mediación; b) participar en la formulación de Políticas Sociales y contribuir a la ciudadanía activa mediante el empoderamiento y la garantía de los derechos sociales; c) impulsar el desarrollo de las capacidades individuales de la ciudadanía para que participe de sus propios cambios, proporcionándole al mismo tiempo, los recursos más adecuados. Todo ello con el fin último de contribuir a: la integración social de personas, grupos, organizaciones y comunidades; la constitución de una sociedad cohesionada y el desarrollo de la calidad de vida y del bienestar social.

Para el logro de estos objetivos, el conocimiento de los Servicios Sociales (*primaria y especializada*) así como de las distintas áreas del sistema de bienestar social (salud, educación, vivienda etc.), de la empresa y el tercer sector, desde los que se ofrecen servicios, programas, prestaciones, equipamientos, es fundamental para el ejercicio de la actividad profesional en todos los ámbitos donde el trabajador social puede intervenir. Además de ello abre nuevas perspectivas de empleabilidad y nuevos yacimientos de empleo para los trabajadores sociales.

Dentro de la titulación de Trabajo Social, las materias de *Servicios Sociales I* e *Introducción al Trabajo Social* se adecuan al perfil profesional y académico de la titulación en los siguientes aspectos:

1) De forma general, atendiendo a la temática curricular, capacitando para:

- Trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.
- Planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del Trabajo Social.
- Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.
- Actuar para la resolución de las situaciones de riesgo con los sistemas cliente.

2) De forma específica, facilitando conocimientos y habilidades para:

- Alcanzar conocimiento de la naturaleza, cometido y estructura de los Servicios Sociales como Sistema Público de Protección Social.
- Acercarse y analizar la realidad social para poder intervenir en ella desde el campo de los servicios sociales
- Valorar la capacidad de los Servicios Sociales en la identificación y respuesta a las necesidades sociales.
- Diferenciar el rol de los/as trabajadores/as sociales en los Servicios Sociales.

El Plan de estudios de la Titulación de Trabajo Social de la Universidad de Vigo fue aprobado en BOE nº 201, de 22 de agosto de 2000, comenzó a ser implantado el año académico 2000-2001, completando su establecimiento durante el curso 2002-2003. En él se indica que las asignaturas de *Servicios sociales I* e *Introducción al Trabajo Social* son de carácter troncal, se imparten durante el 1º curso de la titulación y constan de 9 de los actuales créditos que equivaldrían aproximadamente a 10 créditos ECTS o unas 250 horas totales.

Ambas materias están íntimamente interrelacionadas y contienen los contenidos básicos para una correcta comprensión de *Servicios Sociales II* (troncal), *Modelos de Intervención en Trabajo social* (troncal), *Intervención Profesional I* (troncal) e *Intervención Profesional II* (troncal). Son además, elementales para un buen aprovechamiento de las asignaturas optativas de la

titulación como *Trabajo Social y Salud*, *Trabajo social en la familia y la infancia*, *Trabajo social y Marginación social*, *Trabajo Social y Vejez*, *Política Social*, etc.

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.2.1 OBJETIVOS GENERALES DE “SERVICIOS SOCIALES I”**

El objetivo general de esta asignatura es que el alumnado adquiera conocimientos básicos respecto a los servicios sociales desde una perspectiva histórica, conceptual y normativa.

En primer lugar, se pretende que el alumnado comprenda la evolución histórica de las diferentes formas de acción y protección social en el contexto histórico, político, económico y social en el que se desarrollaron hasta el surgimiento del sistema público de servicios sociales en el contexto de los Estados de Bienestar. En segundo lugar, se procura que los educandos comprendan los conceptos básicos sobre la naturaleza, principios, objetivos, estructura, etc. del Sistema Público de Servicios Sociales, con especial referencia a la Comunidad Autónoma de Galicia. En tercer lugar se pretende que identifiquen e interrelacionan las diferentes organizaciones no gubernamentales prestadoras de servicios sociales. En cuarto lugar, se trata de que el alumnado perciba la relación entre la Política Social, los Servicios Sociales y el Trabajo social.

En las clases prácticas se pretenden una serie de objetivos generales como que los/as estudiantes desarrollen capacidades reflexivas y críticas para analizar la realidad social, para aprender a detectar necesidades sociales y aplicar recursos sociales desde el ámbito de los servicios sociales gubernamentales y no gubernamentales, en tanto que futuros trabajadores sociales.

### 1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE “SERVICIOS SOCIALES I”

Los objetivos específicos de esta asignatura en relación a los **contenidos conceptuales**, al “**saber**” podrían expresarse del siguiente modo:

- Conocer los antecedentes históricos de los Servicios sociales.
- Conocer los elementos que contribuyen a la configuración del sistema público de servicios sociales, características generales, estructura y organización con especial incidencia en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Distinguir y percibir la interrelación entre el Estado de Bienestar, la Política social y los Servicios sociales.
- Comprender la relación existente entre los Servicios sociales y el Trabajo social.
- Identificar las diferentes organizaciones no gubernamentales prestadoras de servicios sociales.
- Valorar la aportación de los servicios sociales al bienestar social de los individuos y de la comunidad en general.

En relación a los **contenidos procedimentales**, al “**saber hacer**” podemos resaltar los siguientes objetivos específicos:

- Adquirir capacidades básicas de análisis y síntesis relacionadas con textos de carácter académico y profesional, así como textos normativos.
- Potenciar la habilidad para el análisis de contenidos teóricos y su aplicación a la práctica profesional .
- Ser capaz de relacionar la teoría con la práctica educativa.
- Adquirir técnicas de análisis la realidad social e investigar en el marco de las necesidades sociales, identificación de las mismas y respuesta desde el ámbito de los Servicios Sociales.

- Promover la capacidad investigadora, mediante la realización de trabajos que faciliten la comprensión de la realidad social y el acercamiento a las instituciones prestadoras de servicios sociales.
- Facilitar el contacto directo con centros de servicios sociales a través de visitas guiadas.
- Adquirir competencias tanto para el trabajo autónomo como en grupo.

En relación a los **contenidos actitudinales**, al “**saber ser**” y el “**saber estar**” los objetivos específicos de esta asignatura pueden resumirse en:

- Desarrollar actitudes reflexivas ante las diferentes perspectivas de las políticas sociales.
- Valorar el papel que desempeñan los Servicios Sociales ante los problemas sociales y la Política Social.
- Desarrollar sensibilidad hacia los problemas sociales.
- Promover una actitud analítica y capacidad crítica del alumnado que les permita hacer un análisis de las necesidades sociales y la respuesta desde el ámbito de la acción social.
- Animar al interés por la actualización continua en el futuro ejercicio profesional.
- Favorecer y motivar actitudes para el trabajo en equipo.

### 1.2.3 OBJETIVOS GENERALES DE “INTRODUCCIÓN AL TRABAJO SOCIAL”

El objetivo general de esta asignatura es que los alumnos adquieran los conocimientos básicos que fundamentan el Trabajo Social en tanto que disciplina y como profesión, desde una perspectiva histórica y epistemológica.

En primer lugar, se pretende que los alumnos perciban la evolución histórica de las diferentes formas de acción social en el contexto histórico, político, económico y social en el que surgieron y se desarrollaron. En segundo lugar, se procura que el alumnado conozca y sepa analizar los factores que

han intervenido en el nacimiento y desarrollo del Trabajo social, con especial referencia a España. En tercer lugar, se intenta que los educandos adquieran el conocimiento de los elementos que fundamentan el Trabajo social: su objeto, su naturaleza científica, las teorías de las ciencias sociales que lo han alimentado, sus teorías propias, los principios éticos sobre los que se asienta y la forma en que afronta la cuestión metodológica.

Además habrán de entender y familiarizarse con las funciones a desarrollar profesionalmente por los trabajadores sociales en los distintos ámbitos de actuación. Y tendrán que saber y apreciar cuáles son los valores y principios éticos de la profesión.

#### 1.2.4. *OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE “INTRODUCCIÓN AL TRABAJO SOCIAL”*

En lo que concierne a los objetivos específicos en relación a los **contenidos conceptuales (“saber”)**, los alumnos de trabajo social habrán de:

- Conocer los antecedentes históricos del Trabajo social.
- Comprender las causas que originaron el nacimiento y evolución del Trabajo social con especial referencia a España y las características de este proceso.
- Adquirir un conocimiento claro del significado del Trabajo social en cuanto a disciplina específica identificando su fundamentación filosófica y científica así como los diferentes elementos de su configuración.
- Analizar los valores y principios generales del Trabajo Social.
- Comprender las funciones del trabajador social, sus objetivos y fines.
- Aproximarse a la metodología del Trabajo social desde una perspectiva histórica.

En cuanto a los objetivos específicos de esta asignatura respecto a los **contenidos procedimentales (“saber hacer”)**, podemos indicar los siguientes:

- Potenciar habilidades propias del trabajo científico.
- Desarrollar habilidades en el acercamiento a las fuentes documentales.



- Obtener la habilidad para el análisis de contenidos teóricos y su aplicación a la práctica profesional.
- Promover una correcta expresión escrita y presentación de trabajos por escrito.
- Adquirir competencias en el uso de la expresión oral y la exposición pública de la argumentación.
- Favorecer el interés por el aprendizaje, la búsqueda de información y la investigación continuadas.
- Desarrollar capacidades para el aprendizaje personal autónomo y crítico.
- Conseguir habilidades para el trabajo en grupo: compartir información, sintetizar conocimientos, establecer la negociación, obtener el consenso, representar al grupo, etc.
- Potenciar las habilidades y actitudes para la relación social.

Si atendemos a los **aspectos actitudinales** (“**saber ser**” y “**saber estar**”) los objetivos específicos de esta asignatura son:

- Desarrollar el interés científico y la actitud reflexiva ante las diferentes perspectivas teórico-prácticas del Trabajo social.
- Animar a la actualización continua en el futuro ejercicio profesional.
- Fomentar una actitud analítica y crítica ante los problemas sociales.
- Potenciar actitudes de flexibilidad personal e ideológica para enfrentarse con los problemas sociales.
- Desarrollar un talante de respeto hacia el/los usuario/s así como ante los principios éticos del Trabajo social.
- Favorecer actitudes para el trabajo en equipo.
- Motivar actitudes para el trabajo en las organizaciones.

### **1.3. CONTENIDOS**

El Plan de Estudios de la Titulación de Trabajo Social (2000) define como descriptores básicos de la asignatura de *Servicios Sociales I*:

*“Naturaleza y objetivos de los servicios sociales (principios básicos) de las instituciones prestadoras de los mismos, según los distintos modelos clasificatorios, con especial referencia a los servicios sociales generales y especializados”.*

En lo que respecta a la asignatura de *Introducción al Trabajo social*, el Plan establece que ha de consistir en la transmisión de *“Formas históricas y evolución de la Asistencia social. Conceptos fundamentales del Trabajo Social. La intervención profesional. Aplicación a las necesidades sociales”.*

En este contexto los grandes “bloques” temáticos de la asignatura de *Servicios sociales I*, de los que sólo reproducimos detalladamente los que aquí nos interesan, son:

*Bloque Temático 1: Marco Conceptual en el que se configuran los Servicios Sociales.*

Necesidades sociales: concepto, modos de satisfacción, problemas sociales, recursos sociales; la acción social ; la acción del Estado ante las necesidades y los problemas sociales. Bienestar Social. Crisis del Estado de Bienestar. Configuración de los Servicios Sociales dentro del macrosistema de Bienestar Social. Política Social. Características. Nuevas tendencias en demanda y atención social. Concepto de ciudadanía.

*Bloque Temático 2: Conceptualización del Sistema Público de Servicios Sociales.*

*Bloque Temático 3: Antecedentes históricos de los Servicios Sociales en España.*

*Bloque Temático 4: Los Servicios Sociales en la Época Franquista y en la Transición.*

*Bloque Temático 5: Marco Normativo General de los Servicios Sociales .*

*Bloque Temático 6: Gestión de los Servicios Sociales. Los Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma Gallega. El sector no gubernamental.*

En cuanto a la asignatura de *INTRODUCCIÓN AL TRABAJO SOCIAL* se divide en dos grandes ejes temáticos: el primero destinado a la historia de la

acción social y el Trabajo social y el segundo a los fundamentos filosóficos y científicos del Trabajo social.

*Bloque Temático I: Antecedentes y desarrollo histórico del Trabajo Social*

Historia de la acción social. Antecedentes y nacimiento del Trabajo Social. Historia del Trabajo Social. Origen y Evolución del Trabajo Social en España. La consolidación del Trabajo Social.

*Bloque Temático II: Fundamentos filosóficos y científicos del Trabajo Social*

¿Qué es el trabajo social?: Concepto, naturaleza. ¿Qué es un trabajador social?: funciones, objetivos, tipo de intervención. El objeto del trabajo social. Influencias teóricas en el trabajo social. Teorías del trabajo social. La ética del trabajo social. Aproximación a la cuestión metodológica en trabajo social

#### **1.4. METODOLOGÍA, ACTIVIDADES, EVALUACIÓN**

Correspondería en este apartado presentar la metodología utilizada en el aula, las actividades desarrolladas por los alumnos y la evaluación llevada a cabo en cada una de las asignaturas señaladas. Sin embargo, cómo vamos a desarrollar pormenorizadamente el apartado práctico de una unidad didáctica dejamos ahora estos aspectos para retomarlos más adelante y especificarlos en cuestiones concretas al hilo de la exposición señalada.

### **SEGUNDA PARTE: DESARROLLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PRACTICA ESPECÍFICA**

#### **2.1. TÍTULO Y JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD**

El título de la unidad que vamos a presentar detalladamente es "*Necesidades Sociales de las personas con discapacidad*".

Con el desarrollo de este tema se pretende que el alumnado sea capaz de llevar a la práctica los contenidos teóricos previamente trabajados de forma transversal por medio de las asignaturas de *Servicios Sociales I e Introducción*

*al Trabajo Social*, conjugando así teoría y práctica. Se insistirá en el ámbito de las discapacidades, con objeto de que el alumnado de forma activa y a través de experiencias concretas realice una aproximación al conocimiento de las necesidades que presenta este sector de población, recursos sociales con que cuentan y cuál es la función de los trabajadores sociales al respecto.

A través de la unidad didáctica se trabajarán contenidos teórico –prácticos sobre las *Necesidades Sociales* encuadrados en las materias mencionadas, cuyos contenidos confluyen a través de tres grandes ejes temáticos: 1) el tema de las necesidades en tanto que objeto del Trabajo Social; 2) las funciones de los trabajadores sociales (en especial en aquellos sistemas en dónde se atiende a personas con discapacidad); y 3) los ámbitos profesionales de los trabajadores sociales (servicios sociales públicos, prestación de servicios sociales desde el ámbito privado con ánimo de lucro –empresas- y sin ánimo de lucro –ONGs- en especial destinados a las discapacidades).

## **2.2. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL**

El mayor o menor grado de bienestar que una comunidad disfrute en gran medida es la expresión del grado de equilibrio y armonía que exista entre los individuos y el medio social en que se desenvuelven. Es decir, el nivel de bienestar social alcanzado por una comunidad está en relación al grado de satisfacción de sus necesidades sociales, en definitiva a su calidad de vida.

Desde un punto de vista general, se entiende por necesidad la “privación de algo”, o “una desviación entre una situación considerada óptima y la actual”. (Rubí, 1991).

En cuanto al concepto de necesidades sociales, autores como García Alba y Meilán (1993) las definen como “*estados carenciales que afectan a grupos o colectivos, que comprometen a la sociedad y sólo de ésta pueden*

*recibir la solución adecuada y que requieren la intervención pública o institucional”.*

No existe una concepción universal sobre el concepto de necesidad social, ya que diferentes disciplinas y sus distintas teorías (funcionalismo, interaccionismo simbólico, neomarxismo, estructuralismo, etc.) las conciben de forma diferente. Para la Economía, las necesidades se centran fundamentalmente en la satisfacción de necesidades de consumo; para el Derecho, las necesidades sociales se aproximan a la idea de los derechos sociales reconocidos; para la Psicología, son la base de la motivación; para la Sociología, guardan relación con el contexto social y los cambios e interrelaciones que en él se producen. Para el Trabajo Social, las necesidades sociales son objeto de su competencia y dar una respuesta a las mismas también será el objeto específico de los Servicios Sociales. *“El contenido específico del Sistema Público de Servicios Sociales encuentra su primera referencia en un ámbito específico de las necesidades sociales a las que procura dar respuesta.”* (García Herrero y Ramírez Navarro, 1988).

Muchos autores consideran las necesidades como objeto del Trabajo Social. En este sentido podemos señalar conceptualizaciones como la realizada por Mary E. Richmond en *Social Diagnosis* (1917): *“El objeto es la tentativa para definir con la mayor exactitud posible la situación y la personalidad del ser humano en una carencia social cualquiera”*..

O la más reciente ofrecida por Escartín Caparrós (1994): *“El objeto del Trabajo Social será la incapacidad del individuo, en función de razones personales o sociales, que no le permiten alcanzar una calidad de vida o bienestar social”*.

Desde la década de los setenta en España una de las definiciones más reiterada y generalizada sobre el objeto del Trabajo social se ha centrado en

los términos de necesidades sociales y recursos, aunque modificando sus referentes y añadiendo matices a su conceptualización.

P. de las Heras y E.Cortajarena recogieron en su libro *Introducción al bienestar social* (1979) las conclusiones aprobadas en las *III Jornadas Nacionales de Asistentes Sociales* (Pamplona, 1977) en las que se describen las **necesidades** y los **recursos** de modo que “*Es pues en esta relación **necesidades-recursos sociales** donde se **objetiva** el campo de la acción social*” (P. de las Heras, y E.Cortajarena, 1985: 174).

Con posterioridad, esta concepción del objeto del Trabajo social centrado en el binomio necesidades-recursos recibió algunas críticas que intentaremos resumir. En primer lugar, por la ambigüedad del concepto; en segundo término, por la falta de delimitación de los términos “necesidades” y “recursos”, siempre mutables en la dinámica social; en tercer lugar, por el hecho de excluir del binomio toda una serie de problemas psico-sociales derivados, no de la falta de recursos, sino de los conflictos originados por la propia situación; en cuarto lugar, por la limitación del concepto “necesidades-recursos” que sólo alude a referentes empíricos y descriptivos y no analíticos y teóricos (L.Gaitán, 1991: 69; N. de la Red, 1993: 160). En definitiva, dado el contexto, se produjo un *deslizamiento* que identificó el Trabajo social con los Servicios sociales por la coincidencia en el tiempo de la consolidación de ambos. Al igual, se identificó el objeto del Trabajo social de forma exclusiva con las necesidades-recursos y se situó el marco operativo de los trabajadores sociales en el Sistema de Servicios sociales, quienes en el *núcleo* del sistema habrían de gestionar “recursos” para dar satisfacción a las “necesidades sociales” en el contexto de un Estado de Bienestar.

Superado este debate en torno a la exclusividad de las necesidades-recursos como objeto del Trabajo social, entendiendo por tal binomio un referente empírico de la práctica profesional, se continuó elaborando una definición más amplia y universal del objeto del Trabajo social expresado como

**tránsito entre la necesidad y la satisfacción** (M.C.Mendoza Rangel,1990: 69-73), como **situación de carencia o necesidad** tal como lo categoriza Amaya Ituarte y como **malestar social** (T.Zamanillo, 1999: 64).

Cerrado el debate sobre el objeto del Trabajo social, puede decirse que las necesidades sociales son parte de la realidad social, de ahí que los/as trabajadores/as sociales han de conocerlas y valorarlas para llevar a cabo su intervención profesional centrada principalmente en abordar situaciones de desigualdad y malestar social, haciendo frente a las demandas de la ciudadanía, impulsando el desarrollo de sus capacidades individuales para que sean partícipes de sus propios cambios y proporcionándoles al mismo tiempo el acceso a los recursos más adecuados.

Las necesidades para ser sociales tienen que cumplir una serie de criterios: ser legitimadas por un número determinado de personas, que vivan en un territorio concreto y en un momento histórico. Cuando estos requisitos se den serán reconocidas y abordadas a través de las Políticas sociales.Toda intervención sobre las necesidades sociales además de centrarse en su conocimiento y valoración, deberá tener en cuenta otros aspectos como: las condiciones de vida, el contexto social, su priorización y dinamismo.

En lo que a discapacidad se refiere, la O.M.S. la define como “la restricción o ausencia de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano”..

En el área de las personas con discapacidad, los servicios sociales estarán orientados a conseguir su plena integración en la sociedad; para ello es preciso desarrollar medidas a través de una política social que partiendo de las necesidades de este colectivo y de forma integral y transversal se formulen líneas de actuación conjunta en el ámbito de los servicios sociales, sanitarios, educación, trabajo, urbanismo, etc. dirigidas a la implementación de programas específicos de servicios y recursos sociales, programas educativos y de

inserción socio-laboral, a la gestión racional de recursos, etc. que permitan aumentar el bienestar y la calidad de vida de este colectivo.

### **2.3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

- Posibilitar al alumnado una experiencia práctica que le permita conocer y analizar la realidad social con respecto a las necesidades sociales y en especial de las personas con discapacidad.
- Descubrir a través de la investigación y aproximación a la realidad la problemática social de las personas discapacitadas, posibilidad de acceso a los recursos sociales, así como programas y prestaciones específicas con que cuentan.
- Desarrollar estrategias que permitan la iniciación a la identificación de necesidades.
- Analizar y valorar críticamente la aportación de los Servicios Sociales y del Trabajo Social al Bienestar Social del colectivo de personas con discapacidad y de la comunidad en general.
- Sensibilizar al alumnado sobre las fortalezas y debilidades de este colectivo.

### **2.4. LOS CONTENIDOS**

En lo que respecta a la asignatura de *Servicios Sociales I* se tomarán en consideración los siguientes aspectos:

- *Concepto:* Investigación sobre aspectos conceptuales de las necesidades sociales y sobre la discapacidad.  
Iniciación al conocimiento de necesidades, problemática y recursos del sector de población con discapacidad.  
Relación entre los Servicios sociales y el Trabajo social.



- *Procedimiento:* Acercar al alumnado a los centros de Servicios Sociales mediante visitas programadas.

Realización de ejercicios y supuestos prácticos que permitan el análisis la realidad social, la identificación de necesidades sociales y situaciones de malestar, la aplicación de recursos sociales y legislación oportuna.

- *Actitud:* Valorar el papel que desempeñan los Servicios Sociales ante las necesidades sociales de las personas con discapacidad y la Política Social.

Actitud colaboradora y participativa en las actividades en grupo.

En cuanto a la asignatura de *Introducción al Trabajo Social*, resaltar :

- *Concepto:* Aprendizaje de las funciones de los trabajadores sociales en el sector de población de la discapacidad.

Distinción de la prestación de servicios sociales desde el ámbito público y el privado (visitaremos centros de carácter público y privado).

Relación entre los Servicios sociales y el Trabajo social

- *Procedimiento:* Acercar al alumnado a las funciones de los trabajadores sociales mediante visitas programadas.

Realización de ejercicios y supuestos prácticos que permitan adquirir competencias en la expresión escrita, la expresión oral, la argumentación y la exposición pública.

- *Actitud:* Actitud de respeto hacia los usuarios, en este caso hacia las personas con discapacidad.

Motivación para el trabajo en grupo, por alcanzar consensos, etc.

## 2.5. METODOLOGÍA DOCENTE

La metodología a seguir tendrá como pilares básicos los principios de actividad y participación del alumnado, que faciliten el establecimiento de un contexto en el que los/as estudiantes asuman protagonismo en su proceso de aprendizaje y que el docente no sea solamente un mero transmisor de información sino también un mediador y facilitador de recursos educativos.

Entre los principales principios metodológicos que marcarán el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden señalar:

- *Autonomía*: El/la alumno/a es el sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Individualización*: Atención personalizada y tutorizada al alumnado para orientar su proceso de aprendizaje y resolver sus dificultades.
- *Motivación*: Promover el interés hacia los temas tratados y tareas realizadas, animando al alumnado a reflexionar sobre sus ideas y experiencias.
- *Integración del aprendizaje* vinculando teoría y práctica.
- *Respeto*: Se favorecerán los debates en el aula con el fin de que el estudiante exponga sus opiniones al tiempo que aprenda a escuchar y respetar los de los demás.
- *Descubrimiento e investigación*: a través de la búsqueda, análisis, reflexión, síntesis, etc. de cuestiones concretas planteadas,

En líneas generales el proceso de aprendizaje se centrará en:

- Transformación del papel docente, dejando de ser un mero transmisor de información para ser facilitador de recursos, orientador, moderador, etc.
- Orientaciones técnicas y bibliográficas por parte del profesorado que faciliten la comprensión de contenido teórico-prácticos y sirvan para la

realización de los trabajos requeridos, así como para fundamentar debates en el aula.

- Elaboración de trabajos y material de estudio por parte de los/as estudiantes.
- Promover el trabajo cooperativo en grupo, valorando las aportaciones de todos al resultado final del trabajo colectivo.
- Tutorización individual o en grupo por parte del profesorado a lo largo de todo el desarrollo del proceso de aprendizaje.
- Supervisión de las actividades encomendadas según cronograma preestablecido.
- Evaluación continua. Requiere la presencia y asistencia obligatoria del estudiante.

En lo referente a la organización y desarrollo de las clases, destacamos:

- Clases presenciales;
  - Presentación de los temas a desarrollar en cada sesión práctica de la unidad didáctica sobre la que se está trabajando.
  - Entrega de bibliografía o dossier de trabajo.
  - Proyección de material audiovisual, películas, etc.
  - Organización y revisión de las actividades individuales y grupales realizadas en el aula.
  - Organización y revisión de las exposiciones orales de los trabajos presentados por el alumnado. Orientaciones para la adaptación del lenguaje a la terminología profesional.
  - Organización de las salidas de estudios.
- Clases no presenciales:
  - Tutorización individual y en grupo: orientación, acompañamiento y seguimiento de los trabajos realizados de forma individual y en grupo.

Dentro de este apartado y como parte del proceso de aprendizaje no presencial en el aula hay que tener en cuenta las tareas realizadas por los

estudiantes tanto de tipo individual como grupal centradas en: buscar información, seleccionarla, sintetizarla y organizarla para la elaboración de trabajos; preparación de las exposiciones orales; preparación dossier-memoria de los ejercicios y trabajos prácticos; preparación pruebas de evaluación, etc.

Tanto las clases presenciales como las no presenciales estarán planificadas y sujetas a calendario establecido a principio de curso, con la flexibilidad que requiere la adaptación al ritmo del grupo-clase.

Por ser el proceso de aprendizaje de evaluación continua, la asistencia en las clases presenciales es indispensable y obligatoria, pues a través de ellas se dan las orientaciones oportunas para la comprensión de los contenidos teórico-prácticos, se hacen viables los principios de actividad, participación, y el que todos aprendamos de todos, se dan las pautas para la elaboración de los materiales y trabajos prácticos a realizar, etc.

En las no presenciales, la asistencia a las tutorías individuales y de grupo, será obligatoria ya que a través de ellas se hará un seguimiento sobre el proceso y el itinerario de aprendizaje del/a estudiante. El profesorado acompañará al alumnado en el proceso de aprendizaje para la investigación y desarrollo de su pensamiento crítico y facultades de reflexión, síntesis, etc.

## **2.6. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE. ORIENTACIONES AL ALUMNADO**

El desarrollo de la unidad didáctica práctica que nos ocupa combina actividades individuales, en pequeño grupo y en gran grupo. Con todas ellas se busca la interiorización, consolidación y ampliación de los contenidos; el acercamiento del alumnado a las fuentes de información así como a la realidad social y concretamente a la del colectivo de discapacitados (conocimiento de sus necesidades y sensibilización hacia su problemática social).

La formación del alumnado se completará con actividades que facilitarán el contacto directo con las instituciones y la realidad social, entre ellas:

#### *A. Las salidas de campo*

Consisten en la visita a una institución de Servicios sociales o servicio prestador de servicios sociales donde ejerzan su actividad profesional trabajadores sociales (ayuntamientos, residencias de la Tercera Edad, ONGs, empresas, etc.). Las consideramos de gran interés porque permiten integrar diferentes procesos de aprendizaje en la misma actividad y posibilitan a los alumnos tomar contacto con las instituciones donde los trabajadores sociales ejercen su profesión.

Las salidas de campo no se agotan con la celebración de una visita a un centro: precisan de una cuidadosa preparación por parte del docente antes y después de su realización. Antes de producirse la *salida*, han de transmitirse al alumnado aquellos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para que su contacto con el centro sea lo más productivo posible. Una vez realizada, se recapitulará la información obtenida en el centro, entre otras, a través de la “ficha de institución”, también se abordarán aspectos de tipo emocional surgidos a través del contacto con los usuarios (sentimientos de compasión, rechazo, miedo, culpa, etc.).

#### *B. Mesas de experiencias*

Consisten en mesas redondas celebradas en el propio centro cuyos relatores son profesionales que trabajan en los Servicios sociales o en organizaciones prestadoras de servicios sociales. Tienen la pretensión de acercar a los estudiantes al mundo laboral al tiempo que presentarles diferentes servicios, los proyectos que se llevan a cabo en ellos, los recursos que ofrecen, cómo se organizan los profesionales en equipos, etc.

En nuestra opinión, son un recurso didáctico muy idóneo para completar la formación académica de nuestros/s alumnos/as, no sólo por incrementar sus

conocimientos respecto a un tema concreto sino también por su capacidad de motivación del alumnado y por suscitar en ellos lógicas dudas sobre el ejercicio de la profesión que pueden ser clarificadas al hilo de la “mesa de experiencias”.

### *C. Cine-forum y documentales*

De entre ellas destacamos *las películas de cine* que puede constituir un tipo de actividad muy interesante en los centros de formación de Trabajo social. Abundan las películas de temática social que pueden despertar en nuestros alumnos el sentido crítico sobre problemas sociales de nuestro tiempo: la inmigración, el racismo, la pobreza, la marginación social, la exclusión, el paro, la soledad de los mayores, la violencia doméstica, las discapacidades, etc.

En lo que respecta a las *técnicas* para dinamizar el grupo así como para *guiar los trabajos* que han de realizar conjuntamente los grupos podemos resaltar las siguientes:

#### *A. La realización de pequeños trabajos en grupo.*

El “trabajo en grupo” es un método en el cual la interacción entre los alumnos permite un acrecentamiento del rendimiento total de forma que supera los resultados que previsiblemente se obtendrían si se realizase individualmente. Es, además muy motivador para los alumnos ya que les permite confrontar ideas con sus colegas. Asimismo resulta ser un instrumento de aprendizaje notable de determinadas habilidades y actitudes que el docente puede aprovechar como el aprendizaje de la exposición pública clara y sintética; la toma en consideración de las dificultades para llegar al “consenso”; la compleja labor del rol de “portavoz”; la laboriosa actividad para llegar a trabajar en equipo, etc.

### B..Philips 66

Se define como la división de grandes grupos en otros compuestos por 6 personas que durante 6 minutos tratan de fijar objetivos grupales que luego han de presentar a los demás. Puede utilizarse con multitud de finalidades. En este sentido es muy interesante esta técnica cuando se pretende que los alumnos tomen decisiones rápidas que implican explicitar sus posibles conflictos respecto a un tema.

## 2.7. SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

Se presentan las características de las diferentes actividades a realizar en esta parte práctica por orden cronológico de realización de la actividad.

### 1ª SESIÓN: VIDEO-FORUM SOBRE DISCAPACIDAD

ACTIVIDADES	TIPO DE ACTIVIDAD	DURACIÓN
1ª) Introducción al tema de la discapacidad con la presentación de la película "Yo soy Sam" de Jessie Nelson (2002)	Introducción- Motivación  Presencial	2 horas
2ª) Complimentación de un cuestionario que el alumnado deberá contestar de forma individual y por escrito, sobre las distintas secuencias de la película ( tipo de minusvalía del protagonista y la incapacidad que le genera, sus antecedentes familiares y sociales; su integración educativa, laboral, social; relaciones afectivas, apoyo social, responsabilidad paternal, actuación de los Servicios Sociales, etc. El cuestionario forma parte de uno de los ejercicios incluidos en el dossier-memoria de prácticas que deberán entregar para evaluación.	Análisis- Síntesis  No presencial	1 hora
3ª) Debate y reflexión sobre la problemática reflejada y la actuación desde los Servicios Sociales y los distintos profesionales de la Acción Social. El debate será en gran grupo y estará semi-dirigido . El alumnado hará un análisis crítico sobre lo presentado en la película y se promoverá su participación activa para que expresen su opinión y muestren lo que han sentido, animándoles a que intenten posicionarse como trabajadores/as sociales y enfoquen su intervención ante la problemática presentada.	Desarrollo y Consolidación  Presencial	1 hora

## 2ª SESIÓN: MESA DE EXPERIENCIAS SOBRE DISCAPACIDAD

ACTIVIDADES	TIPO DE ACTIVIDAD	DURACIÓN
1ª) Invitación al aula de distintos profesionales que trabajan en el campo de la discapacidad tanto desde el ámbito público como desde el privado.	De relación con conocimientos previos Presencial	1 hora
2ª) Tras la exposición de los ponentes, se entablará un diálogo en el que el alumnado participe de forma activa, dando su opinión y haciendo una reflexión crítica al respecto.	De ampliación  Presencial	
3ª) El/la alumno/a presentará un esquema-resumen de la actividad que incluirá en el dossier-memoria de las prácticas.	De consolidación  No Presencial	1 hora

## 3ª SESIÓN: HABILIDADES DE COMUNICACIÓN. FÁBULA “LA OSTRA Y EL PEZ”

ACTIVIDADES	TIPO DE ACTIVIDAD	DURACIÓN
1ª) Presentación de la Fábula “La ostra y el pez” a través de la que se abordará la importancia de la comunicación interpersonal en el proceso de identificación de necesidades.	Motivación Ampliación	1 hora
2ª) Tras su lectura y a través de la técnica de Philips 66, se procederá a su análisis y discusión bajo la directriz “háblame, acéptame, valórame”. Los grupos debatirán sobre la importancia de la comunicación para conocer los intereses y necesidades de las personas con las que se va a trabajar.	Presencial	
3ª) Exposición oral de las conclusiones del grupo.		
4ª) Las conclusiones se presentarán por escrito para su evaluación a través del dossier-memoria de prácticas.	Consolidación No presencial	1 hora



#### SESION 4ª: LA ADMINISTRACIÓN ANTE LAS NECESIDADES SOCIALES

ACTIVIDADES	TIPO DE ACTIVIDAD	DURACIÓN
<p>1ª) El alumnado individualmente y a través de unas pautas establecidas procederá a dibujar un retrato-robot de la Administración en lo que a su respuesta ante las necesidades sociales se refiere. Cada órgano y tamaño de la figura representada indica algo diferente. (Por ej. La cabeza: pensamiento, creatividad, voluntad; la boca, la capacidad para informar, comunicar ideas e iniciativas, etc.)</p>	<p>Ampliación Consolidación de conocimientos</p> <p>Presencial</p>	<p>1 hora</p>
<p>2ª) Tras la reflexión individual, la clase se dividirá en dos grupos. Uno debatirá sobre como es la actuación de la Administración ante las necesidades sociales; y el otro como debería ser. Tras el análisis y debate, cada grupo elaborará un único dibujo. Que presentará al resto de los compañeros, explicando el porqué de su representación.</p>		
<p>3ª) Puesta en común y conclusiones.</p>		

#### 5ª SESIÓN: SALIDA DE ESTUDIOS: CENTROS DE DISCAPACITADOS

ACTIVIDADES	TIPO DE ACTIVIDAD	DURACION
<p>1ª) Visita al centro "Aixiña" de Ourense (discapacitados físicos). Acogida en el centro por parte de su director y el/la trabajador/a social. Ambos relatan al alumnado las características del centro: orígenes, objetivos, funcionamiento, organización, servicios, talleres de empleo, centro de día, funciones del trabajador social, etc.</p>	<p>Conocimientos previos</p> <p>Ampliación</p>	
<p>2ª) Recorrido por el centro a través del que los/as estudiantes pueden observar su estructura, servicios que ofrece tanto en el <i>área laboral</i> (talleres ocupacionales y de empleo), <i>área social</i> (centro de día para personas con alzheimer, aulas de formación, musicoterapia, biblioteca, gimnasio, instalaciones deportivas), <i>área residencial</i> (instalaciones-residencia); <i>área administrativa</i> (sede de diversas asociaciones de minusválidos). Durante la visita guiada, los/as estudiantes se ponen en contacto directo con los usuarios quienes les explican las actividades que están realizando.</p>	<p>Contacto con trabajadores sociales y con usuarios</p> <p>Presencial</p>	<p>3 horas</p>

ACTIVIDADES	TIPO DE ACTIVIDAD	DURACIÓN
3ª) Tras la visita el alumnado cubrirá de forma individual la <i>ficha de centro</i> , que previamente se les entregó, donde deberán plasmar los datos característicos del centro: identificación, servicios, funcionamiento y organización, etc.	Ampliación de Expresión de sentimientos	
4ª) Realización de una puesta en común en el aula sobre los aspectos más relevantes del centro y las impresiones del alumnado en su toma de contacto con los usuarios del Centro.	Presencial	1 hora
5ª) Segunda Visita: Centros de discapacitados intelectuales. Se realizan a dos centros de personas con discapacidad psíquica. Uno, el <i>Colegio Público de Educación Especial "Velle"</i> . Es un centro dependiente de la Consellería de Educación que acoge a niños discapacitados hasta los 18 años (en ocasiones, 21 años) que por su minusvalía no pueden asistir a centros de educación normalizados: tetrapléjicos, paralíticos cerebrales, etc. El segundo centro es el <i>Centro Ocupacional de ASPANAS</i> , que acoge a discapacitados intelectuales mayores de 18 años y desde el que se les ofrece la posibilidad de formación e integración en talleres de empleo en donde realizan una actividad productiva y remunerada (reciclado de papel, carpintería, estampado de camisetas, lavandería, etc.). En el Centro se cuenta además con servicios de formación y residencia.  La estructuración y desarrollo de la visita es similar al anterior.	Ampliación  Consolidación de conocimientos  Presencial	3 horas
6ª) Elaboración de la ficha de centros y puesta en común en el aula sobre los aspectos más relevantes del centro, características de los usuarios, sus necesidades, etc. Expresión de sentimientos e impresiones del alumnado respecto al colectivo.	Conocimientos previos.  Ampliación  Presencial	1 hora

## 6ª SESIÓN: INICIACIÓN EN LA IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

ACTIVIDADES	TIPO DE ACTIVIDAD	DURACIÓN
<p>1ª) Búsqueda documental, lectura de textos y bibliografía recomendada sobre distintos aspectos de las necesidades sociales y la discapacidad (teorías, tipología, indicadores, técnicas y pautas que les inicien en la identificación de necesidades; así abordaje desde la Política Social, normativa, características de los diferentes colectivos de discapacitados, etc.).</p> <p>Este trabajo se realizará por grupos de cuatro componentes. Cada grupo centrará su trabajo en un colectivo diferente de discapacitados.</p>	<p>De ampliación. No presencial</p>	<p>6 horas</p>
<p>2ª) Elaboración por el grupo del cuestionario-guía para identificación de necesidades. Elaboración de un cuestionario sencillo que le permita recabar información sobre las necesidades del colectivo de discapacitados elegido para llevar a cabo su investigación.</p>	<p>Conocimientos previos Ampliación No presencial</p>	<p>2 horas</p>
<p>3ª) Contacto con las instituciones, asociaciones, grupos. etc. donde se pretende recabar la información y sistematización de ésta.</p>	<p>Ampliación No presencial</p>	<p>1 hora</p>
<p>4º) Sistematización de la información y entrega del trabajo escrito.</p>	<p>Consolidación conocimientos No presencial</p>	<p>6 horas</p>
<p>5ª) Exposición pública trabajo con apoyo audiovisual</p>	<p>Presencial</p>	<p>2 horas</p>

## 2.8. LA EVALUACIÓN

La **evaluación** del proceso de enseñanza-aprendizaje siempre ha constituido un aspecto importante en cualquier propuesta pedagógica. Aquí no hablaremos de la **evaluación formativa** (la del *proceso*), sino sólo de la **evaluación sumativa** (N.Kisnerman y J.A.Serrano Castañeda 1987: 132-135). Es importante, desde nuestra opinión, que esta evaluación no se reduzca a una sola prueba, y menos aún al resultado de una prueba memorística. En este sentido, la **evaluación continua** es más idónea que una única evaluación final asociada normalmente a la realización de una prueba objetiva para el conjunto de los contenidos teórico-prácticos que el alumno debe haber adquirido a lo largo del año. De acuerdo a estas premisas es necesario diversificar las técnicas de evaluación, con múltiples procedimientos: cuestionarios, análisis baremado de trabajos, observación sistemática, listas de control, fichas específicas para cada alumno, etc. y evaluar algo más que la “repetición” de contenidos.

En lo que respecta a la parte práctica aquí plasmada exige, en primer lugar, y en la mayor parte de las situaciones, la presencia del alumno en el aula o en las instituciones (salidas de campo) que será evaluado con listados de asistencia. La participación activa en las diferentes actividades del aula (philips 66, preguntas críticas y pertinentes, exposición oral pública, etc.) será evaluada por parte del profesor con observación sistemática y análisis de los resultados expresados. Se exigirá asimismo a cada alumno un dossier-memoria de las prácticas que constituirá el documento que, por escrito, tendrán que entregar todos los alumnos con las actividades desarrolladas en las prácticas a lo largo del año.

Sintetizando, la calificación final del alumno se obtendría sumando las diferentes calificaciones obtenidas por el alumno, aproximadamente del siguiente modo:

**Figura 1. Propuesta personal de evaluación**

<b>EVALUACIÓN SUMATIVA</b>	<b>PORCENTAJE CALIFICACIÓN</b>
<input type="checkbox"/> Examen o exámenes (contenidos teórico-prácticos)	➤ 50%
<input type="checkbox"/> Dossier-Memoria de la parte práctica	➤ 20%
<input type="checkbox"/> Realización de trabajos en grupo (contenido, estructura, expresión, etc.)	➤ 10%
<input type="checkbox"/> Participación activa en las actividades de las clases prácticas: Philips 66, preguntas pertinentes, exposiciones públicas, etc.	➤ 10%
<input type="checkbox"/> Participación activa en salidas de campo, cine-forum, mesas de experiencias, conferencias, etc.	➤ 10%
<b>TOTAL:</b>	➤ 100%

Obviamente estos porcentajes han de ser reajustados cuando así lo requieren las características específicas de cada curso y clase ya que limitados por el contexto no siempre se realizan el mismo tipo de actividades.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALEMÁN BRACHO, M.C y GARCÉS FERRER (Dirs., 1998), *Política social*. Madrid, Mac Graw -Hill.
- ANDER EGG, E. (1995), *Diccionario de Trabajo Social*. Buenos Aires, Lumen.
- BALLESTER BRAGE, L. (1999), *Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos*. Madrid, Síntesis.
- BUENO ABAD, J.R. (1992), *Los servicios sociales como sistemas de protección social*. Valencia, NAU Libres.
- CASADO, D. (1991), *Introducción a los Servicios sociales*. Madrid, Acebo.
- CASADO, D. y GUILLÉN, E. (2001), *Manual de servicios sociales*. Madrid, CCS
- COLECTIVO IOÉ (1988). "Las necesidades sociales: un debate necesario" en *Documentación Social*, nº 71.
- DELGADO, J.F. y MARTÍNEZ, A. (Comp., 1998), *Hacia los Servicios sociales del año 2000*. Madrid, Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- DOYAL, L. y GOUGH, I. (1994), *Teoría de las necesidades sociales*. Barcelona, Icaria, Economía Crítica.
- ESCARTÍN CAPARRÓS, M.J. y SUÁREZ SOTO, E. (1994), *Introducción al Trabajo Social I (Historia de los fundamentos teórico-prácticos)*. Alicante, Aguaclara.

- FRANCO JIMENEZ, J. (1996). "El Estado de Bienestar y los Servicios Sociales". En ALEMAN BRACHO, M.C y GARCÉS FERRER, J. (1996) *Administración Social: Servicios de Bienestar Social*. Madrid, S. XXI.
- GAITÁN, L. (1991), "Los elementos constitutivos del Trabajo social". En ZAMANILLO, T. GAITÁN, L. (1991), *Para comprender el trabajo social*. Estella (Navarra), Verbo Divino.
- GARCÉS FERRER, J. (1992). *Administración social Pública. Bases para el estudio de los Servicios Sociales*. Valencia, Tirant lo Blanc.
- GARCÉS FERRER, J. y MARTÍNEZ ROMÁN, M.A. (1996), *Bienestar social y necesidades especiales*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- GARCÍA ALBA, J. y MEILÁN MEILÁN, J.R. (1993), *Hacia un nuevo enfoque del Trabajo Social*. Madrid, Narcea.
- GARCÍA HERRERO, G. y RAMÍREZ NAVARRO, J.M. (1988), *Los centros de Servicios sociales*. Madrid, S.XXI.
- HERAS, P.de las y CORTAJARENA (1985), *Introducción al Bienestar social*. Madrid, Siglo XXI.
- KISNERMAN, N. y SERRANO CASTAÑEDA, J.A. (1987), *Didáctica para el trabajo social*. Buenos Aires, Humanitas.
- MENDOZA RANGEL, M.C. (1990), *Una opción metodológica para los trabajadores sociales*. Buenos Aires, Humanitas.
- RED VEGA, N. de la (1993), *Aproximaciones al Trabajo Social*. Madrid, Siglo XXI.
- RICHMOND, M.E. (1995), *El caso social individual; El diagnóstico social*. Textos seleccionados, prólogo de M.Gaviria. Madrid, Talasa.
- RIECHMANN, J. (1998). *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*. Madrid, Los libros de la catarata.
- RUBÍ, C. (1991). "El análisis de las necesidades y recursos desde la perspectiva del Trabajo Social" en *Revista Servicios Sociales y Política Social* nº 21. Monográfico "Las Necesidades Sociales".
- PASCUAL i ESTEVE, J.M. (1991). "Planificación y necesidades sociales. Indicadores" en *Revista de Servicios Sociales y Política Social* nº 21. Monográfico "Las Necesidades Sociales".
- SETIEN, M.L.. (1993). *Indicadores sociales de calidad de vida*. Madrid, CIS.
- ZAMANILLO, L. y GAITÁN, L. (1991), *Para Comprender el Trabajo Social*. Pamplona, Ed.Verbo Divino.
- ZAMANILLO, T. (1999), "Apuntes sobre el objeto en trabajo social". En GUALDA CABALLERO, E y HIERRO MORENO, M. y VÁZQUEZ AGUADO, O. (Comp., 1999), *Epistemología, Teoría y metodología de la Investigación destinada a la intervención social*. Huelva, Universidad de Huelva.

**El rol docente del tutor de prácticas.**

**El acompañamiento del estudiante.**

Carmina Puig I Cruells

[carmina.puig@urv.net](mailto:carmina.puig@urv.net)

### **Innovative teaching experiences at university schools of social work**

Training, work experience tutors, teaching role, accompaniment
--

Professional training that allows for practical applications is important for schools of social work. In fact, it is one of their traditional objectives. In our discipline, work experience is fundamental because it exploits the knowledge students have acquired in the classroom and turns the students into professionals.

Professionals who are also tutors have a fundamental role in the training of students because they provide them with their first impressions of the professional world. Through this relationship the students come into contact with a service, a way of working, established priorities and a personal attitude. In short, the students learn a style and a professional model.

Basically, this communication focuses on two aspects. The first of these involves the teaching role of tutors. The second involves the strategies we can use to get to know

and accompany students who are taking part in work experience programmes as part of their training process.

To study strategies for accompanying students on practical training programmes, we need to analyse the three-way relationship and communication between the participants—i.e. between the tutor, the student and the (school) supervisor. We also need to determine the profile of the students—What do they know? What do they need? What are their aspirations, expectations and fears? and How do they learn?

It is also essential to determine how tutor/teachers and students work so that they can complement each other during their joint experience.

Tutors accompany students from the instruction and modelling stage and help them to recognise both their own potential and that of the working environment. At the same time, they become highly significant educational references for the students.



## Comunicación

---

La profesionalización del estudiante y el espacio practico de calidad. Plan de prácticum de intervención e innovación docente

Titulo: **El rol docente del tutor de prácticas. El acompañamiento del estudiante.**

Formación, innovación, profesionalización, tutores de prácticas, rol docente, acompañamiento
--

Un objetivo tradicional de las escuelas o estudios de trabajo social es la capacitación profesional de los estudiantes. Las prácticas de campo siempre han sido fundamentales en los estudios porque instrumentalizan los conocimientos adquiridos en las aulas y profesionalizan los estudiantes.

Esta preocupación clásica consideramos que necesita de reflexiones innovadoras que superen la visión excesivamente artesanal y a veces ingenua de que los aprendizajes prácticos del trabajo social, nos referimos a la idea “el trabajo social solo se aprende en la práctica”.

También es necesario re-pensar la visión de que el “saber hacer” del trabajador social se aprende en base al modelo de trabajo que ostenta el tutor de practicas y que es invisible para otros profesores.

Sin duda los profesionales – tutores que colaboran con los estudios de trabajo social, juegan un papel fundamental en la formación porque son la primera imagen del mundo

profesional que recibe el estudiante. A través de la relación con ellos, les será presentado un talante personal, estilo y un modelo profesional.

Por este motivo consideramos que el prácticum y los agentes que lo desarrollan han de fundamentarse académicamente con el mismo rigor que se caracterizan los procesos de investigación y docencia. Los tutores del prácticum y los docentes de la Universidad han de participar de las perspectivas teóricas de los estudios y del aprendizaje disciplinar.

La integración teórico-práctica y las investigaciones sobre didácticas adecuadas al prácticum son parte de los objetivos que nos proponemos en el proyecto de innovación de nuestra Universidad. Nos proponemos fundamentar y caracterizar procesos de construcción del conocimiento profesional de los estudiantes y provocar la reflexión docente de los tutores a través de representaciones significativas y manejables.

Esta comunicación tratará básicamente sobre dos aspectos: el rol docente que ejercen los tutores y en algunas estrategias para el conocimiento y acompañamiento a los estudiantes en proceso de formación práctico.

El acompañamiento en la formación práctica requiere detenerse en el análisis de los procesos presentes en la relación y comunicación triangular que se establece entre los sujetos participantes: tutor – estudiante - supervisor (escuela) y conocer el perfil del estudiante, sus conocimientos, sus necesidades y aspiraciones, sus expectativas y temores, su manera de aprender. También es del todo necesario identificar y reconocer los estilos de trabajo de los tutores- docentes y de los estudiantes para poder complementarse el uno con el otro.

Los profesionales-tutores acompañan desde la instrucción y el modelaje, y favorecen la identificación de los potenciales propios y del espacio de prácticas constituyéndose como un referente educativo de amplio alcance y muy significativo para el estudiante.

**Carmina Puig i Cruells**

**Comte Borrell, 123,1-1**

**08015 Barcelona**

**[Carmina.puig@urv.net](mailto:Carmina.puig@urv.net)**

**Profesora Titular de Trabajo social.**

**UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI. TARRAGONA**

# La profesionalización del estudiante y el espacio práctico de calidad. Plan de prácticum de intervención e innovación docente

El rol docente del tutor de prácticas. El acompañamiento del Estudiante. Formación y supervisión

Carmina Puig i Cruells. URV. Tarragona . [carmina.puig@urv.net](mailto:carmina.puig@urv.net)

---

## Palabras clave:

Formación, innovación, profesionalización, tutores de prácticas, rol docente, acompañamiento

Esta comunicación forma parte de un trabajo más extenso en el que estoy comprometida en mi centro. En la Universidad Rovira i Virgili, un equipo de profesoras tratamos de investigar, de forma innovadora, sobre una preocupación clásica en las escuelas de trabajo social: las prácticas de campo. Nuestro objetivo es superar una visión excesivamente artesanal y, a veces ingenua, respecto a los aprendizajes prácticos del Trabajo Social, que sostiene que nuestro ámbito de conocimiento solo se aprende con la práctica. Por otra parte, también consideramos necesario repensar la visión de que el “saber hacer” del trabajador social se aprende fundamentalmente sobre la base del modelo de trabajo del tutor de prácticas, y que es invisible, y a veces oculto, para los profesores de la Universidad.

Partimos de la consideración de que los profesionales–tutores juegan un papel fundamental en la formación porque son la primera imagen del mundo profesional que

recibe el estudiante. A través de esta relación, los alumnos conocerán un talante personal, un estilo y un modelo profesional. Por este motivo, consideramos que el prácticum y los agentes que lo desarrollan deben fundamentarse académicamente con el mismo rigor que se caracterizan los procesos de investigación y docencia. Los tutores del prácticum y los docentes de la Universidad han de participar de las perspectivas teóricas de los estudios y del aprendizaje disciplinar integrando ambos ámbitos en el mismo esfuerzo intelectual.

La integración teóricopráctica y las investigaciones sobre didácticas adecuadas para prácticum son parte de los objetivos que hemos establecido en el proyecto de innovación que he mencionado. Nos proponemos fundamentar y caracterizar procesos de construcción del conocimiento profesional de los estudiantes y provocar la reflexión docente de los tutores a través de representaciones significativas y manejables.

Con este proyecto de innovación docente, que ha sido aprobado por el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) y la AGAUR (Agencia de gestión de ayudas universitarias y de investigación), queremos analizar y mejorar algunos elementos sobre los roles que ejercen los diversos actores que intervienen en las practicas, estudiar qué relación mantienen entre ellos y, sobre todo, descubrir cuáles son los procesos de acompañamiento que están presentes en el aprendizaje práctico.

Estamos convencidas que la caracterización de la innovación docente en los prácticum de intervención de trabajo social debe pasar por repensar cómo acompañamos, cómo sistematizamos, y cómo estructuramos la supervisión-intervisión de los estudiantes en las prácticas. Esta necesidad se ha confirmado en los diversos talleres dirigidos a tutores que he impartido en escuelas de Trabajo Social.

## CARACTERIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN

---

### A. Reconocimiento del ejercicio del rol docente

La importancia de los tutores en la experiencia de prácticas es fundamental debido al rol docente que ejercen. Juegan un papel fundamental en la formación ya que son la primera imagen del mundo profesional que recibe el estudiante. A través del contacto con el tutor, la presentación del servicio, la manera de trabajar, las prioridades establecidas, la actitud personal, etc. el estudiante conocerá un estilo y un modelo profesional. Por todos estos motivos, consideramos básico que los tutores de prácticas ejerzan, sean conscientes y estén formados en su rol docente, además de interesarse en formar alumnos participando de los objetivos pedagógicos de la escuela.

Si consideramos que el tutor acompaña desde la instrucción pero, sobre todo, desde el modelaje, es evidente que los tutores se convierten en los referentes educativos más poderosos y eficaces para el estudiante. Podríamos decir que entre ambos co-construyen la experiencia práctica

Por otra parte, los tutores también ejercen su docencia desde el acompañamiento del alumno a través del asesoramiento individual que le facilitan: la organización eficaz de las actividades diarias, el desarrollo práctico de habilidades, el *feedback* permanente, el apoyo y la contención del alumno.

Este tipo de acompañamiento individual puede ser formal y planificado, o informal y orientativo, pero siempre resulta muy útil al alumno, ya que le supone recibir un asesoramiento continuado sobre su actuación, que le ayuda a ir tomando más responsabilidades en sus prácticas y le permite desarrollar un proceso en el que progresivamente se va haciendo cargo de tareas cada vez más difíciles. El seguimiento del tutor y la supervisión que se realiza en la escuela son complementarios.

Por todas estas razones consideramos imprescindible que los tutores de prácticas, profesionales colaboradores de la Universidad, participen de los objetivos pedagógicos del centro y sean conscientes, ejerzan y estén formados en su rol docente.

## **B. El acompañamiento al estudiante**

El acompañamiento al estudiante se organiza en torno a una estructura de relación de aprendizaje que se asienta en estos tres pilares: tiempo, objetivos y relación

### **Tiempo**

La gran cantidad de tiempo que se dedica a las prácticas (280 horas de prácticas —y 1,5 horas semanales del espacio de supervisión—) hace que la relación del estudiante con su tutor de prácticas y con el supervisor sea muy significativa.

### **Objetivos**

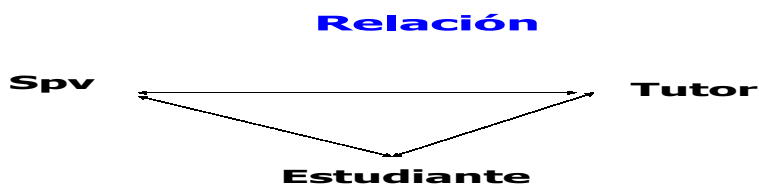
Los objetivos de las prácticas deben iniciar al estudiante en la actividad profesional y crear las condiciones que permitan desarrollar una primera experiencia de profesionalización. Deberían estructurarse como mínimo en tres áreas:

*Área del conocimiento* respecto del campo específico de prácticas.

*Área de actitudes y valores* hacia la autonomía. Mejora y cambio personal.

*Área de habilidades y procedimientos* que incida en las relaciones, la comunicación interpersonal y las técnicas propias de la acción social.

**Relación**: basada en una estructura de relación integradora



La relación que integra al estudiante, al tutor y al supervisor es otro elemento estructurado del aprendizaje. La propia naturaleza de esta relación triangular es compleja por que el supervisor y el tutor no pertenecen a la misma institución y, sin embargo, comparten a un estudiante al que deben acompañar, hacer crecer y con el que deben establecer unos vínculos que serán determinantes para el proceso de aprendizaje.

De la forma en que estos tres actores colaboren, concreten los marcos de colaboración y establezcan sus vínculos dependerá, en buena parte, el proceso de aprendizaje del estudiante y la satisfacción de los dos formadores. En esta relación, la interacción entre los tres componentes es fundamental e imprescindible.

Para analizar y sistematizar los factores que influyen en esta relación, podemos considerarla a la luz de una estructura clásica de roles.

**La supervisora** representa un rol más normativo. Revisa las pautas seguidas en las actividades. Señala y marca, da orientaciones y asesora sobre aquello que se considera lo conveniente. Orienta sobre la relación teórico-práctica, y ofrece su apoyo en las dificultades. Acompaña el proceso de aprendizaje de forma más distante de la acción, pero a su vez posibilita la reflexión y, sobre todo, el volver a pensar y a significar la labor y ejercicio profesional. Para llevar a cabo la supervisión debe disponerse de un tiempo y de un encuadre de trabajo en grupos de un máximo de 8/10 estudiantes, con un profesional y/o docente debidamente formado en materia de supervisión y asesoramiento en los diversos ámbitos de la intervención social.



**La tutora** tiene un rol más atento y cuidadoso en lo cotidiano, orienta, ofrece un modelo y acompaña de forma más próxima la evolución del estudiante. Apoya y escucha cuando hay tropiezos en el quehacer del alumno. Son unos referentes educativos muy poderosos y eficaces, y juegan un papel fundamental en la formación del estudiante ya que el estudiante conocerá un estilo, un modelo del quehacer profesional en las prácticas, junto con el profesional que lo tutoriza.

Los tutores realizan un seguimiento del alumno a través de supervisiones individuales y en vivo. Este espacio facilita la eficacia de las actividades diarias y supone recibir un asesoramiento continuado sobre su actuación, lo que le permite introducirse en un proceso en el que progresivamente se va haciendo cargo de tareas cada vez mas cualificadas.

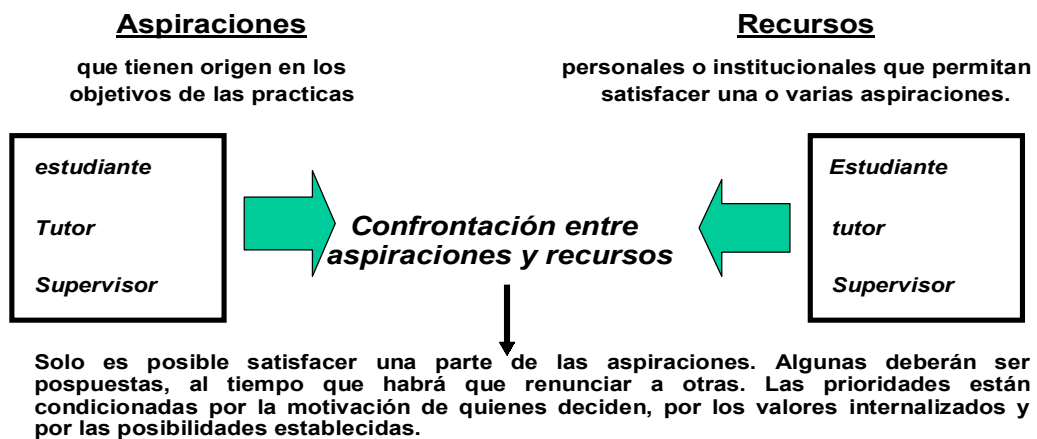
**El estudiante** tiene un rol más de natural, en el que debe cumplir lo que le mandan, aunque tomando iniciativas. Es un papel de respeto a la autoridad pero queriendo volar solo.

### **C. La sistematización y la negociación de procesos**

¿Cómo se puede sistematizar la relación entre el supervisor-tutor-estudiante? Esta relación debe ser pactada y debe partir de aquellos objetivos de conocimiento, actitudes, valores, habilidades y procedimientos que el estudiante debe alcanzar.

Estos objetivos pueden establecerse de la siguiente forma: *Firma de un acuerdo-contrato de prácticas **singularizado para cada estudiante** entre el estudiante, tutor y la supervisora*, en el que se establezcan cada uno de los objetivos y actividades a realizar, así como los compromisos que asume cada uno de los miembros del triángulo, respetando los propios límites que existen en cualquier persona u organización. Este acuerdo de prácticas debe ser convenientemente *negociado* entre sus actores a través de un proceso basado en la siguiente estructura, que permitirá al estudiante, al tutor y al supervisor saber qué se espera de ellos.

# Estructura de la Negociación de practicas



## OBJETIVOS DEL PLAN DE PRACTICAS PERSONALIZADO

La estructura debe tener en cuenta las aspiraciones y los recursos posibles de los tres participantes: estudiante, tutores (institución) y supervisor (Universidad), que deberán ser confrontadas aplicando los límites y posibilidades que puedan ser considerados en la negociación.

## D. Espacio de supervisión – intervisión

La supervisión es un espacio de trabajo en el que se aprecia y respeta la progresiva capacitación profesional, se propone un aprendizaje a partir de la propia experiencia, contrastada con los otros miembros del grupo y la supervisora. El espacio semanal de encuentro con los estudiantes permite la intermisión de los casos, (focalizado en el proceso de intervención) y la supervisión de los estudiantes (focalizado en cómo gestionan los procesos de sus prácticas). Permite el encuentro entre diferentes ámbitos

de prácticas y el intercambio de experiencias, debate y reflexión alrededor de su tarea en las prácticas. Al mismo tiempo, proporciona habilidades cooperativas de aprendizaje en el que los estudiantes pueden compartir y trabajar sobre situaciones reales que se encuentran en su práctica cotidiana.

Se pretende analizar las situaciones con rigor, así como relacionar los conocimientos impartidos en la escuela y su aplicación en las prácticas. Pretende apoyar al alumno especialmente en el análisis de la realidad compleja donde interviene y donde las relaciones interpersonales son una herramienta fundamental. Por otra parte, también permite al alumno situar su bagaje de conocimientos, técnicas y experiencia de prácticas. Es el lugar idóneo para entender, aprender y organizar la pluralidad de elementos que el alumno ha aprendido en el aula y en la práctica. La utilización de metodologías activa y participativas son facilitadoras de los procesos.

La experiencia práctica puede generar en el estudiante, aspectos personales, respuestas espontáneas, vivencias, sentimientos, contradicciones, inseguridades que el supervisor ha de saber valorar y orientar para lograr iniciar al estudiante en intervenciones e implicaciones cada vez más profesionales, descubriendo a la vez mecanismos a través de los cuales se genera determinada situación.

La supervisión en grupos de iguales apoya al alumno en su proceso de prácticas, mediante el análisis y la reflexión de la tarea realizada. La formación directa le ayuda a afrontar las tareas para las que no se encuentra aún preparado, haciendo referencia a sus conocimientos teóricos, al tiempo que le proporciona contención y apoyo emocional ante de las dificultades cotidianas. Finalmente, la supervisión también proporciona elementos para la evaluación del proceso y del rendimiento del alumno.

# **FUNCIONES DE LOS TUTORES Y LOS SUPERVISORES**

---

## **El tutor-profesional**

Acompaña desde la instrucción y sobre todo desde el modelaje. Los tutores son los referentes educativos más poderosos y eficaces para el estudiante. Su tarea docente es reconocida a través del trabajo pedagógico que realizan con los estudiantes y a través de la atención y del seguimiento de las prácticas.

Estos profesionales juegan un papel fundamental en la formación del estudiante. Hay que destacar que son, en general, la primera imagen del mundo profesional que reciben los alumnos, que es precisamente en las prácticas, y junto con el profesional, donde el conocen un estilo, un modelo del quehacer profesional.

Los tutores deben realizar un seguimiento del alumno a través de supervisiones individuales. Este espacio facilita la eficacia de las actividades diarias mediante la organización de la tarea del aprendizaje y el desarrollo práctico de habilidades, el *feedback* permanente, el apoyo y la contención del alumno.

Esta supervisión puede darse a dos niveles: a) Formal, cuando las reuniones entre el tutor y el alumno están planificadas y con objetivos establecidos, y b) Informal, cuando el tutor orienta y asesora al alumno sobre las actividades que debe de realizar, sin haber acordado previamente un encuentro.

Este tipo de supervisión individual es muy útil al alumno, ya que le supone recibir un asesoramiento continuo sobre su actuación, le ayuda a ir tomando más responsabilidades en sus prácticas, y le permite introducirse en un proceso en el que progresivamente se va haciendo cargo de tareas cada vez mas cualificadas. El seguimiento del tutor y la supervisión que se realiza en la escuela son complementarios.

## **El supervisor - Universidad**

Acompaña el proceso de aprendizaje de forma más distante de la acción, que, a su vez, posibilita la reflexión y, especialmente, el volver a pensar y a significar la labor y ejercicio profesional. Para llevar a cabo la supervisión debe disponerse de un tiempo y

de un encuadre de trabajo en grupos de un máximo de 8/10 estudiantes, con una supervisora debidamente formada en materia de supervisión y asesoramiento en los diversos ámbitos de la intervención social.

Las prácticas del Trabajo Social y el desarrollo de la acción social en contextos complejos necesita del apoyo de supervisión y de espacios de intercambio y formación que faciliten y ayuden a mejorar la tarea.

## **CONTEXTOS, PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA PROFESIONALIZACIÓN DEL ESTUDIANTE**

---

- ***Procesos psicosociales presentes en la relación de aprendizaje entre los estudiantes, los tutores y los supervisores***

En la relación de aprendizaje que se establece entre los alumnos - los tutores- los supervisores hay que tener en cuenta y prestar especial atención a numerosos elementos, que forman parte de esta relación.

El tutor-supervisor debe de tomar en consideración y prestar atención a las *expectativas* y *temores* del estudiante por que la observación posibilita que el tutor también sea más consciente de sus propias expectativas. Acompañar al estudiante consiste en poder manejar adecuadamente la propia exigencia y la comprensión, poder vincularse adecuadamente, a la vez que respetar las posibilidades del estudiante y las del tutor. Aceptar que el proceso de aprendizaje, guía y orientación están sujetos a procesos vitales y humanos (del estudiante y del tutor) llenos de contradicciones, límites e incertidumbres.

### ***Expectativas y temores del estudiante***

Los estudiantes que acuden a prácticas traen sus expectativas, que pueden ser muy altas o casi inexistentes, dependiendo de la madurez y el juicio que hace el estudiante de su situación. Las expectativas normalmente están teñidas de sentimientos idealizados del tipo: “las practicas no requerirán esfuerzo”, “el tiempo de prácticas es lo único que cuenta”, “nada depende de mí” o “todo depende de mi”, “tan solo es una asignatura”, “aquí aprenderé y saldré siendo un profesional”, etc. Cuando las expectativas son más razonables, hay más posibilidades de que los resultados de las prácticas sean más exitosos. Las psicoanalistas Salzberger–Wittenberg en su obra *La Relación Asistencial* nos facilitan elementos para una mejor comprensión de los elementos que operan, en cuanto a expectativas y sentimientos del estudiante, en relación con el tutor de prácticas.

El cliente/estudiante antes de establecer una relación con el profesional/tutor alberga determinadas esperanzas/expectativas ideales “Cada nueva empresa tiende a despertar nuestras expectativas ideales (...) es como si dijéramos ahora será diferente, esta persona me dará todo lo que alguna vez desee tener”. (Salzberger-Wittenberg,1970:23). Asimismo, también alberga temores acerca de la ayuda que le posibilitará el tutor o de sí mismo.

Las expectativas del estudiante están muy presentes y se expresan en la relación que establece con los tutores y supervisores. Existen diferentes mecanismos que pueden ser utilizados por el estudiante para enfrentar sus prácticas:

a) El estudiante puede pedir que sea el tutor/supervisor el que le diga lo que debe hacer como si se tratara de indicaciones u órdenes del tutor, que son tomadas con resignación. Esta actitud puede originarse en la ingenuidad e inseguridad que sienten algunos estudiantes al empezar sus prácticas. Si la relación o las indicaciones del tutor no toman en consideración estas expectativas, puede que la hostilidad y la incomprensión del estudiante se hagan patentes.

b) El estudiante verbaliza de forma masiva e invasiva las situaciones que le preocupan, sus miedos, a veces con un exceso de atrevimiento, sin procurar entender qué le pasa,

e intentando vaciar, ventilar. El miedo al rechazo o al reproche del tutor o supervisor le hace sentirse avergonzado y operan como “vacidores”.

c) El estudiante puede buscar a alguien que le ayude a mejorar a iniciarse en el camino profesional. Si lo que se busca es apoyo, compartir los problemas que tiene que abordar y que le ayuden a buscar soluciones, la relación con el tutor y el supervisor puede convertirse en muy provechosa y contenedora ya que el estudiante se siente reconocido y apoyado en la tarea sobrellevar la ansiedad que le produce su situación de aprendizaje.

d) La personalidad del estudiante necesita ser aceptada tal cual es, con todas sus posibilidades y defectos. Necesita comprensión, que a menudo se esfuerza por obtener, aunque teme decepcionar al tutor y al supervisor. Es necesario que se mantenga la aceptación incondicional que permita al estudiante enfrentarse a las frustraciones, límites y desilusiones inevitables de todo espacio de aprendizaje.

Los temores son igualmente expectativos y operan sobre la relación. El miedo a no estar a la altura de lo que se les pide, a quedarse en blanco, a no ser competentes, a los fracasos consigo mismo o con su entorno puede ocultar información importante al tutor o supervisor o bien desplazar la culpa hacia otros elementos.

Por otra parte, hay estudiantes que no tienen los objetivos claros y se muestran poco motivados, parece que esperan que algo ajeno a ellos, de carácter mágico, suceda y resuelva su situación, “esperan que el apoyo externo (tutor, supervisor) sustituya por entero su propio autoapoyo e incluso en ocasiones ya no esperan ni siquiera eso, tan solo asisten a las practicas”.

Algunas personas demandan ser dependientes del tutor o del supervisor en el sentido que han articulado su aprendizaje en torno a las múltiples dependencias. Se resisten a plantearse un plan de trabajo sobre sus prácticas que contenga aspectos de todas las áreas establecidas, de conocimiento, actitudes y valores, procedimientos y habilidades. Aceptan esta situación como un fenómeno natural. Sin embargo, también hay estudiantes que luchan por su independencia, disponen de más recursos personales y tienen conciencia de los límites del espacio de prácticas.

Aunque hemos descrito diferentes expectativas del momento en que puede acudir un estudiante a prácticas, no es mi intención clasificarlas porque ninguna de estas descripciones se dará en estado puro. Solo pretendo mostrar que estos diferentes estados deben ser tomados en consideración e incorporados al conjunto de elementos que deben analizarse a la hora de desarrollar la acción docente del tutor. Mostrar atención a la expectativa, al momento en que se encuentra el estudiante, posibilita que el tutor sea más vigilante con las expectativas que él deposita en el estudiante. Se trata de poder manejar adecuadamente la propia exigencia con la comprensión, y poder vincularse adecuadamente, a la vez que respetar las posibilidades del estudiante y las del tutor. El proceso de aprendizaje, guía y orientación están sujetos a procesos vitales y humanos llenos de contradicciones, límites e incertidumbres.

- ***Procesos y estrategias***

**Desde el Marco académico y orientado por parte de las supervisoras (profesoras de la Universidad)**

Hay que facilitar al estudiante una introducción de calidad a la actividad de las prácticas, a la vez que desarrolla una primera experiencia de profesionalización, creando las condiciones necesarias desde el marco académico.

Esta introducción a la nueva actividad puede desarrollarse a partir de una *calendarización del proceso de entrada* que responsabilice al estudiante de su primer encuentro con las prácticas y con la *elaboración de materiales personales*, como la elaboración del *curriculum vitae* y la elaboración de expectativas, ofertas que el estudiante puede procurar a la institución que lo acoge en prácticas.

Este entrenamiento significa tomar conciencia de dónde estoy, cuál es mi experiencia y cuáles son mis límites. Conseguir que el estudiante valore sus potencialidades y tome conciencia de sus procesos, sus aspiraciones y anhelos es el objetivo desde la academia.



## Ejemplo de proceso de acciones anteriores a la entrada al periodo de prácticas

### Universidad – supervisor

<p>Explicación:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• posibilidades y límites del Prácticum</li><li>• entrenamiento de currículum y elaboración de expectativas</li></ul> <p>Encuentro con el grupo de supervisión:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• puesta en común de estrategias de presentación al tutor, establecimiento de relación, horarios.</li><li>• funcionamiento y normas del espacio de supervisión</li></ul>
--

### Institución – tutor

<p>Primera presentación</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Contacto telefónico con el tutor para concertar una entrevista.</li></ul> <p>Encuentros de presentación anterior a la incorporación a prácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• objetivos de las prácticas</li><li>• establecimiento de la relación</li><li>• novedades</li><li>• presentación de documentos</li><li>• pacto de horarios</li><li>• currículum</li><li>• expectativas</li></ul>
---

### Desde el marco de las instituciones colaboradoras y orientado por parte de la tutora (trabajadora social)

Los tutores deben dotarse de instrumentos para conocer más al estudiante. Conocer qué es lo que sabe, lo que no sabe, en qué hay que ayudarlo, qué experiencia posee, cuál es su ritmo de trabajo y qué patrón de aprendizaje sigue es una pauta de gran ayuda en la acción de acompañar un proceso de aprendizaje práctico.

Algunos elementos básicos son: identificar al estudiante lo más ampliamente posible en aquellos aspectos de su situación individual, su educación general, su interés por la formación (además de la universidad), su evolución profesional, sus niveles de independencia, sus expectativas profesionales. Todos estos datos ayudarán al proceso de conocer al otro. También es indispensable saber cómo aprende el estudiante.

Algunos modelos son:

Desde la experiencia: hacerlo él mismo. Tiene que realizarlo para aprender.  
Desde la teoría: pueden trasladar lo teórico al campo práctico.  
De tomar modelo: necesita ver cómo lo hace el tutor para poder imitar posteriormente.  
Por influencia: debe haber alguien que lo haga antes. Él toma modelo y lo reinterpreta.  
Del estudio: debe reflexionar y contrastar primero sus ideas con aportaciones documentales.  
De la experiencia de los demás: asume la experiencia del otro que le es explicada.  
De la búsqueda bibliográfica: busca la experiencia en los relatos que se exponen en los libros.  
No es determinante que sean de Trabajo Social.  
De la reflexión: necesita hablar lo que le pasa y sentir que existen diferentes opiniones para elegir la suya.

- ***Aspectos prácticos***

**Algunos apuntes sobre técnicas que permiten orientar a los actores implicados: estudiante, tutores y supervisores.**

Todas las técnicas expuestas dirigen su atención a permitir al estudiante que disminuya los temores para saber en qué situación se encuentra. De este modo, podrá tomar perspectiva sobre los cambios que deberá realizar, así como sobre los logros que va a conseguir.

La toma de conciencia le permitirá entrar en contacto con sus fuerzas y sus debilidades y recibir gratificaciones de alguien que él respeta. Así, aumentará su conciencia de la continuidad en el aprendizaje y fortalecerá la motivación para aprender y trabajar en la integración de lo aprendido, al tiempo que desarrollará su auto-imagen. Las técnicas permiten a tutores y supervisores conferirse responsabilidad sobre el estudiante, al tiempo que se reconoce su *status* y su autoridad. Estas técnicas también permiten

desarrollar habilidades profesionales y docentes, y planificar el trabajo, reflexionar y evaluar objetivos.

Algunos ejemplos son:

*Dar conocimientos referencias bibliográficas, nombres de personas a las que consultar. El miedo se produce por falta de conocimiento.*

*Dar lugar a la palabra para hablar de progresos y retrocesos.*

*Analizar una situación detenidamente técnicas de análisis (grabaciones, registros).*

*Llegar a un acuerdo entre el estilo básico del estudiante y la actividad o trabajo a desarrollar.*

*Devolver, confrontar al estudiante con lo que dice y lo que omite.*

*Enseñar técnicas concretas de trabajo: documentación, recursos, teléfono.*

*Tomar modelo: yo te enseño como actuar, en vivo – en directo y después cambiar el rol.*

*Entrenamientos previos a la acción.*

*Enseñar a buscar y establecer relaciones entre la experiencia propia y la experiencia de los demás.*

*Aprender a valorarse: qué hice, cómo lo hice.*

*Enseñar a trabajar en equipo: escuchar, traer un problema, analizarlo.*

*Criticar constructivamente y en positivo. Criticar es valorar.*

*Pedir que aporten materiales y sugerencias nuevas.*

## Referencias bibliográficas

HERNÁNDEZ ARISTU, J. (2000): *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*. Valencia. La Nau llibres

PUIG CRUELLS, C. (2000 - 2003): “Seminario de formación de tutores de prácticas”. Universidad Complutense de Madrid - Universidad Rovira i Virgili – Universidad de Granada. ( Material no publicado)

PUIG CRUELLS, C. (2004) “El rol docente del tutor de prácticas . El acompañamiento del estudiante”. *Revista Portularia* vol.4. Universidad de Huelva.

PUIG CRUELLS, C. (2005) “El agotamiento de los profesionales. La importancia de la supervisión. *Revista Trabajo social y salud*. Nº 50

PUIG CRUELLS, C. (2005) : “La función docente de los tutores de prácticas. Estrategias para el acompañamiento y el apoyo al estudiante” *Actas del VIII Symposium Internacional sobre el Prácticum* . Poio. Pontevedra. Universidades de Vigo, Santiago de Compostela y A Coruña

SALZBERGER-WITTENBERG, I. (1980): *La relación asistencial*. Buenos Aires. Amorrutu editores.

# EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA DOCENCIA DE TRABAJO SOCIAL CON FAMILIAS

Alfonsa Rodríguez Rodríguez\*

Palabras clave: Trabajo social; familia; intervención; prácticas reflexivas

Key Words: Social work; family; intervention; reflective practices

## Introducción

Los principios que han de orientar la enseñanza del trabajo social son dotar al alumno de estructuras conceptuales y operativas que le orienten en la intervención con familias. En dicho ámbito de enseñanza e intervención se ponen en juego no sólo conocimientos objetivos acerca de una realidad sino afectos y emociones que tamizan dichos conocimientos.

Se propone como eje de la formación la práctica reflexiva, que permite conceptualizar o entender la intervención sociofamiliar y la formación como prácticas contrapuestas a concepciones técnico-racionales, a las cuales critica con tanta elocuencia D. Schön (1998). Práctica reflexiva que supone la concepción de que el conocimiento nunca es completo, puesto que constantemente está siendo modificado a través de la práctica y la reflexión. La comprensión y la integración de los desarrollos teóricos con la teoría de la práctica y la práctica en sí misma constituyen los elementos claves para una buena práctica profesional. Son las aguas pantanosas en las que nos

---

\* Profesora Colaboradora de la EUTS (UCM). Trabajadora Social y Socióloga. Co-coordinadora del Grupo Zurbano de Terapia Familiar (Madrid)

movemos los trabajadores sociales, al respecto D. Shön plantea cómo cuando maestros, trabajadores sociales o planificadores se sumergen en las “aguas pantanosas” y les piden que “describan sus métodos de indagación, hablan de experiencia, ensayo y error, intuición y hasta de “salir del paso” sin saber cómo”. Todos estos profesionales tienen, dice, “sentimientos de inferioridad” en relación aquellos que lejos del pantano, en las zonas altas, sólo quieren construcciones alrededor del uso de modelos formales analíticos. Estos investigadores se dedican con entusiasmo a la “construcción de los modelos, cada vez más alejados de los contextos de la propia práctica real”. En este marco, inestable por demás, de las “aguas pantanosas” es preciso señalar que el ejercicio de la práctica del trabajo social exige una perspectiva pluridimensional por cuanto aquella lleva implícitas dimensiones problemáticas per se: determinado modelo de sociedad, diferentes enfoques teóricos, variados y complejos contextos organizativos e institucionales, además de ciertos estilos relacionales. Todo lo cual hace imprescindible poner en el centro del proceso de intervención el examen de las complejidades propias del contexto social específico que rodea las dificultades psicosociales en la vida de las personas; en un proceso de entrelazar las realidades personales y sociales a fin de promover una conciencia crítica acerca de las mismas. Todo lo apuntado es constitutivo y constrictor de nuestra mirada, de nuestras lentes, crea realidad, hace que las cosas “sean” y se puedan o no transformar. En nuestro ámbito una concepción técnico-racional, cual cirujano que tras perfeccionar su procedimiento técnico opera con independencia de las cuestiones contextuales (M. Pakman, 1999) es inviable. Porque la intervención ha de estar enraizada en cada situación, evitando que no adquiera formas ciegamente ideológicas o que seamos meros ejecutores del control social tecnoburocrático.

El eje de estas reflexiones es que necesitamos dotar al alumno de estructuras conceptuales que le orienten en su intervención, en particular, en el trabajo social con familias. Mapas que orienten y guíen en el vasto territorio de la intervención con familias, partiendo del supuesto que el acto básico de conocimiento es guiarse por mapas en la exploración del territorio; el mapa no es el territorio, dice G. Bateson, si así fuese no nos permitiría transitarlo

(Bateson, 1995). Nosotros hemos introducido mapas o esquemas conceptuales que permitan guiarnos en estos territorios.

### **Premisas básicas**

La articulación teoría-práctica es esencial en el curriculum de los trabajadores sociales, sin embargo, presenta importantes complejidades. Esta conexión no ha de darse en abstracto, sino que debe estar encardinada en las peculiaridades propia de los contenidos a impartir. En nuestro caso las asignaturas *-Trabajo Social con casos –y familia-* y *Trabajo Social con Infancia y Familia*. Son materias donde es preciso articular el aprendizaje de estrategias conceptuales y operativas, con una cierta revisión crítica de los propios aspectos del sí mismo de cada uno de los alumnos. Todo lo cual ha de permitir flexibilizar y enriquecer la cantidad y la calidad de las respuestas que en el futuro pongan en marcha en su ejercicio profesional. En nuestro ámbito de trabajo es necesario, dice H. Aponte, el aprendizaje de cuatro tipos de habilidades: externas (técnicas), interiores (integración personal de la propia experiencia), teóricas, es decir, modelos y marcos de referencia contextuales necesarios para identificar y guiar el proceso de intervención, y la capacidad de colaboración con los demás. (H. Aponte, 1992).

La supervisión es un método de aprendizaje extraordinario para alcanzar la integración teoría-practica. A continuación le dedicamos unas breves líneas a una modalidad de supervisión –porque hay muchas- que muestra mi pensamiento respecto a las cuestiones nucleares que deseo plantear.

La larga historia del empleo de la supervisión en trabajo social da cuenta de qué manera sin formalizar, nuestra disciplina se adelantó a conceptualizaciones clave en la perspectiva constructivista en la enseñanza y en la intervención familiar. El ser humano construye su realidad, he ahí una básica premisa constructivista. Pues bien, la supervisión observa no solamente los resultados y consecuencias de la construcción realizada, sino que también observa el cómo construyen las personas sus realidades.

La supervisión reivindica la situación práctica de aprender haciendo, lo que implica reflexión en la acción y sobre la acción a través de la estructuración de situaciones indeterminadas. En el espacio de supervisión, a esta reflexión en acción, se le añade más reflexión por medio de un acto de descripción. Porque si los educadores, plantea D. Shön, esperan contribuir al desarrollo de profesionales reflexivos, deben adherir a esa misma reflexión en su propia práctica de la enseñanza. La supervisión trae de manera voluntaria la posibilidad reflexiva que tiene el sujeto al ser al mismo tiempo sujeto y objeto consciente, permitiendo relacionar la experiencia inmediata en reflexión. En definitiva, permite “redefinir el conocimiento en acción en aspectos que van más allá de las reglas, los hechos, las tareas y las operaciones disponibles.

La tarea pues de la supervisión, sintetizando lo dicho, consiste en construir nuevas reglas y formas de ver y valorar, de decidir y actuar, de manera que sean más útiles y satisfactorias. Las construcciones del supervisor son “una construcción más” y el rol del supervisor es el de un *posibilitador*, un mediador. Dichos papeles son isomórficos con el rol que como profesionales, los supervisandos, han de tener con las familias y las realidades sobre las que intervienen e intentan modificar.

El marco teórico donde inscribimos estas reflexiones parte de algunas nociones del constructivismo y del construccionismo social. Genéricamente, en esta primera aproximación pueden estar contenidos en la siguiente afirmación de B. B. Keeney y B. Ross: Como uno percibe es una consecuencia de la manera en la que uno participa en la percepción, lo que es a su vez una consecuencia del contexto social en el que uno está (...) de lo que una persona informa de lo que oye u observa, revela más acerca de ella y su contexto que acerca del contenido de lo visto u oído. Cualquier descripción sobre el otro es una descripción sobre el observador. Tanto el constructivismo como el constructivismo social confrontan la idea modernista que propone la existencia de un mundo “real” que se puede conocer con certeza. El segundo es heredero de la tradición hermenéutica, ya que en la historia de la filosofía encontramos la naturaleza constructiva de la experiencia y el papel de la conciencia en la captación de la realidad, en la fenomenología, etc.



Hay algunas preguntas clave que están en el fondo de este marco, antiguo por demás, como decíamos. Preguntas que implican una reflexión acerca de nuestra manera de pensar la realidad y en consecuencia de nuestro modo de estar implicados en los procesos. He aquí algunas: ¿Cómo entiende el otro lo que le pasa? ¿Cómo entendemos nosotros lo que le pasa? ¿Cómo es que entendemos de ese modo? ¿Cómo es que llegamos a entender así? ¿Qué tipo de sujetos estoy construyendo con mis prácticas, con mi “mirada”? ¿De qué instituciones soy yo parte? ¿Qué pacientes construye mi institución? Preguntas que nos obligan a una “postura reflexiva” (L. Hoffman, 2001).

Para el constructivismo el ser humano desarrolla en su mente un conjunto de creencias (narrativas) que son nuestra perspectiva del mundo; estas perspectivas, modelos, son mapas cognitivos esenciales que se transforman en nuestro modo de tratar con el mundo, a través del cual filtramos los datos entrantes y le atribuimos significado al mismo. Nosotros “creamos” el proceso y efectuamos la acción. Tenemos pues, que el “estudio a un nivel biológico de la actividad constructiva humana, de la forma en que los seres vivos <conocen> resulta ineludible a la hora de afrontar los problemas con los que se enfrenta la epistemología”. H. Maturana y F. Varela (1990) introducen el concepto de “determinismo estructural” según el cual todos los cambios que se producen en los sistemas vivos están determinados por su estructura, cualquiera que sea esta. Es decir, “cuando un organismo interactúa con algún aspecto de su entorno, su estructura (y no la del estímulo exterior) va a determinar su respuesta”. De la noción de determinismo estructural se desprende un principio: La imposibilidad de la interacción instructiva, por dicho principio se desprende que de lo dicho, u observado procedente del exterior (determinada formulación a un sujeto con el que intervenimos, una conferencia a nuestros estudiantes) no determina lo que el otro va a entender, por el contrario, es la estructura de cada sujeto, estudiante lo que determina lo que comprenderá.

Con la proposición formulada por Maturana y Varela ¿qué posibilidades hay de cambio? Además, si no es posible la interacción instructiva ¿cómo cambiamos y aprendemos los seres humanos? Como alternativa a la interacción instructiva proponen el “acoplamiento estructural, definido como el encaje íntimo de las estructuras de dos o más organismos”. Es la historia entre las interacciones

entre dichas estructuras las que fijan las condiciones para la coordinación mutua de la conducta.

Aventurarnos en estas nociones constructivistas no constituye un ejercicio de erudición, inútil. Su análisis trae consecuencias profundas para los procesos de intervención y el aprendizaje, que podríamos resumir en que: los sistemas no triviales no son *instruibles* desde el exterior, sólo responden al cambio según lo que su estructura le permita: “No es posible programar, instruir o preparar un trabajo con objetivos en sistemas como el ser humano o la familia” (...) sólo queda perturbar el sistema y esperar a ver cuál es su respuesta para, volver a perturbar el sistema. Para ello hace falta un acoplamiento entre sus estados y estructuras, de lo contrario no es posible el acoplamiento mutuo”.

El concepto de estrategia hemos de mudarlo por el de conversación, perturbación, ya que sólo tras aceptar como algo “valioso” la realidad (“construcción”) del otro y a través de un proceso de diálogo, que marca las bases para una relación significativa (la confirmación del otro), será posible “establecer un acoplamiento con otro sistema autónomo. Conversar es intercambiar, respetar, observar, utilizar la conversación para irse modificando uno a sí mismo”. (Bañon, y otros, 1990: 208)

Hemos dado pues, un salto de las primeras concepciones de la curva de retroalimentación de los sistemas cibernéticos, a la intersubjetividad del dialogo, a la intervención psicosocial como conversación.

¿Qué añade el construccionismo social? Que los significados que construimos, que intercambiamos en nuestros diálogos surgen del intercambio social y son mediatizados por el lenguaje; todo conocimiento evoluciona en el espacio entre las personas, en el mundo común, corriente y es sólo a través de la permanente conversación con los íntimos que el individuo desarrolla un sentimiento de identidad o una voz interior. El construccionismo social también incorpora en su discurso las relaciones de dominación y sumisión derivadas del discurso social de raza, género, etc. En definitiva, hace del significado una actividad intersubjetiva; el significado no está construido como una cosa “cognitiva” en la cabeza sino, más bien, como formas en que nos comportamos

uno con el otro. Significado (comprensión, idea, lenguaje) como acuerdo intersubjetivo.

Las perspectivas constructivista y construccionista determina profundamente la naturaleza de la relación profesional. La comprensión de un hecho está determinada, restringida por su contexto receptor, por ejemplo, por las categorías diagnósticas, por nuestras premisas, supuestos acerca de esas realidades, y un largo etcétera. Es en este punto donde D. Shön y su “profesional reflexivo” nos ayuda. Si las categorías diagnósticas, nuestras premisas, nuestros supuestos acerca de las realidades que analizamos, están contenidas en “libretos” fijos, el encuentro con el otro se va a convertir en un encuentro improductivo, cerramos la capacidad de diálogo, de conversación.

En síntesis, en común apoyan y proporcionan marcos conceptuales, operativos y actitudinales a los profesionales. Mas una perspectiva ética se impone: la advertencia de tomar en consideración la toma de conciencia de las relaciones de poder que se encuentran en todo discurso y en toda práctica profesional en los contextos de los trabajadores sociales. Esta última reflexión será objeto de explicación en el enfoque crítico.

Los distintos desarrollos esbozados que surgen dentro del modelo sistémico - de la primera a la segunda cibernética, de la interacción a la “narración”-, no excluyen “una mirada” más objetivista, “modernista” que encara un diagnóstico psicosocial que nos ayuda a plantearnos una serie de hipótesis basadas en la propia observación y con efectos deseados en el diseño de una intervención social en trabajo social con casos y familia.

Metodología activa, participativa, constructiva, donde se aproveche la interacción entre iguales del grupo. Porque favorece el protagonismo de los que aprenden, la reestructuración de los nuevos conocimientos con los que ya sabe (y tienen muchas prenociones) y se ponen en juego los sentimientos y las emociones de los participantes. Todo ello relacionado con el enfoque constructivista (construcción de significados compartidos) lo que supone una concepción de la enseñanza y aprendizaje determinada donde se potencia el aprendizaje significativo frente al memorístico, disociación teoría práctica, etc.

Se propone, además de los esquemas teóricos a través de la exposición del profesor, y del trabajo individual y grupal de material bibliográfico, el análisis de casos reales por medio de videos pregrabados, comentarios de las entrevistas, rol-playing, lectura y trabajo de todo tipo de material.

El principio de globalización del aprendizaje consiste en establecer una red de relaciones entre conocimientos para comprender que los temas están relacionados entre sí, relación que aporta nuevos conocimientos y más amplios significados a cada uno de los temas. Es cuestionar la realidad y el propio conocimiento, supone para el propio sujeto una determinada forma de aprehender el objeto de conocimiento; una manera de conocer, de plantear, de resolver problemas. Pero el problema hoy no es tanto resolver problemas sino situarlos, lo que supone analizarlos previamente para comprenderlos con una perspectiva reflexiva y crítica.

En este marco metodológico, los contenidos básicos que propongo para la enseñanza de la intervención con familias versan sobre: Una perspectiva evolutiva familiar e individual; 2.- Ciclo vital familiar y tareas evolutivas; 3.- La estructura familiar y sus dimensiones; 4.- El profesional, el cliente y la institución: Análisis y contextualización de la demanda. Los contextos de colaboración. 5.- El problema del cambio en la intervención familiar. Y, finalmente, “diferentes mapas acerca de diferentes realidades”, entre los que destacamos: Maltrato y violencia familiar; familias multiproblemáticas; duelo y familia; familia y discapacidad; familia y adicciones; divorcio y “nuevas realidades familiares (monoparentalidad, reconstituidas...)”; acogimiento familiar y adopción; entre otros.

Para finalizar este epígrafe destacamos algunas herramientas didácticas: el análisis de entrevistas familiares reales y rol playing pregrabados. El medio audiovisual permite al estudiante una aproximación a situaciones conflictivas y complejas a las que como profesional tendrá que enfrentarse y para el profesor supone un vehículo muy adecuado para la aplicación de la práctica reflexiva indicada. Este medio permite analizar en vivo intervenciones familiares de tal manera que los estudiantes puedan “vivenciar, escuchar y observar” (Bleger, 1981) cada situación familiar. Esto va a dar cuenta no sólo del objeto

observado sino de la interacción del profesional con la propia familia (sistemas observantes). Asimismo el estudiante puede reflexionar acerca de sus propias proyecciones, proyecciones, identificaciones, etc., riesgos siempre presentes que son analizados en la situación del aula por la profesora y el propio alumno.

De acuerdo con J. Bleger, una observación adecuada de la realidad lleva aneja la formulación de hipótesis en el curso de la entrevista. Expresar, éstas, para que puedan ser compartidas por las personas, conduce a verificarlas y redefinirlas en función de observaciones subsiguientes que enriquecen las hipótesis previas. Comporta, sobre todo, la posibilidad de que el cliente participe en una revisión y reestructuración de su problemática, acto que le orienta a posteriores cambios de comportamiento y nuevas pautas de relación. Toda entrevista, para Bleger, se desarrolla en unas condiciones naturales que son humanas, es decir, en un contexto de vínculos y relaciones, por tanto, de influencia mutua. En la que entra en juego la personalidad, la percepción y las características de las relaciones interpersonales de cada uno de los participantes del encuentro. "La interdependencia e interrelación, el condicionamiento recíproco de sus respectivas conductas, entendiéndose por tal el hecho de que la conducta de uno (consciente o no) actúa (en forma intencionada o no) como estímulo para la conducta del otro, y a su vez esta última reactiva en calidad de estímulo para las manifestaciones del primero" (1996: 23). Desarrollar un escenario para la elaboración de nuevas actitudes en el proceso de intervención, determinados estilos vinculares e instrumentos técnicos y metodológicos es lo que pretende este método didáctico con las herramientas señaladas.

La discusión de los contenidos discursivos que aportan estas herramientas ha de hacerse siempre a la luz de hipótesis de marcos conceptuales que guíen las mismas. En el siguiente epígrafe hacemos referencia a algunos de estos marcos destacando los aspectos fundamentales del proceso de intervención con familias.

### **Contenidos conceptuales y operativos.**

Estas estructuras teóricas han de estar enmarcadas en determinada dimensión legislativa e institucional, materia que se contempla en servicios sociales, por lo que no será objeto de mi consideración.

En estas páginas nuestro propósito es hacer un planteamiento general de la orientación que ha de contener la enseñanza de la intervención familiar. Son apuntes que fluctúan desde cuestiones más abstractas, marcos conceptuales o mapas y estrategias operativas.

La perspectiva epistemológica de los contenidos teórico-prácticos hay que situarla en un modelo totalizador, unificador. Dicha mirada debe dar cuenta de la complejidad de los escenarios donde llevan a cabo su trabajo de intervención los futuros trabajadores sociales. Los fenómenos complejos son aquellos en los cuales están implicadas múltiples variables interdependientes en los diversos dominios de las actividades vitales: lo biológico, lo psicológico, lo relacional, la identidad cultural, lo institucional, lo estructural, y un largo etcétera. El objetivo general es ayudar al alumno a introducir esta mirada de la complejidad, en un fenómeno como el de los malos tratos a menores o frente a menores en situación en riesgo. Comprender las condiciones sociales que contribuyen a la vulnerabilidad de determinadas personas, cuyo resultado en ocasiones son situaciones de desprotección o malos tratos activos a los menores, permitirá crear un espacio de reflexión con los protagonistas que posibilitará el cambio. Es necesario captar “los puntos de intersección de los diversos dominios de las actividades vitales” (Auerswald,1981:277) -lo biológico, lo psicológico, familiar, comunitario-.

En el ámbito de protección a la infancia, de violencia familiar, etc. Se favorece la tendencia de algunos trabajadores sociales a primar el “hacer” frente al “pensar”. La urgencia y la gravedad de las situaciones a las que se enfrentan los profesionales parece que hace ineludible otro modo de obrar. Mas proteger a un menor (por ejemplo proponer una tutela) no debe excluir hacer hipótesis que nos permitan una comprensión de la situación. ¿Cómo encarar el proceso señalado? La metodología no puede ser otra que la de investigación-acción. La recogida de determinados datos contextuales (eludiendo la mera recolección más o menos objetiva de indicadores prefijados) en sí misma va a

tener un importante efecto sobre los propios protagonistas. Todos estos planteamientos obligan a examinar la combinación de factores organizacionales, profesionales y de la población que determinan la práctica del trabajo social. Trabajo social con casos y familia o trabajo social con familias multiproblemáticas no sólo un campo específico sino que remite a las cuestiones fundamentales sobre el trabajo social, es decir, permite desarrollar proposiciones teórico-prácticas de amplio alcance.

Las familias multiproblemáticas (L. Cancrini (1994), denominadas por algunos autores también como familias multiasistidas (Colapinto et al, 1996). Los términos vienen derivados porque las característica de las situaciones que presentan, es decir, la dramaticidad, el caos y el desarraigo, etc. convierte a estas familias en campo privilegiado para la intervención de terceros y, principalmente, de los servicios sociales y otras instancias asistenciales y de control. Ello suministra figuras parentales sustitutorias o complementarias que alivian la destructividad de los efectos, a la vez que consolidan las causas facilitando actitudes de delegación masiva. Según Cancrini, las “maniobras de sustitución” que realizan los profesionales, frenan la activación de los propios recursos de la familia. Una de las características de la demanda en las familias multiproblemáticas es que piden recursos pero esto no las ayuda para afrontar dificultades psico-relacionales, y todo ello unido al poco provecho que obtienen de los recursos –a veces escasos-. Además, la demanda suele realizarla alguien de fuera, ajeno a la familia. Coletti (1997) destaca la intensidad de la implicación emocional de los profesionales en estas familias y la conveniencia de controlarla, para lo cual resulta muy útil trabajar en equipo. En efecto, no nos quedamos indiferentes ante un “estilo de vida” marcado por el desorden, las carencias, la promiscuidad, la violencia o la pasividad y sus efectos sobre los niños. Si nos entregamos a sentimientos de omnipotencia, que encuentran un eco preferente en familias «*omninescitadas*», acabaremos frustrados e impotentes, cayendo de pleno en el «burn out».

Como vemos las dificultades en el proceso de intervención con este tipo de familias son muchas. Minuchin define estas familias como “familias pobres afectados por crisis múltiples” tremendamente desorganizadas y desorganizadoras, en las cuales la intervención de los organismos generan

más desorganización, exclusión, etc. Llega a denominarlas familias institucionales. Y nos advierte a los profesionales de la necesidad de reconocer la importancia de los vínculo intrafamiliares pese a las manifestaciones externas de “desligamiento”. Son familias que no escriben su historia, dice, en parte se la escriben los profesionales y las ayudas que se les ofrecen. Su inestabilidad se debe a sus características pero también por su contacto con los servicios, que han contribuido a la fragmentación de la familia, a la desjerarquización, etcétera (Minuchin, Colapinto y Minuchin, 2000). La característica más sobresaliente y que probablemente más irrita a los profesionales es la impotencia y la desesperanza, ¿por qué? Porque no está expresada como tal, sino como pasividad, inhibición para la acción.

¿Qué conceptos tomamos de los diferentes sistemas conceptuales para operar en la realidad? ¿Cómo articularlos en los contextos o realidades en las que se desarrolla la actividad del trabajador social? Tres enfoques nos resultan de especial utilidad: el psicoanálisis, para la comprensión de los fenómenos intrapsíquicos; perspectiva crítica “ampliada” y el enfoque relacional o sistémico trascendiendo, eso sí, el *encumbramiento* de la terapia familiar para dar paso a un universo complejo de la intervención sistémica.

En la enseñanza de la intervención con este tipo de familias, extrapolable a otras muchas situaciones, es preciso que se tomen en consideración, que: la relación profesional, el vínculo, puede ser el principal instrumento de cambio (A. Rodríguez, 1992). Puede que no tengamos nada que ofrecer, pero la relación en sí es satisfactoria, es preciso no desestimar la dimensión simbólica y real de la relación con el otro. Una buena relación implica adecuarse al ritmo del otro. El timing o tempo adecuado al otro implica dar la información cuando pueda ser escucharla. Cada persona necesita un tiempo determinado para poder expresar, para adquirir una cierta confianza, para poderse poner en una situación de poder comprender lo que se le dice. Al tiempo que habrá que encontrar la forma de expresión adecuada que nos permita hacernos entender.

La relación siempre hay que iniciarla a partir de la petición del otro, siempre será el punto de referencia, a partir de ahí, se irán estructurando nuevas relaciones, hipótesis y alternativas (aprendizaje significativo).



Las familias que acuden a servicios sociales, muy en especial las familias multiproblemáticas, se han convertido en un fragmento de una red social más amplia poblada de organizaciones públicas, que evalúan y puntúan su funcionamiento. Estas familias no se someten a un tratamiento como un intento a un problema autodefinido, sino que se les impone por orden “externa” (colegio, requisitos de las rentas mínimas que reciben....). En parte los profesionales somos las personas que evalúan, controlan, enjuician y amenazan la integridad de la familia. Ellos vendrán enojados, desconfiados y o asustados. La intervención puede ser vista como parte del castigo por su, socialmente, percibido mal comportamiento. La franqueza puede aumentar la autoincriminación y la acrecentada vulnerabilidad; una discusión honesta sobre violencia doméstica o el uso de drogas no le resulta fácil a un padre que teme que esto lleva a una tutela de su hijo. Lo que vemos en ellos como defensa es una gran cantidad de minimizaciones, negaciones y racionalizaciones.

El sufrimiento y la violencia producen reacciones emocionales en los profesionales. Dichas vivencias son parte integrante de su intervención; en consecuencia podrán facilitar o bloquear la evolución de la misma. Nos encontramos, como decíamos, frente a una desesperante inmovilidad, a demandas imposibles, a delegaciones de control social “tan desesperadas como perentorias” (Coletti, op. cit.: 217)

A. Campanini (2001) plantea cómo articular los subsidios económicos en el proceso de ayuda. En cierta forma una de las prenociones de los trabajadores sociales es que el manejo de los recursos económicos constituye un “handicap”, cuando en realidad para la autora puede ser un “resorte” para un proyecto global de intervención. Porque si sólo participamos en las tareas de evaluación de medios, etc. ¿para qué nuestra formación? Lo importante es decodificar el mensaje analógico, el contenido relacional de la demanda y trabajar a partir de la premisa del otro, lo que reduce el riesgo de la descalificación, de la verdad o falsedad. Sólo así surge la colaboración y un pensamiento complejo.

Decíamos antes que en muchos ámbito donde desarrolla su intervención el trabajador social, como el de protección a la infancia. Al respecto S. Cirillo

(1998) se pregunta: ¿por qué el deseo de comprensión de los profesionales frente al síntoma psíquico y el juicio frente a las situaciones de exclusión, malos tratos, etc.? En un ámbito de intervención como el del maltrato infantil se ponen de manifiesto emociones intensas y, a veces penosas, por parte de los profesionales. No podía ser de otra manera. El manejo de estas emociones es clave para el proceso de investigación; las estructuras teóricas ayudan a poner dichas emociones al servicio del proceso haciendo que se eviten los “acting out”, también un buen conocimiento del propio self por parte del profesional.

A continuación nos centramos en algunas cuestiones claves para la “gramática de la intervención”.

### **“Gramática” de la intervención.**

1.- El marco institucional donde lleva a cabo su tarea el trabajador social define en buena medida la estructura de su práctica profesional, esta práctica, como es sabido se lleva a cabo en innumerables contextos organizativos. Para M. Selvini (1986) estos contextos, podrían denominarse “metacontextos”: escolar, clínico, servicios personales, penitenciario, etc. Mas, el tipo de contexto organizativo no ha de limitar el consenso con el sujeto con el que efectuamos nuestra intervención acerca del contexto de cambio que vamos a pactar. Los marcadores que definen dicho metacontexto van a delimitar en parte nuestro rol, nuestro su propósito y algunos procedimientos de trabajo, pero se puede hablar de la necesidad de configurar con el acuerdo de los clientes o usuarios ciertas "reglas" de relación que darán lugar a lo que llamaremos contextos profesionales de cambio.

¿Qué entendemos por contexto de cambio?: Es el marco resultado de un acuerdo que se establece entre cliente y profesional que permite dar significado a una serie de intercambios comunicacionales orientados a introducir cambios en el cliente (Lamas, 1997). Son, en definitiva, situaciones relacionales complejas que encuadran la intervención profesional dándole sentido y, a la vez, estableciendo límites. Dan significado a los intercambios comunicacionales entre el sistema cliente y el sistema profesional.

Antes de describir los tipos de contextos de cambio, haremos unas breves reflexiones, producto del trabajo de supervisión profesional a profesionales de servicios sociales generales y especializados: El contexto no depende ni depende ni del profesional ni de la demanda, es un marco que se pactará; hay que experimentar “a fondo” los recursos que se pueden “descubrir” en contextos diferentes; evitar las interpretaciones estereotipadas de las reglas de cada contexto; prestar atención a los deslizamientos de contexto; transparencia en la relación que contribuirá a una relación de confianza y a esclarecer los términos de la misma.; y, que la función terapéutica ( que promueva el cambio) no está en el “contrato” sino en la relación.

El primer contexto es el de consulta, es la puerta de entrada, la primera opción para un proyecto de relación con el cliente, es un encuentro con un experto (el profesional) que ha de mantener un cierto “no saber”, para estar abierto a una co-construcción. El segundo, el contexto asistencial, caracterizado por una relación complementaria entre profesional y cliente; presenta dificultades y ventajas tales como, en el primer caso, desresponsabilización del cliente que lleva a una excesiva involucración del profesional, cronificación de la relación. Y ventajas ya que puede producir cambios en la vida de las personas que presentan un gran sufrimiento en caso de vivir condiciones socialmente desfavorables. Está indicado en los casos que no se puede exigir una responsabilidad plena al cliente. Se trata de un contexto poco prestigiado en la red, aunque bien utilizado sumamente útil. Este contexto no tiene porqué ser descartado como contexto para promover el cambio; en realidad, la creatividad que podemos desarrollar en él es aquella de “estar en el contexto concreto, en el cual nos encontramos con los usuarios, pero modificando las reglas del mismo “para ofrecerles algo más, algo más que permita un grado menor de sufrimiento”. S. Cirillo ( op. cit.)

El contexto de evaluación supone, no sólo un espacio de valoración de requisitos (ante un experto que sanciona públicamente sus capacidades a través de la emisión de un certificado de idoneidad), en una relación netamente complementaria entre profesional y cliente, ya que el riesgo de burocratización del mismo puede llevar a decisiones erróneas con importantes consecuencias para la vida de las personas.

El contexto más apreciado, tal vez ansiado por los profesionales, es el terapéutico. En el que se da un encuentro conversacional de compromiso entre profesional y cliente con el fin de co-crear alternativas de cambio de conducta que permitan una vida diferente. En el informativo, que es similar a la enseñanza, personas que están atravesando una crisis (adolescentes, padres, mujeres en edad del “nido vacío”, etcétera) se reúnen con un experto e intercambian experiencias.

Por último, el contexto de control, que presupone una relación complementaria entre cliente y la organización-profesionales; en el que aquél tiene incapacidad para asumir un proyecto, unido que es “culpable de un hecho reprobable social o legalmente”. Existe una denuncia, o sospecha que hay que investigar, contra el cliente apoyada por una legislación o por unas normas ampliamente compartidas que debiera ser utilizado como recurso extremo, por ejemplo en maltrato infantil. El texto de S. Cirillo (1991) -Niños maltratados-, ofrece una magnífica explicación acerca de cómo introducir este tipo de contexto. Y que nosotros desarrollaremos más adelante.

2.- La demanda, según Neuburger, no da cuenta de la necesidad que expresa, a veces, el trabajo no es colmar demandas sino “suscitar”, autorizar, facilitar, la puesta en evidencia de “una demanda”. el trabajo con la demanda siempre es un trabajo de desalineación, tanto si es familiar, individual”. Para el psicoanalista y terapeuta familiar tres son los elementos de la demanda: el problema o lo que él denomina síntoma (hay que aclarar que lo refiere a un contexto clínico), el sufrimiento que genera la situación; y por último, la “alegación” o “quien o quienes” hacen la petición de ayuda. Es preciso comenzar siempre por la alegación, y no dar ninguna respuesta antes de analizar el resto de los elementos. Porque la reconexión que hagamos con el sujeto o sujetos que nos consultan, va a resultar el tipo de contexto de cambio que generemos. Así, si los tres elementos de la demanda están conectados, ya sea en una familia o en un sujeto el contexto terapéutico es el más indicado (volvemos a insistir, más allá del tipo de organización donde uno se esté). En general podemos decir que el trabajo más importante con la demanda es aunar los elementos en el que caso que estén dispersos, como es frecuente en los contextos psicosociales.

Muchas veces en nuestro ámbitos de trabajo no contamos con ningún elemento de la demanda, lo que C. Lamas (op. cit.) llama “primer contacto mínimo”. El objetivo con estas familias o individuos es “establecer una relación que permita la aparición de una demanda. ¿Cómo? Evitando por parte del profesional actitudes mecánicas o burocratizadas, también el interés extremo, fiscalizador. Van a ser las propias emociones las que nos proporcionen la principal fuente de información, siempre y cuando evitemos diagnósticos o movimientos estereotipados. Otro tipo de primer contacto con el sujeto, de los que habla el autor (obviamos los dos restantes porque nos parece que carecen de interés a nuestros propósitos), lo encontramos cuando la alegación es externa al sujeto o familia y hay una negación, al menos en estos primeros contactos, del síntoma o problema y del sufrimiento. Aquí es preciso poner en marcha el contexto de control, al cual nosotros en este capítulo le vamos a dar un lugar significativo.

3.-Contextos coercitivos o de control. Es evidente que los trabajadores sociales nos encontramos a menudo en situaciones inmanejables y extrañas cuando se les encarga el tratamiento de familias que se muestran desconfiadas, resistentes, que no desean la intervención, o no lo desean al menos en los términos en que los profesionales queremos. El gran desafío es cómo ayudar a familias con graves dificultades que sólo nos solicitan ayuda material, intervenciones en situaciones de emergencia, etc. Porque, ¿es fácil iniciar un proceso de intervención con una familia que está obligada hacerlo? En modo alguno. Mas precisamente son estas situaciones en las que no hay una demanda de ayuda las más difíciles de hacer frente. Introducimos una perspectiva en cierta manera novedosa: es posible introducir cambios en ausencia de demanda de ayuda ( Cirillo, 1991). Partimos del supuesto que a los padres maltratantes les resulta difícil pedir ayuda por miedo, vergüenza, temor al castigo, y un largo etcétera. Sin embargo la ausencia de demanda no significa que no haya sufrimiento derivado de la situación, la tarea es hacer surgir la motivación. Se trata de poner en marcha un proceso de evaluación-control para el cual tenemos un marco legal que nos obliga y “favorece”, para después poder formular hipótesis con la familia acerca de su dinámica relacional que permita que aparezca el deseo de cambio, el sufrimiento.

Tenemos pues que lejos de limitarnos las posibilidades de intervención, el marco institucional y legislativo nos prepara las condiciones necesarias para establecer una alianza entre la familia y los profesionales para evaluar y mejorar las competencias parentales.

Podemos seguir haciéndonos múltiples preguntas, cuestiones que son la preocupación de muchos profesionales: ¿Es posible establecer un tipo de contrato con familias que no lo desean? ¿Es posible una alianza de trabajo? ¿Es posible tratar el problema que el otro niega o que al menos no preferiría discutir con su enemigo? La pregunta para los profesionales y para la familia es ¿Quién es el enemigo de la familia? ¿Podrían diferenciarse de él una vez identificado? Un primer paso es adoptar una postura de curiosidad, no dar nada por sabido, curiosidad respetuosa. Al adoptar una posición en la que el compromiso en la relación con nosotros y la confianza es difícil o incluso imposible, se desligan de estas cuestiones potencialmente frustrantes. Puesto que su relación no puede estar basada en tales premisas no necesitan insistir acerca del no-compromiso o declaraciones más honestas. Al mismo tiempo hemos de admitir que en ocasiones estamos obligados a la intervención ya que en ocasiones las familias, los sujetos han perdido transitoriamente el poder de decisión. En la mayoría de las ocasiones deseamos trabajar con la dificultades que ellos no están experimentando como tal, pero sí las definen las instancias sociales.

Así pues, no sólo es posible introducir cambios en ausencia de demanda de ayuda, sino que un contexto coercitivo con la familia es lo único que lo posibilita, es decir, crea el marco para que en este tipo de familias (que descuidan a los menores, etc.) pueda emerger el sufrimiento que padecen, y que se oculta tras la fachada de desatención, incumplimiento de las normas sociales (absentismo escolar consentido, etc.). Sin embargo la ausencia de demanda no significa que no haya sufrimiento derivado de la situación, la tarea es hacer surgir la motivación.

Para determinadas familias, en la medida que niegan cualquier tipo de sufrimiento relacional, sólo un contexto coercitivo, no punitivo, no juzgador, que no está dissociado de la ayuda es una oportunidad para que emerja el

sufrimiento, la motivación, el deseo de cambio, que subyace. Tenemos pues, que lejos de limitarnos las posibilidades de intervención, el marco institucional y legislativo nos prepara las condiciones necesarias para establecer una alianza entre la familia y los profesionales.

La tarea es recolectar información acerca de las distintas perspectivas e incumbencias y clarificar los objetivos; otras veces han de ser intérpretes de la familia para con otros profesionales u organizaciones, a las que se les explica lo que se necesita de ellas para ayudar a cambiar a las familias, por otro lado, con las familias las familias les explicamos cómo necesita cambiar para satisfacer el interés de las agencias. El uso del contexto coercitivo posibilita el trabajo. Otra alternativa es la reunión de red interinstitucional, una reunión con la familia y la red para discutir metas, progresos y planes. Se rastrean las distintas visiones de los problemas y soluciones posibles. Es necesario introducir reencuadres constructivos de visiones encontradas. Se opera como moderadores en el diálogo entre la familia y las agencias ayudándolos a escucharse. Este foro provee oportunidades para la cooperación, la unidad de objetivos y el planteamiento conjunto de la intervención, pero también para la manifestación abierta de las diferencias. Dicho encuentro ofrece una oportunidad de reconocer y respetar la heterogeneidad de sus agendas, roles y preocupaciones, así como poder reconocer la manera en que sus posiciones frecuentemente enfrentadas están interconectadas. El foro también contribuye a movilizar recursos de la familia al cambiar su experiencia de receptores desgastados de intervención en un contexto adverso, a la de participantes constructores de su propio plan de intervención.

En síntesis, se trata de redefinir la naturaleza del contrato, aceptación de la realidad de una intervención sin confianza a priori, y el desarrollo de formas de cooperación en ausencia de un acuerdo. Todo lo cual hace posible trabajar con familias y agencias de protección movilizándonos desde un sistema adverso hacia otro de resolución de problemas. Control y ayuda vemos pues que no están disociados.

4.-Hay algunas cuestiones “actitudinales” de los profesionales que emergen del trabajo con familias multiproblemáticas que puede ser útil señalarlas:

-Son un tipo de familias tan diferentes a nosotros, en su “estilo de vida”, la desatención, los gastos suntuarios, tec. (Cancrini), que provocan que aparezca en primer plano en los profesionales lo normativo, el deber ser, el cuestionamiento y la descalificación. Cuando en verdad tendríamos que reflexionar acerca de las circunstancias pasadas y presentes, de las opciones y restricciones que les ofrece el contexto, y un largo etcétera. El encuentro con los sujetos que atendemos pueden constituirse en un lugar para el silencio y el secreto, y estos son refugio para el poder (parafraseando a Foucault). Sabemos que las prácticas socioeducativas son una empresa cargada de valores -al influir en los estilos de vida- por lo que podemos ayudar inevitablemente a mantener el status quo, o a promover el cambio. Porque los contextos asistenciales, educativos, de control guiados por procedimientos más o menos objetivos, tecnocráticos que no introducen la reflexión acerca de aspectos contextuales, convierten sus prácticas en poco éticas, estereotipadas y contribuyen al burn out de los profesionales.

-La tendencia al acting out en las propias familias y en los profesionales es de “ida y vuelta”: de los profesionales a la familia y viceversa.

-El “pasaporte” de entrada a estas familias, dice L. Cancrini, es “la ilusión por comprender”, proceso que “contamina a la propia familia”, promesa que vislumbra entender dinámicas relacionales diacrónicas y sincrónicas. Con momentos de gran cercanía emocional a la familia y otros de alejamiento, que nos permitan pensar.

-La necesidad de hacer hipótesis con la familia implica reflexión, a la cual contraponemos una indicación o el consejo, en ocasiones asociado, por estas familias, no sin razón, a un juicio y un castigo. El comprender sólo es posible si se tienen mapas que van a dar un sentido a los hechos: Por ejemplo, la conducta adictiva es un proceso autodestructivo que en parte puede entenderse como “un remedio a una situación de sufrimiento mayor”.

-Reflexionar no implica siempre aceptar al otro, implica confirmar en su experiencia, y esto no es sólo aprobar “las buenas conductas”; confirmar es dar



un mensaje “ésto para mi es importante” aunque prosiga por nuestra parte un cuestionamiento.

-En este mismo sentido, hay que rehuir el riesgo de coaligarnos con la familia contra la jerarquía (determinadas decisiones que desde el punto de vista profesional nos parecen injustas, etc). Implicaría un engaño, ya que el mensaje es de igualdad, pero es falso: no estamos en la misma posición que la familia. Este igualitarismo ha sido la tentación de muchos trabajadores sociales.

-Con nuestras acciones no podemos contribuir al proceso de fragmentación de las familias. Es preciso que generemos procesos intrafamiliares, frente a las tendencias observadas en el trabajo con estas familias a favorecer procesos de “centrifugado”. (J. Colapinto). Frente a acciones aisladas, es preciso crear y crear en los procesos.

-La importancia de establecer un diálogo de colaboración, no sólo con la propia familia sino en especial con los profesionales y las organizaciones implicadas en el proceso, como decíamos más arriba, estas ya constituyen parte del problema.

-Las situaciones de impotencia o desesperanza no siempre se expresan como tal, a veces aparecen a través de comportamientos agresivos, de rechazo. Por otro lado, la resistencia al cambio, a dejarse “influir”, se puede ver como una manera de conseguir “respeto”. El respeto, dice R. Sennett (2003), se gana a través de la expansión de las propias capacidades y habilidades y en el cuidado de uno mismo, mientras que, en situaciones de dependencia del ámbito público dicha dependencia es vergonzosa. Ya que les priva del control de su vida siendo meros consumidores del cuidado que se les dispensa padecen la mayor falta de respeto: no ser vistos como seres humanos autónomos y con capacidad de decisión. Lejos de negar esta realidad proponemos tenerla en cuenta y metacomunicar acerca de ello con los sujetos.

5.- Las cuestiones actitudinales y cognoscitivas del profesional se complementan con algunas técnicas de la entrevista que facilitan el marco reflexivo que proponemos. El interrogatorio reflexivo está orientado a generar nuevas pautas de autoconocimiento y de conducta; complementando las tres

directrices básicas de una entrevista sistémica (hipotetización, circularidad y neutralidad). La postura facilitadora de las preguntas reflexivas permiten la aparición de nuevos constructos, en sí mismas son terapéuticas. K. Tomm (1984) nos ofrece unas ideas guía que destacaremos a continuación algunas.

- No se puede no intervenir: Todo lo que cada uno hace supone una perturbación, una intervención. Puede tener éxito o no, ser positiva o mala, ser interesante o no serlo pero todo es una perturbación, ya sea por acción o por omisión.

- Sólo tenemos acceso a nosotros mismos: El profesional ha de *focalizarse* en su propia conducta, con todas las limitaciones que se quiera, es la única sobre la que tiene acceso. Ha de fijarse en su conducta en relación con el sistema que se ha creado y no sobre el sistema y sus vicisitudes.

- Hay que decidir cuál es el nivel y el tamaño de la unidad sobre la que se está creando una estrategia: sobre las habilidades, las emociones, el grupo, la institución, etcétera).

- Hipotetización: La hipótesis permiten que se puedan establecer conexiones entre las conductas y los significados y obtener una visión sistémica. Al tiempo la hipótesis sirve de guía para hacer preguntas a la familia/profesionales. Las hipótesis se formulan con el material que va surgiendo de las narraciones de los profesionales en las sesiones y con los datos de la evaluación previa de que se dispone.

- Circularidad: Como estrategia para la conducción del proceso supone dos conceptos, por un lado, se aplica a un tipo particular de entrevista que se realiza a través de lo que se denominan preguntas circulares. Las preguntas circulares sirven para recoger información del sistema, para desencadenar nuevas posibilidades en el sistema y para formular y validar hipótesis. Por otro, y consideramos que es más importante, como postura conductual: "acoplamiento con el otro que nos permite observar diferencias, establecer conexiones y "movernos al compás". De esta forma se organiza un único sis-

tema (supervisores –grupo de profesionales/ familias/profesionales) que *coevoluciona* perturbándose recíprocamente.

- Neutralidad: La posición de neutralidad deriva de la imposibilidad de conocer la verdad o la certeza sobre algo; se acepta todo lo que se le dice, la estrategia de producir *feed-back* y establecer conexiones en vez de emitir juicios y "verdades".

- *Estrategización*: Define la postura cognitiva que permite construir acciones, hacer preguntas, elaborar planes y, en general, decidir cómo actuar en cada momento de acuerdo a las metas que se establecen.

Evidentemente, es necesaria una estrategia de más alto nivel conceptual para llevar a buen fin todas estas estrategias. Básicamente esto supone preguntarse en todo momento qué está ocurriendo en el sistema como resultado de nuestras intervenciones y/o preguntas. Somos responsables totalmente de nuestra propia actividad, pero no se es totalmente responsable de lo que ocurre en el sistema. En realidad se establece un círculo recursivo entre varias de las estrategias aquí mencionadas.

6.-De forma muy sintética a continuación describimos algunas cuestiones claves para el trabajo interinstitucional, fundamental para la intervención familiar. El texto de Imber-Black (2000) nos ofrece un magnífico, y exhaustivo, mapa de cómo manejar las triangulaciones, cuando éstas se dan, entre las familias y los sistemas que las atienden. Son consideraciones importantes, la evaluación y definición del problema desde el punto de vista de la familia, desde la perspectiva de las diferentes agencias implicadas en la intervención; y los "atributos de culpa" de ida y vuelta. Las organizaciones que atienden a las familias no siempre contribuyen con su acción, aún con la mejor intención, al cambio de las personas o las situaciones a las que se enfrentan, aún contando con la existencia de estructuras administrativas que faciliten la cooperación y la posibilidad de reunirse para discutir regularmente de las situaciones que atendemos. Es necesario que aseguremos la coherencia del tratamiento y clarifiquemos los momentos y lugares donde mejor se sitúe el trabajo de cada uno. Trabajamos con sujetos con problemas múltiples con los cuales hay

implicados servicios múltiples. Y por último, es necesario que la intervención en ámbitos microsociales sea un trabajo coordinado, que ha de trascender “la buena voluntad de los profesionales implicados”.

Los profesionales formamos parte de una red afectada muchas veces por las mismas contradicciones; una cadena más de la red, que la constituye y nos constituye, es el marco que generan los programas socio-sanitarios, fruto de orientaciones políticas organizativas. ¿Cómo conseguir modalidades cooperativas de trabajo? ¿Cómo conseguir que personas y grupos incluyan en su dinámica, prácticas comunicacionales que amplíen las posibilidades de cooperación y coordinación con la pluralidad? ¿Cómo evitar que las familias sean rehenes de los triángulos institucionales después de haber sido víctimas propiciatorias de multitud de condicionantes? Todas las preguntas tienen, múltiples respuestas técnicas y actitudinales, que nos afectan a todos: profesionales, organizaciones, diseños de políticas sociales, etc. Mas, de entrada podríamos establecer un principio (que lo tomamos de los enfoques de mediación en conflictos): Si queremos que algo cambie debemos empezar por cambiar nosotros mismos.( Rodríguez, 2001)

Las respuestas a estas cuestiones las tomamos de algunos principios básicos de la mediación en conflicto:

-El profesional debe tener la convicción de necesitar contar con el otro porque solo no puede. Se necesitan para iniciar una búsqueda común de soluciones, es condición sine qua non: respetar el saber del otro.

-Todos somos víctimas/co-responsables de los mandatos institucionales. La dimensión organizativa es un factor constitutivo en el proceso de intervención, al mismo tiempo nuestra intervención debe dirigirse a dos niveles: usuarios y a la propia organización.

-Es preciso confirmar al otro profesional, o a la organización en su visión de las cosas, en su saber. Compartir su perspectiva, no confrontando visiones: la curiosidad lleva a la exploración de puntos de vista alternativos, y las diferentes motivaciones y puntos de vista la alimentan, la neutralidad y la curiosidad se contextualizan la una a la otra comprometiéndose en el desarrollo de las

diferencias, llevando así concomitantemente a no aferrarse a una posición en especial, convirtiendo “la verdad” en las verdades. (R. A. Baruch y J.P. Folger, 1996)

-El grupo de profesionales como posibilidad de intercambio de visiones en posición de complementariedad alternante, donde evitemos hacer circular la culpa, las actitudes de omnipotencia, o aceptar delegaciones de tareas ( o puntos de vista) que no han sido negociados previamente.

-Es esencial, y es un principio básico de la mediación, el reconocimiento y la legitimación del otro. Junto con la autoreflexividad que permite la aparición de las zonas grises en nuestras creencias, en nuestras opiniones, lo que trae los reductos de incertidumbre alientan a la cooperación (D. Fried, 2000). Se trata de poner en marcha diálogo transformativos que permitan co-crear nuevas realidades, es decir, construir juntos un futuro viable a través del diálogo.

## **Conclusiones**

En el escenario de la enseñanza y del aprendizaje de trabajo social con familias se ponen en juego: las esquemas conceptuales y operativos que guían la elaboración del diagnóstico-intervención en un proceso recursivo; las herramientas didácticas que permitan una aproximación a la realidad de la intervención con familias, como el rol playing o los videos de entrevistas pregrabados; y por último, un ámbito interaccional, conversacional en el aula, en el que los alumnos y el profesor reflexionen e integren tanto los aspectos emocionales como cognoscitivos que se ponen en escena.

## **Bibliografía**

Aponte, H. (1992): “Entrenamiento de la persona del terapeuta en terapia familiar estructural”, en Rev. Sistemas Familiares. Año 8. N° 3. Buenos Aires.

Auerswald, y otros. (1976 El enfoque interdisciplinario y el ecológico, en

- Grupoterapia de la familia, N. Ackerman y otros. Ed. Hormé Buenos Aires.
- Baruch, R. A. y Folger, J. P. (1996): La promesa de la mediación. Ed. Granica. Barcelona.
- Bateson, G. (1985). Pasos hacia una ecología de la mente. Ed. Carlos Lolhé, Buenos Aires.
- Bleger, J. (1996): Psicología de la conducta, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Cancrini, L.(1997): Las familias multiproblemáticas, en Colleti, M. y Linares, J.L.(comp.): La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. Ed. Paidós. Barcelona.
- Cirillo, S. (1991): Niños maltratados. Ed. Paidós. Barcelona.
- Cirillo, S. (1998): "La intervención sistémica en contextos no clínicos", en Rev. Sistémica, nº 4-5. Asociación Andaluza de terapia Familiar y Sistemas Humanos. Sevilla.
- Colapinto, J. et al, (1996): "La dilución del proceso familiar en los servicios sociales implicados para el tratamiento de las familias negligentes", Rev. Redes, nº2. Barcelona.
- Colleti, M. y Linares, J.L.(comp.): La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. Ed. Paidós. Barcelona, 1997.
- Fried, D. (2000): Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Ed. Granica. Buenos Aires.
- Hoffman, L. (2001): "De la sabiduría a la responsabilidad relacional: una perspectiva comunal, en Sistemas Familiares. Año 17. Nº 2. Buenos Aires.
- Imber-Back, E.(2000): Familias y sistemas amplios. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Keeney B. Y Ross, B. (1987): Construcción de las terapias familiares sistémicas. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.

Maturana, H. y Varela, F. (1990): El árbol del conocimiento. Ed. Debate. Madrid.

McNamee, S. (2001) "Recursos relacionales: la construcción de la terapia y otras prácticas profesionales en el mundo posmoderno", en *Sistemas Familiares*, Buenos Aires, Año 17, nº 2, 113-129.

Minuchin, S. (1977): *Familias y Terapia Familiar*. Ed. Gedisa. Barcelona.

Minuchin P., Colapinto, J. y Minuchin, S. (2000): *Pobreza, institución, familia. De Amorrotu*. Buenos Aires.

Pakman, M. (1997): "Educación y terapia en las zonas culturales de frontera: por una práctica social crítica en los servicios sociales" en *Rev. Sistemas Familiares*, nº 13. Buenos Aires.

Pakman, M. (1997): *La psicoterapia en contextos de pobreza y disonancia étnica: el constructivismo y el construccionismo social como metodología para la acción*, en *Construcciones de la experiencia humana*. V. II. Gedisa. Barcelona.

Pakman, M. (1999): "Terapias constructivistas en Salud Mental", en *Rev. Sistemas familiares*. Nº 2. Buenos Aires.

Rodríguez, A.: "Contextos de colaboración: entre el deseo y la realidad", en *Rev. Trabajo Social hoy*. Vol. 31. Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social. 2001. Madrid.

Selvini, M. Y otros (1986): *Al frente de la organización*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Sennet, R, (2003): *El respeto*, Ed. Anagrama, Barcelona.

Shön, D. A (1997): *La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica*, en *Construcciones de la experiencia Humana II*, M. Pakman (comp.) Ed. Gedisa. Barcelona.

Shön, D.A. (1998) : *El profesional reflexivo*. Ed. Paidós. Barcelona.

Tomm, K. (1984) : "One perspective on the Milan Systemic approach". Part. II.  
Journal of Marital and Family Therapy, 10, pgs: 253-271.



# Teoría y práctica del aprendizaje por interacción sobre la intervención en grupos

Teresa Zamanillo Peral

Universidad Complutense de Madrid

**PALABRAS CLAVE:** proceso reflexivo; relaciones interpersonales; empoderamiento

**Key Words:** Reflective process; interpersonal relationships; empowerment

## **Introducción**

El aprendizaje de la ética y del respeto, de la flexibilidad y de la comunicación transparente, así como la adquisición de conocimientos sobre dinámica de grupos, constituye un elemento imprescindible para la constitución de equipos de trabajo. Esto es especialmente necesario en el ámbito de aquellas instituciones y empresas que dedican sus recursos a procesos de transformación de la realidad social de las personas y grupos sociales. Para el entrenamiento en estas actitudes y la adquisición de conocimientos sobre dinámica de grupos, la aplicación del *método de grupo operativo* presenta una potencia didáctica extraordinaria. Este tipo de entrenamiento posibilita también el inicio de un cierto “estilo de vida” fundamentado en valores como la autenticidad, el deseo de realización del yo, la autodeterminación y la autonomía. La educación en la autonomía es, además, educación para la democracia, puesto que, como dice Adorno, “una democracia exige personas emancipadas” (1998: 95).

De acuerdo con Adorno, la educación en este tipo de valores (autonomía, racionalidad, concienciación, relación entre teoría y praxis) debería

acometerse desde la primera infancia y seguir durante la vida de la persona en forma de educación permanente. Pero no se hace así en la práctica. Por ello, mi preocupación se ciñe a la enseñanza de estas cuestiones en el ámbito universitario. Porque, a mi juicio, la universidad no puede seguir contribuyendo a las lagunas que se generan en los primeros cursos de la formación del individuo. Formación que tiene su fundamento en la transmisión de conocimientos y en hacer llegar a los sujetos un modelo rector determinado de antemano en lugar de preparar al estudiante para comprender el mundo y actuar en el mismo.

Este tipo de intervención en grupos pretende, además de iniciar al estudiante en la acción, otros objetivos cuya formulación debo tanto a Lapassade (1985: 246-247) como a mi propia experiencia:

- \* Efectuar un trabajo interesante en el aula, un trabajo que apasione a los alumnos aprendiendo a amar la aventura del conocimiento.

- \* Contribuir a derribar las barreras que se han construido en el ámbito educativo entre teoría y práctica.

- \* Proporcionar una formación más rica a los estudiantes que la del sistema tradicional, ya que esta experiencia no sólo es intelectual, sino que se extiende además al terreno de lo subjetivo e intersubjetivo.

- \* Preparar a los alumnos para la crítica del sistema social en el que viven, fundamentalmente en lo que se refiere a las relaciones burocráticas y, por tanto, de dominación.

- \* Crear un campo de discusión que se extienda más allá del aula, con el fin de formar un estado de opinión en el medio universitario que inaugure un estilo docente menos burocrático.

- \* Aprender a practicar el análisis y la intervención en grupos, al mismo tiempo que se vive la experiencia, esto es, aprender aprendiendo.

- \* Ayudar a los alumnos en el proceso de la construcción de su identidad social como profesionales.

Cómo y en qué medida se alcanzan estos logros puedo adelantar que, en todos los casos, los alumnos adquieren unos mínimos conocimientos de la dinámica del proceso y de la formación de las actitudes anteriormente señaladas. Creo asimismo importante anticipar aquí que este método permite a los alumnos aprehender con gran eficacia la relación existente entre teoría y práctica como una unidad dialéctica.

Esta propuesta didáctica parte de la premisa de que la actividad docente es un proceso de comunicación fundamentado, como toda comunicación, en un diálogo en el que ambos –profesor y alumnos- mantienen. En este encuentro no necesariamente se transmiten palabras o contenidos, sino mensajes implícitos en la forma de ejecutar. Cuando la relación funciona bien, adopta la forma de reflexión en la acción recíproca. El alumno reflexiona acerca de lo que oye decir al profesor o lo que ve hacer, y reflexiona también sobre el conocimiento en la acción de su propia ejecución. Y el profesor, a su vez, se pregunta sobre lo que el estudiante revela en cuanto a conocimientos, ignorancia, dificultades, etcétera, pensando en cómo poder ayudarle en su aventura intelectual. De esta forma, mediante la conversación entre el profesor y los alumnos y estos entre sí, se crea un espacio que permite que todos los participantes tomen conciencia de la realidad intersubjetiva, es decir, del proceso por el que cada individuo se ve reflejado en los otros.

¿Cómo se lleva a cabo este proceso? Mediante la reflexión sobre el propio aprendizaje, el alumno trata de organizar, construir y verificar los significados de lo que ve y oye. Por medio de la imitación reflexiva, trata de introducir en la ejecución de sus propias acciones aquello que ha visto y oído del profesor; improvisa y experimenta; y, con la colaboración del profesor aprende a responsabilizarse de sí mismo y de su propio camino de aprendizaje. El alumno se va haciendo así, poco a poco, capaz de tomar parte en el diálogo si quiere aprender.

En la interrelación entre estos dos elementos del sistema docente (profesor-alumno) la percepción que ambos tienen de sí mismos es fundamental. De ella se derivarán unas relaciones más o menos satisfactorias, de acuerdo con las actitudes que ambos adopten en su intersubjetividad. Una

enseñanza de comunicación unidireccional, en la que al alumno se le considera un mero receptor pasivo de conocimientos en cadena, dará lugar a una relación muy diferente de aquella otra en la que el alumno es interpretado como un sujeto capaz de autodeterminación, por tanto, de tomar decisiones propias, capaz de formarse juicios y elaborar críticas sobre la materia objeto de estudio. Esta última se caracteriza por la comunicación bidireccional, en la que el alumno es un participante activo del proceso de adquisición de conocimientos. Este planteamiento conduce de una manera sin igual a poder combinar la teoría con la práctica.

Estas son algunas de las condiciones ideales de un sistema de enseñanza-aprendizaje según Schön, para aquellos contextos en los que se da una práctica deliberada por ambos interlocutores. Mas no es así en la enseñanza pública. Creemos que en este contexto se da con más frecuencia lo que Kurt Lewin denominaba aprendizaje por coacción. De ahí que en el contexto en que nosotros trabajamos es preciso señalar que el aprendizaje no es extensible por igual a todas las personas que componen los grupos, ya que sus puntos de partida cognoscitivos, así como las expectativas, los intereses, las necesidades afectivas e intelectuales, los objetivos externos e internos de los miembros, la predisposición al compromiso y a la implicación, la representación de la realidad, los valores culturales, etcétera, son muy variados. Sin embargo se puede generalizar que resulta difícil pasar por un grupo sin sufrir alguna modificación de la conducta, por superficial que ésta sea. En ese sentido, todo grupo es terapéutico, es decir, supone un cambio en la persona. Al mismo tiempo, las modificaciones de la conducta que se operan en los grupos constituyen una motivación para continuar realizando y perfeccionando esta intervención institucional.

Así pues, el aprendizaje de la asignatura de trabajo social con grupos mediante este método, persigue el autoconocimiento por medio de las relaciones interpersonales. Sólo así, ésta es la hipótesis que subyace a la elección de este método, se podrá ayudar a los otros a cambiar y devenir en sujetos de poder sobre sí mismos y sobre su medio.

Asimismo, conocedora de las resistencias al aprendizaje y las limitaciones antes señaladas, es preciso destacar que el grupo operativo en el contexto docente no tiene un proyecto explícito de llevar a cabo una transformación estructural del orden establecido, como en su inicio pretendieron los creadores de la Escuela de Psicología Social de Pichón-Rivière o los analistas institucionales franceses de los años sesenta. Porque la realidad nos demuestra que los cambios que se operan como resultado de la intervención, aunque importantes, muchas veces no pasan de inmediato de la dimensión personal. No obstante, algunos grupos logran una dinámica de cooperación que les acerca a las puertas de un proyecto. Sin embargo, en la medida en que la continuidad del mismo implicaría ya al análisis institucional, entendido éste como acción política que ejerce un cuestionamiento del poder que puede producir un efecto sobre la institución y su organización (Baremblit, G. 1991: 33), se han de reconocer varias limitaciones más, condicionadas por el contexto docente en que se lleva a cabo la intervención. Entre otras, podemos destacar las siguientes: el aula, no sólo como lugar físico sino en su relación con el objetivo del programa de la asignatura que ha de cumplirse, el propósito principal de los alumnos, que es el de aprobar la materia, y el número acotado de sesiones que dura necesariamente un curso académico. En diecisiete sesiones los participantes de los grupos no tienen tiempo suficiente para construir una ideología grupal o esquema conceptual referencial operativo (ECRO), que se proponga como objetivo elaborar un proyecto de intervención en la comunidad universitaria o en la institución de la que forman parte como usuarios de la administración.

Pero a pesar de estas limitaciones, los logros, tanto grupales como personales, son muy importantes. En lo que se refiere a los grupales, el aumento en la aceptación de las diferencias, el respeto a los demás, la empatía, la capacidad de escucha, etcétera, son actitudes que los miembros de los grupos declaran que han incorporado a sus relaciones interpersonales. Por su parte, algunas personas descubren en sí mismas el poder subjetivo que puede ayudarlas a hacer frente a los distintos momentos y grados de alienación en que se encuentran a lo largo de su experiencia. Este descubrimiento constituye la fuerza del sí mismo y el camino de la autenticidad. Al igual que

describe Ardoino (1971: XXXVI-XXXVII) para los grupos de diagnóstico, en éstos muchos participantes superan la lógica dual, fundada sobre el principio de no contradicción, para aprehender el pensamiento dialéctico que integra la contradicción y el conflicto como fuerza motriz del progreso. Los miembros aprenden asimismo a reconocer los fenómenos de dependencia y contradependencia. Algunos, no todos, experimentan la interdependencia; descubren la ambigüedad, la ambivalencia y la equívocidad propias de los fenómenos relacionales y de la comunicación; experimentan la importancia del compromiso y de las funciones de mediación y de negociación en la relación, y se acercan a la comprensión de uno mismo, como fundamento y modelo más profundo de la relación con el otro. La problemática del poder en el grupo y en las instituciones y las condiciones de la autogestión son otras de las cuestiones que un participante en estos grupos puede experimentar.

Es preciso señalar, también, el carácter iniciático que tienen estos grupos en su dimensión educativa. Ardoino resalta la necesidad de aproximar etimológicamente iniciación (paso, entrada en algo nuevo) y educación (conducción, alimentación) en la medida en que ambos términos implican un camino fuera-de y hacia-alguna-cosa, o separación y agregación (1971: XLV). Así, estos grupos cumplen, en cierto modo, un requisito de iniciación a la vida en sociedad y a la construcción de una cosmogonía o visión del mundo apropiada a las ideas fundamentales contemporáneas (1971: LX). En ellos, el rito iniciático se realiza acompañando al sujeto en dos de las dimensiones más fundamentales del ser: fraternal (por sus compañeros de grupo) y parental (por las figuras de los monitores).

### **Más allá de la realidad: de los valores que guían el método**

Y como creo que realidad y utopía lejos de ser metas antagónicas pueden converger, en el diseño de estos grupos y en la elección de este método hay, no puedo velarlo, una pasión ética. Porque la elección de este tipo de docencia está condicionada por unos valores que marcan mi posición, frente al mundo de la vida cotidiana. Porque creo que los valores de uno u otro signo mueven al mundo, y que el sujeto, en tanto ser individual y social, es poseedor de valores que revierten en las instituciones transformando éstas.

La necesidad de transformar las instituciones sociales es una de las premisas fundamentales de las filosofías del pragmatismo americano y la marxista. Para Marx la filosofía ha de ser una actividad crítico-práctica. La comprensión crítica “correcta” de las instituciones existentes acabará en la transformación de las mismas, porque la crítica tiene el poder de revelar a los hombres la comprensión de por qué están sufriendo, y formar así su autoconciencia (Bernstein, R. 1979: 66-67). Por su parte, Dewey concibe como proyecto intelectual primordial cambiar el mundo, de ahí su compromiso con los problemas de la educación, con la reconstrucción social y con la revitalización de la democracia. Dewey abogaba por una concepción de la filosofía que ejerciera la crítica social, ya que “somos seres activos desde el principio y estamos por naturaleza... comprometidos en reorientar nuestra acción en respuesta a los cambios que tienen lugar a nuestro alrededor” (cit. por Bernstein, 215).

¿Y cuáles son esos valores que conforman las cuestiones vitales del individuo? Por un lado se trata de comprender y activar el ser un profesional de la emancipación, que no del control. El método del grupo operativo, al proponerse cuestionar el propio discurso estereotipado, en un proceso de crítica y autocrítica del medio y de uno mismo, trata de articular y hacer coherente la conducta con los valores que se sostienen, o lo que es lo mismo, la práctica con la teoría, el comportamiento con el conocimiento, lo cognoscitivo con lo vivencial. Este proceso reflexivo redundará en sujetos con un mayor poder para lograr cambios en uno mismo, base indispensable para intervenir con otros persiguiendo el empoderamiento tan deseado hoy en día en los procesos de intervención. Esta es la elección que ha constituido mi trayectoria vital y ha marcado, por tanto, una línea formativa encauzada a hacer de mí, por utilizar el término de Jesús Ibáñez, un dispositivo de emancipación.

Así pues, la esperanza que ha guiado esta práctica de intervención en grupos, es la de despertar los asuntos vitales de la convivencia humana para hacerlos conscientes. Se trata de poder compartir, con los sujetos de la acción, una comunidad de conocimientos, de sentimientos y de comprensión de la realidad social más plural, para que añada sus esfuerzos a otros en la transformación de las instituciones. Y ahí detrás está el deseo de producción,

de libertad, de innovación. El deseo que es dirigido por una pasión controlada por la razón, para que aquella no se desborde en una intensidad a la intemperie sometida a bruscos cambios emotivos, que sería la de intervenir de forma voluntarista. Es pues la pasión por conocer los hondones de las relaciones intersubjetivas la que ha orientado la realización de este tipo de didáctica. Razón y pasión se funden así en una amalgama indisociable porque forman una pasión reflexiva.

Mas una pregunta se impone: ¿qué clase de emancipación puede alcanzar el individuo en este mundo de hoy? Y en la pregunta misma están contenidas las contradicciones pero, sobre todo, las limitaciones. De la primera e idealista interpretación que hay en los textos marxistas (es posible la emancipación total, entendida como el despliegue de una naturaleza esencial al sujeto en su “irse haciendo” auténtico) a la concepción de hoy, se interpone una gran distancia. Este ha sido un camino de aceptación de las contradicciones y de las limitaciones que muchas han sido expuestas en anteriores líneas.

### **Algunos elementos de análisis que guían el proceso de intervención didáctica**

Mis presupuestos sociopsicológicos para la comprensión de la dialéctica entre el grupo y el individuo están influenciados, en gran medida, por el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead, teoría que puede, además verse reflejada en desarrollos recientes de la teoría de la comunicación. La perspectiva dialéctica marxista y la perspectiva de la psicodinámica freudiana también forman parte de la sistematización teórica que sigo. El análisis que llevo a cabo de la dinámica relacional, de estos grupos, está muy alejado de una concepción lineal y unidireccional de la comunicación. Es la teoría de sistemas aplicada al campo de la comunicación la que da coherencia a las relaciones que se observan.

La emancipación es el concepto nuclear de los métodos participativos como el enfoque de grupo operativo, entre otros. Mas la reconstrucción del



concepto de emancipación, con el objeto de generar conceptos próximos que hagan más operativo y significativo el lenguaje de la intervención en grupos operativos se ha hecho necesaria a lo largo de todo este proceso de reflexión sobre la intervención didáctica que venía realizando desde hace tiempo.

El concepto de emancipación es sinónimo de liberación, términos que nos remiten a la idea de libertad que ha ocupado muchas páginas en la historia de la filosofía. El objetivo de la emancipación en el marxismo es la transformación de las instituciones que impiden el desarrollo de la creatividad y la realización del hombre. El camino es el de superar la división jerárquica del trabajo y, por tanto, la escisión del conocimiento. Porque mantener esta división, como dice José Jiménez, “expresaría institucionalmente la jerarquía de las articulaciones informativas, reproducida por toda la política técnico-económica y educativa. Las consecuencias son la inmovilidad, la fijación y el confinamiento de los individuos en un nivel funcional determinado y, por consiguiente, el ‘trabajador colectivo social’ queda estructurado en la forma de una pirámide”. Así pues, el sentido de esta emancipación viene dado porque “el punto de partida para la superación de la sociedad escindida será precisamente el acceso no escindido del conjunto del colectivo social al conocimiento, a las formas de consciencia superior”. Ya que, como señala Bahro, la desigualdad social está anclada en la propia división del trabajo, y es esto lo que hace que en la historia anterior del mundo sólo hayan sido *libres* ‘los portadores del trabajo general, es decir, los privilegiados planificadores y políticos, los pensadores, científicos y artistas’, capacitados para desarrollar la consciencia de libertad en su relación con la totalidad de los procesos humanos” (Jiménez, J. 1984: 195).

¿Por qué uno de los conceptos fundamentales de los métodos de investigación acción participante es la emancipación? Porque se parte de la hipótesis de que todos somos seres alienados, por eso hablar de emancipación exige hablar de su reverso, la alienación. Y educar, conducir, e iniciar al otro en un camino desalienante es el objetivo de estos grupos. Porque la educación representa una vía al “extravío”, una solución para “sacarle fuera del dominio en el que ya se malogró lo esencial” (Ricoeur, 1982: 158). Por todo esto, el trabajo que vengo realizando en el aula pretende dotar de un contenido

operativo al concepto de emancipación y hacer extensible su desarrollo a un buen número de personas. En otras palabras, detrás está el deseo de brindarles “oportunidades vitales” sugiriendo un determinado “estilo de vida” que tenga su fundamento en valores tales como la motivación por la autenticidad, autonomía y autorrealización, al servicio y para el desarrollo de las virtudes democráticas.

Pero la emancipación no se completa si no existe una conciencia del nosotros que se desarrolle paralelamente a la conciencia del yo, porque el nosotros es considerado por el particular como una prolongación de sí mismo, así como el particular es parte de una integración. De ahí la necesidad de la práctica de estos grupos. Con ella he buscado así ayudar y orientar a los jóvenes en la construcción de una identidad social (personal y profesional), que resuelva los dilemas de la sociedad postmoderna que invita a las personas a representar múltiples papeles sociales y a desarrollar una “personalidad pastiche”. Esta expresión de Gergen explica la renuncia a la autenticidad en este mundo cada vez más saturado de información, trabajo que hoy se ha convertido en una empresa difícil y penosa. La “personalidad pastiche” es “un camaleón social que toma en préstamo continuamente fragmentos de identidad de cualquier origen y los adecua a una situación determinada” (Gergen, K. 1997: 196).

Puesto que la construcción de la identidad no está exenta de tensión y contradicciones, es en la compleja dinámica relacional del grupo donde se puede crear una situación en la que se hace posible ayudar a las personas a construirla. Dicho en términos de Taylor: nuestras identidades se forman en el diálogo con los demás, en el acuerdo o en la lucha que mantenemos para obtener reconocimiento. Porque “descubrir mi identidad por mí mismo no significa que yo la elabore aisladamente, sino que la negocio por medio del diálogo, en parte abierto, en parte introyectado, con otros” (Taylor, Ch. 1994: 81). Esta es la tesis principal de la que parte esta investigación y que ha dado origen y forma a la misma.

Una advertencia se impone: parecería que los conceptos señalados (autenticidad, autonomía, autorrealización, etcétera) refuerzan el individualismo

propio de la modernidad. Esto sería el “individualismo de la anomia”, término acuñado por Taylor, algo muy alejado del punto de vista que sostengo. No se trata, de alentar una concepción puramente personal de la autorrealización. Más al contrario, lo que en este trabajo se pretende demostrar es lo siguiente: en la medida en que el individuo posee un yo libre de ataduras, un yo que va alcanzando cada vez más cotas de desprendimiento, un sujeto decidido a cuidarse de sí mismo, tanto más capaz será de cuidar a los otros. Para ello es necesario practicar sobre uno mismo, práctica ardua porque “se impone sobre un fondo de error, sobre un fondo de malos hábitos, sobre un fondo de deformaciones y de dependencias establecidas y solidificadas de las que es preciso desembarazarse” (Foucault, 1994: 54). Pero el cuidado de uno mismo no es una finalidad. El otro es indispensable en la práctica de uno mismo; sin su concurso no se moldea el yo. Así, práctica de uno mismo y práctica social van unidas, lo que hace afirmar a Foucault que el sujeto, al ocuparse de sí mismo, se va a convertir en alguien capaz de cuidar a los otros.

Este proceso es el de la realización, en términos de Giddens quien ve en el camino una dimensión moral: “la línea moral de realización del yo es una línea de *autenticidad* (...) y se basa en ‘ser fiel a uno mismo’. El progreso personal depende de la superación de bloqueos y tensiones emocionales que nos impiden comprendernos como realmente somos. Ser capaz de actuar con autenticidad es más que actuar simplemente en función del conocimiento del yo, por más válido y posible que éste sea; significa también desenmarañar - según la expresión de Laing- el yo verdadero del falso (...) La moralidad de la autenticidad elude cualquier criterio moral universal y hace referencia a los demás únicamente dentro del ámbito de las relaciones íntimas (si bien dicho ámbito se acepta como algo de suma importancia para el yo). Ser sincero con uno mismo significa encontrarse, pero dado que se trata de un proceso activo, de construcción del yo, ha de estar configurado por objetivos generales (los de liberarse de las dependencias y lograr la plenitud). La plenitud es en cierta medida un fenómeno moral, pues significa fomentar un sentimiento de ser ‘bueno’, de ser una ‘persona valiosa’ ” (Giddens, 1995: 103-104). Y esto puede lograrse por medio de la práctica conversacional, por medio del lenguaje, que es intrínsecamente público porque el individuo no es un ser que encuentre a los

otros en un momento súbito; el descubrimiento de los otros es de importancia clave, en sentido emocional-cognitivo y en el desarrollo de la conciencia del yo en cuanto tal (Giddens, 1995: 70). Al hilo de las palabras de Giddens, sostengo en estas páginas, por mi experiencia en el aula, que llegar a ser una persona valiosa en el encuentro con los otros es de una riqueza inconmensurable.

El desarrollo de la conciencia del yo y la del nosotros se hace por medio de una disciplina de práctica autorreflexiva que persiga el despliegue de la identidad personal, en el sentido que da Giddens al término: “ser una persona es conocer, prácticamente siempre, mediante algún tipo de descripción o de alguna otra manera, tanto lo que uno hace como el por qué lo hace” (ibid, 51). Ello supone adecuarse a un “estilo de vida” propio. Es decir, en palabras de Giddens, un conjunto de prácticas que dan forma material a una crónica concreta de identidad del yo (ibid, 106). Y la identidad del yo supone conciencia reflexiva. No es algo dado ni un rasgo distintivo, sino que ha de ser creado y mantenido habitualmente por medio de la actividad reflexiva del individuo. La identidad del yo es *el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía*. Así, identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio. Esto incluye el componente cognitivo de la personalidad (ibid, 72).

¿Cómo se da el paso de la realización del yo a la realización del nosotros? Para el interaccionismo simbólico la vida es un proceso de continua actividad en el que los individuos están engranados en una amplia interacción en la cual deben hacer que sus acciones en desarrollo se adapten a las ajenas (Blumer, H. 1982: 16). Según esta concepción la identidad se desarrolla en el proceso de encuentro intersubjetivo. Es en esa intersubjetividad en donde podemos encontrar las posibilidades de elaborar un proyecto personal y comunitario que contrarreste la invitación constante a la fragmentación y a la saturación del yo. Este es un proceso de empoderamiento en el que entiendo el sentido que da Giddens esta actividad: emprender esfuerzos colectivos en nuestros días en la construcción de una identidad personal junto con otros, puede llegar a ser una “fuerza política subversiva”.

Esta es la propuesta de Giddens de las políticas emancipatorias para contrarrestar la gran limitación del Estado moderno de bienestar. A los grupos a

los que se refiere Giddens hay que añadir una sensación de malestar generalizado que consiste en ese sentimiento de esclavitud que todos experimentamos. Para él la esclavitud se encuentra en esa sensación de una presión objetiva que todo lo domina, en la monotonía del mundo administrado y el rechazo a toda novedad, en la presión al consumo, y en la presión de la opinión pública. Todo ello son formas de autoenajenación modernas de las que sólo es posible salirse encontrando un sentido propio al trabajo y teniendo conciencia de poder-hacer, “única forma de libertad que se mantiene indemne ante todas las presiones de nuestro tiempo” (Gadamer, 1993: 115-121).

Mas a la pregunta sobre si es posible la emancipación en un mundo camaleónico, ha de añadirse otra: ¿es posible hoy construir una identidad propia o autónoma? Sobre la primera cuestión puedo decir que, en mi experiencia, no es posible la liberación y emancipación concebida bajo las aspiraciones idealizadas por los filósofos marxistas. Esta respuesta nos lleva seguidamente a la segunda: desde mi punto de vista, para conseguir la autonomía es preciso plantearse objetivos más limitados y realistas, objetivos que están en la base de la diferenciación de la persona, de la individualidad.

Por eso todos estos conceptos no tienen sentido sólo en su dimensión abstracta y especulativa. Este planteamiento es fundamental en el marco de la docencia que imparto ya que se trata de buscar una fundamentación teórica en la que apoyar la práctica y viceversa. Es por ello que conviene traer en este punto el concepto de *diferenciación del sí mismo* puesto que es un concepto fundamental en el análisis de la interacción grupal y forma parte del marco de referencia teórico y práctico más relevante en el proceso de desalienación y, en particular, en estos grupos de la manera en que yo los dirijo.

Murray Bowen, de formación psicoanalítica y sistémica, es quien ha desarrollado profundamente este concepto en el libro *De la familia al individuo*. Lo define como la capacidad que tiene la persona de pensar y sentir de una manera diferenciada y autónoma. Teniendo en cuenta que “la ‘diferenciación’ completa es práctica y teóricamente imposible”, Bowen piensa en una escala de 0 a 100. En un extremo sitúa a las personas que tienen eclipsadas sus funciones de pensamiento y el proceso emocional rige sus vidas, viven en un

mundo de sentimientos y son muy dependientes de los sentimientos que los demás experimentan con respecto a ellas. Estas personas tienen muchas dificultades para diferenciar el sistema afectivo del intelectual y las decisiones más importantes de sus vidas las toman en función de lo que “sienten”. Estos individuos no son capaces de usar un yo diferenciado en sus relaciones con los demás (yo soy, yo creo), y en lugar de eso se limitan a un uso narcisista (me han herido, exijo mis derechos). Las personas que están en el punto más bajo de la escala tienen una fusión del yo muy intensa, “crecen como apéndices dependientes de la masa del yo familiar y en el curso de sus vidas buscan otros vínculos de dependencia que les den en préstamo la fuerza suficiente para funcionar”. Por el contrario, aquellos más diferenciados disponen de mayor libertad en su funcionamiento emocional e intelectual y tienen menos problemas y más energía para dedicarla a su progreso (1998: 38 y 193).

Como vemos, se trata de un concepto descriptivo que delimita dos extremos señalados por los conceptos de dependencia o fusión del yo y del sí mismo. La dependencia y la fusión del yo se encuentran en la base de los procesos de alienación. El concepto de sí mismo es definido por Bowen recurriendo a dos términos que indican variables importantes, a saber, *el sí mismo real* y *seudo sí mismo*. Las diferencias son las siguientes: el primero se asienta sobre convicciones, opiniones, principios vitales y creencias claramente definidas y coherentes, y el seudo sí mismo está compuesto de creencias y principios irregulares y discrepantes, adquiridos por exigencias, por modas o para dar valor a la imagen de sí mismo en el medio social. Así también, el sí mismo real se construye incorporando sus creencias sobre la base de la experiencia individual, después de un atento razonamiento, ponderando las alternativas y asumiendo la responsabilidad de las propias opciones, mientras que el seudo sí mismo se adquiere bajo los efectos de una presión emocional y puede ser modificado también por un impulso emocional (1998: 194).

El sí mismo real es un concepto que evoca el de identidad tal y como es definido por el psicoanalista Erikson, quien desarrolla su concepto de identidad en una línea psicosocial. Para él la identidad es “la capacidad del yo para mantenerse igual y continuo frente al destino cambiante (...) denota la flexibilidad necesaria para mantener patrones esenciales a través de los

procesos de cambio” (Erikson, 1967: 75). Esta posibilidad vendría dada, desde el significado psicoanalítico, por la constitución de un yo fuerte, es decir un yo que regula el psiquismo, organiza la experiencia y protege dicha organización del excesivo impacto de los impulsos (ello) y de la presión de una conciencia moral exagerada (super yo). El yo se constituye así en ese “guardián de la individualidad (...) que permite al hombre unir los dos grandes desarrollos evolutivos, su *vida interior* y su *planeamiento social*” (Erikson op. cit. 115). Así, el sentimiento de identidad en un individuo remite a un sentimiento de integridad como reunión de partes diversas “que participan en asociación y organización fructíferas” (op. cit. 72). Pero de estas definiciones quiero destacar de qué forma el individuo puede conjugar y organizar productivamente en nuestros días vida interior y planeamiento social. Es en la conjunción del yo y el nosotros en donde puede buscarse la respuesta.

El concepto de autonomía se encuentra estrechamente relacionado con estos conceptos. En este sentido, el fundamento de este proyecto es construir una realidad transformadora con los sujetos de la misma; una realidad generadora de una interacción dinámica comunicativa que persiga la realización de la persona y su empoderamiento. Siempre teniendo en cuenta en el horizonte que no hay autoafirmación sin integración, ni por el contrario, integración sin autoafirmación, porque “no se puede ser autónomo más que por o a través de las dependencias” (Morin, 1995: 25). Dicho en otros términos, no se puede ser independiente si no es por medio de las vinculaciones. O, lo que es lo mismo, ninguno de los conceptos desarrollados en estas páginas puede ser tratado dissociado del par que da significado y fuerza a cada uno de los términos, porque la autonomía sin vinculaciones, el yo sin el nosotros, la autoafirmación sin integración son prácticas vacías.

La adquisición de una identidad con un cierto grado de autonomía en la interacción grupal es uno de los objetivos explícitos de los participantes de los grupos. Esto se puede observar en la tensión que se refleja durante el proceso, a medida que el grupo evoluciona hacia un mayor grado de diferenciación que les aleja de la indiferenciación o fusión inicial. En esa línea, que no disocia contenidos sino que integra polaridades, la autonomía o la emancipación no deben confundirse con desvinculación, individualismo o aislamiento. Por el

contrario, el concepto de autonomía que sostiene el proceso de los grupos no puede concebirse aislado de los de interrelación, coevolución, interdependencia, cooperación, reciprocidad, convivencia o cualquier forma de mutualidad. Autonomía en la relación con otros significa que uno puede encontrarse con los demás a partir de la diferenciación de cada uno y, por tanto, en la complementariedad, concepto éste que forma el núcleo de la práctica de la mutualidad. Se trata de adquirir una interdependencia complementaria en lugar de una dependencia simbiótica que busca el consenso permanentemente porque sólo se concibe en la adaptación a las normas y en la adhesión complaciente y, por tanto, no confrontadora, con los otros.

Pero ¿qué es en definitiva la autonomía? Para Riesman, “los ‘autónomos’ son los individuos capaces de adaptarse a las normas de conducta de su sociedad -capacidad que por lo común falta en los anómicos- pero son libres para elegir si han de hacerlo o no” (Riesman, 198: 299). Las diferencias entre una persona adaptada y una autónoma son fundamentales. En el pasado, en una sociedad dependiente de la dirección interna, ambas personas, la adaptada y la autónoma, tenían metas claras y estaban disciplinadas para arduos encuentros con un mundo cambiante. Pero, la persona adaptada se dirigía hacia sus propias metas sin apenas dirección y control, sencillamente porque estaban dadas, mientras que para el individuo autónomo las metas eran racionales, podía elegir las y regular su ritmo. Así pues, la definición de autonomía se refiere a los individuos que son, en su carácter, capaces de libertad, que tienen criterios propios y se reservan su derecho al juicio personal (ibid, 308-309).

### **El método del grupo operativo**

La elección del *método de grupo operativo*, que paso a describir brevemente a continuación, es una opción didáctica que persigue alcanzar metas fundamentadas en los elementos de análisis de los grupos descritos anteriormente. Y ¿por qué esta elección? Porque creo que no es posible



plantearse objetivos de empoderamiento de las poblaciones débiles y vulnerables con las que trabajamos sin haber pasado por un proceso de reflexión y análisis de la realidad en la que todos vivimos: de alienación, de ataduras a cualquier cosa, personas, ideologías, modas, violencia simbólica o real, etcétera; porque no creo que es posible perseguir un proyecto emancipatorio de los grupos comunitarios, cuando nosotros no nos planteamos ni siquiera nuestras propia alienaciones; porque creo que “la violencia simbólica” nos envuelve a todas y todos en una estructura cognitiva, coraza dura, de creencias firmemente asentadas e inamovibles.

Y por referirme más en concreto al trabajo social, nuestras creencias se rigen por prioridades sobre cuestiones de técnicas y objetivos y actividades encaminadas al cambio de los "otros", en términos de relación lineal, cuyo resultado debe ser el cambio del sistema en el que trabajamos; anhelamos así recursos externos sometidos como estamos a la racionalidad instrumental que nos legitima como profesionales. Estas concepciones se traducen muchas veces en conductas y actitudes sutiles de prepotencia y manipulación, difíciles de descubrir, por cuanto que todo forma de esa “violencia simbólica” acorazada en nuestro ser. La realidad del docente no es, además, ajena a la que acabo de describir del profesional del trabajo social. De ahí que considero que la atención rigurosamente analítica y vigilante de nuestras propias contradicciones y limitaciones, es la preparación más adecuada que pueda llevar a cabo en el aula para preparar a los alumnos para un ejercicio de la vida profesional futura. Se trata con ello de favorecer una actitud reflexiva, crítica y analítica en la que yo también estoy implicada con mis contradicciones, ambivalencias y errores. Se trata de una experiencia de intercambio y descubrimiento humanos. Se trata de profundizar en la riqueza que porta nuestro ser y el de los otros, en lugar de ponernos en la actitud de saber más que el otro. Se trata de abrirse al “multiverso” y compartir el distinto conocimiento que ambos, docente y alumnos, tenemos sobre la realidad.

Mas, muchos estarán pensando ¿cuál es el papel de la profesora-coordinadora entonces? ¿En qué se diferencia del de los alumnos si todos tienen el trabajo de pensar? Nos adentramos en este momento en una cuestión metodológica de primer orden. Todo método implica un contenido intelectual o

teórico, validado en las ciencias sociales para alcanzar la explicación y la comprensión de los fenómenos y hechos a los que se enfrenta. Pero explicación y comprensión no es lo mismo y conviene distinguirlos ya que son actos no siempre bien clarificados en determinados enfoques de la intervención social y terapéutica. “La comprensión -dice Morin- es un modo inmediato, enfático, de inteligibilidad de un fenómeno humano, puesto que se basa en la relación intersubjetiva de dos ‘egos’ que se pueden proyectar-identificar uno con otro”. Vemos en el otro a alguien a quien comprendemos porque podría ser como nosotros mismos. “La intensidad de las relaciones afectivas es, por tanto, un elemento fundamental de la comprensión” (ibid, 37-38).

Pero si para comprender es preciso empatizar, para explicar se hace necesario interpretar. Mas la explicación no se puede construir si no es a través del lenguaje como medio para la actividad social práctica. Y no se puede interpretar con el lenguaje común. El que interviene actúa como un participante reflexivo en la interacción social y construye esquemas interpretativos para describir y entender la vida social. Ser participante reflexivo implica comprender y explicar ya que se han de elaborar las hipótesis en el curso de la relación intersubjetiva y han de ser devueltas a las personas con las que se trabaja.

Por tanto, porque se necesita explicar y no sólo comprender y empatizar, hemos de incorporar en nuestro saber una actitud objetivante y explicativa que garantice una cierta fidelidad al conocimiento producto de la acumulación teórica de las ciencias sociales. Para ello el científico no puede entender la realidad con el mismo esquema del saber preteórico que aprehenden la realidad las personas inmersas en la misma, no puede usar el mismo lenguaje, decíamos. Fundamentalmente porque si se hace uso de un saber preteórico, el conocimiento obtenido tendrá una base muy insegura; necesita una prueba de validez para superar la ingenuidad que resulta de una cooperación en la realidad simbólicamente preestructurada. Esta superación introduce un esfuerzo que hace posible una reestructuración del presaber, sin el cual estaría en tela de juicio la pretensión del conocimiento objetivo que nos permiten las ciencias sociales.

José Bleger recomienda a los profesionales tres actitudes fundamentales en el encuentro con el otro en la entrevista psicosocial: observar, vivenciar y escuchar. Es así como se entra con profundidad en la empatía como conducta personal y profesional; es así como se participa en la experiencia del otro; porque la participación afectiva supone alcanzar “una más profunda comprensión de ciertos fenómenos o procesos extrasubjetivos”; se funda “tanto en la *sym-pathia* como en la razón discursiva” porque comprender cualquier situación o fenómeno de la vida (obra de arte, una familia, un grupo, algo humano) “requiere como condición *sine qua non* situarse a la vez dentro y fuera” Esta actitud exige pues un doble movimiento: el de proyección e imitación, por el que el que participa en la experiencia del otro o de la obra artística se apropia de la situación (Ferrater Mora). Es buscar el acto de comprensión al empatizar con la realidad del otro y de su mundo circundante.

Pero para explicar es necesaria la razón discursiva como decimos. Y para hacerlo rigurosamente es preciso dejarse guiar por teorías sociopsicológicas que han resistido el empirismo y la prueba del tiempo con un autocontrol reflexivo, actuando en el propio contexto de la comunicación y dejándose llevar también por la espontaneidad comunicativa de lo que acontece en el campo. Esta reflexión, que es favorecida por una constante autoobservación, mantenida por la atención flotante, orienta la conversación a esclarecer las posturas que contienen afirmaciones o presupuestos que se han aceptado tácitamente, sin crítica alguna, en virtud de una comprensión de “sentido común” del contexto. Se trata de que los implicados tomen distancia de unos conceptos que dan por sentado, y muden un saber de fondo, incuestionable hasta el momento, en esa experiencia reflexiva compartida intersubjetivamente.

Y de esta manera llegamos al núcleo del método del grupo operativo. En palabras de su creador, Enrique Pichon-Rivière, se trata de un grupo centrado en la tarea, que tiene por finalidad aprender a pensar en la resolución de las dificultades creadas en el campo grupal y no en el de cada uno de sus integrantes. Es un grupo abierto a la comunicación, en pleno proceso de aprendizaje social y en relación dialéctica con el medio. La tarea es el conocimiento tanto intelectual como vivencial de las relaciones interpersonales.

La actividad de los grupos operativos está centrada en la movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y de comunicación que se deben a la ansiedad que despierta todo cambio. El grupo operativo busca rectificar esas actitudes estereotipadas que impiden la evolución y maduración intelectual y afectiva de los miembros del grupo. Porque los estereotipos son preconociones sobre la realidad para hacerla menos incierta pero impiden también aportar soluciones a los problemas que se presenten en relación con el medio en que trabaja el grupo; las representaciones del mundo y soluciones prefijadas actúan de pantalla entre la realidad y nosotros y nos bloquean hacia una visión de la vida unívoca en cuanto son “fuentes vulgares de conocimiento”. Ese es el estado acrítico que ha de ayudar a disolver el coordinador de un grupo que persiga una organización racional y científica del trabajo.

Así pues, el propósito general del grupo operativo es el esclarecimiento de lo que acontece en el mismo: las relaciones interpersonales en un proceso de diálogo entre la teoría y la práctica. Si, además, los miembros de los grupos han de estudiar un programa de dinámica de grupos, coinciden en el aprendizaje, la comunicación, el esclarecimiento de los conflictos, la resolución de tareas, la capacidad para negociar y tomar decisiones, etcétera. En los grupos se aprende en un proceso constante e ininterrumpido de reflexión-acción, se aprende conversando y pensando. De esta manera se crea así un nuevo esquema conceptual referencial y operativo (ECRO) para actuar en el mundo, a medida que se va abandonando las preconociones que prevalecen en las personas en estado rudimentario e incuestionable, en estado precientífico. Todo acto de conocimiento enriquece este esquema referencial, que se realimenta y se mantiene flexible y plástico, convirtiéndose así en el instrumento de trabajo que orienta a cada individuo en su interacción grupal y en el medio en el que opera.

En el entrenamiento con grupos se inicia la reflexión sobre uno mismo en relación con los demás. Generalmente el grupo parte de un estado simbiótico, un sincretismo grupal, en palabras de Pichon-Rivière, para evolucionar hacia una forma más diferenciada del mismo. Cada sujeto va encontrándose con los otros desde su mismidad. El yo va desarrollándose

lentamente a medida que se va dando cuenta de la experiencia de los otros, por medio de los mensajes y estímulos que éstos le envían, y va aprendiendo a modificarse a sí mismo y al mundo que le rodea en una relación especular. Es un proceso simultáneo, pero, por otro lado muy desigual en la medida en que el individuo se siente en general muy sobrepasado por el elemento de lo social en el que se ve envuelto. Este proceso de construcción de la identidad personal es previo a la construcción de la identidad social, o en otras palabras, a la construcción de un rol adecuado a una ética profesional.

El grupo operativo es, en resumen, un proyecto que persigue dar la palabra a los protagonistas del aprendizaje, los alumnos. De esta manera se trabaja el lenguaje como vehículo de transformación. Al igual que en el grupo de análisis, la regla del grupo operativo es “decirlo todo”. Gracias a esto, la palabra es privilegiada y reconocida como el lugar exacto de su práctica (Lapassade, 1985: 105). De esta forma, el significado del grupo sólo aparece en el habla plena, haciéndose transparente para sus miembros en el discurso analizado al reconstruir su historia en una crónica grupal que han de entregar a final de curso con un autoanálisis riguroso sobre su propio proceso. A lo largo de todo el curso, y máxime en la reconstrucción de todo el proceso en la crónica, los alumnos han de trabajar todo el material teórico que se les ha ido dando durante el año. Así este método trata de disolver la rígida segregación entre conocimiento y acción, típica de la ciencia tradicional y del positivismo.

Las metas políticas no están incluidas en este planteamiento, decíamos. No obstante, haré unas breves observaciones sobre este particular por considerar que el proceso completo de estos grupos llevaría a plantearse el ECRO (esquema conceptual referencial operativo), o ideología grupal, lo que formaría el marco de referencia con el cual el equipo constituido como tal se plantearía objetivos de transformación de la realidad social.

La construcción del ECRO del grupo forma la base de su praxis. Según este método, en el proceso de emancipación de uno mismo se puede simultanear la experiencia de conocimiento personal con la crítica sociopolítica. Es así como se puede conjugar el verbo emancipar, como se puede uno aventurar a esa gran experiencia de librar a otros de ataduras u opresiones.

Pero ha de ser un proceso de conciencia reflexiva simultáneo a “políticas emancipadoras”. Por tanto, de acuerdo con mi experiencia, emancipar y emanciparse es un proceso codeterminado y, por ello, en constante coevolución. Implica transformarse transformando. El elemento central del proceso es la crítica y la autocrítica, tal y como Habermas concibe el marxismo y el psicoanálisis, esto es, como ciencias críticas o ciencias emancipatorias. Es, además, un proceso dialéctico que resuelve la dicotomía entre teoría y práctica, entre conocimiento y acción, porque “*teoría y praxis, teoría y terapia, autoconocimiento y autoliberación*, coinciden así en el movimiento psicoanalítico de autorreflexión” (Menéndez Ureña, E. 1978: 43).

Esta es la propuesta de políticas emancipadoras de Giddens, a la que ya se ha hecho referencia. Para éste, el desarrollo de los procesos de reconstrucción del yo exige progresar en la política emancipadora, término que expresa de forma descriptiva aquellas políticas de liberación de la explotación, la desigualdad o la opresión. Es una orientación característica de la modernidad. Pero se trata sobre todo de “una visión general interesada en liberar a los individuos y los grupos de las trabas que afectan adversamente a sus posibilidades de vida”. Esta visión implica principalmente dos actitudes, a saber: “el esfuerzo por liberarse de las ataduras del pasado, permitiendo así una actitud transformadora frente al futuro, y el objetivo de superar el dominio ilegítimo de algunos individuos o grupos sobre otros” (1995: 267).

## **Conclusiones**

Por último señalo las diez conclusiones en las que resumo lo que considero más importante de mi aportación al *aprendizaje por interacción en pequeños grupos*.

1ª) Aquéllos que han pasado por esta experiencia están preparados para adentrarse en procesos de indagación y reflexión de la conducta humana con una

gran capacidad de observación, autoobservación y análisis de la interacción, especialmente si el objeto de estudio es de pequeños grupos.

2ª) Este proceso simultáneo también se produce con el aprendizaje en el ejercicio de la crítica y la autocrítica necesarias para emplearlas en el estudio del comportamiento humano en pequeños grupos.

3ª) Como proceso de adquisición de conocimientos, mediante este método se consigue integrar aspectos de la persona que se representan mentalmente disociadas, tales como la teoría y la práctica, lo afectivo y lo intelectual, la fuerza y la fragilidad, rivalidad y cooperación, etcétera.

4ª) La adquisición de estas conductas dependerá siempre del punto de partida que el sujeto porte al comienzo de la experiencia, de su deseo de cambio y de su disposición para entrar en un proceso de reflexión de la propia conducta, mediante las observaciones que los otros hagan a la misma.

5ª) Trabajar con grupos de observación que ocupan una posición simétrica con los participantes de los grupos operativos de control proporciona un aprendizaje sociocognitivo superior a otros métodos.

6ª) El aumento en la capacidad de crítica al sistema social y la elaboración del Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) son logros que no pueden ser medidos durante el proceso, ya que no tienen efectos inmediatos.

7ª) Con esta investigación creemos que es posible crear en los participantes de un grupo conciencia del yo por medio de un proceso coparticipado de varios sujetos que se comunican reflexivamente. Esta reflexión inicia a los participantes del grupo en el proceso de diferenciación del sí mismo, conquista preliminar para resolver con menos dificultades comunicativas los conflictos.

8ª) En general, estos grupos responden con energía al reto que les hace la coordinadora-profesora. Mas ello no impide que sus resistencias al cambio sean muy importantes, máxime si se tiene en cuenta que se les fuerza a un “aprendizaje por imposición” en el sentido que da Lewin a este término.

9ª) En cuanto a la figura de la coordinadora, su rol es distinto del de esa figura clásica que se mantiene emocionalmente separada del grupo. Se sitúa como un investigador práctico que se solidariza con el mismo, comparte sus objetivos y no tiene una definición previa de su poder. Es decir, no usa su poder para organizar a los grupos, marcar actividades u objetivos. Ejercita su rol con espontaneidad, participando en el diálogo de una forma cooperadora. En otras palabras, co-construye el discurso del grupo con los propios participantes para la elaboración de su propia historia que se formaliza en la CRÓNICA.

10ª) Es preciso también señalar que la aplicación de estos grupos traspasa el ámbito de la docencia. En efecto, estas intervenciones llevan muchas décadas experimentándose en diversas modalidades, siendo la presente una más. El artículo del número 29 (Zamanillo, T. y Kochen, R. 2001) de esta revista, que trata de una intervención con grupos de “personas sin hogar” sigue las líneas maestras de estas intervenciones.

### **Bibliografía**

Adorno, T. (1998): *Educación para la emancipación*, Ed. Morata, Madrid.

Antons, K. (1981): *Práctica de la dinámica de grupos*, Ed. Herder, Barcelona.

Anzieu, D. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

Anzieu, D. (1971): «L'illusion groupale», en *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, nº 4, París.

Ardoino, J. (1961): *Quelques aspects psychosocologiques des problèmes de communication et d'information dans les groupes de travail et les organisations*, Institut d'Administration des Entreprises, Burdeos.

Berger, Perter y Luckman, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires.



Berstein, M. (1985): *Contribuciones de Enrique Pichon-Rivière a la psicoterapia de grupo*, Buenos Aires.

Bleger, J. (1985): *Temas de psicología (entrevista y grupos)*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Bleger, J. (1996): *Psicología de la conducta*, Paidós, Buenos Aires.

Blumer, H. (1982): *El interaccionismo simbólico*, Ed. Hora, Barcelona.

Bowen, M. (1998) *Del individuo a la familia*, Ed. Paidós. Barcelona.

Castillo, W. (1999): *Dinámica de grupos populares*, Ed. Lumen, Buenos Aires.

Demo, P. (1988): *Ciencias Sociales y calidad*, Ed. Narcea, Madrid.

Dewey, J. (1989): *Cómo pensamos*, Paidós, Barcelona.

Dewey, J. (1997): *Democracia y educación*, Ed. Morata, Madrid.

Elias, N. (1990): *La sociedad de los individuos*, Ed. Península, Barcelona.

Elias, N. (1994): *Conocimiento y Poder*, Ed. La Piqueta, Madrid.

Ferrater Mora, J. (1991): *Diccionario de Filosofía*, tomos 1, 2, 3 y 4, Círculo de Lectores, Barcelona.

Foucault, M. (1994): *Hermenéutica del sujeto*, Ed. La Piqueta, Madrid.

Freire, P. (1978): *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid.

Freud, S. (1987): *El malestar de la cultura*, Alianza Editorial, Madrid.

Freud, S. (1992): *Psicoanálisis de las masas y análisis del yo*, Obras Completas, Tomo XVIII, Amorrortu, Buenos Aires.

G. Tarrab, (1971): *Mythes et symboles en dynamique de groupe*, Ed. Aquila Limitée, Ottawa.

Gabarrón, L. et al. (1994): «Investigación participativa», *Cuadernos Metodológicos*, nº 10, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

Gadamer, H. G. (1993): *Elogio de la teoría*, Ed. Península, Barcelona.

Garaizábal, C. y Vázquez, N. (1994): *El dolor invisible*, Ed. Talasa, Madrid.

Giddens, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*, Ed. Península, Barcelona.

Guasch, O. (1997): *Observación participante*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

Käes, R. et al (1989): *La institución y las instituciones*, Ed. Paidós, Barcelona.

Lapassade, G. (1999). *Grupos, organizaciones e instituciones*, gedisa editorial. Barcelona.

Meigniez, R. (1977): *El análisis de grupo*, Ed. Marova, Madrid.

Morin, E. (1995): *Sociología*, Ed. Tecnos, Madrid.

Napier, R. W. et al (1990): *Grupos: teoría y experiencia*, Ed. Trillas, México.

Pagès, M. (1988): *La vida afectiva de los grupos*, Ed. Hogar del Libro, Barcelona.

Pichon-Rivière, E. (1978): *Del psicoanálisis a la psicología social*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Pichon-Rivière, E. (1985): *Teoría del vínculo*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Pichon-Rivière, E. y Pampliega, A. (1985): *Aprendizaje del rol de observador de grupos*, Ed. Cinco, Buenos Aires.

Pichon-Rivière, E. y Pampliega, A. (1985): *Psicología de la conducta cotidiana*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Quiroga, A. P. (1998). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Ed. Cinco. Buenos Aires.

Sánchez de la Yncera, I. (1995): *La mirada reflexiva de G. H. Mead*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

Sbandi, P. (1976): *Psicología de grupos*, Ed. Herder, Barcelona.

Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona.

Shaw, M. E. (1986): *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los grupos pequeños*, Ed. Herder, Barcelona.

Taylor, Ch. (1994): *La ética de la autenticidad*, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Thiebaut, C. (1998): *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*, Paidós, Barcelona.

Uribe, J. (1994): *La subjetividad de la organización, Siglo XXI, Madrid*.

Watzlawick y otros, (1989). *Teoría de la comunicación humana*. Ed. Herder,

Zamanillo y Kochen, (2000) *La integración social de las personas sin hogar*". *Revista Trabajo Social Hoy* nº 28. Ed. Colegio de T.S. de Madrid.

Zamanillo, T. (2002). Tesis inédita leída en Ciencias Políticas y Sociología. UCM. Madrid.

Zubiri, X. (1998): *Inteligencia sentiente, Inteligencia y realidad*, Alianza Editorial, Madrid.

Madrid 28 de febrero de 2006

**Postgrado en Trabajo Social. Especialización eficiente y competencias emocionales, más allá del umbral de los conocimientos teórico-técnicos**

Rosario Alonso Alonso<sup>1</sup>

Universidad de Valencia

**Palabras clave:** trabajo social, las competencias como rendimiento en el trabajo.

Resumen

El Real Decreto 56/2005 regula los Postgrados en Estado español. Trata de “armonizar las enseñanzas no sólo en el ámbito europeo sino también mundial”; su finalidad es la formación especializada (académica, profesional e investigadora), articulada en programas integrados.

Lo novedoso de esta comunicación es la propuesta de una especialización, articulada de forma integrada, cuyo principio organizador es *especializar según niveles de intervención (micro, mezzo y macrosocial)* haciendo hincapié en las *prácticas de calidad y la investigación*.

El objetivo de la especialización es formar profesionales exitosos en su desempeño profesional, en cualquier ámbito (académico, investigador o práctica directa). La formación debe articularse en módulos teórico- técnicos, prácticas e investigación. El mercado laboral requiere una sólida formación especializada garante del desempeño profesional exitoso y versátil para actuar en áreas y poblaciones diversas.

Un diseño novedoso de las *prácticas de calidad* debe de tomar como referencia masters internacionales de calidad en reconocidas universidades internacionales, y tener presente que para los empleadores los **conocimientos** son el umbral de acceso al puesto de trabajo, y que lo más valorado son las competencias individuales, sociales y laborales, como base del éxito, de la

---

<sup>1</sup> CEU en el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Valencia (UVEG) (e-mail: [rosario.alonso@uv.es](mailto:rosario.alonso@uv.es)).

competitividad y de la excelencia profesional. Estas prácticas deberían de garantizar el dominio de las competencias citadas, además de las profesionales (teórico-técnicas y éticas), ejercitadas en el aula, laboratorio y Organizaciones.

**Title:** Postgraduate course in Social Work.

**Key words:** Social work, competencies, quality postgraduate education.

**Author:** Rosario Alonso, PhD. University of Valencia.

**Abstract:** Royal Decree 56/2005 regulates postgraduate education in Spain with a view to “harmonising qualifications not only in the European area but also worldwide”; the goal is to provide specialised education (at academic, professional, and research levels), structured in integrated programmes.

In this paper a novel integrated specialisation proposal is put forward whose main organising principle is to *specialise according to intervention levels (micro, mezzo and macrosocial)* placing the emphasis on *quality practices and research*.

The objective of this specialisation approach is to train successful professionals in any field (education, research or direct practice). Training must be articulated around theoretical-technical modules, practical work and research. The work market demands specialised professionals so that rigorous performance is ensured. Such professionals also need to be versatile to be able to work in different areas and with different populations.

An advanced design of *quality practices* must take, as a point of reference, international master courses from prestigious universities and always consider that, for employers, **knowledge** is the threshold of employment. The most sought elements are individual, social and working skills as the basis for success, competitiveness, and professional excellence. Such practices should guarantee command of the mentioned skills and professional capabilities (theory-technique and ethics) practised in the classroom, the lab and the organisations.

## Introducción

El libro blanco del Grado de Trabajo Social, propone una formación generalista. Al diseñar ésta, muestra un elenco de competencias básicas y profesionales. El primer grupo, competencias *básicas*, está configurado por el equipaje cognitivo (a) y de desarrollo personal-social (b) con el que cualquier bachiller debe de acceder a la Universidad. Entre las (a) competencias *cognitivas* se encuentran: la capacidad de análisis, de síntesis, de comparación, de razonamiento crítico, de organización y gestión de la información y, también, expresión oral y escrita en la lengua materna<sup>2</sup>. Entre (b) las *habilidades personales y sociales inespecíficas*<sup>3</sup> se enumeran las siguientes capacidades: de organización y planificación, de gestión de la información, de resolución de problemas, de toma de decisiones, de comunicación, de relaciones interpersonales, de trabajo en equipo y creatividad.

El segundo grupo, *competencias profesionales*, incluye las ético-teórico-técnicas propias de los trabajadores sociales. Respecto a las *éticas* incluye únicamente el *compromiso ético*, queriendo significar que los principios éticos específicos del código deontológico profesional es un bagaje que se adquiere en el período de formación. Las competencias *teórico-técnicas* se refieren al saber y al hacer específico del trabajador social para responder a los usuarios o clientes. Se definieron las seis siguientes: (1) capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias; (2) planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y con otros profesionales; (3) apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias; (4) actuar para la resolución de las situaciones de riesgo con las personas así como para las propias y las de los colegas de profesión;

---

<sup>2</sup> En el documento original literalmente se habla de “comunicación oral y escrita en la lengua materna”. Esta competencia genérica tiene una doble dimensión: el dominio del lenguaje y la habilidad de comunicación interpersonal. Por esta razón se incluye entre las competencias *cognitivas* como “expresión” y entre las *habilidades sociales* como “comunicación”.

<sup>3</sup> La calificación de inespecíficas se utiliza porque estas competencias deben poseerlas todos los profesionales, esto significa que no son exigibles sólo para quienes opten al Grado de Trabajo Social. Dicho de otro modo, todos los estudiantes que accedan a la universidad, independientemente de sus preferencias de carreras, deberían de poseer estas habilidades.

(5) administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización y (6) demostrar competencia profesional en su trabajo.

Pues bien, definida la formación y las competencias del grado, en esta comunicación se trata de introducir una dimensión nueva en la formación reglada para especializar a los Trabajadores Sociales. Por una parte se abordará el *principio organizador* de las especializaciones y se introducirá el adiestramiento en *competencias emocionales*. Si nos orientamos por masters de calidad renombrados<sup>4</sup>, en el postgrado<sup>5</sup> debería de incorporarse el concepto de *competencia emocional*, utilizado en ellos. Las prácticas del postgrado deben de incorporar un carácter real de *prácticas de calidad* en las que se ofrezca un entrenamiento en *competencias* para el desempeño eficiente y exitoso de los trabajadores sociales. Este elemento novedoso podría formar parte del valor añadido o, si prefiere, sería una fortaleza para un proyecto que trate de competir en el marco europeo de estudios superiores, dada la pretensión explícita del decreto regulador de estos estudios.

Esta comunicación se estructura en tres apartados. El primero se referirá al principio organizador de la especialización y los ámbitos en que deberían de ofrecerse la formación. En el segundo, se harán algunas aclaraciones conceptuales y se justificará por qué se habla de especialización eficiente y exitosa, a través del entrenamiento en *competencias*. Y, finalmente, el tercero se dedicará a definir las competencias que se pueden considerar necesarias para lograr un desempeño laboral competente, es decir, eficiente y exitoso.

### **Principio organizador de la especialización<sup>6</sup>**

En general, si observamos la oferta de postgrados existente para la especialización profesional, se comprueba que los criterios de la misma se basan en sectores de población (sexo, lugar de procedencia), grupos de edad (infancia, juventud, tercera edad, etc.), áreas de bienestar social (educación,

---

<sup>4</sup> Por ejemplo: la *Sloan School of Management del Massachusetts Institute of Technology* (MIT)

<sup>5</sup> Aquí se hace referencia únicamente al postgrado. Sin embargo, esta nueva perspectiva convendría tenerla en cuenta al desarrollar los programas del grado para iniciar el entrenamiento de ciertas competencias.

<sup>6</sup> Esta cuestión se desarrolla más en un artículo pendiente de publicar titulado “Especialización para la empleabilidad eficiente. Anotaciones para el postgrado en Trabajo Social”



salud, etc.), funciones específicas a desempeñar por los profesionales o programas/servicios ofertados (mediación, gestión, dependencia, etc.). Sin embargo, debido a evolución del mercado laboral y a sus características, aquí se propondrá como principio organizador de la especialización profesional de los graduados en Trabajo Social *los niveles de intervención social*, La especialización en intervención *micro, mezzo y macrosocial*, utilizada de forma complementaria en la práctica puede generar sinergias que la mejorarán.

Se propone este principio organizador de la especialización en el postgrado de trabajo social por dos razones de dos tipos. En primer lugar, las de *tipo profesional* nos indican que TS individual, familiar, grupal o comunitario utiliza los mismo instrumentos teórico-metodológicos independientemente del área o sector de intervención, de la función realizada o del servicio/programa ofrecido; lo que variará es la orientación teórica que sustenta dichos instrumentos, pero ésta también varía dentro de los propios niveles de intervención.

En segundo lugar, se trata de razones de *empleabilidad*, entendida como capacidad para ocupar un puesto de trabajo. Ésta capacidad, a nuestro juicio, se queda corta con especializaciones tan especializadas, valga la redundancia, como las ofrecidas actualmente. La especialización con el principio propuesto puede ampliar notablemente la *empleabilidad*. Los cambios de trabajo tan frecuentes de puesto laboral como los actuales requieren un cambio de orientación. Un especialista en intervención *micro, mezzo o macrosocial* el bagaje teórico-técnico se encuentra en mejor posición para afrontar frecuentes cambios de trabajo porque sus conocimiento específicos son aplicables a muchos puestos en diferentes organizaciones o instituciones. Como veremos más adelante, los empleadores buscan capacidades que permitan “aprender el trabajo y en él”, los conocimientos técnicos son el umbral que se les supone a los profesionales, para acceder al puesto de trabajo.

## ¿Qué se entiende por *competencia* en el ámbito profesional?

Las investigaciones sobre *competencias*<sup>7</sup> en relación con el desempeño profesional, han mostrado que los empleadores buscan “algo más” que capacidad puramente intelectual y especialización técnica cuando contratan. Estas dos dimensiones las consideran el *umbral* para acceder al puesto de trabajo<sup>8</sup>. El valor añadido buscado para un óptimo rendimiento profesional, está relacionado con esas otras competencias personales y sociales que, teniendo componentes cognitivos, los principales son los sentimientos y las emociones. Estas competencias pertenecen al campo de la *inteligencia emocional*.

No es posible realizar un análisis histórico del concepto de competencia personal y social, de la inteligencia personal y social o de la inteligencia emocional, pero sí es necesario definir los conceptos que utilizaremos. Estos conceptos hacen referencia a las dimensiones o factores no estrictamente cognitivos que, en los estudios sobre inteligencia, se utilizaron a partir de 1920 al hablar de la *inteligencia personal, interpersonal e intrapersonal*<sup>9</sup>. Nos adentramos en el terreno de la *inteligencia social*, o de la *inteligencia emocional*, según prefieren denominarla actualmente algunos especialistas, o competencias/habilidades personales y sociales, según otros. Con estos términos se hace referencia a las capacidades que permiten al sujeto reconocer, regular y gestionar elementos emocionales-cognitivos propios y de los otros.

---

<sup>7</sup> Goleman (1998): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos

<sup>8</sup> Goleman se encuentra con esta evidencia empírica al entrevistar a gerentes de empresas importantes constata este hecho. Los gerentes valoran más esas otras habilidades subyacentes para estar en el trabajo y aprender el trabajo. Según las investigaciones del autor, las competencias más valoradas son: iniciativa, capacidad de comunicación y habilidades interpersonales. Sin embargo, hay otras muy cotizadas, según el puesto de trabajo, como: motivación para aprender y mejorar su empleo, capacidad para aceptar críticas (no tomarlo como ataque personal), capacidad de escucha y comunicación verbal, adaptabilidad y capacidad para dar respuestas creativas ante los obstáculos, autocontrol (confianza, motivación para lograr objetivos, orgullo de los logros obtenidos, etc), eficacia grupal e interpersonal (cooperación, trabajo en equipo y negociación de conflictos) y eficacia dentro de la organización (participación y capacidad de liderazgo)..

<sup>9</sup> Thorndike en 1920, sus estudios sobre la inteligencia y el CI, identifica aspectos emocionales que los denominó *inteligencia social*, indicando con ello las capacidades/habilidades que poseen los individuos “para dirigir a hombres y mujeres (...), es actuar atinadamente en las relaciones humanas”. Gardner (1983) , al conceptualizar la inteligencia múltiple, utilizaba el concepto de *inteligencia intrapersonal* y el de *inteligencia interpersonal* para referirse a las dos inteligencias que elaboraban el papel de las emociones. En la inteligencia intrapersonal se incluirían competencias actuales como la conciencia de sí mismo y la autogestión, y en el de la interpersonal las competencias denominadas conciencia social y gestión de relaciones.

El concepto de *inteligencia emocional* (IE) forma parte de una teoría de la inteligencia o de la personalidad y es una teoría del rendimiento<sup>10</sup>. Aquí, siguiendo a Goleman, se utilizará el concepto de *IE* como teoría del rendimiento en el desempeño profesional que mejora el rendimiento en el puesto de trabajo y, además, resulta ser un buen indicador de éxito profesional. Por consiguiente, a partir de ahora se hablará de *IE* y de *competencia emocional*. Pero veamos que se quiere decir con estos términos.

La *IE* se refiere a aptitudes y la *competencia emocional* a capacidades aprendidas, basada en la primera. Las aptitudes (*IE*), apoyadas en elementos cognitivos, se utilizan para reconocer y regular las emociones propias y las de los demás, e implican cierta pericia en el terreno afectivo<sup>11</sup>. La *competencia emocional* es una capacidad aprendida cuyo resultado, en el terreno que nos ocupa, es un rendimiento sobresaliente en el trabajo<sup>12</sup>. El entrenamiento en competencias emocionales requiere una dotación o un potencial de IE, y con dicho entrenamiento se logra un profesional hábil en esas competencias. Dicho de otro modo, las *competencias emocionales* son habilidades laborales aprendidas, basadas en la aptitud (IE) que es una condición necesaria pero no suficiente para mejorar el rendimiento profesional. Por consiguiente, en el entrenamiento de profesionales especializados, la IE es una precondition para llegar el sujeto a ser competente emocionalmente y obtener el rendimiento óptimo en su desempeño laboral.

Los estudios realizados por empresas para identificar a trabajadores sobresalientes muestran que la IE se refleja en el rendimiento profesional. El éxito requiere el dominio de habilidades personales (conciencia de sí mismo y autogestión) y sociales (conciencia asocial y gestión de relaciones. Veamos de forma sucinta este marco referencia<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Goleman sitúa la inteligencia IE en términos de *teoría del rendimiento*, que cuenta con aplicación directa en el campo del trabajo y de las organizaciones, particularmente al predecir la excelencia en empleos de diferente tipo. Goleman (1998) *Op. Cit.*

<sup>11</sup> Goleman y Cherniss, (2005) *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona. Kairos.

<sup>12</sup> Goleman, 1998. *Op.Cit*

<sup>13</sup> Goleman elabora su primer modelo en 1988. Posteriormente, lo reelabora y queda tal como lo presentamos: las veinticinco competencias iniciales se reducen a veinte y los cinco campos iniciales que las articulaban quedan en cuatro y son los mencionados en el texto. Esta reelaboración, según el propio autor (2005; 64) refleja los resultados estadísticos de las investigaciones de su colega Boyatzis [Boyatzis, Boleman y Rhee (2000) "Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional

## Marco referencial de las competencias emocionales

	Uno mismo (Competencia personal)	En los demás (Competencia social)
Reconocimiento	<p style="text-align: center;"><b>Conciencia de sí mismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia emocional</li> <li>• Valoración adecuada de sí mismo</li> <li>• Confianza en sí mismo</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Conciencia Social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> <li>• Orientación hacia el servicio</li> <li>• Conciencia organizativa</li> </ul>
Regulación	<p style="text-align: center;"><b>Autogestión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocontrol emocional</li> <li>• Fiabilidad</li> <li>• Meticulosidad</li> <li>• Adaptabilidad</li> <li>• Motivación de logro</li> <li>• Iniciativa</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Gestión de las relaciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar a los demás</li> <li>• Influencia</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Resolución de conflictos</li> <li>• Liderazgo con visión de futuro</li> <li>• Catalizar los cambios</li> <li>• Establecer vínculos</li> <li>• Trabajo en equipo y colaboración</li> </ul>

Referencia: Goleman (2005, p. 65)

Como muestra el cuadro anterior las competencia se configuran en un cuadro de doble entrada estructurado por el cruce de la dimensión “personal-social” y las variables “reconocimiento-regulación”. Así aparecen las competencias personales y sociales con dos dimensiones cada una la de reconocimiento y de regulación.

El grupo de **competencias personales** incluye, a su vez, dos grupo de competencias, que facilitan el auto-reconocimiento (*conciencia de sí mismo*) y la autorregulación emocional (*autogestión emocional*). La *conciencia de sí mismo* permite el reconocimiento propio con la comprensión de los sentimientos y la valoración adecuada de uno mismo e incluye tres competencias: autoconciencia emocional, valoración adecuada de sí mismo y confianza en uno mismo. La *autogestión emocional* facilita la regulación de los estados, impulsos y recursos internos personales y está formado por seis

---

Competence Inventori (ECI) en R. Bar-On y J.D.A. Parker (comp.) *The hnadbook of emotional intelligence: Theory, development, asessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp.343-362). San Francisco: Jossey-Bass]. El modelo anterior en las competencias personales incluía un grupo denominado *motivación* (motivación de logro, compromiso y optimismo), éste grupo se integra incluido en las competencias personales

competencias: autocontrol emocional, fiabilidad, meticulosidad, adaptabilidad, motivación de logro e iniciativa<sup>14</sup>.

El grupo de **competencias sociales** incluye dos grupos referidos al reconocimiento de los demás y la gestión de las relaciones con ellos. El primer grupo permite interpretar con precisión a personas y grupos, se denomina *conciencia social* e incluye tres competencias: empatía, orientación hacia el servicio y conciencia organizativa. El segundo grupo que regula a los demás, al inducir en ellos las respuestas deseadas, se denomina *gestión de las relaciones* e incluye un amplio abanico de ocho competencias: desarrollar a los demás, comunicación, influencia, resolución de conflictos, liderazgo con visión de futuro, catalizador de cambios, establecer vínculos y trabajo en equipo y colaboración.

No entraremos en la definición de cada una de las competencias por no ser el lugar y no disponer del espacio necesario. Lo iremos haciendo en el próximo apartado, al mismo tiempo que sugerimos en qué competencias debería de entrenarse a los postgraduados de trabajo social.

El dominio de este repertorio de competencias personales y sociales requiere un entrenamiento adecuado. Precisamente éste sería el valor añadido de la formación especializada que se ofrezca en el postgrado, si se pretende un desempeño profesional eficiente y exitoso. Pero veamos algunos argumentos a través de las evidencias empíricas mostradas por los estudiosos de este campo.

Boyatzis, en sus investigaciones, descubre que la diferencia entre los trabajadores estrella y los demás es alcanzar o sobrepasar el punto crítico de al menos de tres de los cuatro grupos de competencias. Las diferencias de rendimiento en algunas profesiones son realmente abrumadoras<sup>15</sup>. En estudios realizados al comparar el predominio de las competencias técnicas (conocimientos específicos), intelectivas (razonamiento analítico) y las aptitudes de IE, éstas últimas predominan dos veces más que las otras; por

---

<sup>14</sup> En este nuevo marco la competencias de *motivación de logro* incluye la de *optimismo*, y en la de *iniciativa* se incluye la *innovación*, correspondientes al anterior marco de referencia Goleman.

<sup>15</sup> Boyatzis (1999): *The functional impact of competencies in leadership d management of consulting firms*. Citada por Goleman y Cherniss (2005) *Op. Cit.*

ejemplo, en el liderazgo el 85% de sus componentes pertenecen al campo de la IE, respecto a las habilidades técnicas e intelectivas<sup>16</sup>. Existe un consenso creciente en relación al importante papel que desempeña la IE en relación a los conocimientos técnicos y las capacidades cognitivas; en estudios de alto rendimiento profesional se observa la gran importancia del dominio de *competencias personales* como la conciencia de sí mismo, la automotivación, la flexibilidad y la integridad, y de *habilidades interpersonales* tales como negociación, empatía, escucha, resolución de conflicto y colaboración<sup>17</sup>.

También hay estudios sobre cómo afecta la IE al éxito de una organización. En ellos se comprueba que el clima organizativo que crea un liderazgo basado en las competencias emocionales, incrementa el entusiasmo, el sentido de las personas respecto a su capacidad en el desempeño laboral y el rendimiento de los trabajadores. De tal modo influye que el clima de una organización puede tomarse como predictor de beneficios y crecimiento<sup>18</sup>.

Podríamos mostrar más datos para apoyar nuestros argumentos en relación a la necesidad de incluir en la formación del postgrado el adiestramiento en competencias emocionales, pero no lo vamos a hacer.

### **Especialización eficiente y competencias emocionales**

¿Qué se quiere decir al afirmar “un trabajador social eficiente y exitoso en el desempeño de su trabajo debe ser competente emocionalmente? Aunque esta pregunta podría considerarse ya contestada, queremos insistir en que un trabajador social será eficiente en el desempeño de su trabajo y tendrá éxito en la intervención social que realiza cuando haya sido adecuadamente entrenado sistemáticamente en *competencias emocionales*.

Este sería el valor añadido de la formación que se propone y para ello vamos a referirnos al cómo hacer el entrenamiento, aunque encontramos modelos en otras disciplinas y en la nuestra en otros países con más larga tradición de especialización. El entrenamiento al que nos referimos debe de incluir conocimientos teóricos, destreza práctica y pericia en *competencias*

---

<sup>16</sup> Goleman, D (2005, cap 2)

<sup>17</sup> Kram, D.E. y Cherniss, C (2005) “Desarrollar competencia emocional a través de las relaciones en el trabajo” Goleman y Cherniss *Op.cit*,

<sup>18</sup> Goleman, D (2005, cap 3)

*emocionales*. Lo primero significa que dispone de información teórica sobre *IE* y *competencias emocionales*, adquirida en el aula. Lo segundo requiere ejercitar esas competencias *en grupo* y en *el laboratorio* observado por otros para corregir errores y con auto-observación para iniciarle en el autoanálisis y en el auto-aprendizaje. La pericia ha de demostrarse en las prácticas externas, para comprobar el grado de *generalización* en la utilización de las competencias, y ha de ser comprobado por medio de supervisión. Es decir, el entrenamiento se realiza en tres contextos distintos con técnicas adecuadas a cada uno de ellos: el aula, el laboratorio y la organización o la institución.

Nuestro planteamiento obedece, insistimos, a que para los empleadores, más allá de los **conocimientos** (umbral de acceso al puesto de trabajo) lo que más valorado son las competencias individuales, sociales<sup>19</sup> y laborales, como base del éxito, de la competitividad y de la excelencia profesional<sup>20</sup>. Por eso unas prácticas con este distintivo, deberían de garantizar el dominio de las competencias citadas, además de las propiamente profesionales (teórico-técnicas y éticas) de cada especialidad del postgrado.

Pero pasemos a describir qué *competencias emocionales* deberían dominar los trabajadores sociales especializados. Algunas de ellas figuran entre las *competencias personales y sociales inespecífica* citadas en los estudios de grado como son: resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación, relaciones interpersonales, trabajo en equipo y creatividad. Sin embargo, allí se les supone un desarrollo normal como personas, pero aquí habría que asegurar su dominio por el efecto que tendrán en su trabajo.

El profesional debería de ser competente en los dos grupos de competencias, personales y sociales, descritos anteriormente. Es un hecho que la materia prima con la que trabajan los profesionales son personas. Es un objetivo de la intervención lograr un impacto positivo de las acciones, a través

---

<sup>19</sup> Este tipo de competencias tienen como marco de referencia lo que se conoce como *inteligencia emocional*, que incluyen competencias sociales conocidas comúnmente bajo la denominación de *habilidades sociales*.

<sup>20</sup> D. Goleman en sus investigaciones muestra múltiples ejemplos sobre el éxito profesional. Por ejemplo, profesionales con muy alto nivel intelectual y de cualificación han fracasado profesionalmente por tener carencias en competencias personales y sociales; ha hecho estudios comparativos sobre profesionales con un nivel de cualificación similar y el mayor grado de éxito laboral lo ha dado el dominio de ciertas competencias personales y sociales. Se habla de éxito laboral incluyendo la capacidad para encontrar y permanecer en un puesto de trabajo o para reincorporarse a otro trabajo.

de la influencia y del desarrollo de los clientes, por ejemplo. Se afirma que las herramientas más valiosas con las que cuenta el profesional son la empatía, la comunicación y la relación profesional. Pues bien, en esta incompleta lista de hechos, objetivos y herramientas aparecen señaladas competencias emocionales de manera explícita e implícita. Entre las primeras encontramos las siguientes: impacto o *influencia*, *desarrollar a los demás*, *empatía* y *comunicación*. Si escudriñamos en las implícitas nos encontramos con que la propia esencia del trabajo profesional requiere *motivación de logro*, *resolución de conflictos* y *trabajo en equipo y colaboración*; además para establecer una “*relación profesional*” óptima es necesaria la valoración adecuada del “otro” y confianza en él que, a su vez, requieren *valoración adecuada de sí mismo* y *confianza en sí mismo*, *adaptabilidad*, *fiabilidad* y *saber establecer vínculos*; si, finalmente, tenemos en cuenta el contexto de servicio y las buenas prácticas profesionales no se pueden olvidar otras competencias emocionales como: *orientación hacia el servicio*, *catalizar cambios* y *conciencia organizativa*.

Si mantenemos la pretensión de especializar para un desempeño eficiente y exitoso también se pueden definir otras competencias. Las *competencias de eficiencia* son: *auto-evaluación*, *preferencia ocupacional*, *compromiso organizativo* y *filiación de intereses*<sup>21</sup>. La eficacia también está relacionada con otras competencias como la *minuciosidad*<sup>22</sup>, por la autodisciplina y la integridad exigida ante las responsabilidades propias. En relación al éxito profesional, que en nuestro campo supone eficacia en la intervención social, las investigaciones señalan que los profesionales más exitosos tienen el dominio de tres grupos de competencias entre los cuatro señalados (conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones).

---

<sup>21</sup> Spencer y Spencer (1993): *Competence at Work. Models for Superior Performance*. Nueva York: Wiley. Cap. 15

<sup>22</sup> En los estudios de rendimiento laboral se ha comprobado que la eficacia sobresaliente depende de ella (Barrick y Mount, 1991)



## Propuesta

Sólo queda hacer alguna **sugerencia** en relación a las **competencias emocionales** en las que deben de ser entrenados los trabajadores sociales durante su especialización para un desempeño profesional eficiente y exitoso. La panoplia de *competencias* se ha ido haciendo a lo largo de éste último apartado. Y para no ser reiterativa, sólo nos queda hacer algunas consideraciones en relación con el entrenamiento en ellas. Por una parte, en relación al proceso lógico del desarrollo de las competencias y, por otra, respecto a la relación que existe entre ellas específicamente, independiente del grupo a que pertenezcan.

Respecto a la primera cuestión, el entrenamiento ha de hacerse por grupos, porque entre ellas se producen sinergias que facilitan el aprendizaje y su dominio. El proceso lógico para trabajarlas debería de considerar la secuencia siguiente: primero hay que entrenar en el grupo de competencias de reconocimiento personal (*conciencia de sí mismo*), porque difícilmente puede adquirirse competencias relacionadas con la regulación personal (*autogestión*) si antes no existe un conocimiento personal y, sin esa *conciencia de sí mismo* será difícil progresar en el grupo de reconocimiento de los otros (*reconocimiento social*); lo mismo ocurre con el grupo de regulación personal (*autogestión*) es necesario tener cierto dominio en ellas para pasar después al dominio de las competencias pertenecientes al grupo de *gestión social*. En definitiva, el desarrollo en *competencias emocionales* sigue un proceso lógico para lograr la pericia deseada para un profesional exitoso y eficiente.

En relación a la interdependencia existente entre ellas, lo veremos con el ejemplo de la empatía y el *liderazgo*. **La empatía**, entendida como conciencia de las emociones, preocupaciones y necesidades de los demás, forma parte del conjunto de competencias emocionales denominadas *conciencia social* que permite, a su vez, interpretar con precisión a personas y grupos. Para lograr un alto nivel de *empatía* se requiere buen nivel de desarrollo del grupo de competencias denominadas *conciencia de sí mismo*, que incluye valoración

adecuada de sí mismo, autocontrol emocional y autoconfianza, y la capacidad de *autocontrol emocional*. Es decir, para que el profesional tenga conciencia de los demás (de sus clientes), debe de tener conciencia de las fortalezas, debilidades y limitaciones propias (*valoración adecuada de sí mismo*), conocer los sentimientos propios, por qué aparecen y cómo afectan a su comportamiento (*autocontrol emocional*) y, por consiguiente, *confianza en sí mismo* para transmitir confianza a los usuarios. Las personas dotadas de *conciencia de sí mismo* poseen una serie de capacidades muy útiles para usar la *empatía* como herramienta de trabajo; por ejemplo: son capaces de aprender de la experiencia, son sensibles a nuevos puntos de vista y al desarrollo de sí mismos, cuentan con sentido del humor, comprenden los vínculos existentes entre sentimientos-pensamiento-palabras y acciones, tienen conocimiento de sus valores y de objetivos, manifiestan confianza en sí mismas expresando puntos de vista diferentes y defiende posiciones en solitario por convicción, son emprendedoras y capaces de asumir decisiones importantes a pesar de la incertidumbre y de las presiones. El *autocontrol emocional*, como capacidad de regulación de las emociones propias, una vez conocidas por el desarrollo de la conciencia de sí mismo, se manifiesta como ausencia de angustia y de sentimientos negativos. Las personas poseedoras de esta capacidad gobiernan adecuadamente sus impulsos y emociones conflictivas, aún en los momentos más críticos permanecen equilibrados y positivos, y, a pesar de las presiones, piensan con claridad y permanecen concentrados. La *conciencia de sí mismo* y el *autocontrol emocional*, bien desarrolladas, propician de forma natural un alto nivel de competencia en *empatía*.

**Liderazgo** es una competencia básica para dirigir un grupo humano y una organización. *Liderazgo con visión de futuro* requiere diversas aptitudes para animar a los otros a esforzarse en el logro de objetivos comunes. Un buen desarrollo de esta competencia emocional, requiere poseer las siguientes competencias: conciencia de sí, autogestión que requiere autocontrol emocional, motivación de logro y optimismo, iniciativa, fiabilidad y adaptabilidad; comunicación (que exige regulación emocional y empatía), influencia, catalizar cambios y establecer vínculos. Las personas que poseen

esta competencia son capaces de articular y contagiar el entusiasmo por una visión compartida, guiar el rendimiento de otros (controlando y dirigiendo con el ejemplo), contagiar emociones e integrarles en proyectos nuevos.

## **APRENDER PENSANDO**

M<sup>a</sup> Francisca Calleja González

Benito Arias Martínez

Camino Curero Leo

Universidad de Valladolid

### **RESUMEN**

*El presente trabajo es el resultado de la línea de investigación en la que venimos trabajando desde el año 1.992 sobre Estrategias de Aprendizaje con alumnos universitarios de 1º de Trabajo Social y 4º de Psicopedagogía, matriculados en la asignatura de Procesos Psicológicos Básicos. Los datos se han obtenido en el curso natural del aula, a partir de los créditos prácticos contemplados en la programación de dicha asignatura.*

*Como recurso metodológico se ha utilizado los autoinformes de 1.920 alumnos: 1.200 de Trabajo Social y 720 de Psicopedagogía. A partir del análisis del contenido de los autoinformes, conocimos el significado que para esta muestra de estudiantes tienen las variables personales y situacionales en relación a su conducta de aprendizaje. A partir de dicho contenido, se elabora el instrumento de autoevaluación: Escala de Aprender Pensado.*

*Posteriormente, se aplicó a 124 alumnos (26 de 1º de Logopedia, 67 de 1º de Trabajo Social y 31 de 4º de Psicopedagogía), efectuándose el análisis de fiabilidad y el análisis factorial adecuando los resultados al modelo teórico de las "Variables Personales del Aprendizaje Social Cognitivo", dando como resultado la Escala de Aprender Pensando. En esta herramienta de autoevaluación, la conducta de aprendizaje no se interpreta como una lista de metas, planes, recursos y creencias sino como un modelo que relaciona entre sí todos los componentes de una organización psicológicamente significativa de relaciones cognitivas y afectivas.*

*El sistema de la persona funciona como una única red de interconexiones organizadas entre cognición, afecto y conducta.*

**Palabras clave:** *autoinformes, autoevaluación, variables personales, aprendizaje, cognición, afecto y conducta.*

**ABSTRACT: LEARNING THROUGH THINKING (UNIVERSITY LEVEL)**

*This work is the result from the research on which we have been working since the year 1992. This has to do with learning strategies used by University students who were taking the 1st course of Social Work degree and also the 4th course of Psycho-pedagogy, all of them enrolled in the subject "Basic Psychological Processes" in order to get the practical credits contemplated in the programming of this subject. The data have been obtained in the natural course of the classroom.*

*As a methodological resource, 1.920 students' **self-informs** have been used: 1.200 of them studying Social Work and 720 studying Psycho-pedagogy. Taking into account the contents analysis in those **self-informs** we knew what **personal variables** and situational variables meant to this group of students, considering they are variables related to their **learning** conduct. Started from this content, the **self-evaluation** instrument was created: a provisional "**Learning Through Thinking Scale**".*

*After that, this scale was applied a hundred and twenty four students: 26 of them studying Logopedics, 1<sup>st</sup> course; 67 Social Work and 31 from Psycho-pedagogy. We carried out the reliability analysis and the factorial analysis, adapting the results to the theoretical model of the "**Personal Variables of the Cognitive Social Learning**". The result of this process is the definitive "**Learning Through Thinking Scale**". **Learning conduct** is not considered to be a list of purposes, plans, resources and beliefs in our **self-evaluation** tool. It is much more regarded as a model in which all the components of a psychologically significant organization of cognitive and affective relations are*

*connected with one another. A person's system works like a unique interconexions organized through **cognition, affection and behaviour.***

*Key words: **self-informs, self-evaluation, personal variables, learning, cognition, affection and behaviour.***

## **1. VARIABLES PERSONALES DEL APRENDIZAJE SOCIAL COGNITIVO**

Al acercarnos a valorar el aprendizaje social cognitivo conviene distinguir la discriminación de la conducta y la complejidad de las interacciones entre el individuo y la situación. La atención se ha de focalizar tanto en las habilidades cognitivas como en el modelo de conducta en relación a condiciones específicas que las evocan, mantienen y modifican mutuamente. El interés se centra en que hacen los sujetos conductual y cognitivamente en las situaciones o condiciones psicológicas en las que actúan.

Este enfoque se centra en analizar las interacciones específicas entre condiciones y comportamientos o situaciones y conductas.

La conducta no depende únicamente de las características personales (Mischel, 1981) propone analizar con rigor las implicaciones de la naturaleza contextualizada de la conducta tanto para su correcto entendimiento como para la propia conceptualización del individuo.

Los sistemas por los que el sujeto es capaz de interpretar y reinterpretar la información sensorial pueden considerarse como procesos (memoria a corto y largo plazo) y como productos del individuo "residuos" de experiencia que la persona adquiere a lo largo de su desarrollo cognitivo social. Esos productos son las variables personales del aprendizaje social cognitivo (Mischel, 1976, 1995) insiste en la necesidad de prestar "atención sistemática" a "dichos productos" cuando se pretenda entre otras cosas orientar educativamente al respecto. Las variables personales son el producto de la historia total del

individuo que a su vez median en la forma que afectan las nuevas experiencias.

Desde esta perspectiva (Mischel 1976, 1981), considera que el individuo viene definido por una serie de variables que reflejan el modo activo en que se enfrenta a la situación y a la posibilidad de generar patrones complejos de conducta. Las variables personales del aprendizaje social cognitivo deben incluir cinco variables:

- **Potencialidad de conducta**

- ✓ **Competencia** para construir o generar diversas conductas bajo condiciones apropiadas. Capacidad para construir o generar estrategias cognitivas y conductuales básicamente de naturaleza social. Adquiere la capacidad para generar esas estrategias en función de las nuevas situaciones y pone en marcha unos conceptos (diferencias entre personas).
- ✓ **Estrategias de codificación y categorización** que el individuo lleve a cabo de los acontecimientos que le rodean. Las personas difieren en las transformaciones cognitivas de la estimulación según su impacto.

- **Ejecución de la conducta**

- ✓ **Expectativas** de los resultados que puede lograr en cada situación:
  - Relacionadas con los resultados previsibles
  - Relacionadas con las consecuencias y los estímulos
- ✓ **Valoración subjetiva de la situación.** Valor que el sujeto da a:
  - Las consecuencias de su conducta
  - La estimulación

- ✓ **Mecanismos autorreguladores y planes:** Papel activo, seleccionando, dando valor y significado a la situación en que actúa e introduciendo modificaciones en la misma para adecuarla al logro de objetivos.

La interacción pone el énfasis en el proceso, en la libertad de conocimiento del sujeto, su potencialidad, las fuentes que puede movilizarse y en lo que la persona puede convertirse. Se pretende conocer los senderos sobre los que la persona es libre de moverse, con el fin de comprender a que urdimiento llega la persona según el curso del movimiento seguido (activo).

Como objetivo general nos propusimos: Desarrollar un programa de entrenamiento en competencia que cambie y mejore el aprendizaje del alumnado universitario.

El programa fue impartido en el aula, se centró en el análisis del proceso de estudio – aprendizaje, considerando el estudio el punto de partida, el aprendizaje la meta y el motivo de logro y la competencia, las variables relevantes y facilitadoras que acortan la distancia entre el punto de partida y la meta.

Se desarrolló desde la referencia teórica del aprendizaje social cognitivo siguiendo el modelo de interacción recíproca entre los elementos de la ecuación conductual: **Persona** (alumnos universitarios), **Conducta o Actividad** (estudio – aprendizaje) y **Situación** (familia, profesorado y compañeros).

Al individuo en este modelo teórico se le considera que no está gobernado por fuerzas internas ni determinado ni controlado por estímulos externos. El funcionamiento humano se explica como modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales y los acontecimientos ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos. (Bandura , 1977; 1993; 1997).

Se trata de un análisis funcional de la situación, centrado en el sujeto. Nos interesaba conocer de la situación, no tanto las características físicas y objetivas, sino la situación percibida en cuanto a las características psicológicas y subjetivas, lo cual nos permitiera conocer la forma en la que los



sujetos perciben una situación determinada así como el significado y valor que dicha situación tiene para ellos.

¿A qué situación nos referimos? A la que rodea a los alumnos universitarios en relación al personal proceso de estudio-aprendizaje, donde los *mediadores sociales: familia, profesorado y compañeros*, como unidades de fuerza ambiental son algunas de las variables que definen la situación externa.

Las características del ambiente interactúan con los atributos de las personas y sería necio ignorar cualquiera de los dos protagonistas de la interacción (Mischel 1976 Pag 419)

### **1.1. Recurso Metodológico: Autoinformes**

Situados dentro del modelo del aprendizaje social cognitivo e intentando acercarnos a su evaluación utilizamos como recurso metodológico en la recogida de datos los autoinformes. A juicio de Mischel (1968 y 1977) los autoinformes es la mejor aproximación para conocer que piensa una persona, qué sabe, qué valora o cree acerca de sí misma o de otras personas.

Los autoinformes deben servirnos para analizar el significado de conveniencia de los puntos de vista del individuo acerca de sí mismo y de sus continuas experiencias y expectativas. Es una fuente alternativa de obtención de datos. Para Mischel los autoinformes directos se establecen relativamente bien como predictores del comportamiento de tal forma que las personas pueden ser excelentes fuente de información sobre sí misma.

Los autoinformes de los alumnos se centran en la experiencia diaria sobre su actividad o conducta de estudio dirigida hacia la meta de aprender mejorando el rendimiento.

El contenido de dichos autoinformes nos dan a conocer una serie de esquemas que los estudiantes tienen almacenados sobre sus acciones y sobre las acciones de las personas significativas de su contexto.

El esquema es una estructura cognitiva básica, patrón organizado que la persona utiliza para pensar y actuar en una situación determinada, patrón que relaciona por tanto, el pensamiento con la conducta y actividad. El papel de los esquemas es central tanto en el pensamiento como en el comportamiento,

pues a partir de ellos la persona forma las expectativas que después utiliza para hacer planes y marcarse metas. Dichas expectativas se refuerzan con la práctica o experiencia repetida:

## **2.- SEGUNDA FASE: RECOGIDA DE DATOS Y TRATAMIENTO ESTADÍSTICO.**

A partir del análisis de los contenidos de los autoinformes sobre el significado y valor que para estos 1.920 estudiantes tienen las variables situacionales y personales con relación a su conducta de estudio-aprendizaje, se elaboró un instrumento de autoevaluación cualitativa: **ESCALA “APRENDER PENSANDO”**.

Esta herramienta intenta que el pensamiento de los alumnos guíe su personal aprendizaje, en la medida que esto se logre, el alumno adquirirá **competencia**.

La escala de **“APRENDER PENSANDO”** se pasó a 124 universitarios (26 de 1º de Logopedia, 67 de 1º de Trabajo Social y 31 de 4º de Psicopedagogía), procediendo posteriormente a su tratamiento estadístico.

### **2.1.- Tratamiento estadístico**

#### **2.1.1.- Fiabilidad**

Fiabilidad: Método alfa de Cronbach.

Tras un primer análisis de la consistencia interna hemos eliminado aquellos items cuya correlación corregida con el total eran inferiores a 0.20 o de signo negativo.

El segundo análisis ha resultado en un coeficiente de fiabilidad  $\alpha=0,973$  que consideramos suficientemente elevado.

#### **2.1.2.- Estructura factorial o validez interna.**

Se han sometido los datos a un análisis factorial por el método de componentes principales y criterio de extracción de factores según el “screeplot” de Cattell.

Con rotación Varimax, habiéndose obtenido una solución interpretable de 12 factores que explican el 49,967% de la varianza común. De haberse seguido el criterio Kaiser (valores propios mayores que 1,00) se hubiera obtenido una solución de 28 factores explicando el 71,695% de la varianza común. Hemos optado por la primera decisión por ser más parsimoniosa a la vez que quedaba salvaguardada la interpretabilidad de los resultados.

En la matriz de componentes rotados se han dejado en blanco las saturaciones factoriales inferiores a 0,20, que corresponden a las variables 8, 21, 59, 61.

### **3.- TERCERA FASE: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y ADECUACIÓN AL MODELO TEÓRICO**

#### **3.1.- Interpretación de los resultados**

##### **3.1.1 Análisis Factorial: Matriz de Componentes Rotados**

**Factor nº 1:** Valor propio= 19,557 y explica el 10,081% de la varianza.

**Factor nº 2:** Valor propio= 13,214 y explica el 6,811% de la varianza.

**Factor nº 3:** Valor propio= 11,208 y explica el 5,778% de la varianza.

**Factor nº4:** Valor propio= 7,604 y explica el 3,920% de la varianza.

**Factor nº5:** Valor propio= 6,317 y explica el 3,256% de la varianza.

**Factor nº6:** Valor propio= 6,244 y explica el 3,219% de la varianza.

**Factor nº7:** Valor propio= 6,216 y explica el 3,204% de la varianza.

**Factor nº8:** Valor propio= 5,840 y explica el 3,011% de la varianza.

**Factor nº9:** Valor propio= 5,522 y explica el 2,846% de la varianza.

**Factor nº10:** Valor propio= 5,365 y explica el 2,766% de la varianza.

**Factor nº11:** Valor propio= 5,056 y explica el 2,606% de la varianza.

**Factor nº12:** Valor propio= 4,791 y explica el 2,470% de la varianza.

**3.2.- Adecuación al modelo teórico “Variables Personales del Aprendizaje Social Cognitivo”**

<b>VARIABLES DEL MODELO TEÓRICO</b>	<b>FACTORES</b>
<b>Variable 1.- Competencia</b>	Factor 1 Factor 2 Factor 3
<b>Variable 2.- Estrategias de codificación y categorización</b>	Factor 5 Factor 7
<b>Variable 3.- Expectativas</b>	Factor 11 Factor 12
<b>Variable 4.- Valoración de la situación.</b>	Factor 8 Factor 4
<b>Variable 5.- Planes, metas y autorreguladores.</b>	Factor 6 Factor 10 Factor 9

Las variables personales están estrechamente relacionadas con las reacciones afectivas. Las reacciones afectivas dependen de las estructuras

cognitivas a través de las cuales son interpretadas y etiquetadas, siendo inseparables de ellas.

El sistema funciona en conjunto como una única red de interconexiones organizadas entre cogniciones y afectos. No como variables, fuerzas o tendencias separadas e independientes. La organización de la conducta se interpreta no como una lista de metas, planes, recursos... creencias sino como un modelo que relaciona entre sí todos los componentes en una organización psicológicamente significativa de relaciones cognitivo – afectivas.

Mischel (1995) afirma que para aplicar la teoría a un dominio particular y concreto uno necesita identificar las representaciones mentales y las relaciones mutuas, es decir, la organización del proceso (pensamiento) está debajo de la conducta de interés (aprendizaje).

**FACTOR 1:**



<b>Pesos</b>	<b>Item</b>					
627	12	Cumplo con el horario que me marco cada día.	1	2	3	4
711	44	Tengo voluntad y soy constante.	1	2	3	4
790	45	Planifico los exámenes con tiempo suficiente.	1	2	3	4
473	57.	Aunque tenga mucho trabajo que hacer siempre consigo organizarme.	1	2	3	4
595	77.	Llevo todas las asignaturas al día sin gran estrés.	1	2	3	4
575	95	Me considero una persona aplicada y eficiente.	1	2	3	4
601	100	Tengo bastante voluntad y, aunque preparar un examen me requiera mucho tiempo, no me rindo y soy generoso dedicando horas.	1	2	3	4
615	104	Soy una persona muy ordenada.	1	2	3	4
656	108	Tengo la conciencia tranquila porque doy todo lo que puedo.	1	2	3	4

677	109	Cada día me propongo un objetivo que suelo cumplir, eso hace aumentar mi motivación hacia las asignaturas y simultáneamente decrece mi ansiedad.	1	2	3	4
565	110	Me planifico haciendo una relación de objetivos que he de alcanzar a largo, medio o corto plazo.	1	2	3	4
512	112	Anoto aquellas cosas que me faltan por hacer e intento efectuarlas en un tiempo corto.	1	2	3	4
749	114	Me preparo los exámenes con bastante antelación para dividir los diferentes temas y estudiar relajado.	1	2	3	4
555	117	Realizo con puntualidad lo establecido según el horario fijado.	1	2	3	4
558	120	A mitad de la semana reviso todos los apuntes que me han dado en clase y dependiendo del tiempo que tenga los leo o subrayo y hago una lectura comprensiva de los mismos.	1	2	3	4
612	123	Realizo las tareas pendientes lo antes posible.	1	2	3	4
574	129	Desde que organizo el tiempo he notado una gran mejoría en mi estudio.	1	2	3	4
622	131	Leo, comprendo y estudio todos los días lo que he dado en clase.	1	2	3	4
579	141	Planifico las fechas de exámenes y la entrega de trabajos.	1	2	3	4
788	142	Soy constante en el estudio.	1	2	3	4
727	151	Preparo los exámenes con tiempo suficiente.	1	2	3	4
609	153	No dejo que el trabajo diario que me propongo se acumule.	1	2	3	4

22 Items

**FACTOR 2:**



Pesos	Item					
346	32	Con frecuencia me mentalizo de que soy capaz de realizar una tarea en un tiempo programado	1	2	3	4
719	35	Tengo confianza en mí mismo, valoro todo lo positivo que hay en mí.	1	2	3	4
651	36.	Sé que soy capaz de conseguirlo.	1	2	3	4
536	37	Si pongo en ello voluntad y esfuerzo lo lograré con ayuda de todas las personas que me rodean y animan.	1	2	3	4
399	39.	Tengo la conciencia tranquila porque doy todo lo que puedo y los resultados son favorables.	1	2	3	4
552	40.	Pienso que sirvo para estudiar, de lo contrario, no hubiera llegado donde estoy.	1	2	3	4
341	42	De dentro y de fuera me llegan ánimos para seguir adelante	1	2	3	4
254	43	Para motivarme suelo decirme frases como: "Tienes que aprobar", "Vamos, yo se que puedes hacerlo", "Si fuiste capaz de sacar esa nota en esa asignatura eres capaz de mucho más", "sabes que el esfuerzo está aquí y ahora, luego tendrás tiempo de disfrutar y olvidarte un poco de los libros", "si consigo aprobar no habrá sido un año en balde", "piensa en cómo te sentirás después, cuando sepas que a pesar de cuál sea el resultado fuiste capaz de esforzarte y eso es lo fundamental, porque te hará sentir bien".	1	2	3	4
656	47	Estoy satisfecho.	1	2	3	4
598	48	Consigo las metas finales.	1	2	3	4
623	66	Mis expectativas respecto al estudio son altas y muy positivas.	1	2	3	4
551	73	Me siento bien porque estoy esforzándome y además obtengo buenos resultados.	1	2	3	4
747	81	Confío en mis posibilidades y no he fracasado.	1	2	3	4

454	84	A lo largo de mi vida he ido consiguiendo casi todo lo que me he propuesto	1	2	3	4
559	85	En general mantengo un nivel de seguridad en mí mismo y de resignación ante los imprevistos.	1	2	3	4
390	86	Creo que soy un privilegiado por disponer de tantas posibilidades de autorrealización.	1	2	3	4
400	87	Tengo hábito y fuerza de voluntad.	1	2	3	4
346	88	Aunque carezco de mucho tiempo para estudiar, aprovecho bastante bien el que tengo.	1	2	3	4
772	90	La opinión que tengo sobre mí mismo es positiva. Creo que soy capaz de sacar adelante lo que me propongo.	1	2	3	4
516	99	He asumido la idea de que la incompetencia y la incapacidad no son rasgos de mi perfil de estudiante ya que, aunque con esfuerzo, he llegado a mi posición actual.	1	2	3	4
676	170	Estoy satisfecho con mi trabajo personal.	1	2	3	4
661	177	Estoy orgulloso de mi esfuerzo y resultados.	1	2	3	4

22 Items

### FACTOR 3:



Pesos	Item					
604	13	Me encuentro más satisfecho conmigo mismo cuando aprovecho el tiempo.	1	2	3	4
606	17	Para llegar a la meta y evitar la ansiedad de los días previos al examen debo pensar cómo mejorar el rendimiento día a día	1	2	3	4
569	34	Es estupendo demostrarnos a nosotros mismos que valemos y que somos capaces de dar más y de llegar cada vez más lejos.	1	2	3	4



441	38	Se que el camino es largo y duro pero las recompensas se van viendo poco a poco, no hay que desesperar y arrojar la toalla.	1	2	3	4
455	41	La consecución de las pequeñas metas ha favorecido un proceso interno de motivación que me ha ayudado a afrontar las metas de mayor complejidad; al mismo tiempo mi autoconcepto antiguo "soy inteligente pero vago", se ha transformado en una atribución con un matiz muy interesante "soy inteligente y cuando quiero constante".	1	2	3	4
410	46	Puedo llegar más lejos si consigo cambiar determinados aspectos de mi estudio.	1	2	3	4
523	50	Cuando consigo un ritmo adecuado de trabajo me encuentro a gusto.	1	2	3	4
489	53	Planificar mi trabajo y evaluar mi planificación me ayuda a conocerme a mí mismo.	1	2	3	4
444	55	Mi estado de ánimo y motivación influyen en el tiempo que dedico al estudio y en mi grado de concentración.	1	2	3	4
644	58	Cuando mejora mi rendimiento me siento mejor conmigo mismo.	1	2	3	4
508	62	Con una mejor planificación distribuyo mejor el tiempo, así rindo más y elimino tensiones y estrés.	1	2	3	4
561	63	Pienso que el aprendizaje es un proceso continuo.	1	2	3	4
474	65	El sentirme satisfecho con el trabajo realizado me anima a seguir estudiando y hace que me considere una persona capaz, competente y preparada.	1	2	3	4
447	67.	El cumplimiento de metas favorece el rendimiento, se obtienen mejores resultados en menos tiempo.	1	2	3	4
634	80.	Me encuentro bastante más tranquilo después de haber aprovechado el fin de semana.	1	2	3	4
394	92.	Soy consciente de que en muchos aspectos no funciono, por eso me he planteado un cambio.	1	2	3	4
398	97.	Me planifico el trabajo de forma progresiva y sistemática	1	2	3	4

520	102.	Cuando consigo aquello que me propongo, me siento muy satisfecho, me siento bien conmigo mismo, y me da la sensación de que puedo con todo.	1	2	3	4
585	127.	Me doy cuenta de lo importante que es tener una metodología rigurosa y una planificación bien diseñada.	1	2	3	4
586	145	A partir de la evaluación inicial vi la necesidad de cambiar poco a poco los aspectos negativos de mi aprendizaje	1	2	3	4
499	188	Se que lo que llevo al día lo apruebo.	1	2	3	4

21 Items

**FACTOR 4:**



pesos	Item					
635	5	Al controlar las distracciones he notado que mi atención ha aumentado.	1	2	3	4
673	6	Al controlar las distracciones he notado que he aprovechado más el tiempo de estudio.	1	2	3	4
690	7	Al controlar las distracciones he notado que ha aumentado mi rendimiento.	1	2	3	4
557	15	He conseguido controlar las distracciones	1	2	3	4
314	18	He conseguido no salir de la habitación cuando estoy estudiando	1	2	3	4
520	101	Estoy satisfecho conmigo mismo, he conseguido controlar distracciones, ha aumentado mi rendimiento empleando el mismo tiempo de estudio.	1	2	3	4
337	103	Intento superar día a día mis propios complejos y miedos.	1	2	3	4
183	118	Tengo un lugar de estudio ordenado para el estudio diario.	1	2	3	4

432	144	Adapto los objetivos a corto plazo a las circunstancias contextuales de los acontecimientos diarios del curso.	1	2	3	4
264	146	Cuando estudio pongo toda mi atención en lo que estoy haciendo.	1	2	3	4
332	148	Cuando tengo que estudiar estoy concentrado.	1	2	3	4
-3.16	155	Nunca dejo todo el trabajo para el final.	1	2	3	4
336	164	Mi aprendizaje no es mecánico: leo, razono y después memorizo de forma comprensiva.	1	2	3	4
506	172	Cuando termino de estudiar compruebo si he conseguido las metas propuestas.	1	2	3	4
453	178	Controlo mis distracciones.	1	2	3	4

15 Items

### FACTOR 5:



Pesos	Item					
244	24	Me relaciono con personas que se encuentran en mi misma situación para poder seguir su ritmo	1	2	3	4
404	33	He sido capaz de establecer períodos adecuados de trabajo y descanso, así como darme refuerzos ante los grandes esfuerzos.	1	2	3	4
407	51	Me planifico metas pequeñas y logro conseguirlas.	1	2	3	4
497	78	Aprovechando el tiempo de una forma productiva mis resultados académicos son cada vez mejores.	1	2	3	4
502	89	Tengo facilidad a la hora de memorizar los contenidos.	1	2	3	4
449	91	Siguiendo esta estrategia de aprendizaje, la tarea del estudio me ha resultado más fácil y exitosa.	1	2	3	4

454	93	Me propongo metas a corto plazo, que se convierten en autorrefuerzos y me empujan a la consecución de otras nuevas.	1	2	3	4
529	94	Me pongo metas pequeñas y posibles de alcanzar.	1	2	3	4
236	115	El día antes de un examen me gusta repasar y descansar.	1	2	3	4
385	137	Nunca dejo nada sin estudiar de cara a un examen.	1	2	3	4
391	149	Dentro de mi horario de estudio, dedico algo de tiempo al descanso.	1	2	3	4
514	150	Lo que memorizo el día anterior, lo repaso al día siguiente.	1	2	3	4
399	176	Logro todas mis metas en el tiempo estimado.	1	2	3	4
264	187	Las autoafirmaciones negativas que surgen al verme con todo atrasado las sustituyo por autoafirmaciones de superación a medida que voy cumpliendo aquello que me propongo.	1	2	3	4
287	189	Escribir una planificación me empuja a ponerme a estudiar y reflexionar más profundamente sobre ello.	1	2	3	4

Items 15

### FACTOR 6:



Pesos	Item					
385	1	Cuando estudio soy capaz de enfocar la atención a los contenidos y no distraerme.	1	2	3	4
594	10	Cuando me pongo a estudiar y tengo otras cosas en la cabeza soy capaz de concentrarme y olvidarme de ellas.	1	2	3	4
562	11	Soy capaz de controlar los problemas de mi vida personal, el cansancio y mi estado de ánimo cuando estoy estudiando.	1	2	3	4
300	25	He conseguido una motivación interna.	1	2	3	4

-324	26	El no cumplir la planificación que me he propuesto me desanima.	1	2	3	4
417	31	Estoy satisfecho, tengo un buen ambiente de trabajo.	1	2	3	4
387	49	Mantengo el nivel de motivación en el trabajo.	1	2	3	4
388	64	No quiero estudiar los contenidos de forma memorística, quiero tener un aprendizaje significativo.	1	2	3	4
509	68	Cada vez soy más autónomo en mis decisiones en lo que respecta al estudio.	1	2	3	4
368	70	Tengo conciencia de que estudio para aprender, no para aprobar, por tanto resalto los aspectos positivos que tienen todas las asignaturas.	1	2	3	4
356	152	No descanso hasta que no termino lo que me propongo hacer.	1	2	3	4
350	154	Estudio sin estar pendiente de la hora.	1	2	3	4
589	156	Si tengo que estudiar, estudio aunque esté cansado.	1	2	3	4
220	157	Hasta que no termino una tarea no empiezo otra.	1	2	3	4
404	165	Antes de ponerme a estudiar preparo todo para después no interrumpir mi estudio.	1	2	3	4
425	192	Hasta que no consigo una meta no dejo de estudiar, y merece la pena por lo bien que te sientes luego.	1	2	3	4

Items 16

### FACTOR 7:



Pesos	Item					
246	9	Suelo estar atento en clase y tomar mis propios apuntes, eso me beneficia a la hora de estudiar o al seguir las explicaciones del	1	2	3	4

		profesor al día siguiente.				
663	14	Subrayar y hacer esquemas me ayuda a mantener la atención	1	2	3	4
310	19	Mantengo la atención si mientras escribo pienso en lo que estoy escribiendo.	1	2	3	4
358	20	He comprobado que es eficaz apuntar en un papel lo que me viene a la cabeza cuando estoy estudiando.	1	2	3	4
294	22	Las horas libres no las paso en la cafetería sino que las aprovecho.	1	2	3	4
367	52	Cada sujeto tiene su forma propia de estudiar. De lo que se trata es de mejorar o cambiar la calidad de ese estilo si los resultados no son favorables.	1	2	3	4
216	76	Conseguir metas cada vez más grandes me permite encontrarme bien de cara a los exámenes y eliminar la ansiedad.	1	2	3	4
271	82	Los buenos resultados en rendimiento académico influyen en mi autoconcepto y este a su vez, como si se tratase de una cadena, en el rendimiento posterior.	1	2	3	4
428	130	Leo varias veces los apuntes antes de subrayar y después hago un resumen acompañado de un esquema.	1	2	3	4
231	147	Para seleccionar la estrategia adecuada a cada tarea tengo en cuenta los siguientes factores: exigencias de la tarea y prioridad de la misma.	1	2	3	4
699	166	Hago esquemas de algunas materias nada más leerlas poniendo títulos y apartados y, de este modo, tengo clara la estructura de lo que voy a estudiar.	1	2	3	4
582	167	Subrayo con diferentes colores la idea principal de las secundarias.	1	2	3	4
674	168	La realización de esquemas- resúmenes me sirven para entender lo que leo.	1	2	3	4
334	169	A medida que consigo autorregulación, disminuye mi ansiedad	1	2	3	4
403	179	Nunca es demasiado tarde para utilizar nuevas estrategias que	1	2	3	4

		favorezcan el aprendizaje, ni para eliminar esas otras que has venido utilizando anteriormente y que, no son favorables.				
--	--	--	--	--	--	--

Items 15

**FACTOR 8:**



<b>Pesos</b>	<b>Item</b>					
-223	2	Permanezco atento a lo que estudio, y apunto las distracciones.	1	2	3	4
159	3	No me distraigo en el estudio aunque el examen esté lejos.	1	2	3	4
743	4	En la biblioteca pierdo menos el tiempo.	1	2	3	4
305	28	Los refuerzos que recibo de mis compañeros y amigos son para mí una motivación.	1	2	3	4
832	29	Voy a la biblioteca porque necesito ver gente estudiando a mi alrededor, me contagia el esfuerzo de otros.	1	2	3	4
563	116	Por las mañanas me levanto pronto y acudo a la biblioteca a estudiar.	1	2	3	4
167	125	Con la planificación he aprendido a autocontrolarme.	1	2	3	4
204	126	Mi planificación es efectiva, por eso suelo llevarla a cabo.	1	2	3	4
238	139	Atiendo en clase y tomo el mayor número de notas posible.	1	2	3	4
772	140	Voy todos los días a la biblioteca para no distraerme mientras estudio.	1	2	3	4
349	161	Me distribuyo equitativamente las tareas a lo largo de la semana.	1	2	3	4
580	173	Aprovecho mejor el tiempo cuando me meto en la habitación para estudiar.	1	2	3	4

728	183	El simple hecho de estar en la biblioteca con mis compañeros ya es para mí suficiente refuerzo.	1	2	3	4
220	184	Tengo refuerzos externos (pasear, salir con los amigos...) e internos (expresiones positivas que me digo a mí mismo tales como: ¡ánimo que tú puedes!).	1	2	3	4

Items 14

### FACTOR 9:



Pesos	Item					
502	60	Los comentarios hechos en clase por el profesor y los compañeros me ayudan a valorarme más.	1	2	3	4
434	69	En clase suelo preguntar y aportar ideas.	1	2	3	4
380	72	Suelo pensar: "Si no lo intento seguro que no lo voy a conseguir"	1	2	3	4
341	98	Mi actitud a lo largo del curso es positiva. Aunque se plantean dificultades, siempre he intentado superarme.	1	2	3	4
496	105	La gente de mi entorno cree en mis posibilidades, yo lo sé, y esto hace que luche con más fuerza porque no quiero defraudarles..	1	2	3	4
416	106	Si no entiendo las explicaciones en clase, pregunto.	1	2	3	4
229	107	Tanto mis expectativas, como las de la gente que me rodea inciden de un modo significativo en mi autoconcepto y rendimiento académico.	1	2	3	4
242	113	En mi horario de estudio, dedico tiempo para estudiar todas las asignaturas y para hacer los trabajos que nos mandan en clase.	1	2	3	4
233	119	Estudio de forma sistemática los fines de semana aquello que me parece más relevante o difícil de asimilar.	1	2	3	4



235	121	En mi horario suelo dejar un día libre para hacer las tareas que no me haya dado tiempo a realizar.	1	2	3	4
388	143	Considero que es positivo aprender a trabajar en equipo para conseguir una buena competencia profesional de cooperación.	1	2	3	4
491	186	Es para mí muy importante contar con el apoyo de los compañeros para no desistir en el intento de autocontrol.	1	2	3	4

Items 12

**FACTOR 10:**



<b>Pesos</b>	<b>Item</b>					
241	16	Debo ser más constante en el estudio	1	2	3	4
240	54	Me gustaría que mis padres se fijaran en mi esfuerzo por evitar el fracaso.	1	2	3	4
356	56	Mi atención está en función de la materia y del profesor.	1	2	3	4
305	71	Mis expectativas respecto al estudio son terminar el curso con éxito, sacando todas las asignaturas de las que me he matriculado.	1	2	3	4
357	74	Los resultados académicos influyen en mi estado de ánimo.	1	2	3	4
612	79	La tensión de los exámenes me produce cierta activación.	1	2	3	4
445	83	A partir del conocimiento de mí mismo puedo poner remedio a mis limitaciones.	1	2	3	4
313	122	Cuando tengo un examen me olvido del resto de asignaturas y me centro en la que me voy a examinar.	1	2	3	4
248	124	No tengo dificultades para conseguir la planificación previa	1	2	3	4
490	132	No tengo horarios, simplemente intento aprovechar al máximo.	1	2	3	4

572	135	En épocas de exámenes me concentro con mayor facilidad.	1	2	3	4
410	158	Dedico tantas horas al estudio como sean necesarias.	1	2	3	4
391	160	Adapto el esfuerzo a las tareas que debo realizar.	1	2	3	4
379	163	Conozco mis capacidades y límites para desarrollar una actividad.	1	2	3	4

Items 14

### FACTOR 11:



Pesos	Item					
257	30	Tener una buena relación con compañeros y saber que les puedes tener a tu lado para lo que haga falta y ellos a ti es importante.	1	2	3	4
430	96	No me dejo abatir por los condicionantes externos.	1	2	3	4
254	111	Programo para mi estudio calendarios semanales y mensuales.	1	2	3	4
241	174	Soy bastante ordenado con mis apuntes, de esta forma, cuando tengo un examen, no pierdo el tiempo organizándolos o completándolos.	1	2	3	4
247	175	Ahora que he conseguido planificar mi trabajo y conseguir las metas propuestas, he comprobado que los resultados me satisfacen considerablemente. Seguiré en esta línea.	1	2	3	4
307	180	Me tomo el estudio como un reto personal.	1	2	3	4
419	181	Los buenos resultados académicos me refuerzan positivamente a continuar trabajando de la misma forma que lo vengo haciendo.	1	2	3	4
565	182	Me refuerza el saber que lo que estoy estudiando es posible aplicarlo a nivel profesional.	1	2	3	4

514	190	Cuando te propones algo y lo consigues te sientes bien contigo mismo.	1	2	3	4
523	191	Cuanto más me esfuerce durante el curso será mejor para mí, ya que podré pasar unas buenas vacaciones.	1	2	3	4
656	193	El sacar los cursos me produce una gran satisfacción.	1	2	3	4
412	194	Cuando cumplo lo que me he propuesto, me siento más relajado y seguro de mí mismo.	1	2	3	4

Items 12

**FACTOR 12:**



Pesos	Item					
542	23	Me siento muy apoyado por las personas que viven conmigo, se preocupan por lo que hago y de cómo me va; se interesan y me preguntan	1	2	3	4
700	27	Mi familia me ha ayudado con las expectativas que tienen sobre mi rendimiento.	1	2	3	4
366	75	A pesar de la acumulación de trabajos, exámenes y clases, consigo mantener la tranquilidad.	1	2	3	4
352	128	Todas las mañanas organizo mi trabajo: qué voy a hacer y cuánto tiempo voy a tener para hacerlo.	1	2	3	4
-203	133	Mi horario de estudio sólo se ve modificado en épocas de exámenes y no excesivamente, ya que procuro ir estudiando progresivamente	1	2	3	4
-276	134	Mantengo un horario fijo pero en épocas de exámenes estudio más o menos dependiendo de las necesidades.	1	2	3	4
447	136	Empiezo a estudiar por las asignaturas que me cuestan más.	1	2	3	4

100	138	Doy prioridad a las necesidades y tareas más próximas a realizar.	1	2	3	4
259	159	Mi rendimiento depende del tiempo del que dispongo.	1	2	3	4
215	162	Para no caer en la frustración de la dificultad de las tareas, intercalo tareas fáciles con tareas difíciles.	1	2	3	4
260	171	Evalúo diariamente las metas que me he propuesto y apunto en un cuaderno como me encuentro cuando las he conseguido y las razones por las que no he logrado conseguir otras.	1	2	3	4
308	185	No me cuesta ponerme a estudiar las asignaturas que encuentro más interesantes.	1	2	3	4

Items 12

## 5.- CONCLUSIONES

**5.1.- APRENDER PENSANDO** es un instrumento de autoevaluación reflexiva, sobre los contenidos del programa recogido en (Calleja, 1994), dirigido a los alumnos universitarios, invitándoles a procesar la información presentada, a pensar, como aprender a emprender el cambio, construyendo cada cual sus propias hipótesis y procedimientos de decisión para lograr el objetivo de mejorar la forma de aprender aumentando su rendimiento y su satisfacción personal.

**5.2.- APRENDER PENSANDO** pretende ser un instrumento de ayuda al estudiante a quien anima a poner en funcionamiento los esquemas que tiene elaborados:

- ✓ Sobre **su conducta**, preguntándose cómo estudio, cómo debo estudiar, lo cual le permitirá definir el problema.
- ✓ Sobre **sí mismo**, analizando la capacidad para afrontar de forma eficaz la tarea (competencia) la cual determina el esfuerzo que hay que invertir hasta conseguir la meta.
- ✓ Sobre **su contexto** familiar y escolar definiendo las actitudes positivas y negativas de ambos.

**5.3.- APRENDER PENSANDO** supone al estudiante una oportunidad de reflexionar sobre su propia experiencia pues como sujeto agente decide el curso de sus actos (propósitos) en interacción con el contexto mediador.

- ✓ **Sujeto activo que piensa**, como integrar la información presentada con su experiencia haciendo más significativa la información a partir de la reconstrucción mental de la misma (estrategia de elaboración).
- ✓ **Sujeto activo que busca**, la organización interna o estructura del material presentado, para entender su significado (estrategia de organización).
- ✓ **Sujeto activo que utiliza** estrategias metacognitivas que se refieren al conocimiento y control de las actividades del pensamiento y del aprendizaje de dos formas:
  - Detectando los recursos que cada uno necesita a la hora de estudiar para obtener resultados óptimos en su aprendizaje.
  - Diseñando personalmente el **control ejecutivo** que a través de la **planificación** orienta la actividad o conducta a alcanzar una meta, ejercitando el control de la conducta mientras se centra en la tarea de solucionar el problema.

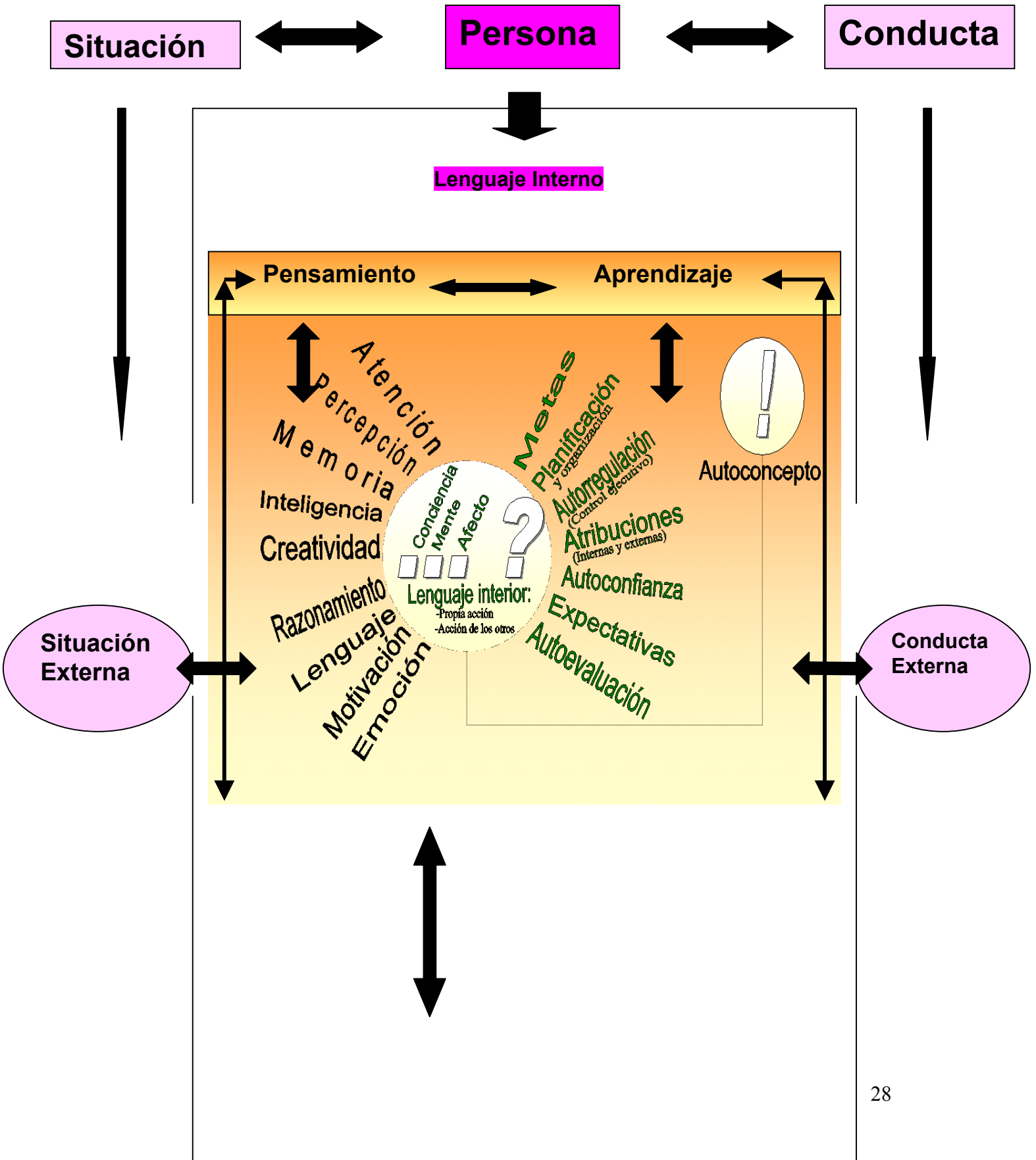
Por tanto los dos elementos esenciales son representarse el problema y establecer relaciones entre la meta y los medios para conseguir solucionarlo. Memoria de trabajo: control ejecutivo.

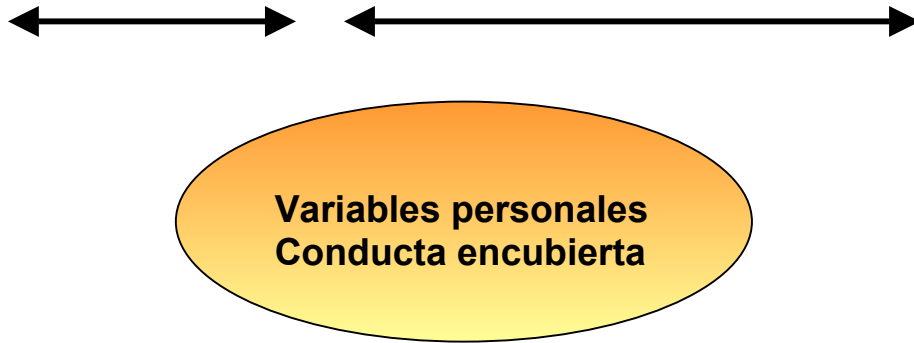
- ✓ **Sujeto activo que actúa** siguiendo un plan y evaluando los logros conseguidos en tres momentos:
  - Antes de estudiar disposición o preparación mental frente a la tarea: planificar.
  - Durante el estudio conocer la experiencia interna de aprender: controlar distracciones.
  - Después del estudio evaluar resultados y actitudes.

Después de la evaluación entrenarse en el empleo de autorrefuerzos, premios o castigos que uno mismo se da (autocontrol).

**5.4. APRENDER PENSANDO** permite al estudiante elaborar nuevos esquemas a partir del pensamiento productivo y la conducta propositiva

- ✓ El **pensamiento productivo** permite que el estudiante elabore una nueva organización conceptual del problema comprendiendo las relaciones entre los elementos del mismo, la comprensión facilita por una parte la generalización y por otra la transferencia a situaciones nuevas y diferentes.
- ✓ La **conducta propositiva** permite al estudiante que aprenda a regular su conducta o actividad de estudio con la búsqueda de metas, o lo que es lo mismo, implica la participación activa de quien aprende orientada al logro y unido todo ello a un aprendizaje más satisfactorio. Como resultado, el sujeto adquiere un mapa cognitivo de la situación interna y externa estableciendo las rutas que debe escoger para alcanzar las metas propuestas.
- ✓ **Aprender pensando** ayuda al universitario a conocer el cómputo de horas que dedica a las distintas actividades semanal y mensualmente a lo largo de todo el curso académico.





## 6. BIBLIOGRAFÍA

---

- BANDURA, A. (1977): Social learning theory. Englewood-Cliffs. N.J. Prentice-Hall.  
Trad. Cast. De A. RIVIÈRE: Teoría del aprendizaje social. Madrid. Espasa-Calpe. 1984.
- BANDURA, A. (1993): "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning" Educational Psychologist, 28, pp.117-148
- BANDURA, A. (1997): Self-Efficacy. The exercise of control. New York: Freeman and Company.
- CALLEJA, M<sup>o</sup>.F. (1991): "Estudiantes". Valladolid. Castilla Ediciones.
- CALLEJA, M<sup>o</sup>.F. (1994): Entrenamiento en autocontrol. Modelo educativo preventivo centrado en las variables personales. Valladolid. Instituto de Ciencias de la Educación.
- CALLEJA, M<sup>a</sup>. F. (2005): Aprender pensando. Resolución de problemas aplicado al aprendizaje permanente: Planes, metas y autorregulación. (Nivel Universitario). Editorial Maxtor. Valladolid.
- MISCHEL, W. (1968): Personality and assessment. New York: Wiley.
- MISCHEL, W. (1976): Introducción a la personalidad. México. Interamericana.
- MISCHEL, W (1977): On the future of personality measurement . American Psychologist. Abril 246-253.



- MISCHEL, W (1981): A cognitive-social learning approach to assessment. En T.V. MERLUZZI, C.R GLASS y M. GENEST (Eds): Cognitive Assessment. New York. The Guilford Press. Pp. 479-502
- MISCHEL, W. (1990): Personality revisited and revised: A view after three decades. En L. Pervin (Ed.) Handbook of personality psychology: Theory and research (pp.111-134) New York: Guilford Press.
- MISCHEL, W. (1996). From good intentions to willpower. En P.M. gollwitzer y J.A. Bargh (eds.), The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior (pp. 197-218). New York.: Guilford Press
- MISCHEL, W. y Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics and invariance in personality structures. Psychology Review, 102, 246-268

## **INNOVANDO EN LAS FORMAS DE ENSEÑANZA EN TRABAJO SOCIAL**

Andrea Capilla Pérez  
Blanca González Cerezo  
Josefa Vázquez Librero

### **RESUMEN**

El Espacio Europeo de Educación Superior y las características de las nuevas generaciones que acceden a los estudios de Trabajo Social sugieren algunos cambios en la didáctica de estas enseñanzas. Se toman como punto de partida estas nuevas condiciones para presentar y analizar la experiencia llevada a cabo en la asignatura de segundo curso, Prácticas de Campo del Trabajo Social, en la E.U.T.S. de la Universidad de Huelva. Utilizando un método didáctico que combina técnicas tradicionales (el supuesto práctico) y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se ha diseñado una modalidad de enseñanza-aprendizaje, que coloca en un segundo plano, a las clases expositivas, y da prioridad a la acción del alumnado como medio para acceder al conocimiento sobre el ejercicio profesional. En primer lugar, se analizan las características que presenta la educación formal preuniversitaria (enseñanza primaria y secundaria) recibida por estas nuevas generaciones para encontrar las destrezas y competencias intelectuales en las que han sido especialmente entrenados. En segundo lugar, se presentan los contenidos que constituyen el objeto de enseñanza aprendizaje de la asignatura con énfasis en el saber hacer. En tercer lugar, se expone el método didáctico innovador basado en un sistema de fichas de trabajo cuyo contenido consta de objetivos, enlaces a documentos de referencia en Internet, supuestos prácticos y cuestiones a resolver. Por último, las conclusiones se extraen de la comparativa entre aula convencional y aula de informática. Los resultados centrados en los logros de la experiencia indican que se mejora en: la relación tiempo invertido y eficacia en la consecución de los objetivos de aprendizaje, sensación de logro en el alumnado tras concluir la tarea de cada sesión, valoración positiva del alumnado sobre la modalidad de aprendizaje,

incremento en el interés y motivación del alumno con respecto a la asignatura, absentismo mínimo y siempre justificado por el alumno, y por último, se comprueba que el método ofrece resultados positivos tanto en alumnos con entrenamiento previo en las tecnologías de la información y la comunicación como en aquellos sin entrenamiento anterior.

**PALABRAS CLAVE:** Espacio Europeo de Educación Superior, Trabajo Social, métodos de enseñanza, uso didáctico del ordenador, Internet, webquests, nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

## **INNOVATING IN SOCIAL WORK TEACHING METHODS**

### **ABSTRACT**

The European Field of Higher Education and the features of the new generations that access to the Social Work's studies suggest some changes in the didactic of these teachings. We take as starting point these new circumstances to present and analyze the experience carried out in the second year subject, Social Work's Field Practices, at E.U.T.S (Universidad de Huelva). Using a didactic method that combines traditional techniques (practical case) and the use of information and communication technologies, we have designed a modality of teaching-learning that places aside theoretical lessons and is in favour of the students' participation as a way to have access to the knowledge of the professional work. Firstly, we analyze the features of previous university studies (primary and secondary education) received by these new generations in order to find the skills and intellectual competences they have been trained. Secondly, we introduce the contents which are the aim of the teaching-learning of this subject. Thirdly, we develop an innovative didactic method based on a system of work's files. Among its contents are objectives, links to reference documents in the internet, practical cases and some questions to solve. Finally, we draw conclusions from the comparison between the conventional lecture hall and the computer room. The results of this experience show us an improvement in: the relation of the time invested and the effectiveness in the achievements of the learning's aims, the student's satisfaction after each lesson, the student's

positive evaluation about this way of learning, an increase in the student's interest and motivation, a low rate of absenteeism and always justified by the student. To conclude, we can say that this method offers positive results on students with knowledge about the use of information and communication technologies, but also on students without previous training.

**KEY WORDS:** European Field of Higher Education, Social Work, teaching methods, didactic use of computers, internet, webquests, information and communication technologies.

## **1. LAS ENSEÑANZAS DE TRABAJO SOCIAL Y EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO.**

Se han escrito ríos de tinta y ocupados múltiples espacios web para hacen referencia al uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en cualquiera de los niveles de enseñanza. Tras un ligero recorrido por este campo de la literatura científica, se aprecia que la incidencia es mayor en la primaria y secundaria que en la enseñanza universitaria. También en trabajo social, las reflexiones alusivas al tema, han tenido eco y se han visto representadas. Sobre todo, en las aportaciones ofrecidas por los docentes en los dos Congresos de Escuelas Universitarias de Trabajo Social de España, realizados en el año 2000 y 2004. Una revisión a fondo de lo relatado en estos congresos nos presenta la relación NTIC y trabajo social bajo una serie limitada de orientaciones. En algunos casos, se escribe desde un plano reflexivo en el que se introduce la necesidad de cambio en la enseñanza universitaria y se sugiere que las NTIC son un instrumento indispensable y al servicio de estos nuevos cambios orientados a procesos de avance. De otra parte, se apunta como nueva perspectiva la educación virtual a distancia como alternativa a la educación presencial. También tienen cabida, en estas reflexiones, la incidencia en las posibilidades que ofrecen las NTIC para el ejercicio profesional. Pero, en lo relativo al ámbito de la experiencia educativa en la enseñanza reglada no virtual y de contenidos curriculares

clásicos en trabajo social, el material encontrado queda reducido a ejemplos llevados a cabo en el ámbito internacional y escasa presencia de experiencias inscritas en el territorio de nuestro país. Como ejemplo de estas experiencias está la llevada a cabo en el campus virtual de la Universidad Complutense de Madrid presentada en 2005<sup>1</sup>.

En un rastreo por la red, se descubren experiencias que se configuran como asignaturas optativas y que tienen como eje temático Internet aplicado al trabajo social.

A estas inquietudes sobre las NTIC y la necesidad de cambio en las universidades españolas, se une la coyuntura impuesta por la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, cuyas implicaciones conllevan, una nueva orientación pedagógica centrada en dar un rol activo al educando y descarta, por obsoleto, el papel receptivo y memorístico que hasta ahora, se le ha asignado en la enseñanza universitaria de nuestro país.

El trabajo que aquí se presenta, parte de la confluencia de las cuestiones anteriores, es decir, la aplicación de las NTIC en la enseñanza universitaria del trabajo social y las exigencias de la convergencia europea, pero introduce un elemento novedoso, ya que, no pertenece exclusivamente al terreno de la reflexión sino que, se adentra en el campo de la experiencia. Para precisar y anticipar lo que caracteriza a esta innovación, hay que señalar que se inscribe en la enseñanza reglada y en una asignatura troncal, cuyos contenidos se han planteado con independencia al formato pedagógico empleado. El uso de las NTIC es por tanto auxiliar, o mejor dicho, un instrumento al servicio de la formación que innova en la didáctica, a la vez que, mejora los contenidos y da un giro a los presupuestos sobre cómo se aprende. Resulta paradójico, que el uso didáctico de Internet a través de *webquests*, sea lo que se revela extraordinariamente interesante en la experiencia ya que los resultados producidos en el proceso de aprendizaje desbordan las expectativas planteadas en el proceso de diseño. Por estas razones, aparece el interés por transmitir la experiencia que más abajo y con cierto detalle, se desarrolla.

---

<sup>1</sup> GÓMEZ, F. (2005). *Estudio sobre el apoyo del campus virtual UCM en las enseñanzas prácticas del trabajo social*. En II Jornadas Campus Virtual UCM. Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM.

## **2. LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA Y SU HERENCIA EN LAS NUEVAS GENERACIONES UNIVERSITARIAS, COMO PRESUPUESTOS PARA DEFINIR LOS CAMBIOS DIDÁCTICOS.**

A lo largo del siglo XX, se han desarrollado una gran cantidad de teorías pedagógicas alternativas centradas en las necesidades del niño, sobre todo en sus vertientes afectiva, intelectual y social. Estas teorías han tenido un notable impacto en las instituciones educativas de los niveles primario y secundario, en la legislación educativa y en la formación del profesorado. Independientemente de la controversia que suscitan y han suscitado, las alternativas de la escuela activa o escuela nueva, términos con los que se ha denominado su praxis, puede afirmarse que han calado en la sociedad y han renovado las convenciones sociales sobre la forma de enseñar y la manera de aprender. Siguiendo en esta línea, en la LOGSE se aprecian claras referencias a lo planteado.

En relación a la educación infantil, en los artículos 3 y 5 respectivamente, se indica que "La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño". " La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y de confianza". Al tratar la educación secundaria en el artículo 17, en los apartados 4 y 5, señala que: "La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico". "La metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad."

Las nuevas convenciones surgidas de la revisión pedagógica del siglo XX, nos sugieren cuando menos, dos cuestiones: de una parte, un cierto inmovilismo de la enseñanza universitaria<sup>2</sup>, ya que no se asimilan institucionalmente las nuevas tendencias que desde la reflexión se aportan. Basta con observar que, en casi todas las universidades, hay convocatorias de proyectos de innovación docente e inquietudes manifiestas, de cambio, de parte de los docentes, pero, no obstante, aunque los cambios se dan, también es cierto que éstos quedan como testimonio de experiencias aisladas que no calan y no se integran en la estructura organizativa o de planificación docente. De esto se deduce que, en el ámbito de la enseñanza superior, se fomenta la innovación pero se deja a voluntad e iniciativa del profesorado con lo que de sobrecarga y voluntad personal conlleva.

Otra de las cuestiones sugeridas y que reclama una reflexión, es la aparición de un cambio importante en el perfil del nuevo alumnado, las nuevas generaciones que acceden a la universidad no son, iguales ni parecidas, a las de hace dos o tres décadas. Esto resulta una evidencia para cualquier docente que pueda comparar el antes y el ahora. Pero, las alusiones conversacionales sobre el tema parecen perdidas entre palabras, dado que si analizamos los discursos, éstos se reiteran en lamentar y añorar a aquellas generaciones que ya no están. Se advierten, en ello, mecanismos de idealización, que ocultan y evitan la comprensión de las nuevas generaciones, per se, así omiten la cuestión que parece central y que, cuando menos, es indispensable para impulsar un proceso de cambio.

Para responder quiénes y cómo son las nuevas generaciones de universitarios, en general, y las de los estudiantes de trabajo social en particular, hay que traer a colación y a modo de hipótesis, tres cuestiones que pueden tener su repercusión en lo que se está planteando:

- De una parte la diversidad del alumnado, tomando en cuenta su capacidad, motivación y base cultural<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Se puede consultar la conferencia presentada por Ana Ortiz Colón en el II Congreso Nacional de Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Jaén diciembre de 2004.

En <http://www4.ujaen.es/> (15/02/06)

<sup>3</sup> BIGGS, John (2005:19). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. Madrid

- También el sustrato común de vivir en una sociedad de la imagen, altamente tecnificada, que afecta a todo lo cotidiano en los hogares, el ocio y el juego, el consumo, la comunicación a distancia (móviles, Internet...)
- Y además, la herencia de la escuela activa y su reflejo en la configuración del rol de estos discentes.

Estos elementos traídos al análisis, no son mejores ni peores de los de antaño, pero si deben ser situados en la conciencia para poder interpretarlos como un potencial generador de nuevas opciones. Todos estos cambios en el alumnado explican o justifican, de alguna manera, su choque con las estructuras, los métodos y los espacios configurados de forma academicista tradicional. Esto se ve, especialmente, reflejado en la consideración del examen, como único medio de evaluación del alumno y las clases expositivas y las fuentes bibliográficas como recursos exclusivos de transmisión del conocimiento. Aunque, estos medios no deben ser menospreciados deben convivir y combinarse con otras vías de acceso a la información científica y al conocimiento que proporcionen mayor autonomía y agilidad, experiencia práctica, la investigación e indagación personal y el uso de redes telemáticas, son algunas de estas nuevas vías.

El análisis, expuesto anteriormente, constituye en parte, las premisas e hipótesis sobre las que se sustenta la experiencia presentada. La idea de una metodología didáctica que utiliza como herramienta el ciberespacio, se concibe como un medio, más afín, a las estructuras cognoscitivas del alumnado que inaugura el nuevo milenio. Ofrece ventajas también, por la flexibilidad para adaptarse a los contenidos, y su eficacia en los procesos de acceso a la información y a los conceptos que se ofrecen y han de aprender.

### **3. EL VALOR DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.**

El destino de la educación superior, en estos momentos, se encamina a una paulatina comprensión de las NTIC, el conocimiento, la información y las capacidades autónomas y permanentes de aprendizaje. Así, se sugiere, en las recomendaciones estratégicas que se apuntan en estos momentos, y cuyas



referencias más reiteradas señalan: la estimulación de la observación y el uso de las nuevas tecnologías, la formulación de una visión comparada, las experiencias innovadoras y el desarrollo de la calidad, entre otras. La denominada pedagogía informacional<sup>4</sup>, en armonía con los nuevos momentos, se integra análogamente con la sociedad del conocimiento, del aprendizaje y sobre todo, la sociedad de la información. Sugiere, como nuevos y sutiles enfoques sobre las formas de aprendizaje, dimensiones diferenciadas de aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a ser, aprender a estar y aprender a hacer. Un planteamiento didáctico establecido desde estos presupuestos lleva al docente a responder ineludiblemente a tres cuestiones: ¿Qué se aprende? ¿Cómo se aprende? ¿Cuál es el contexto en el que se aprende?

### **3.1. ¿Qué se aprende?**

Los contenidos destinados al aprendizaje están relacionados con la observación, registro y comunicación, en el diagnóstico de problemas sociales de caso. Para este marco general de conocimientos, la estructuración de lo que se aprende señala los siguientes objetivos generales:

- Identificar los referentes básicos necesarios para el ejercicio profesional en cualquier ámbito de trabajo profesional, código deontológico, funciones del Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, funciones profesionales y requisitos para el ejercicio profesional.
- Desarrollar capacidades profesionales para la exploración de problemáticas sociales concretas mediante el reconocimiento graduado a través de protocolos para la identificación de factores de riesgo e indicadores.
- Reconocer y aplicar los elementos de un diagnóstico profesional con el empleo de escalas para medir el estado psicológico cognitivo, emocional y actitudinal y, el apoyo social en la red de relaciones y en el sistema formal de ayuda.
- Conocer las potencialidades de Internet como herramienta para la formación curricular y permanente.

---

<sup>4</sup> PICARDO, O. (2002). Enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. En *Revista*

- Observar y registrar las evidencias diagnósticas en los soportes documentales básicos: la historia social (desde una orientación de acontecimientos desarrollados a lo largo de la vida y no centrado en las crisis puntuales), la ficha social y el informe social.

### **3.2. ¿ Cómo se aprende?**

La forma tradicional en la que se han impartido, los contenidos relativos a la observación, registro y comunicación técnica en el diagnóstico de problemas sociales de caso, no permitía el acceso y manejo fluido a gran parte de la información que se produce en este campo de conocimiento. Tampoco posibilitaba el trabajo más personalizado con el alumno, dado el carácter unidireccional de la comunicación en el aula que va del docente a los discentes. La transmisión oral y narrativa del profesor era una dificultad añadida, sobre todo, en estas enseñanzas de carácter práctico, por la gran inversión en tiempo que supone y la dificultad que presenta el hacer rentable un espacio formativo de tan sólo cuarenta y cinco horas lectivas. La utilización de Internet ofrece nuevas y mejores condiciones que dan solución a muchos de los problemas del aprendizaje de éstos y otros contenidos. Entre sus ventajas está la posibilidad de descargar el peso concedido a la transmisión oral, al menos en gran parte y, a la vez, liberar de la retención de una cantidad enorme de información, al estudiante. Sólo se hace necesaria, para el aprendizaje, la comprensión de conceptos sobre la dinámica de los procesos en los cuales una información está encuadrada y, por esto, ofrece la posibilidad de usar métodos pedagógicos con los que el educando puede aprender más y mejor en menos tiempo. Esta liberación de esfuerzos del profesor, que antes eran aportados a la transmisión del conocimiento, puede invertirse ahora en apoyo la tarea que debe hacer el alumno, para desarrollo de capacidades necesarias, ofreciéndole una atención individualizada a partir de sus necesidades de comprensión.

El uso de Internet en la enseñanza puede ser útil de tres formas diferentes: como apoyo, como complemento, o sustituyendo la enseñanza tradicional. En la experiencia que nos ocupa se ha empleado como apoyo y

complemento a la enseñanza tradicional. El apoyo ofrecido desde Internet al contenido de la enseñanza ha sido fundamental dadas sus múltiples ventajas de las que señalamos ahora algunas no expuestas hasta el momento:

- Posibilita conocer líneas de trabajo planteadas en diferentes puntos geográficos y la opción de elegir según los paradigmas de referencia.
- Permite enfocar el aprendizaje en el saber hacer más que en saberse contenidos. A modo de ejemplo puede exponerse, el saber utilizar el sitio Web con la Guía Jurídica del Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, conocer las funciones de éste para combatir el intrusismo profesional o eximirse del secreto profesional en el caso de que esto sea necesario, en lugar de retener, de memoria, el Código Deontológico, que sólo necesita conocer y tener a mano para poder consultar. Otro ejemplo, utilizar el buscador de recursos sociales del sitio Web de la Junta de Andalucía o la del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales para informar y orientar a diferentes usuarios que presentan demandas diferenciadas, en lugar de dar cuenta, por escrito, de los diferentes servicios y prestaciones.
- Las redes telemáticas permiten traer al aula las voces sensibilizadas de todos los colectivos sociales ya sean propias o de aquellos que son sus defensores.

En coincidencia con la línea que plantea Area<sup>5</sup>:

- Internet rompe con el monopolio del profesor como fuente de transmisión del conocimiento.
- El proceso de aprendizaje universitario no puede consistir en la mera recepción y memorización de conocimientos. Es más, debe ser una permanente búsqueda y actualización de la información, cuestión esta última que resuelve con agilidad Internet.
- Internet permite y favorece la colaboración entre docentes y estudiantes, más allá de los límites físicos a los que pertenece.

---

<sup>5</sup> AREA, M. (2000) ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior?. En redes multimedia y diseños virtuales. *Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación*. Oviedo.

Los usos didácticos de las redes telemáticas son innumerables. En esta primera experiencia se han seleccionado las herramientas en función de una serie de criterios, para garantizar así su operatividad. El orden establecido es el que a continuación aparece:

- La naturaleza de los contenidos del aprendizaje: software de uso profesional, sitios Web de interés para el trabajo social, Web de recursos sociales, documentos técnicos...
- La adaptabilidad a todos los grados de alfabetización digital que presentaba el alumnado; desde el que no sabe nada, hasta el que ya estaba entrenado en el manejo de herramientas informáticas.
- La disponibilidad de recursos tecnológicos: ordenadores, impresoras, conexiones a Internet, software libres...

La herramienta didáctica empleada obedece al formato de webquests, que éstas pueden definirse como actividades de aprendizaje realizadas con páginas preseleccionadas por el docente y que se encuentran en la red. Los estudiantes entran en la red para acceder a los contenidos. Las webquests pueden presentar diferentes niveles: en grados inferiores, se suministran sitios en los cuales se encuentra la información; y en los superiores, se entregan los sitios básicos y los alumnos buscan otros para complementar. La ventaja de esta herramienta está en que el trabajo se centra en los contenidos y no en la búsqueda y además se acompaña con una tarea a resolver.

Conviene señalar que en las primeras sesiones, el trabajo del discente se centró en desarrollar algunas competencias básicas de alfabetización digital combinada con el conocimiento de recursos sociales y la búsqueda de referencia importante para el ejercicio profesional. Así, se logró el entrenamiento de los no experimentados y el descubrimiento del uso profesional de la red, para los ya alfabetizados digitalmente.

Otra herramienta de aprendizaje empleada ha sido el uso de software para el trabajo social, tales como la ficha social informatizada, el GENOpro para la elaboración del genograma y el correo electrónico, para remitir los trabajos realizados en el aula de informática por parte de los estudiantes. El cañón de proyección, para explicar el uso de los software y pen drive o MP3 para archivar las fichas de trabajo y los documentos básicos para el ejercicio profesional, clasificado mediante fichas con enlaces activos y en carpetas

debidamente organizadas. Las herramientas de traducción puestas en la red se han utilizado para buscar en otros idiomas y para traducir los términos del software GENOpro. Los SMS se han empleado para transmitir la nota final al alumnado. La Web de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Huelva para colgar las mejores web.

### **3.3. ¿Cuál es el contexto en el que se aprende?**

La Universidad de Huelva, desde el Vicerrectorado de Tecnologías, Innovación y Calidad viene realizando una apuesta decidida por dotar a los Centros y su profesorado de medios tecnológicos y programas educativos en red. Esfuerzos que se sustentan en la formación permanente para la convergencia europea, innovación docente en enseñanza virtual (plataformas de teleformación) e investigación, profundización en la docencia universitaria, convocatorias para la autoformación docente con proyectos de innovación y grupos de trabajo. Por tanto, se cuenta con una oferta formativa que es variada y permite una actualización docente que responde a las demandas o necesidades detectadas por el propio profesorado y que confluyen en una línea de formación acorde con el proceso de Convergencia Europea.

En esta línea, la Escuela de Trabajo Social fomenta el uso de las NTIC y facilita la incorporación de su profesorado a las distintas ofertas e iniciativas puestas en marcha por la propia Universidad. Promociona el acceso del profesorado a programas educativos y otras aplicaciones informáticas: web de asignaturas, Internet en las aulas, comunicación de notas por SMS, cursos de formación, infraestructura tecnológica propia (aula de informática con becario). Así mismo, queda incorporado como criterio de calidad docente en el Plan de Mejoras de la Titulación.

Este contexto ha favorecido la experiencia descrita, con la aprobación para el curso próximo, del Proyecto de Innovación Docente presentado en la convocatoria 2006/07. La financiación aportada estará específicamente destinada al incremento de recursos tecnológicos y didácticos con los que se posibiliten mejoras e incorporación de nuevos retos.

## **4. LA EXPERIENCIA INNOVADORA EN LAS PRÁCTICAS DE CAMPO DEL TRABAJO SOCIAL.**

La experiencia que se presenta se sitúa en la asignatura ***Prácticas de Campo del Trabajo Social*** durante el curso académico 2005/06. El alumnado cursa la asignatura, durante el primer cuatrimestre, en segundo curso de la Diplomatura de Trabajo Social, de cuatro créditos y medio. Es de carácter obligatorio y se imparte por el Área de Trabajo Social y Servicios Sociales del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Huelva. Dado que su actividad fundamental es la resolución de supuestos prácticos, las clases están distribuidas en unidades de tiempo de tres horas de duración y cada sesión constituye una unidad temática.

Dentro del Área de Trabajo Social y Servicios Sociales se imparten conocimientos de tres materias: Servicios Sociales, Política Social y Trabajo Social. Estas materias se dividen en asignaturas las cuales se convierten en unidades que dosifican y organizan la transmisión del conocimiento de cada materia. La propia denominación de la asignatura, con el artículo *del*, señala como matriz de origen, la materia de Trabajo Social. Su conexión con ésta se justifica porque integra operaciones técnicas que entran en relación directa con el ejercicio profesional. Pero, esta conexión, no termina de aclarar su lugar en el conjunto de las enseñanzas de la Diplomatura. Hay que señalar también que, guarda cierta relación con las tres materias del Área y las asignaturas que derivan de ellas. Su centralidad se explica por las posibilidades que ofrece de relación entre teoría y práctica: general y concreto, disciplinar y profesional, abstracto y operativo. Su naturaleza práctica señala su interés en el saber hacer y, constituye la primera aproximación al ámbito profesional del trabajo social que se introduce en la curricula. De ahí, que no tenga sólo un valor en sí misma, sino que además, contribuya a favorecer la comprensión y organización de los conocimientos de otras asignaturas desde una perspectiva práctica y de acción.

#### **4.1. El objeto de la asignatura.**

El objeto de la asignatura establece una secuencia de primer nivel con las Prácticas Institucionales, preparando al alumno para su contacto con la experiencia profesional en un sistema de servicios. Aporta al educando, los elementos básicos para situarse en el ejercicio profesional de forma responsable y rigurosa.

La perspectiva del objeto desde la que se miran los problemas sociales es socio-psicológica más que psico-social ya que se antepone lo social. El futuro trabajador social aprende a mirar y a buscar en las relaciones sociales para un análisis de los problemas sociales, registra sobre éstas y sobre las vivencias del sujeto, para comunicar mediante informe social. Las competencias profesionales que se desarrollan a lo largo de la asignatura, tienen que ver especialmente con la exploración, registro y comunicación del diagnóstico social de caso.

La violencia doméstica en todas sus vertientes y tipos, toma aquí el sentido de medio para el aprendizaje, no es el fin en sí mismo, ya que cualquier otra problemática social puede actuar como soporte de esta forma de aprendizaje. La elección del tema se debe a la gran incidencia del maltrato en nuestra sociedad, pero el trabajo sobre este campo tiene como propósito el dotar al futuro profesional, de las herramientas para indagar en otros campos de la problemática social para una detección y diagnóstico objetivo, efectivo y eficaz.

#### **4.2. Los recursos empleados.**

El desenvolvimiento de la asignatura ha requerido de una dotación de recursos e infraestructura tecnológica que aunque ha sido insuficiente (cada terminal de ordenador ha sido usado por dos/tres alumnos) sí la han hecho viable. Detalladamente, se ha contado con un becario de informática, un aula de informática de la EUTS (compartida con la Facultad CC del T) con 18 equipos informáticos conectados a Internet para el trabajo del alumno, un equipo informático para la docencia compartido por el profesor y el becario de informática, un equipo servidor de uso colectivo, una impresora, un scanner, un cañón de proyección de la EUTS.

### 4.3. La didáctica.

Si nos referimos a la didáctica empleada podemos sintetizarla en la expresión "combinando lo viejo y lo nuevo." En trabajo social, el *supuesto práctico* es una herramienta de gran utilidad didáctica que siempre ha estado presente como genuina forma de anticipar a la vida profesional. Combinada adecuadamente con las posibilidades que ofrece Internet se ha diseñado un sistema de fichas en las que se integra información y tareas a desarrollar.

La *ficha de trabajo* en este caso con formato de *wedquests*, tan característica del contacto con el conocimiento en estas generaciones, ofrece posibilidades excelentes de aprendizaje y se adaptan a la actividad que el alumno necesita en el proceso de aprendizaje. El formato ficha incluye: lo que hay que aprender (objetivos), lo que hay que hacer para aprender (ejercicios) consistentes en supuestos prácticos orientados a la acción profesional, y lo que hay que conocer (información) clasificación general de enlaces de sitios web sobre el tema y sus dimensiones, todo ello sin omitir una explicación del profesor.

La asignatura se ha impartido con un número de 12 fichas y tres sesiones explicativas sobre software. Cada ficha constituye una unidad didáctica que requiere un espacio temporal de tres horas, aproximadamente para su diseño. Considerando que es más gráfico el ejemplo que la explicación hemos seleccionado dos de ellas para ilustrar el tipo de trabajo realizado y las tareas a las que se ha enfrentado el alumnado.

Para mostrar con mayor detalle el sistema de fichas, se adjuntan dos modelos como ejemplo.

## PRÁCTICAS DE CAMPO DE TRABAJO SOCIAL

DATOS DEL ALUMN@

Nombres y apellidos

Grupo.

Fecha.

Profesoras en el aula.

FICHA Nº 2

**OBJETIVOS:**



- Identificar y conocer la utilidad de cuatro de los referentes básicos para el ejercicio profesional del trabajo social.
1. Conocerá y saber aplicar el Código Deontológico que propone la International Federation of Social Work y el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de España, reparando en:
    - los aspectos que facultan para el ejercicio profesional,
    - las funciones generales del trabajador social,
    - los instrumentos específicos para el ejercicio profesional,
    - los principios generales de la profesión,
    - los aspectos relacionados con el usuario o cliente,
    - los aspectos relativos a la relación con la entidad en la que presta servicios,
    - la relación del profesional con otras entidades y organizaciones,
    - el secreto profesional,
    - la relación con otros profesionales,
    - responsabilidad con la sociedad,
    - obligación en relación con la organización colegial.
  2. Conocerá el dictamen del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de España, en lo referente a las funciones profesionales de los Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
  3. Conocerá las funciones del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, como órgano superior de representación, coordinación y ejecución, en el ámbito nacional e internacional.
  4. Sabrá recurrir a las comisiones pertinentes del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales en los casos relativos al intrusismo profesional y para temas relacionadas al secreto profesional.
  5. Conocerá y sabrá consultar la Guía Jurídica de los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social. Asesoría Jurídica del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de España.
  6. Reconocerá la utilidad de los mismos en el ejercicio profesional en supuestos de práctica intrusa y secreto profesional.
  7. Desarrollará capacidad argumental en defensa del adecuado ejercicio profesional.
  8. Archivará y clasificará estos documentos para el uso de los mismos en su práctica profesional.

## EJERCICIOS:

a) Buscar en Internet los documentos que se necesitan como referencia para estos objetivos de aprendizaje:

1. Código Deontológico de la Profesión de Diplomado en Trabajo Social.
2. Real Decreto 116/2001, de 9 de febrero, por el que se aprueban los Estatutos del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
3. Dictamen de funciones profesionales del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales del Estado Español. ( De no encontrarse en Internet se aportará en clase)
4. Guía Jurídica de los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social. Asesoría Jurídica del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de España

b) Abrir una carpeta para introducir documentos de referencia básica en el ejercicio profesional.(En esta carpeta meteremos todos los documentos de máxima importancia para el ejercicio profesional).

c) Crear un documento de Word en el que se incluyan estos documentos en la ficha tipo, importando el vínculo del documento. El documento debe denominarse Control del ejercicio profesional. (Tantas fichas como documentos).

d) Resolver los siguientes problemas del ejercicio profesional utilizando los documentos aportados para la práctica (crear una carpeta para archivar las fichas de práctica de la asignatura Prácticas de campo de Trabajo Social):

### A) SUPUESTO PRÁCTICO

Perteneces, en calidad de trabajador social, a un equipo de Atención Primaria de Salud (Centro de Salud), el director del Centro solicita un informe sobre la situación social de un mayor de la zona a un enfermero de enlace y este se muestra en disposición de hacerlo. Tras la noticia te pones en contacto con el director para indicarle que esa tarea es de tu competencia profesional y que vas a realizarla tú. Insistes y él persiste en que lo haga el enfermero de enlace. También tratas de aclarar con tu compañero pero él está dispuesto a cumplir la tarea.

### CUESTIONES A RESOLVER:

- Identifica los artículos del Código Deontológico relacionados con el caso.
- Define la naturaleza del problema que se plantea.
- ¿Qué puedes argumentar ante ambos, director y enfermero de enlace?
- ¿Qué puedes hacer ante la resistencia de ambos?
- ¿Dónde presentarías la situación y por qué?

## B) SUPUESTO PRÁCTICO

Estás, como trabajador@ social en un servicio de atención comunitaria en Servicios Sociales. Desde hace algún tiempo trabajas con la familia Martínez González, integrada por los padres y 8 hijos con edades comprendidas entre los 15 y los 0 años. La familia presenta una situación económica extrema y tiene agotadas todas las prestaciones económicas posibles. El padre, junto a otros tres individuos, ha cometido un robo de chatarra por valor de 9000 euros. El abogado defensor quiere presentar una eximente de pena para su defendido y te pide que actúes de testigo, aportando tú conocimiento sobre la situación familiar.

### CUESTIONES A RESOLVER:

- En esta situación ¿qué apartado del Código Deontológico debes utilizar ?
- ¿Por qué?
- ¿Tienes que tomar alguna medida al respecto?
- Argumenta haciendo uso del Código Deontológico

## C) SUPUESTO PRÁCTICO

Los Juarez son una familia de emigrantes hispanoamericanos que están tramitando el cambio de nacionalidad. El marido, ha desarrollado la enfermedad del SIDA, mientras que su mujer e hija están contagiadas sin haberlo desarrollado aún. No tienen ingresos estables y para tramitar prestaciones económicas, el trabajador social tiene que comunicar en informe la situación de la familia. La trabajadora social sabe que, si no informa de la enfermedad, el usuario tiene muy pocas posibilidades de que se le conceda la ayuda. Pero también sabe que una vez que los informes salgan a otros despachos y comisiones, es difícil que la información no se difunda.

### CUESTIONES A RESOLVER:

- ¿Que problema ético se plantea?
- ¿Por qué?
- ¿Tienes que tomar alguna medida al respecto?
- Argumenta haciendo uso del Código Deontológico

ANEXO II.

Cada ficha de documento incluirse en un archivo de word, con vínculo activo y después guardar en la carpeta denominada REFERENTES BÁSICOS PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL.

#### FICHA DE DOCUMENTO DE INTERNET

Ecuación de términos de búsqueda que proporciona el hallazgo:

Nombre del documento:

Dirección electrónica del documento (vínculo activo en Internet):

Fecha de la búsqueda y datos de situación del documento:

Valoración del documento según su interés para el tema de trabajo:

REGULAR	ACEPTABLE	BUENO	MUY BUENO

Descripción del contenido:

ASPECTOS QUE INCLUYE POR TEMAS	ASPECTOS A RESALTAR SOBRE EL CONTENIDO DE CADA TEMA

VÍNCULOS CON OTRAS PÁGINAS DE INTERÉS:

NOMBRE DE LA PÁGINA	TEMA QUE TRATA	VALORACIÓN	DIRECCIÓN ELECTRÓNICA

OBSERVACIONES, DEL ALUMNO, SOBRE LA PRÁCTICA:

## PRÁCTICAS DE CAMPO DEL TRABAJO SOCIAL

### DATOS DEL ALUMN@

Nombre y apellido.

Grupo.

Fecha.

Profesoras en el aula.

### FICHA N°8

BLOQUE. III. Intervención profesional en casos desde el conocimiento de la problemática. Aplicación en los soportes básicos.

PROBLEMA: Malos tratos a personas mayores. Informe social de la situación

### OBJETIVOS:

- Comunicar la existencia y características de una situación social determinada con el propósito de contribuir a paliarla o modificarla.
- Aportará información para el dictamen profesional.
- Empleará con precisión el lenguaje profesional
- Utilizará protocolo y escalas de medición para orientar su investigación del caso.
- Comunicará con objetividad la información del caso.
- Aplicará los principios éticos en el proceso de obtención y transmisión de la información.
- Utilizará el programa informático GENOpro para graficar el genograma familiar

### 1. SUPUESTO PRÁCTICO

Demanda:

Remitida por el médico del servicio de geriatría, para que se investiguen los múltiples ingresos de una anciana que padece una enfermedad crónica no grave y que, si es atendida y alimentada no tiene por qué sufrir tantas recaídas (lleva 6 ingresos, los cuales se dan cada dos o tres meses, por deshidratación o desnutrición), ya que la anciana se puede valer bastante por si sola y no tiene que estar en cama.

### Descripción de la situación:

La anciana, María (con 84 años, viuda de Antonio), que está ingresada, muestra mucha tristeza y dice que "nadie la quiere", se siente sola. La nuera, Elena (60 años, ama de casa) no la visita, ni los nietos, sólo viene el hijo, que la atiende muy bien y con el que ella habla. Los dos nietos, Juan (30 años) y Elena (33 años), están casados con Consuelo (30 años) y Marcos (35 años) respectivamente. Juan y Consuelo tienen dos hijos, Julio y Andrés de 3 y 5 años respectivamente. Ambos trabajan como auxiliares administrativos y son funcionarios públicos. Elena y Marcos tienen dos hijas, María y Marta de 7 y 10 años respectivamente. La nuera de María no quiere llevársela a casa, dice no puede atenderla bien y que además presenta muchas dificultades. El hijo, Juan, de 63 años es albañil, se muestra muy agresivo con la actitud de su mujer. Ésta dice que se le busque un hospital de crónicos, ya que no pueden pagar una residencia, la pensión de viudedad de la anciana es de 330 euros. El hijo insiste en que, su madre, no va a un asilo, "¡qué pensarán los demás!". Cuando se habla de la posible venta de la vivienda, propiedad de María para afrontar los gastos de la residencia, la nuera se pone iracunda y dice que: ¡sí es suya, pero nosotros la hemos atendido siempre y es como si fuera nuestra". "Mis hijos no pueden ayudarnos por estar casados y tener sus propias familias". María vuelve a casa por imposición de su hijo, al mes es reingresada en el hospital, deshidratada, con gran cantidad de "morados y cardenales" en los brazos.

### TAREAS YA REALIZADAS EN EJERCICIO ANTERIOR SOBRE EL CASO QUE DEBEN TENERSE EN CUENTA PARA DESARROLLAR EL EJERCICIO.

- A) Tomando como referencia los conceptos sobre MTPM del protocolo señalar los tipos de malos tratos que puede presentar el caso.
- B) Identifica, siguiendo el protocolo, los indicadores que se reconocen en la situación asociados a cada tipo de maltrato.
- C) Cuando la trabajadora social, del Hospital, está en el proceso de valoración social del caso, la anciana es dada de alta. ¿Qué puede hacer con el caso? ¿A quién debe informar? ¿De qué debe informar?

### NUEVA TAREA A REALIZAR CON EL CASO.

- A) Elabora el genograma de la unidad familiar. El ecomapa y mapa de red social también puede ser presentado haciendo hipótesis de lo previsible en el caso.
- B) Elabora con los datos de que dispones, el Informe social que se remitirá al trabajador social del Centro de Salud. Se utilizarán las escalas de medición que se anexan en los vínculos activos. Inventando (hacer hipótesis de lo posible, dentro de las

- circunstancias que marca el supuesto) los resultados para informar con más elementos lo comunicado en el Informe
- C) Dicho Informe debe tener el siguiente formato: (en la ficha original se adjunta formato tipo de IS)

## DOCUMENTOS DE REFERENCIA PARA CONSULTAR EN LOS EJERCICIOS DE LA PRÁCTICA

### DOC. 1. MANUAL DE MALOS TRATOS A MAYORES: GUÍA DE ACTUACIÓN

VÍNCULO ACTIVO:

<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/imserso-malostratos-01.pdf>

### DOC. 2. INSTRUMENTOS DE DETECCIÓN Y VALORACIÓN

#### a) FRAGILIDAD DEL ANCIANO. ESCALA BARBER

VÍNCULO ACTIVO:

<http://www.cfnavarra.es/salud/anales/textos/vol22/suple1/suple5.html>

#### b) ESTADO EMOCIONAL Y COGNITIVO. ESCALA DE DEPRESIÓN DE YASAVAGE, ESCALA MÍNIMO EXAMEN COGNITIVO DE LOBO, CUESTIONARIO DE PFEIFFER (SPMSQ)

VÍNCULO ACTIVO:

<http://www.cfnavarra.es/salud/anales/textos/vol22/suple1/suple6.html>

#### c) ESCALAS DE VALORACIÓN INTEGRAL DE LA PERSONA MAYOR. AMPLIO REPERTORIO

VÍNCULO ACTIVO:

<http://web.usal.es/~acardoso/VGG/VGGlobal.html>

#### d) VALORACIÓN SOCIAL. ARTÍCULO DE REVISTA

VÍNCULO ACTIVO:

<http://www.ceoma.org/vicongreso/ponencias/PONENCIA%2003%20.doc>

#### e) ESCALA DE VALORACIÓN DE LA SOBRECARGA DEL CUIDADOR ZARIT

VÍNCULO ACTIVO:

<http://www.hipocampo.org/default.htm?zarit.htm~hipocampoMainFrame>

#### e) ESCALAS : APOYO SOCIAL FUNCIONAL DE DUKE, CUESTIONARIO MOS APOYO SOCIAL, APGAR II, APGAR FAMILIAR

VÍNCULO ACTIVO:

<http://www.samfyc.es/Revista/PDF/v5n1/04.pdf>

DOC. 3. CARPETA GENOGRAMA (Incluidos todos los archivos necesarios para realizar la práctica)

DOC. 4. Teoría del genograma.

ENLACES ACTIVOS:

[http://perso.wanadoo.es/aniorte\\_nic/apunt\\_terap\\_famil\\_8.htm](http://perso.wanadoo.es/aniorte_nic/apunt_terap_famil_8.htm)

<http://www.chato.cl/534/article-791.html>

DOC.5. Información sobre el software GENOpro

ENLACE ACTIVO:

<http://www.genargentina.com.ar/genealogia/genogramas.htm>

DOC.6. Para la traducción de los términos del programa GENOpro de inglés a español. Es necesario para saber que información nos pide el software.

ENLACE ACTIVO:

[www.wordreference.com](http://www.wordreference.com)

DOC.7. Intervención con familias en servicios sociales comunitarios.( esta información favorece la comprensión del uso del genograma y otros instrumentos) Pag 70 a 90

ENLACE ACTIVO:

[http://www.larioja.org/web/centrales/servicios\\_sociales/publicaciones/pdf/intervencion.pdf](http://www.larioja.org/web/centrales/servicios_sociales/publicaciones/pdf/intervencion.pdf)

DOC. 8. Código Deontológico.

ENLACE ACTIVO:

<http://www.ifsw.org/Publications/4.4.1.esp.pub.html>

DOC. 9. Estatutos del Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social

ENLACE ACTIVO:

<http://www.cgtrabajosocial.es/index.php?option>

DOC. 10. Guía Jurídica del Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social

ENLACE ACTIVO:

<http://www.cgtrabajosocial.es/index.php?option>



## **5. CONCLUSIONES.**

La experiencia desarrollada ha suscitado múltiples reflexiones de diferente naturaleza, todas ellas requieren de una explicación detenida que, tal vez, no acompaña al tratamiento que aquí se ofrece, por la limitada extensión que una comunicación requiere. Con un listado de temas ligeramente argumentados que en ocasiones será recordatorio sintético de todo lo anteriormente relatado, se presentan algunas conclusiones sobre la experiencia.

Quizás la primera conclusión que viene a la mente, es la que está directamente relacionada con el lema de la Universidad de Huelva “atrévete a saber”. Toda innovación supone un cierto atrevimiento, que en muchas ocasiones queda inhibido, por la extrema conciencia de que no se sabe todo y el miedo a equivocarse. La equivocación también puede estar en lo que repetimos año tras año, la falta de conciencia sobre el riesgo error, no exime de error, sino que es, un grave error. Preguntarse sobre lo que se hace y, plantearse como mejorarlo, supone cambiar o lo que es lo mismo innovar. En relación a la experiencia de las comunicantes, para innovar no hay que saberlo todo, más bien hay que aprender haciendo. Los retos deben asumirse, basta con delimitar bien las primeras pretensiones, un desafío en exceso puede terminar en fracaso debido a la pérdida de control, pero una innovación moderada cada día depara sorpresas incluso a quien se la propuso.

Las posibilidades que ofrece el cambio en la didáctica de la asignatura Prácticas de Campo del Trabajo Social, reitera en la idea, de alumnos y profesoras, la insuficiencia de créditos con los que cuenta. Las posibilidades que ofrece el aprendizaje de la asignatura, con la nueva modalidad, aún superando los resultados de la metodología empleada con anterioridad, quedan totalmente truncadas en un espacio de cuatro créditos y medio.

El comportamiento del alumnado ante la experiencia ha sido de interés, asistencia regular y buena motivación. La comunicación de estos estudiantes de segundo curso con otros de tercero, ha generado cierta contrariedad de éstos, ya que consideran que ha cambiado mucho el aprendizaje por la

ampliación de contenidos y la didáctica, en tan sólo un curso. Para compensar esta contrariedad, se ha organizado un curso de libre configuración para alumnos de tercero y profesionales.

La experiencia ha supuesto un giro importante en la concepción del aprendizaje para las docentes, ya que, se reduce la cantidad de conocimientos memorizados y su empleo en la constatación del aprendizaje del discente, a la vez que, se incrementa el número de competencias profesionales como prueba de lo que se aprende. La nueva perspectiva de referencia es "aprender a aprender" y en sustitución de "enseñanza aprendizaje". Algún alumno proveniente de otra escuela, contaba que se había examinado del contenido del Código Deontológico, sabiéndoselo de memoria, y que esto no le era suficiente para saber hacer lo que se estaba aprendiendo con la webquests sobre el tema.

El uso del aula de informática a reportado grandes beneficios en relación al aula convencional. Pero también presenta algunos inconvenientes que hay que prever como por ejemplo, la caída de la red durante el horario de la clase. Para que todo funcione, es necesario introducir la ficha con formato webquests en todos los PC, antes de que el alumno llegue al aula. Para evitar que la caída de la red impida el desarrollo normal de la clase, debe incluirse en cada PC una carpeta con los archivos completos de los documentos que están en la webquests, de este modo el estudiante podrá acceder o por el enlace activo o mediante el archivo de la carpeta.

El estudiante no alfabetizado digitalmente, en varias sesiones adquiere el nivel requerido para seguir el ritmo de la asignatura. Siempre se han colocado junto a alumnos muy experimentados.

El uso didáctico de Internet en trabajo social es fundamental, ya que existen documentos en la red que no están publicados por otros medios, programas de servicios sociales de determinados ayuntamientos, protocolos de actuación... Es una ventana que permite ver el camino que sigue la práctica profesional.

La combinación del supuesto práctico y el uso de Internet ha sido sin duda el diseño del medio didáctico empleado. Con ánimo de difundir este medio se presentan dos de las doce fichas empleadas en la experiencia. Es

una ilustración gráfica que clarifica y puede interesar a los docentes dispuesto a aplicar este método didáctico.

## 5. BIBLIOGRAFÍA:

AREA MOREIRA, M. (2000) *¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior*. En <http://www.webpages.ull.es/users/manarea> (10/02/06)

ALTAREJOS, F., RODRIGUEZ, A. y FONTRDONA, J. (2003) *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: EUNSA-Astrolabio.

BÁÑEZ TELLO, T. (2004). La innovación docente en la formación de trabajo social. *Portularia*, vol. pp. 421-430

BAIGORRI, A. (2000) Luces y sombras en las nuevas tecnologías de la información. Elementos para un análisis crítico de la Red. *Congreso Internacional. Retos de la alfabetización tecnológica en un mundo en red*. Cáceres. En [http://www.cibersociedad.net/congreso/gt12\\_t1.pdf](http://www.cibersociedad.net/congreso/gt12_t1.pdf)

BIGGS, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea

CAPRA, F. (1998) *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.

COLÓN ANDREU, R. (2000) Aplicación de las nuevas tecnologías en la formación en Trabajo Social. En *Actas del 3.º Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social*. Conferencias y Ponencias. Colección Trabajo Social Hoy. Mira Editores. Zaragoza

DE VICENTE, I. (2000) Información, formación y tecnología ¿Son elementos excluyentes o integradores?. En *Actas del 3.º Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social*. Conferencias y Comunicaciones. Colección Trabajo Social Hoy. Mira Editores. Zaragoza

ECTS. *Guía del Usuario*.

<http://europe.eu.int/comm/education/socrates.usersg.html> (15/01/06)

ECTS: *Información General*.

<http://europe.eu.int/comm/education/socrates.ects.html> (15/01/06)

EGIDO ALONSO, J. DE DIOS (2000) Nuevas calidades en la relación profesores-estudiantes. En *Actas del 3.º Congreso de Escuelas Universitarias*

*de Trabajo Social. Conferencias y Ponencias.* Colección Trabajo Social Hoy. Mira Editores. Zaragoza

EURYDICE (2000). *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union.* Brussels: Eurydice. (Eurydice Survey; 2).

FORTUNY, J. (2000) Aprendizaje y construcción del conocimiento. En *Actas del 3.º Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Conferencias y Ponencias.* Colección Trabajo Social Hoy. Mira Editores. Zaragoza

GÓMEZ GÓMEZ, FRANCISCO Y MOÑIVAS LÁZARO, AGUSTÍN *Convergencia europea, trabajo social y nuevas tecnologías.*

GÓMEZ GÓMEZ, F. (2005) Estudio sobre el apoyo del Campus Virtual UCM en las enseñanzas prácticas del Trabajo Social. Comunicación presentada a la *II Jornada Campus Virtual UCM Cómo integrar Investigación y Docencia en el CV-UCM.* Madrid

GONZÁLEZ, S. (2000) Una oportunidad transformadora que precisa implicación y creatividad. En *Actas del 3.º Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Conferencias y Ponencias.* Colección Trabajo Social Hoy. Mira Editores. Zaragoza

GUILLÉN SÁDABA, E. Y RAMOS FEIJOO, C. (2000) *La utilización de las nuevas tecnologías de la información en la formación práctica de los alumnos de Trabajo Social.* En *Actas del 3.º Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Conferencias y Comunicaciones.* Colección Trabajo Social Hoy. Mira Editores. Zaragoza

HARRY, K. (1999) *Higher Education through Open and Distance Learning.* London & New York.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, M. (2000) ¿Cómo pueden ayudarnos las nuevas tecnologías de la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje?. En *Actas del 3.º Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Conferencias y comunicaciones.* Colección Trabajo Social Hoy. Mira Editores. Zaragoza

JOHNSON, D., JOHNSON, R., y HOLUBEC, E. (1994/1999) *Los nuevos círculos del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

- JOHNSON, D., JOHNSON, R (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R (1999) *Learning together and alone*. London: Allyn and Bacon.
- JOHNSON, D., JOHNSON, F.P. (2003) *Joining Together. Group Theory and Skill*. London: Allyn and Bacon.
- LÓPEZ CAMPS, J. y LEAL FERNÁNDEZ, I. (2002) *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.
- MAGNI SILVANO, R. *Rol docente en el tercer milenio*.  
En <http://www.educar.org/articulos/roldocente.asp> (16/02/06)
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1995) *El sistema multimedia de la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED-Aula Abierta.
- MENGÍBAR JIMÉNEZ, J. (2000) *Apoyos telemáticos en la educación a distancia: ¿son todo ventajas y facilidades?* CIDEAD, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
En [http://cvc.cervantes.es/obre/formación\\_virtual/formación\\_continua/mengibar.htm](http://cvc.cervantes.es/obre/formación_virtual/formación_continua/mengibar.htm) (17/02/06)
- MICHIAVILLA, F. y CALVO, B. (1998) *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- ORTEGA Y GASSET (1982) *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTIZ COLÓN, A. *El uso de Internet en la docencia universitaria*. En <http://www4.ujaen.es/~aortiz> (17/01/06)
- PRENDES ESPINOSA, M<sup>a</sup> PAZ y CASTAÑEDA QUINTERO, LINDA J. *Seguimiento de la experiencia de docencia virtual reglada en la Universidad de Murcia*. En <http://www.um.es/ice/publicaciones/seguimientocampusvirtualICE>
- RAYA LOZANO, E. (2000) Nuevas tecnologías y renovación pedagógica en la formación inicial de trabajadoras y trabajadores sociales. En *Actas del 3.º Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Conferencias y Ponencias*. Colección Trabajo Social Hoy. Mira Editores. Zaragoza
- SANCHO, J. (2000a) *Cambio Social: relaciones humanas y nuevas tecnologías*. Zaragoza: Mira Ediciones.

SANCHO, J. (2000b) La absorción de las nuevas tecnologías en nuestro modelo formativo En *Actas del 3.º Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Conferencias y Ponencias*. Colección Trabajo Social Hoy. Mira Editores. Zaragoza

SANCHO, J. (2002) Sociedad informacional, comunidades en red y trabajo social. En *Política Social y Servicios Sociales*. Madrid: Consejo General de Colegios Profesionales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

SANCHO SALIDO, J. Y ALEMANY MONLEON, R. (2004) *La formación online: engaños, desengaños y oportunidades*. Revista Portularia vol. 4 (pp.463-484)

SOLANAS I FÁBREGAS, N. Y SOUTO VENTURI, N. (2000) El futuro en las relaciones entre profesores y estudiantes. En *Actas del 3.º Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Conferencias y Ponencias*. Colección Trabajo Social Hoy. Mira Editores. Zaragoza

TRINIDAD, C. (2005) *Todo con ilusión pero sin ser iluso*. En <http://www.educaweb.com> (08/02/06)

VÁZQUEZ AGUADO, O. (2005) El espacio europeo de educación superior y el Trabajo Social en España. En *Portularia* vol. V (pp. 239-255) Universidad de Huelva. Huelva

## **Talleres de trabajo comunitario: una experiencia de innovación pedagógica**

Ferran Cortès

Manel Barbero

Marta Llobet

Jordi Sancho

Jose.A. Tous

En esta comunicación presentaremos el proyecto “Talleres de trabajo comunitario”, una experiencia de **innovación pedagógica** aplicada a la docencia de la asignatura “Trabajo Social Comunitario” en los estudios de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona que estamos desarrollando desde el curso 2003-2004 hasta la fecha.

Esta propuesta docente remite a **pedagogías participativas** que tienen como referente la construcción de aprendizajes mediante el desarrollo de **experiencias significativas**. Los talleres ofrecen la oportunidad a los estudiantes de experimentar “**situaciones de trabajo comunitario**” y practicar las metodologías y las técnicas que ayudan al profesional a gestionar estas situaciones favoreciendo la participación social.

La valoración de los talleres en los dos cursos anteriores ha sido muy positiva tanto por los estudiantes como por los profesores implicados. Pensamos que con los talleres, la propuesta formativa de la asignatura es mas coherente porque incorpora en nuestras prácticas aquello que predicamos en los discursos, o sea, la necesidad de favorecer y organizar la participación de los sujetos implicados en nuestras intervenciones. Además es un paso adelante hacia el nuevo modelo de formación superior europeo, que pone el énfasis en la adquisición de habilidades y competencias de los estudiantes.

**Palabras clave:** Innovación pedagógica, pedagogías participativas, experiencias significativas, situación de trabajo comunitario.

## **Abstract communication:**

### **Workshops of community work: an experience of pedagogical innovation**

In this communication we will present the project “Workshops of community work”, an experience of **pedagogical innovation** applied to the teaching on the subject “Community Social Work” in the studies of Social Work of the University of Barcelona that we are developing since the course 2003-2004.

This educational proposal remits to **participatory teachings** aimed to the learning construction by developing **significant experiences**. The workshops offer the opportunity to the students to experience “**situations of community work**” and to practice methodologies and techniques that may help the professional to negotiate these situations favouring the **social participation**.

The appraisal of the workshops in the two previous courses has been very positive for the students and also to involved professors. We think that with these workshops, the formative proposal of the subject is a more coherent reason to incorporate in our practical knowledge what we preach in the speeches, that is to say, the need to favour and to organize the participation of the subjects implied in our interventions. Besides it is a step ahead toward the new model of European upper formation, that puts the emphasis in the acquisition of **abilities and competences** of students.

**Key words:** pedagogical innovation, participatory teaching, significant experiences, “situations of community work”.

**Talleres de trabajo comunitario: una experiencia de innovación pedagógica**

Ferran Cortès, Manel Barbero, Marta Llobet, Jordi Sancho, Jose.A. Tous



En esta comunicación identificaremos, en primer lugar, los fundamentos y objetivos de nuestra experiencia de innovación pedagógica y defenderemos su pertinencia atendiendo a criterios de coherencia entre el discurso y las prácticas docentes, así como a la necesidad de redefinir estas prácticas para adaptar la docencia al modelo de formación superior europeo. En segundo lugar vamos a dar cuenta de la organización y metodología docente que hemos desarrollado para poder llevar a cabo los talleres. En tercer lugar presentaremos brevemente cada una de las actividades que conforman esta experiencia. Para finalizar plantearemos algunas reflexiones surgidas de la puesta en práctica de este proyecto que nos permita abrir un debate entorno al reto de favorecer itinerarios formativos que favorezcan el desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes.

### **1. Un paso para desarrollar una pedagogía participativa que convierta el aprendizaje de Trabajo social en una experiencia significativa.**

Los Talleres de Trabajo Comunitario son el resultado del esfuerzo realizado por un equipo docente desde el curso 2003-2004 hasta la fecha para avanzar en el desarrollo de pedagogías participativas que tienen como referente la construcción de aprendizajes mediante el desarrollo de experiencias significativas. Estos talleres permiten incorporar la formación entorno un conjunto de técnicas que son especialmente útiles para el desarrollo de intervenciones comunitarias. Mediante esta formación se quiere constituir una caja de herramientas a la disposición de los futuros trabajadores sociales que favorezca el desarrollo de prácticas participativas.

Los profesores explicamos que el Trabajo Social es lo más opuesto a la idea de una acción decidida y planeada por profesionales para la gente. En realidad de lo que se trata es de dar cuenta de medios y de actividades para que la gente pueda apropiarse de conocimientos y destrezas profesionales, tratando de incrementar las posibilidades de autodeterminación (Barbero, 2003). En la medida que comprendemos el Trabajo Social como una práctica educativa, nos parece muy importante que nuestras prácticas docentes sean coherentes

con estos principios. Se trata pues de hacer un esfuerzo por superar nuestros miedos y avanzar en la construcción de nuevos espacios docentes que permitan aprender a través de la experiencia.

Pensamos que no seremos mejores educadores porque sepamos más cosa sino porque estemos más dispuestos a experimentar nuevas situaciones y a plantear nuevas alternativas prácticas. Por ello queremos incorporar en nuestra docencia algunos de los valores y propuestas de la pedagogía de la mano de educadores que admiramos como, por ejemplo, Freinet (1979), que plantea que se debe comprender que la mejor manera de aprender es experimentando nuevas formas de relación, de vida. También nos parecen muy interesantes las aportaciones a la educación de Carl Rogers (1989) quién en sus postulados sobre el aprendizaje, defiende que el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por si mismo.

Por otro lado, no hay duda que el replanteamiento que supone el modelo Europeo de Enseñanza Superior refuerza las prácticas docentes centradas en el aprendizaje del estudiante. También se pone de manifiesto que el conocimiento de informaciones técnicas pasa a un segundo termino, y la atención queda fijada en la adquisición de competencias para las relaciones interpersonales, la resolución de los conflictos, la aplicación de la teoría a la práctica, la capacidad de trabajo autónomo, etc. (Gómez, F., 2003)

## **2. Como nos organizamos y definimos la situación docente.**

Los “Talleres de Trabajo Comunitario” concretan el desarrollo de los tres créditos prácticos de la asignatura “Trabajo Social Comunitario” y se realizan en una sesión semanal de dos horas durante un curso semestral. En el inicio del curso los mismos estudiantes de cada grupo/clase constituyen grupos de 8-9 miembros (en total de 14-16 grupos por la mañana y de 10-12 por la tarde). Para la monitorización de las actividades contamos con el refuerzo de dos profesores más por la mañana y por tarde. El reto del funcionamiento como

equipo docente se ha desarrollado en paralelo al reto de realizar los talleres a lo largo de los últimos tres cursos.

Los grupos de estudiantes serán los sujetos que asumirán con bastante autonomía el desarrollo de cada una de las actividades propuestas en el “Cuaderno de los talleres”, que es un documento que recoge el conjunto de instrucciones y recomendaciones para el desarrollo de las actividades. Para favorecer este proceso de autonomía pensamos es conveniente que la permanencia del profesor/tutor en el grupo no sea permanente, sino que mantenga una posición de ir “entrando y saliendo”, para catalizar de una manera dinámica el distanciamiento crítico y ayudando a avanzar metodológicamente (López de Ceballos, 1987). El profesor/tutor se reúne con sus grupos en diferentes momentos cortos para presentarse, dar instrucciones, recoger sugerencias, animar el funcionamiento del grupo de trabajo, para trabajar alguna actividad concreta que requiera la intervención/devolución del profesor/a, etc.

La participación en las actividades de los talleres no es obligatoria, pero si valorada en la evaluación. Cada uno de los grupos de trabajo presentan al final de curso su “Cuaderno de los talleres de trabajo comunitario”. Este trabajo tendrá los siguientes contenidos:

- Una descripción, análisis y valoración de cada una de las reuniones del grupo (asistentes, objetivos de la sesión de trabajo, dinámica y desarrollo de la reunión, evaluación y acuerdos)
- Respuesta a las cuestiones que se plantean en cada uno de los talleres.
- Valoración general de la experiencia

### **3. Los talleres: actividades para pensar y disfrutar.**

Ahora se trata de presentar brevemente en qué consisten las actividades de taller que desarrollamos en nuestro proyecto de innovación pedagógica. Cabe decir que estas actividades se han ido reconfigurando a lo largo de la experiencia a partir de las evaluaciones realizadas por el equipo de profesores y los estudiantes participantes.

#### Taller 1: Constitución de los grupos de trabajo.

En el inicio de la experiencia de los talleres pedimos a los estudiantes que trabajen entorno a la constitución de su grupo de trabajo. En los talleres no queremos obtener un resultado cualquiera sino un resultado que solo se puede obtener a lo largo de un proceso de trabajo en grupo. Para favorecer que este proceso avance adecuadamente se deben atender una serie de cuestiones organizativas (nombre del grupo, listas con direcciones, repartimiento de responsabilidades, etc.), pero también que en el grupo se pueda reconocer la singularidad de cada uno de sus miembros y que conjuntamente puedan compartir su mirada y posicionamiento enfrente el trabajo comunitario, su experiencia asociativa , etc.

#### Taller 2: Elaborando un perfil de trabajador/a comunitario/a

En esta actividad los estudiantes tienen que identificar, discutir y construir el perfil ideal del trabajador comunitario para la dinamización de un proceso de organización comunitaria determinado. En la primera parte del taller cada uno de los grupos inicia este trabajo a partir de una lluvia de ideas y su desarrollo mediante e l análisis de las ideas apuntadas, la evaluación de si son pertinentes, la selección de las más consistentes, etc. En la segunda parte del taller los grupos presentan su trabajo en el marco del grupo-clase a través de su portavoz y participan en la elaboración de un mural que recoge por escrito todas las aportaciones. Finalmente, una vez aclaradas las propuestas, se articula un sistema de votaciones que permite seleccionar aquellas características del perfil de trabajador comunitario que nos parecen más importantes.

### Taller 3: Análisis de relatos de experiencias comunitarias

Este taller, que se desarrolla en dos sesiones de trabajo, pretende familiarizar a los estudiantes con las características de la práctica actual del trabajo comunitario mediante el análisis de relatos de experiencias. En la primera sesión de trabajo cada grupo elabora una síntesis descriptiva de cuatro relatos de experiencias comunitarias a partir de un guión determinado (iniciativa del proceso, grupo motor, participación de los servicios sociales, tipos de proyectos que se impulsan, nivel de participación de las poblaciones y valoración de la experiencia). Para trabajar estas experiencias el grupo apuesta por el trabajo cooperativo y se forman cuatro subgrupos que se distribuyen los relatos. En la segunda sesión de trabajo, los miembros de cada subgrupo se explican las experiencias que han analizado y elaboran unas conclusiones de grupo a partir de la elaboración de un cuadro comparativo que pone en relación los cuatro guiones elaborados en la primera sesión y el debate entorno a unas cuestiones planteadas por los profesores.

### Taller 4: Mediación en un conflicto

En esta actividad proponemos, en primer lugar, a los grupos de estudiantes que se hagan cargo de una situación de conflicto entre un grupo de adolescentes y un grupo de vecinos, reflexionen sobre la diversidad de puntos de vista de los actores presentes en la situación y que se pongan en el lugar de uno o dos de estos actores para definir su comportamiento en una reunión convocada para abordar esta situación. En segundo lugar, los representantes de los grupos dramatizan esta reunión mediante un rol playing en el marco del grupo-clase y se abre un debate sobre el conjunto de la situación representada estableciendo cuales orientaciones generales pueden ayudar al trabajador social en el abordaje profesional de esta situación de trabajo comunitario.

### Taller 5: El proyecto y el rol del trabajador comunitario

En este taller, en primer lugar, los estudiantes deben de leer individualmente (preferentemente con antelación a la actividad) un documento que da cuenta

de l'actividad realizada por una trabajadora social en la dinamización de un grupo de mujeres en un barrio de la ciudad de Badalona. A partir de la información que aporta este documento, los estudiantes tienen que explicitar los objetivos, los métodos y las actividades del proyecto profesional de la dinamizadora comunitaria.

#### Taller 6: Una manera de formalizar la organización de un grupo

En esta actividad pretendemos que los estudiantes se hagan cargo de las cuestiones a tener en cuenta en la tarea de formalizar la organización del grupo motor de la acción comunitaria a partir del ejercicio de diseñar un esbozo de los estatutos de una asociación de estudiantes universitarios. Para facilitar esta tarea presentamos los contenidos básicos que se tienen que concretar en unos estatutos (denominación, domicilio, objetivos, ámbito territorial, órganos directivos y forma de administración, etc.) y dejamos un espacio en cada uno de los apartados que deben ser rellenados por los grupos de acuerdo con el tipo de asociación que quieran constituir.

#### Taller 7: Experiencias y relatos en primera persona

Este taller es un espacio de encuentro con personas con experiencias de trabajo comunitario interesantes que se desarrolla en dos sesiones. En la primera sesión invitamos a un trabajador comunitario que nos explique su experiencia actual de trabajo, mientras que en la segunda sesión nos visita un profesional con amplia experiencia para relatarnos su trayectoria y vivencias. La estructura de las dos sesiones es similar: en una primera parte de unos  $\frac{3}{4}$  de hora toma la palabra la persona invitada. A continuación los grupos de trabajo se reúnen durante un  $\frac{1}{4}$  de hora para preparar algunas preguntas que sirven para abrir un debate con el trabajador comunitario invitado.

#### Taller 8: Campaña de sensibilización de los derechos de las personas inmigradas

En esta actividad cada grupo ha de ponerse en situación de ser el “Grupo de acción con minorías culturales y Trabajadores extranjeros” que tienen que elaborar las grandes líneas de una campaña de sensibilización social. Después de hacerse cargo del contexto de la campaña (la problemática que se quiere abordar y el entorno social, territorial y organizativo en que se inscribe la acción), los estudiantes definen los objetivos de la campaña, elaboran sus ideas fuerza, identifican los públicos destinatarios y los métodos a poner en marcha. También determinan cuestiones como el mensaje o eslogan central, cuando durará la campaña, quién asumirá la coordinación de la misma y quien la firmará.

#### Taller 9: Taller de autodiagnóstico y esbozo de propuestas de acción

En este taller los estudiantes se identifican con una situación muy próxima para ellos ya que se trata de favorecer un proceso de reflexión colectiva durante dos sesiones que ayude a identificar los factores que condicionan la emancipación de los jóvenes del hogar familiar para, posteriormente, elaborar proyectos concretos que puedan dar respuesta a esta situación. Para desarrollar este autodiagnóstico, en la primera sesión proponemos que los grupos utilicen la técnica del auto-análisis para identificar los problemas, causas y soluciones de la situación planteada y que sintetizen este trabajo con un diagrama de Ishikawa o raspa de pescado<sup>1</sup>. En la segunda sesión se trata de dar continuidad a la reflexión colectiva definiendo las posibles soluciones y elaborando un esbozo de un proyecto de acción utilizando el “modelo de las nueve cuestiones”.

#### Taller 10: Ejercicio de auto-evaluación de los talleres de trabajo comunitario

---

<sup>1</sup> Se puede encontrar explicación de estas técnicas participativas en el libro de Barbero y Cortès (2005) citado en la bibliografía.

Para finalizar la experiencia de los talleres proponemos a los grupos que desarrollen una evaluación final de los talleres en el marco del programa de la asignatura a partir de un guión que facilita la reflexión de los estudiantes entorno al proyecto y acerca del proceso de su grupo de trabajo. Después se pondrán en común las valoraciones de los grupos en el marco del grupo-clase, haciendo especial énfasis en la identificación de los puntos fuertes y débiles del proyecto así como en las propuestas de mejora.

#### **4. Algunas reflexiones para abrir el debate.**

El proyecto de los talleres configura un espacio educativo que permite convertir a los estudiantes en sujetos protagonistas de su proceso de aprendizaje. En esta actividad el profesor substituye el rol de experto que lleva implícito el desarrollo de la clase magistral por el rol de acompañamiento de un proceso de trabajo de los grupos de estudiantes. En los talleres, los estudiantes hacen una inmersión en determinadas situaciones de trabajo comunitario, piensan que harían ellos en estas situaciones, argumentan sus puntos de vista, discuten y aprenden a ponerse de acuerdo. Mientras los profesores observamos como trabajan, escuchamos lo que dicen, aclaramos las dudas y guiamos la actividad para que se pueda desarrollar en los tiempos previstos.

Este espacio educativo también contribuye a desarrollar formas de relación más próximas entre los estudiantes y los profesores que favorecen la posibilidad de que el profesor pueda conocer personalmente a los estudiantes y ejercer cierto tutelaje de su proceso de aprendizaje. Así podemos acceder a lo que los estudiantes entienden de lo que les explicamos, lo que saben hacer cuando les enfrentamos a situaciones nuevas, lo que piensan sobre el mundo donde les ha tocado vivir, etc. Entonces nos damos cuenta que nuestro proyecto educativo no tiene sentido sino podemos partir de allí. Aunque nos sorprendemos de que esto sea un descubrimiento porqué de hecho ya lo sabíamos, porqué no sólo lo habíamos leído mil veces sino que lo habíamos proclamado a los cuatro vientos. Pero claro, como ya sabemos, nuestros



discursos solo constituyen una pequeña parte de lo que comunicamos. Se trata, pues, de dar un paso adelante y hacer un esfuerzo para enseñar con nuestras prácticas docentes los beneficios de favorecer el aprendizaje significativo.

Para todos los profesores implicados en el proyecto de los talleres, tanto para los profesores de trabajo social como los docentes de otras disciplinas (sociología, economía y salud pública) esta experiencia de trabajo en equipo ha sido una oportunidad de construir una comprensión común entorno de la intervención comunitaria y la investigación-acción-participativa. Este trabajo también ha resultado ser muy enriquecedor para todos nosotros ya que no ha obligado a revisar y re-pensar la teoría, los conceptos y la metodología que se utiliza en las prácticas docentes. También ha permitido experimentar, en algunos momentos, la complejidad y riqueza del trabajo interdisciplinar.

A través de los talleres también hemos podido favorecer la retroalimentación entre la investigación, la acción comunitaria y la docencia. Por ejemplo, en el taller 2 hemos podido confirmar y completar los resultados obtenidos en una investigación previa<sup>2</sup> entorno al perfil profesional mientras que en el taller 3 los estudiantes trabajan algunos de los relatos de experiencias comunitarias contruidos en esta investigación. Pero, por otro lado, la experimentación de técnicas participativas en el aula también nos ha permitido redefinir nuestras orientaciones para la acción comunitaria: por ejemplo, en el taller 9 centrado en la realización de un autodiagnóstico hemos aprendido a utilizar mejor la técnica del auto-análisis y a partir de esta experiencia hemos incorporado el uso de esta técnica en nuestros proyectos de formación-asesoramiento con equipos de servicios sociales.

En definitiva, esta experiencia nos refuerza en la idea que debemos seguir trabajando en la idea de seguir potenciando unas prácticas docentes centradas en el apoyo a los estudiantes para que puedan desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para el desarrollo del trabajo social: aprender a

---

<sup>2</sup> Se trata del proyecto de investigación-acción en Trabajo Social Comunitario: la construcción de prácticas participativas” presentada en el pasado Congreso realizado en Huelva y citado en la bibliografía.

escuchar, a analizar un problema, debatir, hablar en público, diseñar un proyecto de acción, organizar una actividad, etc. Esta tarea debe ser animada desde la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y el respeto a sus aportaciones pero entendiendo también que los profesores podemos aprender mucho de los estudiantes.

### **Bibliografía:**

Barbero, M. (2003): “El método en Trabajo Social” en: Fernández, T.; Alemán, C. (coord.) Introducción al Trabajo Social, Madrid, Alianza Editorial.

Barbero, M.; Cortès, F. (2005): Trabajo comunitario, organización y desarrollo social, Madrid, Alianza Editorial.

Freinet, C. (1979): Consells als mestres joves, Barcelona, Laia.

Llobet, M.; Cortès, F.; Alemany, R.; Ainsa, C.: “Investigación en Trabajo Social Comunitario: la construcción de prácticas participativas” en Servicios Sociales y Política Social nº 66. Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social.

Gómez, F. (2003): “La intervención profesional: espacios y prácticas profesionales” en: Fernández, T.; Alemán, C. (coord.) Introducción al Trabajo Social, Madrid, Alianza Editorial.

López de Ceballos; P. (1989) Un método para la investigación-Acción-Participativa, Madrid, Editorial Popular.

Rogers, C. (1989): El proceso de convertirse en persona, Barcelona, Paidós.

## **La plataforma de aprendizaje Moodle como instrumento para el Trabajo Social en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.**

Autor: Francisco Cosano Rivas.  
Universidad de Málaga.

### **Resumen.**

La plataforma Moodle es un sistema de gestión de la enseñanza que permite a los profesores crear cursos on-line a través de Internet, pudiéndose utilizar para diseñar y gestionar asignaturas. El sistema se sustenta en la teoría constructivista en pedagogía, por la que se afirma que el conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas. Así, el profesor puede crear un ambiente centrado en el estudiante que lo ayuda a construir ese conocimiento en base a sus habilidades y conocimientos propios en lugar de simplemente publicar y transmitir la información que consideran que los estudiantes deben conocer. La herramienta, adaptada a las características de una asignatura, se convierte en un instrumento idóneo para la planificación y seguimiento de actividades acordes con la metodología docente que se deriva del Espacio Europeo de Educación Superior. La comunicación ofrece una descripción de la plataforma y un ejemplo real de aplicación.

### **Abstract.**

The Moodle platform is a system of management of the education that allows the professors to create courses online to traverse of Internet, being able to use to design and to manage subjects. The system is sustained in a theory in a pedagogical theory , by which it affirms that the knowledge is constructed in the mind of the student instead of being transmitted without changes from books or lessons. Thus, the professor can create an atmosphere centred in the student who aid to construct to that knowledge on the basis of its abilities and own knowledge to it instead of simply publishing and transmitting the information which they consider that the students must know. The tool, adapted to the

characteristics of a subject, becomes a suitable instrument for the planning and pursuit of agreed activities with the educational methodology that is derived from the European Space of Superior Education. The communication offers a description of the platform and a real example of application.

Palabras clave: técnicas pedagógicas; docencia; nuevas tecnologías; Moodle.  
Key words: pedagogical techniques; teaching; new technologies; Moodle.

## 1. Aspectos básicos de la plataforma.

*Moodle* es un sistema de gestión de la enseñanza, es decir, un paquete de software diseñado para ayudar al profesor a crear fácilmente cursos en línea de calidad. Estos sistemas e-learning también se llaman Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS) o Ambientes Virtuales de aprendizaje (VLE). Fue creado por Martin Dougiamas, quien trabajó en la Universidad Curtin. La palabra Moodle era al principio un acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular), lo que resulta útil para programadores y teóricos de la educación. También es un verbo que describe el proceso de deambular perezosamente a través de algo, y hacer las cosas cuando se te ocurre hacerlas, una placentera chapuza que a menudo te lleva a la visión y la creatividad. Las dos acepciones se aplican a la manera en que se desarrolló **Moodle** y a la manera en que un estudiante o profesor podría aproximarse al estudio o enseñanza de un curso en línea. Moodle se distribuye gratuitamente como software libre.

Moodle se ejecuta sin modificaciones bajo Unix, Linux, Windows, Mac OS X, Netware y otros sistemas operativos. Está diseñado de manera modular y permite un gran flexibilidad para agregar (y quitar) funcionalidades en muchos niveles. La actualización es muy fácil desde una versión anterior a la siguiente. Dispone de un sistema interno para actualizar y reparar las bases de datos cada cierto tiempo. Por otro lado, se ha puesto énfasis en una seguridad sólida en toda la plataforma. Todos los formularios son revisados, las *cookies*

encriptadas... Asimismo, el acceso puede ser controlado por el profesor, quien puede establecer una clave de entrada sólo para los alumnos matriculados oficialmente, o bien puede permitir que otros usuarios accedan como invitados.

Los autores de la plataforma defienden que Moodle promueve una pedagogía constructivista social (colaboración, actividades, reflexión crítica, etc.). La plataforma es adecuada tanto para las clases totalmente en línea o a distancia, así como para complementar el aprendizaje presencial. La navegación por la página web resultante es bastante intuitiva y sencilla.

## **2. Gestión de asignaturas.**

Mediante Moodle, se pueden crear páginas web de las asignaturas a través de las cuales establecer canales de comunicación con los alumnos. Un repaso por los contenidos posibles nos permitirá comprender su funcionalidad y utilidad, tanto para profesores como alumnos.

Como resultado de la creación de la asignatura, obtendremos una página web dividida en varios módulos, que pasamos a detallar brevemente.

### **2.1. Módulo de actividades.**

Mediante la plataforma, se pueden planificar y desarrollar las siguientes actividades:

#### **Tareas**

El módulo de tareas permite que el profesor asigne un trabajo a los alumnos que deberán preparar en algún medio digital (en cualquier formato) y remitirlo, subiéndolo al servidor. Las tareas típicas incluyen ensayos, proyectos, informes, etc. Este módulo incluye herramientas para la calificación.

Hay tres tipos diferentes de tareas:

- Actividad fuera de línea

Es útil cuando la tarea es realizada fuera de la plataforma. Los estudiantes pueden ver una descripción de la tarea, pero no pueden subir archivos. Los profesores pueden calificar a todos los estudiantes y éstos recibirán notificaciones de sus calificaciones.

- Subir un único archivo

Este tipo de tarea permite a todos los estudiantes subir un archivo de cualquier tipo. Éste podría ser un documento realizado con un procesador de textos, o una imagen, un sitio web o algo que les ha pedido que remitan. Los profesores pueden calificar online las tareas remitidas de este modo.

- Tarea de texto en línea

Permite al alumno editar texto mediante las herramientas de edición habituales. Los profesores pueden calificar e incluir comentarios.

**Chat**

El módulo de **Chat** permite que los participantes mantengan una conversación en tiempo real a través de Internet. Ésta es una manera útil de tener un mayor conocimiento de los otros y del tema en debate. El módulo de chat contiene varias utilidades para administrar y revisar las conversaciones anteriores.

**Foros**

En los foros es donde se dan la mayor parte de los debates. Los foros pueden estructurarse de diferentes maneras, y pueden incluir la evaluación de cada mensaje por los compañeros. Los mensajes también se pueden ver de varias maneras, incluir archivos adjuntos e imágenes incrustadas. Al suscribirse a un foro los participantes recibirán copias de cada mensaje en su buzón de

correo electrónico. El profesor puede forzar la suscripción a todos los integrantes del curso si así lo desea.

Los Foros tienen dos categorías:

1. **Foro General** (se encuentra en la sección inicial del curso, que es aquella que, por defecto, siempre aparece al principio).
2. **Foros de aprendizaje** (son foros de alguna sección específica del curso, creados por el profesor).

### **Glosarios**

Esta actividad permite a los participantes crear y mantener una lista de definiciones, como un diccionario. Las entradas pueden buscarse de diferentes maneras. El glosario también permite a los profesores exportar las entradas de un glosario a otro (el principal) dentro del mismo curso. Finalmente, es posible crear automáticamente enlaces a estas entradas en todo el curso.

### **Cuestionarios**

Este módulo permite al profesor diseñar y plantear cuestionarios consistentes, entre otras opciones, de opción múltiple, falso/verdadero y respuestas cortas. Estas preguntas se mantienen organizadas por categorías en una base de datos y pueden ser reutilizadas en el mismo curso o en otros cursos. Los cuestionarios pueden permitir múltiples intentos. Cada intento es registrado y calificado, el profesor puede decidir mostrar algún mensaje o las respuestas correctas al finalizar el examen. Este módulo tiene capacidad de calificación, por lo que puede utilizarse para la realización de exámenes reales de las asignaturas.

### **? Consultas**

La consulta es una actividad muy sencilla, consistente en que el profesor hace una pregunta y especifica una serie de respuestas entre las cuales deben elegir los alumnos. Puede ser muy útil para realizar encuestas rápidas para

estimular la reflexión sobre un asunto, para permitir que el grupo decida sobre cualquier tema o para recabar el consentimiento para realizar una investigación.

## **SCORM**

Un paquete SCORM es un bloque de material web. Estos paquetes pueden incluir páginas web, gráficos, programas Javascript, presentaciones Flash y cualquier otra cosa que funcione en un navegador web.

## **Lecciones**

Una **lección** proporciona contenidos de forma interesante y flexible. Consiste en una serie de páginas. Cada una de ellas normalmente termina con una pregunta y un número de respuestas posibles. Dependiendo de cuál sea la elección del estudiante, progresará a la próxima página o volverá a una página anterior. La navegación a través de la lección puede ser simple o compleja, dependiendo en gran medida de la estructura del material que se está presentando.

## **Encuestas.**

El módulo de **Encuestas** proporciona un conjunto de instrumentos verificados que se han mostrado útiles para evaluar y estimular el aprendizaje en contextos de aprendizaje en línea. Los profesores pueden usarlas para recopilar datos de sus alumnos que les ayuden a aprender tanto sobre su clase como sobre su propia enseñanza.

## **Wikis.**

Un **Wiki** posibilita la creación colectiva de documentos en un lenguaje simple de marcas utilizando un navegador web. "Wiki wiki" significa en hawaiano "super-rápido", y es precisamente la rapidez para crear y actualizar páginas uno de los aspectos definitorios de la tecnología wiki. Generalmente, no se hacen revisiones previas antes de aceptar las modificaciones, y la



mayoría de los wikis están abiertos al público general o al menos a todas las personas que tienen acceso al servidor wiki. El módulo Wiki de Moodle permite a los participantes trabajar juntos en páginas web para añadir, expandir o modificar su contenido.

#### **Talleres.**

El **Taller** es una actividad para el trabajo en grupo con un vasto número de opciones. Permite a los participantes diversas formas de evaluar los proyectos de los demás, así como proyectos-prototipo. También coordina la recopilación y distribución de esas evaluaciones de varias formas.

#### **Libros**

Un libro es un material sencillo de estudio compuesto por múltiples páginas. Se puede utilizar para añadir páginas web con estructura de libro dentro de nuestro curso Moodle. Una aplicación práctica puede consistir en la elaboración de la programación docente de la asignatura. Los sitios web previamente creados se pueden importar directamente en el módulo del libro. Los libros se pueden imprimir de forma completa o por capítulo.

#### **Cita**

Este módulo ayuda a programar reuniones una a una con todos los estudiantes. Se puede especificar los períodos durante los cuales se estará disponible para ver a los estudiantes y la duración de cada reunión. Los estudiantes a continuación se apuntan ellos mismos en las franjas de tiempo prefijadas. El módulo permite asimismo registrar la asistencia.

#### **Correo electrónico**

Este módulo brinda un método de comunicación simple entre usuarios, tanto tutores como alumnos, mediante el envío de mensajes de correo electrónico. Consta de una pestaña de Bandeja de Entrada, una pestaña de Bandeja de Salida y una pestaña de Componer. El remitente puede seleccionar

las direcciones desde una lista de usuarios del curso. Podemos seleccionar más de una dirección. Los mensajes son internos del curso; así, son enviados únicamente entre los usuarios del curso y en el curso. Una notificación de nuevo mensaje puede ser enviado a los usuarios a su dirección de correo. Cuando se añade la herramienta de correo a un curso, el tutor puede configurar el tiempo de expiración para mensajes antiguos.

### **Diario**

Este módulo fomenta una importante actividad reflexiva. El profesor incita a los estudiantes a reflexionar sobre un tema en particular y el estudiante puede editar y pulir su respuesta conforme pasa el tiempo. Este diario es privado, sólo puede ser visto por el profesor, quien puede ofrecer respuestas y calificaciones en cada ocasión.

## **2.2. Módulo de recursos.**

### **Recursos**

Los Recursos son contenidos, es decir, información que el profesor desea facilitar a los alumnos. Pueden ser archivos preparados y cargados en el servidor, páginas editadas directamente en Moodle, o páginas web externas que se hacen aparecer en el curso. Moodle soporta un amplio rango de tipos de recursos diferentes que permiten insertar casi cualquier clase de contenido web en las asignaturas. Los más importantes son:

#### **Página de texto.**

Este tipo de recurso es una simple página escrita en texto plano. Se dispone de varios tipos de formateado para ayudar a convertir el texto plano en páginas web de aspecto agradable.

## **Página HTML.**

Esta clase de recurso facilita confeccionar una página web completa dentro de Moodle, especialmente si se utiliza el editor HTML de Moodle. La página se almacena en la base de datos, no como archivo, disponiéndose de libertad prácticamente total para hacer lo que se quiera con HTML, incluyendo Javascript.

## **Archivos y páginas web.**

Este tipo de recurso permite enlazar cualquier página web u otro archivo de la web pública. También permite enlazar con cualquier página web u otro archivo que se haya subido al área de archivos de la asignatura desde nuestro ordenador personal. Las páginas web normales se muestran tal cual, en tanto que los archivos multimedia se tratan de modo inteligente y pueden incrustarse dentro de una página web. Por ejemplo, los archivos MP3 pueden mostrarse utilizando un reproductor incorporado, así como los archivos de video, animaciones flash y así sucesivamente. Se dispone de muchas opciones para mostrar su contenido en ventanas emergentes, ventanas con marcos, etc.

## **Directorio**

El recurso Directorio puede mostrar un directorio completo (junto con sus subdirectorios) desde el área de archivos de la asignatura. Los estudiantes pueden ver todos los archivos y navegar por ellos.

## **Etiquetas**

Las etiquetas son algo diferentes de otros recursos por cuanto son textos e imágenes que realmente están incrustadas entre el resto de enlaces de actividad en la página de la asignatura.

### **2.3. Módulo de bloques.**

En las columnas izquierda y derecha de la página principal de la asignatura tenemos varios bloques, que pueden ser añadidos, eliminados o movidos de sitio.

#### **Personas**

El bloque de **Personas** muestra un listado de todos los participantes del curso. Al acceder a dicho listado, podremos obtener la relación de alumnos que han entrado en la página, con indicación de la fecha y hora, duración y la actividad que ha realizado durante su visita. Asimismo, podemos establecer grupos de alumnos para actividades concretas o para todo el curso.

#### **Actividades**

El bloque de **Actividades** lista todas las categorías de actividades disponibles en el curso (foros, consultas, tareas, etc.). La primera vez que se entra en un nuevo curso sólo se mostrará los Foros; ello se debe a que sólo existe el foro de novedades. Los otros tipos de actividades se irán mostrando tal y como se vayan añadiendo a la página web.

#### **Administración.**

En este bloque se concentran varias acciones que el profesor puede realizar para mantener la página: copiar la asignatura, activar/desactivar la edición, establecer niveles de evaluación, verificar por alumnos las calificaciones otorgadas, subir archivos, borrar la asignatura, etc.

#### **Sumario del curso.**

Presenta una breve descripción de la asignatura.

### **Eventos próximos**

El bloque de **Eventos próximos** muestra una lista de los acontecimientos próximos en el calendario, con enlaces al contenido del acontecimiento señalado. También incluye dos enlaces para Ir al calendario y para agregar nuevos eventos.

### **Novedades**

Las últimas noticias o mensajes del foro de novedades se mostrarán en este bloque de novedades.

### **Calendario.**

El bloque de **Calendario** presenta los siguientes eventos:

- **Sitio** (evento visible por todos los grupos - creado por el administrador)
- **Curso** (evento visible por los participantes del curso - creado por el profesor)
- **Grupo** (evento visible por los miembros del grupo - creado por el profesor)
- **Usuario** (evento visible por el usuario - creado por el usuario)

Todas las actividades de Moodle con fecha límite serán eventos del calendario automáticamente.

### **Usuarios en línea**

El bloque de los usuarios en línea muestra los usuarios que han entrado en la asignatura por un período del tiempo fijado por el administrador del sitio (por defecto son 5 minutos).

## **Actividad reciente**

El bloque Actividad reciente muestra, en una lista abreviada, los acontecimientos próximos del calendario, con enlaces a cada acontecimiento real donde pueden verse todos sus detalles. Si este acontecimiento es una tarea, foro, cuestionario o un chat con fecha límite el participante puede enlazar directamente a esta actividad. También incluye un enlace para ir al calendario o para agregar nuevos acontecimientos.

## **Diagrama de temas.**

En este bloque, ubicado en la zona central, se disponen los contenidos específicos de la asignatura: temario, actividades a desarrollar por los alumnos, documentos de consulta, etc.

### **3. Algunas conclusiones de la utilización de la plataforma Moodle.**

La Universidad de Málaga viene fomentando el uso de las nuevas tecnologías entre su profesorado. En los últimos años, se ha incidido especialmente en esta plataforma de enseñanza virtual, dado su éxito e implantación en distintos países. Los profesores hemos recibido una formación específica para su uso y aplicación a nuestras asignaturas.

En el contexto de la experiencia piloto para la implantación del sistema de créditos europeos en nuestra titulación, la utilización de Moodle para el diseño de asignaturas ha significado una notable ayuda, especialmente en la gestión de determinadas actividades. Como elementos positivos, destacar que se consigue un mayor control de un gran volumen de trabajos, pues el sistema se encarga de la recepción de las tareas dentro del plazo especificado, así como de elaborar una base de datos de calificaciones individualizadas. Es de destacar, también, las ventajas que para los alumnos supone incluir cuestionarios de autoevaluación de los contenidos impartidos, lo cual les

permite comprobar el grado de asimilación de los mismos. Asimismo, la posibilidad de crear foros y la existencia de un sistema de correo interno, propicia un aumento de la comunicación alumno-alumno y profesor-alumno. Otro aspecto reseñable es la capacidad de formación de grupos y el seguimiento de las tareas realizadas por los mismos. Con todo, se facilita enormemente los sistemas de registro para la evaluación.

Como elementos negativos, señalar que no todos los alumnos disponen de ordenador y acceso a Internet. Aunque la Universidad cuenta con terminales suficientes para su uso por parte de los alumnos, los alumnos sin este recurso no suelen entrar en el sistema. Por otra parte, el número de profesores que utilizan la plataforma sigue siendo escaso, por lo que los alumnos no lo perciben como algo generalizado, lo cual limita su uso.

Pese a todo, el sistema plantea grandes posibilidades. Una interesante aplicación se encuentra en las asignaturas prácticas. Un diseño adecuado y unos contenidos pertinentes, conformarán una asignatura virtual que permitirá convertirse en un excelente canal de comunicación entre la titulación y los profesionales de los centros colaboradores. Asimismo, se facilita la intervención en las asignaturas de profesores y estudiantes de cualquier universidad del planeta, lo que puede generar un gran enriquecimiento en la disciplina.

Curso: Trabajo social I: Introducción e historia del trabajo social (2005-06, grupo A) - Mozilla

**CAMPUS VIRTUAL UMA.ES** DIRECCIÓN DE ENSEÑANZA VIRTUAL Y LABORATORIOS TECNOLÓGICOS  
 Contacte con nosotros Facultad de Ciencias del Trabajo

Salir » FCT » Ud. está en el sistema como FRANCISCO. » TrabajoSocial I Activar edición

**Personas**

- Participantes
- Grupos
- Editar información \*

**Actividades**

- Chats
- Correo interno
- Cuestionarios
- Foros
- Glosarios
- Libros
- Recursos
- Tareas
- Wikis

**Buscar**

Buscar foros

**Administración**

- Copiar asignatura
- Activar edición
- Configuración...
- Profesores

**Diagrama de temas**

### Trabajo social I: Introducción e historia del trabajo social

FECHA DEL EXAMEN PARCIAL: LUNES, 6 DE MARZO, A LAS 10'30 H. AULA 6.

- Programa de la asignatura
- Datos del profesor y horario de tutorías
- Correo interno del curso
- Foro de dudas y preguntas frecuentes
- Foro de debates, novedades y anuncios
- Sugerencias de mejora
- Glosario: Términos de Trabajo Social
- VI Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social
- Seminario sobre Internet y Trabajo Social
- Seminario "Internet y Trabajo Social" (presentación powerpoint)
- Trabajo sobre el seminario "Internet y Trabajo Social"
- Webs sobre Trabajo Social
- Chat permanente

---

**4 TEMA 4. Origen del trabajo social.**

- Contenido del tema
- Lecturas recomendadas
- Cuestionario del tema 4

**Documentos:**

- La C.O.S. y sus representantes más significativos.
- Influencias teóricas en el Trabajo Social

**Temas**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12  
Ir a tema actual

La asignatura aportará al alumno/a los principales elementos teóricos, metodológicos, instrumentales y actitudinales para el desempeño profesional del Trabajo Social, vertebrando al resto de materias que se cursan en la titulación. La realización de los créditos prácticos tendrá una importancia especial en la traslación teoría-práctica.

**Calendario**

<< marzo 2006 >>

Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb	Dom
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Eventos globales    Eventos de curso  
 Eventos de grupo    Eventos de usuario

**Eventos próximos**

Curso: Trabajo social I: Introducción e historia del trabajo social (2005-06, grupo A) - Mozilla

**Administración**

- Configuración...
- Profesores...
- Alumnos...
- Borrar asignatura
- Copia de seguridad...
- Restaurar...
- Niveles...
- Calificaciones...
- Registros...
- Archivos...
- Ayuda...
- Foro de profesores

**Cursos**

- Trabajo social I: Introducción e historia del trabajo social (2005-06, grupo A)
- Servicios sociales III: Organización y gestión de los servicios sociales (2005-06, grupo A)
- Todos los cursos...

- La C.O.S. y sus representantes más significativos.
- Influencias teóricas en el Trabajo Social
- Descarga programa Acrobat v.7, necesario para abrir el documento anterior.

**Tareas.**

- Sociedad fabiana
- Trabajo sobre Mary Richmond

Saltar a...

**Eventos próximos**

- Trabajo sobre Mary Richmond  
Lunes, 6 marzo (11:00)
- Cuestionario del tema 4 (Cuestionario cerrado)  
Viernes, 10 marzo (20:35)

Ir al calendario...  
Nuevo evento...

**Novedades**

Añadir un nuevo tema...

- 29 de dic, 09:56 - COSANO RIVAS FRANCISCO  
Actualizada la bibliografía de los temas más...
- 27 de dic, 20:45 - COSANO RIVAS FRANCISCO  
Disponibles los cuestionarios de los temas 1 al 4 más...
- 16 de nov, 13:01 - COSANO RIVAS FRANCISCO  
Opiniones sobre la charla-coloquio de Violencia de Género más...
- 1 de nov, 13:13 - COSANO RIVAS FRANCISCO  
VI Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social más...

**Usuarios en línea**

(Últimos 5 minutos)

- COSANO RIVAS FRANCISCO

**Actividad reciente**

Actividad desde martes, 28 de febrero de 2006, 11:25

Informe completo de la actividad reciente

**Tareas enviadas:**



**PROCESO DE DISEÑO EN RED DE GUÍAS DOCENTES  
BASADAS EN LA NUEVA CONFIGURACIÓN DEL CRÉDITO  
EN EL SEGUNDO CURSO DE LA DIPLOMATURA EN TRABAJO SOCIAL  
DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE**

Nicolás de Alfonseti Hartmann  
Víctor M. Giménez Bertomeu  
Asunción Lillo Beneyto  
Josefa Lorenzo García  
M<sup>a</sup> Teresa Mira-Perceval Pastor  
Juan Ramón Rico Juan

Universidad de Alicante

**PALABRAS CLAVE**

Trabajo Social, guías docentes, convergencia europea, docencia de calidad.  
*Social Work, syllabus, European Convergence, quality teaching.*

**RESUMEN**

En esta comunicación, los profesores y profesoras que elaboraron la Memoria Final del Trabajo de la Red dan cuenta sumariamente del trabajo realizado para el diseño de nuevas Guías Docentes por la Red de Investigación en Docencia Universitaria “Red de Estudio de la Docencia de Calidad en Trabajo Social. REDCATS-Segundo curso”, constituida en el marco del Programa de Redes de Investigación en Docencia Universitaria (I.C.E.) durante el curso 2003-2004 en la Universidad de Alicante.

El énfasis de la comunicación está puesto en el proceso seguido por la red para la adaptación de las programaciones docentes y el diseño de las nuevas Guías docentes de las asignaturas implicadas, de acuerdo con los criterios de convergencia educativa europea y la concepción actual de los créditos ECTS.

Este proceso no ha estado exento de incidencias, que recogemos como dificultadores y facilitadores principales que han sido encontrados en dicho proceso de diseño de las Guías Docentes.

Por último, el trabajo concluye con una serie de propuestas de mejora para el futuro.

### **ABSTRACT**

In this paper, the authors, professors of Alicante's University, give account of the work made within the framework of the Program of Research Networks on University Teaching (I.C.E.) during 2003-2004 academic year in order to design new Educational Guides (*Syllabus*). The authors are members of the Research Network on University Teaching "Red de Estudio de la Docencia de Calidad en Trabajo Social. REDCATS-Segundo curso".

The emphasis of the paper is to put on the process followed by the network for the adaptation of the educational programmes and the design of the new educational guides, in agreement with the criteria of European Educative Convergence and the present conception of ECTS credits. This process does not have been free of incidences, that we gather like main obstacles and facilities that the authors have been found in this process.

Finally, the work concludes with a series of proposals of improvement for the future.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo general que articuló la creación de la red “Red de Estudio de la Docencia de Calidad en Trabajo Social. REDCATS-Segundo curso” en el año académico 2003-2004 fue el de diseñar las guías docentes de las asignaturas de segundo curso de la Diplomatura de Trabajo Social impartidas por los profesores implicados en la red. Para ello, este grupo de trabajo contó con el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación, a través de su Programa de Investigación Docente en Redes 2003-2004.

Con el trabajo de la red se daba continuidad a la experiencia que estaba siendo aplicada en el primer curso de la Diplomatura para promover una formación de calidad que contribuyera a dar respuesta a la demanda de profesionales del Trabajo Social con capacidad para enfrentar, de manera cualificada, las situaciones de conflictividad social y que respondieran al perfil actitudinal y aptitudinal que las transformaciones sociales exigen. Así, la red de segundo curso tomó como punto de partida y como apoyo la experiencia ya en vigor en el primer curso. Por lo tanto, la primera fase de trabajo consistió en adaptar y diseñar las programaciones docentes a los criterios de convergencia educativa europea en educación superior, con la previsión de su posterior puesta en práctica y evaluación durante el curso 2004-2005.

Son los profesores y profesoras que elaboraron la Memoria Final del Trabajo de la Red durante el curso 2003-2004 los que, en esta comunicación, describen y analizan el proceso de trabajo seguido por la red y sus miembros.

## **1. METODOLOGÍA**

### **1.1. PARTICIPANTES**

Se ha tratado de una red interdepartamental integrada por 13 profesores y profesoras, con presencia de diversas Áreas de conocimiento con docencia en la Diplomatura en Trabajo Social. Las asignaturas implicadas han sido las que se detallan a continuación:

#### **a) ASIGNATURAS TRONCALES**

- Metodología y técnicas de intervención para el Trabajo Social (16'5 créditos). Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales
- Servicios Sociales I (9 créditos). Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales
- Psicología Social (4'5 créditos). Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica. Área de Psicología Social
- Antropología Social (9 créditos). Departamento de Humanidades Contemporáneas. Área de Antropología Social

#### **b) ASIGNATURAS OBLIGATORIAS.**

- Trabajo Social con Familias (6 créditos). Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales
- Estructura Social (6 créditos). Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica. Área de Sociología

#### **c) ASIGNATURAS OPTATIVAS**

- Informática en el Trabajo Social (6 créditos). Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos

## 1.2. EL PROYECTO DE RED EN SU CONTEXTO.

Podemos contextualizar el trabajo de la red desde una doble perspectiva. Por un lado, desde una perspectiva general, los elementos del contexto general español que han servido de fundamento para el trabajo. Por otro lado, desde una perspectiva específica, las directrices de distinta naturaleza y origen formuladas actualmente para la Diplomatura en Trabajo Social.

Respecto al contexto general, las referencias fueron fundamentalmente de naturaleza legislativa: la Declaración de Bolonia de 1999 y sus objetivos estratégicos; y el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

En relación con los elementos del contexto específico de la Diplomatura en Trabajo Social que orientaran la aplicación de los criterios de convergencia educativa europea para la adaptación de las programaciones y el diseño de Guías Docentes, basadas en la transparencia y elaboradas desde el punto de vista del estudiante, podemos destacar los siguientes:

- El Plan de estudios vigente para la Diplomatura en Trabajo Social, elaborado de acuerdo con las Directrices Generales Propias (B.O.E. de 20 noviembre de 1990) y homologado por Resolución de 12 de abril de 2000 (fecha de publicación en el B.O.E. de 3 de mayo de 2000).
- La propuesta de “Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social” presentada a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en junio de 2004, por el denominado “grupo motor”, integrado por representantes del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, de la Conferencia de Directores de Escuelas de Trabajo Social, del Área de Conocimiento de “Trabajo Social y Servicios Sociales” y del alumnado. Este libro blanco ha sido publicado como borrador en marzo de 2005.

- Acuerdo de la Junta de Centro de la Escuela de Trabajo Social (16 de junio de 2004) acerca de los criterios para la adaptación de las nuevas Guías docentes al Proyecto Experimental de Adaptación de la Titulación de Diplomado en Trabajo Social a los criterios de convergencia educativa europea.

### **1.3. PROCESO DE TRABAJO DE LA RED.**

Podemos distinguir dos tipos de procesos de trabajo que ha seguido la red. El primero de ellos, ha sido un *proceso interno*. Se ha articulado en torno al trabajo individual y colaborativo de los miembros de la red llevado a cabo bien por asignaturas, bien por la red en su conjunto, articuladas en dos niveles:

El trabajo interno por asignaturas significa que el esfuerzo colaborativo de la red estuvo precedido por un trabajo previo desarrollado por el profesorado de las distintas asignaturas. Dicho trabajo se desarrolló con arreglo a la siguiente secuencia temporal:

1. LECTURA DE LOS MATERIALES DE REFERENCIA comunes.
2. COORDINACIÓN DE LOS DIFERENTES PROGRAMAS vigentes de las asignaturas participantes en la Red en el contexto del Plan de estudios, al objeto de identificar lagunas, duplicidades, etc. entre ellas.
3. REVISIÓN DEL PROGRAMA habitual de la asignatura.
4. TRANSFORMACIÓN DEL PROGRAMA habitual al formato de Guía Docente con arreglo a los acuerdos de la red.
5. CÁLCULO DEL VOLUMEN DE TRABAJO DEL ALUMNO en las modalidades de enseñanza-aprendizaje para el curso 2004-2005.
6. AJUSTE DE LAS ACTIVIDADES PREVISTAS en las diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje a los horarios de la Escuela de Trabajo Social para el curso 2004-2005 e inclusión en la Guía Docente.

Por su parte, el trabajo colaborativo de la red en su conjunto se desarrolló mediante reuniones de los miembros de ésta. Las actividades realizadas fueron las siguientes:

1. BÚSQUEDA, SELECCIÓN Y REVISIÓN DE DOCUMENTACIÓN BÁSICA que orientara el trabajo a realizar.
2. PUESTA EN COMÚN DE LA INFORMACIÓN FUNDAMENTAL obtenida a través de la documentación consultada.
3. IDENTIFICACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL Y FORMATIVO.
4. REVISIÓN DE LAS PROGRAMACIONES de las asignaturas que se están impartiendo en el presente año académico y su ubicación en el contexto general del Plan de Estudios (identificación de lagunas y superposiciones en los contenidos que se están impartiendo en las diferentes asignaturas).
5. DELIMITACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL ALUMNADO que se han de desarrollar desde cada una de las asignaturas impartidas por los profesores de la red.
6. DELIMITAR Y CONSENSUAR LA ESTRUCTURA COMÚN DE LA GUÍA DOCENTE a utilizar en todas las asignaturas.
7. INTERCAMBIO Y DEBATE DE LOS DIFERENTES BORRADORES DE GUÍAS DOCENTES de las diferentes asignaturas.

El segundo de los *procesos* de trabajo ha sido *de naturaleza externa*, y pretendía complementar y enriquecer el producto final de la red. Las actividades que dieron contenido a estos procesos fueron las reuniones de coordinación con la Directora del ICE y las actividades formativas a las que asistieron los miembros de REDCATS-Segundo curso.

## **2. RESULTADOS.**

El resultado del trabajo en red fue la elaboración de las Guías docentes de las diferentes asignaturas implicadas en proyecto, con la previsión de su puesta en práctica y evaluación durante el curso 2004-2005.

La estructura general que se dio a las Guías docentes fue, en la mayoría de los casos, la siguiente:

1. *Guía docente general*. Pretendía ofrecer al alumnado un encuadre general de la asignatura que después sería desarrollado más concretamente en la Guía docente detallada.
  - a. Contextualización (fundamentos legales, ubicación de la asignatura en el Plan de Estudios y adecuación al perfil profesional y formativo)
  - b. Objetivos generales de la asignatura (disciplinares, competenciales y actitudinales)
  - c. Competencias genéricas y específicas (instrumentales, interpersonales y sistémicas)
  - d. Metodología y estrategias de aprendizaje
  - e. Plan general de trabajo del alumno
  - f. Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje
  - g. Bibliografía general
  - h. Profesorado y tutorías
  
2. *Guía docente detallada*. Se incluyó al final de la Guía general, a modo de anexo. Para esta parte del programa de enseñanza-aprendizaje se adoptó la denominación “Plan de trabajo del alumno detallado” y consistió en el desarrollo temporalizado de cada una de las Unidades temáticas de los contenidos de la asignatura reseñados en el programa general. Cada Unidad temática contenía:
  - a. Denominación de la Unidad temática.
  - b. Descripción.
  - c. Contenido.
  - d. Objetivos generales y específicos (disciplinares, competenciales y actitudinales).



- e. Metodología docente y estrategias de aprendizaje.
- f. Materiales didácticos.
- g. Bibliografía.
- h. Plan de trabajo del alumno (actividades presenciales y no presenciales y dedicación horaria prevista para cada una de ellas).

Por último, es necesario destacar que el sistema de evaluación acordado para Segundo curso entre la mayoría de los miembros de la red, se basó en dos modalidades evaluativas complementarias:

- Evaluación continua (60%). Prevé como indicadores de evaluación las diferentes actividades (presenciales y no presenciales) señaladas en las Guías docentes detalladas.
- Evaluación final (40%), consistente en una prueba global individual final a realizar en las convocatorias oficiales establecidas al efecto por la Universidad.

### **3. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE FUTURO.**

Como conclusiones de la experiencia en red, reseñamos los principales aspectos negativos y positivos encontrados en el trabajo.

Respecto a los *aspectos negativos relativos al trabajo en red*:

- Que se tratara de una red que no nació espontáneamente sino que surgió como continuidad de una experiencia en aplicación en Primer curso y en cumplimiento de un proyecto institucional cuya puesta en práctica fue acordada por unanimidad en la Junta de la Escuela de Trabajo Social.
- Las resistencias al trabajo colaborativo y a la adopción de los criterios acordados en la misma.
- Dificultades encontradas para la consolidación del grupo como tal, por las altas y bajas habidas en los participantes en la Red a lo largo del curso y en diferentes momentos de éste.

- El desconocimiento inicial del proceso y método a utilizar para adaptar y aplicar de forma concreta los acuerdos de Bolonia para la convergencia educativa europea en educación superior a las diferentes asignaturas.
- La percepción de la viabilidad o no del proyecto de Segundo curso, condicionada, en parte, por los apoyos institucionales que se recibieran desde la Universidad.

En relación con los *aspectos negativos del trabajo individual o conjunto previo al trabajo en red*, los participantes de la red señalan los siguientes:

- La dificultad de coordinación de las Guías docentes entre profesores que impartían una misma asignatura.
- El diferente grado de compromiso en el trabajo común de los profesores de una misma asignatura.
- El cambio de las responsabilidades docentes de parte de los miembros por las modificaciones habidas en el Plan de Ordenación Docente (P.O.D.) y, por tanto, en la carga y contenido docente de los participantes en la red.
- La ausencia de referencias concretas por asignaturas para la adaptación y aplicación de los créditos tradicionales a los créditos ECTS.
- La dificultad para encontrar espacios de trabajo conjunto entre profesores de una misma asignatura, por la diferente disponibilidad horaria de éstos.
- La dificultad para consensuar diferentes soluciones propuestas por los miembros de la red para resolver aspectos concretos de la aplicación de los créditos ECTS a las nuevas Guías docentes.

En relación con los *aspectos positivos del trabajo en red*:

- Aportó unos criterios comunes entre las diferentes asignaturas para el desarrollo de la docencia en el nuevo curso 2004-2005.
- El aumento de la coordinación de los contenidos de diferentes asignaturas impartidas en el Segundo curso y entre profesores que impartían una misma asignatura.

- El intercambio y el debate habidos en la red.
- La investigación y reflexión sobre la práctica docente y la difusión de los resultados de dicha investigación en los foros adecuados, como por ejemplo las Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, organizadas por la Universidad de Alicante, donde fue presentado el trabajo realizado por la red durante 2003-2004, o el propio Congreso de Escuelas de Trabajo Social

Respecto a los *aspectos positivos del trabajo individual o conjunto previo al trabajo en red*:

- El cambio en la mentalidad del profesorado respecto a la docencia, que supone adoptar una concepción de la enseñanza y una metodología distintas de las aplicadas hasta el momento.
- El reorientar el enfoque de las programaciones docentes, planteándolas desde el punto de vista de las competencias (saber, saber hacer y saber ser) y desde la perspectiva del estudiante y no sólo del docente, teniendo en cuenta las diferentes actividades a realizar tanto por uno como por otro.
- El poder garantizar unos mismos contenidos y metodología al alumnado, con independencia del número de profesores que impartiera la asignatura.
- El apoyo prestado por el Instituto de Ciencias de la Educación.
- El trabajo en equipo con los compañeros de la asignatura.
- La previsión detallada en la Guía docente de los contenidos y las actividades a realizar en la asignatura.
- El haber realizado las Guías docentes nos permite contar con una visión realista de la aplicación de los criterios de convergencia.
- El sentir que se va abriendo camino y el papel de pioneros.

Y ahora en el terreno de las **propuestas** que mejoren experiencias futuras como ésta, señalamos, en primer lugar, que las redes que aplican proyectos ECTS de titulación deben recibir un tratamiento peculiar. Así, en este sentido,

sería conveniente que el I.C.E. planificara y temporalizara sus estrategias de apoyo a las mismas conjuntamente con las propias redes.

Algunas propuestas concretas en la línea señalada podrían ser las que siguen:

- Asistencia de una persona asesora del I.C.E. a la reunión de Red, al menos una vez al trimestre.
- Al menos una vez al trimestre, seguimiento del trabajo realizado en la Red en una de las reuniones de ésta.
- Diseño y calendarización conjunta de las estrategias formativas necesarias para el desarrollo del trabajo en Red a lo largo del curso.

Por otro lado, la carga de trabajo del profesorado implicado en la implantación de proyectos ECTS de titulación debería estar computada en la carga docente de éstos, dado el sobreesfuerzo que supone la implantación de proyectos de innovación educativa que modifican los sistemas de enseñanza-aprendizaje y los sistemas de evaluación.

Por último, es necesario destacar la necesidad de que las redes de proyectos ECTS de titulación cuenten con el refuerzo adecuado de personal de apoyo para tareas, sobre todo, de naturaleza administrativa.

#### **4. BIBLIOGRAFÍA.**

MARTINEZ ROMAN, M.A. *et al.* (2003), "Proyecto Piloto de Enseñanza-Aprendizaje para la adaptación progresiva de la Diplomatura en Trabajo Social a las Directrices Europeas de Educación Superior (Fase 1)", en MARTÍNEZ RUIZ, M.A. Y CARRASCO EMBUENA, V. (Eds.), *Investigar colaborativamente en docencia universitaria*. Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación y Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad (Universidad de Alicante).

MARTINEZ ROMAN, M.A. *et al.* (2004):

- a) “Experiencia en red de diseño de un proyecto experimental de enseñanza-aprendizaje para la adaptación progresiva de la Diplomatura en Trabajo Social a las directrices europeas de educación superior”. Comunicación presentada en las *II Jornades de Xarxes d’Investigació en Docència Universitaria “Cap a l’Europa del coneixement”*. ICE-Universidad de Alicante, febrero 2004.
- b) “Docencia de calidad en Trabajo Social: la investigación en red como medio para afrontar los problemas educativos”, en MARTÍNEZ, M.A. (Ed.), *Investigar en Docencia Universitaria. Redes de colaboración para el aprendizaje*. Alicante, ICE/Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad (Universidad de Alicante)/ Ed.Marfil. Pp. 55-77.
- c) “Diseño de un proyecto experimental de enseñanza-aprendizaje para la adaptación progresiva de la Diplomatura en Trabajo Social a las Directrices Europeas de Educación Superior”, en BERNABEU PASTOR, G. Y SAULEDA PARÉS, N. (Eds.), *Espacios de investigación en la profesionalización docente universitaria (II)*. Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación y Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad (Universidad de Alicante). Pp. 217-240.

MIRA-PERCEVAL PASTOR, M<sup>a</sup> T. *et al.* (2004), “REDCATS Segundo curso”, en BERNABEU PASTOR, J.G. Y SAULEDA PARÉS, N. (Eds.), *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación y Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad (Universidad de Alicante).

DE ALFONSETI HARTMANN, N. *et al.* (2005), “En-red-ados con el Trabajo Social: una experiencia de convergencia educativa europea en el segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante”, en BERNABEU PASTOR, J.G. Y SAULEDA PARÉS, N. (Eds.), *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. Vol. I*. Alacant, ICE/Vicerrectorat de Qualitat i Harmonització Europea (Universitat d’Alacant)/ Ed.Marfil. Pp. 153-167.

DE ALFONSETI HARTMANN, N. *et al.* (2005), "Proyecto en red para la convergencia educativa europea en el segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante: diseño de Guías Docentes basadas en la nueva configuración del crédito" (comunicación), en MARTÍNEZ RUIZ, M.A. Y CARRASCO EMBUENA, V. ( Eds.), *III Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitaria "La configuració de l'Espai Europeu d'Educació Superior"*. Alacant, ICE/Vicerrectorat de Qualitat i Harmonització Europea (Universitat d'Alacant).

**EXPERIENCIA DE APLICACIÓN DE GUÍAS DOCENTES  
ADAPTADAS A LOS CRITERIOS DE CONVERGENCIA EDUCATIVA  
EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL SEGUNDO CURSO  
DE LA DIPLOMATURA DE TRABAJO SOCIAL**

Nicolás de Alfonseti Hartmann  
M<sup>a</sup> Jesús Asensi Carratalá  
Víctor Manuel Giménez Bertomeu  
Asunción Lillo Beneyto  
Josefa Lorenzo García  
M<sup>a</sup> Teresa Mira-Perceval Pastor  
Juan Ramón Rico Juan  
M<sup>a</sup> José Escartín Caparrós

Universidad de Alicante

**PALABRAS CLAVE**

Trabajo Social, guías docentes, convergencia europea, docencia de calidad.  
*Social Work, syllabus, European Convergence, quality teaching.*

**RESUMEN**

La red “Red de Docencia de Calidad en Trabajo Social (REDCATS-Segundo curso)”, constituida en el curso 2003-2004 para diseñar las guías docentes de las asignaturas de segundo curso de la Diplomatura de Trabajo Social, tuvo continuidad durante el curso 2004-2005, con cambios en su composición, para aplicar los contenidos diseñados en las guías docentes de las asignaturas, y evaluar los resultados obtenidos. Para ello contó con el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación (Universidad de Alicante), a través de su Programa de Investigación Docente en Redes 2004-2005.

En esta comunicación se da cuenta de los aspectos principales de la aplicación de las guías docentes durante el curso 2004-2005. Para ello, se hace un recorrido por:

- El proceso de trabajo seguido por la red y por las asignaturas durante el curso 2004-2005.
- Los resultados obtenidos, en términos de: rendimiento académico del alumnado; tiempo invertido y grado de dificultad encontrado;

instrumentos de trabajo elaborados por la red (portafolio discente y docente).

- Las conclusiones derivadas de la experiencia en las asignaturas, en las que se recogen tanto la visión de los estudiantes como la del profesorado.
- Las propuestas de mejora de experiencias futuras.

### **ABSTRACT**

The research network named "Red de Estudio de la Docencia de Calidad en Trabajo Social (REDCATS-Segundo curso)", started its work in the 2003-2004 academic year with the aim of design the educational guides of the second year of the Bachelor in Social Work. The work has had continuity during 2004-2005 to apply the contents designed in the educational guides (*syllabus*) and to evaluate the results. In this task, the research network had the support of the Education's Sciences Institute (University of Alicante), through its Research Networks Program in University Teaching 2004-2005.

In this paper the network gives account of the main aspects of the application of the educational guides occurs during the 2004-2005 academic year. So, we explain:

- The process of work followed by the network during that period.
- The obtained results, in terms of: academic yield of the pupils; inverted time and degree of difficulty found; instruments of work elaborated by the network (student and teaching portfolio).
- The conclusions of this experience, were we include both the vision of the students and the the teaching staff perspective .
- The proposals of improvement for future experiences.

### **INTRODUCCIÓN: LA RED EN SU CONTEXTO.**



Antes de presentar los resultados obtenidos en la aplicación de las Guías Docentes en el segundo curso de la Diplomatura en Trabajo es necesario hacer referencia al contexto en el que éstas se aplicaron.

Respecto al contexto general, las guías docentes a poner en práctica recogían la filosofía introducida por los objetivos estratégicos para la creación del Espacio Europeo, según se enuncian en la Declaración de Bolonia. Además, las guías docentes estaban elaboradas de acuerdo con lo establecido por el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

El contexto específico de la experiencia en red, en primer lugar, estaba determinado por el Plan de estudios vigente para la Diplomatura en Trabajo Social (B.O.E. de 20 noviembre de 1990; B.O.E. de 3 de mayo de 2000) y por el borrador de “Libro Blanco de la Titulación de Trabajo Social” presentado a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en junio de 2004. En segundo lugar, el contexto específico de la experiencia en red lo definía el Proyecto Experimental de Adaptación de la Titulación de Diplomado en Trabajo Social a los criterios de convergencia educativa europea actualmente en marcha y que se había trasladado a las guías docentes de las asignaturas durante el curso 2003-2004 (Mira-Perceval *et al.*, 2004) para su aplicación en el año académico 2004-2005. Los elementos más destacados de este contexto específico pueden ser concretados en los siguientes:

- a. Foco del proceso de enseñanza-aprendizaje: las Guías docentes de cada asignatura es única, con independencia del número de profesores/as que la imparte, y está diseñadas desde la perspectiva del estudiante.
- b. Valor de los créditos ECTS: un crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo del estudiante, incluyendo tanto actividades presenciales como actividades no presenciales (trabajo autónomo).

- c. Modalidades generales de actividades de enseñanza-aprendizaje para el curso 2004-2005: Las diferentes actividades previstas en las asignaturas se acomodaron a las siguientes modalidades generales:

ACTIVIDADES PRESENCIALES: Clase magistral (grupo de todo el alumnado matriculado en la asignatura); Clase en grupo mediano (50 personas); Supervisión grupal (5 personas por grupo).

ACTIVIDADES NO PRESENCIALES: Consisten en el trabajo autónomo del alumnado cuyo contenido ha de ser planificado por el profesor dentro del volumen total de trabajo que el alumno ha de realizar en la asignatura.

Según estos criterios, por cada crédito ECTS el estudiante debía realizar: 4 horas de clase magistral; 4 horas de trabajo en grupo mediano; 0.5 horas de supervisión grupal; 16'5 horas de trabajo autónomo no presencial.

- d. Sistema de evaluación: evaluación continua (60%), cuyos indicadores debían de ser explicitados en las Guías docentes, y evaluación final (40%), consistente en una prueba global individual final.

## **1. METODOLOGÍA.**

### **1.1. PARTICIPANTES.**

La red estuvo constituida por ocho profesores y profesoras con docencia en el segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social, procedentes en su mayoría del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

Las asignaturas implicadas han sido las que se detallan a continuación: como asignaturas troncales, Metodología y técnicas de intervención para el Trabajo Social (16'5 créditos) <sup>1</sup> y Servicios Sociales I (9 créditos) <sup>2</sup>; como asignaturas

---

<sup>1</sup> Han formado parte de la Red dos de los cuatro profesores que la impartieron en el curso 2004-2005.

<sup>2</sup> En la red ha participado 3 de los cinco profesores que impartieron la materia en el curso 2004-2005.

obligatorias, Trabajo Social con Familias (6 créditos) <sup>3</sup> y como asignaturas optativas, Informática en el Trabajo Social (6 créditos).

## **1.2. OBJETIVOS.**

Los objetivos generales de REDCATS-Segundo curso para el año académico 2004-2005 fueron los siguientes:

- Ejecutar las guías docentes elaboradas por los miembros de la red en el curso 2003-2004.
- Desarrollar y mejorar los instrumentos de aplicación y evaluación de las guías docentes.
- Evaluar la aplicación de las guías docentes, tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado.
- Establecer cauces de coordinación y acuerdos de REDCATS Segundo Curso con REDCATS Primer Curso.

## **1.3. PROCESO.**

Para el desarrollo del proyecto de trabajo de la red se realizaron actividades internas a la propia red que fueron desarrolladas a lo largo de 10 reuniones con los miembros de la red. La metodología de trabajo utilizada estaba basada en las siguientes premisas: se optó por una metodología de investigación-acción docente; se fundamentaba en el trabajo cooperativo, desarrollado a partir del esfuerzo individual de cada una de las personas que componían la red; se consideró idóneo aplicar estrategias de aprendizaje en red isomórficas con las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula (“trabajemos nosotros como trabajamos con los alumnos”); estaba conectada con REDCATS Primer curso, como continuidad lógica de un proyecto de la Titulación de Diplomado/a en Trabajo Social; el grupo se constituía en motor de las propuestas de modificación y adaptación de las estrategias docentes actuales a los criterios de convergencia educativa europea para la titulación.

---

<sup>3</sup> En la red participaron 3 de los cinco profesores que impartieron la materia en el curso 2004-2005.

Junto al trabajo interno de la red, se consideró necesario realizar actividades externas a la red básicamente orientadas a proveer a sus miembros de nuevos recursos útiles para la experiencia puesta en marcha. No fueron realizadas por todos los miembros pues se siguió una lógica de socialización en la red de los aprendizajes individuales. Destacar entre ellas, las reuniones de coordinación con la Directora del ICE y la asistencia a cursos y jornadas de formación e intercambio que se realizaron a lo largo del curso académico.

También se realizaron trabajos por asignaturas. Éstos precedían o seguían al trabajo en red y consistían básicamente en la puesta en práctica de las guías docentes realizadas en el curso anterior y de los acuerdos de red adoptados durante el curso 2004-2005. Fueron desarrolladas bien individualmente o bien grupalmente por el conjunto de profesores participantes que impartía la misma asignatura.

Las actividades realizadas fueron sistematizadas en un portafolio docente general que, de forma sumaria, recogía las diferentes actividades realizadas por el profesorado en las asignaturas participantes en la red.

## **2. RESULTADOS.**

### **2.1. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.**

#### **2.1.1. Los resultados académicos del alumnado.**

Respecto a las calificaciones obtenidas por los estudiantes, hemos optado por realizar el análisis comparando la evolución seguida en los resultados académicos desde la implantación del nuevo Plan de Estudios en el año 2000 hasta el curso 2004-2005. Para ello se ha tomado como referencia la convocatoria de junio de cada curso, pues es la que, a efectos de comparación, ofrece mayores posibilidades desde la perspectiva del Proyecto Experimental

de aplicación de los ECTS que hemos llevado a cabo<sup>4</sup>. Se han excluido los resultados académicos correspondientes a la única asignatura optativa participante en la red pues, a la vista de la evolución de las calificaciones finales, en ella el comportamiento de los estudiantes es significativamente distinto al del resto de asignaturas, no apreciándose cambios relevantes en su evolución.

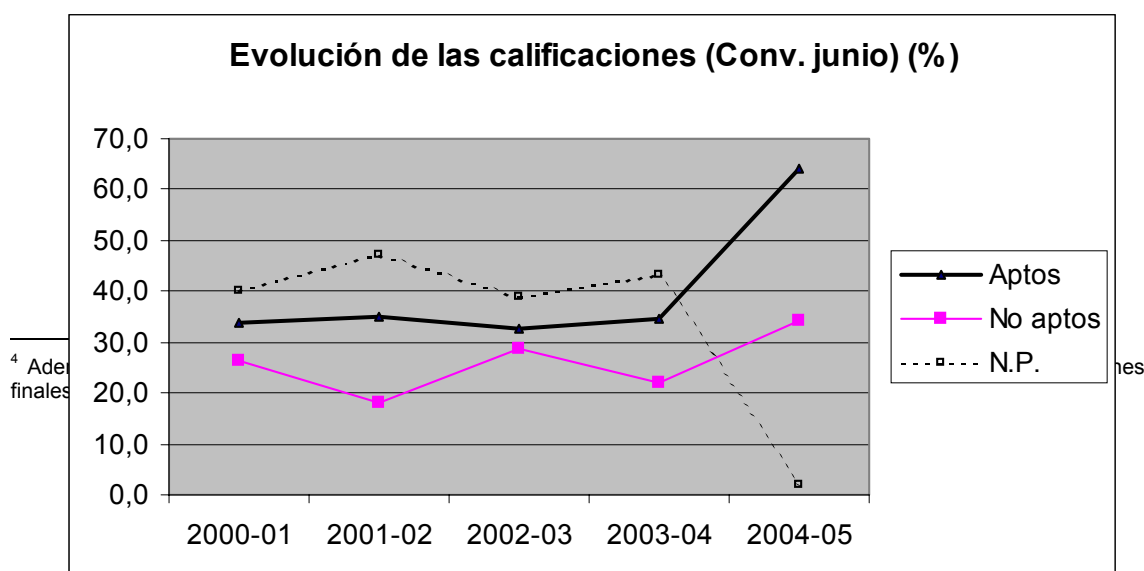
También se ha optado por recoger los datos acumulados de las diferentes asignaturas participantes en la red en una única tabla, pero sin olvidar que en cada una de ellas pueden ser advertidos nuevos matices adicionales a los que aquí analizamos. La evolución de las calificaciones se recoge en la tabla nº 1:

**Tabla 1.** Evolución de los resultados académicos de los estudiantes en las asignaturas troncales y obligatorias participantes en la red (Convocatorias de junio 2001-2005).

	<b>2000-01</b>	<b>2001-02</b>	<b>2002-03</b>	<b>2003-04</b>
<i>Aptos</i>	33,7	35,1	32,5	64,1
<i>No aptos</i>	26,3	17,9	28,7	34,1
<i>No presentados</i>	40,1	47,0	38,8	1,9
<i>Total</i>	100,0	100,0	100,0	100,0

Incluimos también una representación gráfica de dichos resultados en el gráfico nº 1, a los efectos de facilitar su análisis e interpretación.

**Gráfico 1.** Evolución de los resultados académicos de los estudiantes en las asignaturas troncales y obligatorias participantes en la red (Convocatorias de junio 2001-2005) (%).



<sup>4</sup> Adecuación de los resultados finales

El principal dato que destaca es el importante descenso del número de “No presentados” en la convocatoria oficial de junio 2005, pues representan, en términos medios referidos a todas las asignaturas participantes, un 40% menos que en el curso anterior. Este resultado está en consonancia con lo sucedido en el curso anterior en la aplicación de las Guías Docentes en primer curso de la Diplomatura (REDCATS-Primer curso).

Respecto a las personas que superan o no la asignatura, ambos tipos de resultados siguen una tendencia paralela pues cuando aumenta la proporción de “Aptos”, también lo hace en una proporción muy similar el porcentaje de “No aptos”. Unos y otros han aumentado este curso entre un 30 y un 13% respectivamente, respecto al curso inmediatamente anterior, en estrecha relación con el espectacular descenso de los “No presentados”.

Además, cabe añadir que el número de “Aptos” ha aumentado en todas las asignaturas troncales y obligatorias de la red, consideradas individualmente, en porcentajes que varían entre el 12 y el 28%.

### **2.1.2. El tiempo invertido y el grado de dificultad encontrado por el alumnado.**

Uno de los objetivos de la red era la medición del tiempo invertido y de la dificultad encontrada por el alumnado en las diferentes actividades realizadas y su comparación con los previstos en la guía docente para su posterior revisión. Sin embargo, finalmente no se realizó este trabajo en todas las asignaturas ni a lo largo de todo el curso, a pesar de que la información sí fue recopilada mediante una ficha de presentación de actividades que utilizaron los miembros de la red para que el alumnado sistematizara la información necesaria sobre

tiempo y la dificultad en cada actividad de las asignaturas. La limitada disponibilidad temporal del profesorado y la saturación de trabajo de la única becaria de apoyo al proyecto experimental son las dos razones principales que permiten explicar que no se pudiera llevar a cabo en su totalidad.

A pesar de ello, ofrecemos los resultados obtenidos en dos de las asignaturas: en la primera la medición que se realizó a propósito de la preparación de la primera de las pruebas parciales, solicitando al alumnado que estimara el tiempo invertido y la dificultad encontrada en una serie de estrategias de preparación de dicha prueba, en consonancia con las actividades previstas en la guía docente de la asignatura; en la segunda la medición se realizó al finalizar el programa previsto, solicitando al alumnado que estimara el tiempo y el esfuerzo invertido en la realización de cada tipo de actividad de las previstas en la guía docente. Para realizar ambas mediciones se pidió a los/as estudiantes que estimaran el tiempo invertido, en número de horas o fracción, y el grado de dificultad encontrado, mediante una escala de Likert de 5 puntos (con valores entre 1 “dificultad mínima” y 5 “dificultad máxima”).

Se presentan a continuación los tiempos medios invertidos por los estudiantes en las diferentes tareas y el grado medio de dificultad encontrado en cada una de ellas para la preparación de la primera de las pruebas parciales en una de las asignaturas participantes en la red<sup>5</sup>.

**Tabla 2.** Tiempo medio invertido y grado de dificultad encontrado para la preparación de la primera prueba parcial, según tipo de actividad.

	TIEMPO INVERTIDO (Media)	D.T.	GRADO DE DIFICULTAD (Media)	D.T.
Estudio de los contenidos impartidos en la lección magistral	13.47	0.37	3.89	0.79
Estudio de los contenidos impartidos en el grupo mediano	6.43	0.19	2.68	0.83
Estudio de los trabajos individuales realizados	3.33	0.17	2.65	0.96
Estudio de los trabajos grupales realizados	2.09	0.11	2.34	0.85
Búsqueda de bibliografía complementaria de los contenidos impartidos	1.43	0.10	2.20	1.21

<sup>5</sup> Los estudiantes que cumplimentaron el cuestionario correspondían a tres de los diez grupos medianos de los que constaba la asignatura.

Estudio de bibliografía complementaria de los contenidos impartidos	2.39	0.13	2.67	1.30
Realización de resúmenes de los materiales de estudio	6.23	0.21	2.98	0.98
Realización de esquemas sobre los materiales de estudio	4.33	0.20	2.87	1.02
<b>TOTAL</b>	<b>39.7</b>	<b>-----</b>	<b>2.48</b>	<b>0.99</b>

Encontramos que el tiempo total dedicado a la preparación de la prueba parcial de los dos primeros temas de la asignatura fue de 39.7 horas, y la dificultad media encontrada en las diferentes estrategias fue de 2.48 puntos, es decir, una dificultad media.

También es resaltable el escaso margen de dispersión de los resultados medios del tiempo invertido entre alumnos/as, como muestran los valores entre 0.10 y 0.37 de la desviación típica de la media. Ello muestra que los datos sobre tiempos invertidos recogen con bastante fidelidad unos tiempos comunes para el “alumnado medio” de dichos grupos. Algo similar ocurre con el grado de dificultad, aunque aquí la dispersión de la media es mayor, pues la desviación típica oscila entre 0.79 y 1.30.

Se presentan a continuación los tiempos medios invertidos por los estudiantes y el grado medio de dificultad encontrado en la realización de las actividades de una de las asignaturas que daban lugar a un “producto” objeto de evaluación, de acuerdo con la guía docente. La medición se realizó al finalizar el programa de la asignatura<sup>6</sup>.

**Tabla 3.** Tiempo medio invertido y grado de dificultad encontrado en las tareas de preparación de diferentes productos evaluables de una asignatura.

	<b>TIEMPO PREVISTO</b>	<b>TIEMPO INVERTIDO (Media)</b>	<b>D.T.</b>	<b>GRADO DE DIFICULTAD (Media)</b>	<b>D.T.</b>
Elaboración de Unidad Temática (grupal)	24.5	22	14.8	2.9	0.7
Ejercicio práctico 1 (individual)	25	17.6	7.8	3.3	0.6
Ejercicio práctico 2 (individual)	25	8.9	5.2	2.4	0.8

<sup>6</sup> Los estudiantes que cumplimentaron el cuestionario correspondían al único grupo del que constaba la asignatura.



Se puede observar que el profesorado realizó una sobreestimación del tiempo necesario para realizar cada actividad por un/a alumno/a medio. Este sobredimensionamiento es especialmente importante en el segundo ejercicio práctico, donde la diferencia entre lo estimado y lo real es de 16 horas. Respecto al tiempo invertido, y a diferencia de lo ocurrido en la medición realizada en la otra asignatura, en ésta la dispersión en torno a la media es elevada, oscilando entre 5.2 y 14.8 horas. En el caso del grado de dificultad de las actividades éstas suponen un grado medio de dificultad y existe una baja dispersión de la media, con valores entre 0.6 y 0.8.

Los resultados de las mediciones nos llevan a una reflexión general: si basamos la medición en los grupos de alumnos/as no representativos, la previsión de los tiempos de trabajo autónomo de las guías docentes siempre adolecerán de los sesgos de esa muestra no representativa pues consistirán en mediciones autorreferentes. De este modo, se hace necesario realizar mediciones de tiempo y dificultad a partir de muestras representativas que nos permitan identificar al “alumnado medio”.

## **2.2. LOS INSTRUMENTOS.**

### **2.2.1. El portafolio discente general.**

El portafolio discente general fue elaborado con la finalidad de disponer de una visión general de las actividades discentes que según las Guías docentes de cada asignatura el alumnado debía realizar a lo largo del curso. Este portafolio general fue elaborado a partir de la sistematización de las actividades discentes contenidas en cada una de las asignaturas en un portafolio específico por materias que recogía los siguientes aspectos: denominación de la actividad; breve descripción de la actividad; estrategias de aprendizaje utilizadas (disposicionales y de apoyo; de búsqueda, recogida y selección de información; procesamiento y uso de la información adquirida; metacognitivas, de regulación

y control)<sup>7</sup>; objetivos que permite conseguir: conceptuales, competenciales y/o actitudinales; observaciones.

Las actividades fueron clasificadas en cuatro grupos: ejercicios (actividades iniciadas y finalizadas en el aula con presencia del profesor), trabajos (actividades iniciadas o no en el aula e iniciadas y/o finalizadas por el alumno mediante trabajo autónomo), actividades de evaluación y otras actividades.

Respecto al portafolio discente general hay que realizar algunas consideraciones aclaratorias: recoge actividades que se pueden realizar tanto de modo presencial como no presencial; contiene actividades que son obligatorias en unas asignaturas y opcionales en otras; se siguió un criterio sumativo para elaborar el portafolio, de modo que hay actividades específicas que pueden ser sólo útiles para algunas asignaturas.

### **2.2.2. El portafolio docente general.**

#### *a) Actividades presenciales con el alumnado*

Las actividades realizadas por el profesorado con los estudiantes, de manera presencial, para la ejecución de las Guías Docentes fueron las siguientes:

- Lecciones magistrales, dirigidas al grupo completo de estudiantes matriculados en cada asignatura. Se han dedicado a la explicación de los contenidos de la asignatura a través de los diversos temas incluidos en el temario indicado en la guía docente, mediante exposición del profesorado conforme al esquema establecido en la guía docente y con apoyo de transparencias puestas a disposición del alumnado.
- Sesiones de grupo mediano, dirigidas a grupos reducidos de estudiantes. Algunos ejemplos de las actividades que se han realizado son: aclaración de dudas surgidas en las sesiones de docencia de clase

---

<sup>7</sup> Se utilizó la clasificación de las principales estrategias implicadas en el aprendizaje, compiladas y sistematizadas en GARGALLO LÓPEZ, B. (Dir.) Y FERRERAS REMESAL, A. (2001), "Un Programa de Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria y en Educación Permanente de Adultos", en CIDE, *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 13-49.

magistral; ampliación de contenidos o refuerzo de los considerados fundamentales en relación con los distintos temas; actividades de carácter práctico orientadas a la aplicación de los contenidos teóricos de la asignatura; supervisión del trabajo grupal realizado en el aula; puesta en común de trabajos; exposiciones de trabajos realizados por los alumnos; realización de pruebas parciales de evaluación.

- Supervisiones grupales, consistentes en aspectos como aclaración de dudas acerca del contenido de la asignatura, orientaciones acerca de los trabajos a realizar, supervisión de la tarea realizada desde la anterior sesión, devolución de las correcciones efectuadas en los trabajos entregados, mediación en los conflictos surgidos en el grupo de trabajo, etc.
- Tutorías individuales obligatorias, programadas por el profesorado, para comentar aspectos relativos a la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante.
- Tutorías individuales optativas, solicitadas a discreción por los/as estudiantes.

*b) Actividades no presenciales (del grupo de profesores/as de cada asignatura)*

Dado que la mayoría de las asignaturas implicadas en la red eran impartidas por más de un/a profesor/a, una parte de las actividades se han realizado en grupo al objeto de coordinar la acción de todo el profesorado en aspectos como: toma de decisiones acerca de los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación; diseño y/o ajuste, en su caso, de la guía docente; preparación de materiales, ejercicios y pruebas de evaluación (por ejemplo, se han utilizado las mismas pruebas parciales y el mismo examen final para todos los grupos medianos), contenidos de los trabajos a realizar por el alumnado y los plazos de entrega de éstos; evaluación académica de los estudiantes.

*c) Actividades no presenciales (de cada profesor/a)*

Son todas aquellas actividades realizadas por el profesorado para desarrollar la guía docente de la asignatura que no requieren presencia del alumnado:

- Docencia, es decir, la preparación de la actividad docente a realizar en las lecciones magistrales, en los grupos medianos y en las supervisiones grupales.
- Materiales: elaboración de materiales de apoyo para el alumno, como ejercicios, casos prácticos, documentos de apoyo (transparencias, documentos relacionados con partes del temario y temas); búsqueda de materiales e información para el alumnado, elaboración de materiales de apoyo para la evaluación de la asignatura: cuestionarios, hojas de seguimiento y evaluación del alumnado, etc.
- Correcciones de los diferentes indicadores utilizados para la evaluación del alumnado: trabajos, pruebas parciales, prueba final y materiales entregados por los alumnos en las supervisiones grupales.
- Informes: elaboración de informes de evaluación de los trabajos individuales y/o grupales y de las pruebas parciales, con el objeto de retroalimentar a los estudiantes sobre sus progresos en las tareas y objetivos de aprendizaje (errores más frecuentes y orientaciones para salvar dichos errores en el futuro).
- Tutorías virtuales solicitadas por correo electrónico o mediante Campus virtual.
- Tareas de gestión de la asignatura: sistematización de los diferentes indicadores de evaluación mediante hoja de calculo (asistencia, pruebas parciales, prueba final, trabajos, etc.). Se incluyen también aquí las reuniones con la becaria de apoyo al Proyecto Experimental de la titulación.
- Análisis de los resultados obtenidos en las dos evaluaciones realizadas por los estudiantes (intermedia y final), así como medición y análisis del tiempo y el esfuerzo invertido en actividades de la asignatura.

### **3. CONCLUSIONES TRAS LA APLICACIÓN DE LAS GUÍAS DOCENTES.**

### 3.1. DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE.

La perspectiva del alumnado fue obtenida mediante un cuestionario aplicado a los estudiantes de los grupos de los profesores de las asignaturas que formaban parte de la red. El cuestionario fue aplicado en febrero y mayo en las asignaturas anuales y en mayo para las asignaturas del segundo cuatrimestre<sup>8</sup>.

Dicho cuestionario estaba integrado por dos partes:

- La primera pretendía evaluar la experiencia del alumno en las diferentes modalidades de actividades presenciales y con respecto a la documentación y materiales facilitados en la asignatura durante el primer cuatrimestre. Para ello se pidió a los estudiantes, mediante preguntas abiertas, que identificaran aspectos positivos, aspectos negativos y sugerencias relativas a las clases magistrales, al grupo mediano y a la documentación y materiales facilitados en la asignatura.
- La segunda solicitaba al estudiante una autovaloración de su seguimiento de la asignatura. Para ello se formuló una única pregunta abierta indicando en su enunciado algunos de los aspectos que podían ser objeto de autoevaluación (búsqueda y lectura autónoma de información, uso de bibliografía adicional, participación y colaboración en los grupos de trabajo, seguimiento continuado de los contenidos de la asignatura, realización de las actividades individuales, valoración global de la relación existente entre el esfuerzo realizado y la satisfacción con lo aprendido).

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que, tras la puesta en práctica de las guías docentes por asignaturas, el alumnado valora negativamente:

- La masificación producida por las ratios elevadas profesorado/alumnado.
- Las características espacio-ambientales y acústicas del aula.
- La complejidad de la guía docente, que consideran excesivamente extensa y detallada y les dificulta su manejo. Ha provocado que, en

---

<sup>8</sup> El cuestionario no fue aplicado en la asignatura cuatrimestral que se impartía en el primer cuatrimestre.

algunos casos se omitiera su uso y que, por el contrario, se reclame que el profesorado indique en clase las tareas presenciales y no presenciales a realizar en relación con cada tema, aunque ya estaban reflejadas en la guía.

- La ausencia de una periodicidad semanal en las clases de algunas asignaturas y la excesiva proximidad o lejanía, en términos de tiempo, entre las clases magistrales y las sesiones de grupo mediano. También los desajustes entre la lección magistral y los grupos medianos, en términos de vinculación recíproca de los contenidos, etc
- El exceso de trabajo no presencial, sobre todo teniendo en cuenta que, en ocasiones, supone una acumulación de trabajo no presencial de las distintas asignaturas que determinados momentos se superponen.
- La superficialidad de las explicaciones docentes en la clase magistral y la ausencia de ejemplos que faciliten su comprensión.
- La excesiva esquematización de los materiales facilitados en las clases magistrales (transparencias) en algunas asignaturas. A este respecto, se adopta una actitud pasiva ante la asignatura: se espera que sea el profesorado quien facilite la totalidad de los contenidos de la misma, no se busca bibliografía adicional y se trabaja en exclusiva con las explicaciones y los materiales facilitados en el aula.
- El peso de los trabajos grupales en horario no presencial, por las dificultades de encontrar espacios temporales de encuentro para desarrollar el trabajo en equipo, y porque no todos los estudiantes del grupo asumen el mismo nivel de responsabilidad.
- La acumulación de documentación y materiales obligatorios para la preparación de los contenidos de la asignatura.
- El uso de un lenguaje técnico, tanto en las explicaciones como en la documentación y materiales.
- La existencia de diferentes profesores para la clase magistral y para los grupos medianos.

En lo que se refiere a los aspectos positivos, el alumnado valora los siguientes:

- Las ratios bajas profesorado/alumnado y sus efectos derivados (posibilidad de trabajo en grupo, clima social agradable, etc.).
- La posibilidad de interacción directa profesorado/alumnado, que actúa estimulando la participación y aumentando la motivación.
- La clase magistral facilita el mismo tipo y cantidad de información para todo el alumnado al dirigirse al grupo completo.
- Los aspectos actitudinales y aptitudinales del profesorado.
- La realización de ejercicios prácticos de aplicación de los contenidos teóricos.
- El seguimiento periódico del estudiante a través de las devoluciones de los trabajos y las sesiones de supervisión. Dan valor a las devoluciones obtenidas de los trabajos realizados como un elemento que ha contribuido a aumentar el nivel de control sobre su propio proceso de aprendizaje.
- La disponibilidad y la facilidad de acceso a los materiales (transparencias, documentación básica disponibles con antelación y en campus virtual), así como su valor de apoyo en el seguimiento de la docencia, especialmente en la lección magistral, y de instrumento para la profundización y sistematización de los conocimientos.

Es preciso hacer mención expresa a lo sucedido con el control de la asistencia, en la evaluación intermedia y la evaluación final. El seguimiento de la asistencia forma parte de los criterios pedagógicos del proyecto experimental en segundo curso. En el primer cuatrimestre este elemento aflora en los estudiantes con facilidad: por un lado, indican que no está siendo aplicado en las clases magistrales de esta asignatura y sí en los grupos medianos estudiados; por otro lado, se valora negativamente su presencia y positivamente su ausencia en todas las asignaturas.

Sin embargo, en la evaluación final realizada en mayo, este factor desaparece del discurso de los grupos en las asignaturas formadas por grupos con menores ratios profesor/alumnado. No es mencionado por ningún participante,

ni para apuntar aspectos positivos ni para hacer respecto a sus aspectos negativos. Parece, por lo tanto, que en el transcurso del curso el estudiante se adapta a este requisito hasta considerarlo secundario en el análisis de las diferentes modalidades presenciales de enseñanza-aprendizaje.

Podemos concluir que los elementos más “sensibles” para el estudiante son dos de las modalidades de actividades presenciales (clase magistral y grupo mediano), como muestra el mayor porcentaje de respuesta en cada una de ellas respecto al resto de aspectos evaluados. De ellas destaca de manera sobresaliente el grupo mediano como una instancia pedagógica con efectos positivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes: en ellos es posible la participación y la resolución de dudas y el trabajo en grupo, la comprensión y la aplicación de los contenidos de la lección magistral y el estudiante se siente apoyado por el profesorado en su proceso de aprendizaje.

Por el contrario, la clase magistral es la peor valorada a causa de factores espaciales, acústicos y/o ambientales y por la baja utilidad pedagógica percibida por los estudiantes y, en consecuencia, la escasa motivación que provoca en ellos la asistencia a la misma. Respecto a esta modalidad de actividad presencial, los estudiantes puntúan de los docentes aspectos negativos relativos a las habilidades y conocimientos expresados a través de las explicaciones, mientras que se consideran aspectos positivos las actitudes del profesorado.

Respecto a su autovaloración, la mayoría de las respuestas vuelven a incidir sobre los aspectos externos al estudiante, sobre los que ya se le preguntó, más que sobre su propia responsabilidad y compromisos en el proceso: en las tareas realizadas se alude más al cumplimiento de aspectos formales (plazos de entrega) que de contenido de las mismas; no se busca y utiliza bibliografía adicional, a pesar de que en algunas asignaturas se afirma que las transparencias de la lección magistral son muy esquemáticas.



En los grupos con menores ratios profesor/alumnado, éste reconoce realizar un esfuerzo suficiente o suficiente-bajo, orientado a cubrir los mínimos que éstos perciben como necesarios para superar las asignaturas. En los grupos con mayores ratios profesor/alumnado, de modo general se subraya y se repite que el nivel de aprendizaje es alto y que el grado de esfuerzo ha sido generalmente alto, considerando que el número de trabajos es excesivo:

Es destacable también que en las evaluaciones realizadas por los alumnos se percibe en múltiples ocasiones que éstos se encuentran evaluando todo el Proyecto Experimental, y no sólo lo concerniente a la asignatura en cuestión.

### **3.2. EL ALUMNADO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO.**

#### **3.2.1. Dificultades encontradas.**

Las principales dificultades encontradas en el alumnado han sido:

- En general el bajo grado de madurez, y quizá algún aspecto de la sobreprotección del Proyecto Piloto no les ayuda a “crecer” profesionalmente.
- Escasa capacidad de autocrítica (Deberían conocer sus obligaciones tanto como se saben sus derechos). En ocasiones, muestran mucha pasión y poca reflexión.
- Falta de capacidad de análisis, crítica y reflexión. Son incapaces de cuestionar de manera seria las ideas y acciones propias y ajenas. Son excesivamente complacientes y autocomplacientes.
- En general, muy bajo nivel. Acceden a los estudios universitarios sin la preparación básica necesaria: fallos en la comprensión oral y escrita (de lo estudiado, de lo leído, de las preguntas de examen, de lo dicho en clase...); estudio poco reflexivo y poco profundo; fallos en la expresión escrita (pobreza de vocabulario, tendencia a no utilizar terminología técnica, faltas de ortografía muy graves, uso incorrecto de tiempos verbales y del vocabulario, abundan las palabras huecas para rellenar

contenido, falta de claridad en lo que se quiere expresar); problemas graves para estructurar correctamente las ideas que quieren transmitir; fallos en la expresión oral, derivados del anterior; incapacidad de cambiar a otro registro lingüístico que no sea el coloquial, etc.; faltan habilidades para el estudio.

- Abunda la ley del mínimo esfuerzo, la autojustificación, los conocimientos precarios, la fobia a la lectura, la manía informática... En muchos casos, la motivación se basa más en aprobar la asignatura que en aprender. Algunos alumnos diluyen su responsabilidad en el grupo obteniendo beneficios espurios del trabajo en equipo.
- Falta de motivación o percepción distorsionada acerca del contenido de la asignatura
- Poca iniciativa propia, esperando orientaciones constantes del profesorado e indicaciones sobre qué y cómo hacer, a pesar de las explicaciones dadas.

Se trata de un problema que, en alguna de sus manifestaciones, debería estar resuelto antes de que el alumno se matriculara en la Universidad. Es muy destacable también el hecho de que los estudiantes apenas han utilizado cotidianamente la guía docente, quedando a la expectativa de las indicaciones del profesorado, en muchas ocasiones, recogidas en la propia guía.

### **3.2.2. Facilidades encontradas.**

- El grupo mediano y el grupo de supervisión ha permitido observar con claridad la evolución en el proceso de aprendizaje de los alumnos que abordan la asignatura con seriedad y esfuerzo. En estas modalidades se ha observado mayor participación, mayor motivación y mayor interés del alumnado.
- Existencia de estudiantes con clara motivación y con interés por el aprendizaje. En algunos casos son realmente “vocacionales”.

### 3.3. EL DESARROLLO DE LAS ASIGNATURAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO.

#### 3.3.1. Dificultades encontradas.

La *guía docente* ha sido utilizada escasamente por el alumnado. En nuestra opinión, su configuración final adoleció de ser muy extensa y poco manejable por parte del estudiante. Otras dificultades fueron: el que no recogiera la totalidad de los aspectos a tomar en consideración en relación a la evaluación de los alumnos; se han detectado déficit en cuanto al cálculo de los tiempos que debían ser dedicados a los diferentes temas del temario; algunas de las actividades no han respondido exactamente a lo que se pretendía; ha habido un exceso de actividades grupales y pocas individuales; no se ha explicitado en las guías la relevancia de los materiales en cada tema para el logro de los objetivos planteados. En conclusión, la guía ha sido más útil para el profesorado que para el alumnado: el exceso de información ha provocado desinformación en la mayoría (no leen la guía).

En los *aspectos estructurales*, destacamos las aulas y los horarios de clase. Respecto a las primeras, hay que señalar que:

- El aula de magistralidad dificulta la docencia basada en criterios de calidad: los alumnos no ven bien las transparencias, excesivo ruido de los aparatos de refrigeración que implican sobreesfuerzo en las explicaciones y falta de atención en los alumnos, proyector de transparencias ruidoso, etc.
- Las características estructurales del aula de grupo mediano (tamaño reducido y mobiliario fijo) impiden el trabajo en grupo.
- En el aula mediana no funciona el sistema de calefacción, ni el de refrigeración, lo que se traduce en excesivo calor en el aula tanto en invierno y como en verano. Ello provoca que en ocasiones cueste dar la clase ya que resta capacidad de atención en los alumnos y capacidad de concentración del profesor.
- Hay aulas medianas que carecían de proyector de transparencias

- En las aulas de informática los ordenadores no siempre funcionan
- Excesiva rotación de las aulas durante el curso en las diferentes modalidades presenciales.

En cuanto a los horarios, han sido elementos dificultadores:

- Los tiempos destinados a magistralidad han resultado insuficientes para el modelo de docencia presencial en grupo grande.
- Horario de clase no estable. Excesivas variaciones en función del tipo de contacto con el alumno (magistral, grupo mediano, supervisión)
- Excesivas supervisiones, y demasiado cortas
- La existencia de sesiones de grupo mediano previas a la primera clase magistral.
- Las sesiones de grupo mediano desacompañadas respecto a la clase magistral.

En la *metodología docente*, hemos de diferenciar la evaluación de ésta en las diferentes modalidades de actividad presencial:

- En la clase magistral: ha sido un enorme dificultador el elevado número de alumnos en la clase, esto ha redundado en una mala acústica y las dificultades del profesorado para mantener la atención del estudiante y para transmitir de manera clara de conocimientos e información. Las clases han sido poco participativas y más orientadas a transmitir conocimientos básicos precisos para poder seguir trabajando con los alumnos en grupo mediano. Ello ha sido motivo de estrés y frustración tanto para los docentes responsables como para los alumnos. Se ha utilizado la lección magistral para abordar mucha materia para un espacio de tiempo limitado, por otra parte, esto mismo implicaba una rigidez a la hora de impartir los contenidos, permitiendo pocas digresiones y/o innovaciones. Además, la obligatoriedad de asistencia a clase provoca que asistan alumnos que no están interesados en la asignatura. Éstos impiden el seguimiento de los contenidos de la

asignatura por los alumnos y dificultan las explicaciones del profesor, alterando la dinámica de la docencia.

- En el grupo mediano: algunos problemas derivados de la magistralidad han ralentizado el trabajo en grupo mediano (deficiente comprensión de los contenidos de la magistralidad, excesivo tiempo transcurrido entre la clase magistral y el grupo mediano, o escaso plazo de tiempo entre la magistralidad y la sesión de grupo mediano...); actitud excesivamente pasiva de una parte importante del alumnado; dificultades para las profesoras que no han impartido la magistralidad ya que eso ha impedido la conexión entre la dinámica de la clase magistral y el grupo mediano.
- La supervisión grupal: tiempos excesivamente cortos (tan sólo sesiones de media hora por grupo) que en ocasiones han resultado absolutamente insuficientes en función de las características de los grupos de supervisión; actitud pasiva de algunos estudiantes en las sesiones e incumplimiento de la tarea a realizar para la supervisión; en las primeras sesiones, algunos alumnos las han percibido más como un espacio de control que de apoyo; los alumnos, en no pocas ocasiones han tenido que desplazarse a la Universidad sólo para asistir a las sesiones de media hora de duración; falta de coordinación del profesorado a la hora de establecer una integración de los dos niveles (magistral y grupo mediano) en éste.

Por lo que respecta a la *documentación y materiales* facilitados en la asignatura, ha sido un dificultador en algunas asignaturas no haberlos tenido seleccionados antes de la elaboración de la guía, al objeto de haber ajustado con más precisión los contenidos a tratar y las actividades a realizar con el alumnado. Esta previsión ha sido un facilitador para las asignaturas que sí la habían realizado. También los aspectos negativos se derivan más de la percepción que el alumno hace de los materiales y de las actividades, y en ocasiones del mal uso de los mismos. En ocasiones falta de claridad en la naturaleza de la documentación (básica y complementaria). En algunas

asignaturas en que se había establecido de antemano los procedimientos a seguir en las lecturas, se han producido diferencias en el nivel de exigencia entre los diferentes grupos.

Respecto a la *coordinación del profesorado*, se ha detectado la existencia de algunas diferencias en la metodología docente utilizada en los grupos medianos por parte del profesorado. También ha habido: falta de periodicidad de las reuniones y ausencia de un calendario preestablecido; falta de la coordinación con el resto de las asignaturas que favoreciera una mayor conexión y aprovechamiento de los recursos; y excesivo número de para una misma materia.

Por último, en cuanto a los *recursos de apoyo a la docencia*, ha faltado apoyo para las tareas de gestión de las asignaturas, carácter administrativo. También ha faltado tiempo y de conocimientos para desarrollar recursos alternativos de apoyo a la docencia.

### **3.3.2. Facilidades encontradas.**

El disponer de la *guía docente* (general y detallada) ha permitido al profesorado contar con una previsión completa del trabajo y de los tiempos y también un elemento que nos ha proporcionado seguridad en la aplicación de un proyecto que era novedoso para la asignatura. Ha permitido estructurar de manera efectiva el trabajo a realizar. Además, su aprobación por consenso tras el debate de los docentes, ha permitido aunar los criterios en todos los aspectos relativos al proceso de enseñanza aprendizaje (contenidos, actividades, criterios de evaluación, etc.) evitando diferencias entre grupos.

En los *aspectos estructurales* referidos a las aulas sólo se ha valorado positivamente que las aulas de los grupos medianos han permitido un mayor y mejor contacto con los alumnos/as, así como dinámicas de trabajo más productivas. En lo referido a los horarios, sólo se ha considerado positiva

(“aceptable”) la franja horaria en la que estaban situadas la clase magistral y la de grupo mediano.

En el desarrollo de la *metodología docente* prevista, destacamos la valoración de las diferentes modalidades:

- Clase magistrales: han posibilitado que el conjunto de los estudiantes recibieran los mismos contenidos teóricos, no produciéndose diferencias o desequilibrios en este aspecto al ser varios profesores los responsables de la docencia. También ha sido una experiencia motivadora para la/el profesora/or en el sentido de esforzarse por mantener la atención de un colectivo numeroso y durante tanto tiempo.
- Grupo mediano: han permitido un mayor y mejor contacto con los alumnos/as, así como dinámicas de trabajo más productivas: el número reducido de alumnos facilita el debate, el diálogo y dinámicas de trabajo más fluidas. Ha favorecido la motivación y participación de los alumnos. Ha permitido trabajar aspectos teórico/prácticos, aclarar dudas y posibilitado la individualización de las respuestas docentes y una mayor tutorización del estudiante. Permite la cercanía alumno/a-profesor/a, facilita el trabajo directo, reflexión, participación y verificación de lo transmitido por el profesorado.
- Las supervisiones grupales han sido una modalidad docente programada que ha comportado importantes beneficios tanto para los docentes como para al alumnado. Han permitido un mayor y mejor contacto con los alumnos/as, así como dinámicas de trabajo más productivas; ha permitido un mejor conocimiento individual de los alumnos y de la evolución en su proceso de aprendizaje; ha permitido reorientar y asesorar a alumnos que de lo contrario no habrían acudido a tutoría.

Respecto a la *documentación y materiales* facilitados a los estudiantes, han contribuido a proporcionar información adicional al estudiante, así como para complementan y/o refuerzan los aprendizajes de la clase magistral. Han permitido la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos por los

alumnos en la magistralidad. La existencia de una gran variedad de documentación y materiales que permite, al alumno con más interés, preparar mejor la asignatura y ampliar sus contenidos.

Para finalizar, la *coordinación del profesorado* ha sido satisfactoria. La coordinación entre el profesorado de la asignatura y el trabajo en equipo ha sido percibido como un apoyo fundamental en la docencia individual desarrollada por cada profesor. Ha dado lugar a:

- El diseño de una guía docente única.
- La realización de reuniones previas al inicio de cada uno de los temas del programa.
- El seguimiento de los contenidos tratados en cada grupo mediano para acompañarlos entre sí.
- La adopción de acuerdos comunes respecto a los plazos de entrega de los trabajos, las fechas de las pruebas escritas y los criterios de evaluación.
- El uso de una única prueba de evaluación y de un examen único, comunes a todos los grupos.
- Ha permitido evitar agravios entre el alumnado de los distintos grupos (criterios compartidos por los profesores de la asignatura).
- Ha posibilitado la readaptación de contenidos, materiales, actividades, etc., en caso necesario.
- Ha facilitado la elaboración de materiales y propuesta de actividades, , etc

Los *recursos de apoyo a la docencia*, en términos generales, han sido adecuados porque los básicos estaban cubiertos (Campus Virtual, infraestructura, nuevas tecnologías de apoyo a la docencia). Es preciso destacar aquí la importancia de contar con apoyo para sistematizar todos los indicadores de evaluación, que se ha materializado en una becaria para la Titulación.



## **4. PROPUESTAS DE MEJORA DE EXPERIENCIAS FUTURAS.**

### **4.1. PROPUESTAS RESPECTO AL ALUMNADO.**

- El cumplimiento de prerequisites necesarios para el acceso de los estudiantes a los estudios universitarios. El control de este cumplimiento no corresponde totalmente a la universidad.
- Fomentar la lectura de prensa especializada, bibliografía relacionada con la asignatura.
- Potenciar actividades que provoquen una mayor actitud activa en la docencia.
- Aumento del número de exposiciones orales del alumnado que permitiera desarrollar capacidades de comunicación en público.
- Propiciar en el desarrollo de las actividades de carácter práctico que hagan visible la relevancia del contenido de las asignaturas en el ejercicio profesional
- Fomentar la autoevaluación del alumnado en su proceso global de aprendizaje.
- Proponer a la Escuela la realización de cursos de técnicas de estudio.

### **4.2. PROPUESTAS RESPECTO A LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LAS ASIGNATURAS.**

- *Guía docente.* Respecto al contenido de la guía: necesidad de diferenciar la guía docente de las unidades temáticas desarrolladas y de secuenciar la entrega de las unidades temáticas programadas; revisión y adaptación más acorde a los objetivos a conseguir y a las competencias a desarrollar (materiales básicos, ejercicios y material complementario); reducción de número de trabajos grupales y aumento del número de trabajos individuales que permitan valorar el esfuerzo individual del alumno/a, evitando el anonimato del grupo. En conclusión, debería elaborarse una guía más sencilla. Al inicio del curso al alumno debería entregársele una guía docente

con los aspectos más generales e ir detallándolos con entregas periódicas al inicio de cada módulo con las fichas temáticas más detalladas y la calendarización de las actividades y plazos de entrega de trabajos correspondientes a cada tema. Por lo que respecta al sistema de evaluación es imprescindible detallar los mínimos necesarios para superar cada parte de la evaluación y las relaciones entre ellas. También es preciso revisar los pesos relativos de los diferentes indicadores utilizados para evaluar. Todo ello como un acuerdo común de red.

- *Aspectos estructurales (aulas)*: necesidad de contar con aulas adecuadas al trabajo en grupo (espacios y mobiliario) y de horarios que eviten que el alumno acuda a la universidad para una única asignatura. También sería adecuada una mayor estabilidad en las aulas asignadas para actividades y ejercicios, distintas de la de grupo mediano. Por último, es conveniente la verificación previa del adecuado funcionamiento del material del aula por el personal adecuado, así como de calefacción y refrigeración previo a la impartición de clases.
- *Aspectos estructurales (horarios)*: regularidad semanal de las clases en grupo mediano; reducción del número de supervisiones y aumento del tiempo de supervisión; promover el uso de Campus Virtual por el alumnado; flexibilizar la obligatoriedad de la asistencia. Por último, se precisan acuerdos claros de red sobre todo en lo que se refiere a alumnos con discapacidad, alumnos que compatibilizan trabajo y estudios, alumnos en períodos de prácticas cuyos horarios se solapan, etc.
- *Metodología docente*: se propone la desaparición de la clase magistral en gran grupo como modalidad de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es necesario reforzar el grupo mediano como espacio idóneo para la docencia, en el que se combine la teoría y la práctica al mismo tiempo. Respecto a la supervisión es necesario hacer “marketing” de ella como espacio docente privilegiado en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para ello, se puede describir su utilidad en la guía docente. También se valora como necesario ampliar el espacio de supervisión con tutorías en Campus Virtual, combinando de esta manera supervisión presencial y no presencial con

cada subgrupo. Por último, se considera la conveniencia de diseñar un modelo para el desarrollo de las supervisiones.

- *Documentación y materiales:* es preciso diferenciar claramente los materiales básicos y de los complementarios; en algunas asignaturas, reducir la cantidad de documentación; y diseñar actividades para clarificar la relevancia de los materiales de trabajo básicos de la asignatura y de la importancia de los mismos como medio para la actualización de los contenidos en el futuro.
- *Coordinación del profesorado:* creemos que redundaría en una mejor coordinación docente que todo el profesorado de una asignatura formara parte de la misma red de titulación para segundo curso, reservando un espacio para ello y definiendo los contenidos y objetivos de esa coordinación. Además, es necesario el establecimiento de calendario de reuniones de coordinación del profesorado de la asignatura (de organización y evaluación) y de los miembros de la red. También se debería poner en común el contenido de todas las asignaturas de segundo para conocer de forma global todo lo que recibe el alumno. Hay asignaturas que deberían trabajar más unidas para evitar el solapamiento o una mayor operatividad.
- *Recursos de apoyo a la docencia:* continuidad del personal de apoyo adscrito al proyecto experimental de titulación como ayuda al profesorado; establecimiento de sistema de supervisión/tutoría virtual ( debates en CV, etc. calificables en la evaluación continua); crear instrumentos que permitan la evaluación individual del alumno a través de prueba por tema (formularios autocorregibles con indicación de errores al alumno); incorporar el sistema de evaluación por pares; formación de los docentes en la aplicación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza- aprendizaje; formación para el abordaje del análisis de errores en el aula y posterior tratamiento de los errores con el alumno.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- DE ALFONSETI HARTMANN, N.; GIMÉNEZ BERTOMEU, V.M.; LILLO BENEYTO, A.; LORENZO GARCÍA, J.; MIRA-PERCEVAL PASTOR, M<sup>a</sup> T. RICO JUAN, J.R. (2005), “En-RED-ados con el Trabajo Social: una experiencia de convergencia educativa europea en el segundo curso de la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante”, en MARTÍNEZ, M.A. Y CARRASCO, V. (Eds.) *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. Vol. I.* Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación y Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea (Universidad de Alicante). Pp. 153-167.
- DE ALFONSETI HARTMANN, N.; GIMÉNEZ BERTOMEU, V.M.; LILLO BENEYTO, A.; LORENZO GARCÍA, J.; MIRA-PERCEVAL PASTOR, M<sup>a</sup> T. RICO JUAN, J.R. (2005) “Proyecto en red para la Convergencia Educativa Europea en el Segundo Curso de la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Alicante: Diseño de Guías Docentes basadas en la nueva configuración del crédito”. Comunicación a las *III Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. ICE. 13 y 14 de junio de 2005
- GARGALLO LÓPEZ, B. (Dir.) Y FERRERAS REMESAL, A. (2001), “Un Programa de Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria y en Educación Permanente de Adultos”, en CIDE, *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Pp. 13-49.
- MIRA-PERCEVAL PASTOR, M<sup>a</sup> T. *et al.* (2004), “REDCATS Segundo curso”, en BERNABEU PASTOR, J.G. Y SAULEDA PARÉS, N. (Eds.), *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación y Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad (Universidad de Alicante). Cap. 18.

## **LA ASIGNATURA DE ÉTICA EN LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES SOCIALES**

### **Resumen**

El proceso de integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior en el que estamos inmersos, es un buen momento para el análisis, reflexión y debate sobre el presente y el futuro de la formación de los trabajadores sociales.

La presente comunicación pretende justificar la inclusión de la asignatura de ética en los currícula de nivel de grado y de postgrado, por ser ésta una disciplina que contribuye a la adquisición de competencias genéricas básicas, competencias transversales relacionadas con la formación integral de la persona, y competencias específicas para el ejercicio profesional, así como, a la profundización y avance científico del Trabajo Social.

### **Ethics subject in the education of social workers**

### **Abstract**

Current integration of the Spanish Universities into the European area of higher education provides a good opportunity for the review, analysis and discussion of the present and the future of the social workers education.

This paper provides the foundation for including lectures on ethics in graduate and postgraduate academic programmes. Ethics is a field of knowledge that contributes to the acquisition of basic and generic competence, to the transversal skills related to the integral education of the person, to the specific professional curricula and qualification required by Social Workers, and furthermore to the scientific assessment and development of Social Work.

**Keywords:** Education, Social Work, Ethics

# **EL proceso de intervención en el Trabajo Social con casos: una enseñanza teórica-práctica para las Escuelas de Trabajo Social**

Tomás Fernández García  
Laura Ponce de León Romero  
UNED

---

## **RESUMEN**

El proceso de intervención en Trabajo Social con casos tendrá un doble significado: “intervención general”, que entenderá la intervención como el trabajo desarrollado por el trabajador social desde el primer contacto con el usuario; “fase de intervención”, donde la intervención será una operación más dentro de la estructura básica del procedimiento en Trabajo Social con casos.

El pilar fundamental de la intervención lo conforma la relación interpersonal establecida entre el usuario y el trabajador social. En ella el profesional deberá desplegar cualidades como la creatividad, la improvisación, la racionalidad, la espontaneidad, flexibilidad, rigor metodológico, recursividad, tecnicismo y la paciencia.

El proceso de intervención en Trabajo Social con casos lleva implícito a su vez los procesos de información, asesoramiento y orientación, apoyo, evaluación, derivación, coordinación y finalmente un proceso educativo para el cambio.

La intervención, a su vez se puede dividir en directa, con casos y familias, y la intervención indirecta, ésta última realizada fuera de la relación interpersonal.

## **PALABRAS CLAVE**

Fase de intervención; relación interpersonal; cualidades del trabajador social con casos; proceso educativo; intervención directa e indirecta.

---

## **ABSTRACT**

The intervention process in casework will have two different meanings: “general intervention”, as the work beginning with the first contact between the social worker and the user; and “intervention phase”, where the intervention is a step further in the basic structure of the procedure of the casework.

A very important aspect of the intervention is the interpersonal relationship between the user and the social worker. In this relation, the professional should show certain qualities such as creativity, improvisation, reason, spontaneity, *flexibility, methodological rigour, recursivity, technique and patience.*

The process of intervention in casework has a few subprocesses: information, advising and orientation, support, evaluation, derivation, co-ordination, and finally an educational process for the change.

The intervention could be dissociated in direct intervention: case and family, and indirect intervention; this last one is performed outside the interpersonal relation.

#### KEY WORDS

Intervention phase; interpersonal relation; caseworker qualities; educational process; direct and indirect intervention.

---

## 1. Introducción

La ayuda al necesitado siempre ha estado presente en todas las culturas y supone una característica más del proceso de socialización, además de ser una prueba evidente de la concepción social del hombre. La acción social, entendida como las diversas formas de intervención para solucionar las necesidades de los núcleos más desfavorecidos de una sociedad, ha presentado a lo largo de la historia diferentes formatos. Su evolución estará orientada hacia una mayor sistematización, lo que implica a su vez una mayor complejidad y estructuración social.

Es, en el siglo XIX, cuando surge el Trabajo Social con casos, como un intento de superar las medidas paliativas existentes hasta el momento. La complejidad de las incipientes ciudades industriales, unida a la filosofía utilitarista imperante en la ideología del “Laissez Faire” y el surgimiento del concepto de Estado, marcó la consolidación de una nueva forma de intervención social, representada por el trabajo de organizaciones como la COS (Charity Organization Society). La COS introduce el sistema de ayuda sistémica individualizada, produciéndose la expansión y el desarrollo profesional del Trabajo Social con

casos. Entre sus componentes destacamos la figura de Mary Richmond quien constató en 1904, la relevancia de la formación científica y la aplicación de un método por parte del profesional en la atención social. En los albores del siglo XXI, la línea metodológica del Trabajo Social con Casos en los países desarrollados, ha superado los arcaicos conceptos de beneficencia, filantropía o caridad, e incluso el de ayuda sistemática, consolidándose como apoyo profesional. Al igual que otras Ciencias Sociales, el Trabajo Social, y concretamente la intervención con casos, aplica el método científico dentro de su metodología analítica, mostrándose así como una disciplina científica.

La responsabilidad como profesionales del Trabajo Social con casos obliga no sólo a la formación y entendimiento de sus principios, valores y técnicas, sino también, al entendimiento del procedimiento metodológico de la actividad profesional. Dentro de este último, nos centraremos en la fase de intervención, constituida por teoría y práctica. Ambas partes deberán ser insertadas dentro de los contenidos de formación de las diferentes Escuelas de Trabajo Social.

## **2. Ubicación del proceso de intervención en Trabajo social con casos dentro del procedimiento metodológico de la investigación científica.**

La intervención en el Trabajo Social con Casos presenta unas peculiaridades que son importantes reseñar, entre ellas, el carácter flexible y dinámico de la realidad que pretende explicar. Cada caso social individual será único, exclusivo y dinámico. Nuestro método de trabajo deberá ser metódico, flexible y recursivo. Además, deberá contar con el suficiente rigor científico, capaz de permitir la actividad racional del profesional para la elaboración de su intervención, permitiendo intercalar los conocimientos y teorías de otras Ciencias.

La intervención del caso individual se constituye como un proceso complejo de actuaciones interrelacionadas entre sí, con diferentes etapas, perfectamente ubicadas dentro de la estructura general del proceso metodológico de investigación científica.



Según Bunge (citado en Sierra, 1991:42, y García Longoria, 2000: 57), toda investigación científica (en nuestro apartado, el estudio-intervención del caso social individual) deberá seguir los siguientes pasos: determinación de la problemática a estudiar, recogida de datos, elaboración de hipótesis, procedimiento para la corroboración de las hipótesis, contraste con la realidad, elaboración de conclusiones y generalización de los resultados. Todos estos pasos se pueden distribuir en dos fases más generales; una fase de investigación-diagnóstico y otra fase de intervención-evaluación (García Longoria, P, 2000:58). En la siguiente tabla se muestra la ubicación del proceso de intervención dentro del procedimiento metodológico de investigación científica.

Figura 1. Ubicación del proceso intervención dentro del procedimiento metodológico de investigación científica.

	FASES DEL MÉTODO DE TRABAJO SOCIAL	
FASES DEL MÉTODO CIENTÍFICO	Fase 1: Investigación /diagnóstico	Fase 2: Intervención
Identificación del Problema	Detección de necesidades/ problemas	Determinación del núcleo de intervención
Construcción del Marco Teórico	Estrategia. Hipótesis. Objetivos	Programación de la intervención
Consecuencias Contrastables	Unidad de análisis y variables	Determinación de las unidades de intervención y actividades
Prueba de la hipótesis	Recogida de datos. Análisis de datos.	<b>Proceso de Intervención</b>
Conclusiones. Diseminación	Conclusiones de la investigación. Diagnóstico	Evaluación de la intervención.

FUENTE: del libro “Procedimiento metodológico en Trabajo Social” (García-Longoria, 2000: 62).

La aplicación de todos estos pasos no es única, lineal e invariante, todo lo contrario, es recursiva y en forma de espirales repetidas, y se aplicará tantas veces como la realidad del caso social se modifique. Innumerables factores (económicos, laborales, familiares, sociales...) pueden modificar un caso social, porque el usuario evoluciona y está en constante cambio. Esta metodología de trabajo se aplicará tantas veces como el profesional considere oportuno. La representación gráfica sería la siguiente:

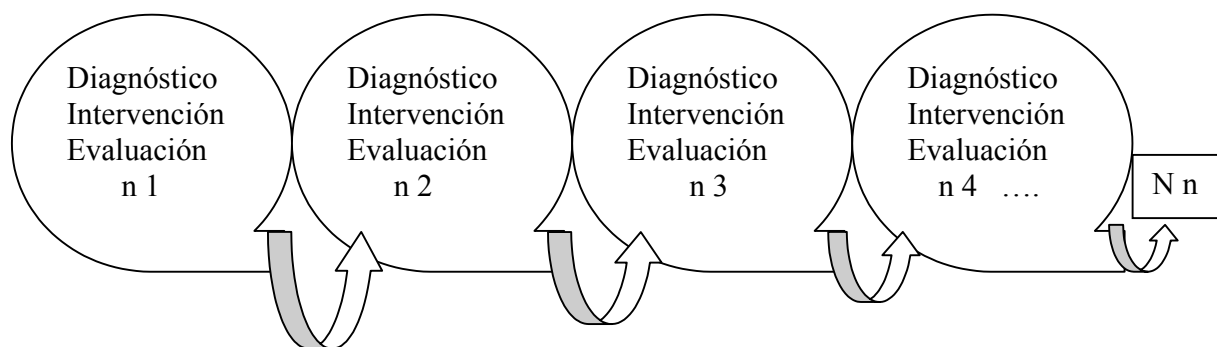


Fig. 2 . Proceso metodológico del Trabajo Social con casos se repite a lo largo de la intervención del profesional, atendiendo a la realidad cambiante del caso social. Se repetirá tantas veces (n1, n2, n3, n4... Nn) como así lo estime la duración y la peculiaridades del caso.

FUENTE. Elaboración propia.

### 3. Teoría del proceso de intervención en Trabajo Social con casos.

Ubicado el proceso de intervención dentro de un proceso de investigación metódico y científico pasaremos a la explicación teórica del mismo. El profesional debe disponer de un contenido teórico en su intervención para poder guiar su

desarrollo profesional. Si algo caracteriza a un profesional es el dominio teórico de una metodología y la adecuación de la misma a la práctica. La teoría es la abstracción del día a día de los profesionales. Ésta, nos va a permitir obtener una serie de contenidos teóricos que el trabajador social con casos deberá conocer para posteriormente aplicarlos. En esta parte veremos ese contenido teórico fundamental del proceso de intervención para la formación de profesionales del Trabajo Social con casos.

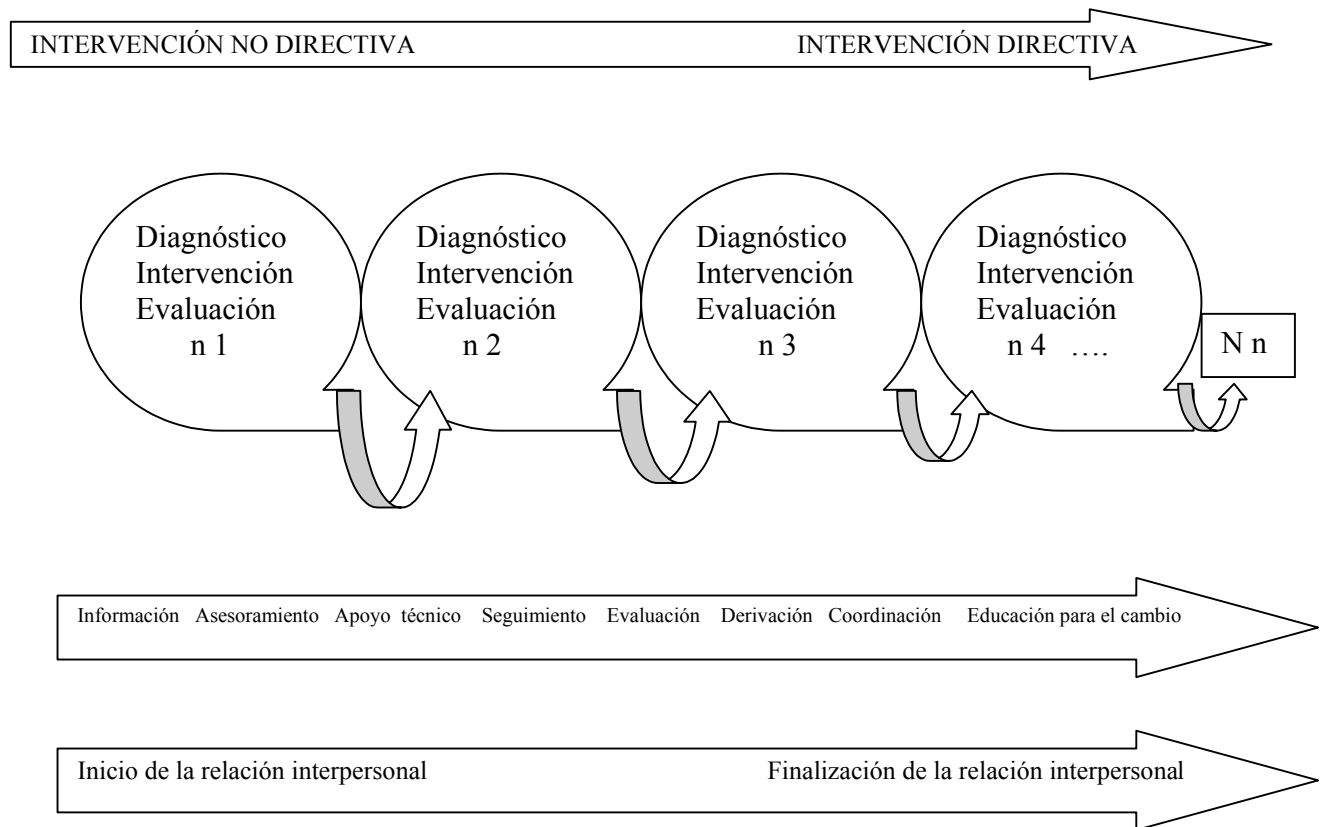
La espina dorsal del proceso de intervención en Trabajo Social con casos, es la *relación interpersonal* que se establece con el usuario. Los objetivos profesionales así como la aplicación de la metodología de trabajo se irán desarrollando sobre ella. Esta relación profesional-usuario debe reunir unos requisitos imprescindibles, entre ellos destacamos el concepto de empatía o “ponerse en el lugar del otro”, el de calidez y el de confianza. Estos requisitos facilitan la fluidez en la comunicación interpersonal. Ahora bien, debemos resaltar dos aspectos que además de facilitar la comunicación permiten asegurar la constancia, el compromiso y la durabilidad de la misma: son la complicidad y el acuerdo. *El acuerdo* (ya sea verbal o escrito) proporciona al proceso de intervención: seguridad en el trabajador social y en el usuario, rigor profesional y motivación de éxito porque permite la anticipación de beneficios capaces de actuar como reforzadores de un posible cambio.

El trabajador social con casos debe reunir las siguientes aptitudes: *creatividad* para saber adaptarse a la peculiaridad de cada caso; *improvisación* ya que el usuario es imprevisible; *racionalidad* que aporta meditación y control a la actuación; *espontaneidad* que asegura la autenticidad; *flexibilidad* que evita la rigidez profesional; *rigor metodológico* que asegura la postura profesional; *recursividad* intrínseca dentro de la aplicación del proceso metodológico (Barbero García 2003: 399); *tecnicismo* entendido como la adaptación del argot profesional al usuario y por último la *paciencia* que asegura la constancia de la actividad profesional incluso por periodos largos de tiempo.

La delimitación conceptual del término intervención conduce a una doble significación: Por un lado, la intervención general se puede entender como toda la actividad desempeñada por el profesional desde que éste establece contacto con el usuario hasta que da por concluida la misma. Por el otro, se puede entender la intervención como un proceso dentro de la fase de intervención del procedimiento metodológico de investigación científica aplicado al método de Trabajo Social (ver figura 1). El proceso de intervención está formado por una serie de subprocesos que irán ganando complejidad a medida que la relación interpersonal se vaya afianzando. Esta evolución comienza con subprocesos sencillos como el de información, pasando por los de asesoramiento y apoyo, para concluir con subprocesos más complejos como es el proceso educativo para el cambio. A su vez estos subprocesos evolucionan desde la no directividad en la actuación profesional hacia la directividad en la misma. El proceso de intervención sigue normalmente una coherencia de actuación. Veamos cual es esta coherencia aplicada en el proceso metodológico expuesto anteriormente.

**Fig. 3. Evolución de los componentes del proceso de intervención del Trabajo Social con casos dentro de la fase de intervención en el método de Trabajo Social, asumiendo el proceso metodológico científico.**

**FUENTE. Elaboración propia.**



A continuación explicaremos estos subprocesos:

1. *Subproceso de información.* Constituido principalmente por información general: adquirida por el profesional a lo largo de su formación docente y profesional; y una información específica: relacionada con la problemática del caso (capacidad e historia del usuario, posibilidades institucionales, recursos específicos...).
2. *Subproceso de asesoramiento.* El uso de toda esta información nos va a permitir poder asesorar y orientar a la persona hacia la consecución de un cambio.

3. *Subproceso de apoyo técnico.* Comienza con la creación de un espacio de comunicación y confianza. Se elabora un marco cordial y profesional, donde la relación interpersonal es propicia y prepara al usuario para el desarrollo de sus capacidades. En algunas ocasiones, el apoyo técnico también se puede presentar en formato de prestación o asistencia material, ya sea en materia económica o institucional. No siempre nuestra intervención estará marcada por este apoyo material; pero sí que el profesional deberá utilizarlo cuando la demanda lo requiera e intentará dotarle de una orientación desarrollista y autonomista.

4. *Subproceso de supervisión y seguimiento.* Estará acompañando al profesional en todo momento para cerciorarse de que el desarrollo del caso es el correcto. Supervisar no es sinónimo de control o coacción; sino de adaptación del usuario ante la actividad profesional del trabajador social. Este apartado implica el registro de los cambios experimentados por el usuario, realizado mediante entrevistas de seguimiento y las actualizaciones de la historia social.

5. *Subproceso evaluativo.* Irá complementando al anterior. Tendrá un formato expreso, con unos indicadores previamente establecidos en el diseño de la intervención. Permite establecer si los objetivos se han visto cumplidos y si el desarrollo del caso ha sido el correcto o no. También permite modificar, de nuevo el diseño e influir sobre las intervenciones futuras, dotando a la intervención de recursividad y dinamismo.

6. *Subproceso de derivación.* Establecida esta valoración el trabajador social puede verse en la obligación de derivar un caso, pudiendo ser la derivación definitiva o de mantenimiento.

7. *Subproceso de coordinación.* Entraríamos en la delimitación de coordinación, interna (dentro de la institución donde se trabaje); o externa (con otras

instituciones). Un requisito fundamental para una correcta coordinación es el mantenimiento del respeto profesional, lo que implica la consecuente delimitación de los respectivos campos profesionales e institucionales.

8. *Subproceso: educación para el cambio.* Sería el colofón de la intervención, porque es el principal objetivo del trabajador social. En él se verá reflejada la línea democrática seguida por las políticas sociales, es decir, se intentará asegurar la igualdad de oportunidades y los valores fundamentales de justicia social, igualdad y libertad.

El orden de estos subprocesos es inclusivo uno a otro. Es decir, el superior incluirá a todos los demás. Todos ellos pueden acontecer en tan sólo una entrevista o tal vez en largos años de trabajo con el usuario. Lo que sí debe tener en cuenta el profesional en su intervención es el orden lógico de todos estos procesos: no podremos asesorar si previamente no nos hemos informado, no podremos derivar si previamente no hay una evaluación y seguimiento, no habrá coordinación sin derivación...y así sucesivamente. El desarrollo de este continuo de subprocesos en el proceso de intervención, es lo que principalmente dotará al Trabajo Social con casos de profesionalidad y rigor metodológico.

Es importante reseñar las aportaciones del Consejo General de Colegios Oficiales de Trabajo Social (1993). Distinguía entre dos formas de intervención social: la directa y la indirecta. La intervención directa es aquella que requiere de un contacto directo y personal con el usuario; bien en forma de entrevista, de visita domiciliaria, de contacto telefónico, de reunión de grupo... Dentro de todas estas actividades la postura profesional que adoptará el trabajador social será la de mediador y asesor; ya que éste va a actuar como el punto de enlace entre los recursos existentes y la situación problemática vivida por el usuario. Esta intervención directa se traduce en una acción de acompañamiento en la que el trabajador social y el usuario trabajarán juntos hacia la resolución de la demanda.

Y es en este apartado cuando surge la polémica. ¿Debemos incluir a la familia dentro de la intervención del Trabajo Social con casos? Pues bien, la respuesta a este interrogante es un sí, en aquellos casos que así lo requieran. La familia es el núcleo básico de convivencia y referencia social de la persona porque le facilita seguridad, pertenencia, desarrollo y vinculación social. La familia contiene tres conceptos fundamentales que lo definen como un sistema: estructura, función y necesidad. La familia será importante porque estará formada por diversos miembros, los cuales desempeñarán una determinada función, con el fin de establecer una relación de interdependencia para que las respectivas necesidades de sus integrantes se vean cubiertas. Hablaríamos de familias funcionales. Pero en otras ocasiones, estas necesidades no se verán cubiertas generándose lo que se denomina familias disfuncionales. Es decir, la problemática planteada por un usuario se puede resolver trabajando con la familia. Esta intervención presenta una serie de características; entre ellas: el motivo de la demanda es más general y relativo al núcleo familiar donde diversos miembros son afectados en mayor o menor medida; el sistema social donde cada miembro desempeña una función, ocupando un lugar determinado en la estructura jerárquica; la dinámica de sentimientos y resentimientos entre los familiares; la organización de acuerdos y alianzas; las técnicas específicas de la terapia familiar; la estructuración de las entrevistas familiares que implica un gran esfuerzo de mediación por parte del profesional; trabajar sobre la responsabilidad de cada miembro en la resolución de la problemática, facilitar la comunicación dentro de la familia; ser conscientes de la importancia de la confidencialidad profesional de la información (no desvelaremos aquello que un miembro de la familia no quiera que sea desvelado), y por último, el fin de la intervención familiar que no es otro que el de intentar restaurar la funcionalidad de la familia como principal herramienta de reinserción social de sus miembros.

Por otro lado, el trabajador social entenderá la intervención indirecta, como aquella que se realiza fuera de la relación interpersonal del usuario o de la familia,



no requiriendo de su presencia física. Este tipo de intervención es necesaria para la evolución del caso porque lleva implícita tareas gestoras, administrativas, formativas y supervisoras. Entre ellas destacamos las siguientes: elaboración de informes, preparación de entrevistas, gestiones telefónicas, actualización de expedientes, elaboración de memorias y estadísticas, planificación de espacios, realización de cursos de formación, supervisiones, reuniones de equipo, participación en comités de evaluación, estudiar la realidad social de las personas, profundizar sobre los factores que contribuyen al bienestar, evaluar los dispositivos sociales existentes, promover la creación de nuevos recursos sociales y la participación activa dentro de las medidas políticas sociales adoptadas.

#### **4. Proyecto educativo teórico-práctico para la enseñanza del proceso de intervención en Trabajo Social con casos.**

La formación del Trabajo Social con casos desde las Escuelas de Trabajo Social deberá estar orientada, no sólo hacia la enseñanza de los diferentes modelos de intervención, o las técnicas específicas, o los diversos soportes documentales; sino que también deberá dedicar un apartado específico a la enseñanza del procedimiento metodológico dentro del Trabajo Social con casos. En él, se destacan dos fases muy importantes, la de diagnóstico y la de intervención. La enseñanza de esta última desde las Escuelas de Trabajo Social debe disponer de una parte teórica expuesta en el apartado anterior, complementada con la enseñanza práctica de la misma. A continuación se expondrá las secciones del proyecto educativo para la enseñanza teórico-práctica del proceso de intervención en el Trabajo Social con casos.

## 4.1. OBJETIVOS

### 4.1.1. OBJETIVOS GENERALES

Comprender y ubicar la fase de intervención dentro del proceso metodológico científico, aplicado al Trabajo Social con casos.

Conocer la fase de intervención en Trabajo Social con Casos.

### 4.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Se destacan los siguientes:

1. Detectar los diferentes subprocesos de la intervención y su ubicación temporal en el desarrollo de los casos:

1.1. Diferenciar en el subproceso de información, la información específica relativa al usuario, a la institución y a recursos.

1.2. Diferenciar el subproceso de asesoramiento directivo y no directivo.

1.3. Analizar el subproceso de apoyo técnico.

1.4. Establecer al pautas y la periodicidad del subproceso evaluativo.

1.5. Delimitar la tipología de la derivación: definitiva o de mantenimiento y las características de la misma.

1.6. Diferenciar el subproceso de coordinación interna o externa.

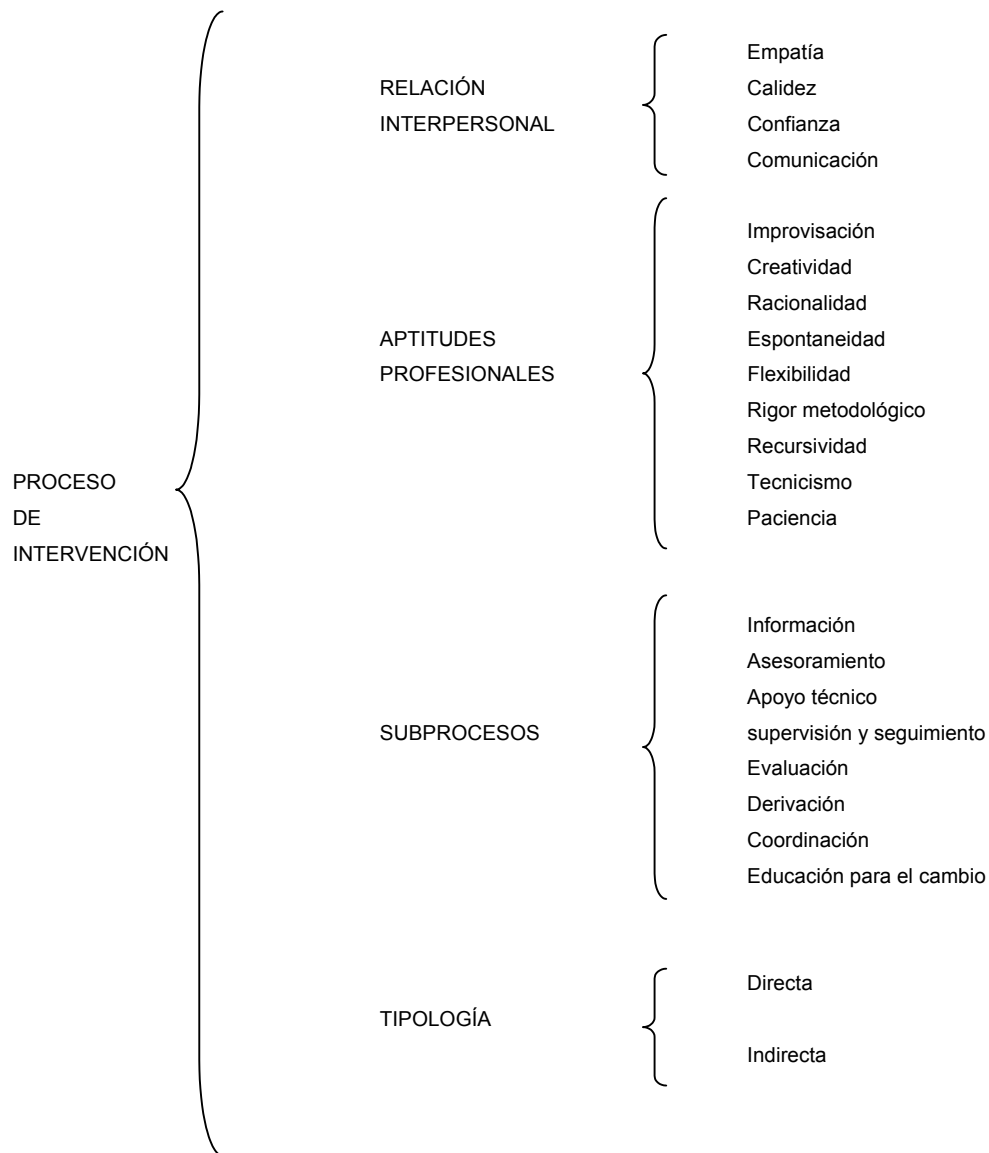
1.7. Evaluar el subproceso educativo para el cambio en las diferentes áreas: salud, educación, seguridad social, servicios sociales, formación y empleo y vivienda.

2. Diferenciar la intervención directa de la indirecta del trabajador social con casos en los casos sociales elegidos.

3. Estudiar la evolución de la actuación, analizando la intervención directiva o no directiva dentro de la visión general del proceso de intervención, intentando establecer un continuo de menor a mayor directividad.
4. Detectar el número de veces que se repite el proceso metodológico y los porqués del mismo.
5. Determinar y explicar los diferentes tipos de acuerdos que se producen durante la intervención: Orales o escritos y las características de los mismos.
6. Detectar las diferentes aptitudes profesionales en la intervención a lo largo del estudio de los casos y en qué momentos se reproduce y por qué: creatividad, improvisación, racionalidad, espontaneidad, flexibilidad, rigor metodológico, recursividad, tecnicismo, paciencia.
7. Analizar la intervención con la familia:
  - 7.1. Delimitar la estructura y organización de la misma.
  - 7.2. Analizar los canales de comunicación y las alianzas entre los componentes de la familia.
  - 7.3. Evaluar el grado de funcionalidad de la familia.
  - 7.4. Establecer qué tipo de ayudas es la otorgada en el caso: material, utilización de servicios, capacitación, soporte familiar, integración en la comunidad, conexión y capacitación en la utilización de un recurso o intervención terapéutica.
  - 7.5. Delimitar la aptitud del profesional en la intervención familiar.

## 4.2. CONTENIDOS

El contenido teórico corresponderá a los capítulos cinco, seis, siete y ocho del libro de Fernández García, T.(2005): "Trabajo Social con casos", resaltando como materia fundamental el tema siete del mencionado libro, con el que se podrá preparar la parte teórica. Este será el contenido teórico fundamental:



El contenido práctico estará constituido por la detección y el estudio de todo este contenido teórico dentro del “practicum” de las diferentes Escuelas de Trabajo Social.

### 4.3. METODOLOGÍA

El “practicum” de las Escuelas de Trabajo Social deberá incorporar la enseñanza teórico-práctica del proceso de intervención en el Trabajo Social con casos. El contexto de las prácticas será idóneo porque permite entender el proceso “in situ”, mediante el acceso directo al desarrollo de los casos. Principalmente esta formación se realizará mediante el estudio, seguimiento y supervisión de historias sociales de casos individuales-familiares. La historia social es el documento que mejor se adapta al estudio del proceso de la intervención ya que permite establecer la biografía de la intervención, desde su inicio hasta su actualización o su finalización. Los casos sociales estudiados deberán estar dentro de la siguiente duración: cortos (dos semanas a 1 mes de duración), medios (de 2 a 6 meses de duración) y largos (de más de un año de duración). El alumno podrá esclarecer la relación interpersonal, las aptitudes profesionales, los diferentes subprocesos y la tipología de la intervención, independientemente de la duración de los casos.

Este proyecto pretende ser un complemento dentro de las prácticas de Trabajo Social con casos y tendrá una duración de un año académico. Será semipresencial. Con dos sesiones presenciales de exposición teórica y entrega del material bibliográfico y dos sesiones prácticas de supervisión de historias sociales de casos (uno individual y otro familiar), para ejemplificar el material. Desde el inicio de las prácticas y hasta la finalización de las mismas, se realizará una supervisión continuada una vez por semana, en las que el alumno podrá exponer dudas, comentarios y aportaciones de sus prácticas. Tanto las supervisiones, como las sesiones presenciales serán grupales, siendo quince, el número adecuado de alumnos. Las cuatro sesiones presenciales estarán repartidas a lo largo del curso académico, de la siguiente manera:

1. Octubre: Inicio del curso y presentación. Entrega de material. Exposición teórica.
2. Enero: Finalización de la exposición teórica.
3. Marzo: Primer caso práctico individual.
4. Mayo: Segundo caso práctico familiar.

#### 4.4. EVALUACIÓN

La parte teórica será evaluada mediante el desarrollo de una prueba presencial tipo desarrollo, donde el alumno deberá contestar correctamente a dos preguntas de desarrollo, relativas al contenido teórico expuesto.

Para la superación de la parte práctica el alumno deberá cumplir los objetivos indicados en el apartado 4.1. Para certificar que los objetivos se han cumplido se deberá entregar el estudio, seguimiento y valoración de tres historias sociales con diferente duración (corta, media y larga). En la historia social el alumno debe apuntar qué contenido (apartado 4.2) se cumple, su justificación y el grado de directividad en el que se encuentra la intervención. Además, identificará el número de veces que se repite el procedimiento metodológico (figura 3). Seguidamente, deberá realizar un informe global de cada caso donde explicará la evolución del proceso de intervención y la consiguiente crítica a la intervención realizada por el profesional. Este informe se entregará junto con la fotocopia de la historia social y sus respectivas anotaciones. Para la superación de esta parte práctica el alumno deberá tener aprobadas dos de las historias sociales presentadas.

## **5. Conclusiones**

Este proyecto educativo es una muestra más de la sofisticación que están mostrando las Ciencias Sociales, que se consolidan día a día como disciplinas científicas, gracias al empleo de métodos y técnicas específicas. El Trabajo Social con casos deberá tener en cuenta, dentro de la formación de futuros profesionales, el aprendizaje de una metodología de intervención; porque éste será uno de los componentes fundamentales para conformar la identidad metodológica y laboral del Trabajo Social con casos.

El “practicum”, realizado a través de las diferentes Escuelas de Trabajo Social, es el mejor contexto educativo donde poder profundizar en el estudio del proceso metodológico de investigación científica. En la aplicación de éste al Trabajo Social con casos, la fase de intervención destaca por su relevancia y contenido, constituyéndose como el principal móvil dentro del objetivo profesional básico: la educación para el cambio.

## BIBLIOGRAFÍA

Barbero García, J.M. (2003): *El método en el Trabajo Social. Capítulo 14.*

Fernández, T., Alemán, C. (2003): *Introducción al Trabajo Social.* Madrid. Alianza.

Bermejo, J.C. (1998): *Apuntes de la relación de ayuda.* Madrid. Sal Terrae.

Biestek, R.P. (1966): *Las relaciones del casework.* Madrid. Aguilar.

Bradford, W. Sheafor, W. Horejsi, R. Horejsi, G. (2000): *Techniques and guidelines of Social Work practice.* MA. Allyn and Bacon.

Bray, L. Tuerlinckx, J. (1966): *La asistencia social individualizada.* Madrid. Aguilar.

Brezmes Nieto, M. (2001): *La intervención en Trabajo social*". Salamanca. Hesperides.

Campanini, A y Luppi.F. (1991): *Servicio Social y modelo sistémico.* Buenos Aires. Paidós.

Cifuentes, R. (1999): *La sistematización de la práctica del Trabajo Social.* Buenos Aires. Hvmánitas.

Colegio Oficial de Trabajadores Sociales de Madrid (2003): *Manual de acompañamiento para el Trabajo Social de acompañamiento en los itinerarios de inserción.* Madrid. Colegio Oficial de Trabajadores Sociales.



Colomer, M. (1979): *El método básico en Trabajo Social. Revista de Trabajo Social, n° 75.*

Barcelona.

Constitución Española. 1978. (1993). Civitas.

Diccionario ilustrado latino-español. (1989). Ite 2000. Barcelona. Ramón Sopena.

Diccionario de la Real Academia Española. (1998). Madrid. Espasa Calpe.

De Robertis, C. (2003): *Fundamentos del trabajo social.* Alicante. PUV. Nau Libres.

De Robertis, C. (1992): *Metodología de la intervención en el Trabajo Social.* Buenos Aire. Ateneo.

Escartín, M. J., Suárez Soto, E (1994): *Introducción al Trabajo Social I (Historia y fundamentos teórico- prácticos).* Alicante. Aguaclara.

Fernández García, T., Alemán, C. (2003): *Introducción al Trabajo Social.* Madrid. Alianza.

Fernández García, T. (2005): *“Trabajo Social con Casos”.* Madrid. Alianza.

Fernández, T., Ares, A. (2002): *Servicios Sociales: Dirección, gestión y planificación.* Madrid. Alianza

Fernández, T. Alemán, C. (2004): *Introducción al Trabajo Social.* Madrid. Alianza.

García Fernández, F. (2002): *La intervención profesional en Trabajo Social. Supuestos prácticos I.* Málaga. Colegio Oficial de DTS de Málaga.

Hill, R. (1970). *Caso individual*. Buenos Aires. Humanitas.

Kisnerman, N. (1985): *El método: Investigación*. Buenos Aires. Humanitas.

Meyer, C.H. Mattaini, M.A. (1995): *The foundations of social work.. Practice*. Washington. Nasw Press.

Moix Martínez, M. (1991): *Introducción al Trabajo Social* . Madrid. Trivium.

Nacional Institute for Social Work. (1992): *Trabajadores Sociales. Su papel y cometido*. Madrid. Narcea.

Olza, M. (1996): *La entrevista, en Psicología y Trabajo Social*. Madrid. McGraw-Hill.

Perlman, H.H. (1970): *El Trabajo Social individualizado*. Madrid. Rialp.

Richmond, M. (1995): *Caso social individual. El diagnóstico social.(textos seleccionados)*. Madrid. Talasa.

Rogers, C. (1975): *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires. Paidós.

Rogers, C. (1996): *La Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona. Piados.

Salzberger- Wittenberg, I. (1993): *La relación asistencial*. Buenos Aires. Amorrutu.

Shulman, L. (1984): *The skills of helping: individuals and groups*". Itasca. IL. Peacock.

Rossell, T. (1989): *La entrevista en Trabajo Social*. Barcelona. Euge.

Trevithick, P. (2002): *Habilidades de Comunicación en intervención social*. Madrid. Narcea.

## La mediación en el curriculum académico del Trabajo Social

*M<sup>a</sup> Paz García-Longoria Serrano*

Universidad de Murcia

[glongori@um.es](mailto:glongori@um.es).

### Resumen

La actividad de Mediación ha sido considerada como una de las intervenciones desarrolladas por el Trabajo Social en su actividad profesional tanto en el nivel individual/familiar como en el comunitario, escolar, intercultural o laboral. Se destacará por tanto como la función mediadora ha sido una constante en el desarrollo del trabajo social profesional. La mediación puede introducirse como un instrumento de trabajo para el trabajador social, dentro de la intervención social que realiza o contribuir a una formación especializada en cuyo caso puede convertirse en un mediador. Existen distintas disciplinas con capacidad de especializarse en mediación a través de un postgrado. Una de ellas es el Trabajo Social.

El trabajo pretende, además, realizar una propuesta de desarrollo curricular de la disciplina en el nivel de Grado. El Libro Blanco de la Titulación de Trabajo Social, presentado al Ministerio, incluye la mediación como materia troncal dentro de las distintas intervenciones sociales, así como en la especificación de competencias profesionales. Parece conveniente, por tanto, comenzar a reflexionar sobre cuales serían los contenidos de estas asignaturas en el conjunto de los planes académicos que se vayan realizando para el título de Grado.

Palabras Clave:

Diseño curricular  
Mediación  
Intervención social  
Competencia profesional  
Resolución de conflictos

### Summary

Mediation activity has been considered as one of the interventions developed by the Social Work activity in the field of individual and familiar level and communitary, scholar, intercultural and labor. We'll remark the mediation action as a constant in the development of the professional social work. Mediation could be introduced as a working tool inside the social intervention or it could contribute to a specialized formation as a Mediator. Several disciplines can reach to be considered to specialize in mediation. Social Work is one of them.

The actual work pretend to propose a proposal of the curricula development of the subject at Bachelor degree. The 'Libro Blanco' presented to Educational Ministry include Mediation as a subject between the social interventions, and also in the social work competences. It's a time for the reflexions about the contents of this material.

## **1. Introducción: La mediación en el Trabajo Social**

En primer lugar me gustaría retomar los conceptos mediación y trabajo social para contextualizar el trabajo que se presenta. Ambos tienen grandes elementos conectados que han creado ciertas interpretaciones contradictorias ¿son todos los trabajadores sociales mediadores?, ¿se trata de dos

profesiones independientes? ¿existen elementos comunes? o ¿son elementos complementarios?.

Desde una perspectiva histórica diversas profesiones han desarrollado métodos para intervenir en conflictos en correspondencia con sus objetivos profesionales y filosofías, que implican un cierto concepto de mediación. Un abogado puede definir la mediación fundamentandola en la ley y en una oferta de servicios de tratamiento eficaz de conflictos. Creen que se trata de un acuerdo legal. Un terapeuta familiar, sin embargo, puede centrarse en una aspecto diferente de la mediación: la reorganización de los sistemas de relaciones. Para él, el reestablecimiento de la comunicación, la comprensión mutua y la conciliación de las relaciones pueden ser sus objetivos. El trabajo social puede centrar su atención en una comprensión distinta de la mediación: Los aspectos relevantes pueden ser: la independencia, la resolución de conflictos de forma autónoma y subrayar la necesidad del cambio.

Algunos autores consideran que los trabajadores sociales somos mediadores porque la faceta de mediación ha estado implícita en sus funciones. Sin embargo esta afirmación puede ser objeto de matización, y, como señalaron Berasaluze y Olalde en 2004, estar hablando de algo diferente. “Entre las funciones propias del trabajo social se encuentra la función mediadora, función vagamente definida pero históricamente utilizada en el ejercicio profesional. Dicha ambigüedad conceptual conduce inexorablemente a la diversidad interpretativa influyendo directamente en la calidad y eficacia de nuestra acción, de ahí el interés por analizar y clarificar la misma. El desarrollo de la función mediadora a nivel informal en el trabajo social viene a referir situaciones de intermediación o incluso arbitraje. La utilización de técnicas como la escucha activa, la empatía, la reformulación o el parafraseo, propias de la mediación, han sido un gran recurso para nuestro quehacer diario (del trabajador social), sin necesidad de integrarlas en procesos de mediación dirigidos a la transformación de conflictos. Para ejercer esa función intermediadora, es suficiente la formación que se recibe en la diplomatura, donde se abordan los aprendizajes relativos a las habilidades sociales de comunicación y las técnicas básicas de negociación en situaciones problema”.

Esta propuesta pretende que el Trabajo Social cuando incluye la Mediación entre sus funciones, lo que en realidad está haciendo es aplicar los conocimientos propios de la disciplina relativos a la comunicación.

En opinión de Boadas y Cascudo, (2000, pag 155) “no vamos a defender posturas que pretendan reconocernos a los trabajadores sociales como profesionales que a lo largo de nuestra práctica cotidiana hemos llevado en alguna que otra ocasión la tarea de mediadores. Es posible que sea cierto, pero también que estemos hablando de pseudomediaciones. Si que resulta cierto que la formación universitaria que recibe el estudiante que se prepara para ejercer como trabajador social le facilita la preparación específica para este nuevo rol”. Esta propuesta coincide con la anterior en el sentido de situar las actuaciones mediadoras del trabajador social como algo diferente del concepto de Mediación

En mi opinión, la diferenciación entre ambos perfiles: Trabajador Social y mediador se sitúan en el plano de la finalidad que persiguen. En este sentido podemos considerar dos acepciones en el concepto de mediación<sup>1</sup>: La mediación como actividad y técnica integrada en la intervención social y la mediación como acción profesional específica.

En el primer caso, la mediación como parte de la intervención social pretende una forma de intervención vinculada con otra serie de actuaciones para la resolución de problemas. La intervención es un concepto relacionado con ciertas acciones realizadas para ayudar a los sistemas-cliente a conseguir sus objetivos. La metodología de intervención incluye la acción mediadora entre las distintas actividades que pone en práctica para la resolución del problema. Este tipo de mediación se encuadra, pues, en el contexto de una intervención global en los problemas de un determinado sistema, actuando desde diferentes perspectivas y con intervención en los distintos problemas que en él se presentan. Entre las diversas actividades que integran la intervención del trabajo social se sitúa, por tanto, la mediación (Teare y Mcpheeters, 1970; Jhonson, 1992; Mayer 1995, Germain y Gitterman, 1996). La mediación ha estado presente en el rol del trabajador social en cuanto que trata de identificar

---

<sup>1</sup> Esta propuesta se encuentra ya incluida junto a Sanchez Urios en el V Congreso de Escuelas de Huelva

las fuentes del conflicto no solo entre conflictos interpersonales sino en los conflictos entre el cliente y las organizaciones de su entorno. Como señalan Boadas y Cascudo (2000) la intervención del trabajo social ha resultado ser un elemento catalizador que ha facilitado el restablecimiento de nexos de comunicación y colaboración entre las partes.

En el segundo caso se trata de la mediación como una forma específica de intervención de un profesional, el mediador, que no trata ningún otro problema de los sistemas con los que actúa, distinto de aquel conflicto que presentan las partes y cuya intervención centra exclusivamente la atención del profesional. Se trata, pues, de intervenir exclusivamente en el ámbito del conflicto entre partes y la actuación profesional no pretende otros objetivos, de forma que si la situación deriva hacia otras actuaciones que no sean exclusivamente trabajar sobre el conflicto, el profesional dejará de actuar y derivará a las partes hacia otros servicios. El mediador, en primer lugar, tiene que asegurarse que lo que los sistemas desean es tratar ese conflicto y no otros asuntos. Por ejemplo en el caso de separación y divorcio, el mediador tendrá que estar seguro de que los cónyuges desean separarse y no plantear un escenario de enfrentamiento emocional entre ambos o, incluso la posibilidad de una reconciliación de la pareja.

De esta forma, en países donde la Mediación viene siendo una práctica habitual, ha sido utilizada esta conceptualización de la Mediación como una profesión específica en la resolución de conflictos, encuadrados en diferentes ámbitos. Los ámbitos más destacados en el uso de la mediación son: el familiar, justicia-menores, escolar, en salud o en el ámbito intercultural. Si embargo otros ámbitos van emergiendo en este escenario como los conflictos comunitarios, medioambientales o de consumo, entre otros. Se trata, pues de una especialización, y del desarrollo de un rol diferenciado.

En el *ámbito de la familia*, los aspectos mas destacados en los que se ha desarrollado la mediación de una forma independiente se refieren, sobretodo, a la mediación en protección de menores y a la mediación en separación y divorcio. El sistema de protección social de menores se dirige a la salvaguarda



de los niños y del maltrato infantil. Generalmente se incluyen como partes a los padres y a la institución de protección, aunque también pueden incluirse al niño, a los padres adoptivos y trabajadores sociales ajenos a la institución. Las cuestiones que deben ser abordadas en las sesiones de mediación se refieren a los tipos de servicios que deben ser obtenidos, las condiciones que deben darse antes de que el niño pueda volver a la casa, alternativas de atención al niño, los términos en que pueden producirse las visitas de los padres, formas de respuestas no violentas a los conflictos familiares, así como la negociación de la finalización voluntaria de los derechos paternos con vistas a la adopción. Puede ser utilizada en los casos en que un menor no se encuentre en riesgo inmediato de maltrato, cuando se pretende el interés del menor, cuando está basada en un voluntario acuerdo de las partes para negociar, cuando las partes están capacitadas psíquica o legalmente para tomar decisiones por sí mismos y cuando no está pendiente una pena por las cuestiones que han de ser tratadas en la mediación.

En el caso de la mediación familiar en la separación y divorcio, se trata de la intervención de una persona neutral para apoyar la toma de decisiones respecto al proceso de separación y divorcio. Las cuestiones generales se relacionan con la forma de comunicar a los hijos la separación, decidir quien debe tener la custodia de los hijos, pactar el régimen de visitas, de alimentos o de pensión compensatoria, decidir de que forma se lleva a cabo la liquidación del régimen económico y revisar y actualizar los pactos hechos tiempo atrás.

En el *ámbito de la Justicia*, aunque se puede intervenir con jóvenes delincuentes tanto desde fuera como desde dentro del sistema judicial, es formando parte de los equipos multiprofesionales de los juzgados en donde más se practica la actividad mediadora en los procesos de reparación. La idea básica es la reparación o restitución del delito, en consonancia con el principio de desjudicialización para evitar el proceso penal y el estigma que conlleva. En el caso de un conflicto de índole penal, la mediación consistiría en la búsqueda, con la intervención de un tercero, de una solución libremente negociada entre las partes de un conflicto nacido de una infracción penal. En este ámbito, la mediación tiende, por lo general, a una conciliación extrajudicial entre el autor de

la infracción y la víctima en el marco de un encuentro, a una despenalización y a lograr una reparación libremente consentida por ambas partes.

Algunas de las cuestiones en las que se interviene en el *ámbito escolar* sirven como actividad mediadora entre la familia y la escuela. En temas relativos al absentismo escolar, en conflictos disciplinarios, entre familias inmigrantes y minorías étnicas, en la resolución de conflictos entre alumnos y profesorado o entre los propios alumnos. Si consideramos el espacio escolar como un espacio con consistencia propia, tanto desde el punto de vista espacial como ideológico, la violencia en cada centro escolar no se explica de forma exclusiva, ni por el origen social de los alumnos, ni por el emplazamiento geográfico, ni por el solo hecho de ser un centro público o privado. Centros comparables por sus características no conocen las mismas formas ni los mismos grados de violencia, debido sobre todo a que los centros tienen la capacidad de crear su propio clima de convivencia. Así mismo, el centro escolar es un marco en el que las relaciones personales pueden llegar a ser emocional y afectivamente muy complejas. Sus efectos se plasman, a su vez, en: a) conflictos de relación entre el alumnado, y entre éstos y el profesorado (actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia...), b) conflictos de rendimiento (pasividad, apatía, parasitismo), c) conflictos de poder (liderazgos negativos, arbitrariedad...) y d) conflictos de identidad (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos o el mobiliario).

La introducción de programas de mediación escolar, incluyendo la mediación entre iguales donde los mediadores son alumnos ayuda a los alumnos a analizar y resolver sus problemas desde perspectivas constructivas y positivas, atentas y respetuosas con los sentimientos, intereses y posiciones de los demás. Hay que añadir también lo que muchos autores señalan, y es que la mediación escolar se convierte en un medio de prevención que limita el incremento y desarrollo de problemas de disciplina.

En el *ámbito de la salud* (seguimos a Munuera, 2000), los asuntos tratados en Mediación se relacionan con conflictos al decidir sobre el tratamiento a seguir (paciente terminal, testamento vital, donación de órganos,

consentimiento informado, situaciones críticas, decisiones genéticas, clonaciones...). Estos conflictos los podemos encontrar entre los médicos y las familias las decisiones en el final de la vida crean situaciones cambiantes y difíciles emocionalmente. Las familias pueden sentirse aisladas, incomprendidas, o abandonadas y comienzan a dudar que el cometido del equipo de cuidados médicos contribuya al bienestar del paciente. Se hace necesario crear un espíritu de cooperación que consiga metas que transforman la frustración y el dolor del enfermo y familia, en satisfacción por mejorar calidad de atención y del tratamiento recibido una vez comprendido el proceso. En la unidad de cuidados intensivos, ocurren muchos conflictos, el paciente está incapacitado frecuentemente debido a su enfermedad y entonces la toma de decisiones ética y legalmente pasa a sus representantes. Plantea la necesidad de acuerdos en determinadas intervenciones médicas y legales. Finalmente, las preferencias de un paciente que está consciente merecen mucho más respeto que los juicios de los allegados, abriendo la puerta a los médicos para cuestionar si las decisiones de los allegados reflejan los puntos de vista o intereses del paciente. Se hace necesario la comprensión por parte de la familia de las razones y necesidades del enfermo. Los conflictos de relación con el paciente y familiares. Eliminar malentendidos, favorecer la coordinación entre profesionales y especialidades hace más eficaz las intervenciones médicas y los resultados de las mismas lo cual contribuye a la mayor satisfacción del profesional: Diagnóstico precoz, intervenciones adecuadas, traslados, ingresos, tratamientos así como errores o negligencias en la praxis profesional. La responsabilidad que puede ser objeto de consideración de mediación es una responsabilidad basada en el actuar del profesional (responsabilidad subjetiva) y no en aspectos ajenos a esa intencionalidad en el actuar que solo entran en juego en los supuestos en los que más bien se esté enjuiciando el mal o deficiente funcionamiento del servicio sanitario concreto (responsabilidad de carácter objetivo).

En el *ámbito intercultural* se señala como una modalidad de intervención de terceras partes en y sobre situaciones de multiculturalidad significativa orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento

de las partes, la comunicación efectiva y la comprensión mutua, la regulación de conflictos y la adecuación institucional entre actores sociales e instituciones etnoculturalmente diferenciados. No se trata por tanto de un problema estadístico en función del número de inmigrantes de una sociedad, sino que atañe a la convivencia y al conflicto cultural. En este sentido la acción intercultural reside en que la diversidad cultural no se convierta en un obstáculo para la interacción social.: La percepción diferencial del espacio y del tiempo, diferencias en la estructura del grupo familiar sobre todo en lo que afecta al rol de la mujer y la concepción de las relaciones padres-hijos, los tipos de sociabilidad y la relación de ayuda por diferentes nociones del significado de necesidad, solidaridad o atención.

En cualquiera de los dos enfoques en que hemos conceptualizado la mediación, podemos considerar la mediación como una técnica, una actividad y una cultura de intervención social para tratar de llegar a acuerdos y mejorar la calidad de vida de los individuos, y que puede ser utilizada por el trabajador social tanto en su práctica profesional, como de forma más específica para lo cual se requerirá de una formación posterior (postgrado) especializada en la intervención de los distintos ámbitos en que se desenvuelve la resolución de conflictos. Por ello, en este trabajo, consideramos la mediación importante en la formación del trabajador social, tanto si se considera como una forma de intervención dentro de un contexto global como si se realiza específicamente de forma independiente. Consideramos la mediación como un reto para el trabajo social tanto de especialización para su práctica profesional como para la realización de una formación de postgrado que le especialice como mediador y pueda entrar en condiciones muy favorables en esta oferta de nuevos puestos de trabajo que se están abriendo camino en España. En este sentido no se puede perder la oportunidad de aprovechar todo el bagaje de conocimientos y habilidades que el trabajo social ha aportado en su función mediadora ni tampoco perder el carro de la nueva formación que se está gestando tanto en España como en el resto de Europa en donde el trabajo

social sería uno de los títulos que accederían a tal especialización de postgrado.

## **2. Perspectivas de aplicación de la mediación**

La mediación se encuentra en Europa en un momento de incipiente desarrollo, pero de un futuro esperanzador. En esta perspectiva de crecimiento encontramos algunas referencias de orden normativo, como:

- a) La proposición de Directiva de la EU, Bruselas de 22.10.2004 que puede ser consultada en la página :

[http://europa.eu.int/eur-ex/es/com/pdf/2004/com2004\\_0718es01.pdf](http://europa.eu.int/eur-ex/es/com/pdf/2004/com2004_0718es01.pdf).

- b) La Recomendación núm. R(99)19, sobre mediación en el ámbito penal, adoptada por el Comité de Ministros, el 15 de setiembre de 1999.
- c) La Decisión marco (2001/220/JAI) del Consejo de la Unión Europea, de 15 de marzo de 2001, relativa al estatuto de la víctima en el proceso.

En el ámbito del Estado español, la Ley Orgánica 7/2000 de 22 de diciembre de modificación de la ley Orgánica 10/1995, del Código Penal y el Reglamento de 30 de Julio de 2004 se destaca como funciones del Equipo Técnico (cap. II art. 4, punto 1) “prestar asistencia profesional desde el momento de la atención y realizar las funciones de Mediación entre el menor y la víctima o perjudicado”. Y en su artículo 5, apartado e, se pone de manifiesto que “ si la víctima se mostrase conforme a participar en mediación, el equipo técnico citará a ambos a un encuentro para concretar los acuerdos de conciliación o reparación”. De la misma forma el Capítulo III, Sección 1ª, art. 8, apartado 7 y artículo 15 se hace especial mención de la “revisión de la medida de conciliación y a la mediación”

En el ámbito autonómico diversas CCAA empezaron a legislar sobre Mediación dando respuesta a la Recomendación de la Unión Europea mencionada. De esta forma hay ya cinco leyes de Mediación en vigor:

- Ley 1/2001 de 15 de marzo de Mediación Familiar de la Generalitat de Cataluña

- Ley 4/2001 de 31 de mayo de la Xunta de Galicia reguladora de la Mediación Familiar
- Ley 7/2001 de 26 de noviembre reguladora de la mediación familiar en el ámbito de la Comunidad Valenciana
- Ley 15 /2003 de 8 de abril (modificada por ley 3/2005 de 23 de junio) de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Ley 4/2005 de 25 de Mayo del Servicio Social Especializado en Mediación Familiar de Castilla-La Mancha (Diario oficial de Castilla la Mancha de 3 de junio 2005)

Además de las leyes ya publicadas y en vigor actualmente, se encuentran en proceso de trámite las leyes de Mediación de la Comunidad Autónoma de Madrid y la Ley de Mediación de la Comunidad Andaluza. Es por tanto obvio el desarrollo reciente, pero muy activo, que se está produciendo en materia de regulación de servicios de mediación y de las posibilidades profesionales que implica para las personas especializadas y formadas en esta materia.

Igualmente en el ámbito autonómico está en fase de aprobación un Decreto de la Generalitat de Cataluña sobre Mediación Escolar. En un momento de preocupación por el incremento de la violencia en las aulas y los casos de acoso escolar (o bullying), el proyecto de decreto aborda los conflictos de convivencia en los centros a partir de la mediación y no de la sanción. Como paso previo, durante el curso que ahora se acaba, Educación ha puesto en marcha en 20 centros de primaria y varios concertados el programa Convivencia y Mediación, que ya funcionaba en más de un centenar de institutos de secundaria (IES). Para el curso próximo se prevé extender a más centros. En el proyecto de decreto, se define la mediación como "método de resolución de conflictos mediante la intervención de una tercera persona, con formación específica e imparcial, con el objetivo de ayudar a las partes a obtener por ellas mismas un acuerdo satisfactorio". La mediación, que no será un paso obligatorio en la resolución de problemas, podrá utilizarse "como estrategia preventiva en la gestión de conflictos entre miembros de la comunidad escolar, que no están necesariamente tipificados como conductas

contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia del centro". También podrá ofrecerse como estrategia de reconciliación, tras la aplicación de una medida correctora o una sanción, para restablecer la confianza entre los protagonistas del conflicto y dar respuestas para evitar otras situaciones problemáticas.

En los últimos años se está asistiendo, igualmente, a un gran impulso profesional de la mediación desde instancias administrativas de la Política Social. Encontramos, por ejemplo, las Subvenciones de la Dirección General de Familias y la Infancia.

De reciente creación, se ha incluido en los presupuestos del Estado un Crédito para Programas de Apoyo a familias en situaciones especiales mediante convenios-programa con Comunidades Autónomas, por un importe de 12.702.030 €, incluido en la aplicación presupuestaria 19.04.313O.454.01. Programa 3 de Orientación y/o Mediación Familiar, con una dotación de 2.439.573,64 euros. El objetivo de este programa es prevenir y atender las problemáticas generadas por los procesos de conflictividad familiar, por las situaciones que impliquen un riesgo de ruptura de la familia, o por las situaciones en las que la pareja haya decidido separarse, primando en todo caso el interés superior de los menores. Asimismo, también se atenderán las problemáticas surgidas en relación con el cumplimiento del régimen de visitas de los hijos establecido para los supuestos de separación o divorcio de sus progenitores, bien como consecuencia de derivación judicial, bien por indicación de los Servicios Sociales o bien por propia iniciativa de los afectados. El programa se instrumentará a través de la creación o mantenimiento de Servicios de Orientación y/o Mediación Familiar, así como de aquellos servicios que faciliten el régimen de visitas. El eje principal de intervención será la familia como sistema de relaciones interpersonales entre sus integrantes y núcleo fundamental de su desarrollo personal.

A estos efectos, señala la norma, la orientación psicosocial se referirá tanto a las crisis conyugales, como a los conflictos intergeneracionales, con el fin de prevenir situaciones de riesgo que desemboquen en un deterioro de la convivencia familiar y/o desintegración familiar. Asimismo, se entenderá como

Mediación Familiar para las situaciones de ruptura de la pareja, además de la que pueda promoverse en otros supuestos de conflictividad familiar, la técnica de resolver conflictos donde las partes cuentan con la ayuda de una persona imparcial (mediador familiar) que diseña un proceso para que éstas puedan dialogar, proporcionándoles aquellas habilidades que les capaciten para tomar sus propias decisiones acerca de cómo organizar su vida futura y cómo ejercer conjuntamente sus funciones y responsabilidades parentales después de la ruptura como pareja, primando en todo el proceso el interés de los menores. No se contemplarán en este programa las intervenciones que deban realizarse en cumplimiento de decisiones judiciales.<sup>2</sup>

### **3. La Mediación en el Título de Grado de Trabajo Social.**

En los últimos años se ha asistido a una multiplicación de las ofertas de formación en Mediación por parte de organismos privados o públicos en todos los países europeos, lo que tendería a demostrar que existe una demanda en la materia. Es cierto que la institucionalización de la mediación a través de los textos legislativos que han sido publicados en diferentes países ha acelerado el fenómeno con la incorporación de nuevos actores en el campo de la mediación tales como los abogados, los notarios, los mediadores interculturales etc. En referencia a esta evolución la cuestión de la formación está a punto de convertirse en un reto no solo económico sino también de control de esta nueva función que constituye la mediación.

En el contexto europeo se asiste también a tentativas de estructuración de la formación en la mediación con la iniciativa del Foro Europeo de los organismos de formación en materia familiar con la creación de un Master Europeo en Mediación dirigido por el IUKB con la colaboración de universidades Europeas. Estas iniciativas pueden promover un modelo europeo de mediación basado en el respeto de las identidades culturales con un modo consensuado de gestión de conflictos.

---

<sup>2</sup> Para mayor información consultar la página:



Vamos a centrarnos, en este momento, en la estructura de la materia de mediación integrada en los títulos de grado de trabajo social. Boadas y Cascudo(op.cit) justifican la inclusión de la mediación en la formación en los planes de estudio por el propio perfil del trabajador social que se adecúa, señalan, a las del mediador centrados ambos en el manejo de la comunicación. Citan las autoras a Verдум (1999: 120) “la consideración y aceptación de la mediación ya sea familiar, comunitaria o judicial, como una posible área de especialización del trabajo social supondrá que las universidades incorporen esa materia en sus planes de estudios, de modo que se faciliten los instrumentos teórico-prácticos para formar buenos mediadores”. De esta forma el Libro Blanco señala la mediación como una de las funciones del trabajo social “ En la función de mediación el Diplomado en Trabajo Social/Asistente Social actúa como catalizador, posibilitando la unión de las partes implicadas en el conflicto con el fin de posibilitar con su intervención que sean los propios interesados quienes logren la resolución del mismo”.

En el mismo documento se destaca la competencia específica de la mediación (11) como “Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa de conflictos”, dentro de la competencia de Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios y promocionar el desarrollo de los mismos y para mejorar las condiciones de vida. Señala el documento que trabajar con el sistema cliente de cara a prevenir las situaciones de crisis y para hacer frente a los problemas y conflictos. Mediar y negociar cuando las personas tienen puntos de vista diferentes.

Con objeto de centrar la propuesta me referiré a algunos aspectos que pueden orientar el debate: la situación de la materia en los Planes de Estudios de Grado, sus objetivos, las competencias a adquirir, los contenidos así como la propuesta de asignación de créditos ECTS

### ***3.1 Situación de la materia de mediación***

La mediación debe situarse en el contexto de las estrategias en que se concreta la intervención del trabajo social para la resolución de problemas. Es por ello que el Libro Blanco de la Titulación de Trabajo Social encuadra la propuesta de materias:

LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN TRABAJO SOCIAL, que incluye:

El trabajo social individual, familiar, grupal, comunitario. Desarrollo local. Intervención en redes sociales y organizaciones. Estrategias de intervención: los recursos sociales, la acción de soporte, **la mediación**, la intervención en crisis, la movilización social. Diseño e implementación de proyectos. Planificación, evaluación y supervisión. Intervención social en áreas de bienestar social.

La mediación puede estar, por tanto, situada dentro de las distintas estrategias de intervención que desarrolla el trabajo social para el cumplimiento de su finalidad. Convendría, pues, que el alumno hubiera obtenido previamente unos conocimientos que le introduzcan en la materia de trabajo social. Para poder intervenir el alumno debe disponer de unas bases sólidas en materias humanísticas y también en materias de análisis de la realidad social. Consideramos que la materia de Mediación debería estar situada en un segundo o tercer año.

### **3.2. Objetivos de la materia de mediación**

Podemos destacar los siguientes objetivos para la materia de mediación en el título de grado de trabajo social:

- Resignificar el conflicto como un factor social constructivo y necesario para el desarrollo de las sociedades
- Dignificar al hombre, sus valores y principios como actores en la solución de sus conflictos
- Rescatar la riqueza de los medios, técnicas y procedimientos propios expresados por los sujetos en la solución de sus conflictos acorde con su identidad cultural.
- Aportar herramientas reales y realizables en la construcción de la paz
- Adquirir competencias para el manejo de la mediación

### **3.3. Competencias a adquirir por los estudiantes de la materia de mediación**

Las competencias que el estudiante de Trabajo social debe adquirir son las siguientes:

*1ª competencia: comprende qué es el conflicto:*

- Entiende el conflicto como dimensión propia del ser humano.
- Analiza y valora el conflicto desde una dimensión histórica, económico, política, antropológica, sociológica, psicológica, etc.
- Diseña y elabora hipótesis sobre el conflicto, la naturaleza, los sujetos, el entorno con el fin de construir una estrategia adecuada y pertinente de mediación.
- Distingue las clases de conflicto tanto por su naturaleza como por el grado de división en el que se encuentra.
- Dimensiona el conflicto como fuente de nuevas relaciones, de reconstrucción de capital social y tejido humano global.
- Profundiza e investiga sobre el conflicto.

*2ª Competencia: identifica los sujetos en conflicto y su entorno:*

- Dignifica la participación de los sujetos del conflicto como actores de una cultura de entendimiento y tolerancia.
- Identifica los intereses de los sujetos involucrados en el conflicto como legítimos y las circunstancias internas y externas que lo rodean.
- Respeta su entorno cultural, sus métodos, su educación, intereses y gustos en la solución pacífica de un conflicto.
- Responsabiliza y corresponsabiliza cuidadosamente a los sujetos sobre papel autónomo y autogestor en la satisfacción de sus necesidades y ejercicio de sus derechos a través de la solución pacífica y mediada de sus conflictos.
- Impulsa la solución de los conflictos procurando el disfrute de los derechos sociales de las partes y la satisfacción de sus necesidades.
- Colabora en la construcción de tejido social.

- Asume la mediación como un proceso horizontal y voluntario en el que las partes son iguales y sus intereses totalmente respetables.

*3ª competencia: conoce la mediación – su naturaleza y técnica*

- Conoce la figura de la mediación, su naturaleza y técnica.
- Critica constructivamente las deficiencias del orden jurídico vigente para solucionar conflictos y aporta soluciones.
- Esboza las posibles consecuencias jurídicas que un conflicto pueda tener hacia el futuro y previene sus efectos.
- Interpreta las intervenciones y encamina la mediación hacia una solución coherente, real y sostenible del conflicto.
- Discierne la causa del conflicto y la enfoca prudentemente simplificando su solución.
- Centra sus capacidades en la custodia del procedimiento, la reconstrucción de relaciones, el respeto por los medios, la sostenibilidad de las decisiones.
- Reconoce la mediación como una nueva forma de regulación social.
- Investiga sobre los métodos y procedimientos más idóneos para conducir a las partes a una solución mediada.
- Se documenta sobre las experiencias exitosas nacional e internacionalmente.

*4ª Competencia: Fomenta la comunicación y la negociación entre las partes.*

- Desmaterializa el conflicto para privilegiar el reencuentro, la identidad cultural, el dialogo, la equidad, el contenido del procedimiento, la palabra comprometida.
- Legitima los medios, las partes, la solución acordada e informa con claridad su rol dentro del conflicto.
- Es observador, prudente, sereno, justo, fuerte, neutral, respetuoso, autocontrolado, ético, honesto, con pensamiento crítico e innovador.
- Guarda la confidencialidad de la información.
- Mantiene las redes de apoyo e intercambio de información.

- Posee un perfil multicultural, Inter.- y transdisciplinario.
- Investiga elaborando tablas de concordancia y discordancia entre diferentes resultados e información proveniente de los conflictos y de la mediación.
- Gestiona un proceso comunicativo que tiene por objetivo ofrecer a las partes la posibilidad de obtener un acuerdo negociado acorde con sus intereses.
- Sostiene su experiencia en el estudio de la mediación, sus temáticas, resultados, procedimientos, etc.
- Diseña estrategias de comunicación, ayudas didácticas de entendimiento.
- Se inculciza con el conflicto, las partes, el procedimiento, las soluciones.

#### **3.4. Contenidos de la materia en el nivel de grado y créditos ECTS**

Los contenidos deben hacer referencia a los siguientes módulos

- Conceptos: Mediación y trabajo social: La mediación en la intervención social. La mediación como cultura. La mediación formal e informal
- Análisis del conflicto social en la intervención profesional del Trabajo Social.
- La mediación como sistema de regulación de conflictos.
- Aplicaciones específicas de la Mediación en la intervención del trabajo social.
- El proceso de la mediación
- Iniciación a las técnicas de la Mediación.

La materia requiere de un número mínimo de créditos. Se proponen 5 créditos ECTS, que, en principio, supondría un total de 125 horas de formación distribuidas de la siguiente forma:

- 42 horas presenciales en donde se desarrollará tanto las clases presenciales teóricas como las clases prácticas en grupo, dramatizaciones etc. dentro de una metodología participativa

- 83 horas de trabajo del alumno que incluye: trabajos individuales, lecturas de bibliografía

#### 4. Bibliografía

- Berasaluze, A y Olalde, A.J. (2004). Como mediamos en Trabajo Social. X Congreso estatal de Diplomados en Trabajo Social. Las Palmas de Gran Canaria
- Boadas, B y Cascudo C.T (2000). Reflexiones para una cultura de la mediación en la formación de los trabajadores sociales. *En Cambio Social, Relaciones Humanas, nuevas tecnologías*. Barcelona: Mira Editores
- García Villaluenga, L (2000). El trabajo social y los nuevos espacios para la mediación: encuentros después de la adopción. *En Cambio Social, Relaciones Humanas, nuevas tecnologías*. Barcelona: Mira Editores
- García-Longoria, M.P. y Conesa, M.B. (2000). El trabajo social y la mediación: estudio exploratorio sobre el nivel de conocimiento de la comunidad sobre la mediación familiar. *En Trabajo Social, compromiso y equilibrio. IX Congreso de Diplomados en Trabajo Social*. Santiago de Compostela
- García-Longoria M.P. (2000) La mediación como forma de intervención en trabajo social en *En Cambio Social, Relaciones Humanas, nuevas tecnologías*. Barcelona: Mira Editores
- García-Longoria, M.P. (2002). La mediación escolar, una forma de enfocar la violencia en la escuela. En *Alternativas* , 10 (319-327)
- García-Longoria, M.P. y Sanchez A. (2004). La mediación familiar como forma de respuesta a los conflictos familiares. 5º Congreso de Escuelas de Trabajo Social de Huelva.
- Germain, C. y Gitterman, A. (1996)(2ªed). *The life model of social Work*. Nueva York: Columbia University Press.
- Ianitelli, S (2000). La mediación en la formación. La intervención a través de nuevos significados. *En Cambio Social, Relaciones Humanas, nuevas tecnologías*. Barcelona: Mira Editores
- Jhonson, L. (1992). *Social Work Practice: A generalist approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon (4ªed.).

- Mayer, B. S. (1995). Conflict resolution. En *Encyclopedia of Social Work*. Washington. NASW. Press.
- Menendez Cuenca., M.A. (2000). La medición en la formación del trabajo social. *En Cambio Social, Relaciones Humanas, nuevas tecnologías*. Barcelona: Mira Editores
- Munuera, P. (2000). *Mediación en Salud*. Apuntes del Curso de Especialista en Mediación Social. Universidad de Murcia. No publicado.
- Teare, R. J. y Mc Pheeters, H.L (1970). *Manpower utilization in Social Welfare*. Atlanta: Southem Regional Education Board.
- Vazquez Aguado, O (2000). La mediación intercultural y la formación en el trabajo social. *En Cambio Social, Relaciones Humanas, nuevas tecnologías*. Barcelona: Mira Editores

## **Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social**

Francisco Gómez Gómez.

fgomez@trs.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

### **0.- Resumen:**

En el Proyecto de “Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social” desarrollado en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, en el año 2005, recibieron formación en la plataforma de gestión de cursos WebCT 18 profesores y 8 administrativos, con el objeto de poder virtualizar las asignaturas como apoyo a la docencia de tipo presencial y al aprendizaje de los alumnos.

Los resultados de participación en el Campus Virtual de la Universidad Complutense de Madrid, en el curso 2005-2006, fueron de 27 profesores, 1012 alumnos, en torno al 60% de los matriculados en la Escuela de Trabajo Social, y la virtualización de 60 asignaturas de la titulación.

La estructuración de los Estudios Superiores en Créditos Europeos ECTS es lo que fundamenta las experiencias de aplicación de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) a la docencia universitaria para facilitar que sean los estudiantes los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, mientras que los docentes serán los mediadores y los promotores de dichos procesos, dejando en segundo término la transmisión exclusiva de informaciones, para pasar a ser facilitadores de la adquisición de competencias profesionales que es lo que demanda la Convergencia Europea de los Estudios Superiores.

**Palabras clave:** Innovación educativa. Trabajo Social. Campus Virtual, Créditos Europeos ECTS.

**Innovation and Improvement of the Educational Quality in Social Work.**



Francisco Gómez Gómez.  
fgomez@trs.ucm.es  
Complutense University of Madrid.  
School of Social Work.

### **0.- Summary:**

In the Project of "Innovation and Improvement of the Educational Quality in developed Social Work" in the School of Social Work of the Complutense University of Madrid, in 2005, they received formation in the platform of management of courses WebCT 18 professors and 8 administrative ones, with the intention of being able to virtualize the subjects like support to teaching of actual type and the learning of the students.

The results of participation in the Virtual Campus of the Complutense University of Madrid, in course 2005-2006, were of 27 professors, 1003 students, around 60% of the registered ones in the School of Social Work, and the virtualización of 60 subjects of the degree.

The structuring of the Superior Studies in European Credits ECTS is what bases the experiences of application of the TIC (Technologies of the Information and the Communications) to university teaching to facilitate that the true protagonists of their learning are the students, whereas the educational ones will be the mediators and the promoters of these processes, leaving in second term the exclusive transmission of information, to happen to be facilitadores of the acquisition of professional competitions that is what the European Convergence of the Superior Studies demands

**Key words:** Educative innovation. Social Work. Virtual Campus, European Credits ECTS.

### **1.- Introducción.**

El Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social obtuvo la aprobación y financiación del Vicerrectorado de Innovación y

Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad Complutense de Madrid para el año 2005 a partir de lo que ya se venía realizando desde el curso académico anterior 2003-2004 para la puesta en marcha del Campus Virtual UCM en la Escuela de Trabajo Social.

Los dos profesores encargados de la coordinación del Campus Virtual UCM de la Escuela de Trabajo Social habían realizado un curso de 30 horas de duración sobre la utilización de la plataforma de gestión de cursos WEBCT, celebrado en el mes de septiembre del 2003, el cual fue suficiente para la virtualizar las asignaturas troncales de Introducción al Trabajo Social y Trabajo Social con Casos de primer y segundo curso, respectivamente, de la Diplomatura de Trabajo Social.

Los resultados que se obtuvieron en esa experiencia piloto (Gómez Gómez, F. y Munuera Gómez, M.P. 2004: 37-44), fueron expuestos en la primera jornada sobre el Campus Virtual UCM, realizada el 6 de mayo de 2004, sobre los cuales también existe alguna información más concreta en la página del Campus Virtual UCM, cuya dirección electrónica es:

<https://www.ucm.es/info/uatd/jornadas/index.html>.

El personal técnico de la UATD (Unidad de Apoyo Tecnológico a la Docencia) de la Universidad Complutense de Madrid inició en la Escuela de Trabajo Social la impartición de una serie de seminarios para los profesores que interesados en diseñar sus asignaturas en el Campus Virtual UCM, cuya duración de 6 horas (participaron 13 profesores para virtualizar sus asignaturas) no resultó suficiente para que los mismos lograran los mencionados objetivos de poner en el Campus Virtual UCM sus asignaturas.

A partir de esa experiencia, el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social, presentado a finales del año 2004, se sustentó en la realidad existente hasta ese momento y entre sus objetivos fundamentales se propuso conseguir que los profesores que participaran en el mismo consiguieran poner en el Campus Virtual UCM sus asignaturas, con el fin de poderlas ofrecer a los alumnos sin un esfuerzo y dedicación que les resultara

demasiado costoso. Y todo ello, teniendo además en cuenta que el proceso de Convergencia Europea de los Estudios Superiores, que está en marcha, había llevado al Vicerrectorado de Innovación y Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad Complutense de Madrid a ofertar una serie de asignaturas experimentales para la puesta en marcha de los créditos ECTS, donde se intentaba aplicar el criterio de enfocar la atención en el aprendizaje de los estudiantes y en el tiempo que dedican a la preparación de sus asignaturas. En la misma dirección, el Proyecto de Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social pretendía ser una experiencia innovadora para experimentar nuevas herramientas en la formación de los futuros trabajadores sociales, sin olvidar las nuevas posibilidades que se abren para la investigación con la Convergencia Europea de los Estudios de Trabajo Social.

Por otro lado, algunos miembros del PAS (Personal de Administración y Servicios) de la Escuela de Trabajo Social de la UCM habían solicitado formación sobre la herramienta WEBCT para poder incorporar a las funciones de sus puestos de trabajo la ayuda al profesorado en la virtualización y creación de materiales para el Campus Virtual UCM, así como a los alumnos en el manejo de la herramienta. Ese fue el caso, por ejemplo, de la secretaria del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales y de los encargados de Aula de Informática de la Escuela los cuales fueron incluidos entre los miembros del grupo de trabajo.

Este artículo da cuenta de lo realizado y de los resultados obtenidos, así como de las acciones y de los proyectos en marcha, y de las propuestas futuras.

## **2.- Objetivos del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social.**

Cabe resaltar que los objetivos alcanzados, al finalizar el Proyecto, obtuvieron un nivel muy satisfactorio en el logro de consecución de las metas pretendidas, ya que la participación en el mismo de los profesores y del personal administrativo de la Escuela de Trabajo Social fue bastante elevada y respondió a

las expectativas del Proyecto, en el que se ofreció poder participar a todos los miembros del Centro.

Los Objetivos del Proyecto pretendían:

a.- Impartir cursos sobre la herramienta de gestión de cursos WebCT a los profesores interesados en participar en el Campus Virtual UCM, con una duración suficiente para que pudieran ofertar sus asignaturas a los estudiantes en el curso académico 2005-2006.

b.- Impartir cursos a los miembros del PAS, que quisieran participar en el proyecto, con una duración suficiente como para que pudieran orientar al profesorado en la utilización de la herramienta WebCT y a los estudiantes para sus tareas universitarias y trabajos en el Aula de Informática.

c.- Desarrollar metodologías para poder afrontar la formación sobre la utilización del Campus Virtual UCM, sin el coste de tiempo y energía que suponía en ese momento el desarrollo y la utilización de la plataforma de gestión de cursos WebCT

d.- Ir generalizando en la Escuela de Trabajo Social la incorporación al Campus Virtual UCM de la mayoría de las asignaturas de la Diplomatura en Trabajo Social, para atender la demanda que ya venían realizando los estudiantes desde el curso 2003-2004. Y

e.- Abrir nuevas vías de estudio e investigación sobre la aplicación de las TIC (Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones) al Trabajo Social y a sus formas específicas de aprendizaje e intervención.

### **3.- Metodología y plan de trabajo del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social.**

La metodología se desarrolló de acuerdo con el plan de trabajo establecido en el Proyecto. Las primeras tareas se dirigieron a lograr un mayor y mejor conocimiento de la situación real existente, en función de las variables de profesorado y alumnado participante en el Campus Virtual UCM y de la repercusión que el Proyecto podría tener para el Espacio Europeo de Educación

Superior, en un momento en el que se acababa de elaborar el Libro Blanco de la Titulación de Grado en Trabajo Social dentro de la II Convocatoria realizada por la ANECA para tal fin, en la que habían participado las 32 universidades que en ese momento impartían en nuestro país los estudios universitarios de Trabajo Social (Dirección, [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_trbjsocial\\_def.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_trbjsocial_def.pdf)).

Se pasó un cuestionario (elaborado por los profesores del curso y por los miembros de la UATD) con el objeto de poder conocer las opiniones de los participantes en el Proyecto que habían utilizado el Campus Virtual UCM en el apoyo a su docencia presencial de las asignaturas virtualizadas y se analizaron los resultados para la elaboración de las conclusiones en la memoria que se elaboró al finalizar el Proyecto.

Los resultados que se presentan, en el presente artículo, fueron recogidos en un CD elaborado sobre el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social que está pendiente de ser publicado por la Universidad Complutense de Madrid.

Como la duración del Proyecto se estableció para doce meses, la calendarización realizada fue la siguiente:

**1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> mes:**

Fijación de fechas para impartir un curso sobre la plataforma de gestión de cursos WEBCT a los profesores y personal de administración y servicios de una duración de 30 horas.

Inicio del cursos y puesta en marcha de las asignaturas.

Primera evaluación de las actividades desarrolladas para corregir los errores cometidos.

**3er y 4<sup>o</sup> mes:**

Finalización del curso y puesta en marcha de todas las asignaturas en el Campus Virtual UCM.

**5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> mes:**

Primera evaluación de lo realizado en el Proyecto de innovación y Mejora de la Calidad Docente hasta el momento

Rediseño de las actividades.

**7º y 8º mes:**

Recogida de datos mediante cuestionario sobre las opiniones de los participantes en el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente.

Inicio del análisis de los datos recogidos hasta el momento para poder ir elaborando algunos resultados previos que puedan ir comunicándose en los diversos eventos en los que participen los miembros del equipo.

**9º y 10º mes:**

Empezar a preparar los medios audiovisuales sobre la experiencia a presentar en los distintos foros: jornadas, congresos, seminarios, etc... en los que participen los miembros del equipo.

**11º y 12º mes:**

Reuniones del equipo, para establecer la continuidad de lo realizado en el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en el siguiente curso.

Elaboración de la memoria final.

Como las pretensiones del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social fueron la aplicación del Campus Virtual UCM en la Escuela de Trabajo Social, mediante la virtualización del mayor número posible de asignaturas de la Diplomatura en Trabajo Social, dado que los propios estudiantes ya estaban solicitando su utilización en todas las asignaturas desde la experiencia piloto del curso 2003-2004, en el cual las asignaturas de Introducción al Trabajo Social y de Trabajo Social con Casos habían servido como experiencia piloto de apoyo a la enseñanza presencial y al aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social

Los recursos materiales disponibles para el desarrollo de las actividades fueron los de las aulas de informática de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología y de la Escuela Universitaria de Trabajo Social, el material fungible necesario para el curso entregado a los alumnos y los aparatos audiovisuales y otros materiales fungibles para la elaboración y diseño de un CD sobre el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social.

#### **4.- Contenidos y evaluación del curso sobre la plataforma WebCT.**

El Curso de formación sobre el Campus Virtual UCM y la Plataforma de gestión de cursos WEBCT impartido en Escuela Universitaria de Trabajo Social del 16-27 de Junio de 2005 se apoyó en un manual elaborado por el equipo de trabajo y los propios profesores del citado curso, cuyos contenidos son los que a continuación se relacionan (los cuales pueden ser consultados en la dirección electrónica:

<https://www.ucm.es/info/uatd/cv0506/documentos/manYTut/manualCV.pdf>)-

#### **Índice del Manual de la Plataforma de Gestión de Cursos WebCT**

1.- Introducción: agentes implicados en Web-CT.

¿Qué hace el administrador?

¿Qué hace el Profesor?

¿Qué hace el alumno?

2.- Navegar por "My WebCT".

¿Cómo navegar por "My WebCT"?

Estructura de las páginas de cada asignatura. Página de inicio.

La página de inicio.

¿Cómo añadir "bloques de texto"?

¿Cómo personalizar la página de inicio?

3.- La herramienta "Calendario".

¿Cómo añadir el "Calendario"?

¿Para qué puedo utilizar el "Calendario"?

¿Cómo añadir una cita en el "Calendario"?

¿Cómo crear un enlace en una cita o evento del "Calendario"?

4.- Añadir Páginas, Herramienta contenidos del curso y Herramientas de contenido.

4.1.- Herramientas de comunicación.

El "Correo" electrónico del curso.

¿Cómo añadir la herramienta “Correo”

¿Cómo enviar un nuevo mensaje a un alumno o a varios alumnos?

¿Cómo adjuntar uno o varios ficheros a un mensaje?

¿Cómo consultar los mensajes?

¿Cómo responder los mensajes?

4.2.- Los “Foros de debate” del curso

¿Cómo añadir la herramienta “foro”?

¿Cómo crear un foro temático?

¿Cómo leer los mensajes enviados a un foro?

¿Cómo responder a una cuestión ya planteada para continuar un debate?

4.3- ¿Cómo organizar iconos?

Cómo guardar archivos para WebCT.

El “Administrador de archivos”. Cómo manejar los archivos.

Carpetas y archivos en el servidor de WebCT.

Cómo cargar archivos en el servidor de WebCT.

Cómo cargar un único archivo.

Cómo cargar una carpeta.

4.4.- Cómo publicar los contenidos del curso: la herramienta “Módulo de Contenidos”.

Añadir “Módulo de contenidos”.

Cómo publicar archivos.

La tabla de contenidos.

La herramienta “Recopilar”.

5.- La utilización del editor de la plataforma WebCT.

6.- Herramienta “Grupos de Trabajo”.

¿Cómo añadir la herramienta “Grupos de Trabajo”?

¿Cómo crear los grupos?

El listado de grupos.

7.- Herramienta “Trabajos”.

¿Cómo añadir la herramienta “Trabajos”?



¿Cómo añadir trabajos?

¿Cómo corregir trabajos?

8.- Gestión y seguimiento de alumnos.

Añadir alumnos.

Cambiar contraseña de los alumnos.

Editar notas.

Exportar lista de alumnos.

Seguimiento de alumnos.

**Organización del Curso:** Francisco Gómez Gómez (Profesor UCM, Coordinador CV-UCM)

**Equipo Docente:**

Amparo Carrasco Pradas (Profesora UCM, Coordinador CV-UCM)

Ana Fernández-Pampillón (Profesora UCM, Profesora de Apoyo Docente UATD-CV)

Augusto García Zapico (Profesor UCM, Facultad de Educación)

Jorge Merino (Investigador - Apoyo Docente UATD-CV)

Juan Gabriel Morcillo Ortega (Profesor UCM, Coordinador CV-UCM)

David Reyero García (Profesor UCM, Coordinador CV-UCM)

**Planificación:**

**Sesión 1.-** (día 16/6/05. 10:00-14:00):

Presentación del CV-UCM.

Los espacios de trabajo del profesor (Asignaturas, ECC, SPP, otros).

Dar de alta asignaturas y seminarios de trabajo.

Contenido de los espacios de trabajo. Introducción a WEBCT, tipos de usuarios, lista de espacios, configurar la página de inicio, el panel de control, configurar el curso (nombre del profesor, menú, Pág.. de Bienvenida...) compartir asignatura.

Prof. Jorge Merino

**Sesión 2.-** (día 17/6/05. 10:00-14:00):

Crear un espacio de trabajo.

Panel de control (II), herramientas disponibles en la plataforma, el programa, las herramientas de comunicación, como organizar los iconos, configurar el menú.

Práctica: Exploración de ejemplos. Discusión "que puede ser útil para el profesor en su trabajo universitario" (enumerar utilidades).

Diseño de mi asignatura: narrativa, herramientas y recursos necesarios.

Prof. Juan Gabriel Morcillo

**Sesión 3.-** (día 20/6/05. 10:00-14:00):

Gestión de alumnos.

Listas de alumnos, el alumno o invitado "genérico" (conexión como alumno), personalizar las listas de alumnos e insertar, borrar alumnos.

La ficha electrónica: buscar ficha, modificar datos, cambio de contraseña.

Seguimiento de la actividad del alumno.

Exportar la información del alumno. Procesamiento de la información (Word, Excel...)

Práctica: Incluir alumnos (compañeros), calificar al alumno, imprimir lista de calificaciones para el tablón de anuncios, publicar la nota de la asignatura (boletín de notas).

Prof. Juan Gabriel Morcillo.

**Sesión 4.-** (día 21/6/05. 12:00-14:00):

Gestión de Contenidos I.

Metodología, transferencia de archivos, publicación (puede darse en sesión II).

Actualizar la vista del alumno (puede darse en sesión II).

Práctica.

Prof. David Reyero García.

**Sesión 5.-** (día 22/6/05. 10:00-14:00):

Gestión de Contenidos II.

Publicación. Actualizar la vista del alumno. Copias de seguridad.

Importar y exportar contenido.

Práctica. Prof.

David Reyero García.

**Sesión 6.-** (día 23/6/05. 10:00-12:00):

Evaluación: Trabajos y prácticas.

Espacio de trabajos y prácticas (profesor).

Nuevo trabajo: guión y configuración (profesor).

Corregir y calificar un trabajo (profesor).

Ver trabajos, resolver un trabajo y consultar la calificación (alumno).

Práctica: (como profesor y alumno).

Prof. Amparo Carrasco Pradas.

**Sesión 7.-** (día 24/6/05. 10:00-14:00):

Evaluación: exámenes, autoevaluaciones y encuestas.

Espacio para exámenes autoevaluaciones y encuestas.

Base de datos de preguntas, exportar/importar.

Crear un examen. Resolver un examen. Corregir y calificar exámenes.

Crear un examen de autoevaluación. resolver, consultar resultados.

Crear una encuesta. resolver, consultar datos.

Práctica: crear en equipo una base de datos de preguntas, compartirlas para crear una base de datos general, crear exámenes, resolver, corregir y calificar.

Prof. Amparo Carrasco Pradas.

**Sesión 8.-** (día 27/6/05. 10:00-14:00):

Trabajo con grupos de alumnos.

Crear el espacio de los grupos de trabajo.

Propiedades de un grupo:

1º Carpeta privada del grupo para intercambio de archivos.

2º Foro privado del grupo.

3º Publicaciones del grupo (creación de index.html).

Pertenencia del alumno a varios grupos de trabajo. Práctica: crear grupos, proponer una dinámica y llevarla a la práctica (doble faceta profesor/alumno), calificar al grupo.

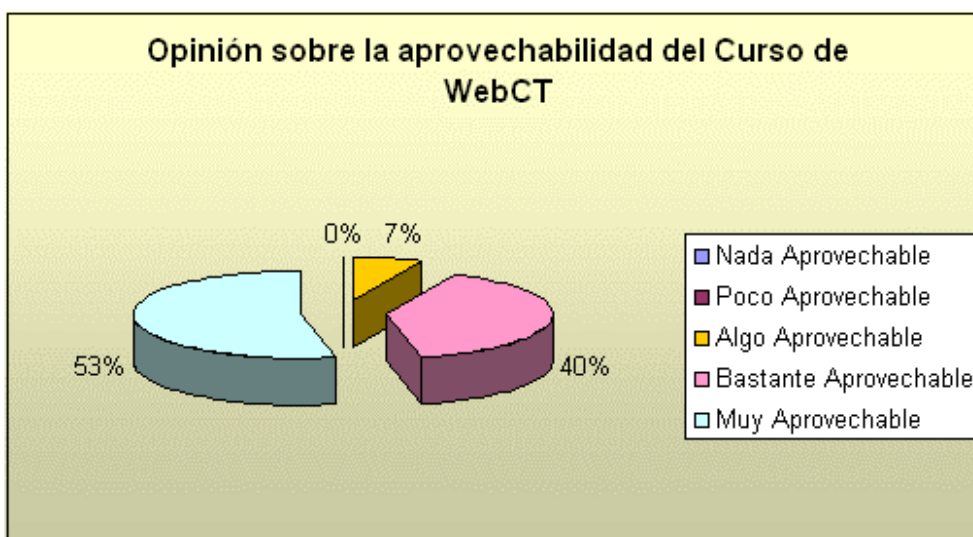
Crear portafolios electrónicos para los alumnos.

Prof. Augusto Garcia

### **Evaluación del Curso:**

Como puede observarse en el cuadro nº 1 los participantes en el curso opinaron de forma mayoritaria, el 93%, que el curso les había resultado muy o bastante aprovechable. Mientras que los que opinaron que el curso les había resultado algo aprovechable fueron el 7%. Las opciones de poco o nada aprovechable no fue elegida por ninguno de los encuestados, lo que es un indicativo de que el curso resultó útil y adecuado a las necesidades de los que participaron en el mismo, según la programación realizada previamente en el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social.

**Cuadro nº 1**

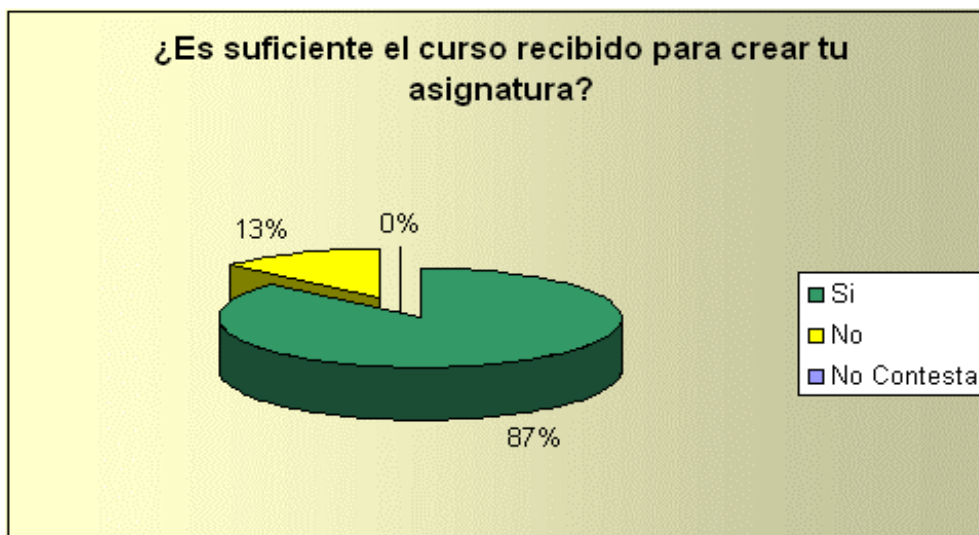


El cuadro nº 2 confirma la utilidad del curso para los participantes en el mismo a la hora de poder ser capaces de diseñar sus asignaturas en el Campus Virtual UCM, mediante la plataforma de gestión de cursos WebCT, ya que el 87%

responde que fue suficiente para crear su asignatura y sólo el 13% respondió de forma negativa. Ha de tenerse en cuenta que en éste último porcentaje tienen que ser incluidos los miembros del personal de administración y servicios que realizaron el curso con el fin de ayudar a los profesores en el diseño de sus asignaturas.

No ha de olvidarse que el objetivo, principal, del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente y el impulso inicial del mismo nació de estas necesidades de los profesores, que querían apoyar su docencia presencial en la plataforma de gestión de cursos WebCT para virtualizar sus asignaturas, de recibir formación suficiente para ser capaces de poner en el Campus Virtual UCM sus asignaturas sin tener que realizar ni un gran esfuerzo, ni una enorme dedicación de tiempo y energías, para no perjudicar sus tareas y cometidos docentes e investigadores. Y es, también, aquí donde el Proyecto no sólo supone una innovación para la docencia sino para la aplicación y el conocimiento de las TIC (Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones) en el desarrollo del Trabajo Social.

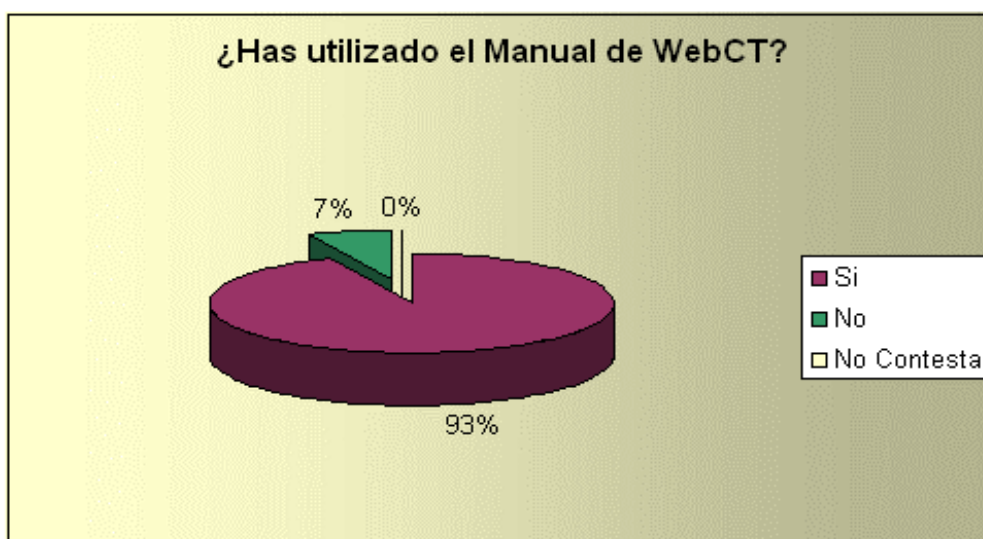
**Cuadro nº 2**



El cuadro nº 3 muestra que el manual elaborado por los miembros del equipo docente que participaron en el Proyecto de Innovación y Mejora de la

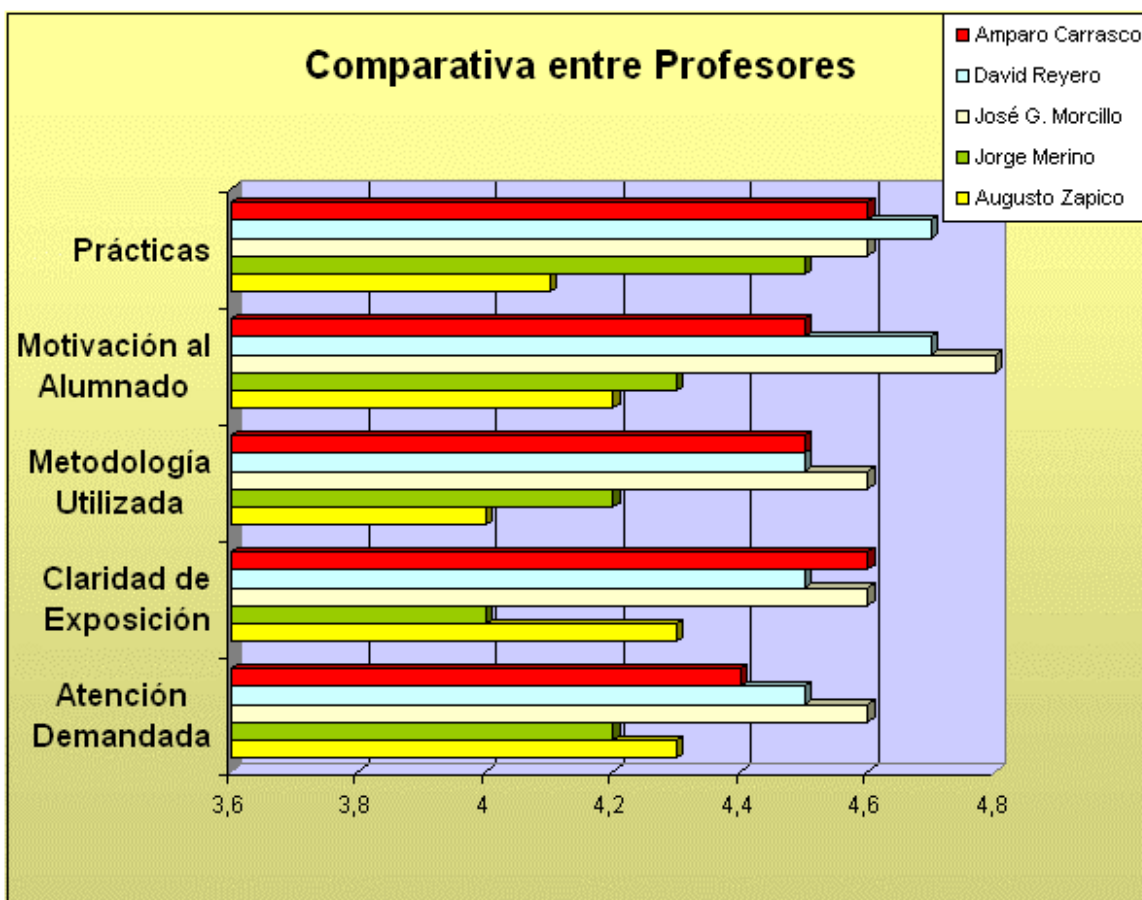
Calidad Docente en Trabajo Social fue utilizado de forma mayoritaria por los que realizaron el curso, el 93%, lo que da idea de su utilidad. Este manual ha sido utilizado desde entonces en la mayoría de las actividades de formación sobre la herramienta WebCT desarrolladas en la UCM en los demás centros por los miembros de la UATD (Unidad de Apoyo Tecnológico a la Docencia).

**Cuadro nº 3**



Los participantes en el curso evaluaron a los profesores que impartieron la docencia de cada uno de los módulos del mismo. El cuadro nº 4 recoge de forma comparativa las evaluaciones de cada uno de los citados profesores. Las puntuaciones de la escala de evaluación iban de 1 a 5 puntos siendo 1 la mínima puntuación y 5 la máxima. Como puede comprobarse, casi la totalidad de las puntuaciones de los profesores está por encima del punto 4, lo que supone obtener más del 80% de la puntuación máxima. De los cinco aspectos de la docencia evaluados a los cinco profesores, en total 25, 15 están próximos o por encima del 4,5 que es la puntuación que significa el 90% de la puntuación máxima. Todos estos datos reflejan el nivel óptimo de satisfacción logrado con el curso, así como su utilidad para el logro de los fines propuestos.

**Cuadro nº 4**



### **5.- Resultados del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social.**

Los participantes en el curso, para la utilización de la herramienta WebCT a la que nos venimos refiriendo, fueron 18 profesores y 8 miembros del personal de administración y servicios. Los profesores de la Escuela de Trabajo Social que se ha dado de alta en el Campus Virtual UCM en el curso académico 2005-06 son 27, por lo que podemos deducir que las pretensiones del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social se han cumplido de una forma muy satisfactoria. Se ha pasado así de los 7 profesores que habían intentado

participar en el curso 2004-005 a los 27 profesores que participan realmente en el mismo con 60 asignaturas de la Diplomatura en Trabajo Social virtualizadas.

No obstante, el mayor éxito logrado en cuanto a las cifras de participación en el Campus Virtual UCM en la Escuela Universitaria de Trabajo Social ha sido el número de estudiantes que en el mes de febrero de 2006 ascendía a 1012. Esta cifra supera el 60% de los estudiantes matriculados en la Escuela de Trabajo Social. La tabla nº1 recoge además el número de estudiantes en cada uno de los centros de la Universidad Complutense de Madrid que participan en el Campus Virtual UCM, lo cual permite poder establecer comparaciones cuantitativas de la participación entre los citados centros y áreas del saber.

Entre los 27 centros universitarios considerados la Escuela Universitaria de Trabajo Social supera en la participación de estudiantes a todas las demás escuelas universitarias excepto a las de Ciencias Empresariales y Enfermería, y a las facultades de Biológicas, Físicas, Geológicas, Matemáticas, Bellas Artes, Filosofía y Odontología. Cabe hacer hincapié una vez más en que los estudiantes de la Escuela Universitaria de Trabajo Social participan realmente en sus asignaturas virtualizadas, dado que los profesores que las pusieron a su disposición recibieron la formación suficiente para garantizar el uso y aprovechamiento de la herramienta de gestión de cursos WebCT y por ello hemos recogido también los datos de los profesores por el departamento universitario al que pertenecen (Tabla nº 2), con el fin de que la comparación de los datos nos pueda ilustrar sobre la participación de los profesores representantes de cada una de las áreas de conocimiento en la inclusión en su docencia de las TIC (Tecnologías de las Información y de las Comunicaciones).

**Tabla nº 1**

**Estudiantes inscritos en el Campus Virtual UCM por centro (15-02-2006)**

Centro adscrito	Número de alumnos
CES FELIPE II	14
E.U BIBLIOTECONOMIA Y DOCUMENTACION	433



Centro adscrito	Número de alumnos
E.U. DE ENFERMERIA, FISIOTERAPIA Y PODOLOGIA	1094
ESC. UNIV. ESTADISTICA	114
ESC. UNIV. ESTUDIOS EMPRESARIALES	2055
ESC. UNIV. OPTICA	742
ESC. UNIV. TRABAJO SOCIAL	1012
FACULTAD CC. BIOLÓGICAS	667
FACULTAD CC. ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES	3480
FACULTAD CC. FÍSICAS	878
FACULTAD CC. GEOLÓGICAS	830
FACULTAD CC. MATEMÁTICAS	618
FACULTAD CC. POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA	1666
FACULTAD CC. QUÍMICAS	1730
FACULTAD DE BELLAS ARTES	319
FACULTAD DE CC. DE LA INFORMACIÓN	2603
FACULTAD DE DERECHO	3535
FACULTAD DE EDUCACIÓN	4320
FACULTAD DE FARMACIA	1284
FACULTAD DE FILOLOGÍA	1059
FACULTAD DE FILOSOFÍA	169
FACULTAD DE INFORMÁTICA	1972
FACULTAD DE MEDICINA	1438
FACULTAD DE ODONTOLOGÍA	309
FACULTAD DE PSICOLOGÍA	1423
FACULTAD DE VETERINARIA	1128
FACULTAD GEOGRAFÍA E HISTORIA	1177
Total	36060

Los datos de la tabla nº 2 dejan constancia de los profesores inscritos en el Campus Virtual UCM según el departamento universitario al que pertenecen, de las facultades de Ciencias Políticas y Sociología, Ciencias Económicas, Ciencias de la Información, Derecho, Educación, Filosofía, Historia, Psicología y de la Escuela Universitaria de Trabajo Social que es al centro al que pertenece el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Los demás departamentos tienen su ubicación en las facultades citadas.

Como puede observarse entre los 67 departamentos universitarios considerados el de Trabajo Social y Servicios Sociales se sitúa con 18 participantes en cuarto lugar con el mismo número de profesores que el Departamento de Derecho Procesal. Sólo le superan los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Sociología IV.

Resulta bastante significativo, como puede observarse, que el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales supere al resto de los 62 departamentos universitarios, recogidos en la tabla nº 2, Sobre todo si tenemos en cuenta que son Departamentos de Facultades y áreas de conocimiento de un gran arraigo universitario, lo que supone que dispongan de gran cantidad de docencia en los planes de estudios de las diferentes titulaciones en las que participan, además de amplias plantillas de profesorado. Piénsese que son Departamentos con docencia en primer, segundo y tercer ciclo universitarios (hasta tercer curso de licenciatura o diplomatura, dos últimos cursos de la licenciatura y doctorado), mientras que el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales es el único que por ser de escuela Universitaria sólo tiene docencia en el primer ciclo universitario, es decir en la Diplomatura de Trabajo Social.

Los datos reflejan claramente los resultados del Proyecto de Innovación Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social, pues en la Escuela Universitaria de Trabajo Social tienen docencia los siguientes departamentos universitarios, algunos de cuyos profesores participaron en el curso sobre la herramienta WebCT desarrollado por el Proyecto, Antropología Social, los de Ciencia Política y de la

Administración I y II, Derecho Civil, los de Filosofía del Derecho Moral y Política I y II, Psicología Básica II, Psicología Social y los de Sociología IV y V, todos ellos con menor número de participación de profesores a pesar de ser interfacultativos, que es en lo que se diferencian del único Departamento de la Escuela de Trabajo Social, el de Trabajo Social y Servicios Sociales. La proporcionalidad de participación del profesorado de la Escuela Universitaria de Trabajo Social es mayor que en los otros centros considerados. Además téngase en cuenta que del total de los 27 profesores que participan en el Campus Virtual UCM de la Escuela Universitaria de Trabajo Social 18 profesores pertenecen al Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales y 9 a los otros departamentos que tienen su ubicación en los demás centros universitarios.

**Tabla nº 2.**

**Profesores inscritos en el Campus Virtual (Por Departamentos) (16-02-2006)**

Nombre Departamento	Número de profesores
ANTROPOLOGIA SOCIAL	9
CIENCIA POLITICA Y DE LA ADMINISTRACION I	5
CIENCIA POLITICA Y DE LA ADMINISTRACION II	13
CIENCIA POLITICA Y DE LA ADMINISTRACION III	6
CIENCIAS EMPRESARIALES	1
COMERCIALIZACION E INVESTIGACION DE MERCADO	9
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL	1
COMUNICACION AUDIOVISUAL Y PUBLICIDAD II	5
COMUNICACION AUDIVISUAL Y PUBLICIDAD I	6
DERECHO ADMINISTRATIVO	2
DERECHO CIVIL	5
DERECHO CONSTITUCIONAL	2
DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL	11

Nombre Departamento	Número de profesores
DERECHO ECLESIASTICO DEL ESTADO	3
DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO	4
DERECHO INTERNACIONAL PUBLICO Y DERECHO INTERNACIONAL PRIVAD	5
DERECHO INTERNACIONAL PUBLICO Y RELACIONES INTERNACIONALES	4
DERECHO MERCANTIL	16
DERECHO PENAL	11
DERECHO PROCESAL	18
DERECHO ROMANO	3
DIDACTICA DE LA EXPRESION PLASTICA	6
DIDACTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA	16
DIDACTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	12
DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES GEOGRAFIA, HISTORIA, HISTORIA DEL ARTE	6
DIDACTICA DE LAS MATEMATICAS	9
DIDACTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR	19
ECOLOGIA	4
FILOSOFIA DEL DERECHO MORAL Y POLITICA I	8
FILOSOFIA DEL DERECHO MORAL Y POLITICA II	1
FILOSOFIA I (METAFISICA Y TEORIA DEL CONOCIMIENTO)	3
FILOSOFIA III (HERMENEUTICA Y FILOSOFIA DE LA HISTORIA)	1
FILOSOFIA IV (TEORIA DEL CONOCIMIENTO E HISTORIA DEL PENSAMIENTO	5
HISTORIA ANTIGUA	4
HISTORIA CONTEMPORANEA	6
HISTORIA DE AMERICA I	2

Nombre Departamento	Número de profesores
HISTORIA DE AMERICA II	8
HISTORIA DE LA COMUNICACION SOCIAL	4
HISTORIA DEL ARTE I (MEDIEVAL)	1
HISTORIA DEL ARTE II (MODERNO)	2
HISTORIA DEL ARTE III (CONTEMPORANEO)	9
HISTORIA DEL DERECHO Y DE LAS INSTITUCIONES	7
HISTORIA DEL PENSAMIENTO Y DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y POLITICOS	11
HISTORIA E INSTITUCIONES ECONOMICAS	9
HISTORIA E INSTITUCIONES ECONOMICAS II	2
HISTORIA MODERNA	3
LOGICA Y FILOSOFIA DE LA CIENCIA	2
METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO	6
METODOS DE INVESTIGACION Y DIAGNOSTICO EN EDUCACION	20
ORGANIZACION DE EMPRESAS	14
PERIODISMO II (ESTRUCTURA Y TECNOLOGIA DE LA INFORMACION)	5
PERIODISMO III (TEORIA GENERAL DE LA INFORMACION)	3
PERSONALIDAD, EVALUACION Y TRATAMIENTOS PSICOLOGICOS I	7
PERSONALIDAD, EVALUACION Y TRATAMIENTOS PSICOLOGICOS II	15
PSICOBIOLOGIA	7
PSICOLOGIA BASICA I (PROCESOS BASICOS)	4
PSICOLOGIA BASICA II (PROCESOS COGNITIVOS)	6
PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACION	16
PSICOLOGIA SOCIAL	14

Nombre Departamento	Número de profesores
SOCIOLOGIA I (CAMBIO SOCIAL)	8
SOCIOLOGIA II (ECOLOGIA HUMANA Y POBLACION)	6
SOCIOLOGIA III (ESTRUCTURA SOCIAL)	6
SOCIOLOGIA IV (METODOS DE INVESTIGACION Y TEORIA DE LA COMUNICACION)	19
SOCIOLOGIA V (TEORIA SOCIOLOGICA)	8
SOCIOLOGIA VI (OPINION PUBLICA Y CULTURA DE MASAS)	7
TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES	18

Resulta evidente que si el número de profesores del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales es de 18 y las asignaturas virtualizadas del mismo son 31 (como refleja la tabla nº 3) para el resto de los 9 profesores de los demás departamentos que imparten docencia en la Escuela Universitaria de Trabajo Social restan 29 asignaturas, del total de 60 virtualizadas de la Diplomatura. Si fijamos además nuestra atención en las asignaturas de los departamentos que además de tener docencia en la Escuela Universitaria de Trabajo Social la tienen en sus facultades donde se ubican e incluso son la mayoría interfacultativos se comprenderá que el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social ha influido en el estado de la situación en que se encuentran, mediante la cual sólo el Departamento de Sociología IV supera al de Trabajo Social y Servicios Sociales y casi en la totalidad de ellos existen virtualizadas para el curso académico 2005-06 asignaturas de la Diplomatura en Trabajo Social, que son las 29 asignaturas que no pertenecen al Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. De ello, podemos deducir que nuestro Proyecto ha contribuido a mejorar la posición de dichos departamentos en la aplicación de las TIC a su docencia.

**Tabla nº 3**

**Asignaturas virtualizadas en el Campus Virtual (Por Departamentos con docencia en la EUTS de la UCM) (18-02-2006)**

Nombre Departamento	Número Asignaturas
ANTROPOLOGIA SOCIAL	28
CIENCIA POLITICA Y DE LA ADMINISTRACION I	15
CIENCIA POLITICA Y DE LA ADMINISTRACION II	18
DERECHO CIVIL	9
ECONOMIA APLICADA VI (HACIENDA PUBLICA Y SISTEMA FISCAL)	6
FILOSOFIA DEL DERECHO MORAL Y POLITICA I	8
FILOSOFIA DEL DERECHO MORAL Y POLITICA II	1
PSICOLOGIA BASICA II (PROCESOS COGNITIVOS)	7
PSICOLOGIA SOCIAL	22
MEDICINA I	14
SOCIOLOGIA IV (METODOS DE LA INVESTIGACION Y TEORIA DE LA COMUNICACION)	38
SOCIOLOGIA V (TEORIA SOCIOLOGICA)	16
TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES	31

Se elaboró un CD donde se recogió lo elaborado en el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social, así como las publicaciones y participaciones en los diferentes foros y congresos en los que los miembros del equipo habían tomado parte hasta el momento de su realización.

**6.- Propuestas de futuro**

El Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social no partió de cero, como ha quedado demostrado, pues ya había una experiencia acumulada del curso académico anterior al de su aprobación. El equipo de trabajo había participado en diferentes eventos nacionales e

internacionales presentando lo que habían realizado en cuanto a la aplicación a las ciencias sociales de las TIC.

La necesidad de pasar la atención de la enseñanza impartida por los profesores al aprendizaje de los alumnos y las posibilidades de innovar verdaderamente con la ocasión que el Espacio Europeo de Educación Superior va a suponer para nuestros estudios universitarios es lo que impulsó al equipo a plantearse nuevas y novedosas metas en la docencia. Mirar las posibilidades de investigar los efectos que esas innovaciones producían en las enseñanzas fue uno de los principales objetivos buscados. Se pretendía investigar el impacto de las TIC (Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones) para la enseñanza y el aprendizaje del Trabajo Social. Ello es lo que dio lugar a la presentación del Proyecto de Investigación PR1/06-B que ha sido aceptado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Complutense de Madrid, titulado: "Observatorio para la aplicación de las nuevas tecnologías en el apoyo de la docencia presencial en las Ciencias Sociales". Con el cual se pretende estudiar las influencias que produce en el aprendizaje de los estudiantes el uso de las TIC (Campus Virtual UCM) aplicadas en las asignaturas de las licenciaturas y diplomaturas de ciencias sociales de la Universidad Complutense de Madrid, y cuyo investigador responsable es el propio autor del presente artículo.

Existen múltiples iniciativas sobre observatorios referidos a temas de nuevas tecnologías de la información, pero en lo ya realizado en cuanto al apoyo que las mismas pueden suponer para la docencia presencial y para el desarrollo de lo requerido por el Espacio Europeo de Educación Superior la Universidad Complutense de Madrid es ya pionera tanto en la puesta en marcha en los tres últimos cursos del Campus Virtual UCM como en el liderazgo de su aplicación para la investigación. Las dos primeras Jornadas sobre Campus Virtual en los cursos 2003-04 y 2004-05 donde se presentaron las experiencias docentes e investigadoras mediante el Campus Virtual UCM de cara a la CE de los estudios universitarios da una idea tanto de los antecedentes del tema como de la necesidad de investigar los efectos que la andadura iniciada hace tres años



produce en los estudiantes, que son los sujetos activos del aprendizaje en sus estudios.

En el presente curso académico 2005-06 se está desarrollando en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa un Proyecto de Ayuda al Desarrollo financiado por la UCM para impartir una segunda especialidad en “Orientación y Consejería al Niño Adolescente y Psicoterapia Familiar” que también ha sido aprobado por la AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) como Proyecto de Cooperación Científica Interuniversitario B/2403/05, en el cual el Campus Virtual UCM juega un papel fundamental en el apoyo de la docencia presencial impartida en Arequipa por los profesores de la UCM que participan en el Proyecto

Por otro lado, para el año 2006 han sido presentados al Vicerrectorado de Innovación y espacio europeo de Educación Superior de la UCM tres nuevos Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente en Trabajo Social:

1.- Formación sobre el Campus Virtual UCM para profesores y personal de administración y servicios, el cual pretende continuar la labor iniciada en la Escuela Universitaria de Trabajo Social con el Proyecto realizado en el año 2005 y del cual hemos dado cuenta en el presente artículo.

2.- Tutorías, Asesoramiento y Orientación a los estudiantes mediante el ECC (Espacio de Coordinación de Centro) del Campus Virtual UCM. Se pretende asesorar y orientar a los estudiantes de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UCM en aquellos asuntos generales e individuales que no son competencia específica del profesorado. Desde la Subdirección de Ordenación Académica y desde la Coordinación del Campus Virtual UCM se pretende tutorizar a los alumnos y dar cobertura a las nuevas necesidades que surgirán con la aprobación del Postgrado en Trabajo Social por parte de la Comunidad Autónoma de Madrid.

La docencia del Master en “Trabajo Social Comunitario, Gestión y Evaluación de Servicios Sociales” adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior, según lo establecido por el Decreto de Títulos de Postgrado, mediante el

sistema de créditos ECTS iniciará su andadura en la Escuela de Trabajo Social en octubre del 2006.

3.- Creación de un Espacio Virtual para el Prácticum de Trabajo Social. Se pretende recoger toda la información referente a los centros de prácticas que tienen alumnos de la Escuela de Trabajo Social de la UCM y que colaboran en dichas labores formativas. La encargada del Proyecto será la Subdirección del Prácticum con la colaboración de la Coordinación del Campus Virtual UCM y el espacio que se cree será donde se recoja toda la información de la practicas y en el cual podrán participar tanto los profesionales de los centros de prácticas colaboradores como los estudiantes matriculados en el Prácticum.

### **7.- Conclusiones.**

1.- La puesta en funcionamiento del Campus Virtual UCM en la Escuela Universitaria de Trabajo Social ha supuesto una experiencia positiva en la aplicación de las TIC (Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones) a la docencia del Trabajo Social.

2.- El Campus Virtual UCM puede ser útil para la adaptación de los estudios de Trabajo Social al Espacio Europeo de Educación Superior y, más en concreto, en la aplicación e implementación de los créditos ECTS.

3.- Es muy importante la formación y el apoyo del profesorado en aquellos aspectos de la innovación que suponen la aplicación de nuevas tecnologías al ámbito de las enseñanzas universitarias en las que participan.

4.- A veces la innovación es más fácil, o menos costosa, en aquellas áreas de conocimiento que se han incorporado más tarde a la universidad, como es el caso del área de Trabajo Social y Servicios Sociales, y por ello es mucho menos costoso crear en ellas nuevas formas de hacer y trabajar que en otras áreas de conocimiento cuya andadura es mucho más larga, por lo que ofrecen muchas más resistencias a los cambios que van a ser necesarios para la adaptación europea de los estudios universitarios.

5.- Las TIC pueden suponer una revolución para la docencia y para la investigación por acortar distancias y permitir la comunicación entre profesores y estudiantes de unas formas cómodas y poco costosas. Que pueden hacer innecesarios los desplazamientos físicos que hasta ahora habían sido imprescindibles para intercambiar experiencias tanto docentes como investigadoras. El intercambio de experiencias y casos entre profesionales desarrollados a diario resulta innovador y abre unas posibilidades que es necesario explorar para que puedan ser aprovechadas en favor de los más desfavorecidos del planeta para facilitar su desarrollo.

### **8.- Bibliografía.**

- Carrasco Pradas, A. (2005): “El Campus Virtual más allá d la docencia: dos experiencias de utilización del Campus Virtual en otras actividades académicas”. En Merino Granizo, J., Fernández-Valmayor Crespo, A. y Fernández-Pampillón Cesteros, A.: Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM. Madrid. UCM

- Gómez Gómez, F. (2005): “Estudio sobre el apoyo del Campus Virtual UCM en las enseñanzas prácticas del Trabajo Social” . En Merino Granizo, J., Fernández-Valmayor Crespo, A. y Fernández-Pampillón Cesteros, A.: Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM. Madrid. UCM.

- Gómez Gómez, F., (2005): Técnicas y Métodos para la Intervención Social en las Organizaciones. Madrid. UCM.

- Gómez Gómez, F. y Munuera Gómez; (2004): “Experiencia piloto en la aplicación del Campus Virtual UCM en la docencia del Trabajo Social”. En Merino Granizo, J., Fernández-Valmayor Crespo, A. y Fernández-Pampillón Cesteros, A.: En apoyo del aprendizaje en la universidad, hacia el espacio europeo de educación superior. Madrid, UCM

- Gómez Gómez, F. y Munuera Gómez; (2005): “Coordinación del Campus Virtual UCM en la Escuela Universitaria de Trabajo Social”. En Merino Granizo, J.,

Fernández-Valmayor Crespo, A. y Fernández-Pampillón Cesteros, A.: Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM. Madrid UCM.

- Gómez Gómez, F. y Moñivas Lázaro, A. (2005): “Convergencia Europea, Trabajo Social y nuevas tecnologías”. *Cuadernos de trabajo social*. Nº 18. Madrid. UCM.

- Illanas Duque, M. D. y Cabeza Llorca, A. (2005): “La Biblioteca Complutense y nuevos recursos para el aprendizaje en campus virtuales: experiencias en otras universidades”. En Merino Granizo, J., Fernández-Valmayor Crespo, A. y Fernández-Pampillón Cesteros, A.: Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM. Madrid. UCM

- Puente Viedma, C. (2004): “Experiencias con las Tecnologías de Información y las Comunicaciones (TIC)”. En Merino Granizo, J., Fernández-Valmayor Crespo, A. y Fernández-Pampillón Cesteros, A.: En apoyo del aprendizaje en la universidad, hacia el espacio europeo de educación superior. Madrid, UCM

- Puente Viedma, C. (2005): “Aplicaciones de la WebCT en el curso 2004-2005 a la asignatura Métodos y Técnicas Cuantitativas de Investigación Social”. En Merino Granizo, J., Fernández-Valmayor Crespo, A. y Fernández-Pampillón Cesteros, A.: Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM. Madrid. UCM.

- Wiley, D. A. (2000). “*Learning object design and sequencing theory*. Unpublished doctoral dissertation”. Brigham Young University. Available: <http://davidwiley.com/papers/dissertation/dissertation.pdf>

- Wiley, D. A. (2000). “Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy”. Utah State University. Available: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>

## EXPERIENCIA DEL ESPACIO VIRTUAL DE COORDINACIÓN DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

Gómez Gómez, Francisco

[fgomez@trs.ucm.es](mailto:fgomez@trs.ucm.es)

Munuera Gómez, Pilar

[pmunuera@trs.ucm.es](mailto:pmunuera@trs.ucm.es)

Universidad Complutense de Madrid

### **0.- Resumen.**

Partiremos del principio de que cada cultura se mueve dentro de un marco de conceptos y de prácticas. El propósito de la educación es la transmisión y la práctica de dichos conceptos. Aunque ambos evolucionan con el tiempo; por lo que el proceso educativo además de seleccionar a aquellos que tienen un valor más duradero, ha de ayudar al estudiante a desarrollar la capacidad de utilizar otros nuevos.

La creación del Espacio Virtual de Coordinación de la Escuela de Trabajo Social es un proyecto de calidad adecuado al momento actual de los avances en el uso de las nuevas tecnologías. Se busca la eficacia en la transmisión de la información entre los profesores del centro y los estudiantes.

La web permite un equilibrio entre lo que es más permanente en la educación y aquello otro que supone cambios con el uso de las nuevas tecnologías. Lo permanente sería el perfeccionamiento que la educación universitaria persigue: “la mejora de la persona”, y los cambios serían las formas de afrontar las problemáticas concretas de la época y los lugares donde a cada uno le toca vivir.

Daremos cuenta de lo realizado hasta el momento en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, para la puesta en funcionamiento del Espacio Virtual de Coordinación de Centro y lo que esperamos realizar en un próximo futuro en el desarrollo de la experiencia.

**Palabras claves:**

Espacio Virtual de Coordinación de Centro; Tutorías y asesoramiento de estudiantes.

**0.- Communication:**

Experience of Coordination Virtual Space of the School of Social Work

**AUTHORS:** Francisco Gómez Gómez and Pilar Munuera Gómez  
University School of Social Work. UCM. Madrid

We will leave from the principle of which each culture moves inside in a frame of concepts and practices, the intention of the education is its transmission. Without embargoes both, concepts and practices, change with time; reason why the educative process besides to select those that have a lasting value but, has to help the student to develop the capacity to use other new ones.

The creation of this space is a project of quality adapted at the time of advances in the use of the new technologies. Because the tool web can increase the transmission of educational information between the professors of the centre, it is regarded with quality and effectiveness.

The web allows a balance between the permanent thing and the changes in the use of the new technologies. The permanent thing would be the improvement that the university education is trying to achieve, "the improvement of the person and the changes in education to confront the problems of the time and the place in which we live and had to live.

We must transmit clear goals to the students, shared by the professors, which takes us to an organization of the educational programme towards clear and concrete objectives.

**Key words:** Teaching; Quality; Innovation and European Space of Superior Education

## 1.- INTRODUCCIÓN.

*“Los grupos, en las organizaciones, ya no son considerados como el problema y comienzan a ser contemplados como la solución”. Shea y Guzzo, (1987).*

Cada cultura se mueve dentro de un marco de conceptos y de prácticas. La educación tiene entre sus propósitos fundamentales la transmisión de dichos conceptos, así como su práctica. El paso del tiempo hace que las definiciones dadas evolucionen y por eso los conceptos cambian. Mediante el proceso educativo seleccionamos aquellos que son más universales por permanecer más tiempo, ya que suelen ser los que más ayudan al estudiante a desarrollar su capacidad para crear nuevas prácticas.

Dada la rapidez de los cambios que se producen en la actualidad, los conocimientos han de ser continuamente actualizados o renovados; por lo que no es aconsejable una pedagogía basada simplemente en la transmisión de informaciones. Se considera imprescindible fomentar la capacidad para adquirir conocimientos y habilidades que permitan la adaptación al cambio, y no tanto la enseñanza centrada en el dirigismo del profesor.

La creación del Espacio Virtual de Coordinación de Centro pretende ser un proyecto de calidad adecuado al actual momento en los avances del uso de las nuevas tecnologías, con el fin de crear nuevas y buenas prácticas. La calidad y la eficacia pueden ser potenciadas mediante el uso de la plataforma de gestión de cursos WebCT, la cual aumenta la velocidad en la transmisión de la

información entre los profesores y los estudiantes del centro y puede mejorar la organización y la planificación docente.

La plataforma de gestión de cursos WebCT puede ser útil para el equilibrio entre aquello que permanece y aquello que cambia. Lo que permanece sería el perfeccionamiento que la educación universitaria persigue, *la mejora de la persona, de toda la persona, de cada persona*, y lo que cambia en la educación sería la problemática concreta de la época y el lugar en que el estudiante vive.

La velocidad en el flujo de la información que hoy recibimos nos lleva a tener que transmitir metas claras a los estudiantes, lo cual supondrá una organización de la programación docente con unos objetivos concretos y unos programas coherentes.

Existen nuevas demandas educativas que buscan conseguir nuevos aprendizajes innovadores y creativos. Las propuestas plantean una formación integral de la persona autónoma con apertura a la innovación y al cambio.

## **2.- NACIMIENTO DE LA COORDINACIÓN VIRTUAL EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UCM.**

La Universidad Complutense puso en marcha la plataforma de gestión de cursos WebCT en el curso 2003-04 para todos sus centros. La Escuela Universitaria de Trabajo Social se sumó a dicha propuesta y dos de sus profesores recibieron formación sobre la misma para virtualizar sus asignaturas y coordinar en la Escuela lo que se denominó Campus Virtual UCM. Estos profesores pertenecen a un grupo que vienen colaborando entre ellos en las tareas docentes desde hace dos décadas. Su motivación en la plataforma WebCT se debió desde el principio a las posibilidades que ofrece para crear nuevas formas y espacios de encuentro y entendimiento entre profesores y estudiantes, sin necesidad de grandes esfuerzos y energías para ello, dado el buen nivel de uso de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) por parte de los jóvenes. Estos profesores pretendieron, desde



un primer momento, extender el uso de la plataforma WebCT en la E.U. de Trabajo Social a través del Espacio Virtual de Coordinación de Centro.

Durante el curso 2003-04 se fueron animando e incorporarse a la experiencia otros profesores y en el siguiente curso académico 2004-05 dos profesores más virtualizaron las asignaturas que impartían. En el 2005-06 los profesores que utilizaban la plataforma de gestión de cursos WebCT en la Escuela de Trabajo Social de la UCM han ascendido a 27. La experiencia tiene unos resultados positivos y aunque sabemos que toda idea innovadora lleva un proceso, somos nosotros mismos desde nuestra propia experiencia los que podemos animar al resto de compañeros y compañeras a sumarse a la nueva experiencia respetando su proceso, para que el crecimiento sea sostenido y sostenible

El proyecto pretende dar apoyo a la docencia presencial con nuevas posibilidades para el aprendizaje de los estudiantes. Esto supone un reto sobre las oportunidades de implementar la docencia en Trabajo Social. La metodología empleada ha ido encaminada a potenciar la participación del estudiante y del profesorado de la Escuela de Trabajo Social en el uso de Campus Virtual UCM y con ese ánimo se impulsó la creación del Espacio de Coordinación de Centro.

El reto que se intentó afrontar con la aplicación de las TIC (Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones) a la enseñanza del Trabajo Social fue que todo proyecto nuevo implica nuevas respuestas y nuevas metodologías docentes, más racionales y funcionales. Los nuevos retos docentes desde el planteamiento de la Convergencia en Europa de los Estudios Superiores supondrá crear espacios plurales sobre bases comunes. Los estudiantes trabajarán en el marco jurídico del Espacio Europeo de los Estudios Superiores y los docentes tendrán la responsabilidad de ayudarles a maximizar sus oportunidades, para aumentar su cualificación y para ser más competitivos.

Por ello, cualquier proyecto docente debe partir de una reflexión científica sobre una determinada disciplina que se traduce, necesariamente, en un plan de

acción; dicho plan debe diseñarse con arreglo a un proceso de enseñanza-aprendizaje y tener muy presente la inserción de una determinada disciplina en la ordenación académica vigente. El docente encuentra, en su práctica diaria, unas limitaciones que marcan su punto de partida y, por esta razón, tiene la obligación de servirse de todos los recursos técnicos y metodológicos que la universidad le ofrezca con el fin de minimizar las dificultades que, día a día, surgen en su intento por abrir ventanas al conocimiento.

### **3.- EL ESPACIO VIRTUAL DE COORDINACIÓN DE CENTRO.**

El Espacio de Coordinación de la Escuela de Trabajo Social supone disponer de las ventajas de un adecuado sistema de comunicación para la organización y la planificación docente. De esta forma se facilita la relación entre los profesores y se asegura una mayor cohesión. Todo ello repercutirá en la mejora del clima de trabajo y podría favorecer la adaptación de las estructuras y los procesos necesarios en la Convergencia Europea de los Estudios Superiores.

La Coordinación del Espacio de Centro desempeñará las siguientes tareas:

- I. Iniciación-contribución. Se proponen nuevas formas para el diseño de las asignaturas, con nuevos objetivos, con nuevas soluciones y maneras de resolver las dificultades con las que se enfrenta el profesor para acceder al estudiante.
- II. Búsqueda de información. Para responder a las dudas y dificultades de los profesores en la utilización de las herramientas de la plataforma de gestión de cursos WebCT.
- III. Información. Que los profesores tengan un espacio donde recurrir para obtener y compartir información sobre el uso de la plataforma de gestión de cursos WebCT.

- IV. Elaboración y reformulación de las nuevas sugerencias presentadas. Aportando ejemplos o nuevas posibilidades para la utilización y creación de nuevas herramientas en la plataforma WebCT.
- V. Coordinación. Intentar coordinar las actividades de los participantes en el Campus Virtual UCM en el Centro, así como proponer la creación de grupos de innovación y mejora de la calidad docente y de investigación. Ello posibilitará la creación de un clima de trabajo basado en la eficacia de la coordinación y la creación de redes temáticas de investigación y docencia.
- VI. Orientación. Ayudar a orientar en el desarrollo de nuevas y buenas prácticas para la docencia y la investigación.
- VII. Estimular la toma de decisiones. Impulsar en el grupo de profesores la acción en la toma de decisiones para el logro de una mayor producción y una mejor calidad, implementando la creatividad del grupo.
- VIII. Estar presente en los procesos. Acelerar el funcionamiento de los procesos conducentes a la implantación y el mantenimiento de la herramienta de gestión de cursos WebCT y del Espacio de Coordinación de Centro.
- IX. Registro de las actividades. Poner por escrito las sugerencias, llevar un registro de las decisiones que toma el grupo y la elaboración de la "memoria del grupo", que dará pie a futuras publicaciones sobre esta plataforma.

Se trata por lo tanto de crear una red de apoyo al profesorado, donde el conocimiento de los problemas de uno son compartidos con los otros, lo que

puede rebajar el nivel, en la autopercepción que el profesor tiene, de las dificultades, con el fin de que pueda valorar las ventajas que la herramienta de gestión de cursos WebCT supone como apoyo a la docencia presencial. Se trataría de estimular al profesor para que persista en sus intentos de solución y contenerle ante la frustración y las dificultades que se le presenten, ofreciéndole un apoyo instrumental (información y orientación en la resolución de problemas) y apoyo material, en forma de prestación o provisión de ayuda material o de servicios directos.

Los nuevos planteamientos docentes se apoyan en la creencia –y constatación cotidiana– de que la motivación del profesor es una de las claves más importantes del éxito educativo. Si ésta es firme y entusiasta y además se poseen los recursos didácticos convenientes, la docencia será de la necesaria calidad que se requiera o pretenda.

Mediante una metodología activa se fomentará al máximo la participación de los estudiantes, al considerar que, se enriquece su aprendizaje. El profesor actuará como orientador, proporcionando a los estudiantes la información y la bibliografía necesaria que les facilite la comprensión y asimilación de los contenidos imprescindibles para la consecución de los objetivos de la asignatura correspondiente, así como los medios que le faciliten el trabajo de investigación que cada estudiante debe de llevar de forma individual y en grupo. En definitiva, lo que se pretende aplicar es una pedagogía del esfuerzo y del éxito.

La CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) entiende por distribución horaria de teoría y prácticas a la hora de aplicar los créditos ECTS, establecidos en el RD 1125/2003, BOE el 18 de septiembre de 2003, para la Convergencia Europea CE de los estudios universitarios aquellas horas que los estudiantes dedicarán para alcanzar los objetivos que se propongan y que no estén incluidas en las dedicadas a clases presenciales o a otras actividades regladas expresamente, como prácticas, seminarios, etc. Y aquí es

donde el Espacio de Coordinación de Centro puede suponer una mejora de la atención a los estudiantes y nuevas formas de aprendizaje y colaboración con el profesorado.

### **3. 1. EL MODELO DE CRÉDITOS ECTS EN LA CONVERGENCIA EUROPEA DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES.**

En uno de los documentos elaborados por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) se define el Crédito como: “unidad de valoración de la actividad académica que integra armónicamente las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el trabajo personal del estudiante, permitiendo así medir el volumen total de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas”.

“Los créditos ECTS traducen el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios en el centro, es decir, lecciones magistrales, trabajos prácticos, trabajos individuales y de grupo, seminarios, periodos de prácticas, trabajo de campo, tutorías y asesoramiento, etc., así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Por tanto, el crédito ECTS se basa en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia”.

“Los créditos ECTS representan el volumen de trabajo del estudiante de manera relativa, no absoluta. Indican el volumen de trabajo requerido para superar cada unidad de curso en el centro o departamento responsable de la asignación de créditos”.

En la programación del trabajo a realizar por los estudiantes para cumplir con las horas que les supone un crédito ECTS es donde el Espacio de

Coordinación de Centro va a servir a la hora de implementar nuevas formas de comunicación que supongan nuevos métodos de aprendizaje y enseñanza.

#### **4.- LO REALIZADO, LO QUE ESTÁ EN MARCHA Y LO QUE ESTÁ EN PREVISIÓN.**

En el curso 2004-05 se mantuvieron dos asignaturas de Trabajo Social puestas en marcha en el Campus Virtual por los dos coordinadores del mismo en el curso anterior 2003-04. En ellas se incorporaron algunas innovaciones para los estudiantes en la medida en que se fue experimentando con las herramientas del Campus Virtual UCM.

Otros dos profesores, que virtualizaron cuatro asignaturas más, se animaron a incorporarse a la experiencia a partir de dos jornadas-seminarios de formación sobre el Campus Virtual impartidos por la UATD (Unidad de Apoyo Tecnológico a la Docencia) de la UCM de 6 horas de duración que, si bien, resultaron insuficientes para la mayoría de los 13 profesores de la Escuela de Trabajo Social participantes, sirvieron para animar a los dos docentes mencionados a implementar la plataforma de gestión de cursos WebCT en sus asignaturas.

Por otro lado, uno de los coordinadores impartió en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa en el Perú una asignatura de la Maestría de Psicología Clínica, Infantil y Adolescente en la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación de dicha Universidad, en la cual utilizó el Campus Virtual UCM para el apoyo a la docencia y el aprendizaje presencial de los estudiantes, donde pudo comprobar y experimentar nuevas utilidades de las herramientas que ofrece la plataforma de gestión de cursos WebCT en la formación de postgrado.

Las nuevas posibilidades abiertas en el Campus Virtual UCM de poder crear páginas personales y de gestión de grupos para investigación u otros

cometidos académicos y docentes han hecho posible que algunos de los profesores implicados hayan construido su página personal, así como la de un grupo de investigación reconocido y validado por la UCM.

A partir de la convocatoria de los Proyectos de Innovación Educativa y Mejora de la Calidad Docente realizada por el Vicerrectorado de Innovación y Espacio Europeo de Educación Superior de la UCM se presentó un proyecto de formación sobre el CV-UCM para la virtualización de las asignaturas de la Diplomatura en Trabajo Social, que tras ser aprobado incluyó a 18 profesores y 8 miembros del personal de administración y servicios de la Escuela de Trabajo Social que realizaron un curso de formación de 30 horas para diseñar las asignaturas que imparten los profesores y ofrecerlas a los estudiantes al comienzo del curso 2005-06.

El incremento en el uso de la herramienta de la plataforma WebCT para conseguir un mayor número de asignaturas virtualizadas (tabla nº 1), con vistas a ir caminando hacia lo que va a ser necesario de cara a la Convergencia Europea de los Estudios Superiores, es lo que se ha conseguido en el curso 2005-06.

**Tabla nº 1. Asignaturas virtualizadas en el Campus Virtual (Por Centros)  
(21-02-2006)**

Centro adscrito	Número Asignaturas	Número de alumnos	Número de profesores
CES FELIPE II	24	44	10
E.U BIBLIOTECONOMIA Y DOCUMENTACION	18	474	16
E.U. DE ENFERMERIA, FISIOTERAPIA Y PODOLOGIA	42	1100	59

Centro adscrito	Número Asignaturas	Número de alumnos	Número de profesores
ESC. UNIV. ESTADISTICA	28	139	26
ESC. UNIV. ESTUDIOS EMPRESARIALES	78	2105	30
ESC. UNIV. OPTICA	46	760	51
ESC. UNIV. TRABAJO SOCIAL	60	1029	27
FACULTAD CC. BIOLÓGICAS	32	704	65
FACULTAD CC. ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES	282	3532	158
FACULTAD CC. FÍSICAS	134	897	79
FACULTAD CC. GEOLÓGICAS	161	843	81
FACULTAD CC. MATEMÁTICAS	99	660	67
FACULTAD CC. POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA	144	1782	98
FACULTAD CC. QUÍMICAS	154	1765	143
FACULTAD DE BELLAS ARTES	54	328	41
FACULTAD DE CC. DE LA INFORMACIÓN	89	2708	65
FACULTAD DE DERECHO	138	3603	89
FACULTAD DE EDUCACIÓN-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	297	4393	166



Centro adscrito	Número Asignaturas	Número de alumnos	Número de profesores
FACULTAD DE FARMACIA	79	1337	80
FACULTAD DE FILOGIA	166	1120	98
FACULTAD DE FILOSOFIA	16	177	10
FACULTAD DE INFORMATICA	116	1977	99
FACULTAD DE MEDICINA	39	1449	78
FACULTAD DE ODONTOLOGIA	11	336	25
FACULTAD DE PSICOLOGIA	64	1572	50
FACULTAD DE VETERINARIA	123	1136	142
FACULTAD DE GEOGRAFIA E HISTORIA	94	1205	66
Total	2588	37175	1
Visitantes			272
Total			2192

La plataforma WebCT puede ser una herramienta de gestión de cursos pertinente para ayudar en el logro de lo que va a exigir la Convergencia Europea de nuestros Estudios Superiores, que supondrá una mayor programación docente y coordinación en el reparto de la docencia tanto de tipo magistral, como de supervisión de los grupos y atención de las tutorías a los estudiantes.

De esta manera el Espacio de Coordinación de Centro puede ser útil para la información y contrastación de la actividad docente en el centro, en los siguientes puntos:

- a. Programación y coordinación conjunta de las asignaturas y reparto de temas entre los profesores responsables de las mismas para implementar la calidad de los contenidos.
- b. Facilitar el nuevo rol del profesor orientador y motivador del estudiante hacia la adquisición de nuevos contenidos, así como validar dicho conocimiento en la adquisición de capacidades profesionales.
- c. Asignación de los grupos y composición de los mismos en las diferentes asignaturas, de forma que sean compatibles con las horas de tutoría y permitan incorporar a los estudiantes la capacidad del trabajar en equipo.
- d. Elaboración de fichas temáticas, con seguimiento de los contenidos asimilados por el estudiante a través de las herramientas para la realización de trabajos en la plataforma WebCT.
- e. Programación de los trabajos a realizar por los grupos de estudiantes, así como el seguimiento a través de las herramientas de comunicación de la plataforma WebCT.
- f. Difusión de la bibliografía utilizada, en las fichas temáticas a elaborar por el estudiante, para la información general.
- g. Programación cronológica de la docencia de los diferentes profesores de las asignaturas.
- h. Transparencia en la información de los profesores hacia los estudiantes.
- i. Facilitar la programación de los trabajos grupales de los estudiantes.

- j. Facilitar la comunicación en el centro, ya sea entre los profesores y entre profesores y estudiantes, a través de foros, chat,..etc.

A la convocatoria del curso 2004-05 de los proyectos de innovación y mejora de la calidad docente se han presentado dos proyectos como proyectos propios de la Escuela de Trabajo social de la Universidad Complutense de Madrid. Uno para la “Formación del profesorado y del PAS sobre el Campus Virtual UCM”, que pretende seguir la labor de formación iniciada por el anterior proyecto sobre la misma temática y un nuevo proyecto sobre “Tutorías, asesoramiento y orientación a los estudiantes mediante el Espacio de Coordinación de Centro del Campus Virtual”.

#### **4.1.- TUTORÍAS, ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN A LOS ESTUDIANTES MEDIANTE EL ESPACIO DE COORDINACIÓN DE CENTRO DEL CAMPUS VIRTUAL.**

Mediante el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente que se desarrollará en la Escuela de Trabajo Social de la UCM en el año 2006 se orientará y se asesorará a los estudiantes en aquellos asuntos generales e individuales que no son competencia específica del profesorado. La Subdirección de Ordenación Académica será la encargada las tareas del equipo.

Desde la creación en el curso 2004-2005 del Espacio de Coordinación de Centro de la Escuela de Trabajo Social algunos estudiantes utilizaron parte de las herramientas que se ofrecían como por ejemplo el Foro de Debate para plantear dudas, de sus estudios o relacionadas con la Escuela, sobre las cuales no encontraban a quien recurrir para aclararlas. Dicha experiencia es la que llevó a plantear el Proyecto de Coordinación Virtual de Centro, pues es en ese ámbito, más global o más general, donde los estudiantes no tienen cubiertas unas necesidades de información y apoyo en su aprendizaje que es lo que viene a considerar la Convergencia Europea de los Estudios Superiores.

La necesidad de aplicar en la Escuela de Trabajo Social de la UCM el modelo de créditos ECTS con la aprobación por la Comunidad Autónoma de Madrid, a propuesta de la Universidad Complutense, de un Postgrado en Trabajo Social y la puesta en funcionamiento, dentro del mismo, de un Master en: "Trabajo Social Comunitario, Gestión y Evaluación de Servicios Sociales" es lo que más justifica la creación de nuevas experiencias para que los estudiantes puedan ocupar su tiempo de cara a cumplir en su formación y aprendizaje con las 25 horas de trabajo que se les va a exigir, como mínimo, para la superación de cada crédito ECTS. Ello supone además de un reto el que haya que crear fórmulas de atención a los estudiantes de otras formas y maneras a como se venía haciendo mediante las tutorías tradicionales de cada profesor.

La puesta en práctica de un asesoramiento a distancia como apoyo a la docencia presencial para 54 postgraduados (psicólogos, psiquiatras, médicos y pedagogos) de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú) que realizan la Segunda Especialidad en "Orientación y Consejería al Niño, al Adolescente y Psicoterapia Familiar", que es un Proyecto de Ayuda al Desarrollo de la UCM en la II Convocatoria llevada a cabo en el 2005, fue otro de los fundamentos y experiencias desde las que se realizó la propuesta del Proyecto de tutorías y orientación de los estudiantes. La Escuela de Trabajo social se comprometió a financiar parte del Proyecto con el fin de favorecer su aprobación por parte del Vicerrectorado de Innovación y Espacio Europeo de Educación Superior de la UCM.

#### Objetivos y la metodología del Proyecto:

1.- Atender a los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social mediante las herramientas que ofrece el Campus Virtual UCM en todas aquellas cuestiones generales que sobrepasan el ámbito de las competencias de cada uno de los profesores y de las competencias de los puestos de trabajo de cada uno de los miembros del PAS.

2.- Orientar a los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social hacia la persona encargada de asesorarle en los temas de su competencia, mediante las herramientas del Campus Virtual UCM.

3.- Coordinar un equipo de profesores y PAS encargados del asesoramiento de los estudiantes en aquellos aspectos en los que, aunque existen necesidades, no son atendidos específicamente por ningún miembro del Centro, a pesar de ser una de las funciones que plantea las CEEE.

4.- Promover la participación de todos los miembros de la Escuela de Trabajo Social en el Espacio de Coordinación de Centro.

La metodología a seguir va encaminada a crear las condiciones para que los más de 1900 estudiantes matriculados en la Escuela de Trabajo Social (Véase tabla nº 2) puedan disponer de un espacio virtual donde acudir de forma cómoda para consultar sus dudas en relación con sus estudios y con el Centro donde los realizan.

**Tabla nº 2, Alumnos inscritos en el Campus Virtual (21-02-2006)**  
**(Por porcentajes)**

Centro adscrito	Matriculados	Inscritos	Porcentaje
FACULTAD CC. GEOLOGICAS	941	845	89.80
FACULTAD DE VETERINARIA	1298	1136	87.52
E.U. DE ENFERMERIA, FISIOTERAPIA Y PODOLOGIA	1276	1100	86.21
FACULTAD DE INFORMATICA	2316	1977	85.36
FACULTAD CC. QUIMICAS	2135	1765	82.67
E.U BIBLIOTECONOMIA Y DOCUMENTACION	607	474	78.09

FACULTAD DE EDUCACION-CENTRO DE FORMACION DEL PROFESORADO	6042	4393	72.71
ESC. UNIV. ESTUDIOS EMPRESARIALES	3042	2105	69.20
ESC. UNIV. OPTICA	1127	760	67.44
FACULTAD CC. ECONOMICAS Y EMPRESARIALES	5716	3532	61.79
FACULTAD DE MEDICINA	2503	1450	57.93
FACULTAD DE FARMACIA	2360	1337	56.65
FACULTAD DE ODONTOLOGIA	594	336	56.57
FACULTAD CC. MATEMATICAS	1200	660	55.00
ESC. UNIV. TRABAJO SOCIAL	1909	1029	53.90
FACULTAD CC. FISICAS	1671	897	53.68
FACULTAD DE PSICOLOGIA	3672	1573	42.84
FACULTAD CC. POLITICAS Y SOCIOLOGIA	4170	1782	42.73
FACULTAD DE DERECHO	9218	3603	39.09
FACULTAD DE CC. DE LA INFORMACION	6992	2708	38.73
FACULTAD CC. BIOLOGICAS	1828	704	38.51
ESC. UNIV. ESTADISTICA	369	139	37.67
FACULTAD DE FILOLOGIA	3063	1120	36.57
FACULTAD GEOGRAFIA E HISTORIA	3314	1205	36.36
FACULTAD DE FILOSOFIA	777	177	22.78

FACULTAD DE BELLAS ARTES	1686	328	19.45
CES FELIPE II	2044	44	2.15

El foro de debate y el correo electrónico, además de otras herramientas como el chat, la pizarra, etc, serán presentadas a los estudiantes y a los profesores en sesiones informativas-formativas para que tengan conocimiento de su utilidad y conozcan en qué pueden serles pertinentes a la hora de mejorar las formas de comunicarse entre ellos.

La Subdirección de Ordenación Académica será la encargada de coordinar a los miembros del Equipo de Trabajo del Proyecto de Innovación con los profesores que impartan sus asignaturas adaptadas a los créditos ECTS para poder medir la repercusión y el impacto que para el EEES tiene la experiencia, sobre todo en la puesta en marcha de la impartición del Master en Trabajo Social Comunitario, Gestión y Evaluación de Servicios Sociales.

La utilidad práctica del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente supone atender a unas necesidades que siempre estuvieron presentes en la Escuela de Trabajo Social y a las que nunca se supo cómo hacerles frente.

La existencia de una gran diversidad de áreas de conocimiento y por tanto de Departamentos implicados, a los que pertenecen los distintos profesores que imparten su docencia en la Escuela de Trabajo Social (véase la tabla nº 3), hace que cada vez sea más difícil no afrontar la coordinación entre los profesores a la hora de abordar la formación de los estudiantes. Y es ahí donde el Campus Virtual UCM y el Espacio de Coordinación de Centro pueden jugar un papel primordial si se utilizan de manera creativa para ponerlos al servicio de la comunidad universitaria, con el propósito de mejorar la comunicación sin coste añadido, sino todo lo contrario: con una gran comodidad para todos y, por supuesto, desde la libertad de cada uno.

**Tabla nº 3. Asignaturas de la Diplomatura de Trabajo Social virtualizadas.**

Nombre Asignatura	Nº Grupos
ANIMACION SOCICULTURAL Y TRABAJO SOCIAL EN EL CAMPO EDUCATIVO	7
ANTROPOLOGIA SOCIAL	1
DEFICIENCIAS MINUSVALIDANTES	2
ECONOMIA	1
FUNDAMENTOS MEDICOS DE LAS DROGODEPENDENCIAS	2
INTRODUCCION A LOS SERVICIOS SOCIALES	2
INTRODUCCION AL DERECHO I	4
INTRODUCCION AL DERECHO II	4
INTRODUCCION AL TRABAJO SOCIAL	4
PSICOLOGIA DE LOS GRUPOS	3
PSICOLOGIA SOCIAL	4
SALUD PUBLICA Y TRABAJO SOCIAL	8
SOCIOLOGIA DE LA EXCLUSION	5
SOCIOLOGIA GENERAL	3
TRABAJO SOCIAL CON CASOS	6
TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS	1

El Proyecto puede ser el apoyo fundamental para diseñar y garantizar un sistema de calidad del Postgrado en Trabajo Social, que se apoye en la supervisión y la evaluación del profesorado y de la docencia impartida mediante la creación de unos criterios y de unos procedimientos pertinentes



para la actualización y mejora del Programa, con el fin de garantizar la calidad de las prácticas externas y analizar la inserción laboral de los titulados, para garantizar un método de sugerencias/reclamaciones de los estudiantes, pero sobre todo para crear un sistema válido en el que apoyar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, mediante el ofrecimiento un sistema de tutorías y de orientación académica cuya transparencia asegure la información/comunicación pública del Programa.

## **5.- CONCLUSIÓN.**

El desarrollo y la sostenibilidad de la utilización del Campus Virtual UCM en el apoyo a la docencia presencial en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid están plenamente consolidados y asegurados para los próximos cursos académicos, pero el Espacio Virtual de Coordinación de Centro aún está por desarrollar y es en el año 2006 cuando está previsto que reciba el apoyo institucional y el empuje definitivo para poder ser utilizado tanto por parte de los estudiantes como del profesorado de la Escuela.

La puesta en funcionamiento en octubre del 2006 del Master en *“Trabajo Social Comunitario, Gestión y Evaluación de Servicios Sociales”* con validez en todo el territorio nacional, según Real Decreto 56/2005 de 21 de enero (BOE 25/1/2005), se ajusta a lo que en el mismo se establece cuando afirma en su preámbulo: *“Este real decreto tiene como objeto ofrecer el marco jurídico que haga posible a las universidades españolas estructurar, con flexibilidad y autonomía, sus enseñanzas de Postgrado de carácter oficial, para lograr armonizarlas con las que se establezcan en el ámbito no sólo europeo, sino mundial. Se introduce, en consecuencia, en el sistema universitario español, junto al título de Doctor, de larga tradición en nuestra estructura educativa, el título oficial de Master y se regulan los estudios conducentes a la obtención de ambos”* Y ello, es un hito histórico tanto para el Trabajo Social en nuestro país como para la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid que tiene que asumir el reto de estar en la vanguardia de la formación

de los profesionales del Trabajo Social y de ahí que toda innovación y propuesta de mejora de la calidad docente resulte bienvenida y aceptada con esperanza e ilusión.

## **6.- BIBLIOGRAFÍA.**

BARTOLOMÉ, M. Y ANGUERA, T. (1989) “La investigación cooperativa: una vía para la innovación en la Universidad”. PPU. Barcelona.

BENEDITO, V. (1987) “Innovación en el aprendizaje universitario”. PPU. Barcelona.

EURYDICE (2000). Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union. Eurydice. (Eurydice Survey; 2). Brussels. Versión en castellano, disponible en <http://www.eurydice.org/Documents/LLL/EN/FrameSet.htm> Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa.

GÓMEZ GÓMEZ, F. (2005): “Estudio sobre el apoyo del Campus Virtual UCM en las enseñanzas prácticas del Trabajo Social” . En Merino Granizo, J., Fernández-Valmayor Crespo, A. y Fernández-Pampillón Cesteros, A.: Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM. UCM. Madrid.

GÓMEZ GÓMEZ, F., (2005): Técnicas y Métodos para la Intervención Social en las Organizaciones. UCM. Madrid.

GÓMEZ GÓMEZ, F. y MUNUERA GÓMEZ; (2004): “Experiencia piloto en la aplicación del Campus Virtual UCM en la docencia del Trabajo Social”. En Merino Granizo, J., Fernández-Valmayor Crespo, A. y Fernández-Pampillón Cesteros, A.: En apoyo del aprendizaje en la universidad, hacia el espacio europeo de educación superior. UCM. Madrid.

GÓMEZ GÓMEZ, F. y MUNUERA GÓMEZ; (2005): “Coordinación del Campus Virtual UCM en la Escuela Universitaria de Trabajo Social”. En Merino Granizo, J., Fernández-Valmayor Crespo, A. y Fernández-Pampillón Cesteros, A.: Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM. UCM. Madrid.

GÓMEZ GÓMEZ, F. y MOÑIVAS LÁZARO. A. (2005): “Convergencia Europea, Trabajo Social y nuevas tecnologías”. Cuadernos de trabajo social. N° 18. UCM. Madrid.

HARRY, K. (1999). Higher Education through Open and Distance Learning. London & New York.

MORA, J.G. (1991) “Calidad y rendimiento de las instituciones universitarias”. Consejo de Universidades, Madrid.

WITTROCK, M. (1989) “La investigación de la enseñanza I, II y III”. Paidós. Madrid.

***La enseñanza de la Política social y los Servicios sociales  
en la Diplomatura de Trabajo social***

Jerónimo Molina Cano

Sergio Fernández Riquelme

*Universidad de Murcia*

*Palabras clave:* Política social; Servicios sociales; Luis del Valle.

*Resumen:* Esta comunicación estudia la inclusión de la Política social y los Servicios sociales en los planes de estudio de la enseñanza superior, así como la obra precursora de Luis del Valle Pascual, el primero estudioso español que distinguió entre la Política social y los Servicios sociales.

*Key Words:* Social Policy; Social Services; Luis del Valle.

*Abstract:* This paper presents the evolution of the Social Policy and Social Services at high educational levels in Spain. Also makes a new lecture of the Works of Luis del Valle Pascual, the first scholar in Spain that distinguished between Social Policy and Social Services.

## ***1. Introducción***

Una parte importante del currículo universitario del trabajador social está constituido, con independencia de la organización particular de los saberes en cada plan de estudios, por los programas de Política social y Servicios sociales. Con vistas al próximo desarrollo del nuevo currículum y teniendo en cuenta las previsiones del Libro blanco, estimamos que puede tener algún interés, en el marco de este Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo social, la discusión científica que a continuación se presenta. Sin ánimo de agotar un tema que, desde luego, no ha recibido el tratamiento que merece, pretendemos (1) rastrear el origen de la inserción de estas disciplinas fundamentales en los diplomas universitarios. Ello nos obligará a transitar por la historia de la Reforma social española, particularmente sobre su máxima realización pedagógica y científica, las famosas Escuelas sociales, de cuyo legado intelectual han renunciado a hacerse cargo, al menos hasta la fecha, las

Escuelas Universitarias de Trabajo social. En ese contexto destaca la figura del krausista de derecha Luis del Valle Pascual, estudioso de la Política social y, hasta donde hemos podido saber, autor del primer deslinde conceptual entre Política social y Servicios sociales. Se da la feliz circunstancia de que no hay mejor lugar que el alma mater zaragozana para recordar el pensamiento social de quien fuera también fundador y primer director de la Escuela social de Zaragoza, a finales de los años 1920.

(2) Nos interesa también especialmente especificar la estrecha relación científica que existe entre estas dos disciplinas. Ello pondrá de manifiesto que la suerte de divorcio científico que las separa, en parte determinado por una artificiosa barrera académica que impide que se aborden en su natural continuidad histórica y científica, carece de sentido. La prevalencia histórica de la Política social, disciplina que indiscutiblemente anticipa, apenas mediado el siglo XIX, una gavilla de nuevos saberes sociales, no le confiere, en la situación actual de la Universidad española, una condición privilegiada. De la misma manera que de su tronco se desprendieron sucesivamente una nueva Economía política (moralizada por la crítica ética de la escuela de Gustav Schmoller), la sociología (deudora de los métodos inductivos de la Nueva escuela histórica alemana, pero también de los estudios empírico de Frédéric Le Play) y el Derecho obrero o laboral, después de la Guerra mundial II ha tenido lugar la segregación, por especialización, de los Servicios sociales. Ahora bien, no nos parece de recibo que esta disciplina se desarrolle en condiciones de *ateoría*, cuando no de total negación de sus conexiones con la tradición del pensamiento social, es decir, del reformismo del siglo XIX. Mostraremos, pues, que los enfoques puramente descriptivos (administrativista, psicologista, sociológico y politológico) no convienen a un saber que en los términos de la vida universitaria no es si siquiera nuevo, sino novísimo.

(3) La conclusión lógica de esta breve memoria es la presentación de sendos programas académicos en los que, con las limitaciones lógicas que impone el género de la comunicación científica, hemos pretendido asentar las conclusiones de nuestro estudio, articulando sistemáticamente los contenidos abarcados por las rúbricas científicas “Política social” y “Servicios sociales”.

## **2. Los estudios reglados de Política social y servicios sociales en España**

En las nómulas sobre la Política social redactadas por José Ortega y Gasset [1883-1955] en 1917, con el fin de orientar en la oposición a su patrocinado Luis Olariaga [1885-1976], a la sazón el primer catedrático de la disciplina en la Universidad española, se expresa con gran claridad lo que todavía hoy constituye en cierto modo una limitación del saber llamado “Política social”. Esta última, escribía Ortega “es una ciencia sin clasicismo”<sup>1</sup>. Precisaba el filósofo español las razones que determinan en cierto tipo de investigaciones que se alcance el “umbral de la conciencia universitaria”. A su juicio, la incorporación al elenco universitario pasa o por la dignidad de una antigua tradición o por la instancia de la realidad, que en una situación determinada reclama la atención de los estudiosos. En el caso de la Política social “no hay clásicos”. Aunque estas palabras están fechadas en 1917 siguen manteniendo cierta vigencia, al menos por lo que respecta a la dificultad para precisar la nómina de los precursores de la Política social como saber científico constituido<sup>2</sup>, así como el repertorio de tratados o profesores que puedan ser tomados en consideración como “clásicos españoles”<sup>3</sup>. En realidad, nuestro objetivo al llamar la atención sobre la estructuración universitaria de las asignaturas Política social y Servicios sociales es tener ocasión de ahondar en

---

<sup>1</sup> Véase J. Ortega y Gasset, “Notas a Luis Olariaga”, en *Revista de Occidente*, mayo de 1990, p. 39.

<sup>2</sup> Una primera incursión en este tema capital puede encontrarse en la *Memoria de Política social* presentada por Jerónimo Molina [1968] en las Oposiciones convocadas por la Universidad de Murcia en 1999. Aquella convocatoria hace la 7ª en la historia administrativa de nuestra disciplina. Más detalle sobre los precursores Sismonde de Sismondi [1773-1842], Louis Blanc [1811-1882], Lorenz von Stein [1815-1890] y Gustav Schmoller [1838-1917] en J. Molina, *La política social en la historia*. Murcia, Ediciones Isabor, 2004, 2ª ed.

<sup>3</sup> Como demuestra el desarrollo de la Política social en las Universidades españolas, en la que ya no existe ninguna cátedra de Política social (excepción hecha de la desempeñada por el profesor emérito complutense Efrén Borrajo Dacruz, titular en su día de una cátedra de “Derecho del Trabajo y Política social”). La misma confirmación se obtiene si se atiende a las publicaciones de temática político social, de las que no más de media docena pueden considerarse “clásicas”, ajustándose en todo caso el término a la menguada contribución especializada española. La situación en las Universidades alemanas, como solía recordar con cierta melancolía Federico Rodríguez [1921], ha sido siempre muy diferente, pues en ellas llegaron a contarse hasta 60 cátedras de Política social.

su tradición intelectual, pues de esa fuente ha de partir cualquier ensayo configurador. La tarea es ingente, pues a lo ya mencionado sobre las deficiencias de una “doctrina clásica” en nuestro país sería necesario añadir una reconstrucción de las instituciones que han enmarcado el desarrollo de estas disciplinas (historia de las Escuelas sociales y de las Facultades de Ciencias políticas; historia de las cátedras de Política social y los Departamentos universitarios)<sup>4</sup>, las elaboraciones doctrinales de las distintas escuelas y doctrinas sociales (krausoinstitucionismo, catolicismo social, tradicionalismo, nacionalsindicalismo y ordoliberalismo) y las publicaciones, series periódicas y colecciones de mérito científico<sup>5</sup>. Aquí nos limitaremos a recordar el tránsito de la Política social y los Servicios sociales por los planes de estudios de las instituciones de enseñanza superior: por un lado las Escuelas sociales y la antigua Facultad de Ciencias políticas y económicas, por otro las actuales Facultades de Ciencias políticas y las Escuelas Universitarias de Trabajo social.

El ideario de las Escuelas Sociales, condensado en su labor encomiable, responde en parte de la proyección pedagógica que tuvo el reformismo social español, estrechamente ligado al krausoinstitucionismo. Desde la década de los 50 las Escuelas Sociales se han integrado progresivamente en las Universidades de sus distritos correspondientes. Aunque su relación con los prácticos del ordenamiento social no necesita de aclaraciones, no es menos cierto que en la concepción original de las Escuelas se presentan, unidos en el mismo marco académico, los estudios generales sobre la reforma social (básicamente jurídicos) con los estudios particulares (lo que ya entonces se podría denominar Trabajo social). Por esta razón, conviene tener presente que las Escuelas Sociales son también la primera anticipación institucional de las actuales Escuelas de Trabajo social. Aunque la conexión formal o

---

<sup>4</sup> El profesor Luis Vila, titular actualmente en excedencia de una cátedra de Política social en la Escuela complutense de Trabajo social dedicó la lección de su segundo ejercicio de oposiciones a un asunto conexo: *El factor institucional y el factor humano, como supuestos para la aparición y desarrollo de la Política social: una verificación histórica para España*, pro manuscrito, 1992.

<sup>5</sup> Véase J. Molina, *Memoria de Política social*, pro manuscrito. Allí aparece el esquema intelectual de las publicaciones especializadas españolas de Política social.

administrativa, que se mantiene bien visible para las antiguas Escuelas de Graduados Sociales, se perdió en el caso de las Escuelas de Trabajo social, no sucede lo mismo con la conexión espiritual, pues las fuentes intelectuales, no obstante el ascendente de las doctrinas anglosajones del *Social Welfare*<sup>6</sup>, siguen siendo los dos pilares de la tradición social española: el krausismo y el catolicismo social. Es decir, para hablar con epónimos, Gumersindo de Azcárate [1840-1917] y Severino Aznar [1870-1959]. ¿Acaso no forman parte de la tradición que en algún momento es preciso mostrar a los alumnos de Trabajo social?<sup>7</sup> Por lo demás, tampoco puede despreciarse el dato de la influencia que la organización de los estudios de las Escuelas sociales ha tenido en los planes de las Escuelas de Trabajo social. Aunque la historia institucional del Trabajo social en España transita por otras vías, puede aducirse aquí como contrapunto que en el informe del Secretario de la Escuela Social de Madrid que inauguró el curso 1931-32 se hacía referencia a que la Escuela debe “preparar técnicamente a quienes han de intervenir en el estudio y solución de los mismos, o sea, el ‘equipamiento del obrero social’ (*Social Worker*)”<sup>8</sup>.

No nos interesa aquí únicamente el plan de estudios, también tienen interés para nuestro tema el origen y cronología de las Escuelas sociales, pues en ellas se albergó durante mucho tiempo la Política social. El origen inmediato de la Escuela social de Madrid, la primera de las que se fundarían antes de la Guerra, se liga con la Sección de Cultura y Acción Social del Ministerio de

---

<sup>6</sup> En parte determinado por una cierta pereza intelectual. Esta hace que muchos compatriotas olviden o no tengan en cuenta como corresponde a los maestros de las generaciones anteriores. En realidad toda falta de clasicismo científico implica, hasta cierto punto, un complejo de adanismo intelectual.

<sup>7</sup> Esta mención invita a reclamar una vez más la necesidad de la incorporación de una “Historia del pensamiento social español” a los nuevos planes de estudio para Trabajo social. Incluso de una “Historia de la política social”, que en el caso de la Escuela de Murcia suplimos en parte con la incorporación de esta temática histórica a la Parte General de la asignatura “Servicios sociales”.

<sup>8</sup> Este importante dato se lee en L. Vila, *op. cit.*, h. 12. Serían por cierto dignos de estudio, como reveladores de una mentalidad, los avatares de la terminología “graduado social”, “asistente social” y “trabajador social”. Esta vieja comunidad intelectual tal vez ilustre a las autoridades académicas que en fechas no demasiado lejanas deberán decidir sobre la ubicación universitaria del nuevo Diploma de Trabajo social. A nuestro juicio no es descabellado abogar por la reunión de las Escuelas de Trabajo social con las ahora llamadas Facultades de Ciencias del Trabajo.



Trabajo, pues de ella procede. Por R D de 17 de agosto de 1925, dicha sección, dependiente orgánicamente de la Dirección General de Trabajo y Acción Social del Ministerio de Trabajo, adquiere el carácter de Escuela Social. Ahora bien, el origen de estas instituciones se remonta hasta la Sección técnica primera del Instituto de Reformas Sociales: Sección de Legislación e información bibliográfica y, así mismo, a la Sección de cultura<sup>9</sup>.

Será Aunós, ejerciendo de ministro del ramo del Directorio de Miguel Primo de Rivera, quien dicte la R O de 12 de agosto de 1926, sobre ordenación de los estudios sociales y certificado de estudios de la Escuela. Puede decirse que este es el momento en el que la nueva institución adquiere carta de naturaleza<sup>10</sup>.

El plan de estudios original comprendía las siguientes asignaturas:

Curso preparatorio: Elementos de Geografía; Historia; Derecho; Economía; Tecnología.

Primer curso: Geografía económica; Economía política; Política social; Legislación del trabajo; Derecho público.

Segundo Curso: Legislación del trabajo; Previsión y Seguros sociales; Mutualidad; Cooperación; Historia social de España; Tecnología.

Tercer curso: Derecho corporativo; Política social agraria; Problemas sociales contemporáneos; Historia de la Cultura; Higiene y Seguridad en el trabajo<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Véase L. Vila, *op. cit.*, p. 11. También L. Martín Granizo y M. González Rothwoss, *Derecho social*. Madrid, Reus, 1935, p. 85.

<sup>10</sup> Aunós organizó las enseñanzas en tres cursos, de modo que las materias más generales se impartiesen el primer año, incluyéndose además un curso preparatorio del que originalmente se dispensaba a los alumnos con una cultura superior. De esta manera el último curso podía dedicarse a estudios monográficos, tanto teóricos como prácticos, a partir de los cuales tenían los alumnos que elaborar un trabajo sobre su especialidad. A todo ello hay que añadir el estudio de un idioma extranjero (inglés, francés, alemán) y el dominio de técnicas como la mecanografía y la taquigrafía. Superados los tres cursos el alumno obtenía el “Diploma de Graduado de la Escuela Social”, que sustituía al original “Certificado de estudios”. Existía, no obstante, la posibilidad de conseguir, mediante un curso de perfeccionamiento, el título de “Graduado Superior de la Escuela Social”, si bien éste desaparece en octubre de 1932 por O M. Véase G. Gómez, “Origen y desenvolvimiento de las Escuelas sociales”, en *Revista de Trabajo*, nº 28-29, 1942.

<sup>11</sup> A la Escuela Social de Madrid le siguieron, en 1929, las Escuelas de Barcelona (febrero) y Valencia (junio). En septiembre se publicaron las R O de creación de las de Granada y Zaragoza. Al año siguiente, en octubre se dotó la de Sevilla, autorizándose en noviembre a la de Barcelona a otorgar la titulación superior. La primera reorganización importante de las Escuelas se produce al llegar al Ministerio de trabajo el Marqués de Guad-El-Jelú, Pedro Sangro y Ros de

Después de la Guerra, que había dejado sin dotación presupuestaria a las Escuelas, aunque sin alterar su situación de jure, el Ministerio de trabajo encargó de su reordenación a Marcelo Catalá, Salvador Lissarrague, en ese momento Jefe del Servicio de Estudios y Publicaciones del Ministerio, y Eugenio Pérez Botija, recién nombrado catedrático de Derecho Administrativo en la Universidad de Murcia. En rigor, lo que se hizo fue autorizar la creación de Seminarios de Estudios Sociales en los distintos distritos universitarios, a los que se atribuyeron las mismas funciones que tenían las Escuelas Sociales. Progresivamente, los distintos Seminarios fueron elevados a Escuelas Sociales.

Los avatares de las Escuelas Sociales hasta convertirse en Escuelas Universitarias de Graduados Sociales y Escuelas Universitarias de Relaciones Laborales ofrecen una perspectiva muy sugestiva de la evolución de la Política Social como disciplina universitaria. En esencia, asistimos desde finales de los años 1960 a la desaparición de dicha disciplina de los planes de estudios. De hecho, a pesar de su carácter matricial, el estudio sistemático de la Política social ya no se contempla en ninguna Escuela de Relaciones Laborales o Facultades sucesoras. Si esto ha supuesto un empobrecimiento para los titulados no nos corresponde a nosotros determinarlo. Creemos empero que la disciplina debería, lógicamente, volver a esos planes. Si no ha sido así, ello es debido, al menos en parte, al desplazamiento intelectual de la Política social en beneficio de la Sociología del bienestar —o del Estado de bienestar—, con lo que alguna responsabilidad cabe imputar a los propios especialistas de la disciplina.

No obstante el peso de los estudios político-sociales en las antiguas Escuelas sociales, lo que verdaderamente elevó el rango científico de la Política social en España fue su incorporación al plan de Estudios de doctorado de la Universidad central. A los efectos de dotar esa enseñanza se convocó en 1917 la primera de las cátedras españolas, cuyo concurso ganó el economista liberal Luis Olariaga. Pero mucho más determinante fue la creación en 1943 de la

---

Olano, que fundó el Instituto de Cultura Social, ente autónomo creado con el fin de centralizar la labor pedagógica y bibliográfica de su ministerio. Véase L. Martín-Granizo y M. González-Rothwoss, *op. cit.*, p. 86.

Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, cuyos cursos se inauguraron oficialmente el 15 de febrero de 1944. Aunque la definición del plan de estudios fue un proceso complejo, lo cierto es que a resultas del mismo la Política social se implantó por vez primera en nuestro país en los cursos reglados de una Licenciatura. En las dos secciones en que se constituyó la nueva Facultad se estudiaba la Política social, bien bajo la óptica del jurista (“Derecho del Trabajo”; “Seguridad Social”), bien según una perspectiva más sociológica (“Política social, especialmente de España”).

El plan de estudios definitivo de esta primera etapa, aprobado por Decreto de 7 de julio de 1944, subsistió hasta 1953, fecha en la que, básicamente, se desprendió del lastre de algunas asignaturas ideológicas. Se sigue cultivando la Política social como una disciplina independiente, si bien ligada a las cátedras juslaborales, con presencia, según puede suponerse, en la sección de Ciencias Políticas, en la de Ciencias Económicas y Comerciales y, cómo no, en la Facultad de Derecho. Ejercía entonces como catedrático de “Política social y Derecho del Trabajo” el profesor Eugenio Pérez Botija, si bien hacía algún tiempo que se había orientado plenamente por el Derecho del trabajo<sup>12</sup>. En 1961 se reforzó la situación de la Política social al acceder Federico Rodríguez Rodríguez a la cátedra de “Política social” que había permanecido vacante desde la fundación de la Facultad. Adquirió así visibilidad administrativa un grupo de estudiosos que incluía a Manuel Moix y Luis Buceta Facorro, discípulos de aquel. Sin embargo, la segregación de la Sección de Económicas en 1969, constituyéndose en Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, alteró radicalmente las circunstancias de la Política social. Esta quedó ligada en exclusiva a la nueva Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, creada en 1973<sup>13</sup>. El discípulo de Rodríguez, Manuel Moix Martínez, accedió a una cátedra de “Política social, trabajo social y bienestar social” en 1975, aunque la situación científica no cambió demasiado. Entre

---

<sup>12</sup> Pérez Botija, catedrático de Derecho administrativo, accedió a la nueva cátedra en 1947. Al quedar vacante por fallecimiento la cátedra pasó a ocuparla en 1967 Efrén Borrajo Dacruz

<sup>13</sup> Esta separación del mundo de la Ciencia económica carecía en realidad de justificación científica o histórica, pues el origen de la Política social está estrechamente relacionado con los avatares de la ciencia económica, particularmente con la famosa disputa alemana sobre el método de la Economía política.

otras razones porque el plan de estudios de la nueva Facultad de Ciencias políticas y sociología convirtió en asignatura optativa la Política social. A partir de ese momento se acentúa el eclipse o, mejor, el desvanecimiento de la disciplina, quedando reducida a una asignatura optativa que se imparte dentro de la órbita de la Ciencia política y el Análisis de políticas públicas.

Actualmente la Política social tan sólo ha encontrado cierto arraigo administrativo —si no importante, al menos suficiente para remediar su desaparición como disciplina autónoma— en los planes de estudios de las Escuelas de Trabajo social, en donde con carácter general se ha establecido una troncalidad mínima de 6 créditos. A partir de aquí existe una gran heterogeneidad en los diversos programas científicos de esta asignatura. Si algo llama la atención es que, salvo en el programa impartido en la Universidad de Murcia, que expresamente invoca la tradición germánica de la *Socialpolitik*, la inmensa mayoría de los programas universitarios españoles se enmarca en una tradición diferente, la del *Social Welfare* anglosajón. Ello hace más difícil la diferenciación temática y metodológica de los planes de Política social y Servicios sociales.

Creemos que la importancia que tiene hoy la Política social en la formación de los futuros trabajadores sociales está justificada, razón por la cual debiera mantenerse en los futuros planes de estudio.

### **3. El magisterio social de Luis del Valle Pascual**

La vocación social de Valle, impronta de su formación krausista, se realizó durante los años de colaboración con la Dictadura de Primo de Rivera, particularmente entre 1926 y 1929, contribuyendo a la implantación en Aragón de la Organización Corporativa Nacional, fallido proyecto del Ministro Eduardo Aunós en plena sintonía con el movimiento europeo de las ideas sociales y políticas. De la altura política de la empresa de Aunós da idea la exposición de motivos del Real Decreto-ley de 26 de noviembre de 1926, por el que se

instituye la Organización Corporativa Nacional<sup>14</sup>. En el concepto político de hombres de la dictadura como Valle, el apuntalamiento de la Monarquía debía venir precedido por una obra de estabilización social, restañadora del orden. Según la mencionada Exposición de motivos, “orden no quiere decir aquí simple apaciguamiento, tranquilidad exterior. Dentro de una labor nacional eficaz y sincera, esto sería solamente la previa condición, el prólogo. El orden a que nos referimos comienza, en realidad, cuando no se trata ya de que los distintos elementos sociales no luchen ni contiendan, sino de que se articulen y colaboren, y no de evitar su disgregación atomística, sino de conseguir su concentración y convergencia en un esfuerzo general para el progreso, para la justicia, para el bien”.

Su nombramiento como Delegado Regional de Trabajo corroboraba una trayectoria de dedicación constante a los aspectos más variados del problema social, pues Valle había sido relator estadístico del Boletín del Instituto de Reformas Sociales, vocal de la Delegación Regional del mencionado instituto y, así mismo, miembro de la Junta local de Zaragoza de Reformas Sociales; fundador de una Biblioteca social y, finalmente, Director de Propaganda y Acción social en Aragón. Su visión del problema social no era, pues, exclusivamente académica, laborando también en la institucionalización de las acciones político-social clásicas (laborales) en un Instituto protector de obreros parados. Pero, sin duda, dentro de la modesta obra institucional de Valle destaca su contribución a la creación de una Escuela social en Zaragoza y, muy ligada con ella, una revista especializada, pionera en las publicaciones periódicas españolas en materia social: la *Revista del Trabajo*.

La Escuela social de Zaragoza se inauguró el 26 de noviembre de 1929. En su prelección de apertura de curso, Luis del Valle puso en orden algunos de sus conceptos relativos a una Administración social moderna y científicamente solvente<sup>15</sup>. Así, las ideas sociales de Valle, maduradas años atrás y siempre presentes en sus trabajos jurídicos políticos, hacen de él un precursor de los

---

<sup>14</sup> Puede consultarse en el apéndice legislativo del tratado de P. Zancada, *Derecho corporativo español*. Madrid, Juan Ortiz Editor, 1928, pp. 371-403.

<sup>15</sup> Sobre la jornada inaugural de la Escuela social de Zaragoza: «Crónica social», en *Revista del Trabajo*, nº 4, 1929, pp. 84-86.

modernos estudios sobre los servicios y la intervención social, cuya terminología psicologista encubre lo verdaderamente relevante: la dimensión de lo social, elevada en la época contemporánea a categoría política total. Por ello resulta llamativo el desconocimiento generalizado de Valle entre los estudiosos de la política social y los servicios sociales. Después de la Guerra civil siguió Valle vinculado a la Escuela social zaragozana en su segunda etapa, regentando en ella una “cátedra” de Derecho del Trabajo. El jurista segoviano, de acuerdo con el movimiento de las ideas sociales de su época, contribuyó también, desde la Comisión Mixta de publicaciones de los Comités paritarios de Aragón, a la divulgación del derecho social y, particularmente, de las realizaciones de la Organización Corporativa Nacional, cumpliendo al mismo tiempo una alta labor de pedagogía social. El primer número de la *Revista del Trabajo*, de periodicidad trimestral, está fechado en enero-marzo de 1929. A este le siguieron otros tres números, según el modelo de las publicaciones impresas por las comisiones de Madrid, Barcelona y Valencia.

Presentar de una manera sistemática el pensamiento social de Valle no está exento de problemas, pues si del mismo está impregnada su obra política jurídica, sociológica y económica, el autor apenas si se detuvo en la exposición sistemática de su sistema; y cuando lo hizo fue de manera demasiado genérica, sin precisar como convenía las nociones centrales y sin perfilar con algún detalle, más allá de la mera enunciación, la conexión sistemática entre política en sentido estricto, sociología, política jurídica y economía política, aspectos relevantes todos ellos para la elaboración de un concepto de política social y de servicio social. Así, su doctrina político-social debe articularse esencialmente a partir de sus discursos de apertura de curso en la Escuela social de Zaragoza de 1929 y 1947, así como de la tematización de la tercera de las “síntesis plenas” recogida en sus *Principios de sociología*.

Según Valle, el llamado “problema social” tiene una magna trascendencia, no siempre bien ponderada. No se le escapó, en este sentido, su impacto sobre la evolución política de la época contemporánea, atribuyéndole, al menos en parte, la liquidación de la “Democracia liberal individualista”, “impotente para resolver los graves problemas de las comunidades humanas en la hora

actual”<sup>16</sup>. Como reacción ante ese fracaso, que arrumbó la discusión histórica entre individualismo y socialismo, se erigió el bolchevismo, incapaz de apaciguar la cuestión social, pues “después de la experiencias realizadas hasta ahora por el comunismo ruso se vislumbra perfectamente que en Rusia no hay bienestar» y «millones de rusos viven atormentados”<sup>17</sup>. La conciencia valleana del peso político del problema social se pone de manifiesto tanto en su filiación intelectual corporativista, como en la postulación de una política antisocialista inspirada en la legislación de Bismarck.

Ahora bien, el examen valleano del problema social trasciende su causalidad política e impacto constitucional. Reconociendo en el sistema industrial la causa inmediata del pauperismo característico del capitalismo, su confesión católica le abocó a una visión trascendente del problema obrero. Todo esto merece alguna atención. De una parte, consideraba Valle que el fondo de la historia humana es una lucha permanente por la satisfacción de las necesidades. En ese contexto se determina primariamente la dimensión utilitaria del trabajo, pero el jurista entendía que el humano esfuerzo no se agota en la satisfacción de ciertos apetitos, sino que constituye un factor de civilización y cultura<sup>18</sup>. Por circunstancias que la sociología debe desentrañar, hay situaciones en las que el fruto del trabajo no alcanza a la satisfacción de las necesidades vitales, no ya de aquellas superiores que Valle denomina «prudenciales», sino de las “ambicionales” y las elementales o “primarias”<sup>19</sup>. He aquí el supuesto antropológico (y sociológico) de la intervención social, bien del Estado, bien de otro tipo de instituciones. La organización capitalista sólo abarca una etapa de la historia de la humanidad, mas no es de ahora, sino de todas las épocas, la “falta de correlación entre el medio –el trabajo– y el fin inmediato –satisfacción de las propias necesidades y el logro del bienestar posible–”<sup>20</sup>. Razón suficiente, a juicio de Valle, para inquirir desde la

---

<sup>16</sup> L. del Valle, *El Estado nacionalista, totalitario, autoritario*, p. 14.

<sup>17</sup> L. del Valle, «Principios de sociología» (VI), en *Universidad*, nº 1, 1949, p. 6. La alternativa político-social al comunismo ruso era entonces, según Valle, el «comunitarismo cristiano». L. del Valle, *La Política social y la sociología*, p. 9.

<sup>18</sup> L. del Valle, «Principios de sociología» (VI), en *Universidad*, nº 1, 1949, p. 3.

<sup>19</sup> L. del Valle, «Principios de sociología» (VI), en *Universidad*, nº 1, 1949, p. 4.

<sup>20</sup> L. del Valle, «Principios de sociología» (VI), en *Universidad*, nº 1, 1949, p. 6.

perspectiva de la antropología filosófica en el problema social. La causa última del mismo es la “desgracia humana en todas sus formas, bajo todos sus aspectos, en la totalidad de sus matices”. “Un problema hondo que afecta a las raíces mismas de las comunidades humanas, que pone en peligro su subsistencia y vitalidad”<sup>21</sup>. La “desgracia humana” no consiste, pues, únicamente, en el infortunio del proletariado, sino en la desdicha del hombre doliente. Se sigue de aquí una dualidad en la concepción del problema social que, exceptuando la doctrina social católica y algún otro magisterio de inspiración religiosa, raramente es tenido en cuenta<sup>22</sup>.

Desde un punto de vista “sociológico, sincrético y realista”, el “bienestar” viene a ser el contenido de las acciones sociales que, dentro de la “relatividad del acontecer”, están encaminadas a «la alegría, la comodidad, la satisfacción, la tranquilidad y seguridad de la vida»<sup>23</sup>. Al servicio de este alto concepto del bienestar está la “política de cultura”, parte de la política teleológica que Valle concibe, al modo del idealismo alemán, como un instrumento de la formación del ciudadano. En rigor, la política teológica es el Estado en acción, “la dirección fundamental sistemática del Estado para desenvolver su propio contenido jurídico y auxiliar, [así como] la realización de la totalidad de los fines sociales, procurando que tanto aquel como estos se cumplan respetando el interés colectivo y de acuerdo con el ideal nacional”<sup>24</sup>. De aquella forman parte tres ramas, la política jurídica (“política legislativa determinadota” y “política legislativa sancionadora”), la política cultural y la política *política* o “política por antonomasia”<sup>25</sup>. La política de cultura, esencialmente tutelar, comprende, entre otras, la política social. Conviene insistir en la conexión sistemática que Valle estableció entre una y otra, pues coincide con el concepto clásico de la política

---

<sup>21</sup> L. del Valle, «Principios de sociología» (VI), en *Universidad*, nº 1, 1949, p. 5.

<sup>22</sup> “De modo que dentro del problema social descubrimos uno general que afecta a todos los seres infelices y atormentados en diversas gradaciones, que existe en toda sociedad, y otro especial, que se refiere exclusivamente al proletariado, o sea, a la masa de obreros útiles, adscritos mediante su trabajo (medio humano) al desarrollo de la economía (fin mediato) y con el que aspiran a satisfacer sus necesidades y alcanzar el máximum de bienestar (fin inmediato)”. L. del Valle, “Principios de sociología” (VI), en *Universidad*, nº 1, 1949, p. 6.

<sup>23</sup> L. del Valle, «Principios de sociología» (VI), en *Universidad*, nº 1, 1949, p. 2.

<sup>24</sup> L. del Valle, *Derecho político* (1932), p. 167.

<sup>25</sup> L. del Valle, *Derecho político* (1932), p. 166. Cfr. L. del Valle, *La Política social y la Sociología*, pp. 5-7.



social elaborado por Ludwig Heyde, para quien esta última “aparece como una categoría de la política cultural, como un sector que necesita adquirir gran extensión, porque sin esta base amplia toda profundidad y toda elevación [de la personalidad humana] son imposibles”<sup>26</sup>. Para Valle, una política de cultura viene determinada por la “necesidad de difundir la cultura general y la educación cívica”, cuya importancia se pone de relieve en la mayor competencia y moralidad de los ciudadanos y, por tanto, en la perfección del Estado<sup>27</sup>.

Con carácter general, la política social es la “acción sistemática del Estado en beneficio de cuantos, por diversas causas, no disponen de las condiciones ni de los medios necesarios en la lucha por la vida, para alcanzar, al menos, aquel mínimum de bienestar de que deben disfrutar todos los hombres honrados en una organización superior”<sup>28</sup>. Según Valle, existe un «derecho al bienestar», concesión intelectual al subjetivismo jurídico que, no obstante, enlaza precursoramente con la revolución política y jurídica de los derechos sociales, generalizados en las constituciones y leyes fundamentales de la II postguerra. En el concepto valleano se trata de “uno de los grandes derechos de la personalidad humana, que, sin embargo, como todos los otros, no pueden hacerse efectivos sino en el seno de una comunidad organizada”<sup>29</sup>. El contenido de este derecho subjetivo de nuevo cuño es, de una parte, el “mínimum vital” o “medios económicos para satisfacer las necesidades primordiales de la vida”, de otra, el “bienestar límite” o “acrecentamiento legítimo de estos medios mediante el trabajo y el ahorro, para lograr los goces más generales de la vida, pero siempre con la esperanza de alcanzar lo más altos bienes de la civilización o las necesidades que hemos denominado ambicionales”<sup>30</sup>. Es decir, lo que Forsthoff llamará “procura existencial” y lo que

---

<sup>26</sup> L. Heyde, *Compendio de política social*. Barcelona, Labor, 1931, p. 18.

<sup>27</sup> L. del Valle, *Derecho político* (1932), pp. 152 y 163.

<sup>28</sup> L. del Valle, *La Política social y la Sociología*, p. 8.

<sup>29</sup> L. del Valle, “Principios de sociología” (VI), en *Universidad*, nº 1, 1949, p. 5.

<sup>30</sup> L. del Valle, «Principios de sociología» (VI), en *Universidad*, nº 1, 1949, p. 9.

en la estela de T. H. Marshall se viene denominando, con una terminología jurídica vulgar, “derecho de ciudadanía”<sup>31</sup>.

Aunque, en último análisis, ni el sociólogo ni el estadista deben perder de vista la preeminencia del remedio espiritual del problema obrero, hay razones técnicas y prudenciales para limitar la acción político-social a la relación laboral y situaciones conexas. Existe pues una política social máxima o *general*, correlativa a la síntesis del bienestar en toda su extensión, pero también una política social *especial*, cuyo objeto es el conjunto de hombres que no alcanzan el *mínimum vital*, bien “porque no trabajan”, bien “porque trabajando no logran la remuneración suficiente”<sup>32</sup>. Por otro lado, la política social especial, cuyo contenido se equipara a la *Sozialpolitik* clásica, queda articula, según la última formulación del autor, en tres secciones: la política de prevención, que se corresponde con la acción de policía de la Administración laboral —inspección de fábricas, seguridad e higiene en el trabajo—; la política de previsión o de aseguramiento colectivo —Seguridad social— y la “Asistencia social”<sup>33</sup>. Esta última es una “rama nueva de la Beneficencia pública, que ha venido al palenque como consecuencia de una alta valoración del trabajo y de la vida humana”<sup>34</sup>.

Desde un punto de vista jurisdiccionario, la Asistencia social constituye, en la escala de la racionalidad técnica, el tipo superior de intervención o “cooperación social”. Por esta razón incluía Valle el “Servicio social” en su relación de los órganos técnicos del Estado, elevado al mismo plano que la Magistratura, la Universidad y el Ejército<sup>35</sup>. La Asistencia social comprende la “organización de la totalidad de las acciones personales o comunitarias,

---

<sup>31</sup> E. Forsthoff, *Sociedad industrial y Administración pública*. Madrid, Instituto Nacional de Administración Pública, 1967. T. H. Marshall, *Ciudadanía y clase social*. Madrid, Alianza Editorial, 1998.

<sup>32</sup> Entre los primeros distingue Valle a quienes no pueden trabajar porque no encuentran trabajo (parados) o porque carecen de las facultades o energías necesarias (menores, ancianos, enfermos, inválidos, inútiles, readaptados, reeducados), de quienes no quieren trabajar (“vagos, mendigos profesionales, etc.”) L. del Valle, “Principios de sociología” (VI), en *Universidad*, nº 1, 1949, p. 10.

<sup>33</sup> L. del Valle, “Principios de sociología” (VI), en *Universidad*, nº 1, 1949, p. 13.

<sup>34</sup> L. del Valle, “Principios de sociología” (VI), en *Universidad*, nº 1, 1949, p. 12.

<sup>35</sup> L. del Valle, *Democracia y jerarquía*, pp. 80-81. Para evitar toda confusión terminológica, conviene precisar que el Servicio social es la Asistencia social (actividad del Estado) en su configuración institucional u organizativa en sentido estricto.

sistemáticamente organizadas, mediante las cuales se proporciona técnicamente a los que se encuentran en caso de necesidad comprobada, que aspiran a resolver por si mismos sus propios problemas vitales, por lo menos el *mínimum vital*, y movidos por una conciencia profunda de las exigencias de la cooperación, de la solidaridad, tomando siempre el alto valor de la vida humana para la comunidad”<sup>36</sup>. En la definición valleana destacan, además de la configuración técnica y sistemática (Servicio social), la suprema dirección ejercida del Estado y la delimitación del objeto de la intervención, circunscripto a quienes desean resolver por si mismos sus problemas vitales (auto-ayuda) y, por circunstancias diversas, necesitan un “complemento protector”. En este sentido, la Asistencia social valleana tiene una dimensión “residual”, lo que en modo alguno eclipsa su magnitud política.

#### **4. Hacia la superación de la estanqueidad científica: Programas razonados de Política social y servicios sociales**

Sobre los llamados “Servicios sociales” de nuestros planes de estudio todavía no se ha teorizado con la necesaria profundidad. Por otro lado, su extraordinario desarrollo ha tenido lugar de espaldas a la realidad histórica de la Política social, disciplina que parece condenada a mantenerse como un lema científico prestigioso, pero sin cultivadores en sentido estricto por carecer de sede universitaria. A pesar de la difusión del enfoque politicológico de la Política social, el desplazamiento de los planes de estudio de esta asignatura por la incorporación de una sociología especial del bienestar hace pensar en el agravamiento de la que en otro lugar he llamado “situación terminal” de la Política social. Esta situación límite puede constarse desde el acceso a la cátedra de Manuel Moix. Fueron sus estudios sobre el *Social Welfare* los que le indujeron a promover una reforma profunda del contenido científico de la Política social. A partir de Moix la Política social parece disolverse en una disciplina que ha servir de introducción al estudio de los Servicios Sociales. De hecho, su pensamiento ha determinado más de lo que se supone la orientación

---

<sup>36</sup> L. del Valle, “Principios de sociología” (VI), en *Universidad*, nº 1, 1949, p. 12.

científica de los Servicios sociales. A nuestro juicio, una lectura atenta de la obra de Moix hace pensar que el espacio de la Política social tendría que ser ocupado por el estudio del bienestar y los servicios sociales.

A todos los efectos, la de Moix es la exposición teórica más elaborada de la *filosofía* de los servicios sociales. Su libro *Bienestar social*<sup>37</sup> sigue siendo una obra de referencia, no obstante su injerto en la tradición del puritanismo social anglosajón. Se trata, como probablemente sepa el lector, de un libro de gran calidad que aguanta la comparación con la literatura anglosajona. Tenía tal vez el objetivo de sustituir en el marco de las referencias científicas hispanas a la gran obra de Federico Rodríguez *Introducción en la Política social* (3 tomos)<sup>38</sup>.

En la Universidad española, en la que ha ido abandonando progresivamente el enfoque de la Política social germánica (línea Luis Olariaga-Federico Rodríguez), los Servicios sociales, abundando en la falta de clasicismo a la que nos referimos más arriba, se cultivan como una disciplina a medio camino entre la sociografía y el nomenclátor administrativo. Estimamos que cualquier exposición sistemática de la misma debería partir de conceptos unívocos. Uno de ellos particularmente interesante es el de la “procura existencial” desarrollado por Ernst Forsthoff. Sobre esa base es posible desarrollar analíticamente la noción de “servicio social” en sus acepciones política –o *biopolítica* en terminología de G. Agamben–, jurídica –derecho social–, económica –socialismo fiscal–, ética –caridad secular– y gnoseológica –constructivismo social–. La idea del servicio social, desde luego contigua a las de seguridad social y seguridad total, tiene gran trascendencia política en la época tardoestatal –Estado de Bienestar o Estado social *totalitario*–, pues generalmente se ve en su despliegue la función legitimadora de una gobernación despolitizada por la fiscalidad y el neutralismo del poder.

A continuación presentamos muy esquemáticamente, en su *continuidad científica*, sendos programas académicos de Política social y Servicios sociales (Parte general). Creemos que pueden servir de orientación para establecer un

---

<sup>37</sup> Madrid, Trivium, 1986.

<sup>38</sup> Madrid, Fundación Universidad-Empresa / Cívitas, 1979, 1984, 1990.

nuevo descriptor académico con vistas a necesaria renovación de los planes de estudios. Más allá de la conveniencia inmediata o utilitaria, queremos destacar el esfuerzo por integrar ambas disciplinas en su propia tradición de pensamiento, la *Sozialpolitik* y el *Social Welfare*.

## ***Programa de Política social***<sup>39</sup>

### **1ª PARTE LO POLÍTICO**

#### **Lección 1ª**

#### **EL CONCEPTO DE LO POLÍTICO**

Lo político y la naturaleza humana. La sociabilidad humana, fundamento *in re* de lo Político. La esencia (*essence*) de lo político: Julien Freund. El concepto (*Begriff*) de lo político: Carl Schmitt. La regularidad (*regolarità*) de lo político: Gianfranco Miglio. Los presupuestos de lo político. Mando y obediencia. Público y privado. Amigo y enemigo. Finalidad y medio de lo político: el Bien común y la fuerza.

#### **Lección 2ª**

#### **LA ACTIVIDAD POLÍTICA**

La política y el hacer histórico del hombre. Planos de la política: *vis*, *potestas*, *auctoritas*. La política y las ordenaciones concretas de la coexistencia humana. Órdenes imperiosos y órdenes imperativos. El orden político. La opinión pública. La lucha.

---

<sup>39</sup> Nuestra visión de la Política social sigue el magisterio del economista liberal Luis Olariaga y del jurista católico Federico Rodríguez. Ha recibido también la influencia directa de las escuelas de la Economía política liberal alemana (Ordoliberalismo, Escuela de Frigurgo, Economía social de mercado). Finalmente, hemos asumido la concepción dialéctica de la Política social desarrollada por Julien Freund. Para el sociólogo francés, la Política social viene a ser la dialéctica entre lo político y lo económico. Las indicaciones de Freund en J. Freund, “La cuestión social”, en *Cuadernos de Trabajo Social*, nº 11, 1998. Véase también J. Molina, *Conflicto, gobierno y economía. Cuatro ensayos sobre Julien Freund*. Buenos Aires, Struhart y cía, 2004, cap. 4º.

### **Lección 3ª**

#### **LOS MODOS DEL PENSAMIENTO POLÍTICO**

Los modos del pensamiento. Mutaciones del pensamiento político. Esplendor y eclipse del pensamiento estatal. Derechismo e izquierdismo. Últimos modos del pensamiento estatal: «Nouvelle Droite», «Third way», «Centrismo». El modo de pensar político antiideológico. Republicanismo cosmopolítico. Realismo político, maquiavelianismo o punto de vista político.

### **Lección 4ª**

#### **LAS FORMAS POLÍTICAS**

El concepto de Forma política en el pensamiento alemán. La Forma política como concepto histórico concreto. Javier Conde y la teoría de la «Organización política». El Estado como Forma política vinculada a una época histórica concreta. La Política social como expresión de la Estatalidad. La totalización de lo político. Eclipse del Estado. La época anacrónica.

### **Lección 5ª**

#### **LAS FORMAS DE GOBIERNO**

La teoría de las Formas de gobierno en el pensamiento occidental. Las teorías clásicas. El problema del Régimen político. Los equívocos de la Forma de Estado. Carl Schmitt: los principios de identidad y representación como elementos de la forma de gobierno. Formas de gobierno identitarias y representativas. Formas de gobierno normativistas y concretas. La teoría de las formas de gobierno de Julien Freund. Formas de gobierno anárquicas, hiperocráticas y mesocráticas. Forma de gobierno feudalistas y representativas. Formas de gobierno polémicas y agonales. Las formas de gobierno y el tiempo. Teoría del ciclo político de Gianfranco Miglio. Gobierno y Administración.

## 2ª PARTE

### LO ECONÓMICO

#### Lección 6ª

##### EL CONCEPTO DE LO ECONÓMICO

La necesidad, fundamento *in re* de lo económico. Carencia y privación. Necesidad, valor y precio. Presupuestos de lo económico. Escasez y abundancia. Útil y perjudicial. Señor y esclavo. Finalidad y medio de lo económico: el «bienestar» y el trabajo. Labor y trabajo profesional. Trabajismo y proletarización de la vida humana.

#### Lección 7ª

##### LA ACTIVIDAD ECONÓMICA

La preferencia temporal. La economía y el hacer histórico del hombre: la economía como *Práctica*. Tiempo, información y dinero. Planos de la economía: producción y consumo. La distribución como categoría sociológica. El problema del orden económico. Órdenes espontáneos y órdenes contruidos. Economía doméstica (*Oikonomia*), Empresa económica (cataláctica) y Economía política. La Economía de los Grandes espacios.

#### Lección 8ª

##### LOS MODOS DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

El pensamiento en valores. Los giros epistemológicos del saber económico. De *Oeconomie politique* a la *Sozialpolitik*. El *Methodenstreit* (la disputa sobre el método). La revolución subjetivista: Carl Menger. La crisis de la Economía clásica. El paradigma Neoclásico. La Escuela de Lausana. Keynes y el keynesianismo. Acción humana y praxeología: la Escuela Austriaca. El «pensamiento en órdenes» de Walter Eucken: la Economía Social de Mercado. El grupo de ORDO. El anarcocapitalismo

norteamericano: Murray N. Rothbard. La Escuela de Madrid: Jesús Huerta de Soto. Utopismo económico y perversión moral.

### **Lección 9ª**

#### **LAS ORDENACIONES ECONÓMICAS**

Teoría e historia. Morfología económica. El orden económico como «totalidad». El plan. La idea de empresa y la destrucción creadora del orden económico: Joseph A. Schumpeter e Israel M. Kirzner. Los órdenes económicos puros de Walter Eucken: la Economía con dirección central y la Economía de tráfico. El concepto de «Constitución económica». Carl Schmitt y los economistas ordoliberales: *Totaler Staat* (Estado Total) y *Dritter Weg* (Tercera vía). Poder político y poder económico. Corporativismo. Nacionalindicalismo. El «intervencionismo liberal» de Alexander Rüstow. La institución del mercado. El mercado como creación jurídico-política: la teoría de Franz Böhm. La *formierte Gesellschaft* de Rüdiger Altmann.

### **Lección 10ª**

#### **LAS FORMAS HISTÓRICAS DE LA ACTIVIDAD ECONÓMICA**

El campo pragmático de la economía y su morfología. Economía de reserva. Economía de ahorro. Economía de inversión. Economía de prestación o aseguramiento. El Capitalismo entre las economías de inversión. El capitalismo como noción historiográfica: Werner Sombart. El capitalismo como sujeto histórico. La filosofía de la historia marxista. Consustancialidad entre Estado y capitalismo. Capitalismo y anticapitalismo como ideologías. El principio del rendimiento. La técnica. La radicalización del capitalismo: el socialismo.

## **3ª PARTE**

### **LA POLÍTICA SOCIAL**

### **Lección 11ª**



## **LA SITUACIÓN HISTÓRICA DE LA POLÍTICA SOCIAL**

La época de la Política social (1839-1944). Los tres centros de gravedad de la vida europea. La cuestión constitucional. La cuestión social. La cuestión cultural. Sismonde de Sismondi y Wilhelm Röpke. Louis Blanc y Friedrich A. Hayek. La democracia social. El sistema industrial. La cuestión social y sus manifestaciones en la historia. La lucha por el trabajo, la propiedad y el saber.

### **Lección 12ª**

#### **EL ORIGEN ESPIRITUAL Y EL DESARROLLO INTELECTUAL DE LA POLÍTICA SOCIAL**

La «Organización del Trabajo» de Louis Blanc. La «Monarquía social» de Lorenz von Stein. La crítica ética de la Economía política en Sismonde de Sismondi y Gustav Schmoller. La Nueva Escuela Histórica alemana y el *Verein für Socialpolitik*. La «sociología» de Frédéric Le Play. El movimiento del socialismo jurídico. El magisterio social de la Iglesia católica: León XIII. Los «Códigos de Malinas» y el cardenal Mercier. La Política social como saber constituido en Alemania. Política social y jusnaturalismo en Georg Hertling. Heinrich Herkner, sucesor de Schmoller. La *Socialpolitik* pura de Ludwig Heyde.

### **Lección 13ª**

#### **EL ESTATUTO CIENTÍFICO DE LA POLÍTICA SOCIAL**

La Política social en el contexto de las Ciencias humanas. Obstáculos para la configuración de la Política social como disciplina científica: historicismo; sociologismo; científicismo; ideologización. Concepciones teóricas de la Política social. Política laboral. Sociología del Estado del Bienestar. Corporativismo y neocorporativismo. Políticas públicas sociales. La Política social en España: desarrollos teóricos. Luis Olariaga. Eugenio Pérez Botija. Manuel de Torres. Federico Rodríguez. Manuel Moix.

## **Lección 14ª**

### **TEORÍA DE LA POLÍTICA SOCIAL**

Presupuestos de la Política social. Presupuesto sociológico: riqueza y pobreza. Presupuesto histórico: la cuestión social. Presupuesto fenomenológico y epistemológico: la política y la economía. Principios formales de la Política social. Individualismo y comunitarismo. Igualdad y libertad. Planificación y espontaneidad. Finalidades material y formal de la Política social: el bienestar social y la justicia social. Medios material y formal de la Política social: la reivindicación y el derecho social.

## **Lección 15ª**

### **LAS INSTITUCIONES DE LA POLÍTICA SOCIAL**

Instituciones puras y mixtas. La asociación. El mercado. El régimen social. El impuesto. La meritocracia. La negociación laboral. El aseguramiento colectivo.

## ***Programa de Servicios sociales***<sup>40</sup>

### **PARTE GENERAL**

### **TEORÍA E HISTORIA**

## **Lección 1ª**

### **EL SERVICIO SOCIAL**

---

<sup>40</sup> El presente programa de Servicios sociales, concebido como una introducción a la disciplina que luego habrá desarrollarse en sus créditos adicionales según el patrón de los “Servicios sociales especializados” y la “Gestión de Servicios sociales”, está al servicio de la definición conceptual. Interesa delimitar teóricamente el objeto (el “servicio social”), así como su trayectoria histórica. Esta última ha sido, en realidad, una historia de la Administración social. Una fórmula óptima para abordar su estudio es la presentación de los dos grandes estilos históricos de la administración social: el germánico y el anglosajón. Contrapunto de ambos es la Administración social española. La parte especial del programa, basada en la aproximación científica de la Ciencia administrativa, presenta el esquema jurídico e institucional de la Administración social española.

La mentalidad social. El modo ideológico-social de pensar. Dimensiones política, jurídica, económica, ética y gnoseológica del «servicio social»: a) La biopolítica; b) El derecho social; c) El socialismo fiscal (intervencionismo); d) La caridad secular; e) El constructivismo social.

### **Lección 2ª**

#### **LOS SERVICIOS SOCIALES COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO**

De la Política social a los Servicios sociales. Política social germánica. Política social anglosajona. ¿Política social latina? El factor institucional en el desarrollo de los servicios sociales. Escuelas sociales. Universidades. Los Servicios sociales en los planes de estudios universitarios. El factor personal en el desarrollo de los servicios sociales. Trayectorias singulares. Luis Valle, el precursor. El pensamiento de Manuel Moix: el *postwelfarismo*. Las perspectivas jurídico-institucional y jurídico-politológica. El Derecho administrativo de los Servicios sociales.

### **Lección 3ª**

#### **LA ADMINISTRACIÓN SOCIAL**

La subida del nivel histórico. Espacio vital dominado. Espacio vital efectivo. La sociedad industrial. El concepto de *Daseinsvorsorge* en Ernst Forsthoff. El presupuesto histórico de la Administración social: la cuestión social. Influjo del reformismo social. La Administración de trabajo. Estado administrativo. El subjetivismo jurídico y la administración de las personas y las cosas. Estado de Bienestar. Estado social. Estado total. La «línea Maginot» social.

### **Lección 4ª**

#### **LOS ESTILOS DE LA ADMINISTRACIÓN SOCIAL**

La Administración social en la historia. La idea de estilo. La Administración social germánica. Las iglesias reformadas y la nacionalización de la caridad. La cameralística germánica. Del *Wohlfahrtsstaat* al *Rechtsstaat*. Robert von Mohl. Lorenz von Stein. El prusianismo socialista de Lasalle. La destrucción del

cooperativismo germánico. El socialismo de Estado. Bismarck. La legislación social guillermina. Aspectos sociales de la Constitución de Weimar (1919). El modelo administrativo social en la Ley Fundamental de Bonn (1949). La Administración social anglosajona. El derecho de pobres de la Reina Isabel. La reforma del *Poor Law* de 1834. Malthusianismo y casas de trabajo. Puritanismo y autoayuda. Samuel Smiles. El informe de Lord Beveridge sobre *la Seguridad social y servicios afines* (1942). La derogación del derecho de pobres. El asistencialismo de Richard Titmus. La ciudadanía social de T. H. Marshall. La reforma del modelo asistencial durante la década de 1980. El I. E. A. (*Instituto para los Asuntos Económicos*). Los equívocos de la Tercera vía. La asistencia social en el *Common Law* de los Estados Unidos de América. El *New Deal* de F. D. Roosevelt. El giro jurisprudencial del Tribunal Supremo en 1937. La *War on Poverty*. La «Nueva Frontera». Las últimas administraciones republicanas.

## **Lección 5ª**

### **LA ADMINISTRACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA**

Las Leyes de Beneficencia de 1822 y 1849. Las desamortizaciones de los patronatos de beneficencia. La Instrucción para la organización, régimen, administración y gobierno superior de la Beneficencia general, de 1885. La Comisión y el Instituto de Reformas sociales. La época de la Previsión social. La obra social de la Monarquía. El Instituto Nacional de Previsión y los primeros seguros obligatorios. La Dictadura de Miguel Primo de Rivera. La Administración social de la II República. La era de Franco: La creación del sistema de la Seguridad social (la Ley de Bases de 1963). La generalización de las políticas sociales y de la asistencia social. La Administración social en la constitución española de 1978: Ideologización de la misión social del Estado. La redistribución de las competencias asistenciales. La universalización de los servicios sociales y la quiebra del principio del equilibrio presupuestario. Radicalización del asistencialismo y crisis del sistema de la Seguridad social. Privatización *in nuce* de los servicios sociales.

**PARTE ESPECIAL**  
**CIENCIA DE LA ADMINISTRACIÓN**

**Lección 6ª**

**EL ESTUDIO DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA.**

Las tres perspectivas en el estudio de los servicios sociales: 1. Derecho administrativo. 2. Ciencia de la Administración. 3. Análisis de las Políticas públicas. Definición de la Administración pública. Estructura de la Administración pública española. Los niveles administrativos y su organización.

**Lección 7ª**

**EL SISTEMA PÚBLICO DE LA ADMINISTRACIÓN SOCIAL ESPAÑOLA**

Administración social y Administración de Servicios sociales. Los Servicios sociales como “sistema público de protección social”. Definición, objetivos y fines del Sistema Público de Servicios Sociales.

**Lección 8ª**

**NORMAS REGULADORAS DEL SISTEMA PÚBLICO DE LOS SERVICIOS SOCIALES**

Estado de derecho y Estado social. El “bloque de la legalidad” social. La constitución española de 1978. Los Estatutos de Autonomía. Las Leyes autonómicas de servicios sociales. Ley de Bases del Régimen local. Sistema de competencias en materia de servicios sociales.

## **Programa Integral de Calidad del Título de Trabajo Social en la Universidad de Valladolid**

---

### **Autores:**

Juan M<sup>a</sup> Prieto Lobato  
Pablo de la Rosa Gimeno.  
Sección de Trabajo Social<sup>1</sup>.  
Universidad de Valladolid.

### **RESUMEN**

Hoy en día la calidad se ha convertido en un valor que está impregnando todas las dimensiones de la gestión de cualquier organización. La universidad no puede ser ajena a esta realidad y, por ello, está incorporando progresivamente la calidad como un elemento estructural y funcional imprescindible.

Dentro del conocido como Proceso de Bolonia, se está trabajando, tanto a nivel internacional como nacional, en el establecimiento de unos criterios comunes para asegurar la calidad de los títulos emitidos en el Espacio Europeo de Educación Superior. Estos criterios serán la base para determinar la acreditación de la calidad de los títulos universitarios y tendrán en cuenta, entre otros, aspectos como el programa formativo, la organización, las infraestructuras, los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje y las garantías de mejora continua.

Este proceso irreversible e inminente justifica la necesidad de establecer las medidas que hagan posible el estudio, la reflexión, el análisis y el planteamiento de estrategias para afrontar esos cambios con seguridad y rigor.

---

<sup>1</sup> En la puesta en marcha y desarrollo de los grupos de trabajo del Programa han participado directamente los/las siguientes profesores/as: M<sup>a</sup> Teresa del Álamo Martín, José Javier Callejo González, Roberto García de la Cruz, Olga Gil García, José Luis Izquierda Etulain, Ángela López del Prado, Tomasa Luengo Rodríguez, Juan M<sup>a</sup> Prieto Lobato, Natividad de la Red Vega, M<sup>a</sup> Félix Rivas Antón, Pablo de la Rosa Gimeno, José Daniel Rueda Estrada y Carmen del Valle López; alumnos/as de los tres cursos y representantes de alumnos: Jorge Andrés Rodrigo, Lidia del Egido, Lara del Olmo, Iván García, Isabel Mancebo, Rebeca Martín Blas, Esther García Mediavilla, Daniel Muñoz, Lara Ortega, María Pereira, Gema Pérez Contreras, Rocío Pérez Guardo, Leticia Redondo, Jorge Rodríguez, Yolanda Rojo, Elena Santamarta, Gemma Serna Pérez, Beatriz Sobrino, Sara Tejedor y Daniel Vicente Díaz; además, han participado activamente dos miembros del P.A.S.: Esther Quintana Miguel y Ana Isabel Roy Andrés.

En esta comunicación, aportamos el Programa Integral de Calidad que, con este objetivo, hemos puesto en marcha en la Diplomatura en Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

**PALABRAS CLAVE:**

**CALIDAD, TÍTULO DE GRADO, ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR.**

**ABSTRACT**

Today the quality is a value that is affecting every dimension of organizations. The university cannot ignore this reality and is trying to adapt the quality like a structural and functional element.

According to the Bologna Process, a lot of National and International Institutions are working on the definition of the criteria to ensure the quality of Degrees in the European Space of Higher Education. These criteria are going to be the base to determine the accreditation of quality of Degrees. These criteria are going to address aspects such as the formative program, the organization, the structures, the outputs of the education process and the continuous improvement guarantees.

This is an ongoing process and it justifies the necessity to outline the way to study, reflect, analyse and define the strategies so that we can face up carefully, safely and successfully to these challenges.

In this essay we explain the Quality Programme that, with this goal, we are developing in the Social Work Degree at the University of Valladolid and the opportunities that it offers us.

## **1.Consideraciones de partida.**

Hoy en día la calidad se ha convertido en un valor que está impregnando todas las dimensiones de la gestión de cualquier organización. La universidad no puede ser ajena a esta realidad y, por ello, está incorporando progresivamente los valores, ideas, procesos, herramientas... que constituyen lo que se denomina “cultura de la calidad”.

Entendemos que el sistema universitario español debe abordar el diseño de un modelo de gestión de títulos que permita acometer con ciertas garantías el proceso de planificación, acción, control, evaluación y mejora continua que tan vinculado está con el éxito de cualquier empresa.

Introducir la cultura de la calidad en el diseño, organización y gestión del título de Trabajo Social en la Universidad de Valladolid ha sido lo que ha inspirado el programa que aquí se presenta.

Partimos del convencimiento de que un producto de calidad, en lo que a la formación universitaria se refiere, debe contar con unos niveles altos de implicación y satisfacción de todos los agentes implicados: profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, ámbito profesional y empleadores... Por ello, el programa se ha diseñado y se está ejecutando procurando la implicación y participación de todos los grupos que forman la comunidad universitaria.

Aunque la introducción de la cultura de la calidad en cualquier organización se justifica en sí mismo por los beneficios que ello tiene en los procesos y productos, no debemos olvidar que nos encontramos inmersos en el conocido como Proceso de Bolonia. Dentro de este proceso se está trabajando tanto a nivel internacional como nacional, en el establecimiento de unos criterios comunes y consensuados para asegurar la calidad de los títulos emitidos en el Espacio Europeo de Educación Superior. Estos criterios serán la base para determinar la acreditación de la calidad de los títulos universitarios y tendrán en cuenta, entre otros, criterios de calidad presentes en el programa formativo, la



organización, las infraestructuras, los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje y los sistemas que garantizan de mejora continua.

Este proceso irreversible e inminente justifica la necesidad de que en la gestión de los títulos se establezcan medidas necesarias para que el análisis de los problemas, el control y evaluación sistemática, la innovación, los planes de mejora... constituyan el paisaje cotidiano de la gestión diaria, de forma que podamos afrontar los cambios y retos que se nos avecinan con seguridad y rigor.

## **2.Objetivos y principios metodológicos del Programa Integral de Calidad.**

De acuerdo a estas premisas, desde la Sección de Trabajo Social de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid hemos diseñado y puesto en marcha durante el curso 2005-2006 un *Programa Integral de Calidad* que tiene como fines últimos la definición de medidas estratégicas para la mejora de la calidad docente y organizativa, académica y administrativa, de la titulación de Trabajo Social y el desarrollo de un clima de trabajo adecuado que despierte el interés y motive a la participación en el diseño de un proyecto estratégico de la titulación ofreciendo, al mismo tiempo, a todos/as los/las vinculados/as al título (alumnado, P.A.S y profesorado) la formación e información precisa para afrontar las transformaciones y retos que supone la adaptación de los estudios de Trabajo Social al Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

El Programa Integral de Calidad trata de dar continuidad a algunas de las acciones que viene llevando a cabo la Sección de Trabajo Social en los ámbitos de calidad, atención al alumnado y apoyo a la docencia y la investigación durante los últimos años. De hecho, muchas de las iniciativas recogidas en dicho programa tienen su origen en acciones precedentes implantadas desde finales de los años 90 y en las medidas ya testadas en un

programa de adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior que se ejecutó durante el curso 2004-2005<sup>2</sup>.

Los principios metodológicos que están presentes en el diseño del Programa, en su puesta en marcha, ejecución y evaluación son los siguientes:

- **Participación.**

Participación de todos los miembros de la Sección de Trabajo Social, profesorado, alumnado y personal de administración y servicios. Se ha puesto un esfuerzo especial en la información y motivación al conjunto de los miembros de la Sección, articulada a partir de la estructura de funcionamiento y la toma de decisiones formal (Junta de Sección, Comisión de Ordenación Académica, Comisión de Calidad y Comisión para el Título de Grado). Los miembros de la Sección no presentes en dichos órganos también participan en todo el proceso directamente o formando parte de los grupos de trabajo.

- **Flexibilidad organizativa.**

La estructura formal de la Sección de Trabajo Social se ha adaptado, siempre dentro de los márgenes estatutarios y reglamentarios de la Universidad de Valladolid y la Facultad de Educación y Trabajo Social, para permitir la configuración de grupos de trabajo *ad hoc* para el desarrollo de las diferentes actividades previstas en el Programa. En este sentido, se han configurado cinco grupos de trabajo (compuestos por profesorado, alumnado y P.A.S.) en torno a las grandes áreas del Programa:

- adaptación al espacio europeo de enseñanza superior,
- observatorio de calidad,
- atención al alumnado,

---

<sup>2</sup> El *Programa de Adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior* fue aprobado y financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León con cargo a la convocatoria de ayudas para la aplicación o desarrollo durante el curso académico 2004-2005 de proyectos para la elaboración de recursos de apoyo y experiencias innovadoras en torno a la convergencia europea de la enseñanza en las Universidades Públicas de Castilla y León.

- dinamización y coordinación de la actividad académica y
- conexión universidad-entorno sociolaboral.

- **Comunicación.**

Con el objetivo de garantizar la mayor transparencia y la máxima participación, se han habilitado los medios necesarios para la circulación fluida de todas las informaciones derivadas de las actuaciones que se llevan a cabo y de las decisiones tomadas en cada uno de los órganos formales y grupos de trabajo “ad hoc”. Además, mediante la actualización de la web de la titulación, se trata de permitir un acceso ágil y sencillo a toda la información relativa a la configuración del título, al proceso formativo y el sistema de control y evaluación.

- **Programación.**

Las actuaciones que se desarrollan en el marco del Programa Integral de Calidad cuentan con un diseño previo plasmado en el correspondiente proyecto donde se hacen constar las previsiones básicas de cualquier ejercicio de planificación y, al menos, las siguientes:

- identificación
- justificación y aportación al programa integral de calidad
- objetivos
- actividades
- organización y recursos
- responsable
- calendario
- sistema de evaluación

- **Auto – evaluación.**

La Sección de Trabajo Social, como unidad de gestión del título, asume la tarea de conocer y valorar de forma continuada el proceso y resultado de las enseñanzas conducentes al título de Trabajo Social. Esto ha

implicado la definición y puesta en marcha de un proceso de evaluación interna o auto-evaluación que compromete a todo el proceso de gestión del título. Esta auto-evaluación se verá completada con los programas de evaluación institucional y acreditación que desarrolla la ANECA.

Con el doble objetivo de documentar todo el proceso puesto en marcha y facilitar el proceso de autoevaluación, se ha elaborado una Ficha de Actuaciones que permite recoger con detalle y agilidad cada una de las actividades ejecutadas, con una descripción de las cuestiones más relevantes y una valoración de los resultados obtenidos.

- **Consideración del entorno.**

Atención a los diferentes colectivos sociales y organizativos vinculados con la docencia del título de grado en Trabajo Social: colegios profesionales, entidades que contratan profesionales del Trabajo Social, profesionales colaboradores del Prácticum, etc.

### **3. Áreas y líneas de actuación del Programa Integral de Calidad.**

Partiendo de la consideración de los objetivos antes señalados y de los principios metodológicos descritos, el Programa Integral de Calidad de la Sección de Trabajo Social está conformado por 48 acciones agrupadas en 15 líneas de actuación, detalladas en la tabla adjunta. Todas ellas se estructuran en torno a las siguientes áreas:

1. Adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y definición del nuevo plan de estudios.
2. Observatorio de calidad de la docencia.
3. Atención al alumnado: acogida, seguimiento, orientación y postgrado.
4. Dinamización y coordinación de la actividad académica.

5. Conexión universidad – entorno sociolaboral.
6. Establecimiento de acuerdos para la cooperación y desarrollo de programas formativos conjuntos con universidades españolas y extranjeras.

LÍNEAS DE ACCIÓN
<b>ADAPTACIÓN AL EEES Y NUEVO PLAN DE ESTUDIOS</b>
1. Análisis y reflexión sobre el Título de Grado
2. Información sobre el EEES y Título de Grado
3. Preparación experiencia innovación.
<b>OBSERVATORIO DE CALIDAD</b>
4. Determinación sistema de evaluación.
<b>ATENCIÓN AL ALUMNADO</b>
5. Acogida al estudiante.
6. Seguimiento y orientación del estudiante.
7. Fomento de la movilidad del estudiante.
8. Fomento de la conexión con los egresados.
<b>DINAMIZACIÓN Y COORDINACIÓN ACADÉMICA</b>
9. Dinamización extraacadémica.
10. Coordinación académica del Título.
<b>CONEXIÓN UNIVERSIDAD-ENTORNO SOCIOLABORAL</b>
11. Fomento prácticas en empresa.
12. Observatorio de inserción sociolaboral.
13. Fomento relación colegio-empleador-UVA.
14. Incremento de la visibilidad del título.
<b>REDES DE COLABORACIÓN UNIVERSITARIAS</b>
15. Convenios con otras universidades.

### 3.1. Análisis y reflexión sobre el Título de Grado.

La inminente puesta en marcha de los títulos de grado y postgrado en Trabajo Social implicará el cambio y/o adaptación del proyecto formativo actual, de su organización y de sus sistemas de seguimiento y evaluación. Con la vista puesta en los requerimientos y exigencias que conllevará este proceso y con la intención de anticiparnos, en la medida de lo posible, en la puesta en marcha de medidas organizativas y académicas que esto implicará, en este área se abordan los siguientes aspectos:

- Análisis y reflexión sobre el Título de Grado: estudio de las competencias genéricas y específicas recogidas en el Libro Blanco,

así como de la descripción realizada en él de los objetivos formativos, contenidos e indicadores de calidad del título.

- Definición del nuevo Plan de Estudios: elaboración de un plan estratégico orientado a la configuración del programa formativo de la titulación de Trabajo Social y a la posterior configuración del Plan de Estudios (una vez aprobadas las directrices generales).
- Contacto con el Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Valladolid y representantes de entidades empleadoras con el objetivo de recoger sus opiniones acerca de la formación recibida por los titulados desde su particular posición corporativa y laboral, identificando puntos fuertes y puntos débiles y propuestas de mejora a tener en cuenta en el futuro Plan de Estudios del Título de Grado.

### **3.2. Información sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior y sobre el Título de Grado.**

La información acerca de los cambios y transformaciones que implica el proceso de convergencia en materia educativa, así como la implantación del Título de Grado, supone un elemento clave para el fomento de la participación y la implicación del profesorado y alumnado de la Diplomatura. Esto ha implicado un especial esfuerzo por reforzar los canales de información habituales de la Diplomatura: actualización del portal web (incorporando enlaces de interés sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, sobre el Título de Grado, documentación elaborada por la Universidad o por la Sección de Trabajo Social, etc.), elaboración de material informativo en soporte papel (trípticos, carteles...) y realización de charlas y exposiciones públicas para alumnado y profesorado sobre la implantación del Título de Grado, el Postgrado, la metodología ECTS y el suplemento europeo al título.

### **3.3. Preparación de una experiencia de innovación docente para su implantación en el curso 2006/2007.**

Una de las transformaciones más relevantes de la adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior es la relativa a la metodología docente. De una enseñanza especialmente directiva, centrada, en buena parte, en la clase magistral y la figura del profesor, se pasará a una metodología que pivota sobre el alumnado, que asume un protagonismo activo en su propia formación. Como se apunta en la mayoría de la bibliografía al respecto, de una metodología de enseñanza se pasa a una metodología de enseñanza-aprendizaje, con especial hincapié en la segunda parte de este binomio.

Con el objetivo a facilitar todos los cambios que supone este proceso (tanto a nivel técnico, como material, organizativo, etc.), la Sección de Trabajo Social ha decidido participar en la convocatoria de la Universidad de Valladolid para la puesta en marcha durante el curso 2006/2007 de una experiencia de innovación docente sobre la metodología ECTS en primer curso. Esto está suponiendo un trabajo de coordinación del profesorado en orden a la revisión y configuración de los programas de las diferentes asignaturas y a la vinculación de unas y otras en actividades conjuntas de carácter teórico-práctico.

### **3.4. Determinación de un sistema de seguimiento y evaluación de la calidad de la docencia.**

Tal y como se recoge en buena parte de los documentos inspiradores del proceso de Bolonia<sup>3</sup>, la atención al cumplimiento de los criterios de calidad ha de estar presente en la evaluación continua de las titulaciones universitarias. Partiendo de esta idea, la determinación de un sistema de seguimiento y evaluación de la calidad de la docencia en el título de Trabajo Social se ha conformado como un área de trabajo de especial importancia, articulador de buena parte del resto de iniciativas del propio Programa Integral de Calidad.

---

<sup>3</sup> “*El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*”, Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999: “promoción de la cooperación europeo en materia de aseguramiento de la calidad”; “*Realising the European Higher Education Area*”, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.

En este sentido, los esfuerzos se han orientado a la definición de un paquete de indicadores para la evaluación de la calidad, a partir de los estándares establecidos por organismo nacionales (ANECA, Consejo de Universidades) e internacionales (Asociación Europea de Escuelas de Trabajo Social y Federación Internacional de Trabajadores Sociales) y, muy especialmente, desde los definidos en el Libro Blanco de Trabajo Social.

Asimismo, se ha establecido el sistema de información necesario para la recogida de los datos y/o valoraciones que permitan aplicar los indicadores elaborados. La metodología diseñada trata de aunar las perspectivas cuantitativas y cualitativas como vía para un adecuado conocimiento de las diversas dimensiones de los procesos de calidad, utilizando tanto el estudio documental, como las entrevistas y encuestas, como fuentes de información para la valoración de aspectos tales como la satisfacción, los resultados o la adecuación de las infraestructuras (por poner varios ejemplos).

El sistema de seguimiento y evaluación de la docencia se completa con la puesta en marcha de un mecanismo de flujo de información entre los órganos de gestión y decisión del título y el alumnado y profesorado. Este mecanismo se sustenta en la elaboración periódica y difusión de un informe de evaluación de la difusión y en la puesta en marcha de un buzón de sugerencias on line sobre la calidad.

### **3.5. Acogida al estudiante en el comienzo de los estudios de Grado.**

La incorporación del alumnado a los estudios universitarios resulta siempre compleja y está condicionada por factores muy diversos: la información previa disponible, la orientación recibida en los centros formativos de origen, la formación en materias afines a las estudiadas en el título, el conocimiento de la institución universitaria...

Conscientes de la importancia de este hecho en la integración activa del alumnado en la Universidad y, sobre todo, en la participación en los órganos de gestión y decisión, así como en el aprovechamiento de la diversa oferta que supone la vida universitaria, el Programa Integral de Calidad consideró idóneo



el refuerzo de algunas de las iniciativas ya desarrolladas en la Diplomatura desde cursos anteriores (tal y como la celebración de la Jornada de Orientación – Sesión de Bienvenida del Alumnado de primer ingreso). De igual forma, se planteó la conveniencia de valorar la idea de implantar créditos cero o cursos de iniciación a las diferentes materias que cursarán los estudiantes, actualmente en proceso de estudio y valoración.

### **3.6. Seguimiento y orientación del estudiante en el proceso formativo.**

Si la incorporación del alumnado a los estudios universitarios puede resultar, cuando menos, desconcertante, el acceso a información y orientación es una de las demandas más frecuentes de los estudiantes ya iniciados. Desde la constatación de que existen mecanismos diversos de difusión e información formalizados en la Sección (portal web institucional, tablones de anuncios) pero desde la certidumbre de que éstos no siempre llegan ágil y eficazmente a sus destinatarios/as fundamentales, se planteó la puesta en marcha de dos iniciativas complementarias: de un lado, un Servicio de Orientación del Alumnado, en el que los protagonistas de prestar información y orientación a los estudiantes de primer curso son sus compañeros de segundo y tercer curso; de otro, un Observatorio del Alumnado de Trabajo Social, preocupado por el seguimiento y evaluación de los resultados académicos de los estudiantes (tasas de graduación, tasas de abandono, duración media de los estudios, media de créditos superados por curso, etc.) así como por atender sus sugerencias de información y orientación respecto al título y la organización de la Sección.

La adecuada información y orientación del alumnado no sólo redundará en un mejor aprovechamiento de los recursos y posibilidades que les ofrece el ámbito académico sino, también, en una mayor implicación en la vida universitaria y una participación más activa y responsable en la gestión y dirección de la misma, viendo a los estudiantes como colaboradores imprescindibles en el

proceso de Bolonia, en la línea en que reclama el Comunicado de Bergen 2005<sup>4</sup>.

Estas iniciativas se suman a otras implantadas en la Sección de Trabajo Social en cursos pasados y que tienen como objetivo orientar al alumnado que se encuentra en tercer curso, a punto de finalizar sus estudios, con un pie en el mercado laboral. Es lo que llamamos la Jornada ¿Y ahora qué?, concebida como un espacio de encuentro y conciliación de demandas y ofertas de información sobre empleo público y privado, colegiación, autoempleo, formación de postgrado, etc.

### **3.7. Fomento de la movilidad de los estudiantes.**

Continuando con el espíritu que ha presidido la política institucional de la Sección de Trabajo Social en los últimos años, el Programa Integral de Calidad prevé el incremento de convenios para facilitar el intercambio de alumnado con otros centros universitarios europeos (en el marco del Programa Sócrates) y españoles (dentro de la iniciativa SICUE). En el momento actual, el alumnado dispone de una oferta de 8 universidades europeas y 12 españolas en las que realizar un curso completo o un cuatrimestre de su formación en Trabajo Social.

Respondemos de esta forma, a una de las especiales preocupaciones del proceso de Bolonia, tal y como se recoge en la Declaración de la Sorbona: “tanto en el nivel universitario como en el de postgrado se animaría a los estudiantes a pasar un semestre, como mínimo, en universidades ubicadas fuera de sus países”<sup>5</sup> y como apunta el comunicado de la Conferencia de Ministros de Educación en Berlín 2003: “La movilidad de los estudiantes, académicos y staff administrativo es la base para establecer el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> “El Espacio Europeo de Educación Superior – Alcanzando las metas”, Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, Bergen, 19-20 de mayo de 2005.

<sup>5</sup> “*Declaración de La Sorbona*”, Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido (25 de mayo de 1998).

<sup>6</sup> “*Realising the European Higher Education Area*”, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.

### **3.8. Fomento de la conexión entre los egresados y la Sección de Trabajo Social.**

La finalización del itinerario formativo por parte del alumnado de la Diplomatura supone, en buena parte de las ocasiones, una desconexión parcial y, en otras muchas, una separación total de la vida universitaria y de las posibilidades que ofrece el entorno académico para el reciclaje o la especialización profesional y para la actualización de información relevante en el ejercicio técnico. Esta ruptura del vínculo estudiante-centro formativo no sólo tiene consecuencias negativas para los egresados; también la organización educativa pierde una fuente de información de sumo interés para valorar el proceso –puntos fuertes y puntos débiles- y los resultados del proceso formativo –en especial, los que tienen que ver con la incorporación al mercado laboral y los relativos con el desempeño profesional-.

Por esta razón, dentro del Programa Integral de Calidad se plantearon las siguientes medidas: recogida sistemática de datos de contacto del alumnado del último curso de la titulación mediante ficha estandarizada, información periódica a los/las egresados/as a través de correo electrónico y vía web sobre eventos, actividades formativas y de extensión universitaria y ofertas de postgrado, así como la creación en el portal web de un buzón de sugerencias para los/las titulados/as destinado a la recogida de sugerencias, solicitud de ayudas, resolución de dudas y petición de información.

### **3.9. Dinamización de la actividad extra-académica vinculada al Título.**

Desde el convencimiento de que la formación universitaria va más allá del proceso enseñanza-aprendizaje formalizado en el acto educativo, el Programa Integral de Calidad, siguiendo la línea institucional marcada desde cursos anteriores, apostó por la organización, al menos, de un acto académico al trimestre sobre aspectos relativos al Trabajo social, los Servicios Sociales y la Política Social. Conferencias, actividades artísticas con una orientación educativa y social o encuentros con profesionales son algunas de las

alternativas extra-académicas que sirven de complemento a la actividad formativa oficial.

### **3.10. Coordinación académica del Título.**

La adecuada coordinación de las diferentes asignaturas impartidas en la Diplomatura en Trabajo Social, la superación de las duplicidades y repeticiones de contenidos parcial o totalmente, la detección de lagunas o déficits en los programas oficiales, ha sido siempre objeto de especial preocupación por parte de los responsables académicos de la titulación en Trabajo Social.

Siendo éste, además, un elemento a considerar con extrema atención en la definición de la experiencia de implantación de la metodología ECTS (ver apartado 3.3.), en el Programa Integral de Calidad se ha considerado oportuno establecer medidas que permitan velar por el cumplimiento de los programas de las asignaturas que se imparten en el título y poner en marcha un sistema de coordinación de la actividad académica que permita diagnosticar lagunas en la formación, reiteraciones, deficiencias... en orden a realizar las correspondientes propuestas de mejora y desarrollar las medidas adecuadas para su abordaje.

### **3.11. Fomento de las prácticas en empresa.**

Fomentar los convenios de colaboración entre empresa, organizaciones privadas, entidades públicas... para el desarrollo de prácticas de empresa ha constituido uno de los objetivos básicos del Programa Integral de Calidad con la vista puesta en facilitar la transición del titulado entre la universidad y el mercado laboral. Aunque el número de plazas para el desempeño de una práctica profesional o cuasi-profesional con la supervisión del profesorado del Área de Trabajo Social y Servicios Sociales se ha incrementado de forma progresiva en los últimos años, la alta demanda de estos recursos (ya sea en su modalidad de práctica formativa o “de alternancia”) y la evidencia de su utilidad directa e indirecta para el estudiante con pretensiones de incorporación laboral ha hecho que se incrementen los esfuerzos por la apertura de nuevos centros de prácticas.

### **3.12. Observatorio de la inserción laboral de los/las egresados/as.**

Si el grado (y las características) de la inserción laboral de los diplomados en Trabajo Social ha sido un elemento clave en la elaboración del Libro Blanco del Título de Grado y si éste será, como no puede ser de otra forma, un aspecto de valoración a tener en cuenta en el análisis de la calidad de la formación y, sobre todo, de sus resultados, es comprensible que, en orden a posibilitar la adecuada convergencia al Espacio Europeo de Enseñanza Superior se incluyera en el Programa Integral de Calidad la puesta en marcha de un Observatorio de la Inserción Laboral de los/las Titulados en Trabajo Social. Este Observatorio tiene dos competencias claves: la realización anual de una encuesta a los/las egresados/as en la línea que ha venido realizando la titulación desde la participación en el Sistema estadístico de flujos de inserción en la vida activa de las alumnas y alumnos Diplomados en Trabajo Social (iniciado en el curso 1999-2000) y la elaboración, también anualmente, de un informe sobre las condiciones de inserción laboral de los/las titulados/as en la Universidad de Valladolid.

### **3.13. Fomento de la relación con el ámbito colegial y los/las empleadores/as.**

En esa misma línea de reforzar la conexión entre la universidad y el entorno sociolaboral, el Programa Integral de Calidad prevé poner en marcha acciones que incrementen la colaboración con el Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo social y Asistentes Sociales en la formación y seguimiento de los/las egresados/as y que impulsen el acercamiento de las entidades empleadoras al ámbito académico de modo que los/las futuros/as titulados/as puedan conocer las posibilidades y realidades de empleo que ofrece el entorno laboral.

Este planteamiento de colaboración y cooperación mutua se concreta, por ejemplo, en la puesta en marcha de iniciativas conjuntas del Colegio y la Universidad para la formación y seguimiento de los/las egresados/as, la realización de jornadas de acercamiento al mundo profesional, la información

de ambos interlocutores a través de correo electrónico y web de eventos, actividades formativas y ofertas de postgrado, etc.

### **3.14. Incremento de la presencia y visibilidad de la Sección de Trabajo Social en el ámbito universitario y social.**

Desde el doble convencimiento de que muchas de las iniciativas de la Sección de Trabajo Social no consiguen romper las fronteras del ámbito estrictamente educativo y de que, al mismo tiempo, este hecho condiciona el reconocimiento de la titulación en el ámbito universitario y social, se planteó en el Programa Integral de Calidad dar publicidad a través del portal web de los informes elaborados por los diferentes observatorios de calidad, informando vía postal y electrónica a todos los agentes sociales vinculados al Trabajo Social acerca de actos y convocatorias de la Sección, etc. Es decir, prestar especial atención a todas aquellas medidas que redunden en un mayor conocimiento y reconocimiento del Trabajo Social en el ámbito educativo y social.

### **3.15. Establecimiento de redes de colaboración con universidades españolas y extranjeras.**

El fomento de la colaboración entre las universidades que imparten Trabajo Social en el entorno regional y nacional, si no lo era ya, se ha convertido en una exigencia en el marco de la convergencia europea. Desde el diseño y puesta en marcha de programas oficiales de postgrado hasta la movilidad de alumnado y profesorado, buena parte de los retos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior sólo podrán ser afrontados mediante el trabajo en red.

Conscientes de este hecho, se ha planteado la necesidad de reforzar las redes de colaboración interuniversitaria en las que participa la Universidad de Valladolid y colaborar en la puesta en marcha de nuevas estructuras de trabajo conjunto.

## **4. Conclusiones.**

La puesta en marcha del proceso de convergencia y adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior supone, desde luego, un momento de

cambios a múltiples niveles con sus correspondientes inseguridades y desafíos. Pero, al mismo tiempo, ofrece una oportunidad para modernizar nuestras estructuras y formas de funcionamiento, recuperar prácticas docentes que fueron insignia de la formación en Trabajo Social en momentos anteriores, adaptar nuestras metodologías didácticas de acuerdo a las exigencias de una práctica profesional cada vez más sofisticada y un objeto de intervención sumamente complejo, reforzar las señas de identidad de la formación en Trabajo Social y consolidar los vínculos con el entorno sociolaboral.

Anticipar las medidas estratégicas en todas estas líneas contribuye a rebajar los niveles de incertidumbre (comprensibles en toda transformación) y a ir rebajando las resistencias (también inherentes a todo cambio) pero, sobre todo, está posibilitando la creación de un clima de trabajo cooperativo de todos los implicados (profesorado, alumnado, personal de administración y servicios) y a la extensión de un esfuerzo por mejorar la calidad docente y organizativa, académica y administrativa, de la titulación.

La trayectoria de la Sección y la herencia obtenida de los cursos anteriores en los que, sin la presión de exigencias externas, todos estos aspectos presidieron la gestión y orientación de la titulación, junto con la ilusión y entusiasmo del equipo humano vinculado a la Diplomatura son buenos avales en el camino de la Convergencia Europea.

De los resultados hasta ahora, podemos decir que se aprecia con nitidez un incremento del interés de buena parte del profesorado por aumentar su implicación en el título y, sobre todo, un aumento de la implicación del alumnado por los asuntos que afectan a la calidad de la Diplomatura.

**LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO  
EN LA DIPLOMATURA DE TRABAJO SOCIAL:  
NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA GLOBALIZACIÓN  
DE LOS DERECHOS SOCIALES**

Francisco Sánchez Rodríguez  
Jesús Punzón Moraleda<sup>1</sup>

Resumen

En esta comunicación analizamos algunas de las implicaciones del fenómeno de la globalización a la hora de explicar una asignatura tan específica como el derecho administrativo en la diplomatura de Trabajo Social. La globalización, en principio, se nos muestra ajena. Es *algo* que sabemos que sucede sin más y creemos que es lejana pero, sin embargo, la globalización no es nada extraña a nuestras vidas, a nuestro derecho, y mucho menos al Trabajo Social. La globalización, entre otras cosas, pone de relieve la interdependencia existente actualmente entre todos los países (financiera, cultural, tecnocientífica, comercial, política...), la crisis de los mecanismos institucionalizadores del Estado-nación, la liberalización del comercio, y la paulatina convergencia-expansión de los derechos sociales en cada uno de los bloques de integración que están apareciendo. Ante esta situación a los docentes de derecho administrativo les corresponde mostrar el nuevo derecho global que está apareciendo, qué es lo que se encuentra detrás de este derecho y, finalmente, poner de relieve la responsabilidad que le corresponde a cada alumno, como ciudadano que es, de exigir que en este marco regulador de amplia base capitalista se respeten los derechos humanos pues el hombre tiene derechos inalienables por el hecho de ser hombre, y la globalización debe servir al hombre y no, al contrario, que el hombre sea subyugado por la globalización.

Summary

In this paper we analyze some of the implications of the phenomenon of the globalization when it is explaining a subject so specified as Administrative Law

---

<sup>1</sup> Universidad de Castilla-La Mancha. Centro de Estudios de Talavera de la Reina. Real Avda. Fábrica de Sedas s/n. 45600. Talavera de la Reina (Toledo). Francisco.Sanchez@uclm.es; Jesus.Punzon@uclm.es.



in Social Working Degree. Globalization, in principle, appears strange of our subject and lives. It's something that we know that it happens around but that many times we don't pay attention but Globalization is not strange to our lives, to our Administrative Law and much less to a student of Social Working Degree. Globalization puts in relief the existent interdependence at the moment among all the countries (between other financial, cultural, commercial, political...interdependences), the crisis of the institutional mechanisms of State Nations, the liberalization of internal markets and the gradual convergence and expansion of social rights in each one of the integration blocks that they are appearing and that they are restructuring social and economic policies of the State inserted in each one of these integration blocks. Before this situation it corresponds to Administrative Law lecturers and professors to show the new global law that is appearing, what finds behind these rights and, finally, to point out the responsibility that corresponds to each student as a citizen in order to ask for that, in this new regulation of wide capitalist bases, human rights are respected because man has inalienable rights for the fact of being a man and Globalization should serve man and not otherwise, what man is dominated by Globalization.

Palabras clave: Globalización, Derecho Administrativo, Derechos sociales.

Key words: Globalisation, Administrative Law, Social rights.

## I. Introducción

El año pasado un alumno nos decía en un ambiente informal que *la Universidad no vale para nada (...) he perdido el tiempo*. Estas palabras de este alumno constituyen el porqué de esta comunicación, ya que estas breves palabras pronunciadas no fueron, ni las consideramos cuando escribimos estas letras, palabras insignificantes, pues muestran un sentido personal de la realidad y han conllevado que nos hayamos interpelado vivamente, en primer lugar, sobre nuestra función como profesores en la Universidad (Jesús Punzón en la actualidad es profesor universitario, y Francisco Sánchez es becario de

postgrado de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha<sup>2</sup>), en segundo lugar, sobre el sentido que tiene nuestro campo de conocimiento para un alumno de la todavía Diplomatura de Trabajo Social pues, a lo mejor pudiera ser que el derecho administrativo no tiene razón de existir y menos para un trabajador social, y por ello las palabras de nuestro alumno constituyan un alegato frente algo impuesto y sin valor; y, en último lugar, estas palabras de nuestro alumno también nos han motivado a analizar sobre su porqué ya que tal vez nuestra enseñanza se encuentre petrificada en el tiempo y debemos acompañarla a la realidad pues si no, en vez de enseñar derecho administrativo, estamos enseñando una vetusta historia del derecho administrativo.

¿Qué es el derecho administrativo en la actualidad?. ¿Incide la globalización en el derecho?. Si analizamos la realidad jurídica podemos percibir que las palabras de nuestro alumno puedan ser debidas a la dificultad de encontrar una seguridad normativa en los momentos actuales pues la normativa jurídica es en cierta forma aleatoria ya que cambia en un breve espacio de tiempo. Esta situación tiene su origen en la convergencia planetaria en la que nos hayamos envueltos pues determina una amplia mutación del Estado contemporáneo. Un ejemplo palpable de esta convergencia planetaria que nos afecta directamente a todos los que acudimos a este congreso se percibe en los efectos que la declaración de Bolonia (con plenos efectos en el año 2010) va a tener, y tiene actualmente, en los sistemas educativos universitarios europeos pues se van a modificar los planes de estudios como sucede con nuestra diplomatura de Trabajo Social que se transformará en breve tiempo en licenciatura. Otros ejemplos, más concretos y más visibles para el ciudadano normal, se perciben en la botella del butano pues hasta no hace muchos años –cuando todavía la peseta *acampaba* en nuestros bolsillos- los casquillos de protección de la boca de la botella de butano llegaron a costar 50 pesetas. Una vez que la normativa

---

<sup>2</sup> El profesor Francisco Sánchez Rodríguez agradece la beca de postgrado concedida por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, beca cofinanciada por el Fondo Social Europeo, organismos a los que el autor agradece su apoyo.

de la Unión Europea impuso una regulación común actualmente cada botella tiene incorporado un casquillo y no se debe pagar por él. Y que no decir de la economía pues, salvo el régimen cubano, Irán y unos pocos países más, todos los restantes países viven sometidos bajo la normativa de un sistema capitalista de mercado y las normas impuestas por la Organización Mundial del Comercio que en muchas ocasiones se superponen sobre la normativa nacional, e incluso sobre la normativa comunitaria, ya que ante conflictos frente a terceros Estados la Unión Europea acude al Apellate Body de la Organización Mundial del Comercio y no esgrime la fuerza que posee como primera potencia comerciadora mundial<sup>3</sup>.

Si bien puede pasar desapercibida esta mutación del Estado producida por la globalización del derecho ya que, en ocasiones, se encuentra difuminada<sup>4</sup>, la globalización existe y extiende su influencia *piano a piano* como sucede con las meigas que cada día se hacen más presentes como se ve en el suceso de la cartomancia. Es decir, nosotros non creemos nas meigas, pero haberlas hainas. ¿As meigas?. Haberlas hainas. O caso é dar con elas. Dado que centramos nuestro estudio en la globalización del derecho administrativo<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Un ejemplo concreto de la influencia de la Organización Mundial del Comercio se percibe en lo que debe entenderse por salud humana y como se pueden permitir ciertas exportaciones o no, dependiendo de los componentes integrantes de un producto. En este sentido encontramos la decisión del órgano de solución de competencias de la Organización Mundial de Comercio EC measures concerning meat and meat products, AB- 1997-4, 16 January 1998.

<sup>4</sup> Una de las características de los tiempos actuales radica en la partición de la competencia normativa en diferentes centros normativos lo que conlleva, según el prisma que utilicemos, que nos encontramos ante un único derecho global ramificado territorialmente, o ante un derecho nacional *difuso* influenciado por un derecho proveniente de una institución internacional, o de una organización supranacional. En ambos casos, y ésto es lo que nos interesa, encontramos a numerosas Administraciones Públicas cada una de ellas ejerciendo competencias diversas y, en ciertas ocasiones, concurrentes.

<sup>5</sup> Otros aspectos de la globalización se perciben en la economía gracias a la interconexión exhaustiva y casi por completo que aparece en los mercados financieros y comerciales mundiales, así como también por la standardización de medidas y productos, la inducción de pautas de consumo por medio de la moda. Igualmente aparece una globalización “cultural” influenciada por las películas de Holywood, las emisiones televisivas vía satélite (recordemos la

conviene hacer, en primer lugar, una precisión inicial señalando que la globalización jurídica, en principio, tiene su origen en la pérdida de competencias nacionales que han sido transferidas a organizaciones internacionales o supraestatales, -al mismo tiempo que, muchas veces, en el ámbito interno se produce una devolución de poderes a unidades territoriales menores y se tiende a desregular varios sectores<sup>6</sup>-, a las cuales los Estados han cedido competencias y poderes para lograr los fines que no pueden lograr por si solos, y así conseguir, o bien beneficios del mercado, o bien que el mercado no les capture. Los ejemplos europeo y andino son paradigmáticos pues nos muestran como pequeños países como, por ejemplo, Malta y Bolivia,

---

CNN y la emisión en directo de la guerra del Golfo), y el uso del sistema informático de microsoft windows. Igualmente también se percibe una globalización *culinaria* gracias a la presencia de Mac Donalds y la Coca-Cola a lo largo y ancho del mundo, incluso en los países islámicos. Añadidos a los ejemplos anteriores quisiéramos señalar dos hechos curiosos que muestran como afecta la globalización a dos países tan diversos como son la República Popular China y el Estado del Vaticano. Respecto China, una vez que se ha incorporado como miembro de pleno derecho en la Organización Mundial del Comercio, recientemente un tribunal chino ha condenado a una empresa china por falsificar chokolatinas italianas. Del Vaticano podemos recordar como antes de la publicación de la *Laborens exercens* (1989) se aplicaba a los trabajadores del capítulo de san Pedro una normativa del siglo XVIII (1750). Tras la reforma efectuada por el Papa Juan Pablo II la legislación laboral es de la más avanzada del mundo y, entre otras medidas, se dispone que la revisión salarial se realiza cada seis meses, y se tiene en cuenta la situación familiar de los trabajadores para establecer mejoras salariales. Otra medida concreta de como afecta esta globalización de derechos sociales se percibe en el hecho de que los contratos de personal realizados por las diócesis alemanas se tienen que aplicar medidas de paridad entre los sexos.

<sup>6</sup> No olvidemos las distintas denominaciones que ha recibido y actualmente recibe este proceso, todas ellas fiel reflejo de la ideología que se solapa con sigilo bajo cada uno de estos términos. Entre estas denominaciones encontramos las de desestatalización, privatización, redimensionamiento del Estado, devolución del poder a la sociedad su legítimo detentador, descentralización, regionalización...En medio de tantas opciones léxicas, recordemos las palabras de Ramón Martín Mateo quien (MARTÍN MATEO, R., *El marco público de la Economía de mercado*, Ed. Trivium, Madrid, 1999, pág. 20), hace algunos años afirmó que “he llegado al convencimiento de que el Estado no tiene nada que hacer como empresario (...) pero en lo que no estoy de acuerdo es en que la libertad económica deba llevarse a sus últimas consecuencias, anulándose íntegramente las funciones que venía ejerciendo el Estado en la sociedad civil”.

si no se alían con otros países no lograrán hacer frente al mercado global y, en su caso, a la superestructura capitalista que se cierne sobre sus Estados y sus políticas nacionales de bienestar pues se les obliga a facilitar un acceso a sus mercados nacionales, y sobre todo a los mercados públicos, sin que se les permita establecer aranceles o medidas cuantitativas y, en muchas ocasiones, sus mejores empresas son capturadas por multinacionales que no invierten en estos países los beneficios obtenidos con lo cual la brecha entre Estados ricos y Estados pobres se incrementa cada vez más. Pero no es que esta globalización únicamente afecte a Estados con un PIB modesto pues la globalización también se hace presente en la superpotencia americana y en el resto de los países del G 8, los cuales, día a día, son mas interdependientes de los restantes países con los que mantienen estrechos contactos e intercambios y de los que incluso reciben influencias ya sean positivas como se percibe en la cultura y en la cocina, y, en ocasiones, también negativas, como sucede con las devaluaciones monetarias, las crisis financieras o las quiebras de multinacionales cuyos resultados afectan y se expanden en muchos países pues los mercados de capital se encuentran interconectados e interpenetrados entre sí conformando un único mercado financiero, monetario y comercial<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Ejemplos de esta interdependencia existente entre diferentes países, situados incluso en otros continentes, los encontramos en gran medida en la protección del medio ambiente pues la protección de la capa de ozono y la lucha contra el calentamiento global le corresponde como tarea común a todos los países y todos los ciudadanos. Es importante poner de relieve como la globalización también tiene efectos positivos pues la globalización está produciendo una gran interrelación entre todos los países del mundo, redefiniendo las diferencias existentes entre unos y otros. Ésto es así pues la continua interrelación existente ha conllevado que la *otredad* se transforme en *identidad común* al afectarnos los mismos problemas y ser conscientes que tenemos un mismo destino, ya sean unos u otros los que utilicen los medios materiales y/o económicos existentes, o ya se posea una simbología diversa frente a la vida y los valores que ésta encarna. Ya no hay un uno/ello sino un nosotros conformándose una identidad global que se está formando poco a poco por medio de unos patrones de consumo semejantes, en segundo lugar, por unas comunicaciones que están fijando pautas culturales idénticas, en tercer lugar, por un ritual político que es el sistema democrático y, en cuarto lugar, por un régimen económico basado en la desigualdad social (es por ello que aparece un individualismo darwinista que destroza todo sentimiento de solidaridad, y determina la pérdida de valores de identidad común–fragmentación social– y

No solamente es necesario poner de relieve esta influencia de unos Estados respecto otros Estados pues lo que es más importante es percibir como una gran superpotencia, la última, cede y se somete ante la regulación global capitalista fomentada por las grandes instituciones comerciales-económicas. El ejemplo del gigante americano que cumple con resignación a la normativa de la OMC nos hace percibir que el Estado nación ha dado paso a nuevos organismos supranacionales e internacionales que son los que determinan los estándares nacionales sobre materias tan diversas que van desde el correo en tránsito y las subvenciones agrarias hasta el cabotaje aéreo<sup>8</sup>. El Estado ha

---

del “nosotros” comunitario que unifica frente los enemigos, pues lo que importa es lograr, sea como sea, beneficios económicos), y en la concentración de la riqueza en manos de unos pocos (así aparece la marginación, la pobreza, la exclusión social, y la subcontratación que constituye una subclase de explotación), y finalmente, por la incapacidad del Estado para regular el mercado siendo la economía de mercado la que se superpone sobre los Estados.

<sup>8</sup> Oriol MIR PUIGPELAT (Globalización, Estado y Derecho. Las transformaciones recientes del Derecho Administrativo, Civitas, Madrid, 2004, págs. 36-37), en referencia a los principales efectos que la globalización económica ha tenido y está teniendo sobre el Derecho administrativo, afirmaba que su mayor efecto conlleva “la progresiva erosión del Estado-nación como espacio territorial y social en el que se adoptan de forma libre e independiente las decisiones políticas fundamentales y se elaboran de manera autónoma las normas jurídicas correspondientes; la crisis, en definitiva, de la noción de soberanía, de soberanía estatal”. Ciertamente coincidimos con el profesor Oriol, pues las grandes corporaciones multinacionales que ponen su énfasis en la unificación económica y legislativa global, poco a poco, como una gota continua que cae sobre una superficie porosa, están debilitando, o mejor expresado con otras palabras, están minando de forma continua el campo de acción de la soberanía de los Estados ya que les obligan a cesiones de soberanía incluso en el ámbito militar (por ejemplo, el mando común de la OTAN), y les imponen continuas decisiones y determinadas formas de actuación reglamentada cuya ausencia, o cumplimiento ineficiente, conlleva multas, sanciones o, lo que es peor, la exclusión del mercado y de la comunidad internacional. Los Estados, ante esta situación, lo único que hacen y, en ocasiones, lo único que pueden hacer para evitar ser expulsados de estas organizaciones supranacionales, y sobretodo de su esfera de influencia económica, es cumplir con los mandatos impuestos por estas organizaciones internacionales pero ante esta pérdida de su esfera decisoria no solicitan con carácter previo la autorización respectiva de los ciudadanos. El problema radica en que son los propios ciudadanos los que han dotado de soberanía al Estado

---

y serían ellos los que deberían autorizar, supuesto tras supuesto, esta cesión de soberanía ya que ellos son quienes son los dueños de la soberanía y a quienes, con posterioridad, les afecta las decisiones que adopten estas organizaciones supranacionales. Entre otras preguntas que nos hacemos, y ponemos a disposición del lector, en estos momentos iniciales de la exposición de esta comunicación, se encuentran ¿De dónde obtienen su legitimidad estas organizaciones supranacionales?. ¿La cesión estatal de competencias a una organización supranacional constituye un título legítimo de soberanía?. ¿Qué es más importante una legitimación basada en el derecho o una legitimación basada en la voluntad popular del Parlamento y en la actividad del poder público?. ¿Qué control democrático se puede establecer frente las decisiones que adopten estas organizaciones supranacionales?. ¿Quién responde de una determinada regulación?. ¿De qué forma los ciudadanos pueden influir para que la legislación tenga en cuenta sus intereses?. ¿Si los ciudadanos no votan en las elecciones, cada vez el número de votantes es menor y el desprestigio de la política aumenta, como es que decisiones tan importantes como es la pertenencia o no a organismos reguladores internacionales, cuyas decisiones les afectarán de forma directa, no se les consulta?. ¿Si no se solicita la opinión a los ciudadanos quién o quiénes han suplantado la verdadera opinión del pueblo, haciéndose a la luz el gobierno de los sabios platónico?. Estas preguntas suponen un cuestionamiento personal de cómo debe ser el sistema que gobierne a los ciudadanos y que garantice sus necesidades en este nuevo siglo que apenas ha comenzado. Ciertamente los Estados nacionales pueden, y de hecho lo hacen, participar en la toma de decisiones de estas instituciones supranacionales pero el problema es que son un voto más junto con los restantes Estados. Es decir, la capacidad de actuación de un Estado es mínima frente a una organización internacional, ya sean Estados con mayor o menor extensión, con mayor o menor población, o con mayor o menor capacidad de gasto público. Pero no solamente su capacidad decisoria se minusvalora frente la mayoría de los miembros de la organización internacional pues los mismos Estados miembros, todos ellos en conjunto, están perdiendo también el control de estas organizaciones supranacionales ya que ellas mismas proponen medidas para que los Estados miembros las incorporen en sus ordenamientos internos con lo cual, al final, los Estados nacionales incluso pierden la iniciativa legislativa que al final no se encuentra en manos de los Parlamentos nacionales sino en manos de la asamblea de la organización supranacional. El único *fallo* de este nuevo sistema gubernativo radica en aquellas organizaciones supranacionales que necesiten del auxilio de las administraciones nacionales para llevar a cabo funciones de inspección o de ejecución de las políticas emanadas de la organización supranacional, pues, puede darse el hecho de que los Estados nacionales incumplan los mandatos de la organización supranacional y se quiebre la ejecutoriedad de su mandato normativo. Pero, aunque ésto sea así, si la organización supranacional se dota a si misma de un órgano judicial que cuente con la capacidad de imponer sus decisiones a los Estados miembros y, en su caso, imponer sanciones pecuniarias por no ejecutar las decisiones adoptadas, al final en el vértice normativo se encuentra la organización supranacional. Hemos de señalar que a

perdido su rol y se está convirtiendo en un peón más dentro del orden global que se superpone inevitablemente sobre él como sucede, por ejemplo, en la escuela entre un alumno de primaria y su profesor. Este es el problema de la globalización pues, en ciertas ocasiones, los Estados apenas cuentan con un mínimo margen de maniobra para reaccionar frente las influencias-exigencias que le determina ese orden global con lo cual las promesas de cambio que realicen los gobernantes para no quedar en meras palabras deben tener en cuenta su inserción en un orden que determina su margen de actuación. Ya no es posible un nuevo *New Deal*, devolviendo a la vida cual Lázaro a Franklin Delano Roosevelt, ni la adopción de políticas keynesianas intervencionistas, pues los Estados deben cumplir con la normativa comercial establecida por la OMC y no se permiten las ayudas públicas, y tampoco, en muchas ocasiones, políticas redistributivas.

El nuevo siglo ya no será el siglo de los Estados nación, ni tampoco el de las grandes superpotencias, sino el siglo de la lucha de la hegemonía del capitalismo frente a la sociedad civil. El Estado nación ha perdido la capacidad de intermediar entre el capital y la sociedad. Y, lo que es más peligroso, el Estado ya no es útil para el mercado pues el capital se desarrolla de forma transnacional y la existencia de fronteras impide la acumulación del capital y su libre movimiento. Con lo cual una solución que cada día cobra más fuerza es la desaparición del Estado y su paulatina desmembración para facilitar de esta forma nuevas relaciones de producción y más ganancias para el capital. Así pues, el Estado cada vez cuenta con menos fuerza y cede paulatinamente sus competencias a las organizaciones supranacionales. Dada esta situación en la que se encuentra sumido el Estado, y que éste ha perdido su papel de garante de la paz social entre los trabajadores y los detentadores del capital, que son quienes imponen el retroceso del Estado, únicamente son los ciudadanos los

---

la organización supranacional le interesa hacer uso de las administraciones nacionales ya que de esta forma la organización supranacional conocerá de primera mano las necesidades de los Estados miembros y tendrá un número menor de funcionarios a su cargo. Incluso esta influencia pudiera ser que fuera positiva pues la organización supranacional puede hacer suyos algunos de los principios que rigen la actuación de la administración pública nacional.



que pueden actuar contra las políticas impuestas por parte del mercado que cercenan sus derechos como sucede, por ejemplo con el abaratamiento de la fuerza de trabajo. Esta es la causa de la aparición de los movimientos asociativos de antiglobalización y el temor del mercado ante esta organizaciones pues muestran las fracturas de la falta de legitimidad del sistema capitalista, y lo que se encuentra *detrás* de un sistema económico que no tiene en cuenta al hombre sino el fomento del consumo y el individualismo.

Desde hace tiempo estamos investigando la regulación de las nuevas tecnologías por parte del derecho y nos ha sido paradigmático observar como la globalización está haciendo uso de la nuevas tecnologías para expandirse con rapidez y hacer más interdependientes a los ciudadanos y a los mercados. Actualmente es más importante disponer de conocimientos tecnológicos asociados a un dominio de las fuerzas del mercado que poseer un mayor número de recursos naturales pues quien posee únicamente los recursos naturales no puede explotar la riqueza que se encuentra en ellos, ya que depende de quien tiene el conocimiento aplicativo que es el que da valor a las materias primas. Es importante poner de relieve la importancia que están adquiriendo día a día las nuevas tecnologías pues si analizamos el comercio internacional podemos percibir como se suceden movimientos de capital, flujos de créditos y transacciones económicas sin que sea necesario trasladar bienes, ni menos aún pasar a través de fronteras o aduanas. Las nuevas tecnologías conllevan que se reduzcan los costes en las operaciones de mercado pues la comunicación se puede realizar en fracciones de segundo durante 24 horas al día en la mayor parte del territorio mundial. Transacciones económicas asociadas a las miles de transferencias electrónicas que se suceden en los mercados bursátiles sin que se mueva un cent y que, en muchas ocasiones, se realizan por medio de un sms de un corredor de bolsa, o por movimientos automatizados de computadores que dan la orden de comprar o vender dependiendo de variables preestablecidas como la subida o la bajada de precios de unas acciones de referencia. Todo esto sin considerar el uso del mundo virtual y las nuevas tecnologías por parte del terrorismo internacional y

por delincuentes con intereses comunes que comparten la información de que disponen con una velocidad desconocida hasta el momento y utilizando sistemas de encriptación que protegen la información remitida.

La globalización está haciendo aparecer un nuevo imperialismo-colonialismo que utilizando medios tecnológicos es peor que el colonialismo que estaba en vigor en el siglo XIX pues, por un lado, no se percibe con claridad quién es quien determina las reglas y/o la normativa reguladora mundial<sup>9</sup> y, por otro lado, esta normativa beneficia a quien detenta el capital y quien no lo posee es más miserable día a día. El ejemplo de la globalización económica nos pone de relieve como, en principio, nadie se encuentra fuera del sistema normativo global fomentado por la economía de mercado pues quien se encuentre fuera de este sistema no encontrará ningún medio para hacer frente a la inmensa legislación internacional que se cierne sobre ellos ya que la normativa al tener un carácter internacional le será aplicable en todo supuesto de intermediación de bienes o servicios que realice fuera de su territorio.

---

<sup>9</sup> Hoy ya no es rentable invadir con tropas un país para someterlo pues hay que pagar a los soldados, los gastos de armamento son costosos y lo que es peor es que se producen muertos, y se pueden realizar manifestaciones en contra de la guerra (ésto conlleva que el Gobierno en el poder pierda votos). Es más sencillo para subyugar a este país *ahogarlo* desestabilizándole financieramente y deslocalizando sus empresas pues, por un lado, este Estado no pudiendo pagar los débitos y los pagos de intereses no podrá llevar actividades de tipo *keynesiano* en beneficio de su pueblo y asociado a ello, en segundo lugar, dado el incremento del desempleo de su población y que no puede acceder a nueva tecnología, el país se desestabilizará socialmente y la crisis económica conllevará revueltas y críticas frente al gobierno que al final será derrocado por sus propios nacionales. Y lo que es más importante, nadie en el país de origen donde se ha *orquestado* esta intervención alzará la voz, y tampoco se producirán manifestaciones, pues *han sido* las reglas del propio mercado las que han conllevado esta situación siendo responsabilidad de los gobernantes de este país pagar la deuda contraída y satisfacer los requerimientos de los organismos financieros internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial...) que le exigen la adopción de una amplia reforma estructural a través de la implementación de medidas desreguladoras y liberalizadoras, al mismo tiempo que una amplia desreglamentación y una privatización de sus empresas públicas.

## II. Características de los confines de la globalización jurídica y la homogenización de los derechos humanos: el papel de la Universidad.

La globalización, entre otras muchas consecuencias y efectos, conlleva una cierta uniformidad de la respuesta ante los problemas existentes en la realidad pues es inherente al fenómeno de la globalización la uniformidad. No es que solamente se apliquen las mismas soluciones ante hechos similares pues, al establecerse una respuesta idéntica esto también conlleva que se mute el *sein* del Estado ya que los Estados al actuar de forma parecida para afrontar los mismos problemas muchas veces se ven obligados a incorporar en su ordenamiento jurídico normas y principios jurídicos que nunca habían tenido en cuenta. Con lo cual los principios rectores de los ordenamientos jurídicos de los Estados convergen. Si se actúa de la misma forma, si se garantizan por parte de los Estados unos mismos derechos y si convergen los principios que guían la legislación, al final los derechos concedidos-garantizados a los ciudadanos serán los mismos en toda la esfera planetaria, o al menos, se tenderá a que haya un mínimo de derechos que sean garantizados por igual en ciertas partes de la tierra. Esta unificación de los derechos es importante destacarla pero tenemos que ser cautos frente a ella pues el problema de la globalización radica en el nivel de los derechos sociales que es garantizado ya que puede establecerse una nivelación por lo alto, tipo sistema nórdico o, por lo bajo, tipo África subsahariana, y salvo el Estado que constituya el ejemplo del nivel establecido por la globalización los demás Estados tendrán que modificar sus niveles de prestación. Y, si el mínimo establecido es menor que los actuales estándares, algunos Gobiernos, si su mayoría parlamentaria se lo permite sin que se resientan en demasía sus masas electorales, intentarán reducir en lo posible el gasto social para destinar lo ahorrado a otros fines. Otros Estados, en cambio intentarán que su standart más alto se mantenga y sea incorporado por otros Estados algo que ha sucedido, por ejemplo, en España con la obligación impuesta de construir depuradoras de aguas residuales en los municipios.

Ciertamente, no estamos de acuerdo con el hecho de que se reduzca el gasto social pero creemos que se debe comenzar a responsabilizar a los ciudadanos del gasto social pues el Estado no puede financiar todo. En muchas ocasiones se solicita a la Administración Pública y al Gobierno prestaciones que exceden del precio que se paga por ellas como sucede, por ejemplo, con el coste de las matrículas universitarias. Si lo analizamos en concreto observaremos que las matrículas universitarias no cubren el total de lo que cuesta la enseñanza en la universidad. Y si bien consideramos que el Estado debe financiar algunas de las actividades llevadas a cabo, en ocasiones, si no se favorece la existencia de una corresponsabilidad a la hora de la financiación de los servicios ofrecidos por el Estado, al final, las cuentas públicas son deficitarias. Nos encontramos ante una grave irresponsabilidad por parte de los gobernantes si no informan a los ciudadanos de dónde se ha obtenido el dinero que se utiliza para financiar estas actividades y, si al mismo tiempo, no explican que si se financia esta acción concreta no se podrán financiar otras acciones sin que se endeude el Estado, y que si el Estado se endeuda sube la inflación lo cual se traduce en que el Estado no cuente con fondos suficientes para llevar a cabo y/o fomentar actividades productivas y, sobre todo, que no se pueda financiar el precio de la botella de butano o el billete del transporte público. La simpleza de estos dos ejemplos nos hacen percibir la importancia de la contención del gasto público, y que el ciudadano tiene que aprovechar la oportunidad que tiene por la acción garantizada por el Estado y que si se desean más medidas de fomento y/o prestaciones se tienen que aumentar los impuestos, imponer tasas o precios públicos o, en su caso, imponer de forma drástica medidas de eficiencia en la Administración Pública como ha propuesto el premier ministro Tony Blair con su medida de reducción en el Reino Unido un número cercano a 80.000 funcionarios (esta medida concreta pone de relieve la importancia de la eficiencia en la Administración Pública pues si se realizan las mismas tareas y funciones con menos personas entonces se ahorra dinero que puede ser utilizado para otras actividades).

Hemos comenzado este epígrafe afirmando que la globalización conlleva la existencia de una cierta uniformidad jurídica pero, no obstante, se puede argumentar, a contrario, que todavía subsisten numerosos polos normativos de los que emanan numerosísimas normas<sup>10</sup>. Algunas de estas normas son contradictorias entre sí pero cada una de ellas exige su cumplimiento preciso y sin excepciones (¿Cómo se establece la jerarquía normativa entre todas estas normas sin que haya problemas de relaciones entre los centros normativos de

---

<sup>10</sup> Recordemos que, por ejemplo, en España encontramos, junto a la normativa proveniente de la Unión Europea, la normativa estatal, la normativa de los entes locales y la normativa proveniente de diecisiete Comunidades Autónomas y dos ciudades autónomas, todas ellas con poder normativo respecto sus competencias propias. Esta dispersión de fuentes normativas conlleva que, en ocasiones, sea difícil conocer cuál debe ser la solución jurídica que debe adoptarse para resolver un determinado problema, sumándose a esta variación normativa la propia mutación que sufre cada fuente del ordenamiento a lo largo del tiempo. Como señalaba hace ya años el profesor Eduardo García de Enterría, junto con José Antonio Escalante, en el prólogo a la undécima edición de su código de las leyes administrativas, actualmente nos encontramos con un “complejo innumerable de normas con el que los iusadministrativistas debemos manejarnos”. Con anterioridad, en el prólogo a su octava edición -1991-, afirmaba, con más claridad, que “la complejidad del sistema jurídico se ha extremado notablemente hasta límites que hace cada vez más problemático lo que la teoría clásica de la aplicación del Derecho daba por supuesto, la identificación de la norma a aplicar”. Esta misma situación fue puesta de relieve hace años por el profesor Michele La Torre en la introducción de su libro *Nozioni di Diritto Amministrativo* (Casa Editrice Stamperia Nazionale, 1965, pág. 3), cuando señalaba que “Oggi. Il diritto amministrativo si avvia piuttosto verso il collasso per confusione, per congestione, per elefantiasi. In onta ai giuristi romani, che scrivevano: iura novit Curia, non vi sarà tra poco neppure una, tra le varie Curie giurisdizionali esistenti, che sarà in grado di conoscere tutte le leggi positive nazionali e locali, nè vi sarà giurista in grado di approfondire e conoscere il pauroso, informe ammasso di norme, e di dipanare una siffatta matassa: e moltissime liti e questioni rimarranno insolute, secondo la legge della forza o della maggiore potenza economica: altre migliaia di questioni, poi, saranno risolte dopo che gli interessati saranno passati a miglior vita” (Hoy en día. El derecho administrativo camina hacia el colapso por la confusión, por la congestión, por el sobrecrecimiento. A diferencia de los juristas romanos que escribieron: iura novit Curia, dentro de poco no se encontrará apenas un tribunal, entre todos los tribunales existentes, que sea capaz de conocer todas las leyes nacionales y locales, no habrá ningún jurista capaz de conocer el conjunto de las normas, y de desembrollar una maraña de esta ralea: y muchos litigios y cuestiones permanecerán irresolubles, según la ley de la fuerza o del poder económico: y otro millar de cuestiones, después, se resolverán después que los interesados hayan pasado a mejor vida).

donde emanan?, ¿Dónde se haya la certeza, el conocimiento y la permanencia en el tiempo de las normas jurídicas?). El problema no radica única y exclusivamente en que la existencia de numerosos polos legislativos conlleve el desconocimiento de la norma a aplicar en el supuesto concreto pues, a esta situación, hay que añadir la existencia de fenómenos tales como la continua huída del derecho administrativo al derecho privado (al derecho laboral, civil...<sup>11</sup>), y, sobre todo, el amplio incremento de las administraciones independientes como reflejo de la ineficiencia de las estructuras administrativas tradicionales incapaces de dar soluciones válidas en un margen temporal breve<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Fritz FLEINER (Institutionen des Verwaltungsrechts, neudruck der acten neuarbeiteten Auflage bei J.C.B.Mohr, Tübingen 1928, Scientia Aalen, 1960, págs. 121 (“für ihre wirtschaftliche Verwaltung bedienen sich Staat und Gemeinden in steigendem Maße der Grundsätze und Formen der Privatwirtschaft und des Privatrechts”), 124 (“Reich, Länder und Gemeinden führen heute zum Teil öffentliche Verwaltung mit den Mitteln und in den Formen des Privatrechts”), 126 (“Das Privatrecht hat der öffentlichen Verwaltung zu einer fast unübersehbaren Erweiterung ihres Machtbereichs verholfen”), como vemos ya afirmaba, en el año 1928, la existencia de esta huída del derecho administrativo. Algo que puso de relieve, en el derecho español, hace años Lorenzo Martín Retortillo (La configuración jurídica de la Administración y el concepto de Daseinsvorsorge, en Revista de Administración Pública, n° 38, págs. 56-57), afirmando que “la Administración Pública, sin perder por ello su naturaleza, puede utilizar, y de hecho utiliza cotidianamente, los procedimientos y formas que el Derecho privado le proporciona. Ello no quiere decir que se aparte de sus fines, sino contrariamente, lo único que hace es aprovechar los procedimientos que estima más oportunos para llegar a ellos. En muchas ocasiones las formas de Derecho privado son capaces de ofrecer más agilidad y flexibilidad que, por el contrario, escapan a las formas de Derecho administrativo. Y si una característica actual de la Administración, que a simple vista se manifiesta, es la de marcar el acento a la hora de su actuación en lo que constituye prestación directa de bienes y servicios, es también de fácil observación como esa actuación, genéricamente considerada, se realiza en muchos casos y con intensidad bien significativa, haciendo uso de fórmulas del Derecho Privado (...) el fenómeno señalado no significa que la Administración que así actúa deje por ello de ser Administración Pública con todas sus características, lo cual no deja de ser un tanto paradójico si se piensa precisamente, en el origen mismo del Derecho Administrativo”.

<sup>12</sup> Vid, por ejemplo, el supuesto italiano de las *aziende autonome* y las *aziende municipalizzate* promovido por Giovanni Giolitti, y como supusieron una de las claves de la administración posterior del período fascista.

Ciertamente, debemos poner de relieve como coexisten numerosos polos legislativos en la actualidad pero poco a poco se está conformando un derecho global, un derecho administrativo global como pone de relieve el profesor Sabino Cassese al mostrar como, ya sea por el contenido de algunos tratados internacionales firmados, o ya sea por parte de la acción de órganos de organizacionales internacionales, están apareciendo en los ordenamientos nacionales “principi procedurali diretti ad amministrazioni statali (...) principi e criteri ai quali debbono attenersi le amministrazioni domestiche”, que “non solo si impone verticalmente agli Stati, ma produce anche un effetto orizzontale: vincola gli Stati ad aprirsi reciprocamente”<sup>13</sup>.

Es correcto poner de relieve la existencia de este derecho global que incide en la unificación de los derechos de los diferentes Estados –homogenización de los derechos humanos- pero esto no es suficiente ya que entonces nuestro alumno permanecería como estaba cuando nos mostró su indiferencia por la universidad pues continúa sin percibir cuál es el papel de la universidad ante la unificación que se está produciendo a escala planetaria, y la constante

---

<sup>13</sup> CASSESE, Sabino, “Gamberetti, tartarughe e procedure. Standars globali per i diritti amministrativi nazionali”, en Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico 2004/n 3, págs. 659 (principios procedimentales dirigidos a las administraciones estatales (...) principios y criterios que deben ser respetados por las administraciones nacionales), 668 (que no solo se importen verticalmente a los Estados pues también producen un efecto horizontal: vinculan a los Estados a abrirse recíprocamente). Ciertamente al profesor Sabino Cassese le debemos el hecho de poner de relieve esta globalización normativa pero debemos añadir que esta globalización normativa es conveniente que sea analizada desde el concepto de superestructura de Marx. El capitalismo, nuestro sistema económico, necesita de una normativa común en los mercados y la globalización es un instrumento muy preciso que ayuda a la consecución de esta normativa y, sobre todo, influye para dar estabilidad y seguridad en los mercados. La globalización constituye el camino final hacia la consecución de un sistema capitalista puro que no necesita más de los Estados nación y que rehuye de todo tipo de murallas, ya sean físicas, ya sean legales o ya sean étnicas. Es el mercado el que determina la normativa y las relaciones sociales de producción y el Estado, y sus poderes tradicionales, ceden ante el mercado pues un Estado poco puede hacer ante la descolocación de un capital que no le pertenece. Lo económico y lo político ya no son mundos diversos pues se encuentran interconexiónados perdiendo lo político su importancia pues se convierte en un instrumento de la economía de mercado.

interacción existente. Creemos que la Universidad en este tiempo actual no debe ofertar única y exclusivamente una superespecialización en una materia concreta que obvie un conocimiento genérico de toda la realidad pues si únicamente poseemos un conocimiento detallado de una materia concreta no llegaremos a tener una visión de conjunto y global de la vida humana, lo cual es necesario en estos momentos para poder interactuar, al menos en igualdad de condiciones, en una sociedad global y dinámica donde subsisten diferentes multipolos de poder, y en la cual el conocimiento cambia rápidamente siendo imposible acceder a él de una forma completa. Igualmente, sostenemos que la Universidad no debe ceder al encanto de la búsqueda del beneficio centrando todos sus esfuerzos en una investigación aplicada pues la Universidad debe investigar con independencia y con libertad, a la vez que debe transmitir el conocimiento recibido de generaciones pasadas, siendo crítica con lo que sucede en el presente cuando se atenta a la dignidad humana y cuando todo se juzga desde un punto de vista económico y/o comercial. Junto a esta función de transmisión del saber, la Universidad también debe tender a poner de relieve que al ciudadano le corresponde un papel en la vida societaria y en esto creemos que, en ocasiones, falla nuestra enseñanza.

El desarrollo de una sociedad no consiste en la cantidad de televisiones y programas deportivos a los que se puede acceder pulsando el mando de una televisión pues el ser humano se caracteriza, sobre todo, por su ser social. Un ser social que necesita de la libertad y de derechos civiles que le permitan participar en la construcción de la sociedad que satisfaga sus necesidades. La Universidad, en su función de labor crítica de la sociedad, debe analizar y fomentar el papel del ciudadano en el desarrollo de la sociedad, en la esfera política de decisión<sup>14</sup>, y a la hora de darse respuestas en su vida<sup>15</sup>. Si el

---

<sup>14</sup> Vid, en este sentido el artículo vigésimo cuarto de la ley 50/1997, de 27 de noviembre, del Gobierno (BOE núm. 285, de 28 de noviembre de 1997), en el que se determina con respecto la elaboración de los reglamentos estatales, que elaborado el texto de una disposición que afecte a los derechos e intereses legítimos de los ciudadanos, se les dará audiencia, durante un plazo razonable y no inferior a quince días hábiles, directamente o a través de las organizaciones y asociaciones reconocidas por la ley que los agrupen o los



concepto de democracia consiste únicamente en depositar un voto entonces poco se avanzado desde tiempos de Pericles. Para evitar este problema de absentismo de la esfera pública, un modo que facilitaría posible que el ciudadano tomara conciencia de su ser ciudadano, de su socialización, podría ser la creación de un servicio social obligatorio por medio del cual todos los jóvenes de una determinada edad tuvieran que dedicar unos meses de su vida a realizar actividades de índole social que les obligaran a intentar dar soluciones a situaciones de pobreza, problemas de convivencia interétnica, falta de educación, y/o desintegración familiar. Así, de esta forma, percibirían de forma mejor que cada ciudadano tiene un papel que desarrollar para mejorar la sociedad.

### III. Perspectivas de futuro de la globalización.

Como hemos puesto de relieve en las páginas anteriores se percibe como la globalización ha supuesto la aparición de mutaciones en los ordenamientos jurídicos de los Estados. Mutaciones que han conllevado que los derechos de los ciudadanos sean idénticos en muchas ocasiones en grandes partes del planeta ya que el sistema de economía de mercado necesita de una uniformidad normativa para que el capitalismo se difunda más intensamente. Para ello se ha utilizado la globalización, la interconectividad vía internet, la informática y la electrónica. No obstante, ante una visión simplista de que el mundo es igual en todas las partes, o que en breve lo será, hemos de señalar que la globalización no es uniforme en todo el mundo pues se han formado grandes núcleos cada uno de los cuales exporta su influencia sobre unos determinados territorios. Por ejemplo, como contraposición del Foro *económico*

---

representen y cuyos fines guarden relación directa con el objeto de la disposición. La decisión sobre el procedimiento escogido para dar audiencia a los ciudadanos afectados será debidamente motivada en el expediente por el órgano que acuerde la apertura del trámite de audiencia.

<sup>15</sup> Así a la universidad le corresponde ser crítica con los derechos que se garantizan a los ciudadanos, en especial, si estos derechos cubren todas las necesidades y expectativas de los ciudadanos. Por ello, a la Universidad le corresponde *discernir* si la normativa y el desarrollo económico existente garantizan, entre otros, la justicia social y la conservación del medio ambiente.

de Davos ha aparecido el Foro *social* de Porto Alegre, así como frente al dólar se alza la zona euro, y todavía existen sistemas de comunicación incompatibles, como sucede con los dvd y los móviles. Esta falta de uniformidad favorece que cada una de las zonas de influencia de los grandes núcleos de globalización mantenga su esfera de poder. Como percibimos de los ejemplos de las monedas y de la tecnología, ciertamente no existe una globalización con un carácter totalizador e incluso, aún más, podemos señalar que la uniformidad y los impactos de la globalización no se perciben en el mismo grado en los territorios de cada uno de los países que se encuentran en una de las zonas de influencia de un núcleo de globalización. Si existiera una uniformidad entonces habría inversiones en todos los países cosa que no sucede en la realidad pues las empresas multinacionales invierten en aquellos países en los que encuentran garantías de que se vayan a recuperar las inversiones realizadas y se obtengan beneficios.

Debemos señalar que la idea de convergencia planetaria, mundo sin fronteras, mundialización o de *aldea global*, constituye una idea incierta pues en el mundo actual se encuentran numerosas diferencias que día a día se acrecientan más y más. Mientras que los países pobres cada día que transcurre son más pobres, en muchas ocasiones, incluso, obligados a mal vender sus bienes y materias primas; los países ricos, al revés, cada día que transcurre son más ricos al comprar lo que necesitan a un precio menor y al vender sus excedentes a un mayor precio. Ejemplos de esta falta de uniformidad se perciben cuando observamos como no se garantizan por igual los mismos servicios en todos los Estados (por ejemplo, en España, todavía subsisten núcleos de población donde no llegan las líneas telefónicas), ni tampoco existen unos mismos niveles de acceso a la tecnología de la información y de la comunicación (todo el mundo conoce que se están produciendo avances científicos pero no todas las personas pueden acceder a la información concreta para aprovechar ese descubrimiento científico pues se tienen que pagar derechos de propiedad intelectual e industrial –patentes, licencias y regulaciones comerciales-), con lo cual no se puede dar un mismo grado de desarrollo científico, económico y social en todos los países.

De la misma forma, hemos de mostrar ciertas reticencias respecto al capitalismo y su influencia mundial pues conviene no olvidar que no todos los países pueden ser caracterizados como capitalistas, o que el capitalismo sea su signo más completo de identidad. Ciertamente existe un mercado global en el que intervienen todos los países según sus capacidades, y sobre todo posibilidades, pero no existe una libertad absoluta de intermediación en el interior de todos los países como sucede, por ejemplo, en Japón o EE.UU., en cuyos mercados internos un no nacional no dispone de plena libertad para invertir. Un ejemplo que pone de relieve de forma mejor las diferencias existentes dentro del capitalismo lo encontramos en los regímenes islámicos pues su sistema social, y en gran medida económico, no es capitalista y es el único frente existente, junto con los movimientos antiglobalización, que impide que el capitalismo aparezca como el *ethos* universal y convergente de este nuevo siglo<sup>16</sup>. Existen diferencias notables entre un país capitalista y un país regido por la shari'a, pues en los países islámicos la sociedad, las relaciones familiares, la educación, la política, la economía y la religión son la misma cosa, son hechos sociales idénticos lo que no sucede en un régimen capitalista. La sociedad islámica es una sociedad sacralizada donde lo religioso embarga todo y la shari'a ("camino al manantial") determina el código de vida del creyente. Es importante poner de relieve como la shari'a y la interpretación literal del Qu'ran son las bases de un incipiente movimiento de unificación de los países islámicos como se ha puesto de manifiesto en el fomento de reuniones de los muftí de los Estados islámicos que se han celebrado para establecer praxis interpretativas comunes de los textos coránicos. La interpretación literal del Qu'ran ha producido y está produciendo paulatinamente un Estado global de los creyentes islámicos cuyas reglas se basan en el Qu'ran<sup>17</sup>, y por medio de

---

<sup>16</sup> Esto puede observarse, por ejemplo, en las dificultades que la Unión Europea existen para concluir un acuerdo de libre comercio con el Consejo de cooperación de los Estados Árabes del Golfo (CCG), cuyas negociaciones se han desarrollado durante más de quince años y todavía no han concluido.

<sup>17</sup> La primera traducción del Qu'ran –el Sagrado Corán– en lengua latina fue realizada en 1142 en la ciudad de Toledo por Robertus Kenetensis.

fatwas<sup>18</sup>, la jihad<sup>19</sup> y la marja'iyya<sup>20</sup> se evitan interpretaciones que no sean coincidentes con la tradición y se evita la presencia de preceptos heréticos que atenten contra el Qu'ran (recordemos que el Qu'ran constituye ley emanada de Dios y sus preceptos no pueden ser modificados por el hombre, al igual que también sucede con la tradición de los tres primeros siglos posteriores al Profeta y los alhadiz<sup>21</sup>). Con lo cual dada esta petrificación dogmática no es posible ningún tipo de diálogo para fomentar nuevas formas de vivir el hecho religioso, así como no pueden surgir nuevas reinterpretaciones que favorezcan la actualización de las prácticas religiosas tradicionales de vivencia de la fe, y en su caso críticas y autocríticas de la práctica religiosa.

---

<sup>18</sup> Una fatwa o fatua es un pronunciamiento legal emitido por un *especialista* en la ley religiosa sobre una materia específica. En las naciones en las que se aplica la ley islámica cuando dos fatwas son contradictorias los órganos de gobierno deben establecer una interpretación común de las dos fatwas. En los países donde no se aplica la ley islámica, los integrantes de cada tradición religiosa cumplirán la fatwa emanada de su líder religioso.

<sup>19</sup> La jihad es la guerra santa declarada contra el infiel. Estableciéndose que quien muera por las heridas causadas en esta guerra obtendrá como recompensa el paraíso. Algunas veces hemos preguntado a nuestros alumnos, de una sociedad occidental, nacidos todos ellos en una sociedad democrática, cuáles son los valores democráticos de la sociedad y en ocasiones las respuestas han sido desconsoladoras cuando se les exige que profundicen sobre estos valores. Una situación contraria se percibe en los creyentes musulmanes pues cuentan con una serie de principios clave que utilizan para diferenciar lo que es válido de lo que no es válido y, frente la prohibición del hijab en las escuelas públicas, acuden a centros privados para preservar sus principios y su identidad. El pueblo que pierde su identidad y no tiene establecidos una serie de valores-principios de actuación claros, en muchas ocasiones, camina hacia su autodestrucción.

<sup>20</sup> Recordemos que las ocho escuelas islámicas jurídicas reconocidas (no pueden ser declaradas como apostatas entre ellas sus seguidores) son las *sunnitas* Shafita, Malachitta, Hanbalita y Hanafita, así como las *chiitas* Jafar, Ibad, Zaid y Zahir. Todas ellas reconocen la existencia de único Dios y Mahoma su profeta, el Corán como libro inspirado por Dios y los cinco mandatos que deben cumplir los musulmanes.

<sup>21</sup> Hay que poner de relieve el valor de la tradición en el Islam pues si tuviera menos valor tal vez los *alhadiz* que disponen el uso del velo podrían ser minusvalorados pero esto no es posible dado que estos tres primeros siglos permanecen en el imaginario colectivo de los creyentes del Islam como los años de su fijación doctrinal. Con lo cual la disposición del uso del velo permanece y permanecerá como propio de la religión islámica.

El ejemplo de la shari'a nos muestra la presencia en el tiempo de dos comunidades diversas y muy diferenciadas entre sí, conformadas, en primer lugar, por aquellos Estados de régimen capitalista entre los cuales se engloba China tras su transformación económica (exceptuando su región de Xinjiang) y, por otro lado, los países musulmanes en los que si se establece una misma interpretación del Qu'ran entonces se aplicará de la misma forma la shari'a - recordemos al respecto el contenido preciso de la sura 9, 29-.

Es decir, en los países islámicos se está produciendo una uniformidad legislativa –un fenómeno globalizador jurídico- no por motivos económicos sino por la religión y ésto lo tenemos que tener en cuenta sobre todo cuando los musulmanes constituyen una única comunidad (umma), lo que conlleva que al ser una única comunidad tengan una misma ley y que, entre ellos, se ayuden. La solidaridad de la misma fe de todos los fieles hace que todos ellos sean ciudadanos del reino de Dios en la tierra (todos los creyentes constituyen la familia de los creyentes). Una fe que vale más que la vida y que en ocasiones se reivindica para atacar a los infieles (sura III, 195, sura IX, 3-5, 38-39, y 125), considerados como enemigos manifiestos (sura IV, 101), y de esta forma mantener la pureza, la supremacía del Islam y de paso traspasar la puerta del paraíso.

El problema de la unificación de los países islámicos es que se está produciendo bajo la óptica de la literalidad de los preceptos del Qu'ran y, así pues, no cabe otra interpretación que la interpretación literal del texto original, una ortodoxia férrea, sin que se puedan permitir ninguna otra interpretación que se considere más afín a la occidentalidad. En la interpretación literal coinciden todas las escuelas coránicas y a ella se acude como elemento común, el único elemento común existente. La unificación que se está realizando es estricta, diferenciándose entre los que son fieles y los que son infieles, entre los países musulmanes y los enemigos occidentales que están lanzando una cruzada contra Mahoma. Importa más esta diferencia que la existente entre los musulmanes, los creyentes de las religiones del libro y los ateos, pues al producirse una unificación basada en la interpretación literal del Qu'ran, que es donde todos los interpretes de la ley concuerdan, únicamente se está

estableciendo una diferencia entre quienes son creyentes y quienes no lo son, los que son dignos y los que son indignos, para unos el paraíso mientras que para otros se destina el infierno<sup>22</sup>. Pongamos dos ejemplos concretos de la diferenciación existente. Es una opinión común que los trasplantes de órganos

---

<sup>22</sup> Así es como deben entenderse las palabras del ayatollah Ahmad Dannati, estrecho colaborador de Ali Khamenei, relativas a que los *no musulmanes* no pueden ser definidos como seres humanos sino como bestias que infectan la tierra pecando. Frente a esta concepción del Qu'ran por parte del ayatollah Ahmad Dannati, quisiéramos presentar dos testimonios italianos-europeos desde opciones diversas democráticas pero convergentes. El primero de Marcello Pera, el filósofo laico de corte empirista –presidente del Senado italiano– que escribió junto con Joseph Ratzinger el libro *Sensa radici. Europa, relativismo, cristianesimo, islam* (Mondadori, Milano, 2004), donde llega a afirmar que Europa tiene una “guerra dichiarata dall'Islam”. Y el segundo de José María Aznar (Il Messaggero, sabato 19 de noviembre de 2005), quien afirma que “il diluvio di fuoco scatenato da giovani in maggioranza musulmani non si può spiegare senza fare riferimento anche all'emergere in tutto il mondo di un islamismo fondamentalista radicale e totalitario, che ha fatto della violenza il suo principale strumento di diffusione. La spettacolare rivolta delle banlieue francesi mette in luce, in ogni caso, la fragilità del nostro convivere democratico e la vulnerabilità delle società libere davanti alle nuove minacce che le fronteggiano. Questa situazione esige una reazione urgente dei paesi democratici, sempre che vogliano rimanere tali. Il passo più immediato consiste nel restituire ai cittadini la fiducia nello Stato come garante della loro sicurezza. In secondo luogo, è imprescindibile riaffermare la nostra identità democratica e il mantenimento dello stato di diritto nei confronti di tutti coloro che, al riparo della propria specificità culturale, contravvengono ai nostri principi e ostacolano il rispetto delle nostre leggi. Da ultimo, è necessario affrontare la riforma di un sistema economico e sociale europeo che si è trasformato in una zavorra nei confronti della crescita e che genera sacche di esclusione sociale ogni volta più ampie” (el diluvio de fuego desencadenado por jóvenes en su mayoría musulmanes no se puede explicar sin hacer una referencia a la emergencia en todo el mundo de un islamismo fundamentalista radical y totalitario que ha hecho de la violencia su principal instrumento de difusión. La espectacular revuelta de los extrarradios franceses pone a la luz, en cualquier caso, la fragilidad de nuestra democracia y la vulnerabilidad de la sociedad libre frente a las nuevas amenazas que la asedian. Esta situación exige una reacción urgente de los países democráticos siempre que queramos permanecer como tales. El paso más inmediato consiste en restituir a los ciudadanos de la confianza del Estado como garante de su seguridad. En segundo lugar, es imprescindible reafirmar nuestra identidad democrática y el mantenimiento del estado de derecho frente todos aquellos que, al abrigo de su especificidad cultural, contravienen nuestros principios y obstaculizan el respeto de nuestras leyes. Por último, es necesario afrontar la reforma de un sistema económico y social europeo que se está transformando en un lastre para el crecimiento y que genera cada vez mucha más exclusión social).

están permitidos por las grandes religiones. Ésto ciertamente es así pero existen diferencias notables pues por medio de este proceso de globalización islámico que establece paulatinamente la diferencia entre los creyentes y los no creyentes han aparecido fatwas que determinan el contenido preciso del trasplante de órganos. Sírvanse al respecto recordar una primera fatwa de 24 de julio de 2002 de Kar Dawit en la que se establece que no se permite que se trasplante los órganos de un musulmán a un no creyente, aunque si al contrario. Igualmente en otra fatwa de 25 de agosto de 1999 de Arasa se establece que solamente se pueden trasplantar órganos a los musulmanes. Un segundo ejemplo de diferenciación que ponemos de relieve es la relativa a que los bancos musulmanes no pueden exigir intereses por los préstamos (usura) lo que conlleva que las coordinaciones interbancarias sean difíciles de establecer con estos bancos.

Respecto la tan idolatrada y, en muchas veces obviada por nosotros mismos<sup>23</sup>, libertad de expresión occidental, también se perciben diferencias respecto un país cuya *norma normarum* es la shari'a pues hay que señalar, en primer lugar, que la shari'a determina que todo musulmán debe confesar que no hay más divinidad que Alá y Mahoma es el mensajero de Dios, lo cual conlleva que constituya un delito la conversión de un musulmán a otra religión en un estado islámico –este es el motivo de la no cesión de terrenos a confesiones religiosas, ni que se permita la construcción de templos de otras confesiones, y de la persecución de los testigos de Jehová por su labor de predicación-, y que, en segundo lugar, cuestión que se desconoce por una gran parte de los ciudadanos, y se minusvalora por parte de algunos gobiernos *occidentales*, el Islam no cree en la presencia de derechos humanos basados en la naturaleza humana porque los derechos que tienen los hombres provienen de la voluntad divina y libérrima de Alá y, por lo tanto, no existe una ley eterna o una ley natural pues todo proviene de Alá y de la naturaleza del

---

<sup>23</sup> Tengamos presente que el historiador David Irving ha sido condenado por un tribunal austriaco a tres años de prisión por haber negado la existencia de cámaras de gas en el campo de concentración nazi de Auschwitz. Es decir la libertad de expresión tiene sus límites en el respeto a la historia y a la dignidad y sensibilidad de los demás.

hombre no se obtiene ninguna norma. Estos elementos que ponemos de relieve hay que tenerlos en cuenta cuando nuestros sistemas democráticos se basan en el principio de un hombre: un voto. Los inmigrantes ya no vienen para trabajar de sol a sol, y una vez que hayan obtenido recursos necesarios regresar a su país de origen. Una gran parte de los inmigrantes se quedan en los países de acogida y cuando tengan fuerza suficiente exigirán que se tenga en cuenta sus peculiaridades culturales pues un voto es un voto<sup>24</sup>. Si en Europa afirmamos que no existen valores naturales y se determina un relativismo normativo que dispone que hoy el color es negro y mañana señala que el color es violeta, una minoría importante, consciente de lo que es *karam* y *kala* puede determinar que ante lo que nos encontramos es un color amarillo. Un ejemplo de ello lo tenemos en toda la problemática que ha caracterizado la publicación de unas viñetas “humorísticas” publicadas en Dinamarca y Noruega sobre Mahoma. Un hecho puntual producido hace cuatro meses ha conllevado movimientos de violencia a miles de kilómetros, desde el Índico hasta el oriente medio, desbordando por completo los análisis del director de la revista que permitió su publicación, así como el autor de las caricaturas<sup>25</sup>. Y, aún más, en aras al respeto de los sentimientos religiosos, en un Estado laico, adalid de este sentimiento de separación entre la esfera religiosa y la vida pública, como el francés, ha sido despedido el director de France Soir por publicar estas caricaturas, y el presidente de la República Jacques Chirac ha afirmado que todo aquello que puede herir las convicciones de los otros, en particular las convicciones religiosas, debe ser evitado, así como que la libertad de expresión debe ejercitarse con responsabilidad.

---

<sup>24</sup> En Dinamarca se han producido asesinatos por honor cuando un occidental (es un *infidel* que es de otra raza y religión) se ha casado con una joven con origen paquistaní. Y, no hace mucho tiempo, en Suecia una joven kurda fue asesinada por su padre al tener como novio a un joven sueco. Frente a la legislación positiva los inmigrantes islámicos han mantenido sus costumbres y tradiciones aunque les cueste una pena de prisión.

<sup>25</sup> Recordemos los once muertos de los tumultos ocurridos en Bengasi (Libia) para protestar contra el ministro italiano Roberto Calderoli que había portado en un programa televisivo una camiseta con caricaturas de Mahoma.



E incluso, aún más, José Luis Rodríguez Zapatero, presidente del Gobierno de España, y Tayyip Erdogan, primer ministro de Turquía, en el artículo que publicaron el lunes día 6 de febrero de 2006 (International Herald Tribune), han afirmado que “en un mundo globalizado, en el que se multiplica el trato y los intercambios entre civilizaciones diversas y en el que un incidente local puede tener repercusiones mundiales, resulta vital cultivar los valores del respeto, la tolerancia y la convivencia pacífica (...) la libertad de expresión es una de las piedras angulares de nuestros sistemas democráticos y nunca renunciaremos a ella. Pero no hay derechos sin deberes y sin respeto a las diferentes sensibilidades. La publicación de estas caricaturas puede ser perfectamente legal, pero no es indiferente y debe ser rechazada desde un punto de vista moral y político”.

Tal vez la consecuencia más importante que podemos extraer de este lamentable suceso, así como la amplia problemática existente por el velo islámico<sup>26</sup>, se encuentra en el hecho de que cada día hay más necesidad de comprensión mutua y conocimiento de los demás, del otro que vive a nuestro lado, y de sus sentimientos.

#### IV. Conclusiones.

Durante estas páginas hemos hecho algo que nos diferencia de otros seres que pueblan el globo terráqueo. El argumento de la globalización nos ha permitido reflexionar y meditar sobre el hombre (su futuro, sus obras...), sobre el nuevo papel del Estado, sobre el uso de las nuevas tecnologías por la Administración Pública y, finalmente, sobre el *logos* del derecho administrativo como reflejo de la dike, la armonía, la totalidad, la belleza y la felicidad del hombre. Respecto los lectores de estas actas, esperamos que nuestra admiración ante la situación que se cierne sobre nosotros se convierta en un

---

<sup>26</sup> Sobre el velo, vid, *in totum*, nuestro artículo “el velo islámico –hiyab- como elemento de debate en torno a los derechos fundamentales y la Constitución Europea”, publicado en *Iustel-Revista general de Derecho Europeo*, n° 8, octubre 2005. Tengamos presente que la prohibición de llevar el velo en una escuela pública también puede entenderse como una minusvaloración del derecho fundamental de la libertad de expresión.

medio más de inmediatez fraterna ante el hecho de compartir la misión de hacer más humano el mundo que nos toca vivir. Un mundo que está cambiando en todos sus niveles, a nivel político, sociológico, cultural e ideológico, sin que logremos percibir una única voluntad, ni menos aún una única concepción del mundo pues los movimientos globalizadores todavía no han logrado cambiar al hombre concreto y sus ansias de existencia. El hombre, dadas las mutaciones que se están sucediendo, ya no encuentra unas premisas determinadas por medio de las cuales enjuiciar el mundo concreto en el que vive, haciéndose presente, en muchas ocasiones, un destructivismo y una amplia descontextualización, lo cual conlleva que a menudo cada persona perciba que lo que piensa constituye la verdad, y los que no piensan de la misma forma se encuentran equivocados. Si el hombre no es capaz de percibir de lo visible lo invisible no logrará percibir en su totalidad lo que es visible con lo cual su Weltanschauung es inconsistente y para intentar aportar soluciones ante esta situación el derecho administrativo nos puede servir de gran ayuda. La sociedad la conforman los ciudadanos que han cedido su soberanía al Estado y si el Estado no responde a las expectativas de los ciudadanos entonces les corresponde a los ciudadanos responsabilizar al Estado de esta situación pues los ciudadanos están llamados a participar en las tareas políticas y en la toma de decisiones. La sociedad utilizando un símil es como un cuerpo en el que se necesita el concurso de unos y otros órganos para que el cuerpo se mueva y pueda caminar (*caro salutis est cardo*). Este es uno de los nuevos retos que le corresponde al derecho administrativo: canalizar cauces de actuación que garanticen la participación de los ciudadanos para tomar decisiones que les afectan y exigir que las instituciones globales económicas tengan presente al hombre y sus necesidades concretas.

Generalmente cuando se habla de globalización la asociamos a problemas que se ciernen sobre el mundo contemporáneo, así como a catástrofes, a pérdidas de soberanía, a sobreexplotación de recursos escasos, a abuso de mano de obra juvenil, y a un largo etcétera de elementos negativos. No obstante, debemos poner de relieve como la globalización también se encuentra asociada a algo tan positivo como que el hombre ha tomado conciencia de su

ser global. Lo que le sucede al *otro* también me sucede a mí, pues nos encontramos ante la misma situación, o me puede salpicar algo de lo que le sucede al otro. Así pues, los problemas son observados desde un punto de vista planetario pues, entre otros más, el medio ambiente, el paro y la salud animal tienen efectos en todos los países. La facilidad existente para transmitir lo que sucede en otras partes del mundo conlleva que más personas perciban esta interdependencia global y que es conveniente tener presente que frente a la economía se encuentra el hombre, objeto de derechos.

De todo hecho podemos sacar enseñanzas positivas y enseñanzas negativas, y antes de finalizar nuestra comunicación quisiéramos recordar a Jean Monnet quien en sus memorias recuerda que en los momentos inciertos de la construcción europea siempre tuvo presente las palabras del piloto que le transportó de Miami a Dakar durante la segunda guerra mundial "*Quand vous arrivez sur un orage, m-a-il répondu, il faut le traverser, et surtout ne pas changer de direction, c'est le seul moyen d'en sortir bien*<sup>27</sup>". Frente a esta construcción de un derecho administrativo global, y la progresiva deconstrucción de nuestro tradicional concepto de Estado y los mecanismos tradicionales de agregación societaria, hay que estar atentos y *ne changer de direction* para que nunca el derecho olvide como punto de referencia lo que hace años afirmaba con fuerza Immanuel Kant que toda institución social obtiene su legitimidad en la garantía de la dignidad humana. Todo hombre por el hecho de ser hombre tiene derechos que deben ser respetados y salvaguardados y para lograr ésto, hoy en día, tanto la Administración Pública como el derecho administrativo, tienen una hermosa hoja de ruta que recorrer y alcanzar prestos. Y en ello tienen una gran tarea que hacer los trabajadores sociales, nuestros alumnos a quienes nos debemos para transmitirles la ciencia que les ayude a navegar en mar abierto abandonando la seguridad de la orilla, pues el camino hacia Moira donde se encuentra nuestro destino es impreciso y la ciencia da seguridad en la incerteza. Esta es una de las funciones de la

---

<sup>27</sup> Foundation Jean Monnet pour l'Europe. Centre de recherches européennes, Jean Monnet-Robert Schuman. Correspondance 1947-1953, Lausanne, 1986, pág. 164 (Allocution prononcée par M. Jean Monnet, Président de la Haute Autorité, le 9 mai 1953).

enseñanza del derecho administrativo en este momento hacer comprender a los alumnos que el derecho es variable, que está mutando de forma continua, con lo cual el conocimiento del derecho vigente en el día de hoy puede ser que no sea el derecho mañana y por ello hay que *estar al día* y ser capaces de reinterpretar la normativa siempre teniendo en cuenta, en primer lugar, que el Estado tiene que garantizar unos derechos a los ciudadanos, en segundo lugar, que el mercado *no tiene razón* cuando lo único que busca son rendimientos sin importarle lo que suceda en el futuro<sup>28</sup>, en tercer lugar, que la Administración Pública está al servicio de los ciudadanos y que, a su vez, los ciudadanos tienen una tarea que realizar en la sociedad en este nuevo milenio. Si los

---

<sup>28</sup> Ésta constituye una grave irresponsabilidad cuando se habla por doquier de desarrollo sostenible y se exigen esfuerzos a los ciudadanos para lograrlo. Si el mercado, y su ley de la oferta y la demanda, constituye la única medida del actuar humano y la sociedad no encuentra ninguna clase de contrapoder para frenar las ansias expansivas del mercado que busca la acumulación de capital y el logro de los máximos beneficios económicos con los mínimos costes posibles, haciendo uso si fuera necesario la especulación, la inestabilidad y la corrupción, sin lugar a ningún tipo de dudas, el hombre se autodestruirá pues garantizar el desarrollo humano del futuro no es rentable en términos económicos. El hombre es algo más que una simple valoración en dinero como si fuera una mercancía más pues tiene una dignidad, en si mismo, que le hace ser objeto de derechos de los que no puede ser despojado. El problema radica cuando el capital considera al hombre como un elemento más del mercado y no como hombre, entonces dará lo mismo que se produzcan situaciones de pobreza, inestabilidades políticas, desigualdades sociales y territoriales, desempleo, hambrunas, crisis naturales como la aviaria H5N1, la desertificación, así como la explotación laboral de menores en el tercer mundo y de extranjeros *sin papeles* en nuestro mundo europeo. Lo que importa es la obtención de beneficios y todo se concibe previamente para este fin. A la postre entre el *lupus est homo homini* retomado de Plauto por Thomas Hobbes con sus palabras de *bellum omnium contra omnes*, y el contrato social de Jean-Jacques Rousseau (*l'ordre social ne vient pas de la nature. Il est fondé sur des conventions*) tomaremos el axioma de Hobbes y abandonaremos todo rasgo de solidaridad y el criterio de la consecución del bien común como meta que debe guiar toda política pública. El Leviatán, conocido como poder político, Estado o civitas, en la actualidad tiene como principal función la de garantizar el desarrollo económico y no la de servir a la persona y garantizar su desarrollo. El mercado ha dominado al Leviatán que queda en segundo plano y ya no importa tanto la unidad política nacional (el espacio donde se desarrolla la soberanía) porque el mercado al necesitar que no haya ninguna frontera que restrinja mover el capital ha eliminado las fronteras nacionales que son las que justifican la existencia del Leviatán.

alumnos comprenden que una de las características del mundo actual consiste en volver a aprender, de interrogarse lo que les corresponde hacer en este mundo, de adaptarse a los nuevos procesos de trabajo, de ayudar a que funcionen los mecanismos de la convivencia social, entonces nuestros alumnos sabrán hacer frente a los interrogantes del mundo actual y nunca permanecerán mudos e impasibles pues conocerán donde buscar las cualificaciones jurídicas que necesitan para desarrollar su trabajo de forma eficiente en favor de quien necesita su ayuda. La Universidad no tiene como función la de conceder *pergaminos-títulos* sino la de formar ciudadanos. El reto de la globalización nos ayuda a comprender mejor cuál es la función de la universidad y cómo los efectos negativos de la globalización pueden ser minusvalorados y redireccionados por la acción del hombre. No creemos en un movimiento antiglobalización que tenga como finalidad realizar acciones que atenten al bienestar de la sociedad, como supone poner bombas, sino más bien creemos en un movimiento antiglobalización que desde dentro del sistema mediante pequeños pasos ayude a modificar los modos de producción y la inversión del capital. La globalización es un hecho que nos encontramos con él y no hay indicios que nos indiquen de que vaya a desaparecer en un breve espacio de tiempo pues las recesiones económicas pasan y permanece con más fuerza el dominio del capital. Ningún movimiento social es perpetuo e irreversible pues todos pueden ser modificados y, en muchas ocasiones, lo han sido cuando estos procesos no eran acordes con lo que se esperaban de ellos. Debemos convertirnos en un nuevo caballo de Troya proponiendo medidas para que la globalización afecte de forma más positiva a la humanidad y, sobre todo, que el consumo no sea la unidad de medida de la globalización pues entonces el hombre será considerado como un elemento secundario ya que todos los aspectos de su vida se encontrarán integrados en el capital. Por lo tanto, dejemos de soñar en un pasado que no puede regresar y pongámonos en marcha, tanto los trabajadores como los desocupados frutos de la flexibilidad de la fuerza de trabajo obrera, para deconstruir una globalización que no tiene en cuenta al ser humano y que va unida a la desigualdad y a la existencia de grandes polos de pobreza. Muchas gracias.

## **Presentación de una metodología para desarrollar la transversalidad disciplinar en los estudios de trabajo social.**

Jordi Sancho  
Universidad de Barcelona  
(jsancho@ub.edu)

### **ABSTRACT:**

Las reformas en las que están embarcadas las universidades españolas piden explícitamente algo que ya se venía requiriendo desde hace un tiempo: la necesidad de poner sobre la mesa la cuestión de la transversalidad entre disciplinas, para mejorar la calidad de la enseñanza que ofrecemos a los estudiantes.

Esta comunicación presenta la metodología utilizada y algunos resultados preliminares del proyecto de investigación realizado con el apoyo y subvención de la Universidad de Barcelona (Proyectos REDICE 2004-2006) por el grupo de investigación Bastida, formado por 10 profesores y profesoras de trabajo social en la Universidad de Barcelona, para desarrollar una metodología de análisis de la transversalidad de contenidos en una enseñanza, en este caso Trabajo Social.

Partimos de la necesidad de analizar la transversalidad a partir de las percepciones de los propios estudiantes. Para ello desarrollamos un sistema de entrada de información en una plataforma colaborativa de tipo Wiki (para permitir las aportaciones de los casi 600 estudiantes que participaron activamente). Los profesores realizan sus clases y posteriormente los estudiantes introducen los conceptos que creen más importantes y los definen con sus propias palabras, en forma de relato unificado. Como los discursos de cada asignatura, y entre asignaturas, se construyen en base a conceptos previamente definidos, éstos se van enlazando a medida que los estudiantes

los utilizan. Posteriormente, junto con el grupo brasileño de software libre Arca, desarrollamos un sistema que permite visualizar el mapa de relaciones entre conceptos utilizados. A partir de esta información, el posterior análisis realizado por los profesores de las asignaturas participantes, permite ofrecer resultados muy interesantes en cuanto a los diversos conceptos que constituyen puntos de encuentro entre asignaturas y sus diversas acepciones, tal como son utilizadas por los estudiantes a la hora de construir su propio discurso.

**Palabras clave:** transversalidad, disciplinas, nuevas tecnologías

## **ABSTRACT:**

### **Building a real transversality from students perceptions**

The reforms in which the Spanish universities are now involved demand explicitly something that has been required for some time: the need to focus on the question of transversality between disciplines, in order to improve the quality of the education that is being offered to students.

This communication presents the used methodology and some preliminary results of the research project granted and supported from the University of Barcelona (REDICE 2004-2006 Projects) and developed by the research group Bastida, formed by 10 social work professors from this university, to develop an analysis methodology of contents' transversality in a degree, in this case Social Work.

We start from the need to analyze the transversality from the students' perception. To do this, we developed a system to introduce information in a Wiki based collaborative platform (in order to admit the 600 students that participated actively in the project). First the professors give their lectures and, after this, the students introduce the most important concepts on their own words, producing a unified story. Each discourse from a discipline and between disciplines is build

from previously defined concepts, so these concepts get tied as students produce their story. Later, with the open source developers from the Brazilian group Arca, we developed a system to visualize the relations map between used concepts. With this information, the subsequent analysis realised by the professors involved, permits to offer some very interesting results in terms of the different concepts that constitute meeting points between disciplines and their different acceptations, as used by students when building their own discourse.

**Keywords:** Transversality, disciplines, information technologies. Codigo : JS4739

## 1. Introducción

La separación disciplinar como instrumento de profundización y especialización, el llamado *principio de simplificación*, ha hecho posible gran parte del desarrollo de muchas áreas del conocimiento en los últimos siglos. Para ello se han venido utilizando las técnicas de disyunción, aislando disciplinas a niveles observables y medibles, y de reducción, recomponiendo entonces los elementos anteriores en enunciados formalizables y acotados (Morin, 1995).

Los resultados de este proceso en el trabajo social, al igual que en muchas otros ámbitos de formación profesional, han llevado a una situación con elementos contrapuestos. Por una parte nos encontramos con los mayores niveles de profundidad y riqueza teórica vistos hasta el momento y por otra parte nos enfrentamos a una amenaza creciente derivada de la gran dispersión temático-disciplinaria actual. Situación actual en la que parece que hayamos creado « realidades » distintas en relación a otras disciplinas (psicológicas, sociológicas, antropológicas, económicas) o en relación a partes de la misma disciplina del trabajo social (individual, grupal, comunitario, de casos, etc.). El peligro está en que perdamos de vista muchas veces las importantes inter-retroacciones entre ellas, la conciencia multidimensional que configura una adecuada comprensión del objeto de estudio. En palabras de Edgar Morin,



parecería que hubiésemos llegado a un punto en el que “las ciencias antropológicas adquieren todos los vicios de la especialización y ninguna de sus ventajas” (Morin, 1984:33)

Por otra parte, a un nivel más operativo y de repercusiones organizativas, los problemas asociados a la separación disciplinar han sido ampliamente debatidos en relación a los procesos de integración de la formación superior europea, el llamado marco de Bologna.

Una de las respuestas que suelen darse ante estas situaciones es el incentivo a pasar de un modelo exclusivamente multidisciplinar a otro de interdisciplinar. Un paso que requiere que se expliciten los puntos de encuentro entre estas distintas disciplinas, favoreciendo una visión de las necesarias interrelaciones entre ellas y ofreciendo un esfuerzo para que el estudiante visualice que, en este contexto multidisciplinar, no indica que estemos ante “mundos distintos” sino ante distintas acepciones (o ángulos de mirada) de un mismo mundo. Unas visiones que pueden ser algunas veces complementarias y otras veces discrepantes pero que conjuntamente son imprescindibles para establecer una mirada que pretende aproximarse a la complejidad de la realidad.

El problema suele aparecer cuando intentamos poner en práctica este proceso comúnmente aceptado de aproximación al pensamiento complejo a través de estrategias como la interdisciplinariedad. ¿Por dónde empezamos?

## **2. Algunas cuestiones de camino hacia la interdisciplinariedad**

Quizás deberíamos empezar por algunos requisitos previos e indispensables que no deberíamos dar por supuestos: (1) antes de intentar fortalecer y subrayar las importantes relaciones e interrelaciones entre conceptos de nuestra disciplina con otras, debemos conocer cuales son esos “otros” conceptos y cuales son “esas” relaciones; (2) la finalidad del proceso debe ser

el retorno de esa información (o nueva construcción) hacia los estudiantes, lo cual suele requerir unos ciertos acuerdos de organización pedagógica.

Para ello solemos utilizar varias estrategias dirigidas a crear un espacio común de transferencia entre profesores y entre profesores y estudiantes. Estos espacios van desde el abordaje en forma de talleres acotados a un fenómeno o realidad social concreta, hasta organizar ciertos encuentros informales para discutir aproximaciones globales o de temario entre distintas asignaturas.

Los problemas que entonces aparecen suelen estar referidas a: (1) la dificultad de cada profesor para ser estudiante de otras asignaturas, para abordar el proceso de aprendizaje lo suficientemente rico y complejo para encontrar los elementos de engarce interdisciplinar; (2) la dificultad para encontrar el espacio de retorno al estudiante en el marco académico habitual y con el número de estudiantes por clase habituales (entre 60 en el mejor de los casos y 150 en el peor); (3) la dificultad para asignar la suficiente importancia al proceso en el marco evaluativo actual; (4) la percepción del profesor de los conceptos más importantes o relacionados con otras disciplinas puede ser distinta de la percepción de los estudiantes.

Ante estas circunstancias, nuestro proyecto propuso un abordaje tan simple como innovador: *Si los estudiantes son los que tienen una mejor visión de lo que se explica en las diferentes asignaturas, ¿por qué no nos basamos en su percepción en lugar de la nuestra para hacer el mapa conceptual de partida?*

### **3. Bases del proyecto de investigación**

Esta investigación intenta desarrollar una metodología que permita integrar una visión transversal a las diferentes disciplinas y cursos académicos, que pueda ser puesta en marcha en grupos amplios y que el punto de partida sea la información y percepción de los estudiantes, en lugar de la de los profesores.

El grupo de investigación Bastida está formado por Manel Barbero, Josep Canals, Ferran Cortès, Silvia Iannitelli, Marta Llobet, Montserrat Mestres, Nuria Prat, Jordi Sancho, Elisabet Tejero i Jose A. Tous.

Las asignaturas participantes fueron: Antropología, Elementos de economía y empresa, Movimientos sociales y asociacionismo, Redes sociales en Internet, Salud pública, Sociología, Trabajo social comunitario, Trabajo social individual y familiar, Trabajo social en el medio rural y Trabajo social y salud mental.

El proyecto, coordinado por Jordi Sancho, contó con el apoyo y subvención de la Universitat de Barcelona (convocatoria REDICE 04) y tiene prevista su finalización en octubre de 2006, por lo que en esta comunicación escrita nos limitaremos a explicar la metodología utilizada y apuntar algunas líneas.

La investigación está dividida en tres fases: (1) *recogida de la información*, donde los estudiantes identifican y definen los principales conceptos trabajados en cada una de estas 10 asignaturas (de Febrero a Julio de 2005 y de Octubre a Enero de 2006); (2) *análisis de esta información* donde, a partir de la información anterior, los profesores y profesoras sitúan los conceptos transversales (de enlace) entre las diferentes asignaturas así como los diferentes contenidos en términos de complementariedad y diferencia de los mismos (de Febrero a Junio de 2006); (3) *el retorno de este análisis*, en forma de un único mapa global y a la vez específico, independiente de las disciplinas y asignaturas pero que contemple las diferentes acepciones de los principales conceptos interdisciplinares (de Julio a Octubre de 2006).

Por otro lado, era también necesario trabajar dos aspectos: (1) conseguir una adecuada participación por parte de los estudiantes y para ello, ofrecer una adecuada formación y una contrapartida clara para su participación; (2) repensar las vías y los efectos de la introducción de esta metodología en las diferentes dinámicas docentes del profesorado.

### **3.1 Requerimientos e instrumentos del proyecto**

Para cubrir las necesidades descritas anteriormente optamos por el uso de los siguientes instrumentos y metodología:

- a. El uso de conceptos como elemento central: los estudiantes introducen los conceptos que consideran más importantes de cada asignatura, de manera independiente al profesorado.
- b. Una vez introducidos dichos conceptos, se inicia un proceso de definición y desarrollo en base a ediciones y reediciones de los mismos, donde los estudiantes tienen el control del contenido.
- c. Los conceptos normalmente parten de otros conceptos anteriores o paralelos, relacionados con esa misma asignatura u otras, por lo que van apareciendo, en el texto que define el concepto, enlaces a otros conceptos relacionados.

Por tanto, optamos por una aproximación cualitativa, en base a la producción y reproducción de contenido por parte de los estudiantes, en la que interesa descubrir tanto los conceptos elegidos por los estudiantes como el desarrollo de los contenidos y los enlaces a otros conceptos que se producen.

El problema entonces es cómo hacer operativa esta metodología con 900 estudiantes y 10 asignaturas. Para ello decidimos utilizar un entorno colaborativo que combinara la libertad para editar y reeditar los contenidos con la suficiente facilidad para recoger y analizar los resultados del proceso.

Optamos por una plataforma informática del tipo “Wiki”. Este tipo de plataformas, surgidas en 1995 a partir de un primer proyecto de Ward Cunningham (Cunningham y Leuf, 2001). La principal novedad de este tipo de plataformas (a partir de la que se desarrolla la famosa enciclopedia libre “Wikipedia”, por ejemplo) es que es un sistema en el que: (1) cualquier usuario puede modificar fácil y directamente el contenido; (2) se construyen sistemas para llevar la evolución de las diferentes versiones de cada concepto editado; (3) es un sistema rápido para llegar a consensos sobre el contenido escrito,

cuando los participantes creen que el contenido es el apropiado, ya no suelen modificarlo más.

La diferencia principal con otros medios de colaboración del tipo “fórum” es que permite el trabajo conjunto y colaborativo en base a un mismo documento de forma controlada, en lugar de centrarse en participación de opiniones. Tal como nosotros adaptamos la herramienta, si alguien cree que se debería añadir o modificar algún elemento, lo añade o modifica, pero no puede quedarse tan sólo dando su opinión.

## 4. Puesta en marcha del proyecto

### 4.1 Plataforma TSWIKI (Wiki de Trabajo Social)

Para cumplir los requerimientos anteriores, escogimos la adaptación de una única plataforma colaborativa del tipo “Wiki” adaptada al proyecto que pudiera facilitar el acceso a los más de 900 estudiantes de diferentes asignaturas y semestres involucrados en el proyecto y mantener al mismo tiempo un único documento para cada concepto.



Fig 1. Visualització de la plataforma TSWIKI.

También era necesario desarrollar métodos que permitiesen visualizar los enlaces entre conceptos que iban realizando los estudiantes en el proceso de definición de los mismos. Para ello adoptamos la herramienta de código libre Morcego.



Fig 2. Ejemplo de visualització de los enlaces entre diferentes conceptos (Poder y Sociedad Riesgo) i asignaturas (trabajo social comunitario, Economía y Movimientos sociales y asociacionismo) realizados por los estudiantes.

#### 4.2 Implicación de los estudiantes

Para facilitar el proceso de introducción de los estudiantes al proyecto, se realizaron presentaciones del mismo en cada asignatura y dos sesiones de formación por grupo en el aula de informática. Al mismo tiempo, se crearon dos documentos explicativos y autoformativos de inicio y cierre del proceso, así como una ayuda online en la plataforma.

En cuanto a la contrapartida dirigida a los estudiantes, ésta tomó la forma de la creación de unos “apuntes colaborativos” consultables directamente en la plataforma. Las participaciones de los estudiantes introduciendo contenidos para el resto, también formaron parte de la valoración de cada asignatura (25% de la nota en cada una).

Finalmente, del total de 931 estudiantes potenciales participantes, 654 (70%) participaron de forma activa, introduciendo aportaciones sobre los conceptos de las diferentes asignaturas.



Inici Wiki | Ajuda Wiki | Identificar-se a TSWIKI  
 Pàgines més recents

Treball Social en el Medi Rural | Treball Social Individual i Familiar | Salut Pública | Sociologia | Xarxes Socials a Internet | Antropologia | Elements d'Economia i Empresa | Moviments Socials i Associacionisme | Treball Social Comunitari | Treball Social en el Medi Rural

**WikiAntropologia**

Modificar text | Versions | Enllaços des de... | Enllaça cap a... | Semblants | Exportar.html

## Wiki d'Antropologia

Índex de continguts:

### LA DIVERSITAT HUMANA I LA MIRADA ANTROPOLÒGICA

- **Antropologia Social**
  - [Antropologia Social i Creativitat](#)
- **Antropologia cultural**
- **Diversitat humana**
  - [Successió progressiva](#)
  - [Etnologia](#)
  - [Etnografia](#)
    - [Tècniques etnogràfiques](#)
- **Adaptació al medi**
  - [Selecció natural](#)
  - [El Darwinisme social](#)

### EL CONCEPTE DE CULTURA I L'ORGANITZACIÓ SIMBÒLICA DEL MÓN

- **Definició de cultura**
  - [Clasificación de la Cultura](#)
    - [Evolución del concepto de cultura](#)
    - [Manifestaciones culturales](#)
  - [Clases de manifestaciones culturales](#)
    - [Los individuos en la organización](#)
- [Aculturación](#)
- [Relativisme Cultural](#)
- [Diversitat Cultural](#)
- [Similitud Cultural](#)
- [Definición de Símbolo](#)
- [Distorsió Perceptiva](#)
  - [Tipus de distorsions Perceptives](#)



Inici Wiki | Ajuda Wiki | Les meves pàgines | Final sessió  
 Pàgines més recents

Treball Social en el Medi Rural | Treball Social Individual i Familiar | Salut Pública | Sociologia | Xarxes Socials a Internet | Antropologia | Elements d'Economia i Empresa | Moviments Socials i Associacionisme | Treball Social Comunitari | Treball Social en el Medi Rural

**WikiTsindividualiFamiliar**

Modificar text | Versions | Enllaços des de... | Enllaça cap a... | Semblants | Exportar.html | Treu de les meves

## Wiki de Treball Social Individual i Familiar

Continguts

- **TEMA 1.PERSONA I FAMILIA**
- **Persona**
  - [La subjectivitat del coneixement](#)
- **Socialització**
  - [Tipos de Socialización](#)
  - [Proceso de Socialización](#)
  - [Agentes de Socialización](#)
  - [El niño de Aveyron](#)
  - [Resocialización](#)
- **Xavier Guix article**
- **Individu**
  - [El vincle afectiu](#)
  - [L'individu com a Cèl·lula Bàsica](#)
  - [Libertat o Autonomia?](#)
- **Concepte de Família**
- **Características familiares mediterráneas**
  - [Terapia Familiar](#)
  - [Técnicas para el estudio de la familia](#)
  - [Ciclo vital familiar](#)
  - [Artículo La Revolución Familiar](#)
  - [Punset](#)
  - [Darrera del terme família](#)
  - [Nou Concepte de Família](#)
    - [L'Espertí Familiar](#)
  - [Modelo de Familia](#)
  - [Tipus de Família](#)
  - [Adopción y reflexiones](#)

Fig 3. Ejemplo parcial de los “apuntes colaborativos” de dos asignaturas (Antropología y Trabajo Social Individual y Familiar)

### 4.3 Herramientas de control de los cambios

La mejor manera de explicar las capacidades de seguimiento de las diferentes versiones de cada concepto es visualizando un par de ejemplos.



[Inici Wiki](#) | [Ajuda Wiki](#) | [Les meves pàgines](#) | [Final sessió 'admin'](#)  
[Pàgines més recents](#)

Altres operacions...

[Treball Social en el Medi Rural](#) | [Treball Social Individual i Familiar](#) | [Salut Pública](#) | [Sociologia](#) | [Xarxes Socials a Internet](#)  
[Antropologia](#) | [Elements d'Economia i Empresa](#) | [Moviments Socials i Associacionisme](#) | [Treball Social Comunitari](#) | [Treball Social i Salut Mental](#)

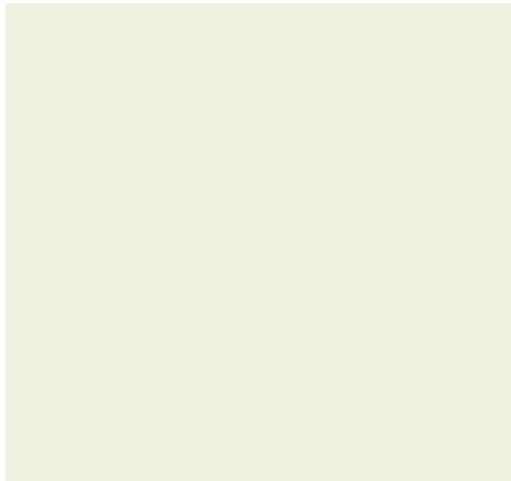
## SalDefinicióSalutMental

[Modificar text](#) | [Versions](#) | [Enllaçada des de...](#) | [Enllaça cap a...](#) | [Semblants](#) | [Exportar html](#) | [Posa a les meves](#)

### Comparar versions de [SalDefinicióSalutMental](#) (18 Mar 2006 19:23)

[Compara anterior](#) [Versió 1.22](#)  
2006-03-16 00:35:22 11100471 modificació

[Versió actual](#)  
2006-03-16 12:11:34 10027065 "[[elparadigmapsiquiàtric El paradigma psiquiàtric]]"



Com ens explica Fabrizio Ciappi en el seu article "El Paradigma Psiquiàtric entre Biològic i Social", la malaltia mental pot ser considerada com una forma particular d'organitzar l'experiència cognoscitiva, comunicativa i emotiva pròpia del sistema humà, és a dir, com un fenomen vital; més en relació a la fisiologia del coneixement que a un problema o error.

En relació a aquesta qüestió, el autor ens explica que hi ha 2 respostes possibles. La primera que ens ofereix E. Morin "activitat combinatoria" i Von Foerster "activitat computacional" és a dir, no es té tan sols en compte la quantitat sinó també la avaluació de l'activitat si es convenient o no.

La segona resposta es refereix a què la experiència psicopatològica pot ser pensada com un intent del individu dirigit a organitzar la relació amb el sí mateix i de construir la realitat. De manera que cada procés de construcció només es pot realitzar en el sí d'una relació, els continguts dels quals són oferts per les formes de socialitat i de cultura, mitjançant un sistema d'expectatives, de regles, sancions i de recompenses.

Amb tot això, "Si el treball no prospera, pot donar-se l'exclusió simbòlica o la mort social." D'aquesta manera, l'existència psicopatològica o malaltia mental pot ser un dels instruments

Fig 4. Ejemplo de cómo el sistema permite visualizar los cambios efectuados por una estudiante en el concepto de "salud mental" entre la versión 22 y la 23 (ambas el 16/3/2005)





[Inici Wiki](#) | [Ajuda Wiki](#) | [Les meves pàgines](#) | [Final sessió 'admin'](#)  
[Pàgines més recents](#)

Altres operacions...

[Treball Social en el Medi Rural](#) | [Treball Social Individual i Familiar](#) | [Salut Pública](#) | [Sociologia](#) | [Xarxes Socials a Internet](#)  
[Antropologia](#) | [Elements d'Economia i Empresa](#) | [Moviments Socials i Associacionisme](#) | [Treball Social Comunitari](#) | [Treball Social i Salut Mental](#)

## SalDefinicióSalutMental

[Modificar text](#) | [Versions](#) | [Enllaçada des de...](#) | [Enllaça cap a...](#) | [Semblants](#) | [Exportar html](#) | [Posa a les meves](#)

### Versions de [SalDefinicióSalutMental](#) (18 Mar 2006 19:26)

Versió	Data	Autor	Comentari				
<b>Actual</b>	16 Mar 2006 12:11:34	<a href="#">10027065</a>	<i>[[elpradigmapsiquiàtric El paradigma psiquiàtric]]</i>				<a href="#">Modificar-la</a>
<b>1.22</b>	16 Mar 2006 00:35:22	<a href="#">11100471</a>	<i>modificació</i>		<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.21</b>	15 Mar 2006 21:14:07	<a href="#">11100471</a>	<i>pla d atenció social de les persones amb malaltia mental</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.20</b>	15 Mar 2006 20:30:48	<a href="#">11100471</a>	<i>pla d atenció i integració social de les persones amb malaltia mental</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.19</b>	15 Mar 2006 20:22:08	<a href="#">11100471</a>	<i>PLA D ATENCIÓ I INTEGRACIÓ SOCIAL DE LES PERSONES</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.18</b>	15 Mar 2006 19:59:55	<a href="#">11100471</a>	<i>pla d atenció i integració social de les persones amb malaltia mental</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.17</b>	15 Mar 2006 19:11:40	<a href="#">11100471</a>	<i>Pla d atenció i integració social de les persones amb malaltia mental</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.16</b>	15 Mar 2006 18:59:17	<a href="#">11100471</a>	<i>xarxa de salut mental</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.15</b>	15 Mar 2006 17:16:52	<a href="#">11100471</a>	<i>xarxa de salut mental</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.14</b>	14 Mar 2006 13:44:26	<a href="#">10503404</a>	<i>Relacion salud-enfermedad y factores de riesgo en salud mental</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.13</b>	13 Mar 2006 16:29:13	<a href="#">10907046</a>	<i>lectura Fabrizio Ciappi</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.12</b>	12 Mar 2006 20:35:10	<a href="#">11100471</a>	<i>PLA D ATENCIÓ I INTEGRACIÓ SOCIAL DE LES PERSONES AMB MALALTIA MENTAL</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.11</b>	12 Mar 2006 20:18:38	<a href="#">11100471</a>	<i>tipus de malalties</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.10</b>	12 Mar 2006 20:03:28	<a href="#">11100471</a>	<i>tipus de malalties</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.9</b>	12 Mar 2006 19:52:03	<a href="#">11100471</a>	<i>tipus de malalties</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.8</b>	12 Mar 2006 19:43:44	<a href="#">11100471</a>	<i>tipus de malalties</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.7</b>	12 Mar 2006 18:58:55	<a href="#">11100471</a>	<i>TIPUS DE MALALTIES</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.6</b>	12 Mar 2006 18:43:40	<a href="#">11100471</a>	<i>tipus de malalties</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.5</b>	12 Mar 2006 18:14:53	<a href="#">10860721</a>	<i>aproximació conceptual al terme salut mental</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.4</b>	09 Mar 2006 22:38:55	<a href="#">10273594</a>	<i>comentari</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>
<b>1.3</b>	08 Mar 2006 23:14:41	<a href="#">10916334</a>	<i>mmm pues ordenando el caos k no se entiende nada</i>	<a href="#">Compara posterior</a>	<a href="#">Compara actual</a>	<a href="#">Reposar-la</a>	<a href="#">Esborra-la</a>

Fig 5. Ejemplo parcial de las capacidades de gestión de las diferentes versiones de un mismo concepto (Definición de salud mental), permitiendo la comparación, reposición y borrado de versiones.

## 5. Elementos preliminares a destacar

Actualmente el grupo de investigación acaba de empezar el análisis de la información introducida, en grupos de discusión del profesorado, por lo que no podemos describir resultados más allá de algunos elementos preliminares del proyecto.

A nivel cuantitativo de resultados, cabe destacar que se han identificado y definido 1650 conceptos en un proceso de 14.455 revisiones de texto y 134.118 consultas a la plataforma.

A nivel cualitativo es especialmente interesante ir descubriendo las relaciones de conceptos entre asignaturas de los que no éramos conscientes, incluso después de colaborar en la docencia durante bastantes años. Asimismo,

resulta muy interesante el hecho de iniciar un proceso de reconstrucción de un marco conceptual, no único pero sí enlazado y a menudo complementario, que nos puede permitir articular una docencia de mejor calidad.

También es especialmente destacable el impacto en la docencia que le proyecto ha tenido en las asignaturas, haciendo posible un papel más activo de los estudiantes en la elaboración y redefinición de los contenidos de la asignatura, lo que ha facilitado un importante replanteamiento de las dinámicas docentes de algunas de las asignaturas involucradas.

Otro elemento de especial interés para el profesorado es la oportunidad que está dando este proyecto para visualizar las diferencias de percepción entre los conceptos que creíamos haber destacado o priorizado y los conceptos que los estudiantes priorizan y destacan. En este sentido, es útil el análisis de indicadores como son el número de visitas y de ediciones (o modificaciones) de los diferentes conceptos.

Destacar también que este proyecto está aportando también un abundante nivel de información para analizar las dinámicas de colaboración entre los estudiantes, a una escala considerable, lo que permite observar los sistemas emergentes creados a partir de estas y que, a nivel teórico, se aproximarían a lo que George Siemens califica de *conectivísimo*, como un elemento diferencial de la teoría del aprendizaje (Siemens, 2005).

Finalmente, explicar que en breve, en unos pocos meses, podremos ofrecer datos sobre los contenidos transversales a estas 10 asignaturas y las diferencias y semejanzas en aproximaciones a dichos conceptos desde dichas asignaturas.

## **Bibliografía :**

Cunningham, Ward y Leuf, Bo (2001): *The Wiki Way. Quick Collaboration on the Web*. Boston: Addison-Wesley

Morin, E. (1984) *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Antropos.

Morin, E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Siemens, G. (2005) Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Vol. 2 N° 1.



## **Las TIC en el Área educacional**

### **Coordinadoras:**

Carmen Miguel Vicente y Aurora Castillo Charfolet

### **Participantes:**

Márquez González, Raquel  
Moreno Torres, Sara  
Torres Carricondo, Irene  
Valencia Millán, Yolanda

## ÍNDICE

Comunicación “Las TIC en el área educativa”.....	2
Communication “The ICT in the educational area”.....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. FUNDAMENTACIÓN.....	9
3. OBJETIVOS.....	10
3.1. General.....	10
3.2. Específicos.....	10
4. METODOLOGÍA.....	12
5. SOPORTE TEÓRICO.....	13
6. DESARROLLO DEL PROYECTO.....	15
7. CONCLUSIONES.....	19
BIBLIOGRAFÍA.....	20

## Comunicación

### Las TIC en el área educacional

Actualmente quedaría obsoleto plantear la educación únicamente dentro de las aulas, puesto que cada vez con más frecuencia se tiene al alcance de la mano el uso de las **TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)**.

Un grupo de alumnas de la E.U. de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid hemos desarrollado un proyecto piloto que consiste en la incorporación de un **espacio informativo** dentro del Campus Virtual de dicha Universidad.

El objetivo es que sirva como una herramienta de **comunicación** donde informar de la situación psico-socio-cultural y de las prestaciones institucionales de los campos de intervención profesional de los trabajadores sociales.

Asimismo hemos contemplado dos propósitos complementarios: abrir un foro para debatir, compartir experiencias y **participar**, a la vez que se establece un modelo general adoptable en cualquier zona geográfica.

Esto abre un área de información diferente para enriquecer nuestros conocimientos, y que se adecúa con más precisión a las necesidades y expectativas que tanto jóvenes como profesores tenemos.

Con todo ello queremos dar un empuje a las nuevas tecnologías en el ámbito de la **docencia universitaria** así como fomentar la participación activa de los estudiantes mediante una comunicación clara y abierta.

**TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).**, **docencia universitaria**, **espacio informativo**, **comunicación**, **participar**, **docencia universitaria**

## **COMMUNICATION**

### **The ICT in the educational area**

Nowadays, to think of Education only inside the classrooms is an obsolete idea, due to more and more frequently people have access to the new **ICT (Information and Communication Technologies)**

Some students belonging to Social Work Degree of the Complutense University of Madrid decided to perform a pilot project. It consists of the creation of an **information space** in the virtual campus of this University.

The objective is to create a **communication** tool in order to provide information about the psycho-socio-cultural situation and the institutional contribution and intervention of social workers, in their various professional fields.

We have considered two complementary purposes as well: to open a forum where making discussions, sharing experiences and to **participate** actively, as well as to establish a general report easy to adopt in any other geographic area.

Therefore, this idea opens a different information area to complement and enrich our knowledge. Besides, it fits much more with the needs and expectations which both, young people and teachers, have.

Finally, we would like to push the use of the ICT in the **university education area**, as well as to increase the active participation of the students, thanks to the information, and a clear and open communication.

**ICT (Information and Communication Technologies), information space, communication, participate, university education area**



## **1. INTRODUCCIÓN**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen un gran potencial y son una herramienta útil para generar y transmitir comunicación en tiempo real y para la difusión de la cultura y la educación.

El 17 de mayo del 2006 van a tener lugar tres actos de gran importancia para la sociedad de la información: el Día de Internet, el Día Mundial de las Telecomunicaciones y el Día Mundial de la Sociedad de la Información.

En febrero del 2006 se han celebrado en Madrid las primeras jornadas tituladas “La alfabetización digital a debate político y social”. El objetivo de las mismas es crear un debate, plantear preguntas, explorar posibles respuestas y avanzar en líneas de estudios.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen un reto para instituciones, profesores y alumnado, y al mismo tiempo una oportunidad para satisfacer las necesidades de progreso de la educación.

Una sociedad en la que, como dice Manuel Castells, la educación o la formación está llamada a jugar un papel primordial, ya que el “reto fundamental es la adquisición de la capacidad intelectual necesaria para aprender a aprender durante toda la vida, obteniendo información, recombiniéndola y utilizándola para producir conocimientos para el objetivo deseado en cada momento. Esta sencilla propuesta pone en tela de juicio todo el sistema educativo de la era industrial” (2002:307). Los centros de enseñanza en la actualidad tienen que renovarse en el aspecto pedagógico si quieren ir parejos a la demanda de la sociedad de la información.

Hoy en día cualquier organización aspira a la informatización tanto en el ámbito de los servicios sociales públicos como en el de las entidades y empresas privadas. Los futuros profesionales deben tener unos conocimientos teórico-prácticos para saber intervenir con y desde esta herramienta. Las TIC son esenciales para difundir los Servicios Sociales y por ello los gestores deben estar formados.

La formación en las TIC no tiene que ser adquirida en los centros de trabajo, aunque sí se realizarán cursos de formación continuada. Sin embargo, lo fundamental es que sea a través del proceso educativo donde se obtengan unos conocimientos básicos de esta herramienta al tiempo que se adquiere una especialidad académica.

En el ámbito de lo social, somos conscientes del problema de la brecha digital, aunque no obstante cabe decir que las nuevas tecnologías, lejos de considerarse un obstáculo, han sido un beneficio para ciertos sectores de la población.

Para las personas con discapacidad en su relación con el entorno, ha supuesto una superación de ciertas limitaciones laborales, formativas, sociales y personales. Sirva de muestra la reflexión de M<sup>a</sup> José Plana, trabajadora social, sobre una lista de correo para personas con ataxia “Una de las causas del aislamiento social entre las personas con ataxia, se debe a la dificultad que tienen, muchas de ellas, de la audición y dicción. Estas características dificultan la conversación "cara a cara", ya sea porque el interlocutor no entiende la pronunciación, o por que la sordera impide entender lo que se está diciendo. Con una situación como ésta, el poder comunicarse mediante el teclado es de gran ayuda. Y que, aunque se tarde más o menos en "atinar" con la tecla o se tengan errores al escribir, tienes el tiempo que necesitas para expresar por correo lo que quieres decir”.

En el ámbito de la mujer, el Instituto de la Mujer está llevando a cabo un proyecto denominado C-Test, cuya finalidad es promover el teletrabajo y la formación en Nuevas Tecnologías como una nueva vía de inserción laboral para las mujeres.

Como bien dice Hernández (2003:576) los trabajadores sociales tienen que asumir, además, un papel más activo como constructores de opinión pública e implicarse de forma más comprometida en los procesos decisionales, tal y como Jane Addams sugirió en su momento. Si se automarginan, no contribuyen al cambio social y se convierten en meros ejecutores e instrumentos de otros.

En las Escuelas de Trabajo Social se está trabajando en esta línea. Un ejemplo de ello es la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, donde se imparte la asignatura optativa de primer curso "Ampliaciones prácticas de las nuevas tecnologías a los Servicios Sociales". Esta asignatura tiene como objetivo que el alumnado sea consciente de que las nuevas tecnologías son una herramienta que van a utilizar como futuros profesionales de los Servicios Sociales.

Gómez y Moñivas (2005:73) ponen de manifiesto la importancia de la incorporación del Campus Virtual a la docencia del Trabajo Social, puesto que ha supuesto un claro apoyo a la enseñanza presencial y una incentivo para los alumnos en su aprendizaje. Los estudiantes manifiestan una gran satisfacción, ya que entre otras cuestiones, facilita la comunicación entre el alumnado y el profesorado y también la comunicación entre ellos mismos a la hora de resolver alguna duda o cuestión.

En este sentido trabajan las Universidades ofreciendo una plataforma virtual donde se pueden interconectar las clases presenciales con el soporte que supone el Campus Virtual. Con este fin, el profesorado realiza cursos de formación para virtualizar sus asignaturas.

El tema de Campus Virtual hace unos años era algo nuevo tanto para los alumnos como para docentes. Hoy en día seguimos formándonos en este campo que está en continua transformación.

### ¿Qué es el Campus Virtual de la Universidad Complutense (UCM)?

El Campus Virtual UCM (CV-UCM) extiende los servicios y funciones del Campus Universitario por medio de las tecnologías de la información y la comunicación.

Es un conjunto de espacios y herramientas en Internet que sirven de apoyo al aprendizaje, la enseñanza, la investigación y la gestión docente, y están a disposición de todos los miembros de la comunidad universitaria.

En el CV-UCM pueden participar todos los profesores, personal de administración y servicios y alumnos de la Complutense que lo soliciten. Es accesible desde cualquier ordenador con conexión a Internet que disponga de un navegador web y de unos requisitos mínimos. También pueden participar profesores, investigadores y alumnos que no pertenecen a la Complutense pero que colaboren con algún profesor de la UCM, para lo cuál el profesor debe solicitar su alta.

Para organizar el CV-UCM se utiliza una herramienta informática de gestión de cursos en la Web. La herramienta es Webct, la cuál incluye las funciones necesarias para crear y mantener asignaturas, seminarios de trabajo o investigación y otros espacios académico-administrativos:

- Gestión de alumnos y grupos de trabajo.
- Comunicación (foros, correo, charla, anuncios, agenda).
- Organización de contenidos.
- Envío, recepción y evaluación de prácticas, trabajos, exámenes.

Los profesores y alumnos están en grupos diferentes y por lo tanto acceden a informaciones y espacios distintos. Por ejemplo, los profesores tienen acceso exclusivo al formulario de alta de espacios (asignaturas, seminarios y páginas web personales) en CV; y los alumnos pueden crear sus propios grupos (representantes de alumnos y clubes) con acceso restringido.

Llegado a este punto y teniendo como base la reflexión de Guillen y Ramos (1999:75) “Mary Richmond supo ser pionera en su época al hacer frente a la compleja y convulsa realidad que aparecía como consecuencia de la revolución industrial. Ahora nos toca seguir definiendo el concepto del Trabajo Social en el nuevo y cambiante contexto de la sociedad de la información”. En aquella época fue la revolución industrial; hoy en día estamos sumergidos en la revolución tecnológica y de la información.

Por todo lo expuesto, un grupo de alumnas de segundo curso de Trabajo Social está llevando a cabo un proyecto piloto teniendo como referente las nuevas tecnologías, y como soporte físico un seminario en la Webct del Campus Virtual.

## **2. FUNDAMENTACIÓN**

El desarrollo de este proyecto piloto parte de la idea de que la educación universitaria quedaría obsoleta planteada únicamente dentro de las aulas, puesto que se tiene al alcance de la mano el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones).

Por ello hemos planteado una ventana de información donde se posibilite una comunicación clara y abierta mediante la participación activa de los estudiantes, utilizando las nuevas tecnologías en el ámbito de la docencia universitaria.

El proyecto está circunscrito a los alumnos de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. GENERAL:**

Incorporar un espacio informativo dentro del CV-UCM que sirva como una herramienta de información donde compartir experiencias y participar.

#### **3.2. ESPECÍFICOS:**

- Informar de la situación psico-socio-cultural, de las necesidades sociales y de las prestaciones institucionales de las personas pertenecientes a los siguientes colectivos:

- Menores de edad
- Juventud
- Tercera edad
- Discapacitados
- Inmigrantes
- Cuarto Mundo
- Mujeres
- Presos
- Drogodependientes

- Divulgar información sobre otros sectores de interés:

- Cajas de ahorro
- Hospitales
- Sexualidad
- Internet
- ONG's
- Enfermedades
- Cultura: literatura, arte, música y cine

- Abrir un foro para que todo aquél que lo desee pueda participar mediante opiniones, consultas, debates y cualquier otra iniciativa.

- Establecer un modelo general que pueda ser adoptado en cualquier universidad.



#### **4. METODOLOGÍA**

El método de trabajo seguido es la incorporación de forma progresiva y continuada de la información recabada y aportada por los miembros del grupo de trabajo. Asimismo, todo alumno o profesor de la UCM que lo desee puede participar y colaborar en el foro.

La información se actualiza y amplía por los miembros del grupo de trabajo de forma continuada a medida que surge nueva información de interés, consiguiendo que sea un proyecto dinámico.

De igual modo los alumnos inscritos participan en la medida en que lo deseen según sus inquietudes y expectativas.

## **5. SOPORTE TEÓRICO**

Las TIC son un elemento clave en los ámbitos de educación de hoy en día, puesto que resultaría incoherente obviarlas por el hecho de no conocerlas. Aunque todos estamos de acuerdo en que la asistencia a las aulas y el dialogo profesor-alumno son la base de la enseñanza, hemos de tener en cuenta que por las nuevas tecnologías podemos profundizar en el aprendizaje ya que se puede mantener una comunicación fluida fuera de las aulas y un intercambio de datos constante entre profesor-alumno.

Aun así, no hemos querido centrarnos solo en el hecho de un intercambio didáctico entre profesor-alumno; hemos de ser conscientes de que se solicita mucha información entre iguales (alumno-alumno) por verlos más cercanos y como un punto de apoyo más accesible.

Partiendo desde esta perspectiva, hemos intentado construir un espacio en el que se posibilite un intercambio fácil y no solo a un alumno en concreto, sino que la información quede reflejada de tal manera que pueda ser aprovechada por otros

Como dice Pons (1998: 2) “las TIC constituyen una poderosa vía de desarrollo socioeconómico, al tiempo que su implantación trae consigo la creación de una brecha social que condena poco menos que a la marginación a aquellas sociedades que no sean capaces de incorporarlas, a su estructura de funcionamiento”

No hemos de caer en el pensamiento de que el uso de las TIC en la UCM provocará algún tipo de exclusión (en lo que se refiere a su alumnado), puesto que todos ellos tienen acceso a los ordenadores, los cuales disponen de Internet.

Puesto que se trata de una herramienta dinámica, ya que se actualiza según la demanda, deberemos tener en cuenta a Martínez González (2004: 242) “las TIC pueden convertirse en herramientas con enormes posibilidades para el trabajo social educativo”. Pese a las reticencias de los más tradicionalistas en lo que a métodos educativos se refiere, es absolutamente necesario que tanto el profesorado como el alumnado estén al tanto del uso de la nueva tecnologías; puesto que es una herramienta absolutamente necesaria. Pese a esto son pocos los profesores que dominan la webct en su totalidad a pesar de los cursos que se imparten.

Cabe decir que la promoción interna de las TIC no ha de ser sólo expuesta como papel importante en la UCM, ámbito en el que desarrollamos el proyecto, sino que sería interesante una referencia a nivel nacional de intercambio de información entre las distintas Facultades y Escuelas Universitarias de Trabajo Social de toda España. Esto ampliaría conocimientos debido a los distintos enfoques y variedad de problemas sociales que se dan en cada comunidad,.

Los pioneros en usar la webct en el ámbito de la enseñanza en lo que a nuestra facultad se refiere como reflejan Gómez Gómez y Moviñas Lázaro (2005:65 y 66) fueron los docentes de las asignaturas de Introducción al Trabajo Social y Trabajo Social con casos en primer y segundo año de carrera, con una participación de 226 estudiantes.

Viendo que la aceptación de este método de intercambio de información entre profesores-alumnos ha tenido gran aceptación al ampliarse las asignaturas en las que actualmente se puede acceder a la webct, creemos que el proyecto que proponemos, entre alumnos y para alumnos, supervisado por profesores cualificados en la materia, puede ser una interesante alternativa para el alumnado que dispondrá de un espacio de apoyo y una buena herramienta con la que poder facilitar a los demás su trabajo a la vez que mejor el suyo propio

## **6. DESARROLLO DEL PROYECTO**

Los colectivos y otros temas de interés tratados en este proyecto están escogidos según un criterio subjetivo en el que se reflejan nuestros intereses y consideraciones como áreas básicas a tratar. Por otro lado, éstos han sido los campos sobre los que mayor demanda de información hemos tenido por parte de los alumnos. Por tanto, nos centramos en los siguientes colectivos:

### **a) Menores de edad**

Se define el concepto de menor de edad desde un punto de vista jurídico, es decir, dando la máxima relevancia a sus derechos. Asimismo, se tratan temas como campañas de sensibilización (de maltrato, igualdad, drogas...), la pedofilia, el bullying o la pornografía infantil, entre otros.

### **b) Juventud**

En este apartado se puede obtener información sobre los proyectos de ocio sano que lleva a cabo la Comunidad de Madrid como alternativa para jóvenes los fines de semana, al igual que información sobre los centros de planificación familiar o incluso sobre las ayudas a las que pueden acceder sobre vivienda.

### **c) Tercera edad**

Aquí se encuentra una relación de las residencias y centros de día para personas mayores que existen en la Comunidad de Madrid, ayudas que pueden percibir según la legislación vigente, enfermedades que afectan sobre todo a este sector poblacional, etc.

#### **d) Discapacitados**

Se aclara la diferencia existente entre discapacidad, deficiencia y minusvalía, al mismo tiempo que se explican las diferentes discapacidades existentes (catalogadas en discapacidades motrices con afectación cerebral y sin afectación cerebral).

#### **e) Inmigrantes**

Se trata este colectivo desde un punto jurídico, facilitándose información acerca de la regularización, ayudas para tener acceso a viviendas o direcciones de centros a los que dirigirse para obtener cursos de español. Asimismo, no olvidamos las distintas subculturas que este fenómeno provoca.

#### **f) Cuarto Mundo**

En este colectivo se dan a conocer las distintas ayudas, centros de día, comedores sociales o duchas públicas a las que pueden acceder las personas sin techo, al igual que las campañas de frío y los talleres ocupacionales que brinda la Comunidad de Madrid.

#### **g) Mujeres**

Se ofrece información acerca de la prostitución, de la violencia doméstica, de la inserción laboral de la mujer en los últimos años, de los trámites de divorcio y de las diferentes ayudas que pueden recibir las madres solteras.

## **h) Presos**

Se presenta en este apartado la legislación existente sobre los centros penitenciarios y sobre la educación a la que tienen derecho según la ley vigente.

## **i) Drogodependientes.**

Se muestran los distintos tipos de drogas existentes, al igual que se clarifica la diferencia entre el uso y el abuso de éstas. También se señalan los efectos que el consumo de dichas drogas conlleva tanto a corto como a largo plazo y los tratamientos actuales para drogodependientes, talleres ocupacionales, lugares de venta de drogas, etc..

Además de estos colectivos, desarrollamos otros temas de interés, expuestos a continuación:

- Cajas de ahorro: nos centramos en sus obras sociales.
- Hospitales: buscamos el posible papel de los trabajadores sociales en este ámbito.
- Sexualidad: se tratan temas que abarcan desde las campañas de información, hasta las enfermedades, los vicios derivados del sexo o el comercio que con éste se ha hecho.
- Internet y otras nuevas tecnologías (radio, televisión, prensa, etc.)
- ONG's
- Otras enfermedades no específicas de ninguno de los colectivos anteriores
- Cultura: literatura, arte, música y cine.

Hemos de añadir que, puesto que esto es un proyecto dinámico no acotado en el tiempo, los colectivos y sectores de interés se están complementando en la medida en que aparece o se recaba nueva información de interés, comentarios, sugerencias,....

## **7. CONCLUSIONES**

Nuestro objetivo al desarrollar este proyecto piloto es aunar toda la información relativa a los campos de intervención de los trabajadores sociales.

Al participar como ponentes en el VI Congreso de Trabajadores Sociales, pretendemos que nuestro proyecto sirva como modelo y sea adoptado en cualquier zona geográfica, con la finalidad de crear un proyecto general que finalmente englobe a todas las Facultades o Escuelas Universitarias de Trabajo Social en España.



## **BIBLIOGRAFÍA**

- ✓ Fernández García, T. y Alemán Bracho, C. (Coords.)  
“Introducción al Trabajo Social” (2003).  
Ciencias Sociales Alianza Editorial. Madrid.
- ✓ Fernández García, T. y Ares Parra, A. (Coords)  
“Servicios Sociales: Dirección, gestión y planificación” (2002)  
Ciencias Sociales Alianza Editorial. Madrid
- ✓ Castells, M.  
“La galaxia Internet” (2002)  
Editorial Plaza y Janes. Barcelona
- ✓ “Guía del alumno”  
Curso académico 2005/06. Madrid.2005
- ✓ Gómez Gómez, F, Moñivas Lázaro, A.  
“Convergencia europea, Trabajo social y nuevas tecnologías”. (2005)  
Cuadernos de Trabajo Social, Vol. 18. Universidad Complutense. Pág.57-77
- ✓ Guillén Sábada, E. y Ramos Feijóo, C.  
“De Mary Richmond a la aldea global. Reflexiones sobre el papel del Trabajador Social ante la revolución de las tecnologías de información” (1999)  
Cuadernos de Trabajo Social, Vol. 12. Universidad Complutense. Pág. 63-76
- ✓ Martínez, Alejandro  
“La enseñanza y el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación en la intervención socioeducativa” (2004)  
Cuadernos de Trabajo Social, Vol. 17. Universidad Complutense. Pág. 237-253

✓ Pons, Juan de Pablos

“Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: una vía para la innovación”. En Pons, Juan de Pablos y J. Jiménez Segura (coord)” (1998)

Nuevas tecnologías Comunicación audiovisual y educación”. Pág. 49- 70  
CEDECS, Barcelona

### **Páginas Web:**

➤ Asociación de usuarios de Internet

<http://www.diadeinternet.es/2006/>

➤ II Congreso on line del observatorio para la cibernsiedad:

[http://www.cibersociedad.net/congres2004/index\\_es.html](http://www.cibersociedad.net/congres2004/index_es.html)

➤ Foro de investigación y acción participativa:

<http://www.fiap.org.es/#>

➤ Lista de correo de personas con ataxia:

<http://ataxia.enfermedadesraras.org/4EXP2/XEXP195.htm>

➤ Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales:

<http://www.tt.mtas.es/mujer-ctest/>

➤ Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativa:

<http://reddigital.cnice.mec.es>

➤ Universidad Complutense de Madrid:

<http://www.ucm.es/BUCM/revistasBUC/portal/modules.php?name=Revistas2&id=CUTS>

<https://www.ucm.es/info/uatd/cv0506/index.php>

<http://www.ucm.es/centros/webs/etsoc/>

**LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN LA DIPLOMATURA DE TRABAJO SOCIAL:  
IMPORTANTE INSTRUMENTO DE FORMACIÓN DE LOS FUTUROS  
PROFESIONALES (SISTEMA ORGANIZATIVO DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA  
DE ESTUDIOS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA).**

**AUTORES:**

ARRICIVITA, ANGEL LUIS.  
ARTAL, MONTSERRAT.  
BALLESTÍN, M<sup>a</sup> JESÚS.  
JIMÉNEZ, ROSARIO.  
POLO, PILAR.  
PUEYO, M<sup>a</sup> JOSEFA.  
SERCH, MARTA.  
VIDEGAÍN, CRUZ.

Resumen:

En el modelo actual de Prácticas Externas de Trabajo Social se potencia la colaboración de diferentes instituciones, tanto públicas como privadas para que los alumnos tengan un contacto directo con la realidad social y con la intervención profesional, mediante el aprendizaje con trabajadores sociales, haciendo especial hincapié en la importancia de que los profesionales supervisores de dicha práctica y los profesionales del campo donde se realizan las mismas sean trabajadores sociales.

En la presente comunicación se desarrollara el proceso que se sigue desde que el alumno elige el campo de prácticas hasta la evaluación de las mismas.

Palabras Clave: Modelo, Prácticas Externas, Trabajo Social. Supervisores.

THE MOMENT THE STUDENT CHOOSES THE AREA OF HIS/HER FIELWORK TO THE ASSESSMANT OF THE SAME.

Summary:

In the current model of fieldwork placements for social work the involvement of different institutions, both public and private, is harnessed so that the students can have direct contact with real life social work and with professional intervention, through learning experiences with social workers, with emphasis on the importance that the professional supervisors of the casework in question and the professionals of the field involved be themselves social workers.

This report will chart the process which is followed from the moment the student chooses the area of his/her fieldwork to the assessment of the same.

Palabras Clave: Modelo, Prácticas Externas, Trabajo Social. Supervisores.

Key words: Model, field work placements, Social Work, Supervisors.

- ❖ INTRODUCCIÓN/ FUNDAMENTACIÓN
- ❖ EL PLAN DE ESTUDIOS DE TRABAJO SOCIAL EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS SOCIALES DE ZARAGOZA.
  - ANTECEDENTES
  - ETAPAS
  - SITUACIÓN ACTUAL
- ❖ LOS PLANES DE PRÁCTICAS EXTERNAS
- ❖ ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS:
  - ESCUELA
  - ALUMNOS
  - PROFESORES ASOCIADOS
  - INSTITUCIONES
  - PROFESIONALES DE TRABAJO SOCIAL COLABORADORES
- ❖ ESTRUCTURACIÓN ACTUAL DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS:
  - OBJETIVOS
  - LA SUPERVISIÓN INDIVIDUAL Y GRUPAL
  - FUNCIONES DEL PROFESOR ASOCIADO/TUTOR:
    - DIDÁCTICAS
    - DE APOYO Y ASESORAMIENTO EVALUATIVO
    - DE COORDINACIÓN
- ❖ DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS:
  - FASE INICIAL
  - FASE DE EJECUCIÓN
  - FASE FINAL
- ❖ CRITERIOS ORGANIZATIVOS
  - ACUERDOS Y CONVENIOS
  - INFORMACIÓN DE LOS CAMPOS A LOS ALUMNOS/AS
  - CONVOCATORIA DE PLAZAS
  - CALENDARIO ORGANIZATIVO
- ❖ EL CONTROL DE CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS
  - EVALUACIÓN DOCENTE
  - EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS
  - INFORME DE CALIDAD 2003
- ❖ CONCLUSIONES.
- ❖ BIBLIOGRAFIA

## ❖ 1.-INTRODUCCION:

El Trabajo Social es fundamentalmente “intervención en la realidad social”; desde el comienzo de nuestra disciplina el conocimiento experimental ha sido imprescindible, presupone unos conocimientos teóricos y una relación directa con las situaciones psicosociales objeto de su acción.

No son suficientes para la formación de los trabajadores sociales pues, los libros y las aulas (aunque si imprescindibles), ya que hay que contar necesariamente con el contacto con la realidad social.

Este aprendizaje debe atender fundamentalmente dos aspectos importantes:

1.- La aplicación e integración de los conocimientos teóricos en la práctica.

2.- La relación que se establece entre el Trabajador Social y las personas que viven las situaciones de su intervención.

La profesora Mercedes Vilas así lo expresa en el informe de su visita a la F.W.A. (Family World Assotiation) elaborado en 1990 “Las personas, familias, colectivos o comunidades que están en dificultad o en riesgo de llegar a ella, por tanto que viven situaciones que necesitan modificarse o cambiar, están en la sociedad o al margen de ella. Para conocerles y tratarles hay que salir de las aulas e ir donde se encuentran”.

Este modelo de aprendizaje fuera de las aulas necesariamente ha significado una adaptación de la institución universitaria ya que se necesita la colaboración de distintos entes sociales tanto públicos como privados, cuyo fin primario no es la docencia, pero que pueden proporcionar los “campos de prácticas”. Esto añade al aspecto docente, otros políticos e institucional, de relación con las

entidades sociales “que trabajan en la realidad social donde se desarrolla la intervención del trabajador social”.

Las prácticas externas suponen pues, un proceso de aprendizaje en el que se va formando la persona sobre la que se construye el profesional. En ellas no sólo se aprende un “hacer” sino también un “relacionarse (con la realidad, con el usuario, con el equipo....).

Podemos decir que, como cita J. Hernández <sup>1</sup>, seguimos la corriente que se ha denominado como “La Escuela Nueva” o “Renovación Pedagógica”, que incluye el aprendizaje por la “acción” (Dewey), por la “experiencia significativa” (Rogers), por la “acción-reflexión” (Freire), por la “experimentación” (Piaget); una corriente que acentúa su atención no tanto en la materia a aprender, sino en el sujeto que aprende, convirtiendo el proceso de aprendizaje en un proceso de integración de diversos saberes en la propia personalidad del candidato/a a la diplomatura de Trabajo Social.<sup>2</sup>

Estamos de acuerdo con uno de los precursores de ésta corriente, el pedagogo suizo Pestalozzi (1746/1827) quién formuló la clave para una educación integral holística: la educación de la cabeza (elemento cognitivo), del corazón (elemento emocional-relacional) y de las manos (elemento operativo-práctico).

Esta forma de aprendizaje que en nuestra disciplina ha sido una constante se ha ido incorporando en la Universidad, observamos con agrado la generalización del modelo; son ya muchas titulaciones que exigen y facilitan prácticas en empresas u otras organizaciones. Observamos asimismo como se afianza en la convergencia europea (Espacio Europeo de Educación Superior) el aprendizaje práctico como requisito imprescindible para la obtención de la titulación.

---

<sup>1</sup> Hernandez Aristu, J. “Trabajo Social en la Postmodernidad”. Ed. Certeza. Zaragoza. 2004

<sup>2</sup> Hernandez Aristu, J. “La Supervisión. Una sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo” Nau Llibres. Valencia 2000

❖ **EL PLAN DE ESTUDIOS DE TRABAJO SOCIAL EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS SOCIALES DE ZARAGOZA.**

Desde que en 1964 el Ministerio de Educación y Ciencia reconoce oficialmente los estudios de asistente social con el nivel de grado medio hasta la actualidad es evidente que se han producido importantes cambios de todo tipo que han afectado a la docencia de la disciplina y, cómo no, dentro de ésta, en particular, a las prácticas externas.

En nuestro medio podríamos distinguir tres etapas:

Primer Plan de estudios: El primer Plan de Estudios de la Carrera de Asistentes Sociales se aprueba por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1966. Las prácticas externas tienen su espacio en los tres cursos académicos, con carácter de asignatura anual, e importante dedicación horaria respecto al resto de asignaturas. En primer curso se dedicaba una jornada semanal al conocimiento “in situ” de instituciones donde los asistentes sociales desarrollaban su actividad y se realizaba un trabajo en grupo como aproximación al trabajo social comunitario consistente en el estudio sociodemográfico de un barrio. En segundo y tercer cursos los alumnos se incorporaban a una institución para hacer prácticas, con o sin profesional. La dedicación era de dos jornadas semanales en segundo y tres jornadas en tercero. A su vez en este curso se exigía un trabajo de investigación, tesina, con exposición y defensa pública. Se realizaba supervisión individual desde la Escuela, se transmitía el mensaje de que la práctica del Trabajo Social debía estar inexorablemente unido a la teoría, con la contradicción de que la mayoría de los responsables de estos mensajes y docentes de las prácticas nunca habían ejercido la profesión. Se produce un importante movimiento estudiantil, especialmente a finales de los años setenta que incorpora como una de sus reivindicaciones la

necesidad de que la conexión teoría práctica en las Escuelas sea una realidad.

El 21 de Febrero de 1980, se aprueba en el Congreso de los Diputados una proposición no de Ley sobre transformación y clasificación como universitarios de los estudios de Trabajo Social, creación del Título de Diplomado en Trabajo Social y transformación de las escuelas de asistentes sociales en centros universitarios.

En 1981 se reconoce la Diplomatura Universitaria de Trabajo Social (RD 1850 de 20 de Agosto de 1981), y en 1983 se aprueban las directrices para la elaboración de los planes de estudios de la misma.<sup>3</sup>

Plan de Estudios de 1986: Se inicia la aplicación del Plan de Estudios elaborado según las directrices de 1983. Las Prácticas Externas durante el primer curso desaparecen; en segundo curso se realiza un trabajo en grupo en una institución que consiste en una investigación y un proyecto de intervención. En tercer curso, las Practicas Externas III es una asignatura anual y tiene una duración de 360 horas. En este periodo se elabora un Programa de la asignatura con los objetivos, contenidos y organización que se ha publicado y difundido. En ese momento es cuando se incorpora un grupo de profesionales en ejercicio a la docencia a través de la figura de profesor asociado con la finalidad de que la aproximación entre la teoría y la realidad a la que los alumnos han de enfrentarse sea un hecho.<sup>4</sup>

Durante finales de los años ochenta y a lo largo de la década de los noventa se producen unos hechos importantes: la integración de las Escuelas en la Universidad, el reconocimiento por el Consejo de Universidades como área de conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales en 1990. Se establecen de esta forma las directrices definitivas de los planes de estudios de Trabajo Social en este mismo año.

---

<sup>3</sup> Bañez Tello, Tomasa. El Trabajo Social en Aragón. El proceso de profesionalización de una actividad feminizada. Tesis doctoral, Universidad Rovira i Virgili . Tarragona 2004. www.tdx.cbuc.es

<sup>4</sup> Bañez Tello, Tomasa. Opus cit.



En 1996, se inicia la aplicación del nuevo plan de estudios, elaborado de acuerdo con las directrices de la Ley de Reforma Universitaria. Las Prácticas Externas III se contemplan como una asignatura troncal, incompatible con las asignaturas de “Metodología del Trabajo Social” y “Modelos de Intervención en Trabajo Social. Tiene 18 créditos, es de carácter cuatrimestral, con una dedicación de 315 horas (270 horas se realizan de presencia física en una entidad colaboradora con al menos un trabajador social en ejercicio de dicha entidad y 45 horas lectivas realizadas en la Escuela para supervisión individual y grupal a cargo de las profesoras/as asociados/as, también trabajadores sociales).

Se ha realizado una adaptación del Programa de Prácticas elaborado en la etapa anterior introduciendo algunos elementos de mejora que se desarrollarán posteriormente. Sin embargo, como elemento negativo, se observa una progresiva reducción de las horas de prácticas; esto se contradice con las actuales orientaciones que conceden un considerable peso en créditos a la formación práctica en campos de intervención profesional, haciendo hincapié en la necesidad de la integración entre la formación teórica y la formación práctica.

## **LOS PLANES DE PRÁCTICAS EXTERNAS:**

La elaboración y publicación del Plan de Prácticas de Trabajo Social de la Escuela Universitaria de Estudios Sociales, tuvo por objeto recoger el planteamiento, objetivos y organización de las Prácticas de Trabajo Social, así como ponerlo en conocimiento de los trabajadores sociales que colaboran desde las diferentes Instituciones en la realización de las mismas.

Se consideró así mismo, de interés dar a conocer a estos trabajadores sociales los Programas de las asignaturas de Metodología y Modelos de Intervención, incompatibles, con la asignatura de Prácticas Externas de Trabajo Social.

## ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS:

### ➤ **LA ESCUELA**

La Escuela Universitaria de Estudios Sociales, a través de los profesores asociados de prácticas, se coordina con numerosas instituciones públicas y privadas, que permiten que sus trabajadores sociales, enseñen el "quehacer" profesional cotidiano a los alumnos de la E.U.E.S. de la Universidad de Zaragoza. La Escuela, formaliza convenios de colaboración para la realización de las prácticas con los responsables de las diferentes entidades y firmado por el Rector Magnífico de la Universidad de Zaragoza junto con el responsable máximo de cada una de las instituciones colaboradoras.

Así mismo, agradece a los trabajadores sociales de los campos de prácticas su colaboración desinteresada que reconoce mediante :

- . Entrega de Certificado de colaboración en la formación de alumnos de Prácticas Externas de Trabajo Social con un valor de 13,5 créditos en un acto académico con la presencia del Rector y de otras autoridades institucionales.

- . Plan de formación permanente que consiste en un número variable de horas según el curso académico (entre 100 y 200 horas), sobre temas relacionados con el Trabajo Social y solicitados por los propios trabajadores sociales mediante una encuesta previa que se les remite anualmente.

- . Acceso a la biblioteca universitaria.

### ➤ **LOS ALUMNOS**

Los alumnos, elemento fundamental de las prácticas, acuden a las instituciones con gran interés por conocer la realidad social y aprender el ejercicio profesional en los diferentes campos de prácticas.

A lo largo de la ponencia se van a analizar diferentes aspectos relacionados directamente con los alumnos como la elección de campos, la incorporación a los mismos, la asistencia a supervisiones grupales, individuales y tutorías, etc...

Hay que destacar que los alumnos de prácticas, además de ser evaluados por el trabajador social del Centro y por el profesor asociado de la Escuela, se autoevalúan a través de su propio Plan de Práctica.

Es una demanda generalizada de los alumnos, la necesidad de incrementar los créditos de esta asignatura con el fin de que su mayor permanencia en el campo de prácticas les permita una formación más amplia y completa, ya que un cuatrimestre lo consideran muy insuficiente. Esta necesidad es manifestada y compartida por la gran mayoría de los trabajadores sociales de los centros que sufren las dificultades de transmitir toda la información y conocimientos necesarios para una adecuada formación del alumno.

## **➤ LOS PROFESORES ASOCIADOS DE PRÁCTICAS EXTERNAS DE TRABAJO SOCIAL**

A través de una convocatoria pública trabajadores sociales expertos en diferentes áreas de la acción social se incorporan para las tareas docentes. En la actualidad hay 8 profesores asociados, trabajadores sociales, contratados a tiempo parcial para impartir la asignatura de Prácticas Externas.

Los profesores de prácticas son los encargados de contactar con las instituciones en la búsqueda de plazas y acordar el número de alumnos que se incorporan a ellos en cada cuatrimestre. Se exige en los distintos campos la presencia de un trabajador social con experiencia que forme directamente al alumno.

Los profesores asociados, al inicio de cada periodo cuatrimestral, en sesiones informativas orientan a los alumnos sobre las características y peculiaridades de las plazas ofertadas.

Durante el periodo de prácticas se realizan sesiones semanales de supervisión individual y grupal.

Anualmente y de forma rotatoria dos profesores realizan funciones de coordinación para la organización de las prácticas externas, unificación de criterios entre los profesores asociados y comunicación con la administración y la dirección de la escuela.

### ➤ **INSTITUCIONES COLABORADORAS**

Las instituciones colaboran con la admisión y acogimiento de alumnos de prácticas de Trabajo Social en sus centros y junto con los Trabajadores Sociales de éstas, hacen posible el aprendizaje de esta asignatura que desde los inicios ha constituido la raíz de esta profesión.

El marco legal sobre el que se sustentan estas colaboraciones son los convenios entre la Universidad de Zaragoza y las diferentes

instituciones públicas o privadas, que ya se ha mencionado anteriormente.

### ➤ **PROFESIONALES DE TRABAJO SOCIAL COLABORADORES**

Junto al soporte institucional, la colaboración de los trabajadores sociales es sumamente importante en la transmisión del conocimiento de la práctica profesional. El alumno aprende con y del trabajador social con el que realiza las prácticas.

### ❖ **ESTRUCTURACIÓN ACTUAL DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS:**

La E.U.E.S ha tenido siempre en cuenta que, desde los comienzos de nuestra profesión, la práctica ha sido muy importante. Hemos sido pioneros en formar a los alumnos en la experiencia adquirida sobre el terreno, en una formación teórico-práctica de la que hoy se hace eco el Proyecto de Reforma Universitaria de acuerdo con la propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria, máximo órgano de supervisión en la educación superior.

Podemos preguntarnos por qué cobran tanta importancia las prácticas externas en todas las disciplinas y la respuesta es sencilla. La práctica es fuente de conocimiento y elemento diferenciador positivo que permite trasladar todo el aporte teórico recibido en la enseñanza académica a la práctica profesional. Es motivo de satisfacción que nuestro modelo, vaya generalizándose, y que la conjunción teoría-práctica responda mejor a las necesidades que la sociedad de hoy necesita.

Los alumnos pueden afianzar y poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera al lado de un profesional del Trabajo Social y en el marco de una Institución pública ó privada,

supervisados por un profesional del T. Social, experto en el campo, que ejerce de tutor y que le acompaña durante todo el proceso de Prácticas Externas.

Este modelo de Prácticas de Trabajo Social, como veremos posteriormente, está basado en la completa coordinación de diversos elementos: Escuela, alumno, trabajador social- tutor, asociaciones y entidades públicas y privadas en el ámbito de la acción social y profesionales del trabajo social que colaboran acogiendo a los estudiantes.

#### ➤ **OBJETIVOS.-**

Los objetivos formulados por los alumnos y detallados en un **Plan de Prácticas personalizado**, son los siguientes:

. Poner en práctica los conocimientos teóricos aprendidos. (Esta inmersión de sus conocimientos a la realidad social vivida al lado del profesional le aporta la experiencia que permite su posterior inserción laboral de un modo satisfactorio.) .

- Realizar un estudio de la Institución (legislación, recursos programas y proyectos, actividades, organigrama, etc...).
- Aprender a aplicar los diferentes Modelos y Técnicas, Valores y Principios del Trabajo Social, a través del análisis de los utilizados en el campo donde realiza las prácticas. ( utilizando los diferentes modelos y en el adiestramiento de las diferentes técnicas de apoyo instrumental en el conocimiento revisión y cumplimentación de la documentación: Historias é Informes Sociales, proyectos; en el apoyo emocional que permite empalmar con nuestros usuarios, en las técnicas de entrevista, etc,... )
- Conocer y participar en las funciones que el trabajador social desarrolla en la institución tanto promocionales, preventivas,

asistenciales, rehabilitadoras, docentes, de investigación, planificación y evaluación.

- Adquirir conocimientos sobre los recursos manejados en el ámbito de la acción social, revisándolos, realizando un fichero actualizado de ellos, bien individual o grupalmente, facilitando de ésta forma su aplicación en su práctica diaria.
- Aprender a integrarse en equipos interdisciplinarios, conociendo el rol de los diferentes profesionales y mas específicamente el rol del trabajador social.
- Conocer la dimensión grupal y comunitaria que lleva a cabo su institución.
- Elaborar una memoria de Prácticas. El alumno reflexiona sobre sus Prácticas y recorre uno a uno los objetivos que formuló.

#### ➤ **LA SUPERVISION INDIVIDUAL Y GRUPAL.-**

Según Fernández Rodríguez y Alonso Quijada, la Supervisión consiste en “incidir en los aspectos de aprendizaje que necesitan consolidarse, posibilitando al estudiante la aplicación de los contenidos teóricos a las tareas prácticas y haciendo una reflexión sistemática y crítica de su trabajo ..., es también un espacio donde el alumno libera las frustraciones que le origina la práctica, donde a menudo se enfrenta con graves problemas y tensiones que el apoyo de la Supervisión ayuda a superar”<sup>5</sup>.

La Supervisión que se imparte en la E.U.E.S. se concibe como un proceso continuo de análisis, control y seguimiento sobre la intervención que los alumnos desarrollan en los diferentes campos.

---

<sup>5</sup> Fernández Rodríguez, N y Alonso Quijada, P “La supervisión para la educación en Trabajo Social”, Cuadernos de Trabajo Social nº 6 pág, 195. Universidad Complutense. Madrid. 1993

Los alumnos son supervisados, como hemos hecho constar con anterioridad, por un profesor asociado que ejerce su autorización a través de supervisiones individuales y grupales.

**La Supervisión individual** se lleva a cabo con el alumno de forma periódica, revisando su Plan de Prácticas, adecuación de los contenidos teóricos conceptualizados a los objetivos y actividades formulados; y adaptación al campo, dificultades encontradas.

El objetivo de la supervisión es facilitar al alumno una reflexión sobre la acción acompañándole en todo el proceso. Este acompañamiento personalizado permite afianzar su capacitación y seguridad.

**La Supervisión Grupal** se realiza a través de un seminario teórico práctico donde se profundiza en el conocimiento de los campos específicos. El profesor asociado aporta el marco teórico específico y la bibliografía que facilitará el conocimiento de los diferentes campos.

Se utilizan técnicas de grupo, rol playing, exposición de casos, incidiendo en la utilización de las diferentes técnicas, documentación, entrevista, apoyo emocional e instrumental, aplicando los recursos existentes a las problemáticas estudiadas. Se realiza un análisis de los modelos utilizados en los diferentes campos de prácticas

### ➤ **FUNCIONES DEL SUPERVISOR**

A las funciones administrativas, de organización de actividades, distribución de casos, etc., se fueron incorporando otras dimensiones, tal como indica Ch. Towle <sup>6</sup>, la educativa, la administrativa y la de ayuda, a la que se añadieron posteriormente funciones evaluativas. Hemos incorporado , además, la función de

---

<sup>6</sup> Towle, Ch "Common Human Needs" Washington. Public Assistance Report 8. 1954



coordinación por considerarla de gran interés para mejorar la eficiencia y la eficacia de las prácticas externas. Las funciones de los supervisores en la actualidad son:

- **Didácticas**
- **De apoyo y asesoramiento**
- **Administrativa**
- **Evaluativa**
- **De coordinación**

- **Función didáctica:**

Está basada en el fomento de responsabilidades, desarrollo de habilidades, actitudes y conocimiento de los estudiantes a través del seguimiento del supervisor para ayudar en el control afectivo de los alumnos de forma asertiva. Un diagnóstico diferenciado de cada alumno nos permitirá apoyarle, modificar actitudes poco favorables, aumentar su seguridad, motivarle, para aumentar su responsabilidad y facilitar su crecimiento e identidad profesional.

- **Función de apoyo y asesoramiento:**

Propiciando el yo profesional, potenciando las capacidades necesarias para ser profesional, tal como nos indica H. M. Espeche en las cualidades del supervisor “ conocimientos teóricos, amplia experiencia de trabajo, aptitudes para la comunicación y relación y ética profesional. Credibilidad”. (7)

- **Función administrativa:**

Charlotte Towle nos aporta su visión de supervisión como proceso administrativo con fines educacionales<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup>)Espeche, H. M, cit. por Fernández Rodríguez, N. Y Alonso Quijada, M.P. en “ La supervisión para la Educación en Trabajo Social”. Cuadernos de Trabajo Social nº 6, pag. 205, Gráfico III. , E.U. Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid. 1993.

<sup>8</sup> Towle, Ch.” Opus cit. Washington. P. Assistance Repport nº 8, pag. 95. 1954

Es importante en la planificación y programación de las prácticas, en el seguimiento de los objetivos propuestos, en el análisis y apoyo para vencer las dificultades encontradas, en el adiestramiento para utilizar correctamente la documentación que necesita en el desarrollo de sus prácticas, (ayudar a elaborar el plan de prácticas, a realizar el diario de campo, fichas de identificación, informes é historias sociales, proyectos, memorias, etc.)

▪ **Función evaluativa:**

El supervisor deberá fijar los criterios evaluativos desde el principio del proceso tanto hacia los alumnos como hacia los profesionales de los campos. Vemos importante utilizar criterios evaluativos objetivos y claros y fijar la nota final de forma consensuada con el profesional de los campos.

**En la evaluación continuada del alumno se tendrán en cuenta los siguientes criterios:**

- \* Capacidad de conexionar teoría-práctica
  
- \* Nivel de profundización en el conocimiento de la Institución, marco legal, objetivos y actividades, planes y proyectos de ésta.
- \* Capacidad de utilizar la metodología de trabajo social a nivel individual, grupal y comunitario.
  
- \* Capacidad de análisis y valoración de los problemas planteados.
  
- \* Capacidad de planificación a corto, medio y largo plazo.
  
- \* Adiestramiento en la utilización de las diferentes técnicas de apoyo emocional, de entrevista y de apoyo instrumental, documentación, (informes, historias, documentación específica de la entidad), Adaptación y resolución de conflictos.

- \* Programas y proyectos en los que ha participado.
- \* Responsabilidad en las tareas encomendadas.
- \* Adaptación al campo de prácticas.
- \* Conocimiento y aplicación de recursos sociales.
- \* Grado de implicación en el Trabajo Social realizado en la Institución.
- \* Organización y presentación de los trabajos desarrollados en las Prácticas y Supervisiones.
- \* Puntualidad.
- \* Grado de motivación.
- \* Autonomía.
- \* Habilidades sociales y de comunicación.
- \* Responsabilidad.
- \* Capacidad de trabajar en equipo

▪ **Función de coordinación.-**

El supervisor deberá llevar una coordinación continuada con el trabajador social del campo de Prácticas. Es indispensable tener varios contactos personales a lo largo de las Prácticas, el profesor asociado facilitará los contenidos de los Seminarios de Prácticas y le mantendrá informado de los aspectos que faciliten el proceso de las prácticas del alumno. Es importante en la etapa final, la

evaluación del alumno. Los contactos telefónicos también ayudan a solventar las dificultades e imprevistos surgidos.

El profesor asociado ejerce de algún modo de interlocutor de la Escuela, aportando las sugerencias de los profesionales a la misma y dando difusión de las actividades docentes que se llevan a cabo.

#### ❖ **DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS.-**

Tras la adjudicación de los campos de prácticas a los alumnos, detalladas en criterios organizativos, se siguen las siguientes fases.

##### ➤ **Fase inicial:**

- Seminario de Información para la presentación al campo de Prácticas. Inicio de las Supervisiones.
- Incorporación del alumno al campo de Prácticas.
- Elaboración del Plan de Prácticas individualizado, consensuado por el alumno, supervisor, (profesor asociado) y profesional del campo. En este Plan quedan reflejados objetivos, actividades, cronograma, seminarios de supervisión.
- Realización de un Estudio Institucional que recoge los objetivos, marco legal, programas y proyectos de la entidad donde se realizan las Prácticas.

##### ➤ **Fase de ejecución.-**

- Desarrollo del Plan individualizado y seguimiento a través de las supervisiones individuales y grupales.

##### ➤ **Fase final.-**

Elaboración de un Informe Final de Prácticas por parte del alumno que contenga:

- Evaluación de los objetivos propuestos (logros y dificultades).
- Programas y actividades realizadas.
- Valoración personal del servicio, del proceso seguido y autovaloración de las prácticas realizadas.

El supervisor aportará la bibliografía y documentación específica de cada campo.

#### ❖ **CRITERIOS PARA LA ADJUDICACIÓN DE LAS PLAZAS**

La elección de los campos de prácticas (en ambos turnos) por parte del estudiante, se realizará teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1.- En primer lugar podrán elegir plaza aquellos alumnos que tengan aprobadas las dos asignaturas “Metodología del Trabajo Social” y “Modelos de intervención en Trabajo Social” hasta la segunda convocatoria , ordenados por la media de las calificaciones de ambas asignaturas y, en caso de empate, por la media del expediente académico (incluida la convocatoria de diciembre 2005).

2.- Para aquellos alumnos que en la convocatoria de diciembre **no tengan** aprobadas las 2 asignaturas, pero sí las tengan aprobadas antes de septiembre del 2006, la ordenación para la elección de plazas, se realizará manteniendo la misma media de expediente utilizada para el primer turno (septiembre 05), y lo único que variará será que podrán realizarlas porque ya tienen superadas la/s materia/s que creaban la incompatibilidad.

3.- Teniendo en cuenta que la incompatibilidad de estas asignaturas se refiere a la superación de ambas en la misma convocatoria, la Comisión de Prácticas acordó que: **“Los alumnos que no hayan superado algunas de estas dos asignaturas, de acuerdo con el vigente Plan de Estudios, NO SERÁN CALIFICADOS”**, por lo que se recomienda a dichos alumnos la realización de prácticas en el cuatrimestre septiembre a diciembre, una vez aprobadas las asignaturas mencionadas.

Se entiende que en la asignatura de “Prácticas” el alumno/a que no hubiera superado las asignaturas teóricas citadas no debería realizar las Prácticas Externas pues resultaría improcedente hacer prácticas de una teoría que no se conoce.

Los alumnos, por tanto deberán ser conscientes de esta limitación impuesta en el Plan de Estudios en el momento de formalizar su matrícula.

#### ➤ **CALENDARIO DE ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS**

##### **Febrero/Junio:**

En el mes de Diciembre, se cierra el listado de plazas ofertadas

En la primera quincena del mes de Enero. Se solicita el listado de alumnos al Centro de Cálculo de la Universidad de Zaragoza.

En la segunda quincena de Enero, se convoca a los alumnos para la adjudicación de plazas.

En el mes de Febrero, se comienzan las Prácticas.

##### **Septiembre/Diciembre**

En el mes de Mayo, se cierra el listado de plazas para este período.

En el mes de Junio, Se realiza la adjudicación de las plazas.

En el mes de Septiembre, se comienzan las Prácticas.

Los campos donde se realizan las prácticas son los siguientes:

- Animación Rural
- Discapacitados
- Drogodependencias
- Educación
- Empleo
- Exclusión Social
- Personas Mayores -Geriatría
- Inmigración
- Inserción socioeducativa y sociolaboral
- Instituciones Penitenciarias
- Mediación Familiar
- Infancia y Juventud
- Minorías Étnicas
- Mujer
- Servicios Sociales de Base
- Servicios Sociales Municipales
- Transeúntes
- Salud
- Vivienda

Se realiza una reunión para informar sobre los diferentes campos de prácticas antes de la adjudicación de las plazas. También existe información a través de la pagina web de la EUES, así como pueden recabar información en horario de tutoría de las profesoras asociadas.

Los estudiantes tienen que rellenar un formulario , que se pasa a mediados de octubre donde expresan sus preferencias de campo de prácticas.

Los alumnos tienen la posibilidad de buscarse una institución donde realizar las prácticas, siempre que sea fuera de Zaragoza. Si optan por esta posibilidad, la información que deben presentar sobre la institución buscada y sobre el tipo de prácticas se indicará en el

formulario. La Comisión de Prácticas valorará y resolverá la solicitud.

#### ❖ **EL CONTROL DE CALIDAD EN LAS PRACTICAS EXTERNAS.-**

La EUES ha estado especialmente sensibilizada en proporcionar la mayor calidad en las Prácticas Externas. Hasta el curso 2001-2002 se realizaba una encuesta de evaluación docente que no se adecuaba a la especificidad de las Prácticas Externas ya que estaba diseñada para evaluar la actividad docente habitual de la Escuela. A pesar de ello, esta evaluación era altamente positiva.

Más tarde, viendo la necesidad de elaborar un instrumento de evaluación más acorde con nuestra asignatura, la Escuela interrumpió la evaluación, en espera de un modelo de encuesta más adecuado. Por iniciativa de los profesores asociados se ha elaborado una encuesta pasada aleatoriamente a los alumnos del segundo cuatrimestre del curso 2004-005 que contempla el grado de satisfacción de sus Prácticas Externas, la valoración de la docencia/ supervisiones impartidos por los profesores asociados, duración del tiempo de Prácticas Externas y asignaturas consideradas de mayor interés en su formación y cuyos resultados estamos evaluando.

Otra valoración de las Prácticas Externas consta en el Informe Final de los alumnos que incluye su opinión al respecto y que ha sido siempre altamente favorable tanto hacía la supervisión y docencia de los profesores asociados como por la dedicación de los profesionales colaboradores de los campos de Prácticas.

Posteriormente, en el año 2003 se elaboró un Informe de calidad fruto de varias reuniones mantenido por el grupo de profesores asociados y la Dirección del Centro, al que se le unieron las aportaciones realizadas por las diferentes Instituciones que



colaboraban en las Prácticas, por los profesionales colaboradores y los alumnos del Centro a través de la Delegación y sus representantes en la Comisión de Prácticas.

El Informe tenía como objetivo conocer **los puntos fuertes y débiles** en las Prácticas Externas para establecer propuestas de mejora de los diferentes elementos- variables analizadas-, que intervenían en las Prácticas externas:

- la Dirección de la Escuela, por su responsabilidad en la organización de las Prácticas, en la relación con las Instituciones y en la organización de actividades formativas para la formación continuada de los profesionales colaboradores
  - Los alumnos
  - Los profesores asociados
  - Los profesionales colaboradores
  - Las entidades colaboradoras

## **PUNTOS FUERTES**

### **Dirección del Centro:**

Se valoraba positivamente el esfuerzo en compensar a los profesionales con una mejor formación., los actos oficiales de reconocimiento universitario y la mejora y colaboración con las entidades colaboradoras.

### **Alumnos.**

Se reconocía un mayor nivel de preparación en los últimos años , el aumento de interés por la disciplina y especialmente por las Prácticas Externas.

### **Profesores asociados:**

Se consideraba adecuado el número de profesores asociados, se valoraba positivamente su consolidación docente avalada por una larga trayectoria profesional y la diversidad de procedencia institucional que repercutía en una mejor especialización y en la relación cordial que establecían con los profesionales colaboradores.

#### **Profesionales colaboradores:**

Se reconocía el importante papel de los 120 profesionales que colaboraban habitualmente en las Prácticas Externas , su grado de concienciación y motivación en la formación de los alumnos a pesar de diversas dificultades

#### **Entidades colaboradoras:**

Se reconocía la actitud, acogida y colaboración de las entidades colaboradoras y los convenios establecidos con ellas.

#### **PUNTOS DEBILES:**

##### **Dirección del Centro:**

Se consideraba insuficiente los recursos y retribuciones de los profesores asociados y la dotación que recibían en cuanto a espacio, material y reconocimiento docente.

También se consideraba necesario establecer una mejor coordinación con el Colegio profesional

##### **Alumnos.**

Se debería establecer un mayor nivel de participación en los órganos de la Escuela y unos itinerarios de prácticas más adecuados teniendo en cuenta las incompatibilidades

##### **Profesores asociados.**

Mejorar la coordinación con el resto de la Escuela ya que las dificultades horarias debidas a su actividad profesional que impedían su participación en reuniones de la Escuela ó del Departamento, etc.

Necesidad de formación permanente con especial atención a la supervisión y en la aplicación de un mayor rigor en los Planes de Prácticas y su evaluación

#### **Profesionales colaboradores:**

Necesidad de incrementar su formación y su participación en la evaluación de los alumnos

#### **Entidades colaboradoras.**

Reconocimiento más adecuado de la experiencia docente a los profesionales como mérito profesional y de la formación continuada impartida por la Escuela, así como autorizar la participación de los profesionales colaboradores en actividades de formación

### **PROPUESTAS DE MEJORA**

#### **Dirección del Centro.**

Protocolización de los criterios organizativos, normas de procedimiento, revisión del Plan General de Prácticas, potenciar grupos de discusión, aumentar la coordinación interinstitucional y conseguir el mejor reconocimiento docente y de formación continuada.

#### **Alumnos**

Potenciar la participación, desaconsejar la matrícula y realización de las Prácticas sin haber aprobado las asignaturas que el Plan de Estudios señala como incompatibles

**Profesores Asociados:**

Protocolizar la documentación de Prácticas Externas.

Establecer criterios homologados de calidad en los campos de Prácticas.

Que la Comisión de control de la docencia del Centro elaborase una encuesta evaluativo específica para las Prácticas Externas.

Proporcionar una mayor información sobre los servicios de la Universidad.

**Profesionales colaboradores:**

Incrementar la formación y actualización permanente.

Adecuación de los planes de formación a las necesidades de las instituciones y de los profesionales.

Precisar y protocolizar los instrumentos de evaluación y de calificación de los alumnos.

**Entidades colaboradoras.**

Colaboración con la Universidades la elaboración de los planes de formación continua de los profesionales señalando las necesidades.

Establecimiento de relaciones para diseñar proyectos que respondieran a las necesidades institucionales y de los profesionales que participasen en los mismos.

## ❖ CONCLUSIONES.-

Consideramos el modelo de Practicas Externas de la EUES absolutamente afianzado y consolidado, valorado muy positivamente tanto por los alumnos como por los profesionales y las entidades colaboradoras.

La cambiante realidad social con sus diversas consecuencias exige, precisamente en esta Titulación, un mayor y mejor acercamiento a sus diferentes problemáticas, lo que no es posible en cuatro meses de prácticas. Es necesaria una ampliación de este periodo , sentir compartido por profesionales y alumnos. Se necesita más tiempo de formación práctica.

Se considera imprescindible que los profesionales de los diferentes campos de prácticas sean trabajadores sociales, como ocurre actualmente . De la misma forma los profesores asociados deberán contar con una amplia experiencia laboral como trabajadores sociales. Se reivindica elaborar criterios de calidad que permitan la acreditación docente de estos profesionales.

Atendiendo las Propuestas de Mejora, se está realizando un esfuerzo considerable por parte de la Escuela en el reconocimiento, formación continuada, en la búsqueda de elementos de incentivación y participación de los profesionales colaboradores y, en el incremento de la cantidad y la calidad de los campos ofertados a los alumnos.

Debe existir un trabajo permanente de búsqueda y *conservación* de campos de prácticas; con una metodología establecida.

Queda pendiente la encuesta de evaluación docente adecuada a las características de la asignatura a elaborar por parte de la Escuela.

Valoramos positivamente que los alumnos estén siguiendo las directrices marcadas en la elección de campos teniendo en cuenta las incompatibilidades.

Por parte de los profesores de Prácticas se está realizando un esfuerzo considerable para acercar la información a alumnos y profesionales. Otro aspecto importante es el trabajo continuado en la protocolización de la documentación aportada a los alumnos así como la elaboración de una Guía de Prácticas que permita el seguimiento y evaluación del alumno de un modo más eficiente.

Sería necesario redundar en la coordinación con el resto del profesorado de la Escuela para conseguir unificar criterios docentes.

Reivindicamos un mayor reconocimiento curricular de la docencia y formación continuada, solicitando en este apartado la colaboración de la Escuela para ejercer una mayor presión ante las Instituciones

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bowers, S. "Introducción a la Supervisión" .Editorial Suramérica. Colección Desarrollo Social. Madrid 1965.

Bray y Tuerlink, J. "La asistencia Social individualizada". Parte III: La supervisión ".Madrid 1965. pags 69-95.

Colomer. M, Doménech R. "La Supervisión en Trabajo Social".Editorial Humanitas. 1987.

Echenique y Rodríguez. R. "La Supervisión como método de supervisión profesional".Comunicación al Congreso Nacional de Asistentes Sociales de Madrid 1972.

Fernández Rodríguez,N, Alonso Quijada, P. "La Supervisión en la educación para el Trabajo Social" nº 6 .E.U.T.S. Universidad Complutense de Madrid.1993.

Ford, K., Jones, A. "STUDENT SUPERVISIÓN". Edit Mac Millan. London 1987.

Gardiner, D. "The anatomy of Supervisión. Developing learning and professional competence for social works students. Open University Press. Philadelphia. USA. 1989

Hernández Aristu, Jesús, "Trabajo Social en la Postmodernidad".Editorial. Certeza, Zaragoza.2000

Kadushin, A. Supervisión en Social Work". 3ª edición. Columbia University Press. New York. 1.992

Kisnerman, N. "Servicio Social de Grupo". Capítulo XII. Editorial Humanitas. Buenos Aires.1978.

Logres, S. "Introducción a la supervisión" GITS. Barcelona. 1976.

Pettes, D.E. " La supervisión en Trabajo Social". Edit. Trivium. Madrid 1974

Roca, R. "La Supervisión en Trabajo Social". Revista de Trabajo Social nº 1. enero-marzo 1972. Barcelona.

Sherill,T y Sánchez, E. "Supervisión en Trabajo Social".Editorial Ecro. Buenos Aires. 1973

Towle.Ch "Common Human Needs. Public Assistance" Report 8. Washington.1954

Williamson. M. "Supervisión en Servicio Social de Grupo". Editorial Humanitas. Buenos.

Fernandez Barrera, Josefina. Supervisión en trabajo social. Editorial Paidós. Trabajo Social 4. Barcelona 1997

Ituarte Tellaeché, Amaya. Procedimiento y proceso en trabajo Social Clínico. Edit. Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en T.S. y AA.SS. Colec. T.S. Serie textos universitarios. Madrid 1992.

Escartín Caparros, M. Jose. Palomar, Manuela; Suarez, Esperanza Introducción al Trabajo Social II (T:S: con individuos y familias). Ed. Aguaclara. Colección Amalgama. Alicante 1992.

Escartín Caparros, M. Jose. Manual de Trabajo Social (Modelos de práctica profesional) ). Ed. Aguaclara. Colección Amalgama. Alicante 1992.

Miranda Aranda, Miguel. De la caridad a la ciencia. Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social. Mira Editores, S.A. Zaragoza. 2004.

Mondragón, Jasone; Trigueros, Isabel. Manual de prácticas de Trabajo Social con Menores. Ed. Siglo XXI. Colección Acción Social Madrid 1995.

Mondragón, Jasone; Serrano, M. Teresa. Manual de prácticas de Trabajo Social de primer curso. Ed. Siglo XXI. Colección Acción Social. Madrid 1991

Trigueros Guardiola, Isabel. Manual de prácticas de Trabajo Social en Ayuntamientos. .Ed. Siglo XXI. Colección Acción Social. Madrid 1991.

Trigueros Guardiola, Isabel. Manual de prácticas de Trabajo Social con mujeres. Ed. Siglo XXI. Colección Acción Social. Madrid 1995.

Trigueros Guardiola, Isabel. Manual de prácticas en el campo de la marginación. Los gitanos. Ed. Siglo XXI. Colección Acción Social. Madrid 1995.

Majos, Angélica. Manual de prácticas de Trabajo Social en la Tercera Edad. Ed. Siglo XXI. Colección Acción Social. Madrid 1995.

Trigueros, Isabel; Mondragón, Jasone; Serrano, M. Teresa. Guía de Prácticas de Trabajo Social de 2º y de 3º curso. Ed. Siglo XXI. Colección Acción Social. Madrid 1993

Banks, Sara. Ética y valores en Trabajo Social. Ed. Paidós. Trabajo Social 2. Barcelona 1997.

Howe, David. La teoría del vínculo afectivo para la práctica del Trabajo Social. Ed. Paidós. Trabajo Social 3. Barcelona 1997.



Trabajadores Sociales. Su papel y cometido  
National Institute for Social Work. Ed.Narcea. Madrid 1992

Du Ranquet, Matilde. Modelos en Trabajo Social. Intervención con personas y familias. . Ed. Siglo XXI. Colección Acción Social. Madrid 1991.

Beaver, M.L; Miler, D.A. La práctica Clínica del Trabajo Social con Personas Mayores. Ed. Paidós, Barcelona 1998

De Martinez, Mandoner. Supervisión en Trabajo Social: Introducción .Ed. Unión Panamericana. Secretaría General de Organizaciones de Estados Americanos. Washinton. 1962.

Kisnerman, N. Introducción al Trabajo Social. Ed. Humanitas. Buenos Aires. 1984

Colomer M; Doménech, R. La supervisión en trabajo Social. Ed. Humanitas. Buenos Aires. 1987.

VI CONGRESO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL  
TRABAJO SOCIAL EN LA EUROPA DEL SIGLO XXI  
PROCESO QUE SE SIGUE EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DESDE QUE EL  
ALUMNO ELIGE EL CAMPO DE PRÁCTICAS HASTA LA EVALUACIÓN.

Ángel Luís Arricivita

Montserrat Artal

M<sup>a</sup> Jesús Ballestín

Rosario Jiménez

M<sup>a</sup> Pilar Polo

Josefa Pueyo

Marta Serch

Cruz Videgáin.

Resumen:

En el modelo actual de Prácticas Externas de Trabajo Social se potencia la colaboración de diferentes instituciones, tanto públicas como privadas para que los alumnos tengan un contacto directo con la realidad social y con la intervención profesional, mediante el aprendizaje con trabajadores sociales, haciendo especial hincapié en la importancia de que los profesionales supervisores de dicha práctica y los profesionales del campo donde se realizan las mismas sean trabajadores sociales.

En la presente comunicación se desarrollara el proceso que se sigue desde que el alumno elige el campo de prácticas hasta la evaluación de las mismas.

Palabras Clave: Modelo, Prácticas Externas, Trabajo Social. Supervisores.

THE MOMENT THE STUDENT CHOOSES THE AREA OF HIS/HER FIELWORK  
TO THE ASSESSMANT OF THE SAME.

Summary:

In the current model of fieldwork placements for social work the involvement of different institutions, both public and private, is harnessed

so that the students can have direct contact with real life social work and with professional intervention, through learning experiences with social workers, with emphasis on the importance that the professional supervisors of the casework in question and the professionals of the field involved be themselves social workers.

This report will chart the process which is followed from the moment the student chooses the area of his/her fieldwork to the assessment of the same.

Palabras Clave: Modelo, Prácticas Externas, Trabajo Social. Supervisores.

Key words: Model, field work placements, Social Work, Supervisors.

## **Características del supervisor de prácticas de trabajo social en el Espacio Europeo de Educación Superior**

Josefina Fernández i Barrera  
Universidad de Barcelona

**Palabras clave:** Trabajo Social, prácticas, supervisión, formación, evaluación.

### **Abstract**

En los últimos años, las universidades españolas han experimentado un rápido y profundo proceso de internacionalización. Nuestra entrada en La UE en 1986 explica en gran medida esta evolución. El estudio realizado para el título de grado en trabajo social demostraba la existencia de una tendencia al aumento y mejora de los contenidos prácticos en los estudios de trabajo social. La propia estructura de los créditos europeos (ECTS) permite una mayor implicación de los estudiantes en la realización de su propio plan docente y así mismo requiere un cambio importante en la cultura de los profesores universitarios aún demasiado atados al sistema de clases magistrales. ¿Qué papel tienen y pueden tener los supervisores en este nuevo reto? En la formación en trabajo social ha existido siempre de una forma u otra la figura del supervisor de prácticas. Aunque con dificultades, esta figura se ha mantenido en los estudios universitarios de trabajo social. La comunicación se centra en mostrar cual debe ser el perfil del profesor/a que lleve a cabo la función de supervisión de las prácticas de campo de trabajo social y en hacer propuestas para el futuro que posibiliten un ejercicio de este espacio formativo de gran calidad.

**Characteristics of social work supervisors in the European Higher Education Area.**

**Key words:** Social Work, fieldwork placements, supervision, education, evaluation.

In last years, Spanish' universities have gone through a fast and deep internationalisation process. Our entry to EU in 1986 is one of the reasons for this evolution. The study undergone for the Social Work's degree showed a tendency to improve and enlarge practical contents in social work studies. The structure of European credits (ECTS) will allow a greater students' involvement in their own curriculum and will ask a big change in the culture of university teachers who are still linked too much in magisterial lessons. What can be the role of supervisors in this new challenge? The supervisor's figure has been always present in social work studies. With some difficulties, this figure has been maintained in university social work studies. The paper is dealing with the characteristics of teachers in charge of supervision of students during their field work placements in social work and it will make proposals for the future in order to make possible a practice of quality.

### **TEXTO DE LA COMUNICACIÓN**

La formación universitaria que aparece ante nosotros a partir del Espacio Europeo de Educación Superior nos plantea un gran reto y una modificación importante en los habituales sistemas de docencia universitaria. Este nuevo modelo nos impulsa a buscar alternativas a la transmisión unidireccional del conocimiento dirigiendo las funciones docentes hacia la promoción de un alumnado con mayor implicación en su aprendizaje como persona principal en dicho proceso. Podemos considerar no obstante que esta "nueva metodología universitaria" resulta más próxima y familiar para los estudios universitarios españoles de trabajo social. La disciplina de trabajo social se ha incorporado muy recientemente en las aulas universitarias si lo comparamos con otras disciplinas con mayor tradición<sup>1</sup>. Ello ha implicado una cierta debilidad en el

---

<sup>1</sup> Los estudios de trabajo social se incorporaron en la universidad a partir del Real Decreto 1850/1981 de 20 de Agosto, sobre integración en la Universidad de los estudios de Asistentes Sociales, como Escuelas Universitarias de Trabajo Social. B.O.E. del 28 de Agosto de 1981. El

reconocimiento académico de nuestra disciplina pero por el contrario ésta ha estado siempre alerta en mantener una interrelación con la realidad profesional de manera que la oportunidad de realizar prácticas profesionales debidamente supervisadas como parte del curriculum formativo ha sido una constante en los estudios tanto preuniversitarios como una vez incorporados de pleno derecho en las universidades<sup>2</sup>. El libro blanco del trabajo social realizado para la preparación y defensa del título de grado en trabajo social muestra como las prácticas continúan siendo de especial importancia en todos los programas formativos de trabajo social de las universidades europeas y como existe incluso una tendencia a su ampliación<sup>3</sup>. El diseño definitivo del título de grado en trabajo social es muy posible que implique la realización de 60 créditos ECTS de prácticas a añadir a los 180 créditos ECTS específicos. Es evidente que el hecho de haber contado siempre con esta formación práctica sitúa a los estudios en trabajo social en una posición de especial competencia para la realización y organización de estos espacios prácticos con criterios de calidad.

La implantación de los créditos ECTS requiere de un modelo pedagógico de aprendizaje reflexivo experimental y de una metodología basada en el aprendizaje que parte de la experiencia, de las situaciones reales, como objeto de estudio y análisis. Como señalan Imbernon y Medina se requiere un aprendizaje activo, en que el alumnado asume más protagonismo en su participación en la enseñanza que además debe ser interactiva y cooperativa<sup>4</sup>. Es evidente que para los profesionales del trabajo social resulta especialmente próxima una metodología educativa que implica tener más en cuenta el protagonismo de los estudiantes como principales sujetos de la actividad formativa del mismo modo que el trabajo social como disciplina en general se

---

área de conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales no es reconocida hasta el año 1991 (Acuerdo 8 de abril de 1991, B.O.E. 27 de junio de 1991 pag.21483)

<sup>2</sup> Un estudio realizado en 1992 y posteriormente en el 2002 muestran el peso importante que tienen tanto las prácticas como la supervisión en las Universidades Españolas. Para más información ver: Fernández Barrera, J. "La importancia de la supervisión en la formación de los trabajadores sociales: los principales actores implicados", *Servicios Sociales y Política Social*, n. 68, 4º trimestre 2004, p.p. 48-51.

<sup>3</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, "Título de Grado en Trabajo Social", año 2004, pag. 34. Disponible en: <http://www.cgtrabajosocial.es/media/ANECA.pdf>

basa en el convencimiento de que todo ser humano tiene unas capacidades que sólo deben ser acompañadas y reforzadas para poder resultar visibles, reales y reconocidas.

**La supervisión de las prácticas en trabajo social.**- La supervisión ha sido una práctica que siempre ha estado vinculada a la propia intervención en trabajo social desde sus orígenes, la evolución que ha ido experimentando su aplicación está directamente vinculada a la propia evolución del Trabajo Social. Requiere una metodología de aplicación dinámica totalmente inserida en el ámbito donde se realiza. Por consiguiente, la supervisión realizada desde la docencia en trabajo social requiere una puesta al día continua. En este sentido la supervisión realizada en la formación de trabajadores sociales en las universidades ha demostrado siempre un interés en una continua modernización de la metodología a utilizar en su impartición. En el estudio realizado en el año 2002 para analizar el nivel de implementación de la supervisión se confirmaba como continuaba siendo un método importante de aprendizaje dinámico e interrelacionado con la realidad de la profesión permitiendo un continuo ir y venir entre la teoría y la práctica para poder generar nuevas teorías y aprendizajes prácticos. En este sentido quiero destacar la definición proporcionada por la Universidad de Alicante: *"La supervisión es el proceso relacional de aprendizaje y crecimiento donde supervisado y supervisores, en un contexto formativo y de apoyo, conjugan teoría y práctica en orden a entrenar el supervisado en el ejercicio profesional, con las visiones conjuntas de supervisor y supervisado."*<sup>5</sup> En esta definición podemos ver cómo se contempla un protagonismo conjunto en el aprendizaje tanto del supervisado como del supervisor.

Uno de los objetivos principales de la supervisión de estudiantes es la adquisición de una identidad profesional a partir del aprendizaje del rol profesional. La supervisión se realiza con la finalidad de crear un espacio que

---

<sup>4</sup> Francesc Imbernon y José Luís Medina "Metodología Participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat", ICE. Universitat de Barcelona, julio 2005, pág. 8.

<sup>5</sup> Gimenez Bertomeu, V. Lillo Beneyto, A. y Lorenzo Garcia, J., *El proceso de supervisión de campo en el punto de mira: Una investigación a tres en Trabajo Social*, ICE. Universidad de Alicante, 2003, p. 11.

posibilite la construcción del conocimiento profesional<sup>6</sup>. Este espacio facilita la revisión de la acción que el estudiante realiza en su campo de prácticas y la revisión del marco conceptual y emotivo que le condujo a realizar una acción de una forma determinada u otra. Es importante resaltar los elementos emocionales que intervienen en la supervisión y en la actuación de los alumnos en sus campos de prácticas ya que como decía Charlotte Towle<sup>7</sup> de estos elementos dependerá en gran manera el uso que se haga de la supervisión y la respuesta del estudiante al aprendizaje.

La supervisión se implanta a partir de un espacio en que se permita un proceso de intervención pedagógica que trata de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorables para que los significados que construye sean los más ricos y ajustados posible. El espacio de supervisión rompe con la relación didáctica de tipo clásico buscando en su desarrollo la máxima horizontalidad. La formación se encuentra siempre vinculada a las situaciones concretas que los estudiantes planteen. Como destaca Hernandez Aristu<sup>8</sup> el espacio de supervisión debe ofrecer unas condiciones de aprendizaje en las que los alumnos/as desarrollen actitudes abiertas y flexibles, dialógicas y participativas y negociadoras. Es muy importante que continúe configurándose un espacio en la Universidad que permita esta incorporación de conocimientos teórico-prácticos y relacionales que son imprescindibles para realizar un aprendizaje adecuado.

En el proceso de supervisión debe crearse un clima que facilite el diálogo, la interrelación teoría-praxis, el aprendizaje práctico de los estudiantes, integrándolos a partir de sus prácticas y del espacio mismo de supervisión a partir del cual se familiarizan con los objetivos, recursos, políticas, planes, procedimientos, instrumentos y técnicas que se desarrollan en sus prácticas.

---

<sup>6</sup> Porcel, Amparo y Carmen Vazquez, *La supervisión espacio de aprendizaje significativo instrumento para la gestión*, Zaragoza, Ed. Certeza, 1995.

<sup>7</sup> Towle, Charlotte, *Common Human Needs*, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1945. Existe una traducción castellana: *El trabajo social y las necesidades humanas básicas*, México, Ed. La Prensa Médica Mexicana, 1964.

Como destacan Sheriff y Sánchez a lo largo del proceso de supervisión, va desarrollándose una maduración en el trabajador social en formación<sup>9</sup>.

Mediante la supervisión se pretende el desarrollo de competencias útiles para el desempeño de las funciones profesionales lo más exitosamente posible. Se buscará según la tipología descrita por Bunk<sup>10</sup> la operacionalización en ámbitos de desempeño de dimensiones que expresan la actuación del individuo, acercándose a un perfil competencial traducido en ideal formativo, en posibilidad de desarrollo integral de la persona mediante la intervención de procesos educativos y formativos. Las competencias a desarrollar se agrupan en cuatro tipologías: competencia técnica, metodológica, social y participativa.

<b>CUADRO N° 1 CONTENIDOS DE LAS COMPETENCIAS</b>	
<b>Competencia Técnica</b>	<b>Competencia Metodológica</b>
Continuidad	Flexibilidad
Conocimientos, destrezas, aptitudes	Procedimientos
<ul style="list-style-type: none"> <li>trasciende los límites de la profesión</li> <li>relacionada con la profesión</li> <li>profundiza la profesión</li> <li>amplia la profesión</li> <li>relacionada con la empresa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>procedimientos de trabajo variable</li> <li>solución adaptada a la situación resolución de problemas</li> <li>pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos</li> <li>capacidad de adaptación</li> </ul>
<b>Competencia social</b>	<b>Competencia participativa</b>
Sociabilidad	Participación
Formas de comportamiento	Formas de organización
<ul style="list-style-type: none"> <li>Individuales:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Disposición al trabajo</li> <li>Capacidad de adaptación</li> <li>Capacidad de intervención</li> </ul> </li> <li>Interpersonales:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Disposición a la cooperación</li> <li>Honradez</li> <li>Rectitud</li> <li>Altruismo</li> <li>Espíritu de equipo</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad de coordinación</li> <li>Capacidad de organización</li> <li>Capacidad de relación</li> <li>Capacidad de convicción</li> <li>Capacidad de decisión</li> <li>Capacidad de responsabilidad</li> <li>Capacidad de dirección</li> </ul>

**Fuente:** Bunk, G.P., 1994.

<sup>8</sup> Hernández Arístu, Jesús, "La supervisión como sistema de evaluación continua que garantiza la calidad de los servicios", *Documentación Social*, n° 128, 2002, p.p. 219-240.

<sup>9</sup> Sheriff, Teresa y Eddy Sánchez, *Supervisión en Trabajo Social*, Buenos Aires, Ed. ECRO, 1973.

<sup>10</sup> Bunk, G.P., "La transmisión de competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A.", *Revista Europea de Formación Profesional*, n° 1, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, p.p. 8-14.



El Trabajo Social está inmerso en situaciones de gran incertidumbre y complejidad y por consiguiente los estudiantes deben aprender a moverse en situaciones inciertas o mejor dicho deben ser capaces de relacionarse con una mentalidad abierta y observadora que les permita incorporar en su haber todas las emisiones que aparecen a su alrededor procesándolas de la forma más adecuada posible para su propio crecimiento intelectual y emocional. En este sentido como señalan Fernández y Alonso el objetivo de la supervisión es ofrecer un espacio de mediación de la realidad social donde también se esclarecen los perfiles profesionales<sup>11</sup>.

**La supervisión como asignatura de los planes de estudios de trabajo social.**- La implantación de los planes de estudios universitarios ha permitido una cierta autonomía a las diversas universidades en la forma de configurar los contenidos de las diversas asignaturas. A partir de la incorporación de los estudios de Trabajo Social en la Universidad en abril de 1983, en las directrices para la elaboración de los planes de estudios de las futuras Escuelas Universitarias de Trabajo Social<sup>12</sup> se continuaba planteando la importancia de realizar trabajo práctico en las diversas instituciones. En la Orden donde se establecían dichas directrices, se decía explícitamente que las prácticas se realizarían bajo la supervisión de las Escuelas y en el anexo 3, dedicado específicamente a las enseñanzas prácticas, se establecía que la supervisión de las prácticas se encomendaría a los profesionales del Trabajo Social de los centros docentes y de las instituciones. De esta forma, en la nueva etapa de la formación en Trabajo Social, iniciada con el establecimiento de las Escuelas Universitarias, se sigue dando un buen reconocimiento a la necesidad de la supervisión del trabajo que los alumnos realizaban en las diversas instituciones.

---

<sup>11</sup> Fernández Rodríguez, Natividad y M.Paz Alonso Quijada, "La supervisión en la educación para el Trabajo Social", *Cuadernos de Trabajo Social*, nº 6, (1993) p.p. 195-206.

<sup>12</sup> Orden del 12 de abril de 1983. Escuelas Universitaria de Trabajo Social. Directrices para la elaboración de los planes de estudio. B.O.E. del 19 de abril de 1983 nº 93.

Posteriormente, cuando se aprueba la L.O. 11/1983 de Reforma Universitaria, en las directrices generales para la elaboración de los planes de estudios emanadas de esta ley, dado el grado de autonomía que se da a las diversas universidades, a diferencia a como se hizo en la Orden anterior, no aparece explicitado el contenido de la supervisión docente pero si que se reconoce que existan créditos prácticos y la realización de prácticas que consiguientemente conllevan una organización de espacios de supervisión. La forma en que las diversas universidades han configurado esta implantación es diversa. En la Universidad de Barcelona, en el nuevo plan de estudios aprobado según las directrices del RD 1431/1990 en 1995, se incorporó como asignaturas específicas con créditos propios y diferenciados, las prácticas y la supervisión, asignaturas que requerían ser matriculadas y realizadas al unísono. El establecimiento de la Supervisión como una asignatura específica provocó algunas reacciones adversas en el sentido que parecía extraño dar la categoría de asignatura a un proceso de construcción de conocimiento y aprendizaje tan complejo como es la supervisión. El desglose de dos elementos que van totalmente juntos como son las Prácticas y la Supervisión también planteó dificultades ya que ello requería también dar calificaciones diferenciadas. No obstante, en la práctica ha permitido una cierta diferenciación de espacios que aunque inherentes uno del otro esencialmente, pueden tener un cierto grado de distinción. El impacto claramente positivo de diferenciar como asignatura la Supervisión ha sido el darle una categoría específica, lo que permite su correcta organización académica dándole el espacio que precisa. En general en los planes de estudios, se ha dado un reconocimiento como asignatura a las Prácticas profesionales pero no específicamente a la supervisión, aunque ésta se realice. Como destacaba Teresa Mira-Perceval, *las prácticas requieren de orientaciones a los alumnos y de un seguimiento muy específico para cada caso*<sup>13</sup> y con la asignatura de Supervisión específica en el Plan de estudios, este seguimiento está asegurado. A partir de la reforma del plan de estudios

---

<sup>13</sup> María Teresa Mira-Perceval Pastor, "La Formación para el Trabajo Social en España. Planes de Estudio. Niveles y exigencias", *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, nº 39, 1997 p. 95.

de 1995 aprobada en el año 2001, se requirió la organización semestral de la mayoría de asignaturas y se aprobó la realización de la supervisión y las prácticas en el quinto semestre de los estudios recomendándose una dedicación exclusiva en este periodo a dicha actividad educativa. La asignatura de prácticas de intervención tiene un reconocimiento de 10 créditos prácticos<sup>14</sup> y la de supervisión de 6,5 créditos (2 teóricos y 4,5 prácticos)<sup>15</sup>. El espacio propiamente dicho de supervisión equivalente a horas lectivas actuales es aquel que se realiza en grupo. El grupo es un elemento clave aunque la supervisión puede considerarse que se da en dos espacios: el grupal y el individual. Kersting hace una comparación entre la supervisión en grupo como una forma de Trabajo Social grupal. Teniendo en cuenta sus aspectos educativos, esta comparación podría ser adecuada en cierto modo en cuanto se define como un espacio de aprendizaje. Este autor considera que el grupo de Supervisión ofrece a sus participantes la misma posibilidad que el Trabajo Social de grupo de convertirse, para sus miembros, en grupo de referencia y que *“Los miembros de un grupo de Supervisión construyen, mediante la palabra y la reflexión de su trabajo, un sistema de comunicación. Dentro de éste, tienen ellos la posibilidad de aprender tanto sobre aspectos objetivos de su trabajo, como de sus relaciones en su equipo en la vida profesional cotidiana”*<sup>16</sup> Kersting también plantea que el supervisor trabaja igual que un Groupworker, en dos niveles: Por un lado observa y por el otro interviene. En este caso adopta la posición del observador que observa a observadores pues los supervisados son esencialmente observadores de sus lugares de prácticas. Camino Oslé también destaca la importancia que tiene el grupo como elemento clave de la realización de la supervisión<sup>17</sup>.

A partir de que se iniciaron pruebas piloto hasta la implantación definitiva de las prácticas y supervisión semestral se realizaron evaluaciones cada año para

---

<sup>14</sup> Un crédito de prácticas es equivalente a 30 horas.

<sup>15</sup> Un crédito de supervisión es equivalente a 10 horas.

<sup>16</sup> Heinz Kersting, “La supervisión de grupos, una forma específica de Trabajo Social de grupos”, en *La supervisión un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*, ob. Cit. Pág. 75.

poder analizar el grado de aceptación que dicha supervisión y prácticas "concentradas" podría tener así como específicamente el papel de la supervisión que debía realizarse también de forma más intensiva. Para los alumnos la experiencia de las prácticas les representa en muchos casos una confrontación ante una serie de emociones varias: por un lado deben contrastar si aquellos estudios y profesión que escogieron realmente es lo que desean hacer, por otro, las experiencias y situaciones que experimentan en las prácticas les cuestionan y ponen a prueba muchas de sus anteriores convicciones. Aparecen los prejuicios, los conflictos éticos, la dificultad de separar el rol profesional al rol de amigo/a i un sinfín de nuevas situaciones. Para muchas alumnas las emociones están a flor de piel y se confrontan a sus propios rasgos de personalidad algunos de los cuales les facilitan la integración al trabajo práctico y otros les plantean dificultades de adaptación. Todas estas situaciones es bueno que puedan tratarse con el supervisor y con el grupo de supervisión que acompaña a cada uno en este proceso.

A partir del curso 1999/2000 en que se realizaron las primeras experiencias piloto las evaluaciones fueron siempre positivas por lo que en el curso 2003/2004 se implantó ya a nivel general. En el curso 2004/2005 que es el último del que se tienen los datos tabulados se continua valorando muy positivamente el espacio de supervisión que se considera muy necesario tanto por parte de los estudiantes<sup>18</sup> como por parte de los tutores de prácticas con quienes los supervisores tienen contacto como mínimo tres veces durante el curso<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Camino Oslé, "El grupo de prácticas" Proyecto docente, Trabajo Social y Servicios Sociales, Universidad Pública de Navarra, 1993.

<sup>18</sup> Un 74,5% de los estudiantes valoran la experiencia de la supervisión como muy positiva (33,5%) o bastante positiva (41%) i un 21 % la valoran como positiva. Un 76% valoran como buena la utilidad del espacio de supervisión y un 19% la califica de excelente. Sólo un 4% la considera "suficiente". Frente a esta valoración positiva de la supervisión aún se valora mejor al propio supervisor de quien un 48,5% considera que ha tenido una disponibilidad excelente y un 44% lo valora con una buena disposición y acompañamiento. Solo un 4,5% lo valora como suficiente y un 0'5 como insuficiente (corresponde a un solo estudiante).

<sup>19</sup> A los tutores de prácticas se les pregunta cómo valoran el seguimiento que se hace desde la Universidad, seguimiento que mayormente es asumido por la supervisora, y también se les pregunta concretamente si consideran suficientes los contactos que han tenido con el supervisor. Los tutores valoraron el seguimiento realizado como muy bueno (23,5%) o bueno (61,5%) frente a un 9% que lo consideró regular, un 3% bajo y un 0,5 % muy bajo (corresponde

**Características y perfil de los profesores/supervisores.-** Hasta aquí hemos hecho un breve recorrido sobre la supervisión y el espacio que ocupa en la Universidad. Merece realizarse una exposición sobre cuáles han de ser las características de estos profesores que imparten una asignatura que en cierto modo podría considerarse un tanto peculiar. Anteriormente ya había destacado como la tarea de supervisar requiere de una serie de habilidades y unas características personales que faciliten el ejercicio de esta función<sup>20</sup>. A dichas características debemos añadirle unas habilidades y competencias que deben añadirse por el espacio que ocupen en la Universidad. Se ha debatido extensamente sobre si es más idóneo que el supervisor sea un profesor de la universidad o el mismo profesional que acoge al estudiante en su espacio profesional. Es evidente que ambas funciones se complementan pero me centraré aquí en el perfil del profesor/supervisor teniendo en cuenta el rol que debe asumir de total coordinación con los profesionales que ofrecen las prácticas a los estudiantes.

El profesor/supervisor es un profesor/a Trabajador Social cuya autoridad académica viene determinada por poseer amplios conocimientos y experiencia sobre el Trabajo Social. Siguiendo las primeras directrices de los planes de estudio de la Diplomatura de Trabajo Social, se considera conveniente que los supervisores sean profesores que a su vez sean Trabajadores Sociales. Aunque pueden considerarse válidos los modelos del profesor Asociado que permiten que las supervisiones las realice un profesional del Trabajo Social que a su vez esté trabajando en alguna Institución o Centro, en la Universidad de Barcelona se ha considerado como más idóneo, siempre que sea posible, que los profesores/supervisores sean profesores a plena dedicación. Este criterio se fundamenta en que de este modo pueden incidir más directamente con sus conocimientos en todas las actividades académicas reservadas para los profesores funcionarios y así puedan aportar la especificidad que conlleva este

---

a un solo tutor). Respecto a los contactos con los supervisores, un 83% los consideró suficientes y un 17% los valoró como insuficientes.

<sup>20</sup> Fernández Barrera, Josefina, *La supervisión en el trabajo social*, Ed. Paidós, Barcelona, 1997, p. 125.

espacio docente que todavía tiene una consideración de peculiaridad en el mundo académico. El profesor de plena dedicación tiene una mayor facilidad de participar en todas aquellas actividades relativas a la organización académica e investigadora como las reuniones de Departamento y de la propia área de conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales y las diversas comisiones que se organizan habitualmente. La realidad, es que en la Universidad de Barcelona, confluyen profesores a plena dedicación con profesores asociados que tienen como ventaja el estar más relacionados con el mundo profesional directo. En el curso actual 2005/2006 han sido 11 los profesores titulares/supervisores y 3 los profesores asociados/supervisores. Anteriormente, el número de profesores asociados era mayor<sup>21</sup>. Se ha ido incrementando paulatinamente la asunción de supervisiones por parte de profesores titulares de trabajo social. En cualquier caso se considera como perfil idóneo y necesario que el profesor tenga una experiencia real de haber trabajado como trabajador social. En el caso de los profesores asociados, este requisito va implícito con la propia contratación<sup>22</sup>. En lo que se refiere a los profesores titulares es importante que reúnan esta condición y que sean profesores que tengan experiencia práctica tal y como se establece en la Recomendación del Consejo de Europa: *quienes enseñen la práctica del trabajo social en los establecimientos de enseñanza superior deberán tener experiencia personal en este campo*<sup>23</sup>.

Como destaca Kisnerman el supervisor no nace, se construye y ello indica que se inserta en un proceso de formación permanente. No es suficiente con haber estudiado una disciplina para ser supervisor. Kisnerman critica que muchas veces en Argentina se encuentran con estudiantes recién graduados que

---

<sup>21</sup> En el curso 2002/2003 un 56% de los profesores era de plena dedicación mientras que en el actual estos representan el 78,5%.

<sup>22</sup> El artículo 33.3 de la L.O. 11/1983 de R.U. establece la contratación de profesores asociados entre profesionales de reconocida competencia que desarrollen habitualmente su actividad fuera de la Universidad.

<sup>23</sup> Punto 9 del apéndice a la Recomendación (2001)1 del Comité de Ministros a los estados miembros sobre los trabajadores sociales (Adoptada por el Comité de Ministros el 17 de enero de 2001 en el encuentro 737)

ejercen como supervisores en las Universidades y ello añade, *supone una desvalorización de este rol tan fundamental en la formación profesional.*<sup>24</sup>

Estos son los criterios mínimos básicos que reúnen los profesores de la asignatura de supervisión. Existen no obstante unos criterios implícitos que deberían tender a establecerse de forma explícita en el futuro. Son muchos los autores que han destacado las características idóneas para trabajar como profesor/supervisor con niveles de calidad. Remarquaré específicamente las que considero más idóneas para la supervisión de estudiantes ya que ésta tiene contenidos de tipo administrativo, y de apoyo aunque pueda considerarse que su función básica es educativa. Como destacan Sheriff y Sánchez (1973), *el supervisor se encuentra entre dos fuerzas: una interna que proviene de la dinámica misma del grupo en el que supervisa, es decir, la red de relaciones emocionales, los subgrupos y otra fuerza externa constituida por la política de prácticas y administrativa, las corrientes del Trabajo Social y la comunidad misma constituida por los grupos económico-sociales existentes en ella, como puede ser la asociación de profesionales*<sup>25</sup>.

Sheriff y Sánchez señalan una serie de características que los propios estudiantes de Trabajo Social planteaban cuando se les preguntaba qué requisitos consideraban que tenían que reunir sus profesores/supervisores. De estas destacaría las siguientes:

- Que tenga capacidad de relacionarse
- Que tenga buenos conocimientos teóricos actualizados
- Que tenga experiencia en la acción
- Que haga buen uso de las técnicas al servicio de la supervisión
- Con gran capacidad de trabajo
- Con madurez, equilibrio emocional
- Que sea imparcial y objetivo
- Inteligente para resolver los problemas

---

<sup>24</sup> Kisnerman, Natalio, Kisnerman, Natalio, *Reunión de conjurados (Conversaciones sobre supervisión)*, Buenos Aires, Editorial Lumen-Humanitas, 1999.

<sup>25</sup> Sheriff, Teresa y Eddy Sánchez, *ob.cit.*, p. 57.

- Que disponga de tiempo
- Con autoridad y exigente en el trabajo
- Que sea renovador y con iniciativa
- Capacidad de motivar
- Con conocimientos administrativos
- Que sea honesto y sincero
- Con espíritu de investigación
- Apertura al cambio
- Amplio conocimiento de la realidad

Estos requisitos, que provienen de las propias expectativas de los supervisados, están en consonancia con los objetivos de la supervisión. Algunas de ellas están implícitas en el perfil de cualquier profesor universitario (espíritu de investigación, renovación e iniciativa, autoridad y exigencia en el trabajo, buenos conocimientos teóricos actualizados...) pero las demás es importante destacarlas también para cualquier profesor pero especialmente para aquel que deba impartir la asignatura de supervisión. Es evidente que según el estudiante, deberá utilizar unas habilidades más que otras y éste es precisamente el reto que existe en una aplicación de calidad de este espacio.

Longres, hace referencia a una serie de exigencias entre las que cabe destacar las siguientes: Conocimiento específico del trabajo social y del campo donde se está aplicando, haber sido supervisado, capacidad de comunicación: saber escuchar, tener conocimientos en dinámica de grupos, saber transmitir una capacidad de análisis, autocrítica y autonomía, saber transmitir una concepción amplia del trabajo social, tener sentido del humor....<sup>26</sup> Un detalle interesante es el de haber sido supervisado. Esta condición, podría parecerse a la del psicoanálisis de que "*No se puede psicoanalizar sin haber sido psicoanalizado*" por consiguiente "*no se puede supervisar sin haber sido supervisado.*" Todos, como maestros hemos pasado por la experiencia de ser

---

<sup>26</sup> Longres, John F., "La técnica de supervisión en Trabajo Social", apuntes distribuidos por el autor en un curso realizado en la Escuela de Asistentes Sociales del ICESB de Barcelona del 14 al 18 de junio de 1982.



alumnos y en este caso en lo que se refiere al Trabajo Social dada la extensa implementación que ha tenido la supervisión en la formación de Trabajadores Sociales desde sus inicios, podemos estar prácticamente seguros que todos los Diplomados en trabajo social han pasado por la experiencia de ser supervisados al menos en su faceta de estudiantes. Allan Brown y Iain Bourne (1996) citan también esta característica de haber sido supervisado como una condición de interés<sup>27</sup>.

Otra característica a la que Longres hace mención y que a mi entender es sumamente importante en la supervisión de estudiantes de trabajo social es *que tenga sentido del humor*. La población estudiantil es joven principalmente, y esta capacidad de bromear en determinados momentos a pesar de la evidente seriedad del espacio y de poder hacer comentarios jocosos (que no irrespetuosos) en algún momento, contribuyen a romper las posibles tensiones y a aproximar al profesor/supervisor a los estudiantes. Esto no quiere decir que el supervisor deba jugar el juego siguiendo a Hawthorne<sup>28</sup>, de “yo soy como vosotros” sino que, reconociéndose una mayor autoridad y conocimientos, sea capaz de bromear y reconocer la parte de joven y de niño que aún existe en él o ella.

El hecho que el supervisor sea un profesor y que la supervisión sea una asignatura requiere de una constante evaluación<sup>29</sup> y también de la capacidad de dar una calificación final. En este sentido, son importantes las características competenciales que señala Alfred Kadushin que considera que el supervisor sabe imponer de forma poco autoritaria la autoridad administrativa que le otorga su posición aunque acepta esta autoridad académica que le ha sido asignada y se siente suficientemente cómodo como para ejercerla de una

---

<sup>27</sup>Allan Brown y Iain Bourne, *The Social Work Supervisor*, Open University Press, Buckingham, 1996, p.p. 21 i 22. Es de interés consultar el capítulo 2 dedicado específicamente al tema de cómo convertirse en supervisor (p.p. 18-31).

<sup>28</sup> Hawthorne, “Games supervisors play”, en *Social Work*, volumen 20, n3, National Association of Social Workers, mayo de 1975, p.p. 179-183.

<sup>29</sup> La evaluación en cualquier caso forma parte intrínseca de la supervisión. Ver Fernández Barrera, 1997, ob. cit. p.p. 159-184.

forma democrática<sup>30</sup>. También insiste en que el supervisor sea capaz de realizar una devolución constructiva sobre la forma de trabajar del supervisado. Esta capacidad implica una habilidad para evaluar al estudiante de manera que éste no se sienta rechazado ni minusvalorado sino estimulado para seguir aprendiendo. Asumir la autoridad implica que el supervisor debe asumir esta responsabilidad que en ocasiones puede ser difícil pero que en cualquier caso ayuda a los estudiantes a conocer el nivel que han alcanzado y cuánto les queda por aprender. Como precisamente la supervisión debe ser un proceso dinámico, los profesores/supervisores siempre tienen la oportunidad en sus evaluaciones académicas de plantearlas como parte de un proceso que sólo ha comenzado y que puede tener muchas perspectivas de mejora. Kadushin también plantea que el supervisor debe tener un sentimiento positivo hacia el trabajo social, y ser una persona comprometida y solidaria con la profesión, transmitiendo los valores de la profesión con su conducta. Esta característica es muy importante ya que si el supervisor/a se siente identificado/a con la profesión de trabajador social, transmite una buena imagen de identificación para los futuros trabajadores sociales. Siendo uno de los objetivos adquirir el rol profesional, el supervisor puede ayudar a este objetivo con su actitud positiva hacia la profesión. Ello no significa que los estudiantes deban emular a sus supervisores a "imagen y semejanza", pero sí es cierto que el supervisor ha de ofrecer un buen modelo que estimule al trabajador social en potencia en el ejercicio de sus futuras funciones profesionales que tienen una importante dosis de dificultad.

Quisiera plasmar aquí la opinión que manifestó una estudiante de trabajo social de este curso 2005/2006 cuando se les pidió que manifestaran qué perfil creían que debía reunir el profesor/supervisor: *El supervisor no debería ser directivo-impositivo, más bien debería basarse en la igualdad y la democracia. Debe ser una persona empática, tolerante y respetuosa y sobre todo sin dificultades para transmitir sus conocimientos. El supervisor debería no centrarse únicamente*

---

<sup>30</sup> Alfred Kadushin, Kadushin, Alfred, *Supervision in Social Work*, , New York, Ed. Columbia University Press, 1985, pp. 428-430.

*en los conocimientos que el alumno o grupo va adquiriendo, si no que es evidente que debe dejar un espacio en el que se puedan poner en común situaciones vividas, experimentadas, dificultades, ya que creo que si estas situaciones no son elaboradas por el estudiante con la ayuda del supervisor y el grupo, puede influir de manera negativa en el proceso de aprendizaje de prácticas, bloquearse y no permitir un proceso óptimo de aprendizaje. Ha de ser una persona organizada y ordenada, que transmita al grupo orden y tranquilidad y debe ser una persona preparada en la supervisión de grupos, que pueda tener en cuenta cómo funciona un grupo, qué dificultades pueden aparecer y cómo restablecer el buen funcionamiento. También debería saber establecer una relación positiva con todos sus miembros y poder detectar si alguno queda aislado o no participa por alguna razón. El supervisor debe favorecer que todos los integrantes puedan dar su opinión y realizar críticas constructivas.*

Debe destacarse en todo lo dicho, y en lo que expresa esta alumna, que ser un buen trabajador social no es suficiente para ser un buen profesor/supervisor. Como tampoco es suficiente ser un profesor universitario. El perfil de un supervisor debe instaurarse en un buen profesional, experto en la materia, pero que a su vez reúna las características que se han citado. Aunque el supervisor utiliza muchas de las técnicas y procesos del trabajo social en la aplicación de la supervisión (conducción de grupos, entrevista, diagnóstico social...) también es cierto que el ejercicio de la función docente-supervisora requiere de una habilidad especial y una capacidad para enseñar y transmitir los conocimientos que posee.

El supervisor debe estar alerta a no satisfacer sus propias necesidades ocultas. La práctica de la supervisión puede ser muy gratificante para el ego del supervisor que se siente importante al ver lo necesario que es para las personas a quienes supervisa. De esta forma el supervisor en lugar de fomentar la independencia y la autonomía de sus alumnos supervisados, fomentaría todo lo contrario para poder mantener esta gratificación.

Para concluir, destacaría que el profesor/supervisor debe tener los conocimientos suficientes sobre la Universidad donde imparte la docencia, tanto desde el punto de vista académico como organizativo y de los estudios de Trabajo Social, para poder cumplir en condiciones con los aspectos administrativos de su función que son la calificación académica y la representación de la Universidad en su relación con los Centros que proporcionan las prácticas. El papel educativo, es el prioritario como ya se ha dicho, y también su función de apoyo se posibilitará reuniendo las características de empatía, sentido del humor, actitud constructiva...etc.

**La relación con el tutor de prácticas.**- Como se ha dicho antes, una de las funciones importantes que debe ser capaz de realizar el supervisor es el mantenimiento de una buena coordinación con los tutores de prácticas que son los profesionales que facilitan la práctica directa a los estudiantes ofreciéndoles así mismo un importante referente. La relación con el tutor de prácticas proviene del convenio existente con la institución como centro de prácticas. Hebe de Pascuale destaca como este convenio *establece una dinámica contractual entre el supervisor y el trabajador social institucional, que tiende a horizontalizar las relaciones, potenciando la interacción entre profesionales con roles diferenciados que se complementan en relación a los objetivos del aprendizaje de los alumnos*<sup>31</sup>.

En la relación supervisor y tutor de prácticas se construye un espacio de desempeño del rol del estudiante y se acuerdan nuevas modalidades y procedimientos. La evaluación, también es un proceso compartido y es permanente, en tanto se evalúa el proceso que los alumnos van realizando en el aprendizaje del rol profesional y en tanto recurso para el Centro de Prácticas.

---

<sup>31</sup> De Pascuale, Hebe Susana y María Cristina Fonseca, “¿Cómo y para qué supervisar?” Ponencia presentada al 27 Congreso Internacional de escuelas de trabajo social (IASSW), Julio 1994, Amsterdam (Holanda)

Ese espacio se construye, además, como instancia de aprendizaje de los que enseñan, trabajando codo con codo en la búsqueda de estrategias didácticas y desde una distancia crítica poder evaluar el acuerdo inicial que los involucra.

En esta dinámica, pueden presentarse obstáculos, fundamentalmente en relación a las subjetividades, a la escasa implementación teórica actualizada, a la falta de creatividad en la orientación del proceso de práctica y en la imprecisión en el desempeño de los roles. El estudiante puede plantear dificultades de entender al tutor de prácticas o incluso ser crítico en cómo observa que actúa profesionalmente. Estas situaciones comportan un cierto nivel de sentimiento de “supervisión indirecta” de los tutores de prácticas por parte de los supervisores y es el supervisor/a quien debe trabajar fundamentalmente con estos sentimientos para que puedan ser utilizados de forma constructiva.

Para el supervisor/a, la relación con la tutora de prácticas le permite estar más en contacto con la realidad profesional y evidentemente también consigue una puesta al día de muchos de sus conocimientos prácticos que si sólo se dedicara al trabajo “puramente académico” adolecerían de falta de realidad. Se puede considerar que la relación supervisora y tutora de prácticas permite un enriquecimiento mutuo del que ambas se benefician. Esta relación debe verse desde esta perspectiva ya que si existe una desconfianza mutua, ello repercutirá en el aprendizaje del propio estudiante. Puede darse que el tutor de prácticas vea a los supervisores como aquellos profesores universitarios que no saben cuál es la realidad y que enseñan algo que es imposible de aplicar en la práctica. Los supervisores pueden ver por encima del hombro a los profesionales que no son suficientemente “puros” en su trabajo considerando incluso que trabajan mal.

Es posible que la relación del tutor de prácticas con el supervisor y el estudiante ponga en evidencia actuaciones profesionales que evidentemente podrían mejorar, pero estas evidencias deben verse desde el ángulo positivo ya

que permiten como se decía, un replanteamiento de su práctica al propio profesional. Si las posibles críticas son constructivas y planteadas con habilidad y corrección, el tutor de prácticas las aprecia. Si se establece una relación cordial, se permiten incluso sugerencias en este sentido por parte del supervisor. Del mismo modo, el supervisor también debe estar abierto a las sugerencias que pueda hacerle el tutor de prácticas. El objetivo es en cualquier caso, que el estudiante sea capaz de diseñar su propio perfil profesional y su propio estilo y también aprender de algunas actuaciones que pueda considerar como no suficientemente correctas al tener que pensar cómo cree que se debería actuar correctamente concretando todos los pasos a seguir. No deben aceptarse nunca críticas generales sin hacer una reflexión con fundamento sobre cómo se cree que se debería actuar.

La clave para que la relación funcione, es que sea real el mutuo enriquecimiento y hacérselo ver al tutor/a, ya que si la supervisora reconoce (y realmente es así) que también aprende con su relación con la tutora de prácticas se establece una relación de horizontalidad que permite ir construyendo nuevas perspectivas de trabajo común en relación a las prácticas del estudiante. Es en este sentido que si los tutores de prácticas mantienen la relación con el mismo supervisor/a a lo largo de los diversos cursos, esta relación puede ir mejorando cada vez más en beneficio de las propias prácticas, la supervisión y el estudiante.

Se establece así una relación interdependiente que se centra en dar al estudiante la mejor educación profesional posible. El profesor/supervisor es el responsable de responder a los objetivos académicos y decidir qué estudios teórico-prácticos necesita el estudiante para conseguirlos. Es quien pone la nota académica, pero esta nota académica ha de ser consensuada entre estudiante y tutor de prácticas y es en este sentido que debe plasmarse la horizontalidad en la relación. Al tutor de prácticas le atañe la enseñanza más práctica y el servir de modelo de trabajo al estudiante.

Institucionalmente, se considera necesario que supervisor/a y tutor/a de prácticas tengan como mínimo tres encuentros: Uno inicial, donde se establecen las bases para la realización o consolidación del plan de prácticas; uno intermedio, para valorar cómo y hasta qué nivel se están cumpliendo los objetivos planteados y uno final, para hacer la evaluación. Los contactos pueden realizarse en el Centro de prácticas donde el supervisor se desplaza para encontrarse con el tutor de prácticas o en la Universidad ya que en ocasiones los propios tutores de prácticas lo prefieren. De todos modos, siempre debe hacerse como mínimo una visita al centro de prácticas ya que de este modo el supervisor conoce el espacio donde se realizan las prácticas “in situ”.

Como puede verse esta relación con los tutores de prácticas requiere de los supervisores poner a prueba y desarrollar muchas de las habilidades que se han citado y también se requiere que la Universidad permita y reconozca la dedicación que requiere dicha actividad. Como se ha dicho antes, el reconocimiento de la supervisión como una asignatura lo hace viable.

**La supervisión docente en una perspectiva de futuro en el EEES.-** La supervisión reúne los requisitos idóneos para configurarse y ofrecerse de forma general en los futuros planes de estudio para la obtención del título de grado en trabajo social. El espacio de supervisión realizado en grupos máximo de 15 estudiantes representaría la proporción de horas presenciales en las que se facilitarían todas las orientaciones para poder realizar un trabajo práctico en las instituciones que pueda ser aprovechado de la forma más óptima para el estudiante y donde los miembros del grupo puedan ir contrastando sus aprendizajes entre ellos con la ayuda de la docente/supervisora. Si nos basamos en un supuesto de 60 créditos ECTS, éstos podrían configurarse teniendo en cuenta las propias prácticas (que representarían el porcentaje práctico específico de la asignatura), el espacio de supervisión sería el propiamente presencial, el espacio tutorial incorporaría tanto el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes como los propios contactos con los tutores

de prácticas y el resto sería la proporción de trabajo específico que le corresponde realizar al estudiante por su cuenta<sup>32</sup>.

La supervisión ofrece un espacio que encaja a la perfección en el modelo pedagógico de aprendizaje reflexivo experimental que al realizarse conjuntamente con las prácticas de campo, ofrecen una confrontación con situaciones reales, permiten este aprendizaje activo y cooperativo que configura la característica principal de los nuevos estudios en el marco europeo de educación superior. Tenemos ante nosotros un nuevo reto para apuntalar definitivamente este espacio en nuestros estudios de Trabajo Social en las Universidades del Estado Español.

---

<sup>32</sup> Las prácticas también se están configurando como un módulo importante en los programas oficiales de posgrado en trabajo social de contenido profesionalizador que se están diseñando desde las diversas universidades y por consiguiente también debe pensarse en la supervisión que en este caso podría ser más próxima a la supervisión de profesionales.



## El seguimiento "virtual" de la Prácticas Externas de Trabajo Social

Celsa Cáceres

Universidad de La Laguna

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) ofrecen nuevas y numerosas oportunidades para la innovación y la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

En el curso académico 2004-2005 con el objetivo principal de mejorar el seguimiento de los estudiantes, que cursan las asignaturas de Prácticas de Trabajo Social II y III, se diseñó un aula virtual como complemento de las supervisiones presenciales. Los resultados de esa primera experiencia sugieren la viabilidad de la misma y la necesidad de seguir profundizando para determinar su utilidad.

En el curso 2005-2006, se mejoró su contenido y se diseñó un sistema de evaluación que pretende comprobar el grado de utilidad y la satisfacción desde la perspectiva de los estudiantes. El instrumento principal es una encuesta sobre datos sociodemográficos, de hábitos de uso de las TIC y de expectativas en relación con la experiencia. Se cumplimentó, en octubre, por 19 estudiantes de segundo y tercer curso que participan en la iniciativa; asimismo está previsto repetirla en febrero y en junio.

Los resultados de la encuesta inicial alientan la innovación pues la mayoría de los estudiantes parecen tener buenas expectativas en relación con la experiencia en la que están inmersos.

**Palabras clave:** nuevas tecnologías, enseñanza virtual, supervisión, innovación.

## **"Virtual monitoring" of the External Practices of Social Work.**

New information and communication technologies (TIC) offer to the processes of education-learning in the superior education new and numerous opportunities for the innovation and the improvement of its quality.

In academic course 2004-2005, with the main objective of improving the monitoring of the students who attend the subjects of Practices of Social Work II and III, we designed a virtual classroom as a complement of the actual supervisions. The results of that first experience suggest the viability of this kind of procedures and the necessity to continue researching to determine their utility.

In course 2005-2006, it was improved its content and it was designed an evaluation system with the aim to verify the degree of utility and satisfaction from the students perspective. The main instrument is a survey on demographic data, habits of TIC uses, and expectations in relation to the experience. It was complimented last October, by 19 students of second and third course that participate in the initiative. It is predicted to repeat this evaluation in February and June.

The results of the initial survey encourage the innovation because the majority of the students seems to have good expectations in relation with the experience in which they are immersed.

**Key words:** new technologies, virtual education, supervision, educative innovation.

## **Antecedentes.**

En la Universidad de La Laguna, las prácticas externas de Trabajo Social tienen como objetivo general proporcionar un espacio para que los estudiantes se acerquen a la realidad social y al rol profesional. Se configuran como dos asignaturas troncales de carácter anual, Prácticas de Trabajo Social II, de quince créditos, 12 prácticos y 3 teóricos y Prácticas de Trabajo Social III, de dieciocho créditos, 15 prácticos y 3 teóricos. Aunque son asignaturas diferentes, están íntimamente vinculadas de manera que el programa de segundo es la base para el desarrollo del de tercero, de hecho se trata de asignaturas llave, es necesario superar la primera para poder cursar la segunda. Se llevan a cabo en centros e instituciones que prestan servicios sociales a la ciudadanía, en los que los estudiantes permanecen una media de siete horas semanales en segundo y de ocho horas y media en tercero. Este aprendizaje práctico se completa con un proceso de seguimiento por parte de los profesores-supervisores en el que destacan las supervisiones con los estudiantes en la Universidad, con las que se pretende proporcionar apoyo al desarrollo personal, profesional y académico del estudiante mediante el entrenamiento, la orientación y la evaluación de la actividad que se realiza en los campos de prácticas. Estos encuentros se suelen realizar cada quince o veintiún días (Santana y otros, 2004; Calzada y otros, 2005).

Para la realización de las prácticas, el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales dispone de una cartera de instituciones con la que existe convenio para ello, así una vez que los estudiantes se matriculan de Prácticas de Trabajo Social II, presentan un solicitud en la que señalan hasta cinco campos de su interés, ordenados de acuerdo a su preferencia o motivación principal; la combinación de este parámetro con la nota media de las asignaturas Teoría de Trabajo Social I y Prácticas de Trabajo Social I, el lugar de residencia y, en los casos que el estudiante trabaja, el horario laboral, da lugar a una puntuación total con la que los estudiantes concursan para la adjudicación de su campo de prácticas (Santana y otros, 2005:25).

La asignación de profesor-supervisor a cada estudiante, está en función de la relación con los campos de prácticas que tienen los primeros, generalmente

coinciden con la especialización de cada docente en sectores o áreas de intervención, de manera que el grupo de estudiantes al que se supervisa suele ser, más o menos, homogéneo en cuanto que realizan sus prácticas en organizaciones que desarrollan actividades de similar naturaleza. Sin embargo, puede ocurrir que en el grupo de estudiantes, que corresponda supervisar, haya personas que realizan sus prácticas en sectores o áreas de intervención diferentes.

Como se puede desprender de lo anterior la forma habitual de llevar a cabo la supervisión de las prácticas externas de Trabajo Social en la Universidad de La Laguna, es de forma presencial, periódica y fundamentalmente grupal. Si bien, este proceso resulta eficaz y adecuado se considera que se puede mejorar con la ayuda de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, concretamente con el uso de las redes y de cierto tipo de software.

En ese sentido, este trabajo pretende ser una experiencia piloto que en función de sus resultados pueda conducir a un proceso de innovación educativa en el ámbito universitario, entendida como una acción planificada dirigida a provocar un cambio en las instituciones educativas que propicie, entre otros, la mejora de las prácticas pedagógicas (Cebrián, 2003:23).

Por tanto, con la inquietud para buscar vías de mejora y, especialmente, con el objetivo de complementar el proceso tradicional de supervisión de las prácticas externas de Trabajo Social, se diseñó un aula virtual utilizando la plataforma Moodle como software específico e Internet como sistema de conexión.

El aula virtual se puede entender como equivalente a un entorno integrado de enseñanza virtual, caracterizado por su capacidad para ser un elemento de innovación educativa, por la primacía que tienen las actividades sobre los contenidos, por la participación activa y creativa de los estudiantes y por su potencial para desarrollar el trabajo en colaboración (Accino, 2003: 122). Asimismo, hay que destacar su naturaleza de elemento complementario de la enseñanza presencial (Dillenbourg, 2000, s.f.r. Accino, 2003: 121).

La plataforma Moodle, utilizada para construir el aula virtual, es una aplicación de uso libre diseñada para ayudar a los educadores a crear cursos de calidad en línea, puede funcionar en cualquier ordenador y soporta varios tipos de

bases de datos. La creó Martin Dougiamas a finales de los noventa del siglo XX basándose en los principios del constructivismo en pedagogía, según los cuales el conocimiento se construye en la mente de los estudiantes a partir de un entorno creado por el docente y centrado en ellos que les ayuda a desarrollar sus competencias. Aunque existen cursos para aprender a utilizar Moodle, su uso es muy intuitivo si se tienen unos conocimientos mínimos de informática.

La red de redes, INTERNET, es la que se utiliza como sistema de conexión por su potencia, su difusión, su accesibilidad desde, casi, cualquier lugar y también por su coste, cada vez menor.

### **Características del aula virtual.**

El aula virtual para el seguimiento de las prácticas de Trabajo Social, se elaboró inicialmente en el curso 2004-2005 para su uso con un grupo de estudiantes de tercer curso durante el segundo cuatrimestre con el apoyo de los investigadores del Laboratorio de Nuevas Tecnologías de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (Edullab). Aunque la experiencia fue corta y tuvo algunas dificultades, la valoración que los estudiantes hicieron de ella junto con la posibilidad de continuidad ofrecida por Edullab, impulsaron la decisión de mejorarla y ponerla en práctica con un grupo mayor de estudiantes durante el curso 2005-2006.

Es complejo describir con precisión este entorno, utilizando el lenguaje escrito, especialmente por la cantidad de componentes visuales que incorpora, para cuya comprensión basta un mirada simultánea a una breve explicación oral. Por tanto, se asume el riesgo de que la descripción no alcance a representar con exactitud la realidad de este espacio.

En la pantalla principal del aula virtual se muestra una secuencia de temas, en este caso coinciden con los contenidos del programa de la asignatura (distintos para segundo y para tercero), se complementa con un calendario en el que se sitúan los hitos más importantes de la actividad de la asignatura, generalmente las fechas de supervisión presencial, de entrega de materiales, de jornadas o congresos relevantes, etc. En el apartado correspondiente a cada tema, se cuelgan los documentos que son necesarios para su desarrollo, tanto los

generales comunes a cualquier estudiante de la asignatura como los específicos que se diseñan para este grupo concreto. En algunos casos, por la particularidad del tema se abren foros que permiten el debate entre los docentes y entre éstos con la profesora, también se puede habilitar la opción para que ellos adjunten documentos relacionados con la discusión.

Todo esto se complementa con un foro de novedades y de noticias en el que la profesora mantiene informados a los estudiantes de cualquier cambio que se produzca en el desarrollo la asignatura. Y con otro, de seguimiento en que los estudiantes comentan, de forma breve, semanalmente las actividades que han realizado y las incidencias que han tenido lugar en cada campo de prácticas. (Ver Imagen 1. al final del texto)

El entorno, ofrece además la posibilidad de individualizar las actividades por medio del diario de tareas, hacer consultas sobre cuestiones concretas que es necesario planificar, hacer la evaluación de la actividad, abrir espacios de comunicación simultánea (chats), etc.

Para acceder al aula y poder participar los estudiantes tienen que ser previamente dados de alta en el sistema (Ver Imagen 2. al final del texto). Esta tarea corresponde al administrador del sistema que opera según las instrucciones de la profesora. La única condición es que cada persona debe tener una cuenta de correo electrónico, sobre ésta se les asigna un nombre de usuario y una contraseña provisional. En el primer acceso al aula los estudiantes deben modificar su perfil, que consiste en introducir sus datos personales, añadir una foto para facilitar la identificación en los debates y cambiar la contraseña para garantizar la seguridad. A partir, de ese momento la profesora puede realizar un seguimiento detallado de las actividades que realizan los estudiantes en el aula (conexiones, mensajes a foros, etc.). De forma sistemática, cada vez que se añade un mensaje a cualquiera de los foros todas las personas inscritas en el aula, siempre que se haya activado la opción (se hace por defecto en las actividades para los estudiantes), lo reciben por correo electrónico en su buzón personal.

Como si de una página web se tratara, este aula se aloja en un servidor que dirige y soporta todas las operaciones que se realizan en ella, este servicio lo

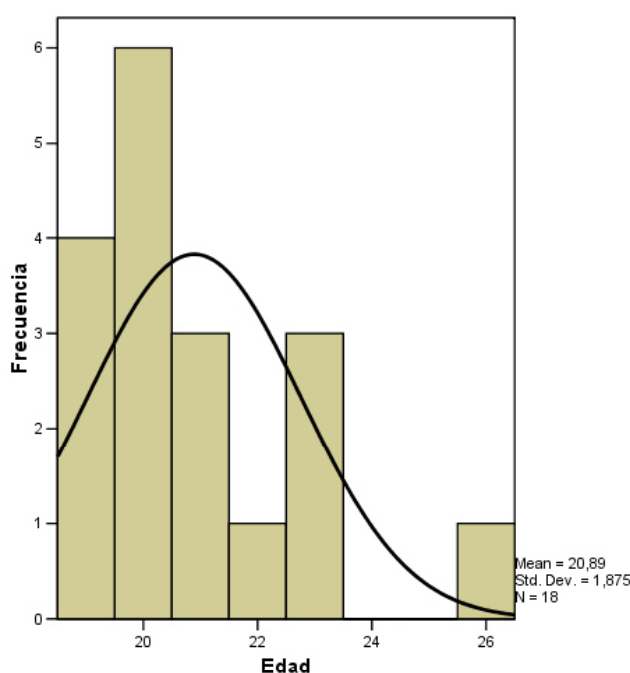
ofrece Edullab. En este caso, la parte de acceso libre se puede visualizar en <http://www.edullab.com/aulavirtual>.

### El perfil de los estudiantes.

Al inicio de la experiencia se pasó una encuesta breve que pretendía conocer algunas variables socio-demográficas básicas, los hábitos de uso de Internet y las expectativas que tenían en relación con el aula virtual. La encuesta se realizó a través del aula finalizado el primer mes de experimentación (a finales de octubre de 2005) a los 19 estudiantes que participan en el proyecto.

En cuanto a las variables sociodemográficas, la edad media del grupo se sitúa cerca de los 21 años y como es habitual en los estudios de Trabajo Social el 89,5% son mujeres.

Todas las personas del grupo tienen ordenador en casa y cuenta de correo electrónico. Sin embargo, un 21,1% no tiene acceso a Internet desde su casa y un 5,3% no usa o ha usado



Internet. En los demás casos, la mayoría se conecta desde su domicilio o desde la Universidad, y en menor medida en un cibercentro y en otros lugares (campo de prácticas y la casa de amigos y familiares) (Tabla 1.).

**Tabla 1. Lugar de conexión habitual**

(Value tabulated = 1)

Dichotomy label	Name	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
¿te conectas en casa?	conexion	14	43,8	77,8
¿te conectas en la ULL?	conexi_1	12	37,5	66,7
¿te conectas en un cibercentro?	conexi_2	3	9,4	16,7
¿te conectas en otros lugares?	conexi_3	3	9,4	16,7
Total responses		32	100,0	177,8

1 missing cases; 18 valid cases

En cuanto a la frecuencia de conexión, casi la mitad (47%) se conecta diariamente y poco más de la tercera parte lo hace de dos a tres veces por semana (36%). Resulta llamativo que los hombres formen parte del grupo que se conecta a diario lo que sugiere cierta relación entre sexo y frecuencia de conexión. (Tabla 2.)

**Tabla 2. Frecuencia de conexión.**

**Tabla de contingencia Sexo \* ¿con que frecuencia te conectas a Internet?**

		¿con que frecuencia te conectas a Internet?			Total	
		diariamente	2 ó 3 veces semana	1 vez semana		
Sexo	mujer	Recuento	7	7	3	17
		% del total	36,8%	36,8%	15,8%	89,5%
	hombre	Recuento	2	0	0	2
		% del total	10,5%	,0%	,0%	10,5%
Total		Recuento	9	7	3	19
		% del total	47,4%	36,8%	15,8%	100,0%

En relación con las razones que motivan la conexión, prevalece la búsqueda de información y la revisión del correo electrónico, seguidas de los que se conectan para descargar música , películas, etc. y por último incorporarse a un chat. (Tabla 3.)

**Tabla 3. Objetivo de la conexión.**

(Value tabulated = 1)

Dichotomy label	Name	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
¿ para buscar información?	conectas	18	36,0	100,0
¿ para revisar mail?	conect_1	17	34,0	94,4
¿ para chatear?	conect_2	6	12,0	33,3
¿ para descargar películas,música	conect_3	9	18,0	50,0
Total responses		50	100,0	277,8

1 missing cases; 18 valid cases



Para terminar esta parte, hay que señalar que ningún estudiante tiene experiencias previas de aprendizaje a través de la red (*e-learning*) y que solo el 50% dice saber lo que es un "campus virtual".

En la segunda parte de la encuesta se formularon una serie de afirmaciones para que las personas eligieran el valor que mejor se ajustara a su opinión, en función de su grado de acuerdo o desacuerdo. Estas cuestiones fueron: el aula virtual sirve solo para enseñanza no presencial; el aula virtual complementa la enseñanza presencial; el aula virtual puede facilitar el seguimiento de las prácticas de Trabajo Social; tener información disponible en todo momento me puede ayudar en el proceso de aprendizaje de las Prácticas de Trabajo Social II y III; el aula virtual favorece la colaboración entre los estudiantes de la asignatura; el aula virtual permite compartir las experiencias de los estudiantes de los distintos campos de prácticas; el debate en el aula virtual es más fácil que en las supervisiones presenciales; tener respuesta a mis dudas, sin esperar a la supervisión o a los días de tutoría, facilita mi proceso de aprendizaje; el aula virtual puede proporcionar mayor participación en la organización de las actividades de la asignatura; y el aula virtual me puede ayudar a organizar mejor las prácticas.

Del análisis de las respuestas resulta llamativo que no exista ningún estudiante que piense que el aula virtual solo sirve para la enseñanza no presencial teniendo en cuenta que no tienen ninguna experiencia previa con este tipo de entornos de aprendizaje (Tabla 4).

**Tabla 4. El aula virtual solo sirve para enseñanza no presencial**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	7	36,8	36,8	36,8
	bastante en desacuerdo	6	31,6	31,6	68,4
	ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	31,6	31,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

En cierta lógica, la mayoría está de bastante o muy de acuerdo con que puede ser un complemento de la formación presencial, no obstante existe un caso que se manifiesta bastante en desacuerdo (Tabla 5).

**Tabla 5. El aula virtual complementa la enseñanza presencial**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	bastante en desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
	bastante de acuerdo	10	52,6	52,6	57,9
	totalmente de acuerdo	8	42,1	42,1	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

En cuanto a si el aula virtual puede facilitar el seguimiento de las prácticas de Trabajo Social y si tener información disponible en todo momento (siempre que exista la posibilidad de conectarse a Internet) puede ayudar al aprendizaje en estas asignaturas, la mayoría de las personas están bastante o muy de acuerdo.

Sin embargo, existe una mayor dispersión en las opiniones en relación con la posibilidades de colaboración entre estudiantes (Tabla 6), las posibilidades de conocer otras experiencias (Tabla 7) y de realizar debates (Tabla 8).

**Tabla 6. El aula virtual favorece la colaboración entre estudiantes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	15,8	15,8	15,8
	bastante de acuerdo	8	42,1	42,1	57,9
	totalmente de acuerdo	8	42,1	42,1	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

De la segunda destaca un caso que se manifiesta bastante en desacuerdo con la posibilidad que ofrece el aula virtual para ampliar el conocimiento sobre otros campos de prácticas.

**Tabla 7. El aula virtual permite conocimiento otras experiencias (campos diferentes)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	bastante en desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
	ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	5,3	5,3	10,5
	bastante de acuerdo	6	31,6	31,6	42,1
	totalmente de acuerdo	11	57,9	57,9	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

También, sorprende si se tienen en cuenta las dificultades que suelen tener los estudiantes para hablar en público, que casi un tercera parte prefiera el debate presencial con la profesora que a través de este entorno utilizando el lenguaje escrito y evitando el contacto cara a cara. Quizá, esto pueda estar relacionado de forma inversa, de manera que los que se muestran bastante de acuerdo sean los que mayores reparos tengan para hablar en público. En cualquier caso, más de una tercera parte no toma posición (ni de acuerdo ni en desacuerdo) sobre este aspecto.

**Tabla 8. En el aula virtual el debate es mas fácil que en supervisión presencial.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente en desacuerdo	2	10,5	10,5	10,5
	bastante en desacuerdo	3	15,8	15,8	26,3
	ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	36,8	36,8	63,2
	bastante de acuerdo	7	36,8	36,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

En relación con la utilidad de tener una respuesta entre supervisiones presenciales a las dudas que se puedan plantear el 89,5% se muestra bastante o totalmente de acuerdo, mientras que el 79% piensa que el aula virtual puede incrementar la participación en la organización de las actividades de la asignatura.

Por último, indicar que la opinión mayoritaria es que el aula virtual puede ayudar a organizar mejor las prácticas de Trabajo Social (Tabla 9).

**Tabla 9. El aula virtual me puede ayudar a organizar mejor las practicas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	15,8	15,8	15,8
	bastante de acuerdo	11	57,9	57,9	73,7
	totalmente de acuerdo	5	26,3	26,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

En definitiva, la encuesta inicial muestra datos alentadores, primero porque parece que los estudiantes están familiarizados con el uso de Internet y tienen acceso a la red, aunque no lo hayan usado habitualmente para sus procesos de aprendizaje y segundo porque las posibilidades que ofrece el aula virtual, según las opiniones de este grupo de alumnos, sugieren que puede llegar a convertirse en una herramienta útil para la mejora de las prácticas de supervisión en el formación de profesionales del Trabajo Social.

### **Conclusiones.**

A pesar de las dificultades técnicas que ha tenido el proyecto, derivadas fundamentalmente de la poca capacidad del servidor, que en ocasiones ralentiza las operaciones y en otras pocas limita las posibilidades que ofrece Moodle, la experiencia ha resultado interesante y constructiva.

A falta de que se compruebe la valoración de los estudiantes después de haber usado durante algunos meses este espacio como complemento para la realización de sus prácticas externas, se puede aventurar que se esperan buenos resultados medidos en términos de coste-beneficio para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que parece que con una razonable inversión de tiempo (diseñar el curso si están los materiales elaborados supone de 6 a 8 horas de trabajo, actualizarlo depende de la actividad y hacer el seguimiento de un grupo como este significa entre 1 y 2 horas semanales) y de esfuerzo (formarse y actualizarse sobre el uso de este tipo de herramientas) por parte del docente se puede proporcionar un mayor ajuste en el proceso de

supervisión, especialmente porque el seguimiento semanal incrementa las garantías de que los estudiantes avanzan en la dirección adecuada al tiempo que ofrece más posibilidades para reorientar las actividades si fuera necesario. Asimismo, es muy probable que el trabajo cooperativo entre los estudiantes se puede ver muy favorecido si se tiene en cuenta que, prácticamente, se eliminan muchas de las dificultades (desplazamiento, coincidencia de horarios, etc.) que se argumentan para la realización de trabajo en grupo presencial.

En suma, se considera que este tipo de herramientas son útiles en la enseñanza universitaria, coherentes con el tipo de estudiantes que actualmente acceden a la enseñanza superior, afines, y necesarios, a los retos que la universidad española tiene como consecuencia del proceso para la convergencia europea de la enseñanza superior, particularmente los que se están planteando para la Titulación de Trabajo Social.

### **Referencias bibliográficas.**

- Accino, J.A. (2003). Entornos Integrados de Enseñanza Virtual. En Cebrián, M. (coord.). *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*. (Págs.:119-154).Madrid: Narcea Ediciones.
- Calzada, R. (coord.) (2005). ). *Guía de Prácticas de Trabajo Social III*. Tenerife: ARTE Comunicación Visual, S.L.
- Cebrián, M. (coord.) (2003). *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Santana, J.D. (coord.) (2004). *Guía de Prácticas de Trabajo Social II*. Tenerife: ARTE Comunicación Visual, S.L.

# Imagen 1.

**Aula Virtual edULLab: - Microsoft Internet Explorer**

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás Búsqueda Favoritos Multimedia

Dirección <http://www.edullab.com/aulavirtual/>

Vínculos [Diccionario de la lengua española](#) [Guía de canales](#) [Hotmail gratuito](#) [Inicio de Internet](#) [Lo mejor del Web](#) [Microsoft](#) [Personalizar vínculos](#) [Windows](#)

**Aula Virtual edULLab:** Ud. está en el sistema como [Celsa Cáceres Rodríguez](#). (Salir)

Español - España (es\_es)

**Novedades**

13 de may, 19:14  
Administrador Aula Campus Virtual  
Cortes de Red en horario nocturno  
[más...](#)

6 de may, 18:34  
Administrador Aula Campus Virtual  
Informe de Cortes Programados  
[más...](#)

6 de may, 14:36  
Administrador Aula Campus Virtual  
Cambio Dirección Web [más...](#)  
[Temas antiguos ...](#)

**Mis cursos**

**Prácticas de Trabajo Social II - 2005/2006**  
Profesora: [Celsa Cáceres Rodríguez](#)

El objetivo de esta asignatura es acercar a los estudiantes al ejercicio del Trabajo Social. Se realiza en Centros Externos. Asignatura anual de 15 créditos. Curso académico 2005/2006.

**Prácticas de Trabajo Social III - 2005/2006**  
Profesor: [Celsa Cáceres Rodríguez](#)

El objetivo de esta asignatura es acercar a los estudiantes al ejercicio del Trabajo Social. Se realiza en Centros Externos. Asignatura de 18 créditos. Curso Académico 2005/2006.

**Sala del profesorado**  
Profesora: [Alicia García Espósito](#)  
Profesora: [Wilme Rodríguez](#)

Sala del profesorado

**Prácticas de Trabajo Social III - 2004/2005**  
Profesor: [Celsa Cáceres Rodríguez](#)

El objetivo de esta asignatura es acercar a los estudiantes al ejercicio del Trabajo Social. Se realiza en Centros Externos. Asignatura de 18 créditos. Curso Académico 2004/2005.

**Este espacio se ha creado como punto de encuentro virtual de profesores y alumnos.** Las asignaturas están organizadas por departamentos según se indica en el menú central.

[» Universidad de La Laguna](#)  
[» Campus Virtual de la ULL](#)  
[» edULLab.org](#)  
[» edULLab.net](#)

**Servicios:**  
[» Recordar Datos de Acceso a través del Correo Electrónico](#)  
(sólo usuarios del Aula Campus Virtual)

Listo pero con errores en la página.

Aula Virtual edULLab: - Microsoft Internet Explorer Internet

Inicio Documento3 - Micr... Adobe Acrobat edULLab :: Aula ... Aula Virtual edUL... ES 15:33

**Curso: Prácticas de Trabajo Social II - 2005/2006 - Microsoft Internet Explorer**

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás Búsqueda Favoritos Multimedia

Dirección <http://www.edullab.com/aulavirtual/course/view.php?id=31&edit=off>

Vínculos [Diccionario de la lengua española](#) [Guía de canales](#) [Hotmail gratuito](#) [Inicio de Internet](#) [Lo mejor del Web](#) [Microsoft](#) [Personalizar vínculos](#) [Windows](#)

Todos los cursos...

**Administración**

- [Activar edición](#)
- [Configuración](#)
- [Editar información](#)
- [Profesores](#)
- [Usuarios](#)
- [Grupos](#)
- [Copia de seguridad](#)
- [Restaurar](#)
- [Importar datos del curso](#)
- [Niveles](#)
- [Calificaciones](#)
- [Registros](#)
- [Archivos](#)
- [Ayuda](#)
- [Foro de profesores](#)

**Modelo de Acuerdo de Aprendizaje**

2 **ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN**

[ANALISIS DE LA ORGANIZACIÓN](#)

3 **ANÁLISIS DE LA REALIDAD SOCIAL**

[Guión Analisis del Entorno](#)

4 **MARCO TEÓRICO**

[Guión Marco Teórico](#)  
[Guión marco jurídico](#)

5 **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

6 **INFORME DE RESULTADOS**

7 **DIAGNÓSTICO SOCIAL**

**Novedades**

[Añadir un nuevo tema...](#)

30 de oct, 12:02  
Celsa Cáceres Rodríguez  
Problemas con el servidor  
[más...](#)

21 de oct, 10:01  
Celsa Cáceres Rodríguez  
[GUÍA DE SEGUNDO más...](#)

19 de oct, 15:24  
Celsa Cáceres Rodríguez  
Bienvenidas... bienvenidos...  
[más...](#)  
[Temas antiguos ...](#)

**Eventos próximos**

[Entrega encuesta inicial](#)  
*Hoy ( 01:00)*

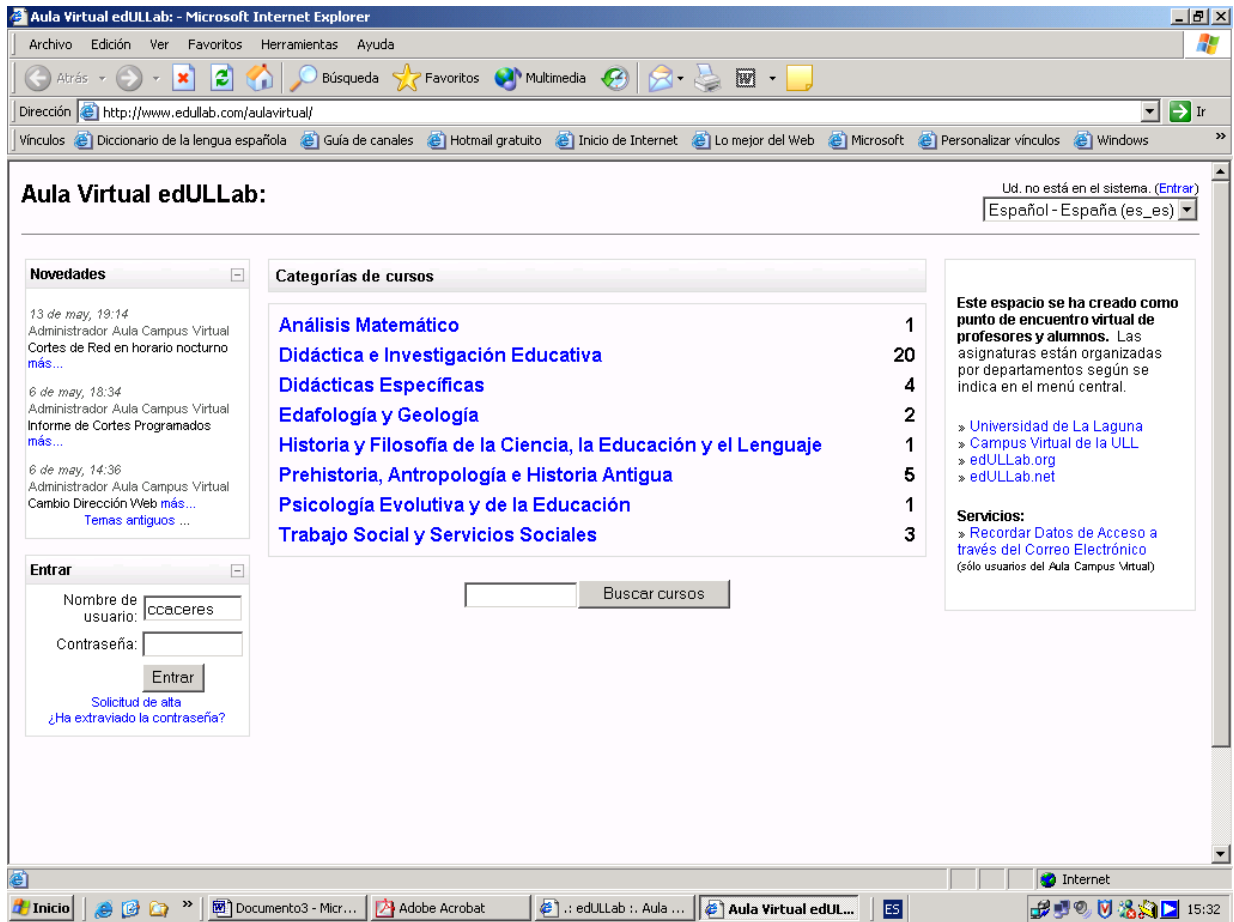
[Supervisión](#)  
*Jueves, 3 noviembre ( 10:00)*

[Supervisión](#)  
*Jueves, 17 noviembre ( 10:00*  
*» 12:30)*

Internet

Inicio Documento3 - Micr... Adobe Acrobat edULLab :: Aula ... Curso: Prácticas ... ES 15:42

Imagen 2.



## **Un modelo de prácticas para el Trabajo Social en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior**

Francisco Cosano Rivas.

Universidad de Málaga.

### **Resumen.**

*La adaptación de las titulaciones universitarias a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior supone introducir cambios en los contenidos y en los procedimientos. La nueva forma de entender la docencia, orientada hacia el aprendizaje de los estudiantes como proceso y no centrada exclusivamente en las horas lectivas presenciales, se puede resumir en el lema “enseñar a aprender”, entendiéndose como la mejor forma de que los alumnos adquieran capacidades, habilidades y competencias acordes con el perfil profesional. Para el Trabajo Social, la introducción del nuevo sistema no debe suponer grandes dificultades dado el carácter de nuestros estudios, orientados a la práctica y conectados intensamente con los cambios sociales, lo que ha propiciado históricamente unos estudios dinámicos, flexibles, capaces de adaptarse a las circunstancias del momento. En este sentido, las prácticas pueden jugar un importante papel como elemento unificador que facilite la planificación e implantación de las actividades que el nuevo sistema exige. Este trabajo pretende exponer un modelo de prácticas basado en el sistema de prácticas que se sigue en la titulación de Trabajo Social de la Universidad de Málaga que, tras varios años de aplicación exitosa, pueda servir para alcanzar los objetivos de la enseñanza universitaria futura.*

### **Abstract.**

*The adaptation of the university degrees to the directives of the European Space of Superior Education involves changes not only in the contents but in the procedures. The new way to understand teaching, aimed towards the learning like a process and not concentrated exclusively in lecturers, can be summarize in the motto "to teach to learn", being understood as the best way to acquire capacities, abilities and competitions according to the professional*



*profile. To the Social Work, the introduction of the new system mean less difficulties because of the character of our matter, mainly oriented to the practice and connected strongly to social changes, which has caused historically dynamic studies, flexible, capable to adapt to the circumstances of the moment. So, the practices can play an important role joining elements that facilitate the planning and implantation of the activities demanded by the new system. This work tries to expose a model of practices based in the scheme of the degree of Social Work of the University of Malaga that, after several years of successful application, can achieve the aims of university education in the future.*

*Palabras clave: prácticas; modelo docente; enseñanza; Trabajo Social.*

*Key words: practices; educational model; education; Social Work.*

## **1. El planteamiento teórico.**

La relación teoría-práctica ha supuesto para el Trabajo Social, desde sus inicios, un binomio omnipresente tanto en el periodo de formación como en el desarrollo de la labor profesional. Esta característica, inherente a nuestra disciplina por su objeto, ha propiciado que, dentro del currículo de la diplomatura, las prácticas desempeñen un papel fundamental para la formación de los futuros profesionales al aportar nuevos elementos de reflexión para una nueva teorización y su posterior aplicación pues cuestionan, instrumentalizan y complementan el cuerpo teórico del Trabajo Social.

La enseñanza práctica se presenta como una instancia básica de investigación y elaboración teórica en la que el alumno conoce un campo de estudio y puede sacar conclusiones de los datos obtenidos y relacionarlos con la realidad social en su conjunto. No es solamente un lugar de aplicación de la teoría sino que, además de ello, los estudiantes deben obtener de la experiencia práctica un conocimiento teórico.

La importancia de las prácticas radica, básicamente, en la relevancia que para el Trabajo Social tienen las personas y, por ello, persigue que sus profesionales dominen todos los ámbitos de intervención que tengan alguna relación con la promoción de las personas y con su bienestar. Asimismo, las prácticas suponen un ejercicio de retroalimentación con respecto a la teoría. Por tanto, éstas han de ser consideradas como fuente de conocimiento que, de manera constante, alimenta el cuerpo teórico en el cual se sustenta.

Desde esta perspectiva y, frente al análisis de los conceptos mecanicistas de la ciencia de siglos anteriores, en el diseño de un modelo de prácticas se impone un nuevo planteamiento proveniente de los enfoques ecológico, sistémico y comunicativo, basado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y de experiencia y en la participación crítica y activa en espacios comunicativos. En este *paradigma ecológico* se prioriza el estudio del "contexto" entendido como lugar donde se produce el comportamiento y escenario de las interacciones (persona-grupo, persona-grupo-medio ambiente).

El aprendizaje socializador es un precedente de este paradigma. Un aspecto relevante, inédito y único de este modelo, frente a otros paradigmas, es la posibilidad de negociar. Comunicación y negociación en la planificación, ejecución y, en definitiva, en todo el proceso es una constante y su rasgo distintivo.

En el citado modelo el profesor es un mediador, un gestor del aula que potencia interacciones (asume roles de animador), motiva y provoca un clima de confianza. Su currículum (contenido y metodología) es abierto y flexible.

Durante largo tiempo, el modelo didáctico en las prácticas de la carrera en las distintas Escuelas Universitarias de Trabajo Social fue el de supervisión, siendo en su momento un paso decisivo llevado a cabo por considerar dos hechos importantes:

a) El profesor asumía su rol como conductor del grupo y la transmisión de conocimientos se supeditaba a la teoría. Enseñar era sinónimo de transmitir.

b) El alumno, aunque tenía en todo momento una actitud abierta y participativa, tratando de analizar e interpretar determinadas situaciones problemáticas (objeto de su práctica), no era co-protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje entendido como construcción.

Un avance superior de lo anterior por entender el proceso educativo como la relación dialéctica entre enseñanza-aprendizaje (se enseña aprendiendo y se aprende enseñando) es el modelo didáctico que se siguió durante largos años en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Málaga, hoy inexistente, aunque los frutos de dicha experiencia han sido recogidos por los docentes de la actual titulación de Trabajo Social de la Universidad de Málaga, inmersos hoy en un proceso de adaptación de dicho modelo a los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior.

Este modelo se basa en las siguientes instancias pedagógicas: talleres, plenarios, tutorías y campos de prácticas. Se pretende con esta forma de intervención educativa posibilitar a los alumnos el realizar por sí mismos aprendizajes significativos, globalizadores e integradores. Este planteamiento supone modificar los esquemas conceptuales del alumno con la realidad práctica, desarrollando su potencial de aprendizaje y revisión constante de actitudes y sentido crítico. Implica una intensa actividad por el alumno al tener que establecer relaciones entre los nuevos conceptos y los ya conocidos, lo que sólo es posible si el alumno quiere y está motivado para aprender. El profesor, en este contexto, es un mediador del aprendizaje. El alumno construye su conocimiento con ayuda del profesor, profesionales de los centros de prácticas, sus compañeros y recursos ajenos a la propia titulación.

Con esta propuesta didáctica se desea, en definitiva, superar la clásica dicotomía entre aprendizaje teórico y práctico que, en parte, se realizaba con la supervisión, ya que si bien se llevaba a cabo compartiendo conocimientos y experiencias, no llegaba al objetivo de conseguir un conocimiento teórico superior de sus ideas primarias y mediatizado por la práctica, asumiendo el

alumno en determinados momentos el rol de docente y el profesor el de discente.

## **2. Las instancias pedagógicas en las prácticas.**

### **2.1. Taller.**

El Taller es un espacio de trabajo que aplica una metodología de capacitación para desarrollar un proceso educativo de formación personal y técnica. Aquí, el grupo identifica y analiza una realidad social, su complejidad, alternativas de solución, etc. En definitiva, es un lugar que permite trabajar sobre algo y adquirir los conocimientos derivados de dicha prácticas. Para ello se constituye como un equipo de trabajo formado por un docente y un grupo de alumnos/as, en el cual cada uno de los integrantes hace su aporte específico. El docente orienta a los alumnos/as, pero al mismo tiempo adquiere junto a ellos experiencias de las realidades concretas en que se desenvuelven.

El taller es un instrumento pedagógico a la vez que un medio para operar sobre la realidad concreta (conocerla y transformarla). Tiene su fundamento en el convencimiento de que los participantes son "sujetos activos" de la experiencia y no pasivos receptores y en el aprendizaje a través del proceso acción-reflexión-acción.

La filosofía del taller hace que sus participantes procuren del desarrollo de tres áreas complementarias en la formación/capacitación:

- Área de desarrollo personal: capacidad de relación, comunicación, solidaridad, etc.
- Área de desarrollo grupal: trabajo en equipo, toma de decisiones, discusiones democráticas, técnicas para alcanzar el consenso.
- Área de formación específica: conocimientos y técnicas de acuerdo a los objetivos de cada taller.

El Taller se basa en una metodología participativa, vivencial y reflexiva.

- Participativa: Fomenta el aporte de cada uno, facilitando esta tarea el profesor de prácticas. Potencia un "aprender actuando" a través del trabajo de grupo, puesta en común, toma de decisiones, etc.
- Vivencial: La participación incorpora aspectos dinámicos, de la experiencia personal, creatividad, etc.
- Reflexiva: A partir de la realidad, las teorías y experiencias previas, etc., generando una conciencia crítica que evite respuestas mecánicas ante la compleja realidad social.

Se persigue la integración teoría-práctica mediante un proceso pedagógico que conjuga el conocimiento teórico y el análisis de situaciones con la realidad social. Así, el taller supone una forma diferente de abordar el conocimiento científico de la realidad y persigue habilitar al alumno en procesos a través de los cuales se construye una teoría desde una perspectiva científica.

Esta instancia pedagógica tiene la doble finalidad de garantizar un seguimiento colectivo, regular y constante de las prácticas y permitir a los alumnos teorizar y sistematizar científicamente su experiencia concreta, proporcionándoles elementos básicos para que, en su aplicación a la práctica, se realice el proceso de acción-reflexión-acción.

El taller no pretende sólo objetivos pedagógicos e intelectuales, en cuanto a adquisición o aplicación de conocimientos, sino que también intenta el desarrollo de sus participantes en otros aspectos. Entre sus objetivos destacan:

- a) Favorecer el crecimiento integral de sus componentes, a través de una acción conjunta, integradora, creativa y enriquecedora.
- b) Establecer la utilización de múltiples canales de comunicación, posibilitando el inicio y desarrollo de la identidad grupal.
- c) Potenciar el análisis crítico de las propias acciones y el estudio e interpretación de la realidad.
- d) Lograr la integración global de conocimientos.

El Taller se llevará a cabo en sesiones periódicas en función de la carga lectiva asignada a las prácticas en los distintos planes de estudios. En el caso de la titulación de la Universidad de Málaga, en segundo curso tienen periodicidad semanal y en tercer curso quincenal, en ambos casos con dos horas de duración, funcionando el grupo a través de subgrupos operativos, con su propia normativa de organización y funcionamiento, con un coordinador/a, secretario/a. La organización del taller se hará sobre la base de los diferentes sectores de actividad, con la participación de los alumnos que pertenezcan a ellos, profesores de teoría y práctica y otros técnicos especializados en los diferentes temas. Cada taller desarrollará el proceso metodológico adecuado en función de los niveles de intervención y de la naturaleza de las prácticas.

Los grupos de taller establecerán las etapas, actividades, técnicas, etc. que configurarán los contenidos de las sesiones, sin menoscabo de las tareas básicas que todos los talleres han de realizar: analizar y diagnosticar una realidad en segundo; planificar, ejecutar y evaluar proyectos sociales en tercero, así como profundizar en técnicas de atención directa, llevar a cabo análisis de instrumentos básicos del Trabajo Social, dinámica de grupos, etc.

## **2.2. Plenarios.**

Son sesiones de trabajo en común, de periodicidad preestablecida, en las que los distintos grupos de prácticas que intervienen utilizan la técnica de aprendizaje colectivo que persigue conocer, escuchar y saber comunicar para la solución del problema. En los plenarios, el moderador debe centrar su esfuerzo en conseguir que se atienda y se tome en consideración cada exposición de los componentes.

Se valora positivamente la idea de que tanto en los talleres como en los plenarios, el alumno asuma cuantos papeles sean posibles: moderador, secretario, observador... levantando acta de todas las reuniones y sesiones de trabajo y distribuyéndose la tarea de forma racional y eficaz, lo que les permitirá

ir adquiriendo costumbres de organización y colaboración en las actividades a desempeñar, enriqueciendo así el trabajo con la aportación de todos.

### **2.3. Tutoría.**

La tutoría la podemos definir como el espacio pedagógico que, oponiéndose al aula, pretende afianzar y profundizar en los conocimientos adquiridos de manera personalizada. Junto con la lección magistral, forma un binomio donde la interacción profesor-alumno busca la más perfecta asimilación y comprensión de contenidos. Frente a las limitaciones de aquélla (impersonalidad, posible falta de aclaración de dudas, desconexión con el nivel de conocimientos específico de cada alumno...), la tutoría se instituye como un instrumento muy válido para conseguir los objetivos docentes. Es la relación individualizada con el alumno, lo que facilita el proceso de dinamización de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses. Su objetivo es optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumno a lo largo de su avance en el sistema.

La tutoría permite:

- El análisis de problemas desde diferentes ángulos
- La detección de carencias en la formación
- Poner el énfasis en los aspectos de aprendizaje con mayores déficits.
- Sacar a la luz obstáculos que frenan el aprendizaje
- La relación empática docente/disciente

Es un elemento esencial por contribuir a la calidad y eficacia de la enseñanza. En las asignaturas de prácticas, la experiencia nos muestra que el espacio tutorial para esta materia requiere de una mayor carga horaria que el que se suele reservar para cualquier asignatura teórica, dado que el alumno ha de analizar, periódicamente y junto con su responsable de prácticas, los avances conseguidos.

### **2.4. Campos de Prácticas.**

Es la instancia del proceso educativo donde el alumno deberá desarrollar la práctica profesional, debiendo lograr los objetivos establecidos para cada curso. El campo de prácticas hace referencia al centro o servicio que mantiene relaciones docentes con la titulación o Escuela. Representa un aspecto de considerable importancia en el proceso educativo de los alumnos de Trabajo Social, por cuanto que es en esta instancia donde tienen la oportunidad de acercarse a la realidad social.

Los profesores de prácticas mantendrán una estrecha colaboración con los profesionales de los centros de prácticas a fin de conseguir que la experiencia sea fructífera para el alumnado; en este caso, son importantes las visitas periódicas a las instituciones pues refuerzan los lazos de relación, al mismo tiempo que permiten una evaluación continua.

### **3. Los agentes.**

Los espacios pedagógicos reseñados implican la asunción de una serie de funciones y responsabilidades por parte de los actores de los mismos, es decir, del alumno, profesional del centro de prácticas y profesor de la asignatura.

#### **3.1. Del alumno:**

- En el taller:
  - Participa activamente y asiste con puntualidad al taller.
  - Realiza las actividades programadas, colaborando de modo responsable.
- En el campo de prácticas:
  - Asiste a las prácticas durante el horario convenido
  - Aplica los conocimientos y técnicas de Trabajo Social correspondientes.
  - Respeta los compromisos adquiridos y guarda el secreto profesional.
  - Acata las normas del centro.

#### **3.2. Del trabajador social del campo de prácticas:**



- Guía y orienta la práctica del alumno en el campo profesional.
- Potencia la formación de actitudes profesionales.
- Colabora en la evaluación del alumno.

### 3.3. Del profesor de prácticas:

- Pedagógicas:
  - Motiva una enseñanza que contempla no sólo los aspectos informativos sino también los formativos.
  - Orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje, colaborando en la integración teórico-práctica.
  - Favorece la búsqueda de conocimiento.
  - Potencia el desarrollo de la capacidad autocrítica del alumno.
- De animador:
  - Dinamiza el grupo.
  - Prepara conjuntamente con los alumnos, el clima grupal para el autodesarrollo y aprendizaje.
  - Propicia la iniciativa y creatividad del grupo.

## 4. La evaluación.

La evaluación, en su concepción más genérica, pretende conseguir una mejora. Evaluar es una tarea necesaria a la hora de analizar resultados, eficiencia, eficacia... Asimismo, es innegable que la retroalimentación de los procesos que permite la evaluación tiene la utilidad de conocer si los procedimientos empleados son los correctos, si se consiguen los resultados previstos, así como la adecuación de los recursos con los que contamos frente a los objetivos que se pretenden alcanzar.

El modelo que defendemos para la formación práctica es el de evaluación cualitativa-formativa, por favorecer el aprendizaje constructivo. La evaluación se convierte así en orientadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, tratando de detectar los cambios producidos en el alumno, la eficacia del

método empleado y la adecuación del programa, reconduciendo el dicho proceso hacia los fines marcados.

Esta evaluación es reflexión crítica sobre componentes e intercambios en el proceso didáctico, a fin de determinar los resultados y constatar las decisiones más adecuadas para la consecución de los objetivos. No se evalúa solamente el resultado de los aprendizajes, sino también las actividades, recursos, funcionamiento de la interacción educativa, etc. Sus características son:

- Procesual: Forma parte del aprendizaje.
- Integral: Abarca todos sus elementos.
- Sistémica: Se produce en la actuación docente, estructurándose sobre la base de evaluaciones anteriores siendo, por tanto, continua.
- Estructural: Permite ajustar las actuaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad presentada.
- Progresista: Considera los logros, madurez y desarrollo alcanzado por el alumno.
- Innovadora: Constata los efectos, factores y condicionamientos que inciden en el proceso.
- Científica: Analiza los elementos del proceso como parte del sistema, a fin de detectar el papel de cada uno dentro del mismo.
- Continua: Registra la actuación del alumno para analizar su evolución y logros en el ámbito de conocimientos, destrezas, actitudes profesionales, etc. Analiza y solventa las dificultades que impidan alcanzar los objetivos marcados y orienta su formación.
- Integral: Tendrá en cuenta la formación alcanzada y el desarrollo de las capacidades individuales y grupales.
- Conjunta: Con la participación de todos los que intervienen en el proceso de aprendizaje.
- Final: Detecta el grado de consecución de los objetivos, el cumplimiento de las funciones y responsabilidades de los alumnos/as (en el ámbito individual y grupal), valora la participación, los trabajos individuales y grupales, las exposiciones, etc.

Será un proceso en el que profesional, profesor y alumnos analizarán el trabajo que se vaya realizando. Este proceso se hará operativo con pautas de evaluación continuadas en el tiempo, como instrumento principal en la que se irá analizando los objetivos del programa, actividades y cumplimiento de responsabilidades contraídas.

La operativización del modelo teórico de evaluación propuesto se concreta en dos direcciones: evaluación del programa y evaluación individual de los alumnos. Del programa lo que se evaluará será el desarrollo de éste y los resultados obtenidos con su aplicación. Por un lado, se pretende evaluar su desarrollo para obtener una información útil que sirva para realizar los ajustes convenientes mientras se está llevando a cabo la ejecución de aquél. Contiene, pues, una función de retroalimentación que, al ofrecer información, nos permitirá introducir mejoras sobre la marcha.

Los elementos que se tendrán en cuenta para la medición son:

- a) Participación general del alumnado en el taller:
  - asistiendo a él
  - haciendo aportaciones útiles
  - participando activamente en tareas de grupo
  - buscando o proponiendo ideas o actividades para la consecución de los objetivos del programa
- b) Evolución del grupo de alumnos
  - aumentando o disminuyendo su participación según se va desarrollando el programa
- c) Grado de satisfacción de los alumnos
  - manifestando agrado o desagrado

Por otra parte, se evaluarán los resultados que se van obteniendo con la aplicación del programa, para determinar en qué medida se están

alcanzando los objetivos mostrando, así, la valía del programa. Para ello, se tendrán en cuenta:

- Los conocimientos que van adquiriendo
- Las habilidades que van desarrollando
- Las actitudes que van manifestando

El hecho de que para la medición se utilicen elementos cualitativos se considerará inevitable, dada la naturaleza del programa; la subjetividad que ello aporte se entenderá compensada merced a la implicación en el proceso evaluativo de todos los elementos que forman parte del programa: no sólo será una estimación del profesor, sino también de lo propios alumnos. A estos se les pedirá opinión a través de grupos de discusión, cuestionarios, otros escritos...

Respecto a la evaluación del alumno, es decir, a la valoración de los conocimientos que ha obtenido, a las habilidades o capacidades que ha desarrollado y a las actitudes que ha manifestado, se iniciará ésta pidiendo su pronunciamiento sobre los criterios elaborados por el profesor, buscando alcanzar un consenso sobre las pautas o líneas a seguir.

La propuesta que se plantea quedaría estructurada así:

- Valoración de los trabajos individuales, los de grupo y las exposiciones en el taller.
- Valoración de esos trabajos atendiendo a su carácter voluntario u obligatorio.
- Valoración de la participación:
  - aportando ideas
  - interviniendo en los debates
  - asumiendo, positivamente, tareas grupales
  - buscando la relación con el mayor número de compañeros
  - conquistando elementos enriquecedores para el taller: ponentes, material significativo...

- **Apreciación de la creatividad:**
  - empleo imaginativo de los distintos instrumentos y técnicas
  - búsqueda de nuevos elementos de exposición

Los alumnos habrán de cooperar en esta fase del programa realizando autoevaluaciones a través de fichas, cuestionarios o, sencillamente, anotándose una puntuación al final de cada trabajo por escrito.

Como ya se ha indicado, se tendrá en cuenta, para la nota final del alumno, la valoración que realice el profesional del centro de prácticas sobre la aptitud y actitud conquistada por aquél a lo largo de todo el período de prácticas en la institución a la que ha acudido.

Todo este proceso evaluativo quedaría incompleto sin la realización de una autoevaluación del propio profesor acerca del grado de consecución de los objetivos y procedimientos empleados, todo ello con la pretensión de retroalimentar la metodología seguida en las asignaturas. Para ello es necesaria la utilización de adecuados sistemas de registro, que se concretan en planillas individuales del alumno, hojas de registro de contactos con los centros de prácticas, así como la utilización de un instrumento de registro en el que se refleje todo lo acontecido durante el curso.

## **5. La operativización del modelo propuesto.**

Las bases teóricas aquí expuestas fundamentan la implementación y puesta en práctica del modelo de prácticas que se sigue en la titulación de Trabajo Social de la Universidad de Málaga. Según el plan de estudios vigente, la formación práctica se concentra en los cursos segundo y tercero, organizada en torno a dos asignaturas, una cuatrimestral y otra anual respectivamente. Con ambas asignaturas prácticas se pretende, como objetivo general, que el alumno desarrolle todas las fases metodológicas, desde el estudio-conocimiento que desemboca en un diagnóstico, pasando por la planificación de una intervención social y finalizando en la evaluación de todo el proceso. No obstante, el profesorado del Área de Trabajo Social y Servicios Sociales de esta Universidad

se ha planteado, en el marco de la experiencia piloto para la adaptación al sistema de créditos europeos que en la actualidad se desarrolla en el primer curso de la titulación, la realización de una actividad práctica consensuada por todas las materias que se imparten en dicho curso con la que se cubra una necesidad manifestada tanto por los alumnos como constatada por los docentes, en el sentido de dotar a aquéllos de una serie de conocimientos, teóricos y prácticos, que les habiliten para afrontar de manera más adecuada las prácticas de los cursos posteriores, las cuales, al desarrollarse en centros de prácticas externos, exigen de los alumnos un nivel de adiestramiento en técnicas y habilidades que en el curso primero no se cubre adecuadamente. La propuesta, como hemos manifestado, consiste en la realización de una actividad académicamente dirigida donde los alumnos consigan integrar conocimientos relacionados con las distintas materias presentes en el primer curso (técnicas de investigación social, estadística, trabajo social, servicios sociales, psicología, etc.). Tal actividad se concreta en la realización de un estudio general de un barrio o distrito de la ciudad de Málaga, para lo cual los alumnos deberán desarrollar y aplicar un trabajo de investigación básico, donde podrán ejercitar técnicas, instrumentos y determinadas habilidades profesionales. Significará, en definitiva, de una aproximación a la primera fase del método. Con esto, dispondrán de un bagaje de conocimientos básicos que les permitirán afrontar mejor las prácticas de segundo curso, centradas en la investigación social de manera más profunda, y las de tercer curso, cuyo eje central es la intervención social.

Con este esquema general, las prácticas se convierten en el eje central de la docencia en torno a las cuales giran el resto de materias. Se busca un modelo de prácticas integral y globalizador, en consonancia con el enfoque holístico defendido más arriba, que facilite a los alumnos adquirir las competencias específicas siguientes, contenidas en la Guía docente común de Trabajo Social para la experiencia piloto de créditos europeos de las universidades andaluzas:

1. Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.

2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a...
3. Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.
4. Responder a situaciones de crisis.
5. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios.
6. Preparar, producir, implementar y evaluar los planes de intervención.
7. Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades.
8. Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas.
9. Trabajar con los comportamientos que representan un riesgo para el sistema cliente.
10. Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo cotidiano.
11. Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa de conflictos.
12. Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social
13. Defender a las personas, familias, grupos, organizaciones...
14. Preparar y participar en las reuniones de toma de decisiones.
15. Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo.
16. Establecer, minimizar y gestionar el riesgo hacia uno mismo.
17. Administrar y ser responsable de su propio trabajo.
18. Contribuir a la administración de recursos y servicios.
19. Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales.
20. Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas.
21. Gestionar y dirigir entidades de bienestar social.
22. Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual.

23. Trabajar dentro de estándares acordados para el ejercicio del Trabajo Social.
24. Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos.
25. Contribuir a la promoción de las mejores prácticas del trabajo social.

¿Cómo se concreta dicho modelo? Se estructura en los tres cursos, siguiendo un esquema progresivo.

### **5.1. El primer nivel.**

La formación práctica en el primer curso constituye para los alumnos una primera aproximación a la realidad social, a las necesidades y problemas que en ella existen y son objeto del Trabajo Social, así como un acercamiento a los recursos y respuestas sociales disponibles y a las técnicas e instrumentos que se utilizan en la profesión.

Este proceso pedagógico es el resultado de un trabajo individual y grupal, que requiere la aplicación de conocimientos, técnicas e instrumentos, así como el desarrollo de actitudes y habilidades propias del Trabajo Social.

En el ámbito de procedimientos, las prácticas son guiadas por un profesor de la titulación, cuyo rol fundamental es orientar al alumno en el aprendizaje, aplicación de conocimientos e interrelación teoría-práctica.

Para este primer nivel se plantean dos bloques de objetivos:

A. De conocimiento:

1. Acercar al alumno/a a la teoría, metodología y lenguaje propio del Trabajo Social.
2. Iniciar al alumno/a en la aplicación de elementos teóricos y de técnicas, instrumentos y habilidades propias del Trabajo Social.



3. Investigar un aspecto de la realidad social significativo para el Trabajo Social.
4. Realizar una primera aproximación a los recursos y respuestas sociales a esa realidad objeto del Trabajo Social.
5. Conseguir el intercambio de conocimientos, experiencias e interrelación de las realidades sociales estudiadas por los diferentes grupos de prácticas.

**B. De desarrollo personal y grupal:**

1. Favorecer en los alumnos/as el desarrollo de sus capacidades y actitudes individuales y grupales.
2. Fomentar la participación y responsabilidad en las tareas a realizar en las prácticas.

Para la consecución de estos objetivos, se establecen las siguientes fases metodológicas:

FASES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS
<b>Iª. Formación del grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer el conocimiento mutuo</li> <li>- Identificar motivaciones y expectativas</li> <li>- Constituir los grupos</li> <li>- Favorecer el aprendizaje de técnicas grupales y dinámica de grupos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acta de constitución de los grupos</li> <li>- Debate y análisis de la dinámica grupal</li> <li>- Explicitación de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>.Normas de funcionamiento</li> <li>.Roles (coordinador, secretario y observador)</li> <li>.Tareas</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas de comunicación</li> <li>- Discusión de grupos</li> <li>- Toma de decisiones</li> <li>- Negociación</li> <li>- Técnicas de relación</li> </ul>
<b>IIª. Planteamiento de la investigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alcanzar el conocimiento global de la problemática</li> <li>- Conocer las necesidades y problemáticas que afectan a cada colectivo</li> <li>- Detectar y analizar los recursos y las respuestas sociales e institucionales a dichas problemáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recopilación de datos documentales sobre trabajos realizados</li> <li>- Estudio de fuentes documentales sobre las distintas problemáticas en el ámbito general y específico</li> <li>- Preparación de técnicas, instrumentos y documentación a aplicar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas para la elaboración de trabajos</li> <li>- Observación documental</li> <li>- Análisis de la documentación</li> <li>- Discusión de grupos</li> <li>- Entrevistas</li> <li>- Debates, vídeos</li> </ul>
<b>IIIª. Recogida de datos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recoger datos para conocer la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización del trabajo de</li> </ul>	

FASES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS
	problemática	campo	- Visitas a centros
<b>IV<sup>a</sup>. Análisis y tratamiento estadístico de los datos</b>	- Analizar datos obtenidos	- Análisis de datos - Tratamiento estadístico	- Técnicas gráficas y estadísticas  - Técnicas de sistematización
<b>V<sup>a</sup>. Redacción del informe final</b>	- Conseguir y elaborar el informe final	- Redacción del informe final	- Técnicas de elaboración de trabajos
<b>VI<sup>a</sup>. Exposición oral e integración de conocimientos</b>	- Interrelacionar las diferentes problemáticas tratadas	- Planificación de la fase expositiva (elección de la actividad): . Exposición en talleres . Exposición en plenarios  - Evaluación de las prácticas	- Técnicas de exposición  - Técnicas audiovisuales  - Técnicas de evaluación

Estos momentos van a darse en un proceso en que sus elementos se influyen recíprocamente y cuyo orden es convencional, de acuerdo a las necesidades, tanto pedagógicas como de la práctica.

## 5.2. El segundo nivel.

En segundo curso, las prácticas tratan de profundizar y llegar a un conocimiento-diagnóstico de una problemática social, así como el planteamiento de una intervención posterior.

En este nivel se operativizará la metodología, se aplicarán técnicas y se adquirirán y desarrollarán las habilidades necesarias para llevar a cabo un proceso de investigación diagnóstica dentro de los cauces más próximos a los requerimientos científicos, alcanzándose finalmente el nivel de intervención a través de la elaboración de un proyecto/programa basado en el diagnóstico. Este será el nexo entre las prácticas de este nivel y el siguiente (tercer curso).

Al estar ubicada en el segundo curso de la titulación, esta asignatura práctica será apoyada por los contenidos del resto de las materias tanto de primer curso como de segundo.

Los objetivos se estructuran también en dos bloques:

#### A. De conocimiento

- Capacitar a las alumnas y los alumnos para la comprensión de la realidad social en la que se insertan.
- Posibilitar la adquisición de los conocimientos metodológicos y técnicos que les permitan un conocimiento científico de la realidad, la elaboración de un diagnóstico general y/o específico y un proyecto de trabajo en función del diagnóstico.
- Profundizar en las técnicas e instrumentos y en las habilidades y valores del Trabajo Social.
- Conocer las instituciones y el tipo de servicios y programas que prestan, así como la forma de acceso a los mismos.

#### B. De desarrollo de actitudes personales y grupales.

- Desarrollar actitudes de responsabilidad y compromiso en función del acercamiento a la realidad social en su campo de prácticas y de su futuro rol profesional.
- Potenciar las actitudes y capacidades de los alumnos para trabajar en grupo.

En cuanto a los contenidos, se establecen tres grandes momentos según el contenido que se prevé para los talleres:

1. Acercamiento a la institución en la que se insertan y a la problemática que han de investigar; planificación del estudio.
2. Ejecución de la investigación y elaboración de un diagnóstico social.
3. Evaluación de la investigación y de todo el proceso metodológico.

En cada una de estas fases se persiguen unos objetivos específicos y, para ello, se realizarán una serie de actividades apoyadas por determinadas técnicas, tal y como se muestra en el cuadro que mostramos al final de este apartado.

Los contenidos de la asignatura práctica de segundo curso, como vemos, se incardinan con los correspondientes a las de otras asignaturas teóricas, conformando un todo integrado: la teoría aportada por éstas será objeto de análisis y puesta en práctica por parte de los alumnos. En las sesiones de taller se procurará que el alumno sea capaz de utilizar los procedimientos metodológicos y técnicos que le permitan llevar a cabo un proyecto de investigación en todas sus fases consiguiendo, al final, elaborar un diagnóstico social acorde con la realidad investigada.

### **5.3. El tercer nivel.**

En el tercer curso, las prácticas fomentarán la capacitación del alumno para intervenir en la realidad social, participando en la realización de proyectos-programas sociales.

Para ello se requiere potenciar en el futuro profesional una serie de actitudes y aptitudes personales que le permita desarrollar su tarea profesional. Entre otras, la capacidad de relación con los demás, de iniciativa, de creatividad, de tomar decisiones, saber trabajar en equipo, etc.

Asimismo se promoverá la integración de los conocimientos teórico-prácticos aportados desde las diferentes asignaturas, así como de las técnicas y habilidades propias del trabajo social, consiguiendo una capacitación para afrontar con acierto los casos prácticos.

El objetivo fundamental que persigue en este nivel es lograr que el alumno desempeñe las funciones y el rol profesional. Para ello, se establecen los siguientes grupos de objetivos:

#### **A. De conocimiento.**

- Reforzar la capacidad de síntesis teórico-práctica, de conocimientos adquiridos en cursos anteriores, profundizando en el conocimiento sobre el objeto y sujetos del trabajo social.

- Posibilitar una experiencia lo más cercana posible a la realidad profesional, aplicando los instrumentos y técnicas de la planificación, ejecución y evaluación de programas-proyectos sociales, afianzando la capacidad de sistematizar la acción profesional.

B. De desarrollo de actitudes personales y grupales.

- Reforzar las actitudes adecuadas para la relación con los sujetos de intervención, y para llevar a cabo un trabajo en equipos interdisciplinares.

Las prácticas de tercer curso se van a centrar en la intervención profesional, entendiendo por ésta no sólo la aplicación de una serie de etapas metodológicas (planificación, ejecución y evaluación), sino también el desempeño de habilidades y capacidades en relación con las estrategias básicas de intervención: la atención directa a individuos y familias y la intervención comunitaria.

Para conseguir lo anterior el alumno se incorporará al campo de prácticas elegido y a los programas y/o proyectos que o bien se estén llevando a cabo en ese momento o que se deseen poner en marcha, debiendo conseguir los objetivos pedagógicos establecidos para el nivel de tercer curso y que vienen recogidos en este programa.

El contenido de las prácticas de segundo y tercer cursos, en sus fases generales, queda reflejado en el siguiente cuadro:

FASES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS
	A) De tarea.	- Toma de contacto. - Clarificación de la demanda que el	- Observación directa e indirecta.

<b>Primera Fase</b>	- Lograr una aproximación a la institución, servicio, municipio o barrio.	profesional hace al alumno/a. - Recogida de información a través de fuentes documentales y contactos directos con personas y grupos.	- Entrevista estructurada y no estructurada. - T. de registro: . Agenda . Fichas: . bibliográficas . temáticas
	<b>Iniciación metodológica</b>	- Planificar la actividad práctica	- Planteamiento de la actividad práctica y selección de la metodología.
<b>Segunda Fase</b>	B) De desarrollo grupal.	- Establecimiento de la estructura grupal.	- Técnicas de dinámica de grupos.
	- Conseguir la formación del grupo	- Aplicación de técnicas de dinámica de grupos.	
	A) De tarea.	- Llevar a cabo las actividades programadas	- Técnicas de relación y administración
	- Ejecutar la actividad práctica.	- Sistematización de las actividades realizadas	
<b>Aplicación de la metodología</b>	B) De desarrollo grupal.	- Toma de decisiones y/o resolución de conflictos	- Técnicas de trabajo en grupo
<b>Tercera Fase</b>	- Favorecer la autonomía grupal (toma de decisiones, resolución de conflictos, autorregulación,...).	- Realizar la evaluación (validez y fiabilidad)	- Técnicas de evaluación
	A) De tarea.	- Análisis de la trayectoria seguida por el grupo	- Técnicas de elaboración de trabajos
	- Evaluar la actividad práctica realizada		- Técnicas de evaluación grupal
<b>Evaluación.</b>	B) De desarrollo grupal.		
	- Evaluar la autonomía grupal conseguida.		

El modelo que hemos presentado sigue la estructura actual del título de Diplomado en Trabajo Social. El Libro Blanco del título de grado de Trabajo Social recomienda *“que el período de prácticas profesionales se lleve a cabo al final del proceso formativo antes de la realización del trabajo final de grado, pudiéndose establecer entre ellos algún tipo de relación en la medida que el período de prácticas proporcione información y campos de estudio para la realización de esta última tarea”*. Obviamente, la inclusión de un cuarto curso dedicado exclusivamente al practicum, modificaría este modelo en cuanto a la distribución temporal. Sin embargo, consideramos que la configuración metodológica, planteada desde una perspectiva progresiva, podría mantenerse pues, según nuestra experiencia, garantiza el éxito del sistema.

## Bibliografía.

CARRETERO JUMILLA, A., COSANO RIVAS, F. y LOPEZ ESPIGARES, T. (1994) *Paradigma ecológico en las prácticas de Trabajo Social. Una propuesta alternativa*. Málaga. Escuela Universitaria de Trabajo Social.

Hernández, A. J. (1992): *Metodología sistémica de la enseñanza universitaria*. Madrid. Narcea.

VV.AA. Libro Blanco del título de Grado de Trabajo Social.

VV.AA. Guía docente común de la titulación de Trabajo Social de las universidades andaluzas para la experiencia piloto de créditos europeos.

**La formación y el lugar del supervisor como formador:  
algunos elementos a considerar**

Irene De Vicente Zueras  
Mercedes Tabueña Lafarga

Universidad de Barcelona.

*“Lo que embellece al desierto, es que esconde un pozo en cualquier parte”*

(Antoine de Saint Exupéry. El Principito)

**Resumen**

La presente comunicación tiene por objetivo compartir una serie de reflexiones en torno a la formación en los estudios de trabajo social.

En la primera parte se hace énfasis en la importancia de recuperar el valor del esfuerzo, del trabajo y de la constancia por parte del sujeto de la formación; en la relevancia de que el profesor no dimita de su responsabilidad respecto al nivel de exigencia y, finalmente, en la necesidad de disponer en nuestros estudios de unos contenidos sólidos y generalistas.



Dentro de este marco pasamos a reflexionar sobre varios elementos respecto al lugar que ocupa el supervisor como formador de las prácticas de intervención.

**Palabras clave:** exigencia, supervisión, aprendizaje reflexivo y crítico

### **Summary**

The objective of this communication is to share a series of thoughts about the formation in social work studies.

There is a first part in which the emphasis is focused on the importance of recovering the value of effort, of the work and of the perseverance by the student; in the relevance that the teacher doesn't resign of his responsibility regarding the demanding level and, finally, in the necessity of having in our degree solid and generalistic contents.

Within this topic we pass to meditate about several elements regarding the place that the supervisor occupies as the teacher of the intervention stages.

**Key words:** to be more exigent, supervision, reflexive and critical learning

### **La formación y el docente**

El profesor en su actividad docente se encuentra acompañado de su saber, de su motivación por formar, de su confianza en las potencialidades del estudiante

y en el deseo de éste de ser preparado para ejercer de trabajador social. Todo un conjunto de elementos que deben confluír en el aula, así como, la realización de actos educativos que se hacen “con” los estudiantes, es decir, en compañía “de” ellos. El acto educativo lo entendemos como “aquello que produce una transformación en el sujeto gracias a una franja de transmisión lograda” (Aromí, 2003:128). Dicha transformación supone para el estudiante un movimiento o ruptura con el estado anterior previo.

La formación la adquiere la persona al hacer suyos los contenidos mediante la “coacción” que se le realiza. Dicha “coacción” conlleva la renuncia a ciertas cosas, pero a la vez, incorpora o entra en unos contenidos determinados. Sin embargo, hay que tener en consideración que si se produce el aprendizaje es porque el sujeto consiente, se deja; es él el que en definitiva dará sentido o no, se aferrará o no a los conocimientos en trabajo social. En el caso de nuestros estudios, dirigidos hacia personas mayores de edad, entendemos la mencionada “coacción” como una oferta de posibilidades, como una propuesta cultural.

Un estudiante que aprende es un estudiante que se apropia de los conocimientos que se le ofrecen. Irá aprendiendo poco a poco gracias a la teoría y a la práctica y mediante los soportes que el profesor pone a su alcance. También aprende tanto de lo que realiza correctamente como de las equivocaciones que puedan acontecer - ya que no podemos olvidar que se aprende igualmente de los errores o de las malas experiencias - pero siempre se requiere partir del reconocimiento de un no saber para colocarse en una posición de aprender, es decir, de estar dispuesto a adquirir nuevos conocimientos y a realizar un esfuerzo.

Las apropiaciones le permitirán conseguir pasar de su condición de estudiante a la condición de profesional. Como dice Bourdieu (1967:86), “el estudiante no tiene – ni puede tener – otra tarea que la de trabajar por su desaparición como

estudiante. Lo que supone que debe asumirse como estudiante y como estudiante en transición; trabajar en su propia desaparición como estudiante sería, pues, trabajar por la desaparición del profesor como profesor, amparándose en aquello por lo que éste es profesor y ayudado a ello por el profesor quien asumiría la tarea de preparar su desaparición como profesor”.

Pero para que se produzca este cambio y llegue a ser un profesional, requiere también por nuestra parte un esfuerzo (aunque es más cómodo no hacerlo) para exigirles, para que puedan integrar el máximo de contenidos y para que puedan desarrollar sus potencialidades. El profesor no puede retirarse de su responsabilidad tal y como en ocasiones podemos observar a través de acciones o comentarios como “ya les castigará la vida”.

Para Arendt (1989:22),<sup>1</sup>delante de los jóvenes, los educadores hacen el rol de representantes de un mundo en el cual, aunque ellos mismos no lo hayan construido, han de asumir la responsabilidad, aunque secretamente o abiertamente, el deseo sea diferente del que es. La autora, explica que “qui refusa assumir aquesta responsabilitat del món no hauria ni de tenir infants ni de tenir el dret de prendre part en llur educació. En el cas de l'educació, la responsabilitat del món pren la forma de l'autoritat. L'autoritat de l'educador i les competències del professor no són la mateixa cosa”

Si bien es cierto que es importante exigirles trabajo, esfuerzo, paciencia y dedicación, no lo es menos que el docente debe reflexionar y actuar – si la

---

<sup>1</sup> La autora explica que quien rechaza asumir esta responsabilidad del mundo, no debería ni tener niños ni tener el derecho de tomar parte de su educación. En el caso de la educación, la responsabilidad del mundo

situación así lo requiere - para cambiar respecto a su papel, respecto a los contenidos y respecto a la metodología utilizada.

Hay mucho en juego en el momento actual en el que se nos plantean nuevos retos. Sin duda ahora puede ser una buena ocasión para la reflexión y para proponer cambios. Por ello, hemos de pararnos a repensar cómo ofrecer una formación sólida (una base cultural consistente y de calidad) principalmente teniendo en cuenta el escenario que se nos avecina: el Espacio Europeo de Educación Superior.

Apostamos, como Gaitán (2004:8), por una preparación en trabajo social que ofrezca una amplia y sólida base de conocimientos de carácter generalista, sobre la que poder construir conocimientos generales o específicos más profundos o especializados, con el fin de lograr una continua adaptación a la evolución de la sociedad y de los problemas sociales.

Hoy día todo viaja rápidamente, y en ese viajar, como no se puede enseñar “todo”, los estudios deben proporcionar unos buenos cimientos de manera que permitan al estudiante desarrollar, a posteriori, los conocimientos o especialidades que le interesen.

### **El lugar del supervisor de las prácticas de intervención como formador**

Dentro del breve panorama que acabamos de presentar, vamos a pararnos a pensar en algunos elementos que, a nuestro entender, configuran el lugar del supervisor como formador.

En el docente debe de estar presente el deseo y el interés. El deseo de estar con personas en proceso de preparación para ser trabajadores sociales, de

---

toma la forma de la autoridad. La autoridad del educador y las competencias del profesor no son la misma cosa.

formarles, de estar con ellos durante ese camino que van a realizar – desde el inicio hasta el final -, de ver sus altibajos y sus remontes, el deseo de verlos crecer en trabajo social. Un deseo de formar parte de la rica experiencia que les suponen las prácticas. También de tener la oportunidad de estar al día y en contacto con los diversos dispositivos y de “sentirse vivo” a través de los encuentros y aportaciones de los estudiantes. Se trata de unos sentimientos que además debe transmitir abriéndose a cada uno de ellos y al grupo en su conjunto a través de la relación personal establecida. Debe sentirlo y así manifestarlo en lo que hace y en lo que dice mostrando ganas por conocer, por saber, por aprender y comunicando aprecio, interés y motivación por la profesión.

Es importante que el docente se interrogue constantemente sobre lo que hace y cómo lo hace. Algunas preguntas como las que a continuación se indican entendemos que deben de acompañarle en su cotidianidad:

¿Qué deseo que aprendan? ¿Qué interesa que experimenten en el aula y en las prácticas? ¿Sobre qué han de reflexionar? ¿Cómo les ayudo para que lo hagan? ¿Con mi actuación estoy ayudando a su crecimiento? ¿Dónde radican las dificultades para relacionar la práctica con la teoría? y un largo etcétera. Interrogarse y responderse es relevante en toda situación educativa ya que ayuda a mejorar. Siempre hay algo de lo que un supervisor debe aprender, algo que debe replantearse o algo que debe afianzar y mantener. Se trata de preguntarse solo y en compañía del grupo a través de una evaluación a mitad y al final del proceso.

El supervisor como agente de la formación que es, tiene un lugar importante que es el de ser garante del aprendizaje en las prácticas, de que se cumplan los objetivos del Prácticum de Intervención y de la Supervisión del Trabajo Social de los estudiantes que tiene asignados.

El profesor supervisor es el acompañante en un itinerario en el que se juegan cosas importantes. No cabe duda de que, en ocasiones, esa posición de acompañamiento deberá ser mayor en aquellos momentos en que sea

necesario sostener al sujeto cuando éste entra en contacto con los centros de prácticas, con la realidad social y cuando debe iniciarse por cuenta propia en las intervenciones. No podemos olvidar que estos inicios suelen ser generadores de cierta ansiedad. Ésta, si es en exceso, puede bloquear al estudiante, situación que requerirá especialmente de una relación de apoyo para poder sobrellevar sus prácticas y para ayudarle contra las paralizadoras ansiedades que acabamos de comentar. El estudiante también puede pasar por fases de interés, de sentirse con capacidad para enfrentarse a las diversas situaciones sociales y por otras de desánimo. Sea como fuere, deberá estar muy atento a ellas y a que puedan explicitarse creando las condiciones que sirvan de amparo emocional para el aprendizaje, ofreciendo contención y soporte. Este sostener al sujeto puede realizarse dialogando con él mediante una atención personalizada e individual y/o a través de las sesiones de grupo. Por ello, sosteniendo la escucha del estudiante, podremos saber cuál es el malestar que presenta y actuar en consecuencia. Esto será posible si es un profesor supervisor accesible que se interesa por ellos como sujetos de la formación que son, pero también como personas. Sin embargo, puede que tan sólo requiera de nuestra comunicación no verbal para transmitirle seguridad y comprensión.

El supervisor dirige un espacio en el que potencia que los estudiantes hagan uso de la palabra, del diálogo con los otros y consigo mismo desde una participación crítica. Es un facilitador de la escucha y del trabajo cooperativo. Está en posición de observación permanente de manera que le permite captar: las interacciones entre sus miembros, las situaciones de ayuda mutua, los temas que más les interesan ser abordados, los valores o posibles contravalores existentes, etc. Dado que, como sabemos, es frecuente que vayan a la búsqueda de “la receta” o respuestas concretas, el supervisor ante estas situaciones debe ayudarles a pensar y a que sean capaces por ellos mismos de formularse preguntas que les permitan ir al encuentro de posibles soluciones que cada situación en particular requerirá (De Vicente, 2005: 54).

Asimismo, el supervisor potencia la reflexión en los estudiantes. Ésta debe estar constantemente presente tanto a título individual como a través del debate en el grupo. Se trata de promover una autocrítica y una reflexión crítica ante la realidad que observan y viven. En ocasiones, comentarios como “no hay recursos suficientes” o “no hay dinero para nada”, los hacen rápidamente suyos situándose en el discurso de la queja. Ante esta situación, entendemos que es responsabilidad del supervisor hacerles pensar respecto la posición acomodaticia de crítica hacia los otros (instituciones, políticos o profesionales), sobre la pasividad y el lamento, dado que si se posicionan sólo bajo este discurso les puede inmovilizar, les puede paralizar.

El agente de la formación transmite al sujeto la importancia de su implicación, que asuma sus responsabilidades, que tome un papel activo, que se fije objetivos y que se “lance” a conseguirlos. Es importante que el supervisor se preocupe de promover la autonomía del estudiante. No hemos de olvidar que el saber del educador no puede ejercerse como un elemento de poder que fomenta la dependencia del estudiante. Dicho saber teórico y también práctico, debe ponerse al servicio de los estudiantes para que éstos puedan incrementar sus propios conocimientos y capacidades, estimulando desde la acción educativa hasta la progresiva autonomía. Aunque la última palabra siempre la tiene el sujeto, el agente de la educación debe incidir haciéndole meditar en relación a su papel para poder progresar. Utilizando la supervisión como medio, se aproxima al estudiante para recuperar su auto confianza, animándole a reflexionar a nivel individual y en voz alta, a participar, a implicarse, a ayudarlo a retomar los contenidos teóricos que tenía integrados, a relacionarlos con lo que está viviendo en las instituciones de prácticas y, además, a que tome conciencia de los conocimientos que cree no tener.

No debe actuar de manera paternalista con el estudiante ni ceder a las demandas de “menos trabajo” o “menos nivel” ya que de esta forma se dificultará que avance, que crezca (profesionalmente hablando). Es un lugar, el del supervisor, de la no complacencia. Es un posicionamiento desde la demanda, partiendo de los objetivos de la asignatura y de las expectativas que

tiene (el agente debe clarificar sus expectativas y las reglas del juego del espacio de supervisión al igual que los sujetos que tienen sus esperanzas respecto a dicho espacio). Por ello, se realiza en los primeros días de supervisión un “contrato” en el que, previa negociación del grupo, se especifican las expectativas y los compromisos adoptados. Sin embargo, este acuerdo debe ir acompañado de un nivel de exigencia al que no se puede ceder. Este tipo de pacto dará un sentido al tiempo que se está junto y también servirá tanto para la evaluación continuada, como para la evaluación final del grupo de supervisión. “Pero el mérito de la negociación contractual es revelar también la otra vertiente de esta empresa, la que nos remite a otra asimetría, igual de radical, aquella en la que el alumno ocupa un lugar que nadie le puede usurpar, el lugar del sujeto que aprende: porque es él quien aprende y sólo él, y según la estrategia que le es propia (...) Así, el contrato, lejos de instituir lo intercambiable, sitúa a los dos socios en una situación doblemente asimétrica en que cada uno debe asumir, en lo que le concierne, su anterioridad con relación al otro: el proyecto de hacer aprender precede a la puesta en práctica de una situación de aprendizaje; el acto de aprender precede al aprendizaje realizado “ (Meirieu, 2001:117-118).

La exigencia debe de estar muy presente aún a pesar de que en ocasiones puede no ser fácil de sostenerla por parte del supervisor. Los estudiantes suelen argumentar que tienen mucho que hacer en las prácticas (conocimiento del ámbito, conocimiento institucional, de las funciones del trabajador social, del área territorial que abarca la acción del servicio, de los recursos, de la legislación, etcétera) y, en consecuencia, pueden ver como un sobreesfuerzo las demandas de trabajo que se les solicitan desde el espacio de supervisión. Ciertamente tienen un volumen de labores que realizar para cumplir con las exigencias académicas como es, entre otras, la ejecución de la memoria final de sus prácticas. Pero no podemos olvidar que no le hacemos ningún favor si el profesor supervisor desfallece o renuncia de su responsabilidad y permite un empobrecimiento del nivel. Sin lugar a dudas es el propio estudiante el primer beneficiado de que el supervisor no dimita.



Este desfallecer llevaría a lo que M. Zambrano denomina la dimisión. Puede ocurrir que dicha responsabilidad quede mermada con un intento de seducir al alumnado, de manera que conduzca a algunos agentes de la educación a lo que la autora denomina la dimisión. Para ella, “la dimisión arrastra al maestro a querer situarse en el mismo plano del discípulo, a la falacia de ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una pseudo camaradería. Y la reacción defensiva le conduce a dar por ya hecho lo que de hacerse ha. Pues que una lección ha de darse en estado naciente. Se trata en la transmisión oral del conocimiento de un doble despertar, de una confluencia del saber y del no saber todavía. Y esto doblemente, pues que la pregunta del discípulo, esa que lleva gravada en su frente, se ha de manifestar y hacerse clara a él mismo. Pues que el alumno comienza a serlo cuando se le revela la pregunta que lleva dentro agazapada. La pregunta que es, al ser formulada, el inicio de despertar de la madurez, la expresión misma de la libertad” (2000:138).

El supervisor no puede olvidar ni los ritmos del estudiante, ni los conocimientos previos que cada uno tiene integrados. Se trata de tenerlos presentes para graduar el aprendizaje pero desde el esfuerzo y desde el trabajo.

El supervisor debe colocarse en una posición de escucha, de conocer los saberes o los déficits del estudiante, respetando los tiempos, las necesidades y su propia individualidad. En su período de prácticas, ambos (supervisor y supervisado) desconocen la apropiación que hará de los conocimientos, ni en qué tiempos los realizará ya que cada persona hace su propio proceso y, por tanto, no es posible generalizar. Sostener la pregunta y el tiempo de maduración es una de las funciones del supervisor. Aún conscientes de que todo sujeto necesita su tiempo, en el día a día, observamos cómo puede ser un punto de dificultad el asumir esta realidad. Es posible caer en lo que Philippe Meirieu denomina estar enfermo de educabilidad. “Empieza con algunos síntomas aparentemente benignos: una irritación porque el otro no va lo suficientemente deprisa, ni siquiera hacia donde debiera. Una palabra que se acelera pasa a ser cortante y por un instante deja entrever la decepción antes de que la confianza vuelva a instalarse... Pero sucede que las cosas se agravan y uno se deja invadir poco a poco por la culpabilidad y la violencia.

Entonces ya no soportamos más que el otro se nos escape y nos dejamos llevar por completo por un deseo desenfrenado de control (2001:43).

El agente de la formación comparte con ellos sus superiores conocimientos y les tiende puentes para que puedan incluso llegar a superarle, que puedan llegar, y por qué no, a ser más que su supervisor. El supervisor tiende puentes porque apuesta y confía en el sujeto. Es de suma importancia que el agente pueda creer en él, en lo que hace, en lo que es y en sus capacidades o potencialidades, ofreciendo en definitiva una confianza tanto personal como grupal. Deberá ser siempre desde la igualdad en el trato ante cada uno de los miembros del grupo. El supervisor no debe reconocer más que estudiantes iguales en derechos y en deberes.

Se requiere que el supervisor facilite la interconexión entre la teoría y la práctica de manera que le permita pensar sobre la praxis, mediante el diálogo y el intercambio de opiniones. Formulando preguntas, animando para aportar al grupo y no bajo la escucha pasiva, la obediencia o la sumisión. Intenta establecer mediaciones entre las experiencias y los conocimientos tanto actuales como los que ya había aprendido hasta el momento de iniciar sus prácticas. De esta manera, trata de ayudarle a que ponga en práctica sus saberes facilitando aprendizajes y desaprendizajes (si el caso lo requiere) que influyen en su desarrollo personal. El estudiante confronta sus prácticas con la teoría. Por ello, se ha de ofrecer la posibilidad de relanzar las cuestiones que interesan y preocupan, así como de plantear dudas para que lo esencial pueda ser aprendido. El supervisor facilita al grupo el pensamiento desde una perspectiva crítica e invita a escuchar otros argumentos y otros puntos de vista del resto de compañeros y del propio supervisor. Poder trabajar sobre cuestiones de interés profesional obviamente requerirá de la participación de los miembros, la cual se puede facilitar a partir de crear un buen clima en el aula, clima, que por otro lado, no puede conseguir el agente por sí solo sino que requiere del interés de los sujetos, se ha de construir entre todos. Partiendo de las experiencias prácticas de los sujetos interesa plantear preguntas, interrogarse de manera que ayude a hacer pensar al grupo. El

supervisor incentiva la curiosidad por leer, por investigar, por preguntarse. Una curiosidad que la educación apaga demasiado a menudo y que por el contrario conviene estimular o despertar si está dormida. Por ello, especialmente el supervisor, debe ayudar al sujeto a que use el pensamiento, a analizar las situaciones en que se encuentran o se encontrarán, a saber tener paciencia, a saber esperar, a saber dar rodeos o a pedir ayuda cuando sea necesario. Estas acciones las lleva a cabo el supervisor porque se confía en el sujeto y en sus capacidades.

### **Consideraciones finales**

Necesitamos una formación que permita adquirir una base amplia y rigurosa. Unos estudios que ayuden a potenciar el interés por el conocimiento y por la reflexión de manera que pueda enriquecer al estudiante.

Consideramos que ante el nuevo panorama del Espacio Europeo de Educación Superior y dado que tendremos que adaptar nuestros planes de estudio será el momento, también, para repensar cómo recuperar el valor del trabajo y del esfuerzo de nuestros estudiantes y mantener el nivel de exigencia, por parte del profesorado, no desfalleciendo ante el mismo. Pero ello requiere que el docente sea apoyado, reconocido y sostenido por parte de la Universidad como institución en la que se enmarcan los estudios.

El profesor supervisor de las prácticas de intervención es un docente que, desde su lugar, debe potenciar la reflexión, el análisis, el deseo de saber, de pensar y el placer por el conocimiento, así como hacer más énfasis si cabe, respecto a la importancia de reconocer la teoría (muchas veces poco considerada por los estudiantes) para entender y aplicar a la práctica.

Se pone de manifiesto que la forma de pensar de cada docente marca cómo percibes a los estudiantes. En nuestro caso el lugar desde el que “ve” el

supervisor al supervisado es desde sus potencialidades, desde sus capacidades y por ello desde la posibilidad de “forzarles” para que puedan sacar el máximo provecho de sí mismos. Un lugar en el que se da el deseo de participar en la formación, de hacer cada vez mejor las cosas gracias a la autocrítica y donde está presente el interés y la emoción constante que conlleva la actividad docente.

Finalizamos esta comunicación apuntando algunas ideas respecto a la formación y el lugar del supervisor como docente y que deseamos consiga nuestro principal deseo: crear reflexiones, comentarios y propuestas que nos ayuden a ampliar los aspectos planteados.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ARENDRT, H., FINKIELKRAUT, A.: *La crisis de la cultura*. Barcelona: Pòrtic, 1989

AROMÍ, A. “¿De dónde parte el psicoanálisis?” En: TIZIO, H. (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Ed. Gedisa, Barcelona, 2003

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.: *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor, 1967

DE VICENTE, I.: “La supervisión educativa en Trabajo Social: un encuentro en valores” En: *Servicios Sociales y Política Social*, Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, 2005, nº 71, pp 45-56

GAITAN, L. “Formación, trabajo social y derechos humanos”. *Jornada de Formació i Innovació Docent*. Ensenyament de Treball Social Universitat de Barcelona. Conferencia marco realizada el 7 de junio del 2004

MEIRIEU, P.: *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Ed. Octaedro, 2001

ZAMBRANO, M.: *La vocación de maestro*. Málaga: Ágora, 2000

## LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL TRABAJADOR SOCIAL

María Jesús Domínguez Pachón

Universidad de León

### ◆ Resumen

Presentación de una experiencia de formación para la práctica y su sistematización. Partiendo de la consideración del significado de la formación para el aprendizaje de la práctica profesional del Trabajo Social, se resaltan algunos de los elementos que sustentan la base teórica sobre la que se construye el modelo de formación desarrollado en la EUTS de León: objetivos, contenidos, estrategias, recursos e instrumentos y su aplicación.

### ◆ Palabras clave:

Práctica profesional, calidad de la formación, responsabilidades, competencias, flexibilidad, aprender a aprender, aprendizaje práctico significativo,

La formación para la práctica profesional, un tema recurrente y abierto entre los trabajadores sociales, ha ocupado y ocupa un lugar de relieve dentro del proyecto formativo de la EUTS Ntra. Sra. del Camino. Distintas circunstancias han hecho posible que, a lo largo de su trayectoria, la experiencia de formación para la práctica haya sido especialmente cuidada, reconocida, y, en consecuencia, objeto de sucesivos estudios, análisis, revisiones y adaptaciones.

La nueva configuración que se perfila en la formación de los estudios universitarios, dando mayor relieve al aprendizaje práctico, es una nueva invitación a revisar y adecuar el modelo formativo. Dentro del nuevo marco, la Escuela de León reconoce importantes coincidencias con las líneas fundamentales que han guiado el desarrollo del aprendizaje práctico de los alumnos, así como el

desarrollo de recursos e instrumentos didácticos de apoyo adecuados a dicho aprendizaje y a la integración teoría-práctica, especialmente en los últimos años,

La comunicación se propone, pues, compartir esta experiencia, sumándose al interés conjunto de búsqueda de alternativas que persiguen el reconocimiento de la calidad de esta dimensión del aprendizaje.

Aunque consideramos que esta experiencia es susceptible de sucesivas mejoras y enriquecimientos, que esperamos puedan obtenerse, también, del presente debate, de vuestras preguntas y sugerencias, creo importante resaltar que ella refleja, en parte, el esfuerzo de profundización y sistematización realizado durante los 10 últimos años. Son muchas las personas que, con distintos aportes, han participado y enriquecido la experiencia, especialmente docentes y supervisores, de León y de universidades de otras autonomías y países; entre todos cabe resaltar el equipo responsable de su elaboración, promoción, seguimiento y sistematización, coordinado por el departamento de Trabajo Social y SS.

Esta comunicación fue diseñada dentro del tema general del Congreso “Calidad de la Enseñanza”, su posterior ubicación en el tema específico de “formación práctica” establecido sucesivamente no debe desdibujar en ningún momento el concepto de calidad que afecta específicamente a esta dimensión de la formación.

## 1. PRESUPUESTOS DE PARTIDA

Algunos presupuestos han guiado especialmente nuestro abordaje:

- ◆ Toda práctica se sitúa en el contexto de un continuo didáctico del cual el protagonista es el alumno
- ◆ La supervisión encuentra su expresión en una relación bilateral, activa y participativa, entre alumno y supervisor que ofrece a ambos estímulos para aprender.
- ◆ La práctica, como parte integrante del proyecto formativo, es un proceso que la universidad debe programar, apoyar y controlar adecuadamente.

El protagonismo del alumno considerado “*responsable de su propio aprendizaje*”, desde la incertidumbre de algunos, se contempla como un cambio en las reglas de juego que trae como consecuencia el desplazamiento de la responsabilidad en los procesos formativos, se identifica pues con el movimiento pendular.

Sin embargo, desde un concepto de calidad total, el alumno ha de considerarse un elemento fundamental. Precisamente haciéndose cargo y respondiendo a las expectativas y necesidades formativas de los alumnos, la Escuela podrá convertirse en una pieza decisiva para que ellas sean cumplidamente satisfechas.

El protagonismo del alumno se constituye en un recurso indispensable si se tiene presente que uno de los resultados de la formación para la práctica debería ser la asunción progresiva del rol profesional, una asunción abierta al abordaje creativo que se continuará desarrollando durante toda la carrera.

## 2. LA FORMACIÓN PRÁCTICA ES UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

- ◆ El aprendizaje práctico se ha considerado una modalidad formativa fundamental en la formación al trabajo social, desde los inicios de la profesión. El modelo de formación en campo, impuesto en gran parte de las Escuelas de Trabajo Social, se ha extendido poco a poco a otros recorridos didácticos.
- ◆ La práctica es una ocasión privilegiada de aprendizaje profesional, en la que entran en juego diversos tipos de aprendizaje necesarios para desarrollar una actividad de trabajo social: la ampliación y diferenciación de la estructura cognitiva, el dominio de comportamientos complejos, modificaciones de la constelación motivacional.
- ◆ La práctica para los trabajadores sociales se ha caracterizado, dentro de la variedad de metodologías y de los modelos experimentales, por dos aspectos que de alguna forma ponen en crisis el modelo académico puro de formación no solo en nuestro país.
  - ◆ *Se trata de una experiencia programada y guiada.* A los estudiantes no solo se les ofrece la posibilidad de “probar” dejándoles en valía de sí mismos en la tarea de obtener resultados útiles para su futuro ejercicio profesional.
  - ◆ *Es, también, una experiencia guiada que sucede en contextos de trabajo reales* (no en ámbitos simulados, o en laboratorios), en los que los estudiantes tienen ocasión de anticipar en parte la propia actuación profesional.

El hecho de que las prácticas se desarrollen fuera de la sede formativa y de que sean controladas constituye el desafío más estimulante del que se derivan problemas característicos de una gestión atenta a la práctica (definición de los objetivos formativos, programación, evaluación de



resultados obtenidos por los estudiantes, relaciones con los supervisores que dentro el servicio tienen la tarea de enseñar la práctica, etc.).

- ◆ Es proceso *de aprendizaje en el campo*. A través de la práctica los estudiantes han de aprender a transferir/metabolizar, los aportes cognoscitivos recibidos en acciones o intervenciones concretas; requieren así mismo la adquisición otros elementos, respecto a los conocimientos transmisibles por vía del aula.

Probando a enfrentarse con las tareas reales, el estudiante aprende material nuevo, reglas y principios tan minuciosos que no siempre pueden ser codificados y transmitidos objetivamente a través de la enseñanza, lo mismo que verdades e intuiciones tan generales impregnadas de sentido empírico que han de ser vividas para poder ser captadas en profundidad. Todo ello hace que **la práctica sea un proceso de aprendizaje original, con una identidad propia, un proceso complementario e integrador respecto al aprendizaje teórico.**

- ◆ Es también un *proceso en espiral teoría – práctica – teoría* en el que las enseñanzas teóricas iniciales limitadas a lo esencial sean progresivamente retomadas a medida que la interacción con la realidad del trabajo se profundiza.

Reconocer dignidad plena y excelencia a la práctica como instrumento formativo requiere una reflexión sobre las modalidades de gestión que pueden desarrollar su potencialidad.

### 3. ESPECIFICIDAD FORMATIVA DE LA PRÁCTICA

El proceso según el cual los conocimientos, adquiridos por vía teórica o experiencial, se utilizan en las situaciones concretas del Trabajo Social para tomar decisiones y resolver problemas, es siempre, en parte, un proceso creativo. No es posible encuadrarlo del todo en procedimientos standard, siendo cada situación individual distinta respecto a las demás.

En la formación al Trabajo social se ha de tener presente que:

- ◆ es esencial no identificar la formación con el solo adiestramiento a la función, así como advertir al estudiante de la insuficiencia o parcialidad que supone apoyarse siempre en resoluciones lineales (con frecuencia este es un mecanismo de defensa antiprofesional);
- ◆ los servicios a la persona acusan la presencia de un elevado número de variables vinculadas a las situaciones que se han de atender, junto con una

capacidad de rápida transformación y, en general, con dificultad para referirse a criterios de inmediata evidencia para efectuar una valoración del resultado obtenido.

Es importante identificar:

- ◆ una metodología didáctica adecuada para la práctica, que se sitúe en espacios intermedios y en perspectiva de integración entre los modelos extremos;
- ◆ una metodología flexible, que sin negar la creatividad con la que el estudiante debe acercarse a la solución del problema, trate de facilitarla, de favorecer el desarrollo.
- ◆ Las modalidades fundamentales con las que es posible incidir, de alguna manera, en el proceso de implementación de conocimientos son sustancialmente dos: la elección de las tareas a asignar al alumno y proporcionar feedback adecuados sobre las tareas desarrolladas.

Si el objetivo de las prácticas es formar la capacidad de utilizar los conocimientos, o circularmente obtener nuevos conocimientos de la práctica, el supervisor no debe sustituir al alumno en su aprendizaje, enseñándole demasiado, o al menos no debe hacerlo más de lo necesario

Es importante resaltar que el supervisor, a diferencia del docente de teoría no tiene la tarea de transmitir las nociones, incluyendo entre ellas los procedimientos standard o modelos de comportamiento. Sí tiene la tarea de *enseñar el trabajo y de verificar el desarrollo y los resultados*, permaneciendo lo más posible adherente al corpus teórico transmitido en la sede escolástica.

Con esto no se ignora que el supervisor en algunos casos haya de integrar los conocimientos del estudiante, sugiriendo lecturas o transmitiendo nociones; se trata de captar *la especificidad de la función del supervisor* en las prácticas de formación al Trabajo Social:

Es el supervisor quien, por su posición en el lugar de encuentro entre el centro de formación y el lugar de trabajo, puede valorar que material proporcionar al estudiante, o guiarle en la reflexión del propio actuar.

#### **4. PROGRAMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS**

Los dos objetivos fundamentales de las prácticas: aprender a aplicar los conocimientos y aprender a aprender de la experiencia, han de ser traducidos en metas más directamente relacionadas con lo específico de la profesión y, para cada práctica, con el contexto en el que se desarrolla.

El primer paso generalmente se atribuye a la escuela, mientras que el segundo es más propio del momento en el que se elabora el plan de prácticas (o contrato).

Dentro de los objetivos generales definidos por la Escuela, el supervisor adquiere un relieve especial en este momento, pues es él quien ha de reformularlos teniendo en cuenta la potencialidad formativa presente en su servicio y las necesidades formativas del estudiante; una operación compleja que pone en evidencia la necesidad de atender a distintos niveles y momentos en la programación:

- Programación previa a las prácticas
- Identificación de las necesidades formativas del estudiante y la elaboración del contrato
- Programación de la inserción en el contexto de las prácticas
- Programación del último periodo y de la conclusión.

La programación de la práctica plantea interrogantes sobre la medida en la que esta pueda ser programable: Para algunos objetivos la programación y la propuesta de las estrategias formativas resultan fáciles de diseñar, otros, probablemente los más centrales, ofrecen mayor dificultad. Nos referimos sobre todo a la asignación de trabajo que requiere el contacto con los usuarios, dado que con frecuencia no se puede saber con anterioridad “que demandas” se presentarán durante las prácticas o como se resolverán las situaciones problemáticas.

Esto puede llevar a enfatizar el trabajo formativo de fácil programación, como podría ser el estudio de la normativa, elaboración de un censo de recursos y necesidades, etc. dejando de lado o minusvalorando el resto, que se convierte en algo ocasional aunque de hecho constituya el aspecto más relevante de la futura práctica profesional.

Procediendo de esta manera el estudiante logra una experiencia limitada y muy parcial de lo que le será realmente requerido, o, lo que es peor, no aprende a afrontarlo de forma profesionalmente correcta. Igualmente limitado es el enfoque contrario, es decir, la inmersión del estudiante en cualquier situación que pueda

presentarse. La programación de las prácticas debe encontrar un equilibrio entre estos extremos.

La función de la programación deberá principalmente ayudar a maximizar las oportunidades de aprendizaje: en primer lugar a identificarlas y sucesivamente a gestionarlas de forma adecuada para su mejor utilización.

## 5. FASES DE LA PROGRAMACIÓN FORMATIVA.

- ♦ La programación pre-prácticas. Es un momento finalizado a identificar que ocasiones puede ofrecer el supervisor. Se trata de una respuesta lo más posible concreta a la pregunta **¿Qué puede aprender el estudiante con este supervisor en este servicio?** (tipo de trabajo, áreas de usuarios, equipo de colegas, competencias profesionales del supervisor, condiciones estructurales del servicio que favorecen u obstaculizan el aprendizaje...)
- ♦ Segundo paso *elaboración del contrato*, en esta fase los objetivos generales deben ser traducidos a objetivos específicos. En la elaboración del plan de prácticas intervienen tres actores (estudiante, supervisor y escuela) y el objetivo del plan debe ser por consiguiente finalizado a conciliar las tres variables principales: Los objetivos generales previstos por la escuela, los recursos del supervisor y del servicio como centro de prácticas, las necesidades formativas de cada estudiante<sup>1</sup>.

Los instrumentos fundamentales de los que dispone el supervisor (la asignación del trabajo y la re-elaboración) deben realizarse en correlación con los objetivos específicos que en cada momento se propone alcanzar. Pero como fijar estos objetivos graduales y estas tareas correlacionadas?

Es posible fijar algunos objetivos standard que se adapten a todos los estudiantes para un determinado estadio de preparación, en medida más bien reducida. Es más fácil hacerlo para las primeras prácticas, después a medida que se procede cada alumno progresa con ritmos distintos y la fijación de objetivos standard significa solamente encasillar y definir rígidamente lo que uno puede o no puede aprender. De forma análoga será útil también a los fines formativos especificar detalladamente los objetivos para un estudiante al inicio de sus prácticas y, sucesivamente cada estudiante debería estar en condiciones de identificar de forma participativa los propios objetivos de formación.

---

<sup>1</sup> Este tercer punto es el que presenta mayor dificultad en la programación: el problema de ordenar los objetivos a conseguir según un criterio de gradualidad que lleve al estudiante a medirse con problemas siempre abordables, en primer lugar sencillos y sucesivamente más complejos. No se trata de fijar un límite de hasta donde debe llegar el estudiante al terminar la experiencia sino de ver las estrategias más oportunas para conseguir los objetivos.

Además del orden progresivo es necesario comprender y respetar los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte sería equivocado utilizar como único criterio de gradualidad la dificultad del trabajo, pues nunca se podrá saber de antemano si será más difícil una entrevista o una reunión de equipo, una visita domiciliar o la elaboración de un informe.

Reynolds (1965) propone un recorrido gradual a través del que pasa generalmente el proceso de aprendizaje de un estudiante de trabajo social. Un recorrido que puede ser de ayuda para la definición de los objetivos intermedios, la elaboración del trabajo desarrollado y la evaluación.

Frente a una situación problemática

- ◆ la primera etapa del recorrido, en general es un exceso de *autoconciencia* (pensar en sí mismo mientras se desarrolla la tarea).
  - ◆ La segunda es aquella en la que el alumno logra *poner en relación* los conocimientos teóricos que posee con la situación a afrontar.
  - ◆ En el tercer estadio el estudiante va siendo capaz de *organizar de manera homogénea los conocimientos*, comprendiendo las situaciones en su conjunto y en su dimensión problemática, aunque no esté en condiciones de gestionar de forma satisfactoria el problema.
  - ◆ En el cuarto estadio, es capaz de *transformar en acción apropiada* la comprensión suficientemente profunda. Para cada tarea asignada y para cada fase atravesada, será posible entonces identificar que nivel de aprendizaje puede ser alcanzado con relación a los objetivos generales propuestos.
- ◆ *La tercera etapa de la programación es la inserción del alumno en el servicio.* La necesidad de preparación del contexto de aprendizaje recuerda que las prácticas no son solamente una relación educativa entre alumno y supervisor, estudiante – escuela: *es sobre todo una experiencia didáctica del alumno en el contexto más amplio de un servicio*, en el ámbito del cual el supervisor funciona como guía que facilita el aprendizaje y orienta el proceso de reelaboración de la experiencia, favoreciendo la utilización futura en contextos distintos del conocido en las prácticas.

Programación de la inserción dirigida a favorecer la indispensable colaboración del servicio centrada sobre todo en las exigencias del alumno con tres finalidades fundamentales: minimizar la ansiedad producida por la situación nueva, poner las bases de una cierta autonomía en el trabajo, motivar el aprendizaje.

## 6. CUESTIONES EDUCATIVAS

Responsabilidad de quien forma Trabajadores Sociales es preparar una nueva generación que aprende a hacer su propio trabajo en modo que sea eficaz desde el punto de vista operativo y correctamente orientado desde el punto de vista ético.

Si como dice Towle(1954), la característica de una profesión es prever un cuerpo de principios más que una serie de procedimientos empíricos o simples habilidades de rutina, esto nos indica la importancia de algunos requisitos. El Trabajo Social necesita profesionales bien orientados en el plano de los valores y humanitario y con competencias técnicas referidas al método de trabajo.

Según A. N. Whitehead (1950) el proceso formativo debería cuidar en el estudiante el desarrollo de las siguientes capacidades generales:

- ◆ *Despertar la curiosidad y la capacidad crítica.* Si el estudiante está motivado el trabajo en sí debería desarrollar esta función y el supervisor mismo obtener beneficio.
- ◆ *Desarrollar la capacidad de dominio de las situaciones complejas.* Ello corresponde plenamente a las tareas de los Trabajadores Sociales
- ◆ *Saber utilizar la teoría como guía para la toma de decisiones* sobre situaciones particulares. En gran parte de las intervenciones del Trabajo Social podría ser suficiente al estudiante la aplicación de principios teóricos (además que de métodos y técnicas de ayuda) que sean generales (no especializadas). Pero habrá también situaciones particularmente complejas (por ej. El problema del maltrato infantil) y procedimientos operativos sofisticados (ej. La programación de intervenciones comportamentales o de terapia familiar) para los cuales los estudiantes necesitan, para tener éxito, enseñanzas específicas en los planos teórico y práctico.

La formación en campo comparte los desafíos de la formación de adultos. Los adultos que estudian:

- ◆ tienen más expectativas sobre sí mismos y los otros que los niños y jóvenes.
- ◆ Poseen una importante experiencia de vida que pueden integrar en su trabajo y en su aprendizaje.
- ◆ Esperan ser tratados como personas maduras y responsables.
- ◆ Su motivación está influenciada por la utilidad de los conocimientos que adquiere.

- ◆ tienden a retener por largo tiempo las nociones que encuentran reflejo en su experiencia cotidiana y están motivados a aprender lo que consideran útil (Knowles, 1973)

### **a) Teorías del aprendizaje en la formación para el Trabajo Social**

La naturaleza del aprendizaje del Trabajo Social comprende tres aspectos:

1. *Cognitivo* (habilidad de recordar, analizar y conceptualizar con relación a los problemas y las soluciones)
2. *Afectivo* (habilidad de reconocer, dar valor y empatizar con las emociones de los otros y con las propias.)
3. *Comportamental* (habilidad de actuar o de indicar actuaciones en modo claro y deliberado a lo que surge del análisis de datos y experiencias)

Cualquiera sea la actividad desempeñada por el estudiante debería ser posible analizar su actuación refiriéndola a una o más de estas categorías generales de requisitos personales. De la misma manera si el estudiante tuviera dificultades de aprender y/o presentara otros problemas de naturaleza más grave, estas debilidades podrían ser reformuladas como carencias de base en una o más áreas.

Según Tyler<sup>2</sup> los requisitos formativos abarcan:

- ◆ Capacidad de comprender hechos y principios relevantes;
- ◆ Familiaridad con una multiplicidad de informaciones;
- ◆ Capacidad de interpretar datos;
- ◆ Habilidad para aplicar esquemas mentales a problemas particulares que se presentan en el trabajo;
- ◆ Capacidad de estudiar y de referir por escrito los resultados de los estudios;
- ◆ Capacidad de advertir cuanto es necesario aprender y estar en disposición de hacerlo en situaciones diversas.

### **b) Rol docente/alumno**

---

<sup>2</sup> Tyler (1971) ha identificado los requisitos formativos para quien desee ser considerado profesional en cualquier ámbito de trabajo, estos requisitos requieren competencias que el estudiante debe poseer al finalizar su formación para que sea reconocida su condición profesional

La relación docente/alumno ha sufrido en el tiempo notables cambios de perspectiva, que siguiendo a Wijnberg y Schwartz(1977) pueden agruparse en tres modelos:

- ◆ Modelo de **aprendizaje** (*apprentice model*);acentúa el hecho de que el supervisor debe organizar las tareas de aprendizaje de modo que el alumno pueda adquirir una serie de habilidades y conocimientos específicos estrechamente relacionados con el *setting* del trabajo.
- ◆ Modelo de **crecimiento personal** (*growth model*); desarrollado bajo la influencia de la psicología dinámica en el trabajo con los usuarios, se funda en la convicción de que el trabajo terapéutico y la relación de ayuda, para ser eficaces, requieren un notable crecimiento psicológico del profesional.<sup>3</sup>
- ◆ Modelo basado **en el rol** (*rol- systems model*), pone el acento sobre la naturaleza institucional de la relación estudiante/supervisor, identificando los aspectos del rol que configuran las respectivas pertenencias al servicio por el supervisor y a la escuela por el estudiante.

### ***c) El proceso de supervisión***

Además de los conocimientos específicos el supervisor debe tener conocimientos y habilidades más generales como las necesarias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje en beneficio del estudiante. Es lo que se entiende con el proceso de supervisión.

Al supervisor se le requiere habilidad para:

- ◆ conceptualizar la responsabilidad y los principios deontológicos del rol de Trabajador Social de manera que puedan ser transmitidos al estudiante;
- ◆ poseer una cierta capacidad de comprender la teoría que sirve de soporte a los métodos de intervención, de manera que experiencia y conocimiento puedan ser conjugados en modo comprensible por el estudiante
- ◆ Es necesario, además, que sean abiertos, agradables en las actitudes y comportamientos, y que sean de apoyo creando un ambiente favorable a la formación y desarrollo de una relación de aprendizaje.

## **7. CUESTIONES PROFESIONALES**

---

<sup>3</sup> Desde el punto de vista operativo este modelo es importante sobre todo porque pone en evidencia la idea de que la relación de supervisión debe ser congruente con el tipo de relación que el estudiante deberá saber establecer con el usuario.



Todas las profesiones han de ocuparse de la formación de las nuevas fuerzas, la única posibilidad de hacerlo es a través de la aportación de los propios miembros de la profesión.

La habilidad de poner en práctica conocimientos y técnicas debe ser aprendida progresivamente, ejercitándola en las situaciones reales de trabajo. Una de las dificultades que se presentan a la formación para el Trabajo Social está relacionada con las situaciones en las que se hace separación de las funciones teóricas y prácticas, siendo difícil encontrar una vía de medio entre la enseñanza sistemática de conocimientos teóricos y la adquisición de habilidades prácticas.

- ♦ *Contextos institucionales:* influyen de manera determinante en el carácter y la identidad de las prácticas de Trabajo Social, según los lugares los contextos pueden ser los servicios sociales de base, de la justicia, de los hospitales, de las asociaciones de voluntariado, etc. En realidad estos sectores cambian por efecto de la aparición de nuevos problemas y necesidades, por el surgir de nuevos modos de entender las intervenciones. Siempre a causa del cambio de las necesidades y de las competencias existe cada vez mayor tendencia a crear servicios nuevos, en general más pequeños y más especializados (asociaciones de ayuda para enfermedades específicas, para minorías étnicas, etc.).

De esta forma los estudiantes se insertan en una experiencia no solo para aprender conocimientos y habilidades de la práctica profesional sino también para aprender que respuestas se ofrecen desde el contexto institucional en el están insertos y como ellos pueden ayudar de manera eficaz teniendo presente el contexto organizativo de su institución.

- ♦ *Formación integrada:* Al primer intento de formular un modelo integrado para la práctica del Trabajo Social (Barlett, 1970) en el *Case Work* se han añadido otros autorizados esfuerzos de abordaje unificado y unitario que pudieran contemplar todos los contextos y métodos del T. Social bajo un único cuadro. (Goldtein, 1973; Pincus e Minahan, 1973; Middleman e Golberg, 1974)<sup>4</sup>.

Dentro de este enfoque unitario y sistémico, los conocimientos y habilidades de cada nivel de intervención quedan relativamente separados. En el plano operativo se sugiere la oportunidad de un abordaje de equipo de los problemas sociales, afrontados en el ambiente en el que se presentan; los desarrollos posteriores de esta concepción apuntan al desarrollo de habilidades genéricas o

---

<sup>4</sup> Las aproximaciones comprendidas en este enfoque tratan de aplicar un modelo sistémico de pensamiento a todos los niveles de intervención tradicional del T. Social (micro o interpersonal; medio con grupos y comunidad; macro en estructuras institucionales). El objetivo es llegar a un abordaje unificado para comprender los factores que causan y mantienen los problemas sociales. La mas reciente elaboración del enfoque sistémico, Germain(1979; 1980) ha puesto en evidencia lo que se denomina abordaje ecológico-sistémico que pone el acento sobre la adaptación recíproca individuo-ambiente.

polivalentes para el trabajo social que puedan ser aplicadas de modo flexible a cada uno de los diferentes niveles de intervención. Es una perspectiva que se encuentra en fase de experimentación pero que indica la dirección hacia la cual el Trabajo Social deberá orientarse.

- ◆ Estos desarrollos en la conceptualización y en la teoría del Trabajo Social han tenido ya una notable influencia en la formación al Trabajo Social.

## **8. EL MODELO FORMATIVO DESARROLLADO EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL NTRA. SRA. DEL CAMINO DE LEÓN.**

### **◆ Antecedentes**

La experiencia de la Escuela Universitaria de Trabajo Social Ntra Sra del Camino de León es fruto de un importante trabajo de equipo realizado con dedicación y entusiasmo por un grupo profesional fuertemente implicado en la el seguimiento y organización de las prácticas de campo.

La iniciativa comienza a gestarse con ocasión del proceso de reformas que, con motivo de la LRU, tuvieron que abordar las Escuelas Universitarias de Trabajo Social. La Escuela de León valorando su trayectoria, su posición y sus recursos humanos, consideró que disponía de condiciones que la permitían y aconsejaban avanzar en la reflexión y profundización en dos líneas que fueron siempre objeto de especial atención y sobre las que acumulaba una importante experiencia: La formación para la práctica profesional y el desarrollo de la investigación.

La acción comprendía dos propuestas:

- ◆ La formación para la práctica profesional, se proponía llegar a la reformulación, dentro del plan de estudios, del proyecto académico de formación para la práctica profesional.
- ◆ El desarrollo de la investigación se proponía la sistematización y apoyo y fortalecimiento del esfuerzo investigador realizado en la Escuela relacionados con las necesidades de elaboración y dirección de los trabajos de fin de carrera que han seguido realizándose como parte integrante del plan de estudios, la realización de estudios de investigación por iniciativa del centro, solicitados por otras instancias de la comunidad y el asesoramiento, todo lo cual podría encontrar el punto de referencia específico en la creación de un gabinete de investigación dentro de la misma Escuela.

Ambas iniciativas han sido y continúan siendo de gran relieve para la actividad de la Escuela y tienen numerosos puntos de encuentro, si bien hoy centraremos la

presentación en el tema que nos congrega: la formación para la práctica profesional.

¿Cuales fueron los puntos principales a profundizar y que consideramos deberían añadir un plus de calidad a la formación anteriormente ofrecida?

Procediendo al análisis y reflexión de la experiencia, se constataba:

- ◆ Respecto a las sedes donde se desarrollan las prácticas
  - ◆ La realidad geográfica y el tamaño de la Ciudad de León y su provincia
  - ◆ La presencia de los Servicios Sociales, organizaciones, entidades, iniciativas.
  - ◆ Necesidades sociales que aparecían con nuevas exigencias
  - ◆ Desarrollo y posibilidades de la iniciativa social
  - ◆ Presencia de trabajadores o de asistentes sociales en los lugares de atención social
- ◆ Respecto a los alumnos
  - ◆ La diversidad de escenarios de las ofertas formativas
  - ◆ La diversidad en las exigencias y niveles de aprendizaje
  - ◆ Diversidad en el seguimiento y valoración de la experiencia de aprendizaje
  - ◆ La necesidad de garantizar niveles mínimos en la adquisición de los aprendizajes
  - ◆ Necesidad de disponer instrumentos didácticos que favorecieran el aprendizaje autónomo del alumno.
  - ◆ Necesidad de disponer recursos que facilitaran la integración teorí-práctica
- ◆ Respecto a los supervisores
  - ◆ Incertidumbres que la nueva situación académica producía en los supervisores con mayor tiempo de experiencia
  - ◆ Diversidad de criterios referentes a la oferta de posibilidades de aprendizaje y de valoración de los procesos de los alumnos
  - ◆ Evolución en las posiciones de los profesionales dentro de los servicios que afectan su experiencia como supervisores.
  - ◆ Necesidad de disponer de instrumentos que facilitaran y apoyaran su desempeño como supervisores en relación con los objetivos propuestos en el proyecto formativo.

- ◆ Valoración de los alumnos como recursos humanos en la entidad y posibilidades de ser considerados y reconocidos en su dimensión de alumno en proceso de aprendizaje.
- ◆ Otros

La Escuela elabora las primeras propuestas de diseño del plan de aprendizaje para la práctica del Trabajo Social sobre la base de las siguientes líneas:

- ◆ Superar las dificultades que a causa de la diversidad marcan diferencias en el aprendizaje de los alumnos no asumibles.
- ◆ Nivelar la experiencia de aprendizaje práctico de los alumnos estableciendo condiciones que garanticen la posibilidad de aprendizajes considerados fundamentales
- ◆ Que las prácticas de campo no se agoten en la sola posibilidad de observación
- ◆ Que las prácticas ofrezcan una posibilidad de aprendizaje significativo del rol profesional por la experimentación fundada y reflexiva de la propia actuación
- ◆ Lograr la participación activa de los supervisores
- ◆ Identificar la organización idónea, los niveles de responsabilidad, la formación necesaria, la elaboración de instrumentos y recursos.

Desde la nueva organización

- ◆ La formación para la práctica se proyecta desde un concepto de calidad total. valorando la importancia que tiene su análisis desde la perspectiva del alumno. Con ello el mejor conocimiento de sus demandas, su valoración inicial, sus expectativas sobre el valor recibido y percibido, por consiguiente su nivel de satisfacción.
- ◆ Desde esta perspectiva cobra relieve las expectativas respecto a la armonización, el desarrollo, la proyección del nuevo diseño en el que se pondera:
  - ◆ El valor fundamental del elemento humano
  - ◆ El flujo de la información
  - ◆ La flexibilidad requerida para la adecuación la diversidad de los campos de prácticas
  - ◆ Los sistemas de apoyo
  - ◆ Los instrumentos de medición, control y evaluación

- ◆ La definición de indicadores
- ◆ Otros.
- ◆ Implica tres instancias: la Escuela – la Entidad- el Alumno. Cada una de ellas ha de tener claro y establecido su cometido en este proceso y disponer los medios que corresponden a su responsabilidad.
- ◆ Establecer en líneas generales los ámbitos de responsabilidad:
  - ◆ La Escuela planifica y garantiza el proyecto formativo
  - ◆ La Entidad representa la posibilidad de encuentro con la realidad en una experiencia controlada y guiada por un profesional del trabajo social
  - ◆ Alumno protagonista de su propio aprendizaje

El trabajo realizado dio lugar a la elaboración de importantes documentos que conforman la “*Guía para la integración teoría práctica*” de cada uno de los cursos, y que se constituyen en los instrumentos utilizados actualmente.

Como se recoge en la presentación de la guía, poner en acto un nuevo plan de estudios ha favorecido la realización de un importante esfuerzo por sistematizar la experiencia realizada hasta el momento, así como la integración de numerosas experiencias y aportaciones confluyendo todo ello en la presente guía

La importancia que tiene la preparación de los alumnos para la práctica profesional en el plan de formación, requiere la máxima atención en cuanto a la previsión de tiempos y espacios propios y en la implementación de instrumentos y medios adecuados a la mejora cualitativa de la experiencia de aprendizaje.

La guía es un instrumento complementario a los cursos teóricos, especialmente preparada para favorecer la formación integrada. Es un soporte para la formación teórica y una orientación para las prácticas, especialmente diseñada para *favorecer la elaboración y reflexión de la experiencia*. Ofrece:

- ◆ Indicaciones que facilitan la unificación del proceso de aprendizaje de todos los alumnos en cuanto a objetivos, contenidos, tiempos y metodología
- ◆ Orientación para supervisores y alumnos,
- ◆ Utilización de una terminología común;
- ◆ Indicadores del proceso de aprendizaje del alumno;
- ◆ Referencias teóricas a partir de las asignaturas cursadas.

No todos los conocimientos teóricos impartidos en las distintas asignaturas se prestan con la misma facilidad a una utilización directa en las practicas, sobre todo los que se refieren a la descripción del contexto sociocultural en el que se

desarrolla el Trabajo Social, mientras que las asignaturas sobre metodología y servicios sociales encuentran referencias más frecuentes y específicas..

La formación práctica se desarrolla en su globalidad a lo largo de los tres años de la carrera: en primer curso ofrecen la posibilidad de un acercamiento gradual a la realidad social, guiado, supervisado y orientado a lo que luego será el ejercicio profesional.

La aplicación de la metodología de intervención profesional en un campo concreto es específico de segundo y tercer curso, procediendo al respecto de forma progresiva.

♦ **La guía para la integración teoría-práctica correspondiente a Primer curso** se refiere a los elementos que facilitan la familiarización de los alumnos con las necesidades sociales y la iniciación en la comprensión de algunas áreas y campos de actuación del profesional de Trabajo Social. Se desglosa en dos líneas diferenciadas según hagan referencia a la asignatura de Intervención social o de Trabajo Social.

♦ *Intervención social:* Contiene los fundamentos que permiten al alumno el acercamiento a la problemática de la sociedad, de una forma organizada y sistemática; aplicando metodología y contemplando tiempos para su ejecución, de este modo se inician en el ejercicio de habilidades de trabajo en grupo, al participar activamente en la organización y desarrollo de sus prácticas, poniendo en marcha las actitudes de compromiso, colaboración y responsabilidad.

♦ Se organiza con los siguientes apartados:

- ♦ Presentación
- ♦ Posicionamiento del alumno frente al aprendizaje. Contrato formativo.
- ♦ Conocimiento teórico de la realidad social
- ♦ Comprensión, transmisión y análisis de los diversos colectivos y áreas de necesidad
- ♦ Evaluación de los procesos de trabajo y de los contenidos

Cada uno de estos bloques se especifica en:

- ♦ Contenidos
- ♦ Determinación de actividades y tareas a realizar
- ♦ Descripción de la metodología
- ♦ Instrumentos y técnicas a utilizar

La experimentación de esta guía se corresponde con el primer semestre del curso escolar.

- ◆ *Trabajo Social*: dentro de los objetivos indicados para *Primer curso*, resalta la relación entre el crecimiento personal y profesional, propone de forma explícita aspectos esenciales del aprendizaje en el que intervienen diversidad de variables que se especifican en los siguientes apartados:
  - ◆ Presentación
  - ◆ Situación del alumno ante las prácticas de Trabajo Social. Formalización del contrato formativo.
  - ◆ Bloque A: Acercamiento a diversos sectores de población marginada y/o en situación de desventaja social.
  - ◆ Bloque B: Aprendizaje del uso de la documentación profesional
  - ◆ Bloque C: Valoración de las capacidades y actitudes frente a las prácticas
  - ◆ Bloque D: Adquisición de habilidades en la solución de supuestos prácticos.
  - ◆ Bloque E: Correlación entre necesidades y recursos
  - ◆ Bloque F: Aplicación de métodos y técnicas de investigación social al conocimiento de una realidad social
  - ◆ Bloque G: Evaluación de contenidos y procesos de aprendizaje.

Para cada uno de los bloques se especifica:

- ◆ Objetivos
- ◆ Determinación de las actividades a realizar
- ◆ Descripción de la metodología
- ◆ Instrumentos y técnicas a utilizar

La experimentación de esta guía se corresponde con el segundo semestre del curso escolar.

Las guías incluyen un anexo donde se recoge la terminología profesional de mayor utilización, referida a la experiencia realizada.

- ◆ ***La Guía para la integración teoría-práctica correspondiente a Segundo curso*** propone la iniciación del alumno en la intervención profesional, con la posibilidad de avanzar en la profundización de los aspectos propios de las etapas de conocimiento y su orientación a la intervención, en función de un cambio que favorezca una mejora desde la perspectiva del Trabajo Social.

La guía de Segundo curso se ha enfocado desde una metodología de investigación-acción como proceso en el que el conocimiento lleva a la acción y la acción nos da datos que completan el conocimiento.

- ◆ **La Guía para la integración teoría-práctica de Tercer curso** pretende que el alumno utilice como esquema mental de referencia para la acción el bagaje de conocimientos teóricos obtenidos de la teoría de las ciencias sociales y de la teorización de la praxis, mediante la identificación y comprensión de modelos más adecuados a su realidad de prácticas.

Las guías precedidas de la correspondiente introducción especifican para cada curso:

- ◆ los objetivos generales propuestos
- ◆ Los niveles generales de aprendizaje, indicando las capacidades y actitudes que el alumno ha de adquirir o desarrollar.
- ◆ Los momentos de aprendizaje se establecen:
  - ◆ Para Segundo curso. .
    - ◆ posición como alumno – contrato formativo;
    - ◆ conocimiento del campo de acción profesional;
    - ◆ profundización en el conocimiento: investigación intervención;
    - ◆ Diagnóstico específico y propuesta de intervención;
  - ◆ Para Tercer curso:
    - ◆ Posición como alumno- contrato formativo:
    - ◆ Departamento de Trabajo Social y la planificación;
    - ◆ ejecución;
    - ◆ evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Cada uno de los momentos se desarrolla los siguientes elementos:

- ◆ Presentación indicando las características de la etapa
- ◆ Objetivos
- ◆ Contenidos
- ◆ Tiempos
- ◆ Actividades
- ◆ evaluación



La Guía de Segundo y Tercer curso incluyen sus respectivos anexos en los que se recogen propuestas de modelos de documentación para el sistema informativo y la terminología profesional de mayor utilización según la experiencia

Considerar la Escuela garante y planificadora del proceso formativo trajo consigo un mayor desarrollo de la actividad de *coordinación de las prácticas*.

A este nivel corresponden la responsabilidad de las relaciones institucionales, la relación con los supervisores y la organización de actividades que favorezcan las reflexiones y elaboraciones orientadas a garantizar los elementos fundamentales que han de ser base común en la formación:

a) *Actividades de coordinación*: momentos de intercambio, de iluminación, o de nuevas aportaciones para la lectura de la realidad, la reflexión, la coordinación, la evaluación, etc. Promovidas por el coordinador de área y/o de curso y dirigidas a supervisores y alumnos.

b) *Prácticas de campo*: **Organización general** a cargo del responsable de área. **Una planificación específica para cada curso** por los coordinadores de curso y otra planificación **específica para cada centro** realizada por el supervisor.

c) *Contenidos*:

- ◆ **En 1º curso**: conocimiento de recursos y estudio de alguna temática.
- ◆ **En 2º y 3º** : experiencia pre-profesional en entidades prestadoras de servicios o implicadas en iniciativas sociales. En total para el presente año 56 centros.

## ◆ **Actividades**

### **Primer curso:**

#### **Asignatura: *Intervención Social***

- ◆ Conocimiento de diversos colectivos a través de la investigación bibliográfica
- ◆ Adquisición de destrezas en el manejo de técnicas de trabajo científico y de trabajo de grupo
- ◆ Exposición de los trabajos en asamblea
- ◆ Evaluación de resultados y procesos

#### Asignatura: ***Trabajo Social***

- ◆ Conocimientos de recursos relacionados con los colectivos estudiados
- ◆ . visitas a centros e instituciones o
- ◆ . presentación de los mismos en el aula cuando no corresponde la visita a la Entidad.
- ◆ Instrumentos de documentación:
- ◆ . Fichas
- ◆ . Informes
- ◆ Acercamiento a la realidad social utilizando los métodos de investigación social
- ◆ Integración y aplicación de conocimientos (intervención, trabajo social, servicios, etc) a través de la resolución de supuestos prácticos.

### **Segundo y tercer cursos**

#### **A) Actividades de coordinación con los alumnos**

## **Segundo curso**

### *Primer semestre:*

1. Cursillo –taller: Iniciación a las prácticas
2. Jornadas de reflexión sobre “Posición como alumno”
3. Encuentros por sectores afines sobre “conocimiento global del campo de acción profesional.

### *Segundo semestre:*

1. Orientaciones para la investigación-acción
2. Encuentros de coordinación en la entidad de prácticas (alumnos y supervisor).
3. Encuentros intersectoriales

## **Tercer curso**

### *Primer semestre:*

1. Cursillo-taller : Iniciación a las prácticas
2. Encuentros por sectores afines: organización del departamento de Trabajo Social en la entidad e implementación del proyecto de intervención
3. Cursillo taller: Diseño de evaluación del proyecto de intervención

### *Segundo semestre:*

1. Encuentros de coordinación en la Entidad de prácticas (alumnos y supervisor)
2. Encuentros intersectoriales

La base de intercambio para cada uno de los encuentros es preparada por los alumnos según las pautas acordadas, de acuerdo con los objetivos de cada etapa.

Cada semestre concluye con la evaluación del supervisor y la autoevaluación del alumno.

## **B) Actividades de coordinación con los supervisores**

- a) La puesta en marcha de la nueva organización de las prácticas, requirió un importantísimo esfuerzo de información, formación y asesoramiento de los supervisores de campo en los que equipo tuvo una gran actividad. Ello conllevó la realización de “cursillos taller” de preparación en los que se profundizó el papel del supervisor.
- b) Orientaciones, acuerdos e intercambios para el inicio de las prácticas y sobre los instrumentos de soporte a utilizar
- c) Invitación a participar en los encuentros organizados para el seguimiento del programa formativo de los alumnos
- d) Intercambios en los encuentros de coordinación
- e) Evaluación del curso y sugerencias para la mejor adaptación del instrumento Guía a incorporar para el curso siguiente.
- f) La utilización de la guía se inició de forma progresiva y experimental, comenzando el primer año con las prácticas de Segundo curso; dejando para el año siguiente la iniciación de las prácticas de Tercer curso.

## **ACTIVIDADES DIRIGIDAS ESPECIFICAMENTE A LOS SUPERVISORES**

- a) Cursillos - seminarios sobre exigencias y niveles de enseñanza
- b) Cursillos taller de información y análisis de implicaciones que presenta al supervisor la utilización de nuevos instrumentos
- c) Cursillos sobre el desempeño y contenidos de los encuentros de supervisión
- d) Formación permanente a partir de diferentes iniciativas de formación

La aplicación con carácter de proyecto piloto tuvo una primera valoración global a los tres años de iniciar la experiencia, es decir después de cumplir los dos años de aplicación en el ciclo completo de Segundo y Tercer curso.

A partir de ese momento el Proyecto “*Guía de Integración teoría- práctica*” de los tres cursos fue objeto de estudio y análisis en dos proyectos de investigación sobre “Recursos de apoyo a la Enseñanza Universitaria” dentro de las Convocatorias de la Junta de Castilla y León: “*Guía para la integración teoría-práctica en la formación y aprendizaje del Trabajo Social*” (1999-2000) y “*Sistematización de la experiencia de aplicación de la Guía para la integración Teoría-Práctica*” (2001-2003).

Ello sirvió para la profundización del instrumento y para el desarrollo de sucesivos aspectos más particularizados de acuerdo a las exigencias que se habían ido detectando.

Actualmente se trabaja su adaptación para la utilización más flexible sobre la base de competencias y habilidades menos vinculadas a una determinada estructura formal; con ello se entiende facilitar su utilización a situaciones de aprendizaje diversificadas, teniendo presente los recursos y organización de cada Universidad y la oferta de posibilidades de la realidad social.

## BIBLIOGRAFIA

- AIETS y FITS, *Estándares Globales para la formación y capacitación del Trabajo Social*
- ALLEGRI E., *Valutazione di qualità e supervisione. Connessioni teoriche e strategie operative nel lavoro sociale*, LINT, Trieste, 2000
- COLOMER, Montserrat; DOMENECH, Rosa, *La supervisión en Trabajo Social* HVMANITAS, 1991
- CORTIGIANI M., (A cura di), *L'Assistente Sociale e i suoi campi d'intervento*, PHOENIS Edit., Roma 2002.
- DOMÍNGUEZ M. J. *Sperienze Europee di tirocinio e supervisione nell'ambito accademico e laborale*, Seminario di Studio "Supervisión nel Servizio Sociale, un strumento Qualitativo nella formazione en el laboro" Ordine di AA. SS. Regione Lazio e le Università di Roma( La Sapienza, LUMSA, Roma Tre, Cassino) 29-30 novembre 2002.
- FERNANDEZ BARRERA, Josefina: *La supervisión en el Trabajo Social* PAIDOS, 1997
- *Guía para la Integración Teoría-práctica de Primer curso*. EUTS Ntra. Sra. del Camino. Documento de uso interno.
- *Guía para la Integración Teoría-práctica de Segundo curso*. EUTS Ntra. Sra. del Camino. Documento de uso interno.
- *Guía para la Integración Teoría-práctica de Tercer curso*. EUTS Ntra. Sra. del Camino. Documento de uso interno.
- KATHY FORD E ALAN JONES: *La supervisione dei tirocini nel servizio sociale*,ed. Centro Studi Erickson, Trento, 1991.
- *Libro Blanco de la Titulación de Trabajo Social*.

- MICHAEL N. KANE et alt., *Percepción de la eficacia de diferentes métodos de supervisión*, RTS, Colegio Oficial de DTR y AA. SS., nº166, Barcelona,2002
- PETTES, Dorothy E.: *La supervisión en el Trabajo Social*, EURAMERICA,1974
- PORCEL, Amparo; VÁZQUEZ, Carmen, *La supervisión. Espacio de aprendizaje significativo. Instrumento para la gestión*, CERTEZA, 1995
- TONON, G ET ALT.:*La supervisión en trabajo Social, una cuestión profesional y académica*, Espacio Ed. Buenos Aires, 2004.
- VAZQUEZ FENÁNDEZ, C., *Soervisión, un espacio de aprendizaje significativo en la formación de profesionales*, RTS, Colegio Oficial de DTS y AA.SS., n. 128, Barcelona 1992.
- VICENTE ZUERAS, I,: *La supervisión educativa en trabajo Social: un encuentro de valores*, Servicios Sociales y Política Social, n. 71, Consejo G. de Colegios de DTS y AA.SS. Madrid, 2005.

**Evaluación y aportaciones al desarrollo curricular de la asignatura  
de Trabajo Social Aplicado:  
Una visión de los participantes en la Región de Murcia,**

**Autores**

*M<sup>a</sup> Paz García-Longoria Serrano*

[glongori@um.es](mailto:glongori@um.es)

*Enrique Pastor Seller*

[epastor@um.es](mailto:epastor@um.es)

*Antonia Sanchez Urios*

*Carmen Carbonell Cutillas*

*Ester Bódalo Lozano*

**Resumen**

La asignatura de Trabajo Social Aplicado,<sup>1</sup> incluida en el Área de conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales, ha sido un elemento clave de la formación del Trabajo Social. En un primer momento se reflexiona, en el trabajo que se presenta, sobre los aportes de esta experiencia a la universidad española. A continuación, y desde la experiencia de los 15 años transcurridos desde su incorporación a la formación en Escuela de Trabajo Social de Murcia, los profesores alumnos y supervisores plantean sus propuestas para su consolidación de cara al Espacio Superior Europeo que la titulación va a afrontar en los próximos años. Estos aportes se fundamentan en una investigación realizada sobre los actores de la asignatura referidos a su percepción de los objetivos, función docente, incorporación teoría-práctica y

aplicación al trabajo social del siglo XXI así como a los requerimientos del nuevo escenario de la Educación Superior en Europa.

Los aspectos que se abordan se refieren a aspectos concretos del desarrollo de la asignatura: Tiempo de dedicación, organización, espacios en la institución, acogida e información, supervisión del profesional y del profesor, metodología docente así como las aportaciones para la adaptación curricular a los retos de la práctica del trabajo social.

**Palabras clave:**

Diseño curricular

Calidad comunicativa.

Supervisión participativa.

Alumno protagonista.

Proceso capacitante.

**SUMMARY**

The subject of Apply Social Work, including in the Area of knowledge of Social Work and Social Services, has been a element key in the formation of Social Work. In a first moment it reflects, in the work of which present, about the contribute of this experiency in the Spanish University.

Afterwards, and from the experiency of fifteen years passing since his incorporation to the formation in the Social Work School in Murcia, the lecturer, students, and supervisors set their proporsal for the consolidation to the superior European area that the titulation will face in the next years. This contribute are based in a research made about the actors of the subject aforementioned to his perception of the aims, teaching function, incorporation theory-practice, and application of the social work in the 21th century, like this the request of the new scene of the superior education in Europe.

---

<sup>1</sup> Aunque en términos generales se denomina Prácticas o Practicum a la asignatura de aplicación del Trabajo Social nosotros queremos destacar que esta asignatura del curriculum académico de Trabajo Social tiene un carácter diferencial respecto a estas denominaciones.



The aspect that tackle are referred to specific respects of the development of the subject; time of dedication, organization, areas in the institutions, reception and information, supervision of the professional and the professor, teaching methodology, like the contribution for the curriculum adaptation to the challenge of the practice of the Social Work.

Key Words:

Curricula design

Quality communication

Participatory Supervision

Empowerment and capacitation

## **1. INTRODUCCIÓN: APORTACIONES DEL TRABAJO SOCIAL A LAS ENSEÑANZAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS**

La formación práctica en las Escuelas de Trabajo Social ha sido siempre de gran tradición en nuestro país. Este hecho se encuentra relacionado con el nacimiento y desarrollo de dichas Escuelas, y del propio Trabajo Social en nuestro país.

*“Las diferentes respuestas históricas que la sociedad ha puesto en marcha para atender las necesidades sociales, han determinado no sólo el ejercicio del trabajo, sino también la formación de los trabajadores sociales”* (Bañez Tello, 1993: 150).

La creación y desarrollo de las primeras Escuelas al margen de la Universidad ha potenciado el desarrollo de unas orientaciones de los estudios encaminadas a la preparación del futuro trabajo profesional, donde se primaba la formación práctica sobre la teórica.

La integración de las Escuelas de Trabajo Social en la Universidad es heredera de esta tradición, así podemos mencionar como la derogada Orden Ministerial de 12-4-83, que regulaba los Planes de Estudio conducentes al título de Diplomado en Trabajo Social, hasta la entrada de la nueva normativa, recogía en su articulado tanto las prácticas a realizar dentro del centro como

las que se realizaban en el exterior, señalando incluso un peso específico del 40 % de la carga lectiva total.

Por otra parte, la formación universitaria en nuestro país ha vivido de espaldas a la realidad social, salvo algunas excepciones, existiendo un divorcio entre las enseñanzas en el aula y la práctica de la profesión en los diversos campos de trabajo. Mientras que en otros países de nuestro entorno europeo han mantenido un mayor acercamiento e integración de ambos elementos, en nuestro país sólo recientemente con la aprobación del Real Decreto 1497 de 27 de Noviembre de 1987, donde se recogían las directrices generales de los Planes de Estudio de los títulos universitarios, se reconocía la importancia que tiene la preparación teórico-práctica, con el fin de contar con unos conocimientos más precisos del contexto social donde la práctica profesional se desenvuelve.

La ausencia de una auténtica tradición de formación práctica en la Universidad Española ocasiona a las Escuelas de Trabajo Social una falta de reconocimiento institucional, al menos en la Escuela Universitaria de Murcia, de todo lo que este proceso de formación integral significa: seguimientos individualizados de los alumnos, trabajos en grupos, reuniones en los campos profesionales con representantes institucionales y supervisores de prácticas, etc. Los docentes de prácticas en instituciones conocemos bien el alto grado de dedicación de estos procesos de formación, así como el elevado número de horas destinadas a la supervisión de alumnos, enseñanza personalizada que contrasta frente a la masificación de la Universidad.

La adaptación de la Enseñanza Superior al Espacio Europeo, como consecuencia de las declaraciones de Bolonia (1999) y Praga (2001), va a suponer una confirmación de la línea seguida por las Escuelas de Trabajo Social relacionada con la formación práctica. Esta transformación en el mundo universitario supone el reconocimiento de la necesidad de una “formación vinculada al mundo laboral”. Ello requiere favorecer el debate, en el ámbito académico y profesional, y en ambos en interconexión, para desentrañar las dificultades, las debilidades y las resistencias, que se encuentran tanto en los niveles conceptuales y metodológicos, como en los prácticos y organizativos.

También es necesario reconocer las fortalezas específicas, el bagaje histórico construido y los valores desempeñados. Estos planteamientos deben permitir al Trabajo Social avanzar en el interior y responder en el exterior a los nuevos problemas, retos y escenarios que la sociedad en su conjunto viene demandando.

## **2. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO REALIZADO**

El estudio que se presenta se ha apoyado en el excelente trabajo realizado en la Universidad de Alicante por los profesores Gimenez, Lillo y Lorenzo (2003). Este amplísimo estudio y las conclusiones que aporta son un referente en todas las reflexiones sobre la materia que se realicen en nuestro país. Nuestra modesta aportación parte, por tanto de este marco conceptual. En el trabajo que se presenta se pretendía conocer distintas opiniones de los actores implicados en la asignatura de Trabajo Social Aplicado que se desarrolla en la Escuela de Trabajo Social de Murcia. La finalidad de tal conocimiento era contar con elementos de juicio diversos para aportar algunas ideas a la concreción del Plan de Estudios que, necesariamente, deberá ser adaptado en fechas próximas para vincularse al proceso de Convergencia Europea en materia educativa, así como realizar alguna propuesta que pueda ser útil con carácter general al resto de Escuelas.

Los Objetivos concretos del trabajo se centraron en:

1. Duración de las prácticas. Este objetivo pretendía cubrir dos cuestiones. La primera de ellas referida al momento que los profesionales y alumnos consideran idóneo para introducir esta asignatura en el currículo académico de la formación en Trabajo Social. La segunda hacía referencia a la extensión temporal que los sujetos consideraban debía tener la asignatura para obtener el máximo beneficio en el aprendizaje.
2. Conocimientos y contenidos. En este sentido el trabajo pretendía saber cuáles eran los conocimientos y contenidos que los actores atribuían a la asignatura. Fundamentalmente se trataba de conocer la base de

conocimientos que el alumno debe disponer una vez terminada su formación práctica

3. Metodología y organización de la asignatura. En este objetivo había diversas cuestiones de tipo organizativo que podían afectar al diseño de la asignatura: conocimientos previos sobre la institución, implicación en la evaluación del alumno y del proceso en sí mismo, momentos en que pueden ser introducidas las distintas actividades de prácticas, etc. Otro de los aspectos que interesaba en este apartado era saber el tiempo que el alumno dedica a la asignatura diferente del tiempo de estancia en el centro de prácticas. Este último aspecto es imprescindible para poder realizar una propuesta en términos de créditos ECTS.

La recogida de datos se realizó sobre el soporte de cuestionarios dirigidos a profesionales y a alumnos en prácticas (anexo). Se utilizaron también otros informes documentales, con carácter complementario sobre el tema de prácticas elaborados en el marco de las evaluaciones realizadas en años anteriores.

El cuestionario de alumnos se pasó de forma directa a los estudiantes actuales de la asignatura, al finalizar el cuatrimestre. Los alumnos que contestaron la encuesta fueron 48 (aproximadamente el 50% de los matriculados)

El cuestionario de supervisores, profesionales del trabajo social que participan en la asignatura con la Escuela, fueron enviados, también al finalizar el primer cuatrimestre por correo electrónico. Se enviaron 70, de los 90 que componen el marco docente de prácticas. Se obtuvieron 20 cuestionarios, por lo que representa un 22% del total de supervisores.

### **3. RESULTADOS**

Vamos a ofrecer los resultados en dos grandes apartados en función de los sujetos: Profesionales y alumnos de trabajo social.

#### **3.1 *Resultados de profesionales***

Agrupamos los resultados en función de las variables que se programaron en la investigación:

### **1. Tiempo como trabajador social**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	hasta 2 años	3	15,0	15,0	15,0
	de 3 a 7	5	25,0	25,0	40,0
	de 8 a 12 años	3	15,0	15,0	55,0
	14 años o más	9	45,0	45,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Los trabajadores sociales que han colaborado en este trabajo tienen amplia experiencia profesional, ya que casi la mitad de ellos superaban los 14 años de ejercicio. La práctica totalidad superaba los tres años (85%) Este hecho proporciona una gran solidez en las respuestas que componen el cuestionario.

### **2. Tiempo como supervisor de prácticas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	hasta 2 años	7	35,0	35,0	35,0
	de 3 a 7	5	25,0	25,0	60,0
	de 8 a 12 años	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

El 40% de los profesionales había desarrollado la supervisión de prácticas entre 8 y 12 años. Pero en este caso nos encontramos con un número similar de profesionales que ha supervisado prácticas durante uno o dos años. Se podría inferir que se trata de personas que no tienen mucha experiencia en la supervisión pero que sin embargo si tienen bagage profesional.

### **3. Distribución temporal de las prácticas**

<b>Concepto</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje/respuestas</b>
Concentrarse en el último cuatrimestre de la carrera	4	17,4
Distribuirse durante todo el año aunque haya solo dos o tres días de prácticas a la semana	3	13
Realizarse en un curso completo, una vez terminados los estudios teóricos	9	39,1
Realizarse durante dos cursos académicos, distribuidos con el resto de asignaturas	7	30,4
TOTAL	23	100

Los trabajadores sociales supervisores consideran que las prácticas deberían realizarse durante un curso completo, una vez terminados los estudios teóricos (39%). Sin embargo este dato no es definitivo ni claro, ya que una proporción algo inferior, pero también considerable (30,4%) considera que se deberían realizar durante dos cursos académicos, al mismo tiempo que se continúa con las clases teóricas, es decir compatibilizando teórica y práctica.

#### **4. Horas que debería el alumno dedicar a prácticas externas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	entre 200 y 400	11	55,0	55,0	55,0
	entre 400 y 600	6	30,0	30,0	85,0
	mas de 600	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

La mayor parte de los profesionales considera que el alumno debe realizar entre 200 y 400 horas de prácticas totales. No se ha precisado si estas horas se refieren a la interpretación de que sean horas en el centro de prácticas. La distinción afectaría en gran medida a la propuesta final de amplitud de la asignatura. Si se consideraran como horas de presencia en el centro sería preciso añadirle las horas correspondientes al trabajo del alumno. Este es un

asunto no aclarado en el momento de la toma de datos y por tanto requerirá de una investigación posterior.

**5. Opinión sobre los contenidos de la asignatura de trabajo social aplicado (prácticas)**

Contenido	frecuencia	Porcentaje/ca sos
Conocimiento de la Institución /Servicio	18	90
Conocimiento de la población	20	100
Aplicación metodológica nivel individual/familiar	20	100
Aplicación metodológica nivel macro (investigación)	20	100
Aplicación metodológica nivel macro (intervención)	16	80
Conocimiento de soportes administrativos/informáticos	19	95
Conocimiento de recursos sociales externos al centro	17	85
Otros (señalar)	3	15
TOTAL	133	

Los profesionales del trabajo social consideran necesarias todas las propuestas presentadas como contenidos de la asignatura de trabajo social aplicado. Prácticamente la respuesta es unánime en cuanto al conocimiento de la población-objeto, la aplicación metodológica micro y macro (100%) así como los soportes administrativos e informáticos usados por los trabajadores sociales(95%). Únicamente muestran un ligero descenso, aunque con un porcentaje de respuestas muy alto (85%) respecto a la necesidad de que los contenidos de prácticas incluyan el conocimiento de los recursos sociales externos y a la intervención de nivel macrosocial (80%)

**6. Tiempo estimado para que el alumno esté únicamente observando**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos menos de 30 horas	16	80,0	80,0	80,0
30-40 horas	2	10,0	10,0	90,0

40-50 horas	1	5,0	5,0	95,0
50 a 60 horas	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Los profesionales del trabajo social consideran que los alumnos deben permanecer menos de 30 horas observando exclusivamente. Consideran, por tanto, que deben incorporarse en un corto periodo de tiempo a las actividades del trabajo profesional, de una manera directa.

**7. Realización de entrevistas. Estimación del tiempo que debe pasar, desde su incorporación, para que el alumno pueda realizar sus primeras entrevistas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menos de 30 horas	8	40,0	40,0	40,0
	30-40 horas	3	15,0	15,0	55,0
	40-50 horas	3	15,0	15,0	70,0
	50 a 60 horas	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

En cuanto al tema de la realización de entrevistas los profesionales se encuentran más divididos. Un 40% consideran que deben incorporarse a realizar entrevistas en un corto periodo de tiempo (menos de 30 horas) y un 30% consideran que debe esperarse a que el alumno haya superado las 50 ó 60 horas de prácticas para poder realizar entrevistas.

**8. Visitas domiciliarias. Tiempo que debe pasar, desde su incorporación, para que el alumno pueda realizar sus primeras visitas domiciliarias**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menos de 30 horas	10	50,0	35,0	35,0
	30-40 horas	3	15,0	5,0	40,0



40-50 horas	3	15,0	10,0	50,0
50 a 60 horas	4	15,0	50,0	100,0
Total	20		100,0	

En cuanto a la realización de las primeras visitas domiciliarias los supervisores consideran que deben realizarse después de un periodo corto de tiempo. El 50% consideran que deben realizarse antes de las 30 horas de estancia en el centro.

**9. Rol profesional. Estimación del tiempo necesario para que el alumno pueda empezar a manejarse en el trabajo profesional: atención al público, redacción de informes etc.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menos de 30 horas	7	35,0	35,0	35,0
	30-40 horas	1	5,0	5,0	40,0
	40-50 horas	2	10,0	10,0	50,0
	50 a 60 horas	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Los profesionales estiman (50% de los casos) que los alumnos tardarán una media de 50 ó 60 horas para poder empezar a manejarse en el rol profesional tal como atención al público, realización de informes etc.

**10. Supervisión. Estimación del tiempo necesario para atención específica al alumno**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 1 a 3 horas/seman a	13	65,0	65,0	65,0
	de 4 a 6 horas/seman a	5	25,0	25,0	90,0

de 7 a 10 horas semana	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Según los supervisores los alumnos ocupan un tiempo de atención individualizada, supervisión del trabajo, que oscila entre 1 y 3 horas a la semana (65%)

### **11. Necesidad de Información previa a los alumnos sobre el sitio de prácticas**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20	100,0	100,0	100,0

Todos los supervisores consideran preciso que el alumno reciba una información previa sobre las características de la institución en donde va a realizar sus prácticas

### **12. Contactos anuales necesarios entre Profesor y Supervisor**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5,0	5,0	5,0
	2	40,0	40,0	45,0
	3	25,0	25,0	70,0
	4	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

En cuanto al número de contactos que el supervisor considera necesario con el profesor de la Escuela el 40% considera que deben ser por lo menos 2. Este dato muestra una gran dispersión ya que un 30% consideran que debe ser 4. Debería confirmarse con un trabajo posterior.

**13. N° Reuniones estimadas necesarias de los profesionales en la Escuela**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	25,0	25,0	25,0
	2	9	45,0	45,0	70,0
	3	4	20,0	20,0	90,0
	4	2	10,0	10,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

El número de reuniones que los supervisores consideran que deben realizar en la Escuela de Trabajo Social es de dos reuniones al año (45%)

**14. Participación en la evaluación del alumno**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	16	80,0	80,0	80,0
	no	4	20,0	20,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

La mayor parte considera que debe participar en la evaluación del alumno (80%).

**15. Participación en la evaluación del proceso de prácticas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	20	100,0	100,0	100,0

Todos los supervisores que contestaron la encuesta desean participar en la evaluación del proceso de prácticas

**3.2 Resultados de la encuesta de alumnos.**

## 1. Distribución temporal de las prácticas

Concepto	Frecuencia	Porcentaje
Concentrarse en el último cuatrimestre de la carrera	9	18,4
Distribuirse durante todo el año aunque haya solo dos o tres días de prácticas a la semana	3	6,3
Realizarse en un curso completo, una vez terminados los estudios teóricos	14	28,6
Realizarse durante dos cursos académicos, distribuidos con el resto de asignaturas	23	46,9
TOTAL	49	100,0

El 47% de los alumnos se manifiestan por realizar las prácticas en dos cursos académicos distribuyéndolas con el resto de las asignaturas teóricas.

En la encuesta realizada al finalizar el curso pasado, los alumnos coincidieron en expresar su interés en que la formación de prácticas fuera en dos cursos:

### Conocimiento Institucion en 2º curso

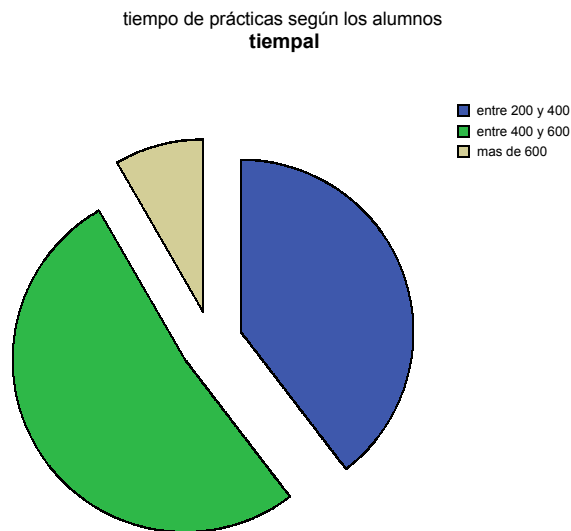
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	38	90,5	90,5	90,5
	NO	4	9,5	9,5	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Entre las razones esgrimidas para que se introduzca la práctica en segundo curso: Conocimiento más profundo de la institución (6). Llegas a tercero sabiendo mas sobre prácticas. (3). Puede influir en tu elección de prácticas (6) Anticipa el objetivo del conocimiento de la Institución y en 3º se puede profundizar en otras cosas. Al llegar a la institución nos sentimos perdidos.(9). Un año de prácticas no es suficiente (4).

## 2. Extensión de la formación práctica, expresada en horas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	entre 200 y 400	19	39,6	39,6	39,6
	entre 400 y 600	25	52,1	52,1	91,7

mas de 600	4	8,3	8,3	100,0
Total	48	100,0	100,0	



Los alumnos que contestan la encuesta, consideran que su formación práctica debe ser entre 400 y 600 horas (52%).

### **3. Horas de dedicación a la asignatura fuera del horario de estancia en el centro.**

Horas	frecuencia	porcentaje
De 16 a 40	15	31,3
De 41 a 65	10	20,8
De 66 a 90	8	16,6
De 91 a 115	7	14,6
De 116 a 140	2	4,2
Mas de 141	6	12,5
Total	48	100

Según los propios alumnos la dedicación global a actividades de la asignatura fuera del horario de su estancia en el centro de prácticas es entre 16 y 65 horas (52%). La media otorga una dedicación de 61,5 horas de dedicación a la

asignatura fuera del tiempo de estancia en la institución, en un cuatrimestre, por lo que este tiempo sería de 123 horas en una asignatura anual.

#### **4. Horas de dedicación a la recogida de información en un cuatrimestre**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 4 a 9 horas	24	50,0	50,0	50,0
	de 10 a 14 horas	14	29,2	29,2	79,2
	de 15 a 20 horas	6	12,5	12,5	91,7
	mas de 21 horas	4	8,3	8,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

En la recogida de información el estudiante dice invertir entre 4 y 14 horas (79%). La media se sitúa en 10,9 horas en un cuatrimestre, por lo que para una asignatura anual sería 22 horas en concepto de recogida de información.

#### **5. Horas de dedicación a la lectura de textos en un cuatrimestre**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 4 a 9 horas	30	62,5	62,5	62,5
	de 10 a 14 horas	7	14,6	14,6	77,1
	de 15 a 20 horas	8	16,7	16,7	93,8
	mas de 21 horas	3	6,3	6,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

En cuanto a la lectura de textos la dedicación baja entre 4 y 9 horas, siendo el promedio de 10,2 horas en un cuatrimestre, es decir una proyección de 20,4 horas para la asignatura.

#### **6. Horas de dedicación a entrevistas fuera de la estancia en el centro**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 4 a 9 horas	42	87,5	87,5	87,5
	de 10 a 14 horas	2	4,2	4,2	91,7
	de 15 a 20 horas	3	6,3	6,3	97,9
	mas de 21 horas	1	2,1	2,1	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

El promedio de horas que el estudiante indica dedicar a realizar entrevistas fuera de su horario en el centro de prácticas es entre 4 y 9 horas (87,5% de las respuestas). La media de dedicación cuatrimestral a este concepto es de 5,7 horas, por lo que la dedicación en la asignatura sería de 11,4 horas.

#### **7. Horas de dedicación en un cuatrimestre a elaboración de trabajos (redacción, paso al ordenador etc)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menos de 10 horas	7	14,6	14,6	14,6
	entre 10 y 25 horas	24	50,0	50,0	64,6
	de 26 a 40 horas	8	16,7	16,7	81,3
	mas de 41 horas	9	18,8	18,8	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Los trabajos de redacción, administrativos y de paso al ordenador ocupan una mayor dedicación a los alumnos. El 50 % de los alumnos manifiestan una

dedicación entre 10 y 25 horas, siendo el promedio de dedicación cuatrimestral de 21,5 horas. El tiempo anual sería, por tanto, de 43 horas.

### **8. Horas de dedicación en un cuatrimestre a la supervisión grupal**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 1 a 2 horas	14	29,2	29,2	29,2
	de 3 a 5 horas	25	52,1	52,1	81,3
	de 6 a 8 horas	5	10,4	10,4	91,7
	mas de 8 horas	4	8,3	8,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Los estudiantes manifiestan haber invertido entre 3 a 5 horas a las supervisiones grupales, siendo el promedio de 4 horas (3,96) en un cuatrimestre. La asignatura anual dedicaría 8 horas a supervisión grupal.

### **9. Horas de dedicación en un cuatrimestre a la asistencia a seminarios**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 1 a 2 horas	17	35,4	35,4	35,4
	de 3 a 5 horas	20	41,7	41,7	77,1
	de 6 a 8 horas	6	12,5	12,5	89,6
	mas de 8 horas	5	10,4	10,4	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

El tiempo dedicado a la realización de seminarios se sitúa entre las 3 y 5 horas. cuatrimestrales (41,7% de las respuestas) La media está situada en 4,26 horas que arrojan un resultado de 8,5 horas en la asignatura en cómputo anual.

### **10. Horas de dedicación en un cuatrimestre a la supervisión individual**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------



Válidos	de 1 a 2 horas	38	79,2	79,2	79,2
	de 3 a 5 horas	6	12,5	12,5	91,7
	de 6 a 8 horas	2	4,2	4,2	95,8
	mas de 8 horas	2	4,2	4,2	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

En cuanto a la supervisión individual los alumnos manifiestan haber dedicado de 1 a 2 horas en el cuatrimestre, El promedio es 2,4 horas, es decir 5 horas anuales.

En resumen el tiempo de dedicación que los alumnos consideran para la asignatura se resume de la siguiente forma:

Contenido	Horas/año
Recogida de información	22
Lectura de textos	20,4
Entrevistas fuera del centro	11,4
Trabajos administrativos	43
Supervisiones grupales	8
Seminarios	8,5
Supervisiones individuales	5
TOTAL	118,3

### **11. Opinión sobre los contenidos de la asignatura de trabajo social aplicado (prácticas)**

Contenido	frecuencia	porcentaje
Conocimiento de la Institución /Servicio	44	91,6
Conocimiento de la población	35	72,9
Aplicación metodológica nivel individual/familiar	45	93,7
Aplicación metodológica nivel macro (investigación)	45	93,7
Aplicación metodológica nivel macro (intervención)	43	89,6
Conocimiento de soportes administrativos/informáticos	32	66,7
Conocimiento de recursos sociales externos al centro	43	89,6
Otros	5	10,4
TOTAL	293	100

Los contenidos mas destacados por los alumnos en la asignatura son la aplicación metodológica a nivel microsocial y la aplicación metodologica de investigación (93,7% de las respuestas). Las menos apreciadas son el

conocimiento de la población-objeto (72,9%) y el conocimiento de los soportes administrativos o informáticos (66,7%)

#### **4. CONCLUSIONES**

Objetivo 1.

1. En cuanto al momento de inicio de la asignatura en el curriculum de la titulación. Los supervisores apuntan claramente por un cambio respecto a la duración de las prácticas: Por un lado, los datos expuestos nos llevan a concluir que dicha asignatura debe realizarse, bien durante un curso completo, sin alternarla con materias exclusivamente teóricas, o bien a dos cursos académicos, compatibilizándola con otros contenidos teóricos. Asimismo, los alumnos manifiestan la conveniencia de realizar las prácticas externas durante dos cursos académicos, compatibilizándolas con las materias teóricas.

En cuanto a la duración de las prácticas. En consonancia con el resultado anterior, las respuestas obtenidas respecto a las horas de dedicación a prácticas externas confirman la opinión de un aumento de horas respecto a las que actualmente se realizan. En este sentido los supervisores consideran una duración mínima entre 200 y 400 horas. Es preciso señalar que se ignora si se refieren a las horas de estancia efectiva en el centro o las horas de duración total de la asignatura de prácticas, cuestión que debe ser investigada posteriormente. Respecto a los alumnos, consideran un tiempo mayor de duración de las practicas, ya que lo sitúan en la franja entre 400 y 600 horas. En este caso si se ha precisado los tiempos que constituyen los créditos ECTS de la asignatura. Los alumnos consideran que la asignatura debería incorporar una media de 123 horas de trabajo adicional en la asignatura .. En su opinión, por tanto, la duración de las prácticas debería estar comprendida entre 523 y 723 horas. Estas horas de trabajos personales los alumnos señalan que se dedican a:

- Recogida de información 22 horas
  - Lectura de textos 20,4 horas
  - Entrevistas 11,4 horas
  - Trabajos administrativos, redacción y ordenador 43 horas
  - Supervisiones grupales 8 horas
  - Seminarios preparatorios 8,5 horas
  - Supervisiones individuales 5 horas
3. Los créditos ECTS que corresponderían a esta propuesta serían de 21 y 29 créditos ECTS. Esta propuesta confirmaría la propuesta contenida en el Libro Blanco de la Titulación respecto a los créditos complementarios (60) a distribuir entre Practicas externas y Proyecto fin de carrera.

#### Objetivo 2. Contenidos y conocimientos.

Los resultados obtenidos respecto al segundo objetivo de nuestra investigación nos permiten concluir que los profesionales que supervisan las prácticas consideran necesario que los alumnos adquieran conocimientos sobre todos los objetivos que actualmente aborda la asignatura de Trabajo Social Aplicado:

1. Conocimiento de la Institución /Servicio
2. Conocimiento de la población
3. Conocimiento del rol profesional
4. Aplicación metodológica nivel individual/familiar
5. Aplicación metodológica nivel macro (investigación)
6. Aplicación metodológica nivel macro (intervención)
7. Conocimiento de soportes administrativos/informáticos
8. Conocimiento de recursos sociales externos al centro

Sin embargo, los alumnos, a pesar de estar de acuerdo con todos los objetivos, muestran una preferencia respecto a los contenidos y a los conocimientos que ellos consideran más precisos, es decir, estiman que las aplicaciones metodológicas a nivel microsociales y macrosociales de investigación son los más

necesarios, seguidos muy de cerca por el conocimiento/estudio de la Institución y el Servicio y la aplicación metodológica de intervención a nivel macrosocial.

### Objetivo 3. Metodología y Organización de la asignatura.

El tercer objetivo que nos planteamos en esta investigación hacía referencia a los aspectos metodológicos y organizativos de la asignatura y al respecto podemos concluir que los profesionales consideran que los alumnos deben tener un conocimiento suficiente sobre la institución donde van a realizar sus prácticas, previamente a su incorporación. Consideran igualmente que deben incorporarse en un corto periodo de tiempo a las distintas actividades del mundo profesional, es decir que la fase de observación inicial debe ser corta, inferior a 30 horas de estancia. En el caso del manejo en el rol profesional se precisa un tiempo mayor, según los profesionales, unas 50 ó 60 horas de estancia en la institución. Los alumnos requieren de una dedicación específica que el profesional tiene que destinar en exclusiva para su supervisión y que se considera de entre 1 a 3 horas semanales. El número de reuniones que los profesionales estiman que se deberían realizar en la Escuela son 2. Los profesionales consideran que deben participar tanto en la evaluación del alumno como en la evaluación del proceso de prácticas.

## ANEXO 1. CUESTIONARIO A SUPERVISORES

Estimado/a compañero/a. Varios profesores de la escuela de Trabajo Social estamos realizando un trabajo sobre los estudios de la asignatura de Trabajo Social Aplicado (prácticas) para presentarlo en el VI Congreso de Escuelas de Trabajo Social, que tendrá lugar el próximo mes de mayo en Zaragoza. Desearíamos contar con vuestra participación sobre propuestas en el tema de prácticas. Si te parece bien participar rellena, por favor, este pequeño cuestionario y envíanoslo por e-mail en el plazo de dos o tres días. MUCHAS GRACIAS.

### DATOS IDENTIFICATIVOS

9. Institución \_\_\_\_\_
10. Localidad \_\_\_\_\_
11. Tiempo como trabajador social \_\_\_\_ años
12. Tiempo como supervisor de prácticas \_\_\_\_\_ años

## EN CUANTO AL TIEMPO Y DURACIÓN DEL PERIODO DE PRÁCTICAS

13. La formación práctica debe (elegir una opción):

- Concentrarse en el último cuatrimestre de la carrera
- Distribuirse durante todo el año aunque haya solo dos o tres días de practicas a la semana
- Realizarse en un curso completo, una vez terminados los estudios teóricos
- Realizarse durante dos cursos académicos, distribuidos con el resto de asignaturas
- Otros. Indicar  \_\_\_\_\_

14. Cuantas horas crees que el alumno debería emplear en su formación de prácticas externas: (elegir una opción)

- menos de 200 horas
- Entre 200 y 400 horas
- Entre 400 y 600 horas
- Mas de 600 horas

## EN CUANTO A LOS CONTENIDOS Y OBJETIVOS DOCENTES

(marcar con una X los que se consideren deben estar incluidos en la formación)

15. Conocimiento de la Institución /Servicio	<input type="checkbox"/>
16. Conocimiento de la población	<input type="checkbox"/>
17. Aplicación metodológica nivel individual/familiar	<input type="checkbox"/>
18. Aplicación metodológica nivel macro (investigación)	<input type="checkbox"/>
19. Aplicación metodológica nivel macro (intervención)	<input type="checkbox"/>
20. Conocimiento de soportes administrativos/informáticos	<input type="checkbox"/>
21. Conocimiento de recursos sociales externos al centro	<input type="checkbox"/>
22. Otros (señalar)	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

## METODOLOGIA DOCENTE

- 14. Observación. Indica, por favor, el tiempo estimado para que el alumno esté unicamente observando \_\_\_ horas
- 15. Realización de entrevistas. Indica cuanto tiempo debe pasar, desde su incorporación, para que el alumno pueda realizar sus primeras entrevistas: \_\_\_ horas
- 16. Visitas domiciliarias. Indica cuanto tiempo debe pasar, desde su incorporación, para que el alumno pueda realizar sus primeras visitas domiciliarias \_\_\_ horas
- 17. Rol profesional. Estima el tiempo necesario para que el alumno pueda empezar a manejarse en el trabajo profesional: atención al público, redacción de informes etc.) \_\_\_ horas
- 18. Supervisión. Estima el tiempo necesario para atención específica al alumno (horas por semana) \_\_\_

## ORGANIZACIÓN

Por último nos gustaría que precisaras algunos aportes sobre elementos de organización.  
¿Consideras necesario...

19. Información previa a los alumnos sobre el sitio de prácticas?

SI  NO

20. N° Contactos anuales Profesor-Supervisor \_\_\_\_\_

21. N° Reuniones en la Escuela \_\_\_\_\_

22. Tu participación en la evaluación del alumno?

SI  NO

23. Tu participación en la evaluación del proceso de prácticas

SI  NO

#### OBSERVACIONES

Señala cualquier comentario que desees hacer y que no esté incluido en el cuestionario.

#### ANEXO 2. CUESTIONARIO ALUMNOS

Estimado/a alumno/a. Varios profesores de la escuela de Trabajo Social estamos realizando un trabajo sobre los estudios de la asignatura de Trabajo Social Aplicado (prácticas) para presentarlo en el VI Congreso de Escuelas de Trabajo Social, que tendrá lugar el próximo mes de mayo en Zaragoza. Desearíamos contar con vuestra participación sobre propuestas en el tema de prácticas. Si te parece bien participar rellena, por favor, este pequeño cuestionario MUCHAS GRACIAS.

#### DATOS IDENTIFICATIVOS

1. Curso \_\_\_\_\_

2. Campo de práctica \_\_\_\_\_

#### EN CUANTO AL TIEMPO Y DURACIÓN DEL PERIODO DE PRÁCTICAS

3 La formación práctica debe (elegir una opción):

- Centrarse en el último cuatrimestre de la carrera

- Distribuirse durante todo el año aunque haya solo dos o tres días de prácticas a la semana
  - Realizarse en un curso completo, una vez terminados los estudios teóricos
  - Realizarse durante dos cursos académicos, distribuidos con el resto de asignaturas
  - Otros. Indicar
- 

4 Cuantas horas crees, como alumno, que debería emplearse en tu formación de prácticas externas: (elegir una opción)

- menos de 200 horas
- Entre 200 y 400 horas
- Entre 400 y 600 horas
- Mas de 600 horas

5 Cuantas horas crees que has dedicado a prácticas en este primer cuatrimestre (Octubre 2005-Enero 2006, (sin incluir el tiempo que estas en el centro)\_\_\_\_\_Horas

6 ¿Podrías indicarnos en que has dedicado este tiempo adicional?

- 6.1 Recogida de información (internet etc)\_\_\_\_\_ horas
- 6.2 Lectura de textos\_\_\_\_\_horas
- 6.3 Entrevistas a informantes\_\_\_\_\_horas
- 6.4 Redacción de trabajos y paso al ordenador\_\_\_\_\_horas
- 6.5 Supervisiones grupales\_\_\_\_\_horas
- 6.6 Seminarios\_\_\_\_\_ horas
- 6.7 Supervisiones individuales\_\_\_\_\_horas
- 6.8 Otros (indicar \_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ horas

#### EN CUANTO A LOS CONTENIDOS Y OBJETIVOS DOCENTES

(marcar con una X los que se consideren deben estar incluidos en tu formación)

7	Conocimiento de la Institución /Servicio	
8	Conocimiento de la población	
9	Aplicación metodológica nivel individual/familiar	
10	Aplicación metodológica nivel macro (investigación)	
11	Aplicación metodológica nivel macro (intervención)	
12	Conocimiento de soportes administrativos/informáticos	
13	Conocimiento de recursos sociales externos al centro	
14	Otros (señalar)	

OBSERVACIONES. Señala cualquier comentario que desees hacer y que no esté incluido en el cuestionario.



**PROGRAMA DE PRÁCTICAS EXTERNAS COMPLEMENTARIAS:  
unas prácticas optativas y muy interesantes para nuestros alumnos y  
alumnas de la EUTS de Cuenca de en segundo y tercer curso.**

Ana Teresa Sánchez izquierdo

Teresa.Sizquierdo@uclm.es

M<sup>a</sup> Ángeles González Espada

Universidad de Castilla-La Mancha

*Palabras clave:*

Prácticas de campo optativas, calidad de la enseñanza ,formación práctica, inserción sociolaboral.

*Key Words:*

*Resumen*

En la E.U. de Trabajo Social de Cuenca, dentro del plan de mejora de la calidad docente hemos puesto en marcha un Programa de Prácticas externas complementarias. Dicho programa surge en el año 2000 con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza en nuestra Escuela, así como para favorecer con ello la inserción profesional de nuestros alumnos. Son prácticas optativas , voluntarias y complementarias, se realizan en periodo estival. El carácter de no obligatoriedad del programa, pone de relieve que el éxito del programa reside en el alto grado de motivación por aprender y enseñar de alumnos y profesionales .

Nos gustaría compartir con vosotros nuestra experiencia como coordinadoras del programa, y reflexionar sobre aquellas cuestiones que hemos tenido que ir “creando” para adaptar nuestro programa a una realidad social cambiante ; los servicios sociales.

Analizaremos del programa, puesta en marcha , así como los resultados obtenidos a lo largo de estos años en cuanto a cantidad y calidad.

Con nuestra comunicación, pretendemos compartir además de nuestras andaduras, nuestra ilusión e inquietud por seguir mejorando la calidad de la enseñanza en nuestra Escuela. Vuestras sugerencias y experiencias nos ayudaran sin duda en el propósito docente de la calidad.

#### PROGRAM OF COMPLEMENTARY OUTSIDE PRACTICUM;

An optional practicum and very interesting for our students from second and third level in the EUTS of Cuenca.

The spokesperson information:

- Ana Teresa Sánchez Izquierdo. [Sizquierdo@uclm.es](mailto:Sizquierdo@uclm.es)
- M<sup>a</sup> Angéles González Espada.

Teachers of Social work and social services.

University of Castilla-La Mancha.

Edificio Melchor Cano. Campus Universitario.

16071 Cuenca.

Key words:

Optional field practicum, teaching quality, training, insert in the working world.

Summary:

At the E.U of Social work of Cuenca, inside of the improvement quality programme, we have launched a Program of complementary outside practicum. That program was created in 2000 with the purpose of the teaching improvement of our University, as well as favours the introduction in the working world of our students. This is an optional, voluntary and complementary

practicum, and it is carried out in summer. The fact that it is a non-compulsory practicum, highlight the programme success, which lie in the high grade of motivation for learning and teaching of the students and professors.

We would like sharing with you our experience as coordinators of this programme, and reflect on the questions that we created to adapt our programme to a changing reality: the social services.

We would analyse the programme, its development, as well as the results obtained in quantity and quality throughout these years.

The aim of this statement is besides of sharing our starting out and illusion, we want to share our interest in the improvement of the teaching quality of our University . Your suggestions and experiences would help us without a doubt in the purpose of teaching quality.

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL.  
PROGRAMA DE PRÁCTICAS EXTERNAS COMPLEMENTARIAS, UNA  
ALTERNATIVA MUY INTERESANTE PARA NUESTROS ALUMNOS y  
ALUMNAS, Y PARA LAS ENTIDADES COLABORADORAS.**

**1. Un programa de prácticas complementarias en una Escuela de Trabajo Social . Porqué y para qué.**

La Escuela Universitaria de Trabajo Social de Cuenca, dentro del Plan de Mejora de la Calidad docente, acuerda en Junta de Centro, poner en marcha

un Programa de Prácticas Externas Complementarias. Dicho Programa surge con el propósito de mejorar la **calidad de la enseñanza** del Trabajo Social en nuestra Escuela, así como para favorecer la inserción profesional de nuestros alumnos. El programa viene funcionando en la Universidad de Castilla La Mancha desde hace ya varios años, sin embargo, debe adaptarse a la formación específica que se imparte en cada Facultad, Centro o Escuela.

Los objetivos que nos planteamos en nuestra Escuela Universitaria de Trabajo Social, se concretan en los siguientes:

- Favorecer la realización de prácticas complementarias con carácter optativo por parte de los alumnos, que propicie su inserción profesional.
- Ampliar y reforzar los cauces de colaboración entre la Universidad y las instituciones o entidades de carácter público o privado, dispuestas a colaborar en complementar la formación práctica de nuestros alumnos.
- Promover periodos de práctica profesional fuera del horario académico con carácter voluntario y complementario para los alumnos que deseen llevarlas a cabo.

El programa de prácticas externas es un recurso muy útil que complementa las asignaturas obligatorias de segundo y tercer curso referidas a las prácticas de Intervención nivel I y II. El espacio formativo extra que proporciona dicho programa posibilita a nuestros alumnos y alumnas que la toma de contacto con los campos de prácticas se amplíe y el proceso de aprendizaje en los mismos pueda ser más amplio

## **2. Puesta en marcha del programa y evolución 2000-2006.**

El programa se pone en marcha a lo largo del curso 2000-2001, y empieza sus andaduras con las dudas e incertidumbres razonables, aunque con la certera creencia por parte de las profesoras responsables de que sería un éxito.

Para lograr los objetivos esperados y para crear y poner en marcha este proyecto necesitábamos grandes dosis de motivación , tanto por parte de las coordinadoras del programa en la Escuela, como por parte de nuestros alumnos y alumnas y además por parte de los profesionales de los servicios sociales colaboradores.

➤ Por parte de la Escuela de Trabajo Social:

- Motivación docente para organizar un espacio formativo atractivo para los alumnos y alumnas.
- Motivación para adaptar nuestro programa docente a un contexto de servicios sociales cambiante y dinámico.
- Motivación para consensuar las necesidades de nuestros alumnos con las necesidades de las instituciones o entidades donde realizarán sus prácticas complementarias.

➤ Por parte de nuestros alumnos y alumnas:

- Motivación para seguir formándose fuera del horario académico, empleando parte de su periodo vacacional.
- Motivación suficiente como para desplazarse, en muchos casos, hasta el lugar donde realizan sus prácticas optativas.

➤ Por parte de los profesionales de los servicios sociales colaboradores:

Tal y como nos sugiere Gutiérrez Resa A (2002), cuando hablamos de cultura organizativa de los Servicios Sociales, es de gran importancia que los profesionales reúnan, en el mayor alto grado, una serie de características:

- El nivel de satisfacción.
- El grado de motivación.
- La ausencia de miedo.
- El nivel, tono o intensidad de las comunicaciones.
- Los coeficientes de absentismo, dedicación, predisposición...etc.
- Interés por la labor bien hecha en todos los niveles.

Así, conseguimos todos los ingredientes necesarios para que el programa empezara sus andaduras con firmeza y una vez finalizado en su primer curso, pudimos analizar cuales habían sido las fortalezas y oportunidades que habían favorecido el buen desarrollo del mismo:

- Los alumnos y alumnas que solicitaban participar en el programa partían de un nivel alto de motivación para seguir aprendiendo y trabajando en temas sociales, así como un alto nivel de responsabilidad ante la institución o entidad donde realizaron sus prácticas.
- Los y las profesionales que colaboraron en el programa mostraron una gran predisposición y dedicación hacia la formación de nuestros alumnos/as, así como un alto grado de motivación para transmitir sus conocimientos y experiencias a los alumnos y alumnas de nuestra Escuela
- Las profesoras coordinadoras del programa mostraron en todo momento mucha ilusión por mejorar su funcionamiento.

También nos parece interesante reseñar el carácter optativo del programa, tanto por parte de los alumnos y alumnas como por parte de los profesionales. Característica que pone de relieve que el éxito del programa reside en el alto grado de motivación por aprender y enseñar de las tres partes implicadas.

Utilizando cierta metáfora culinaria, podríamos decir que teníamos los ingredientes suficientes, pero nos faltaba concretar la forma y los tiempos para cocinarlos, para poder rentabilizar y potenciar la calidad de los mismos.

### **3. Un modelo flexible, adaptado a las características de nuestros alumnos y de los campos de prácticas en el ámbito de lo social.**

Nos pusimos a pensar, y a elaborar nuestro propio programa, para que supiera conjugar y aunar aspectos tales como:

- El Programa de las asignaturas de Prácticas de Intervención Nivel I (segundo curso) y II (tercer curso); contenidos y calendarización.

- La dispersión geográfica de nuestros alumnos de tercero cuando se incorporan a las prácticas de intervención nivel II (asignatura obligatoria del tercer curso) y empiezan a pensar en la posibilidad de solicitar prácticas externas complementarias.
- La dificultad de realizar prácticas en las instituciones y entidades a lo largo de los meses estivales, por disfrute de los periodos vacacionales de los propios profesionales.
- La realidad cambiante(incidencias y cambios de planes) tanto por parte de los profesionales como por parte de los alumnos y alumnas que dificulta hasta última hora la concreción de las prácticas solicitadas.

Tuvimos que poner en marcha un programa que, aunque a priori diseñado y protocolarizado de manera rígida, fuese capaz de ser flexible y adaptarse a las necesidades y expectativas de nuestros alumnos y alumnas y de las entidades e instituciones colaboradoras.

Establecimos una serie de condiciones para realizar este tipo de prácticas tanto por parte de los alumnos/as , como por parte de las entidades colaboradoras, dichos requisitos se refieren a los siguientes:

- En relación a los alumnos:
  - Deben estar matriculados como alumnos/as de La Escuela Universitaria de Trabajo Social de Cuenca.
  - Deben haber superado al menos las asignaturas de Trabajo Social I (primer curso) y II (segundo curso), así como las prácticas de intervención del Nivel I (segundo curso).
  - Haber formalizado la solicitud en los plazos establecidos y siempre con un mes y medio mínimo de antelación al inicio de las prácticas.
  - Será incompatible la realización de prácticas externas complementarias en el centro de trabajo habitual del alumno/a.
  
- En relación a los Centros de Prácticas:

- La entidad podrá firmar un convenio de colaboración con la Universidad de Castilla la Mancha o bien, y como requisito imprescindible una carta de aceptación que remitirá a la Escuela Universitaria de Trabajo Social veinte días antes al inicio de las prácticas del alumno/a.
- Deberá concretarse con al menos veinte días de antelación a la fecha de inicio de las prácticas:
  1. Proyecto de aprendizaje académico de los alumnos/as : objetivos, tareas y actividades a desarrollar...etc.
  2. Fechas de inicio y finalización de las prácticas, así como el horario de las mismas.
  3. Nombramiento de un tutor responsable de supervisar el adecuado desarrollo de las prácticas del alumno/a y de coordinarse con la profesora responsable en la Escuela Universitaria de Trabajo Social.Aunque a priori se establezcan los requisitos mínimos que se deben cumplir para un buen funcionamiento del programa, la realidad es muy distinta y debemos flexibilizar nuestro trabajo para adaptarlo a las peculiaridades de nuestros alumnos/as y de los campos colaboradores.

➤ Nuestros alumnos/as:

- Los alumnos del tercer curso de la Diplomatura de Trabajo Social finalizan sus clases presenciales en marzo, incorporándose al campo de prácticas de la asignatura Prácticas de Intervención nivel II en mayo y junio.
- La dispersión por toda la Región de Castilla La Mancha y otras Comunidades autónomas e incluso en el extranjero de nuestros alumnos hace necesaria una más compleja coordinación entre la Escuela y los alumnos y a la vez con las entidades colaboradoras.
- Además hemos observado que es a lo largo de los meses de mayo y junio cuando el alumno está realmente interesado en el programa de prácticas complementarias, solicitando su incorporación en el mismo.



Dichas peculiaridades relacionadas con el tiempo y el espacio han sido superadas realizando una atención individualizada con cada alumno/a, utilizando las nuevas tecnologías y tutorías personalizadas. El contacto por parte de las responsables del programa en la Escuela de Trabajo Social y los alumnos es continua desde el inicio hasta la finalización de las prácticas, utilizándose el teléfono, correo electrónico y correo ordinario, todo ello para conseguir un satisfactorio seguimiento del programa, adaptándose a las necesidades y dispersión geográfica de nuestros alumnos/as, que en muchas ocasiones no pueden desplazarse al campus de Cuenca.

El corto periodo de tiempo que transcurre entre la solicitud por parte del alumno/a para realizar sus prácticas y su previsión de inicio, requiere un gran esfuerzo por parte de las coordinadoras del programa para hacer realidad la solicitud. Sin embargo en ocasiones, las prácticas solicitadas por los alumnos no pueden realizarse por imposibilidad de los propios campos de prácticas, ante la coincidencia en fechas de periodos vacacionales de muchos profesionales. En tales casos se oferta a los alumnos otra posible Institución/Entidad, donde poder realizar sus prácticas, gestión que se realiza lo suficientemente rápido como para garantizar su eficacia en el 100% de los casos.

➤ Los campos colaboradores:

También el contacto con las Entidades colaboradoras ha sido continuado y muy cuidado a largo de todo el periodo de prácticas del alumno/a, desde que se concreta su incorporación hasta la finalización y evaluación de tales prácticas. El contacto que mantenemos con los profesionales está impregnado en todo momento del respeto hacia sus tiempos y su predisposición a colaborar en la formación de nuestros alumnos y alumnas. Incidimos especialmente en el carácter no obligatorio del programa, para no comprometer a los profesionales si en ese momento concreto no cuentan con la mejor situación profesional o personal para emplear su tiempo en esta formación.

El carácter no obligatorio del programa prevé la posible interrupción de las prácticas una vez iniciadas por diferentes motivos, tanto por parte de las instituciones colaboradoras como por parte de los alumnos/as. Se facilita un modelo de carta de interrupción de prácticas para que se remita a la Escuela, explicitando el motivo de la interrupción. Hasta la fecha ,los motivos más frecuentes han sido laborales por parte de los alumnos (encuentran trabajo en el transcurso de las propias prácticas).

Para superar el problema de la distancia física entre las entidades colaboradoras y la Universidad y entre las alumnas y alumnos( la mayor parte de ellos realizando sus prácticas de tercer curso en algún lugar de la Comunidad autónoma, o de otras comunidades o incluso en el extranjero), se reforzaron los flujos de comunicación. Se utilizaron los sistemas de comunicación necesarios y adaptados a los medios existentes; correo ordinario, teléfono e Internet.

#### **4. Resultados: cantidad y calidad.**

En el pasado curso académico (2004-2005) fueron 39 las solicitudes para realizar Prácticas Externas Complementarias que se recibieron en la Escuela de Trabajo Social de Cuenca, lo que supone un incremento considerable con respecto al curso anterior en el que se realizaron 17.

De estas 39 solicitudes se han llevado a cabo un total de 29, siendo los principales motivos de no-incorporación a prácticas los referentes a las calificaciones en las asignaturas de Practicas de Intervención en Trabajo Social Nivel I, o Trabajo social II, o la consecución de becas de carácter pre-laboral.

Es de destacar la implicación de nuestros alumnos no sólo en cantidad sino en calidad de las intervenciones y dedicación temporal en la realización de las prácticas, puesto que un 38% de los alumnos ha realizado prácticas durante

un mes y un 31% durante dos meses (lo cual, considerando que esta dedicación se lleva a cabo en sus vacaciones de verano, es bastante significativo). A su vez, destaca la realización de prácticas externas en el extranjero, siendo este año tres las alumnas que han optado por esta posibilidad y han realizado trabajos de interés en el Sahara y en Perú.

La colaboración de las instituciones ha destacado no solo en el trato exquisito hacia nuestros alumnos, sino también en el contacto y la coordinación mantenida con las coordinadoras del programa, siendo los profesionales de campo los que han facilitado, e incluso demandado, la incorporación de los alumnos en prácticas. Este hecho refuerza, de manera considerable, la relación de la Escuela Universitaria de Trabajo social con las entidades colaboradoras.

Por parte de las coordinadoras del programa, se ha cuidado de forma especial la relación y el contacto tanto con alumnos como con profesionales, para proporcionar, en todo caso, la comunicación y el apoyo en cuantos aspectos pudiesen ir evolucionando. Por lo que ha sido posible, durante todos los meses de verano, concretar y coordinar aspectos puntuales de las prácticas tanto con alumnos como con profesionales.

Es importantísimo que el ambiente sea lo suficientemente agradable para que la realización de prácticas sirva de apoyo y desahogo para la institución y de estímulo y refuerzo en la formación de los alumnos/as.

## **5. El programa como un recurso interesante para los campos de prácticas colaboradores.**

Para el presente curso 2005-2006 hemos introducido en el programa una serie de modificaciones que consideramos van a mejorar su funcionamiento, ampliándose los resultados en cantidad (más alumnos/as y más Entidades colaboradoras) y calidad (mejores prácticas).

- En noviembre-diciembre de 2005 invitaremos a todas las Instituciones y Entidades colaboradoras a participar en el programa. Para ello les informaremos y haremos ciertas sugerencias en relación a las posibles colaboraciones de nuestros alumnos/as en sus propias áreas de intervención. Dicha oferta coincide con los momentos en los que los profesionales se

dedican a la evaluación anual y programación, pudiendo incorporar el recurso del programa de prácticas en sus propias programaciones. A tal efecto se elaborará una ficha de posible colaboración en la que se explicita número de alumnos, fechas y proyectos- actividades.

- A principios de febrero de 2006 y antes de que los alumnos de tercer curso finalicen las clases (marzo) se hará una oferta de posibles Entidades colaboradoras para que los alumnos empiecen a formalizar sus practicas según la oferta de los campos.

Con dicha novedad pretendemos

- Que las prácticas se empiecen a considerar por parte de los campos de prácticas como un recurso útil, para hacer efectiva sus programaciones.
- Que las entidades colaboradores dediquen un espacio en periodo estival para la docencia desde sus puestos de trabajo para con nuestros alumnos y alumnas.
- Que los alumnos y alumnas puedan implementar sus prácticas colaborando en proyectos concretos consensuados con las entidades colaboradoras con antelación.
- Que las profesoras coordinadoras del programa en la Escuela puedan facilitar a los alumnos y alumnas que realicen prácticas: documentación , formación y orientación específica relacionada con los contenidos del proyecto individual de aprendizaje a desarrollar.

## 6. **El programa como una alternativa muy interesante para la inserción laboral de nuestros alumnos.**

Valorando el Programa de Prácticas Externas Complementarias, desde una perspectiva no solo formativa sino pre-laboral, éste se convierte en una herramienta de aproximación al mercado de trabajo para nuestros alumnos de la Escuela, puesto que ponen al servicio de la institución con la que colaboran, tanto los conocimientos teórico-prácticos que han adquirido a lo largo de la

carrera como la motivación, vocación y deseo de aprendizaje de ser recién diplomados.

Es ese compendio de actitudes y aptitudes sumado al compromiso y la responsabilidad de todas las partes, lo que puede desencadenar en la primera oferta de trabajo como profesionales de lo social que reciben nuestros alumnos y alumnas.

Sirven las prácticas, por tanto, de acercamiento y compromiso a una institución y con un colectivo determinado, de práctica pre-profesional o ejercicio de aproximación o prueba para un destino final remunerado. Puesto que, si el alumno es capaz de transmitir todos los valores y potencialidades añadidos a su formación, y la institución recibe y siente como propia la necesidad de incorporarle a su plantilla, es el momento más idóneo para hacerlo, disponiendo además de una base de conocimiento mutuo importante para ambas partes.

**DOCENCIA DE CALIDAD EN LAS PRÁCTICAS DE CAMPO:  
experiencia de la EUTS de Cuenca en segundo curso.**

- M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Pérez
  - [Mariacarmen.Sanchezo@uclm.es](mailto:Mariacarmen.Sanchezo@uclm.es)
  - 
  - Myriam Gutierrez Zornoza
  - [Myriam.Gutierrez@uclm.es](mailto:Myriam.Gutierrez@uclm.es)
  - 
  - Manuel Jesús Maldonado
  - 
  - M<sup>a</sup> Ángeles González Espada
  -
- Universidad de Castilla-La Mancha

*Palabras clave:*

Prácticas de campo, calidad docente, trabajo en equipo, evaluación continua.

*Key Words:*

*Social Work practices, teaching quality, team work, continuous assessment.*

*Resumen:*

En la E.U. de Trabajo Social venimos trabajando por mejorar las prácticas de campo. En el pasado Congreso de E.U.T.S. planteamos una reflexión sobre la elaboración de manuales de procedimientos desde la perspectiva de profesionales, docentes y estudiantes. Dos años después, nos gustaría compartir nuestra experiencia y reflexionar sobre algunas cuestiones en las que hemos avanzado. Fundamentalmente nos centraremos en aspectos relativos a:

- *La organización de las prácticas en el Centro.* Se han configurado pequeños grupos temáticos de alumnos/as bajo la supervisión de cada uno de los profesores/as responsables de la docencia de esta asignatura, con la coordinación entre profesores/as responsables de cada grupo a través de una comisión de prácticas, así como con profesores/as de otras asignaturas

afines. Además, este modo de organización permite la adaptación de los profesores/as al perfil de los estudiantes y sus características, para un adecuado desarrollo de sus prácticas (personas de distintos municipios de la región, un creciente grupo de alumnos/as mayores de 25 años que compaginan sus estudios con un empleo, etc.).

- *La metodología utilizada.* En la línea de los cambios en la docencia universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la metodología docente se orienta al trabajo de los estudiantes a través de talleres, el desarrollo de ejercicios y la evaluación continua. La documentación de esta asignatura adquiere así mismo un importante papel: la ficha de entidades, el acuerdo de prácticas, el portafolios, etc. El fomento del trabajo cooperativo y en equipo resulta un elemento importante en los talleres, en el trabajo de campo y en la propia organización del trabajo de los alumnos/as.
- *El trabajo de campo y la coordinación con los profesionales.* Sin duda, un aspecto fundamental de las prácticas es el contacto con una realidad que los alumnos/as han de elegir, gestionar, conocer en profundidad y, finalmente, ser capaces de intervenir sobre ella. La ejecución de un proyecto genera nuevos espacios de acción en entidades colaboradoras o en nuevos ámbitos de actuación que se promueven. La relación profesionales-Escuela Universitaria resulta esencial para el desarrollo del trabajo del alumno/a y favorece el desarrollo de actividades conjuntas.

Realizamos el análisis de estos elementos a través de los informes de evaluación que, a través de cuestionarios a alumnos/as, venimos elaborando al finalizar cada curso.

Con esta comunicación, pretendemos ir más allá de la mera descripción; nos gustaría compartir nuestras inquietudes y recibir aportaciones que nos ayuden a avanzar en el importante reto al que nos enfrentamos: la docencia universitaria de calidad.





## **QUALITY TEACHING IN SOCIAL WORK PRACTICES: our experience in 2<sup>nd</sup> course; Social Work University School in Cuenca.**

### *Abstract*

*In our School, we keep on working to improve our students' practices. In previous Conference, we tried to transmit our experience in procedure handbooks from professionals, teachers and students' perspectives. Two years later, we're glad to tell you and discuss how we've gone forward. We'll mainly focus on:*

- ***How we organise practices.*** *We've set up subjects groups with 40-45 students under the supervision of four teachers who are the responsible of this subject, with an important coordination in a Practice Commission. We are also coordinated with teachers responsible of other subjects. This organisation lets teachers adapt to students profile, for a proper development of their practices (people from different cities, an increasing number of students over 25 years, who combine their studies with their works).*
- ***The methodology we use.*** *With EEES' methodology changes, our teaching tries to direct to students work, through workshops, practical exercises and continuous assessment. Documents in this subject have an important paper: organizations card, practice agreement, etc. Another important item is the cooperative and team work.*
- ***Field practices and coordination with professionals.*** *There is no doubt that an essential item in social work practices is student's contact with a field that they must choose, arrange, deeply know and, finally, be able to get involved in it. They must implement a project, and it creates new spaces of work in the organizations that help us or new spaces of social work in society. The relationship between professionals and teachers becomes essential for the students work and sets up common activities.*

*We'll analyse all this items through the results of evaluation reports that we have been done the last years, with students' answer to a questionnaire.*

*We'll like that the experience we tell is not only a description, but a place to talk about the challenge of quality teaching.*

## **La organización de las prácticas en el Centro: especial referencia a segundo curso.**

El actual Plan de Estudios de la Escuela de Trabajo Social de Cuenca (año 2000) cuenta con dos asignaturas de Prácticas de Intervención en Trabajo Social (niveles I y II), a cursar en el segundo y tercer curso de la Diplomatura.

La experiencia que vamos a transmitir en esta comunicación se refiere a las prácticas que desarrollan los alumnos/as en segundo. Al frente de esta asignatura nos encontramos cuatro profesores/as, uno de los cuales ejerce funciones de coordinador. El contacto entre nosotros es tanto informal (comentario del desarrollo de las sesiones al finalizar las mismas, información y toma de acuerdos urgentes ante incidencias surgidas, etc.), como formal, constituidos en **Comisión de Prácticas de segundo curso**.

Son escasas las investigaciones desarrolladas sobre el esfuerzo (en tiempo y dedicación) que exige al profesorado impartir una materia (especialmente de carácter práctico, como la que nos ocupa) de modo coordinado por un grupo de profesores/as. De ahí que hayamos iniciado en el actual curso académico un **registro sistemático de dedicación** a las distintas tareas que implica esta práctica docente<sup>1</sup>. Esperamos poder transmitir los resultados que obtengamos en futuros Congresos de Escuelas.

Con la finalidad de conseguir una mayor calidad en la docencia, se ha considerado oportuno realizar una distribución de los estudiantes matriculados en la asignatura "Prácticas de Intervención en Trabajo Social Nivel I"<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> En la "agenda de registro de tiempos de dedicación" elaborada con esta finalidad, hemos considerado que las actividades clave para el profesorado en el desarrollo de las prácticas son, entre otras: desarrollo de sesiones de taller, tutorías, supervisiones individuales y de grupo, corrección de ejercicios, reuniones de coordinación, gestiones y contactos institucionales, etc.

<sup>2</sup> En el actual curso académico, el número de alumnos/as matriculados supera los 160.

configurando **grupos**, en los que no sólo se tome en cuenta el *número* de alumnos/as, sino la *especificidad concreta de cada uno de los campos de intervención* en los que vaya a desarrollar su formación práctica. Esto permite al profesorado una **atención individualizada** con respecto a los alumnos/as, así como la incorporación de **materiales adaptados** a cada uno de los grupos temáticos que se configuran y la **coordinación con los profesionales de campo** de una forma más personalizada<sup>3</sup>.

Desde la perspectiva de los docentes, la **coordinación entre profesores/as** responsables de cada grupo, a través de la mencionada Comisión de Prácticas, se hace totalmente imprescindible, puesto que es en ella donde se definen los contenidos de la asignatura y se articulan de forma más amplia tanto la metodología utilizada en el desarrollo de las clases, como la elaboración e incorporación de los diversos materiales de trabajo. En esas reuniones de coordinación se valoran tanto las características del aprendizaje, como las necesidades o dificultades más relevantes que se perciben en torno a los alumnos/as, lo cual permite un planteamiento de la docencia desde una perspectiva global.

Otro ámbito de coordinación imprescindible es con los profesores/as responsables de asignaturas afines (Trabajo Social, Servicios Sociales, etc.), ya que permite brindar a los estudiantes una perspectiva integral de los conocimientos y prácticas que se ofrecen.

Un último aspecto que nos gustaría resaltar en la organización de la asignatura, es el **perfil de nuestros estudiantes** (personas de distintos municipios de la región, un creciente grupo de alumnos/as mayores de 25 años que compaginan sus estudios con otro empleo, etc.). Estas características exigen una adaptación de la docencia, basada en el trabajo continuado del estudiante y con un seguimiento constante, lo que requiere de los profesores/as flexibilidad y trabajo individualizado para la organización y el desarrollo de sus prácticas (articulada a través de supervisiones de grupo

---

<sup>3</sup> Periódicamente se desarrollan en el Centro sesiones de trabajo con los profesionales de los campos de prácticas. En ellas, nos han transmitido cómo valoran que, en la medida de lo posible, se mantenga el profesor de referencia de la Escuela para supervisar y gestionar las prácticas de los alumnos/as de un determinado ámbito de intervención.

temático, clases en horario de mañana y tarde, tutorías personalizadas, seguimiento individualizado adaptado, etc.)<sup>4</sup>.

Podemos afirmar que el desarrollo de las **clases en grupo reducido y los equipos temáticos** de alumnos/as permite que el acercamiento al campo sea lo más concreto posible, pudiendo valorarse de antemano las peculiaridades de cada uno de los campos de acción del Trabajador Social y facilitar al alumno/a el acceso a una bibliografía y unas pautas de intervención específicas.

## **La metodología de la asignatura “Prácticas de Intervención en Trabajo Social nivel I”.**

La asignatura de Prácticas de Intervención de Trabajo Social Nivel I de segundo curso pretende que los alumnos/as profundicen en el conocimiento de una realidad social a través de las pautas metodológicas que se utilizan en el mundo profesional.

En la línea de los cambios en la docencia universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la metodología docente que desarrollamos se orienta al **trabajo de los estudiantes** a través de **talleres**. Estas sesiones teórico-prácticas se llevan a cabo en cuatro **grupos reducidos**, que, como ya hemos comentado, agrupan a alumnos/as que han seleccionado un campo de intervención o colectivo social similar en el que desarrollar sus prácticas.

En los talleres (con horario de mañana o de tarde), se desarrollan los contenidos de la asignatura estructurados en cuatro bloques temáticos: un bloque introductorio sobre la búsqueda y selección del campo de prácticas; un primer bloque orientado al análisis de la realidad y evaluación de necesidades; un segundo bloque de contenidos orientados al diseño y elaboración de

---

<sup>4</sup> Es evidente que las particularidades del proceso de prácticas de cada estudiante o grupo de estudiantes exige por parte del profesor un registro continuado de los acuerdos adoptados, la evolución del proceso de aprendizaje, etc. Para que la sistematización de la información sea común a los profesores/as que impartimos la asignatura, hemos elaborado unas fichas de registro y seguimiento del trabajo del alumno.

proyectos y, finalmente, unos temas dirigidos a la sistematización de la práctica.

Estos talleres, ayudan al alumno/a en la elaboración de una serie de **ejercicios obligatorios** de carácter práctico<sup>5</sup>, relacionados con los contenidos de la asignatura.

Paralelamente, se llevan a cabo **supervisiones o tutorías**, sesiones de trabajo y seguimiento en **grupo y/o individual** de los alumnos/as con los profesores/as responsables del grupo de prácticas, fundamentalmente para fijar objetivos de aprendizaje, motivar, evaluar la aplicación de las técnicas y recursos que se están utilizando, realizar un seguimiento de las relaciones con el entorno de prácticas, aclarar dudas y reflexionar críticamente sobre el trabajo desarrollado.

El trabajo continuado del alumno/a puede valorarse a través de la asistencia obligatoria a los talleres, las supervisiones con los profesores/as responsables de la asignatura y la elaboración de los ejercicios planteados<sup>6</sup>. Podemos hablar, por tanto de una **evaluación continua** que ofrece la posibilidad al alumno/a y al profesor de comprobar si los conocimientos van siendo asimilados.

Otro elemento de gran relevancia en esta asignatura es la **documentación** que permiten sistematizar los procedimientos e informaciones.

En un primer momento, una **ficha de entidades** exige del estudiante un primer acercamiento a su futuro campo de prácticas, con el objetivo de formalizar un espacio de encuentro entre él mismo, la institución y la Escuela Universitaria de Trabajo Social. Este primer paso **corresponsabiliza al alumnado** en la búsqueda y gestión de un campo de prácticas. El profesorado de la asignatura ofrece asesoramiento y apoyo en esa búsqueda, pero los protagonistas de la misma son cada grupo de alumnos/as. Los primeros

---

<sup>5</sup> En concreto, se solicita de cada estudiante la realización de siete ejercicios, que le exigen poner en práctica los conocimientos adquiridos en distintas asignaturas. Los ejercicios se corresponden con los contenidos temáticos de los talleres y, por tanto, con el proceso metodológico básico del Trabajo Social: realización de un diario de campo como registro de información, búsqueda bibliográfica, análisis de tablas y gráficos, entrevistas, informe de la institución, diagnóstico de necesidades, diseño, ejecución y evaluación de un proyecto.

ejercicios, las sesiones presenciales en pequeños grupos por temas de interés, las **exposiciones de profesionales** en las aulas y la posibilidad de mantener entrevistas personales con los profesores/as, también sirven de orientación y apoyo en la búsqueda de campo.

Con posterioridad, se firma un **acuerdo de prácticas**, en el que se fijan unos objetivos a desarrollar en el periodo de prácticas y se concretan los compromisos de las tres partes implicadas en el proceso: el alumno, el centro universitario (representado por el profesor responsable) y el campo de prácticas (con el/la profesional de la institución como representante).

Todos estos documentos y las fases de este proceso, han sido sistematizados a través de **diagramas de flujo** desde una triple perspectiva: profesional, estudiante y profesor. Estos **manuales de procedimiento** permiten trasladar una información ágil y detallada de los pasos a dar en el tiempo, los documentos a utilizar, etc. favoreciendo una actuación coordinada.

Otros soportes documentales cuyo uso se solicita a los alumnos/as a lo largo del curso, como sistemas de registro documental, son:

- El **diario de campo**. Cuaderno en el que registran diariamente las actividades, informaciones, reflexiones, etc. relacionadas con sus prácticas. También sirve para conocer el **tiempo dedicado** por parte del alumno/a a la realización de las diversas actividades.
- El “**portafolios**”, que permite recopilar y organizar en un único archivo materiales y lecturas de ésta y otras asignaturas afines. Los conocimientos impartidos en otras asignaturas, y especialmente en “Trabajo Social II” y “Servicios Sociales II” pueden y deben ser una referencia constante en este sentido. Cabría resaltar el esfuerzo de coordinación que supone para los docentes la configuración de un portafolios, así como la elaboración de materiales propios<sup>7</sup>.
- **Registro de reuniones y trabajo en equipo**. El fomento del trabajo cooperativo y en equipo resulta un elemento importante en los

---

<sup>6</sup> Desde el comienzo de la asignatura, los alumnos/as disponen de un calendario de entrega de trabajos.

talleres, en el trabajo de campo y en la propia organización del trabajo de los alumnos/as, por lo que debe ser registrado, especificando las decisiones tomadas, la dedicación, los acuerdos adoptados, la distribución de responsabilidades...etc.

Estos cambios metodológicos en la asignatura de prácticas permiten a los alumnos/as ser partícipes directos en el proceso de aprendizaje en el que están inmersos, así como en la práctica profesional, convirtiéndose en gestores directos del mismo.

## **El trabajo de campo y la coordinación con los profesionales.**

Efectivamente, podemos decir que las prácticas de segundo curso suponen la primera inmersión del alumno/a en el mundo y la singularidad del Trabajo Social. Por ello, el **trabajo de campo** adquiere una relevancia fundamental en el contenido de la asignatura. Pero, ¿qué entendemos como trabajo de campo?

De las múltiples definiciones que podemos encontrar, cabe reseñar que es un *proceso*, en el que el estudiante investiga (utilizando unas técnicas) *directamente* (de primera mano) y de forma presencial, sumergiéndose (sin perjuicios) en la realidad de un problema, necesidad, etc. (en el caso de las prácticas que estamos analizando, habitualmente el objeto de estudio es una entidad), con el fin de *conocerla de forma exhaustiva* (obteniendo información cualitativa y cuantitativa), para diseñar y llevar a cabo una posterior intervención.

A modo de anécdota aclaratoria de la importancia del trabajo de campo, este relato de Evans -Pritchard<sup>8</sup> es muy clarificador.

*Se cuenta que un general ruso, antes de una batalla importante, se reunió con sus consejeros para ultimar los detalles de una estrategia de alto nivel. Aburrido, el viejo general cayó dormido.*

---

<sup>7</sup> Pueden servir como ejemplo los materiales que los profesores/as de prácticas de segundo curso elaboramos como apoyo a las sesiones de elaboración de proyectos.

*En las vísperas de la batalla, cabalgó al campamento y entrevistó a sus centinelas. De este modo (se dice) aprendió más acerca de la situación real que sus estrategias.*

Lo que esta historia nos transmite puede tener interés para el futuro profesional del Trabajo Social. Como el viejo general, él también debe desconfiar de las formulaciones abstractas, distanciadas de la “gente real” y de la “vida real”, transmitidas por un mundo excesivamente teórico y académico, como ocurre en ocasiones con los conocimientos que se transmiten desde la Universidad (teoría versus práctica).

Se puede plantear el concepto de trabajo de campo desde infinidad de perspectivas: la naturaleza del lugar elegido, el modo de acceso al mismo, los sistemas de registro y organización de la información obtenida, el proceso de análisis, etc. La que aquí nos ocupa y nos parece primordial da relevancia a las **relaciones de campo**, entendidas éstas como relaciones tripartitas: estudiantes, profesional/es de referencia y profesorado.

Los ámbitos de la intervención social en los que los estudiantes pueden realizar el trabajo de campo son muy amplios y variados (y elegidos libremente por ellos/as). Además, existen muchas diferencias, dentro de cada campo, entre las entidades que intervienen en él. Las generalizaciones acerca de las relaciones de campo están sujetas, en última instancia, a una gran diversidad de excepciones, por lo que ningún conjunto de reglas puede garantizar que produzcan automáticamente “buenas relaciones de campo”.

Sin embargo, existen ciertas consideraciones metodológicas y prácticas a las que los profesores/as responsables de la asignatura prestamos mayor atención:

- *Las características personales del alumno/a.* Existen ciertos aspectos de la forma de ser del estudiante que es posible “gestionar” (otros, indudablemente no) y que pueden favorecer el desarrollo del trabajo de campo. Por ello, desde la asignatura intentamos fomentar actitudes abiertas para mirar, escuchar, preguntar, formularse hipótesis y capacidades para establecer relaciones interpersonales. Otro aspecto importante que facilita

---

<sup>8</sup> EVANS-PRITCHARD, E. E. (1997): *Los nuer*. Edit. Anagrama, Barcelona.



la integración del alumno/a en el trabajo de campo es su *iniciativa*, que se implique y participe en el mayor número de actividades que se desarrollen dentro de la entidad.

- *El sentimiento de inseguridad del alumno/a.* Este aspecto es bastante complicado de evitar, pero se debe tener en cuenta y, los docentes, hemos de ser capaces de trabajar para minimizarlo al máximo, insuflando dosis de confianza al alumno/a.
- Hacer ver a los alumnos/as que los objetos de estudio del trabajo de campo no son tanto los “*problemas*”, sino todas las circunstancias que conforman el contexto de la realidad en la que se encuentra (por ejemplo, en el contexto escolar, en un estudio de trabajo de campo no hay que prestar atención únicamente a un posible problema de absentismo, sino ampliar el horizonte cuestionable: distribución de espacios, horarios, relaciones, etc.).
- Los/as profesionales de la entidad intentan situar al alumno/a en su zona de experiencia. Esto resulta esencial para ello/as, para saber cómo tratar al alumno/a. En algunos casos, pueden *percibir la tutorización de prácticas como un “lastre” para el desempeño de su trabajo* (en ocasiones sucede eso). En otros, pueden existir divergencias entre las intenciones del profesional y las expectativas alumno/a. Estas percepciones se disipan con rapidez al incrementarse el contacto tripartito, alumno/a – tutor/a – profesor/a.
- *El abandono del campo.* A todo período de prácticas le llega un momento en que concluye. Dejar el campo no suele ser difícil, pero es un aspecto que se debe de “cuidar”, instando a los alumnos/as a que se despidan de aquellos/as con los han establecido relación, trazar contactos para un futuro (si se desea), que dejen copia de la memoria presentada para superar la asignatura, etc.

Para concluir, destacar la gran importancia que tienen las relaciones de campo, tanto para que el alumno/a se lleve una sensación positiva de su período de prácticas (minimizando la sensación de frustración por no haber hecho más), como con los/as profesionales, para futuras colaboraciones

(siendo conscientes de que estas colaboraciones les suponen un esfuerzo añadido a su trabajo diario). Para que estas relaciones de campo lleguen a “buen puerto”, es imprescindible mantener un contacto personal (y no personal) periódico y buena comunicación a dos bandas: con los alumnos/as, mediante tutorías personalizadas y con los/as profesionales, a través de reuniones periódicas, e-mail, llamadas telefónicas, etc., para ver las evoluciones del alumno/a y su integración en el campo, solventar posibles malentendidos, etc.

### **La evaluación de la asignatura por los estudiantes.**

Nos gustaría finalizar comentando la importancia que tiene para nosotros la **opinión de los alumnos/as**. Sus valoraciones y sugerencias nos han servido para introducir cambios en los diferentes aspectos expuestos en esta comunicación. Por eso, hemos diseñado un **formulario de valoración de la asignatura** que solicita la consideración de los estudiantes sobre el proceso de información y difusión de las prácticas, los talleres semanales en el aula, su campo/entidad de prácticas, las tutorías y supervisiones, el trabajo de grupo, la satisfacción global con las prácticas, sus propuestas de mejora, etc.

Por supuesto, las **propuestas de los/as profesionales de campo**, transmitidas, bien en las reuniones individuales o conjuntas de coordinación, bien a través de los alumnos/as o en su memoria de valoración del estudiante que ha tutorizado, suponen siempre un reto y un aliciente para alcanzar un **objetivo compartido**: una docencia de calidad para nuestros estudiantes, profesionales del futuro de la intervención social.

## UNA NUEVA HERRAMIENTA PARA LA SUPERVISIÓN: EL CUADERNO DE PRACTICUM

Mercedes Sundheim Losada  
Universidad Complutense de Madrid.  
Aurora Castillo Charfolet  
Universidad Complutense de Madrid.

**Palabras clave:** Practicum, supervisión docente, evaluación, tutoría.

### **Resumen:**

El *Cuaderno de Practicum* se implantó el curso 2003/2004 en la Escuela Universitaria de Trabajo Social (EUTS) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) como herramienta de seguimiento y evaluación de los alumnos de tercer curso que realizan sus prácticas externas en organizaciones y entidades sociales. Contiene el Programa de practicum con los objetivos a conseguir por el alumno y las actividades a realizar para su consecución, estableciendo un cronograma para su cumplimiento. Asimismo, el *Cuaderno* contiene diversas guías para la elaboración de trabajos (estudio de institución, elaboración de proyectos sociales, etc) que ayudan al estudiante en la realización de sus actividades y que sirven de guía a los profesionales para orientar su función tutorial de acuerdo con los objetivos marcados por la Escuela.

Tres cursos después, el Cuaderno se ha consolidado como un instrumento que permite la adecuada información al estudiante respecto a los contenidos del Practicum, su estructura y organización, a la vez que permite a los docentes un seguimiento personalizado de los estudiantes. Por otra parte, ha mejorado la relación con los profesionales tutores, habiendo sido valorado muy

positivamente por el 98% de los profesionales colaboradores en una evaluación del *Cuaderno* realizada el pasado curso 2004/2005.

## **A NEW INSTRUMENT FOR SUPERVISION: THE “PRACTICUM NOTEBOOK”**

**Key words:** Practicum, educational supervision, evaluation, tutorial

### **Abstract:**

The “Practicum notebook” was introduced for the academic year 2003/2004 in the Social Worker’s School (EUTS) of the Complutense University of Madrid (UCM) as an instrument of follow up and evaluation of third year students that do their external internship in social organisations and institutions. Its contents are: the “Practicum Program” with the objectives to achieve by the pupil, and the activities to accomplish, establishing a time schedule for its fulfilment. The “notebook” contains as well, several guides to help in the elaboration of studies (Institutions, social projects...) that help students in the accomplishment of their activities and that serve as a guide for professionals to orient their tutorial task according to the objectives settled by the EUTS.

Three years after, the “notebook” has consolidated as an instrument that allows the adequate information to the pupil in relation with the “Practicum” contents, its structure and organisation, and at the same time, it enables the teachers a personal follow up of the students. Furthermore, it has improved the relation with the tutors, having being positively evaluated by 98% of the professionals collaborating in the evaluation of the “notebook” done in the past academic year 2004/2005.

### **Introducción**

El curriculum formativo de los Diplomados en Trabajo Social por la Universidad Complutense de Madrid, regulado en su Plan de Estudios de 2000<sup>1</sup>, contempla una formación de carácter práctico en empresas, instituciones y entidades sociales en el tercer curso de la diplomatura. El Trabajo Social está condicionado por la realidad en la que se encuentra inmerso como profesión. La adquisición de conocimientos en Trabajo Social no sólo requiere una sólida e importante formación teórica y conceptual, sino que precisa de la aprehensión de habilidades que permita a los futuros trabajadores sociales actuar en la realidad social. Por tanto, la formación en Trabajo Social requiere una relación directa de los estudiantes con las situaciones psicosociales que van a ser objeto de su acción profesional. De ahí la necesidad de contemplar en la formación de los futuros profesionales la formación práctica en centros externos a la Universidad.

A diferencia de otras titulaciones, este Practicum tiene un carácter troncal, por tanto de obligado cumplimiento para todos los estudiantes, y una asignación de 12 créditos, siendo el valor del crédito de 25 horas. La asignatura “Practicum” tiene pues un valor de 300 horas, distribuidas en 250 horas de asistencia al centro de prácticas por parte del alumno y 50 horas de supervisión en el centro docente.

### **El programa del Practicum en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid.**

Con el Practicum se pretende que los estudiantes del último año conozcan la aplicación práctica y metodológica del Trabajo Social y la instrumentalización de las técnicas de intervención para actuar antes las situaciones de malestar social, integrados en equipos interdisciplinares y en las distintas áreas de acción profesional. La incorporación de estudiantes a programas reales de

---

<sup>1</sup> Resolución de 15 de noviembre de 1995 (BOE 27-12-95). Resolución de 15 de junio de 2000. Se publica la adaptación a los Reales Decretos 614/1997, de 25 de abril y 779/1998, de 30 de abril. (BOE 4-7-2000). Modificación en Resolución de 6 de noviembre de 2000. (BOE 1-12-2000).

acción social permite que conozcan y se entrenen en la correcta utilización del método, apliquen los conocimientos teóricos obtenidos en cursos anteriores y desarrollen actitudes y aptitudes necesarias para el correcto ejercicio de la profesión. El programa del Practicum contiene en sí mismo los principios de la profesión a la que va destinado, mostrando al docente como profesional del Trabajo Social y buscando la asunción del rol profesional en el estudiante.

Los objetivos que se persiguen con la realización del Practicum son los siguientes:

- Que el alumno se entrene en la utilización del método de Trabajo Social.
- Que conozca las diversas facetas de la intervención profesional.
- Que desarrolle actitudes y aptitudes necesarias para el ejercicio del Trabajo Social.
- Que trabaje en proyectos reales de Trabajo Social.
- Que sea capaz de diseñar y administrar proyectos y actividades sociales.
- Que aprenda a trabajar en equipos interdisciplinarios y multidisciplinares.
- Que sea capaz de evaluar y sistematizar su propio trabajo.
- Que sepa manejar la documentación y técnicas específicas del Trabajo Social.
- Que aprenda a contrastar su práctica a la luz del Código Ético.
- Que relacione la teoría con la práctica y la integre.
- Que se incorpore a la profesión e interiorice sus valores.

Para la consecución de los objetivos, el estudiante va a recibir una doble formación: desde el centro de prácticas está bajo la tutela de un profesional del Trabajo Social que supervisa su trabajo diario, asignándole tareas específicas, introduciéndole en el uso de las técnicas y orientándole en su conocimiento de la profesión. Desde la Escuela, el estudiante recibe supervisiones semanales de una hora y media de duración con un profesor-supervisor del Departamento

de Trabajo Social y Servicios Sociales. Estas supervisiones son grupales (entre 15 y 20 estudiantes), teniendo lugar supervisión individual si el supervisor o el supervisado lo estiman oportuno.

Durante las sesiones de supervisión docente, el profesor-supervisor trabaja con el grupo de estudiantes las dificultades que hayan podido surgir en la incorporación a los centros, sus observaciones y reflexiones, su inmersión en el mundo profesional, los problemas que puedan surgir en el desarrollo de las prácticas, etc. Se pone especial atención al desarrollo de actitudes y aptitudes y a la identificación con la profesión. En todo momento, el profesor-supervisor trabaja con los estudiantes la integración de la teoría aprendida en la escuela con la práctica de este último curso.

El programa de practicum se desarrolla básicamente en tres fases:

1. *Fase de contacto y conocimiento de la institución o entidad.* El estudiante realiza un estudio teórico acerca de la institución o entidad donde realiza su practicum sobre la base de una documentación seleccionada que le facilita el profesional tutor y de acuerdo con la observación realizada en el primer período de practicum. Paralelamente, el estudiante se va integrando en la vida profesional del centro receptor.
2. *Fase de inmersión.* El estudiante se integra en el centro receptor, incorporándose a todas las tareas realizadas por el trabajador social, bajo su tutela. Realiza las tareas profesionales, con especial atención al estudio de caso individual, trabajo con grupos y desarrollo comunitario y a los diseños de intervención social. En este momento se realiza la total integración de teoría y práctica.
3. *Fase de integración.* A partir de la experiencia obtenida con la incorporación al trabajo práctico, del conocimiento del centro y de la población de su zona de acción y sus necesidades; del conocimiento de los recursos existentes y las alternativas de actuación, habrá de surgir un proyecto de intervención social, susceptible de ser llevado a la práctica. En los casos en que sea

posible, es en esta fase en la que el estudiante pondrá en marcha el proyecto de intervención diseñado.

La evaluación de la asignatura es responsabilidad del profesor-supervisor. Para realizar la evaluación final del estudiante, se tiene en cuenta la asistencia al centro de prácticas y el cumplimiento de los horarios, la consecución de los objetivos del programa, la asistencia y participación en las sesiones de supervisión, los trabajos presentados por el estudiante y, especialmente, la evaluación realizada por el profesional tutor.

En este sentido, cabe señalar que existen dos momentos de evaluación externa. En el mes de febrero, al término del primer cuatrimestre, el profesor-supervisor remite al profesional tutor un cuestionario de evaluación que contempla la integración del estudiante en el centro y el cumplimiento de las normas, así como las dificultades que han surgido en el período transcurrido. En el mes de junio, al final del curso escolar, se remite otro cuestionario de evaluación más amplio en el que se contemplan las habilidades y capacidades del estudiante ante cuestiones profesionales concretas, así como la interiorización de los valores profesionales y el comportamiento ético del futuro profesional.

Ambas evaluaciones son de carácter cualitativo; en ningún momento se solicita a los profesionales que señalen una nota numérica. Numerosos profesionales han manifestado, a lo largo del tiempo, su preferencia por una evaluación que no califique con “nota” al estudiante, sino que oriente la decisión del docente, último responsable de la evaluación numérica. Numerosos docentes consideramos que la especial relación que se establece con el profesional tutor del centro de prácticas, puede influir positiva o negativamente en la nota. El debate está abierto en torno a esta cuestión.

### **La organización del Practicum.**



En la Escuela Universitaria de Trabajo Social se creó, en 1997, la Subdirección del Practicum con la finalidad de reconocer institucionalmente una labor que, hasta el momento, se había venido realizando voluntariamente desde el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. La Dirección de la Escuela consideró oportuno contar con una figura que garantizara la asignación de plazas en prácticas a los estudiantes matriculados, gestionara los Convenios, estableciera los contactos con los centros y organizara las tareas administrativas adyacentes. Esta Subdirección está desempeñada, desde entonces, por una profesora del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales que, como tal, también se encarga de coordinar a los diferentes profesores-supervisores. No debemos olvidar que, si bien la responsabilidad de garantizar una plaza en prácticas a los estudiantes matriculados corresponde a la Escuela, el desarrollo de los programas y la docencia, corresponde al Departamento.

Las instituciones, empresas y entidades receptoras de estudiantes son seleccionadas de acuerdo a los siguientes criterios: han de ser centros donde se desarrollen programas o proyectos sociales; han de contar con, al menos, un profesional del Trabajo Social que tutele a los estudiantes durante su estancia en el centro y han de estar dispuestas a colaborar voluntariamente en la formación de estudiantes de Trabajo Social.

El sistema que se utiliza para establecer la relación institucional con los centros de prácticas es la firma de acuerdos y convenios de colaboración entre la Universidad Complutense y la institución o entidad receptora de estudiantes. En el presente curso escolar 2005/2006, la Escuela de Trabajo Social de la UCM mantiene relaciones con 518 centros para la realización del Practicum de tercer curso, existiendo 70 Convenios Institucionales firmados. Las áreas donde los estudiantes realizan su Practicum son, por tanto, muy variadas y van desde los servicios sociales generales hasta los servicios sociales especializados en mayores, infancia, familia, discapacidades,

drogodependencias, inmigración, etc., tanto del sector público, como del privado y del tercer sector.

El número de estudiantes que se encuentra cursando la asignatura Practicum en el curso 2005/2006 es de 350. A este número se debe añadir 20 estudiantes que realizan su Practicum en otros países de la Unión Europea, mediante firma de acuerdos Sócrates Erasmus. Del mismo modo que nuestros estudiantes son recibidos en otras Universidades, la Escuela de Trabajo Social recibe estudiantes provenientes de otras Escuelas, que son asignados a centros de prácticas y supervisados. El número de estudiantes que recibimos oscila entre 15 y 20 cada curso escolar. Dentro del Programa Séneca de movilidad estudiantil en España, durante el curso escolar 2005/2006, la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid ha enviado a otras Universidades a 3 estudiantes y ha recibido otros 3.

El Practicum se realiza de Noviembre a Mayo, a lo largo de todo el curso académico, con una duración de 12 horas semanales. La distribución de estas horas se realiza de acuerdo con los centros receptores y los profesionales tutores, de la forma que resulte más adecuada para el funcionamiento del centro y para la asistencia del estudiante a las clases teóricas.

En el proceso de integración de los estudiantes en los centros de prácticas, existen cuatro actores fundamentales asumiendo una serie de responsabilidades que solo a ellos corresponden. Señalaremos someramente éstas.

Las responsabilidades de la Escuela son las siguientes:

- Establecer el contacto con las entidades colaboradoras promoviendo la firma de Convenios de colaboración.
- Asignar a los estudiantes a un centro de prácticas idóneo para su formación.

- Organizar los grupos de supervisión para el seguimiento de la formación práctica.
- Mantener contacto periódico con los centros receptores y los profesionales tutores.
- Facilitar a las entidades colaboradoras el programa de Practicum y otra documentación necesaria.
- Estimular al estudiante para que realice un trabajo serio y eficiente.

Las responsabilidades de la entidad receptora de estudiantes son:

- Inscribir al estudiante en proyectos o programas que consideren adecuados para su formación, previo acuerdo con la Escuela.
- Garantizar la supervisión de un profesional del Trabajo Social en un clima favorable de aprendizaje a los estudiantes.
- Apoyar en la consecución de los objetivos de la asignatura planteados en el Programa y en el Cuaderno.

Las responsabilidades del profesional tutor de la entidad son:

- Orientar al estudiante en el conocimiento de la entidad o institución.
- Aportar supervisión regular al estudiante durante su permanencia en el centro.
- Asignar responsabilidades concretas al estudiante.
- Orientar al estudiante en la aplicación de contenidos metodológicos.
- Realizar evaluación de los estudiantes a su cargo.
- Supervisar y dar el visto bueno a los trabajos realizados por el estudiante.

Por último, las responsabilidades del estudiante en prácticas son:

- Respetar las normas del centro receptor y asumir responsabilidades en las tareas que le sean encomendadas.

- Cumplir el calendario académico establecido por la Escuela.
- Asistir al centro de prácticas y a las supervisiones celebradas en la Escuela.
- Respetar el Código ético de la profesión.

Los profesionales tutores de los centros de prácticas reciben unas contraprestaciones por su colaboración que, si bien no responden a las demandas de algunos de ellos (contraprestación económica) son aceptadas y bien recibidas por la mayoría de los profesionales. Estas contraprestaciones consisten en el nombramiento honorífico, por parte del Vicerrectorado de Departamentos y Centros, como *Trabajador Social colaborador en docencia práctica en la EUTS*, la asistencia y participación gratuita a Jornadas Formativas para Profesionales Colaboradores y Conferencias de su interés que organizan el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales y la Subdirección del Practicum durante del curso escolar y el acceso a la Biblioteca de la Escuela, así como al préstamos de libros. En ocasiones, y en función del ejercicio presupuestario de la Escuela, los profesionales son invitados a impartir conferencias y seminarios para estudiantes de segundo y tercer curso. Desde el curso académico 1995/96 se viene realizando en la Escuela Universitaria de Trabajo Social los denominados “Seminarios de Formación para el Practicum” organizados por la Dirección del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales y la Subdirección del Practicum. Estos seminarios se dirigen a estudiantes de segundo curso que, previsiblemente, van a realizar el Practicum en el curso siguiente. Son impartidos por personal técnico de entidades colaboradoras y profesionales tutores en los centros de prácticas.

### **El Cuaderno del Practicum.**

El Cuaderno de Practicum surge como idea en el curso 2001/2002 cuando la entonces Subdirectora viaja a Milán con motivo de un intercambio Erasmus. El contacto con tres Universidades italianas distintas permite el conocimiento de la estructura y organización de los estudios de Trabajo Social y de su

componente práctico. No cabe duda de que los intercambios europeos están sirviendo, no sólo para enriquecernos como disciplina, sino también para el intercambio de ideas y materiales que han mostrado sobradamente su utilidad y pueden ser exportados y adaptados a las diferentes realidades nacionales o regionales. Por este motivo, nuestro Cuaderno de Practicum ha sido traducido al inglés y viaja por Europa con nuestros estudiantes Erasmus.

En este caso, la existencia de un cuadernillo para el control de las horas prácticas realizadas por los alumnos en la Universidad Bicoca de Milán (donde, como en la Universidad Complutense, se movilizan entre 300 y 400 estudiantes anualmente, lo cual requiere un sistema de control eficaz) fue el germen de lo que hoy es el Cuaderno del Practicum.

De regreso a España se comienza a trabajar en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales con la idea de elaborar un material unificado para todos los profesores supervisores, estudiantes y profesionales colaboradores. En el curso 2003/2004 se implanta el Cuaderno del Practicum como material de trabajo en esta asignatura de tercer curso. Sus contenidos son los que a continuación se detallan:

La primera página recoge los datos docentes relativos al estudiante en prácticas, el supervisor y la supervisión a realizar en la EUTS. En la otra cara, recoge los datos de la actividad práctica: duración de la estancia, centro receptor, profesional tutor y observaciones especiales. Esta primera página viene pre-cortada con la finalidad de que, al finales del curso, pueda ser separada del cuaderno y archivada en la Subdirección del Practicum. De esta manera se cuenta con los datos de cada estudiante a efectos de anotaciones en el expediente y certificaciones.

A continuación figura toda la información que permita comprender y asimilar adecuadamente el contenido y funcionamiento del practicum. Así, encontramos la *información general sobre el contenido del practicum* (objetivos pedagógicos,

organización, duración, actividades a desarrollar, tutorización y supervisión, evaluación y responsabilidades de las partes implicadas en el proceso); *las normas relativas al practicum* ( matrícula, preinscripción, asignación de plazas, programas Sócrates-Erasmus, supervisión, evaluación y medidas disciplinarias) y el *Programa de Practicum* donde se plantean los objetivos, el cronograma y la evaluación, entre otras cuestiones. (El apartado de Bibliografía está en blanco para que el estudiante pueda ir anotando por sí mismo, aquella bibliografía que el supervisor o el tutor le recomiendan y otra que libremente ha decidido consultar durante el curso)

Con anterioridad a la existencia del Cuaderno, esta información se ofrecía por escrito en diversos documentos. En muchas ocasiones los estudiantes decían desconocer las normas o los criterios de funcionamiento del Practicum. La experiencia nos confirmaba, años tras año, que el problema parecía estar en la falta de tiempo para leer dicha información y en la pérdida de los documentos. Por este motivo, decidimos ofrecerles toda la información en un solo documento, evitando la posibilidad de que se perdiera alguna parte.

La parte central del Cuaderno y, para nosotras, la más importante, es la que se centra en el *Registro de actividades*. Cada uno de los siete objetivos planteados en el programa han sido desglosados en actividades que deben ser realizadas por los estudiantes y registradas en el Cuaderno. Se pide a cada estudiante que señale si han sido o no ejecutadas y realice las observaciones pertinentes para cada una de ellas.

Esto va a permitir, por un lado, que todos los estudiantes reciban la misma formación en cuanto a habilidades y actitudes profesionales y por otro que reflexionen acerca de las actividades y tareas profesionales que cotidianamente vienen realizando los trabajadores sociales. Asimismo, se persigue que los estudiantes se habitúen a registrar su actividad.

A continuación reproducimos la página del Cuaderno que aborda el primer objetivo.

**REGISTRO DE ACTIVIDADES.**

**Objetivo nº 1: *Conocer las características del centro de prácticas, de la población adscrita al centro, la realidad social de la zona y la problemática psicosocial de los usuarios.***

<b>Actividad/conocimiento</b>	<b>Ejecutada</b>	<b>No ejecutada</b>	<b>Observaciones</b>
1.1 Conocimiento del organigrama y la estructura de la Institución o entidad.			
1.2 Conocimiento de los servicios que se prestan desde la Institución o entidad.			
1.3 Conocimiento de los programas y proyectos desarrollados en la institución o entidad.			
1.4 Conocimiento de las políticas sociales institucionales.			
1.5 Conocimiento de los objetivos de la Institución o entidad.			
1.6 Lectura de Leyes, Reglamentos y Normas.			
1.7 Lectura y análisis de documentos específicos.			
1.8 Conocimiento de las necesidades de los usuarios.			
1.9 Conocimiento de instituciones y servicios de la zona geográfica.			

El siguiente apartado del Cuaderno tiene relación con los *Trabajos Realizados*. A lo largo del curso, el estudiante va a tener que realizar un proyecto personalizado de sus prácticas; un análisis de la institución o entidad donde las realiza; un estudio de caso, grupo o comunidad en función del nivel de intervención en el que se encuentre trabajando más habitualmente; un proyecto de intervención comunitaria y una autoevaluación. Cada profesor supervisor acuerda con los estudiantes las fechas concretas para la entrega de estos trabajos y se registra y firma en el cuaderno la entrega/recepción para evitar posteriormente posibles malentendidos.

<b>TRABAJOS REALIZADOS</b>		
<b>Trabajo</b>	<b>Presentado en fecha:</b>	<b>Firma del Profesor/a</b>
Proyecto personalizado		
Análisis institucional		
Estudio de caso, grupo o comunidad		
Proyecto de Intervención		
Autoevaluación		
Cuaderno de Practicum		



--	--	--

Observaciones:

También se recoge en el Cuaderno un apartado para el *Registro de horas prácticas*. Cada día de asistencia al centro, el profesional tutor firma el número de horas realizadas de forma que se pueda ir contabilizando adecuadamente la realización del mínimo exigido. Este apartado resulta de gran utilidad pues permite al estudiante gestionar su tiempo de una manera más racional. Ya no se trata de la rigidez de “dos días a la semana, seis horas diarias”, si no que se permite la flexibilidad para los estudiantes que trabajan, o para utilizar períodos vacacionales en recuperación de horas, etc. No obstante, aunque el estudiante finalice sus período de estancia en el centro, debe continuar asistiendo a la supervisión durante todo el curso, pues los contenidos se abordan con un calendario unificado. En este sentido, se recomienda a los estudiantes que, salvo casos muy excepcionales, distribuyan sus prácticas entre noviembre y mayo.

El Cuaderno propone también, en los *Anexos* una serie de guías o modelos para la realización de los trabajos obligatorios. Así, el estudiante cuenta con las “Pautas para realizar el proyecto personal de prácticas”; dos modelos distintos para la realización del “Estudio de la institución”; dos modelos para la elaboración de “Proyectos Sociales” y una “Guía para la elaboración de la autoevaluación”. Hasta el momento de implantación del Cuaderno como instrumento de trabajo, cada profesor explicaba a los estudiantes el modelo a seguir para la realización de los trabajos. Actualmente, los estudiantes tienen los guiones por escrito y negocian con su supervisor el modelo a utilizar.

El Cuaderno tiene finalmente unas páginas en blanco para *Anotaciones*. Algunos supervisores piden a los estudiantes que utilicen estas páginas para ir redactando el “Diario de campo”. Otros las utilizan para que los estudiantes hagan reflexiones o sugerencias. Se recoge periódicamente y se revisa por parte del supervisor. Al finalizar el curso, el estudiante lo entrega completo para

la evaluación final. Algunos supervisores se quedan con los Cuadernos, pero la mayoría lo devuelven a los estudiantes una vez evaluados. Pensamos que, además de su utilidad durante el curso, el Cuaderno puede constituir un buen recuerdo para los futuros profesionales.

El Cuaderno es, como hemos visto, un instrumento importante para la información homogénea de los estudiantes y para la organización unificada del Practicum. Los estudiantes valoran muy bien su utilidad pues se sienten guiados e informados.

En lo que respecta a los profesionales tutores, una evaluación realizada el pasado curso 2003/2004 para preguntarles acerca de la utilidad y contenidos del Cuaderno como instrumento que guíe su función tutorial, arrojó unos datos de 98% de valoración muy positiva, manifestando que, para ellos, les servía de guía en el cumplimiento de los objetivos del Programa del Practicum.

Hasta la implantación del Cuaderno, los profesionales mantenían contactos telefónicos con los profesores supervisores y recibían alguna visita de éstos. Aunque recibían el Programa con los objetivos, no conocían, y así nos lo hacían saber, cuáles eran las actividades que, desde la Escuela, considerábamos imprescindibles para el estudiante en prácticas. Hoy podemos afirmar que el profesional tutor conoce perfectamente qué se espera de él, cuál es el nivel que debe exigir al estudiante y qué requerimientos de información y formación le va a hacer el estudiante. Además, cada curso escolar nos aportan sus sugerencias para mejorar el Cuaderno.

Los Profesores supervisores nos han manifestado que, para ellos, ha constituido una guía y ha permitido una homogenización en los contenidos y el seguimiento de las actividades a la vez que resulta un interesante instrumento de control, más exhaustivo, de la práctica de los alumnos.

En el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la EUTS de la UCM estamos muy orgullosos del material que hemos creado y estamos utilizando. Creemos que se encuentra ya en la línea de los principios planteados para la Convergencia Europea en términos de obtención de conocimientos, habilidades y competencias. En esta sentido se han diseñado los objetivos y actividades. Por otra parte, el Cuaderno permite que el estudiante tome sus propias decisiones, autogestione su tiempo y sea el protagonista de su formación práctica.

Se trata de un material que consideramos de gran utilidad y por este motivo hemos querido compartirlo con todos nuestros colegas, docentes del Trabajo Social, de manera que, tal y como a nosotras nos pasó, si la idea os gusta, la adaptéis a vuestras necesidades y, por supuesto, la mejoréis.

#### **Bibliografía.**

- Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales (2001)- *Programa del Practicum*. Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid.
- Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales (2001)- *Programa de Supervisión*. Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid.
- Escuela Universitaria de Trabajo Social (1999) – *Guía del estudiante*. Universidad Complutense de Madrid.

**EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS  
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES EN LA ASIGNATURA  
TRABAJO SOCIAL II - UNLu<sup>1</sup>**

**Magister Bibiana Travi<sup>2</sup>**

Con la colaboración del Lic. **Walter Giribuela**

Universidad de Luján - Argentina

“No existe otra manera de **adquirir los principios fundamentales de una práctica**-incluyendo la científica- como no sea **practicándola con la ayuda de un guía o entrenador**, quien asegure, tranquilice, guíe, dé el ejemplo y corrija enunciando, *en la situación*, preceptos directamente aplicables *al caso particular*”  
(Bourdieu, P., 1995; negrita nuestra, cursiva del autor).

## **1- Introducción**

Luego de cinco años de discusión y debate al interior de la Carrera y de un proceso de evaluación interna realizado en el año 2000, se implementó una

---

<sup>1</sup>Este trabajo es una versión actualizada de la Ponencia presentada en el 1º Congreso Nacional de Trabajo Social del centro de la Provincia de Buenos Aires: “EL TRABAJO SOCIAL Y LA CUESTIÓN SOCIAL”. Crisis, movimientos sociales y ciudadanía. Tandil - 23, 24 y 25 de abril de 2003. A su vez, toma como base el **Documento de Trabajo** titulado “*El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos procedimentales en las asignaturas del Área Metodológica de la Carrera de Trabajo Social de la UNLu*” elaborado como aporte para la discusión del Área de Trabajo Social. Universidad Nacional de Luján, Carrera de Trabajo Social, 2001.

<sup>2</sup> Doctorado en Epistemología e Historia de la Ciencia, en curso (UNTREF). Magíster en Política Social (UBA). Espec. en Planif. de Recursos Humanos (IEDES, Paris I – Sorbone, Francia).  
Espec. en Planif. y Gestión de Políticas Sociales (UBA). Trabajadora Social (UBA). Asistente Social (Ecole Normale Sociale, Francia).  
- Prof. Ordin. Reg. Adjunta del Área Metodología de Trabajo Social e investigadora, UNLuján. Prof. Adjunta, cátedra de Política Social en la UNLM. (1994-2002).  
- Investigadora , categoría III. Programa de Incentivos, Ministerio de Educación (1995-actual)  
- Ex Coordinadora del Programa de Prevención de la Violencia Familiar y Asistencia a la Mujer Maltratada (CIDEM) (1991-2001). E-mail: [bibitravi@uolsinectis.com.ar](mailto:bibitravi@uolsinectis.com.ar)

modificación curricular en el Plan de Estudios de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

Así, en el nuevo Plan de Estudios, se incorporaron dos asignaturas específicas, *Trabajo Social III* y *IV*, y a su vez, se amplió la duración de las ya existentes *Trabajo Social I* y *II*.

Dada la estructura departamental de nuestra universidad, estas asignaturas dependen del Departamento de Ciencias Sociales y de la División de Epistemología y Metodología, y dentro de ésta al *Área de Trabajo Social*. A su vez dicha *Área* quedó conformada por las siguientes subáreas y asignaturas: *Subárea Epistemología*, a la cual pertenecen Introducción al Trabajo Social y Trabajo Social IV, y la *Subárea Metodología* de la cual forman parte, Trabajo Social I, II, III. Todas las asignaturas, salvo Trabajo Social IV que es cuatrimestral, tienen una duración anual<sup>3</sup>.

En el marco del proceso de implementación del Plan de Estudios, y en nuestro caso particular, de la experiencia de más de 15 años en la docencia, fuimos observando que el abordaje de los Contenidos Procedimentales en estas asignaturas, se transformaba en una cuestión que generaba numerosos interrogantes, vinculados con el rol que como docentes tenemos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto nos llevó a reflexionar sobre el concepto de **“contenidos procedimentales”**, y a partir de los siguientes interrogantes: **¿cómo se aprende “a hacer”?**, **¿cómo se enseña “a hacer”**, **¿qué complejos procesos se generan en la relación del estudiante con su objeto de conocimiento?** etc., surgió la necesidad de elaborar un documento que recuperara los principales reflexiones y debates generados en particular, en el marco de la asignatura *Trabajo Social II*.

A su vez, la **relación** existente entre lo **conceptual** y lo **actitudinal** nos llevó a pensar sobre la importancia del rol docente respecto de lo procedimental y las

---

<sup>3</sup> Esta estructura está siendo modificada ya que se crearía en el transcurso de este año la **División de Trabajo Social**.

capacidades/habilidades que deben tener/desarrollar quienes estén a cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2- Objetivos

En base a lo expuesto, los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Reflexionar sobre las particularidades que adquiere el rol docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Trabajo Social II.
- Analizar el sentido de “lo procedimental” en dicha asignatura.
- Aportar elementos que permitan fundamentar la importancia de una modalidad pedagógica, que permita integrar dinámicamente los contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales.
- Reflexionar sobre la importancia del rol docente respecto de lo procedimental
- Presentar algunas propuestas sobre el perfil del docente requerido y las capacidades/habilidades que deben tener/desarrollar quienes estén a cargo de dicha asignatura

## 3. Presentación de la asignatura Trabajo Social II.

Esta asignatura en la nueva organización curricular, es de carácter anual y se ubica en el tercer año de la carrera<sup>4</sup>.

Al igual que Trabajo Social I y III, está organizada en tres instancias de trabajo que corresponden al desarrollo de **clases teóricas** propiamente dichas, **talleres y prácticas de formación profesional**.

En las **clases teóricas** el objetivo general es brindar el marco de referencia para interpretar los fenómenos sociales, los marcos teóricos y fundamentos

---

<sup>4</sup> Cabe señalar que al finar el tercer año, las/los estudiantes acceden al título Técnico/a Universitario/a en Minoridad y Familia.

epistemológicos y metodológicos que sustentan la intervención profesional así como las herramientas teórico-metodológicas.

En el **taller**, considerado una “modalidad pedagógica que permite la integración de los distintos aspectos de la personalidad comprometidos en el aprender, es decir, las estructuras emocionales, conceptuales y de acción” (Palomas, 1996), se trabaja enriqueciendo los contenidos teóricos con los *insumos* empíricos procedentes de la práctica de terreno.

Así se procura, a partir de estimular el desarrollo de un pensamiento relacional, integrar dinámicamente las dimensiones teórico-epistemológica, teórico-metodológica, operativa-instrumental y ético-política.

Asimismo, a través del proceso grupal, se espera que las/os estudiantes desarrollen la capacidad de trabajo en equipo, actitudes solidarias y de cooperación actuando con creatividad, sentido crítico y compromiso frente a la realidad.

Las **Prácticas de Formación Profesional** (PFP) se llevan a cabo, preferentemente, en las instituciones en las que el año anterior, se inició el proceso de Inserción y Diagnóstico, con el fin de finalizar dicho proceso y dar lugar al ***diseño e implementación de estrategias de intervención***, contenidos centrales de esta asignatura.

A lo largo de todo el proceso de aprendizaje se hace hincapié en el proceso de ***formación actitudinal*** y el ***desarrollo de aptitudes*** pertinentes al ejercicio del rol profesional.

Los contenidos a desarrollar tanto en las clases teóricas como en taller, están divididos en **5 (cinco)** grandes **ejes temáticos** que atravesan permanentemente las tres instancias. Para facilitar la tarea y la evaluación permanente, se presenta al inicio de cada cuatrimestre un **cronograma** con la integración y articulación de los contenidos y actividades de taller y campo.

El primer Eje Temático se inicia con el estudio y conceptualización de la **Intervención Profesional** en Trabajo Social centrándose en sus aspectos fundamentales, con el objeto que las/os estudiantes puedan interpelar y profundizar el conocimiento respecto del **qué, por qué y para qué** de la misma. Al finalizar se introduce la reflexión sobre la construcción de la **identidad profesional**, los **roles y funciones** el trabajador social, así como la **regulación de su ejercicio** a nivel provincial y nacional. Este eje tiene como contenido transversal la **dimensión ético-política** del Trabajo Social.

En el segundo Eje se aborda el tema de la **Investigación-diagnóstica como proceso de conocimiento y momento de la Intervención**, brindando los insumos teóricos, metodológicos e instrumentales tanto para la comprensión y análisis de dicho proceso como para la **elaboración**, en el marco de las PFP de un **diagnóstico social** que sirva **de base y fundamento para el diseño de estrategias de intervención** en el segundo cuatrimestre.

El tercer Eje tiene como objetivo caracterizar el **contexto social/institucional** en el que se desarrolla la intervención profesional en la actualidad, centrándose en las transformaciones del **Estado y las estrategias de “lucha contra la pobreza”**, para luego detenerse en las cuestiones vinculadas con el **acceso a los derechos sociales**, el análisis de las **políticas y programas asistenciales, preventivos y promocionales**, y la construcción del **espacio profesional y socio-ocupacional**. Una vez elaborados los resultados del diagnóstico social, se introducirá a los estudiantes en el **conocimiento específico de la intervención profesional** partiendo de los **diversos modelos teóricos** y realizando una primera aproximación a la **intervención profesional con individuos/familias grupos y redes**.

Por último, los contenidos centrales del quinto Eje Temático se orientan a iniciar a las/os estudiantes en el **proceso de planificación**, que al igual que los contenidos del eje anterior, deberán profundizarse en Trabajo Social III.



Para el desarrollo de estos ejes temáticos se ofrece a las/os estudiantes una vasta y actualizada bibliografía, elaborada casi en su totalidad por profesionales, docentes e investigadores de la disciplina de diversas unidades académicas del país.

Dado que, al finalizar el tercer año las/os estudiantes obtendrán el ***Título de Técnicas/os Universitarias/os en Minoridad y Familia***, hemos considerado primordial, (aún a riesgo de presentar una cantidad de contenidos y bibliografía muy abundante), centrar el cuarto Eje en el desarrollo y análisis de los fundamentos y aspectos metodológicos e instrumentales básicos y elementales para la **Intervención profesional**.

Con respecto al **trabajo de campo**, dada la complejidad de los problemas a abordar, y tomando en cuenta que las prácticas serán realizadas en **situaciones reales de intervención**, será primordial el **acompañamiento en terreno**, así como el **seguimiento y supervisión** permanente por parte de todo el equipo docente.

Al igual que las otras asignaturas específicas, Trabajo Social II se nutre de los insumos brindados por las diversas materias del Plan de Estudios, **potenciando sus aportes y resignificando sus contenidos básicos** en un proceso constante de construcción de la especificidad de la disciplina y la profesión de Trabajo Social.

Por último, partimos de una concepción desde la cual, las/os estudiantes son consideradas/os como **sujetos activos** en todo el **proceso de enseñanza-aprendizaje**

#### 4. Los Contenidos Procedimentales, Conceptuales y Actitudinales: su necesaria integración

Si bien hasta hace un tiempo se consideraba como **contenidos** sólo a la información, los datos y los conceptos, en la actualidad se amplía su significado para hacer referencia a nociones, habilidades, actitudes, métodos y procedimientos. Por lo tanto hoy podemos hablar de **Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales**.

Los primeros están vinculados con **“el saber decir y declarar”**, por ejemplo, con la comprensión del Objeto de la disciplina y sus fundamentos, el conocimiento de la teoría social, los problemas sociales, etc. tendiendo a favorecer un pensamiento crítico y relacional; los segundos, con **“el saber hacer y transformar”**, es decir con el *saber hacer* propio del ejercicio del rol profesional, y los últimos con **“el saber ser, estar y valorar”**, es decir, los *valores, actitudes y normas* que rigen dicho ejercicio. (E. Valls citado por Svarzman, J. Op. Cit. )

Tanto el concepto de **procedimiento** como su adjetivo **procedimental**, permiten diversas interpretaciones, lo cual redundará a su vez en diferentes aplicaciones en la práctica pedagógica. Por lo tanto, y tomando en cuenta que aún persiste en la misma una fuerte impronta positivista, es necesario revisar y profundizar el sentido y alcance de lo que solemos llamar “CP”.

Como plantea Svarzman, J. (1998)<sup>5</sup> todos hacemos cosas que hemos aprendido a hacer, haciéndolas o mirando como otros las hacen. Sin embargo, “para enseñar a hacer algo, **no basta con decir como se hace**. Es imprescindible **transitar por la intransferible experiencia de hacerlo**, con nuestras propias manos, nuestros propios saberes, nuestras experiencias anteriores, nuestras ideas acerca de la mejor manera de proceder, de actuar de operar”. (negrita nuestra).

---

<sup>5</sup> Todas las frases con comillas hacen referencia a este autor, salvo que se especifique lo contrario

El acento que el autor pone sobre “nuestra” experiencia, implica que el proceso de incorporación y apropiación de estos nuevos contenidos no se da en el vacío, sino que estos van a “encontrarse” en primer lugar con aquellos saberes prácticos adquiridos (.....) la vida cotidiana, con saberes previos, aprendidos en instancias formales, en síntesis con “un mundo pre-interpretado”. A su vez, desarrollarse dicho proceso, se producirán fuertes rupturas y desestructuraciones, tema sobre el que volveremos más adelante.

Dado entonces que, el aprender a hacer implica que se *aprende haciendo*, es lógico esperar que al inicio cometamos errores, que iremos superando en la medida que vayamos identificando que es lo que hay que modificar y volvamos a intentarlo reiteradas veces, es decir que “cada vez que lo hagamos iremos “procediendo” mejor, iremos aprendiendo el **procedimiento** para hacerlo”.

( negrita del autor).

Un procedimiento es entonces “una manera de hacer algo; es un conjunto de pasos sucesivos para hacer algo, son reglas, pautas, recorridos, para hacer cosas, (....), para lograr una producción, manual o intelectual. Los procedimientos se aprenden, y por lo tanto se enseñan”, y eso es lo que el autor llama CP: “Algo que **se enseña a hacer**, algo que el docente planifica como *contenido de enseñanza* y que como tal supone un *objetivo*, una *metodología de enseñanza*, un *conjunto de actividades a desarrollar por parte de los alumnos* y una *evaluación* de lo aprendido” (cursiva y negrita nuestra).

Volviendo al punto anterior, cuando los saberes previos no alcanzan, para enfrentar la nueva situación, es imprescindible la presencia de un maestro que nos guíe a fin de superar los obstáculos que pueden presentarse. A su vez, esto está relacionado con el problema del “cambio conceptual” que retomaremos más adelante.

Ahora bien, si definimos los **procedimientos** como “un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta, el **contenido procedimental** es el procedimiento en tanto objeto de enseñanza y

aprendizaje. Y un procedimiento se transforma en contenido procedimental cuando el docente decide enseñarlo para que el estudiante lo aprenda”. Por lo tanto **no alcanza con indicar al alumno que lo haga**, por ej. realizar una entrevista sino que **hay que enseñarle a hacerlo**, y ello implica *trabajar con él* en tres momentos:

- en el **diseño de la actividad**, en este caso, el planteamiento de los objetivos, la elaboración de las preguntas, la forma de presentarse ante el entrevistado, los tiempos, los aspectos a observar, los instrumentos de registro, etc. planteando interrogantes, propiciando la reflexión sobre la tarea a realizar, haciendo sugerencias;
- en el momento de su puesta en práctica: **acompañamiento**<sup>6</sup>;
- en la **evaluación** de lo realizado.

Dicho de otro modo, se trata como plantea Bourdieu, “de transmitir un oficio, un *modus operandi*” en el sentido de un “modo de percepción un conjunto de principios de visión y división”, lo cual “no hay otra forma de adquirirlo que viéndolo funcionar en la práctica, u observando como ese habitus científico (...) “reacciona” ante decisiones prácticas”, o sea que requiere, de “una **transmisión de práctica a práctica**, mediante **medios de transmisión totales y prácticos**, basados en el **contacto directo y duradero** entre **quien enseña y quien aprende**. (Bourdieu, P., 1995; negrita nuestra, cursiva del autor.)

Para el análisis de los **Contenidos Actitudinales** es necesario precisar en primer lugar, qué entendemos por actitud. Como plantean Medaura y M. de La Falla (1987)<sup>7</sup>, una actitud “es una disposición interna de tono emocional, sea de aceptación de rechazo o de indiferencia. Es una disposición dirigida hacia uno

---

<sup>6</sup> Dado el escaso número de docentes rentados, lamentablemente en algunas oportunidades los estudiantes deben realizar estas actividades sin la presencia de un docente o profesional. En esos casos, se establece como norma garantizar el acompañamiento como mínimo en las primeras experiencias.

<sup>7</sup> MEDAURA, J Y . de LAFALLA, A.(1987): Técnicas grupales y aprendizaje afectivo. Ed. Humanitas, Bs. As.

mismo, los demás, los objetos las instituciones”. Por lo tanto no es una conducta propiamente dicha sino un preparación para actuar. Según la autoras, hay dos formas de adquirirlas:

- de modo *directo*: a través de las propias vivencias, las experiencias que me “predisponen” positiva o negativamente frente a una tarea
- de modo *indirecto*: a través de la identificación con personas que el alumno quiere, admira y respeta.

A su vez, es preciso agregar a este planteo, que dichas “disposiciones para actuar” se encuentran enmarcadas en ciertos valores, principios y normas que la persona incorporó en su proceso de socialización y que cumplen una función como “guías para la acción”.

Si bien tienen un carácter estable, las mismas pueden ser modificadas, frente a situaciones que generan un fuerte impacto en la persona (por ejemplo, las Prácticas Académicas de Formación Profesional lo largo de la carrera)<sup>8</sup>

Por lo tanto, todo procedimiento debe integrarse “articuladamente (...) con otro tipo de saberes, que por ser diferentes, poseen un valor propio, particular, que los hace mutuamente necesarios para la formación integral del alumno. De manera que “aunque focalicemos la mirada en lo procedimental, siempre se trabajará con un contenido conceptual y uno actitudinal

---

<sup>8</sup> La cuestión de los valores, principios básicos de la profesión y la Ética es una constante preocupación del colectivo profesional lo cual se manifiesta en la permanente discusión y planteamiento del tema en eventos académicos o propios del hacer profesional. A su vez, están explicitados en las **leyes de ejercicio profesional**, en los **códigos de ética** y en numerosos documentos nacionales e internacionales y en diversas propuestas de revisión y actualización.

Por lo tanto, para su inclusión y definición en el Plan de estudios o en cada asignatura, cada Unidad Académica y cada equipo docente, deberá tomar posición y seleccionar aquellos valores, actitudes normas que considera pertinentes según los objetivos de aprendizaje a lograr.

Sin embargo, gran parte de ellos, no pueden limitarse a una asignatura dado que, por su propia naturaleza, deben ser considerados como *contenidos transversales*, es decir aquellos que atraviesan toda la formación en la medida que son un elemento central en la *construcción de la identidad* del futuro profesional.

## 5. Los contenidos procedimentales en la formación de trabajadores sociales

Antes de reflexionar y definir cuales serían los CP pertinentes a cada uno de los niveles de formación, es imprescindible enmarcarlos por lo menos en:

- Los procedimientos de la ciencia en general,
- Los de la ciencia social, en relación a como construye sus objetos, sus técnicas e instrumentos, sus interpretaciones, etc.
- Las particularidades de nuestra disciplina, en relación fundamentalmente a su *intencionalidad interventiva*.

Por otra parte es importante a la vez, diferenciar entre lo que llamaríamos (como consecuencia de nuestro desconocimiento sobre la existencia de materiales que desarrollen profundamente esta cuestión) :

- los CP vinculados con el **aprendizaje de conceptos** y
- aquellos vinculadas con el **proceso de intervención propiamente dicho**.

Con respecto al los primeros, creemos que deberíamos centrarlos en la discusión acerca de las modalidades y perspectivas acerca del “aprender a aprender”. Es decir que la **apropiación de conocimientos teóricos** requieren el **aprendizaje previo**, o como mínimo simultáneo de ciertos CP como por ej, haber desarrollado la capacidad de un pensamiento crítico, capacidad de relacionar conceptos, niveles o dimensiones de un fenómeno, capacidad de interpelar un texto, problematizar etc.

Por lo tanto estos CP se convertirían en un “medio” para la apropiación de los Contenidos Teóricos y el espacio de trabajo es el aula. Sobre estas cuestiones existe abundante y valiosa bibliografía.

Por consiguiente, el interés de este trabajo está puesto en los aspectos sobre los que hay escasa producción, a pesar de las “inacabables” discusiones en

todos los ámbitos académicos, y que no siempre redundan en prácticas pedagógicas concretas (a pesar que en los nuevos planes de estudio se enuncie).

Nos referimos en particular al **proceso de enseñanza-aprendizaje de los CP** vinculados directamente al **ejercicio profesional**, que serían aquellos que tienen que ver con el aprender a “ser” Trabajador Social, aprender “qué hace” y fundamentalmente **“cómo lo hace”**.

**a) Los CP como “saber a enseñar”, su doble significado y el rol del docente.**

El abordaje de este tema, nos remite necesariamente a una reflexión epistemológica en relación por un lado, a como se concibe y se construye el **objeto de trabajo del docente**, y por otra parte, respecto de la perspectiva que adopte respecto a como se aprende, como se produce el proceso de apropiación del conocimiento, como se enseña, etc.

Con respecto al primer punto, Castorina (1999) define al **objeto de trabajo del docente** “como la *relación* entre los *alumnos* y el *saber a enseñar*, es decir entre la disciplina y su apropiación”;

En relación al segundo tema, tanto en el campo de la psicología como de las ciencias de la educación, existe un complejo debate acerca de llamado **cambio conceptual** que se centra en la cuestión acerca las ideas que traen los alumnos y de donde provienen las mismas (si son innatas, prestadas, construidas o extraídas por inducción).

Los interrogantes pueden resumirse, (a riesgo de simplificar los enfoques en):

- ¿los alumnos aprenden porque “descubren”?, ¿porque aprenden **el** método a partir de la rutina de aplicación de sus pasos? (empirismo lógico y positivismo).
- Cuándo los chicos observan el mundo, ¿generan a su vez una interpretación con una lógica propia? (Piaget)
- ¿los alumnos ya tienen ideas previas sobre lo que se va a enseñar? ¿qué papel cumple el sentido común?

A partir de 1982 se desarrolla la teoría del **cambio conceptual** y a pesar que luego fue producto de algunas críticas, consideramos que su comprensión es una herramienta fundamental que nos permitiría elucidar algunos interrogantes acerca de nuestra práctica docente.

Coincidiendo con el planteo de Vasniadou, S.<sup>9</sup> “las teorías que el niño trae están “constreñidas” por creencias de tipo *ontológicas*: que es lo que hay en el mundo, que entidades y con que propiedades y *epistemológicas*: el modo en que lo ven (ingenuo, realista, etc).

¿Qué implicancias tiene lo desarrollado hasta el momento para pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos procedimentales en la asignaturas Trabajo Social II y reflexionar sobre el rol docente?

La búsqueda de respuestas a estos interrogantes no lleva en primer lugar, a plantear la idea que, la particularidad del perfil docente se construye tomando en cuenta como dijimos anteriormente:

- las características de nuestra disciplina en relación a su intencionalidad interventiva.
- la necesaria integración de las dimensiones teórico-epistemológica, teórico-metodológica, operativa-instrumental, y ético-política.
- el contexto social/ institucional en el cual se desarrollarán las prácticas
- la situación que atraviesa la universidad pública.

---

<sup>9</sup> Citada por el prof. A. Castorina en el Seminario “*Problemas epistemológicos de la enseñanza universitaria*”, UNLu, 1999.



Partiendo entonces de los presupuestos ya señalados, y en particular que, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, deben articularse permanentemente, consideramos que el **aprendizaje de cada contenido** a su vez, **implica el aprendizaje de ciertos procedimientos** como **condición necesaria** para su apropiación.

Si retomamos el ejemplo de **la entrevista** señalado más arriba, se puede observar claramente como se vinculan estas dimensiones, si consideramos cuales serían en este caso los “contenidos a enseñar” y los procesos de apropiación de los alumnos. Por ejemplo:

- **Contenidos Teóricos:** Conceptualización, perspectivas teóricas, fundamentos epistemológicos, etc.
- **Contenidos Procedimentales:** Aspectos metodológicos, diseño y aplicación de diversos tipos de entrevista, instrumentos de recolección de información, etc.
- **Contenidos Actitudinales:** rol profesional en relación a valores, principios éticos, actitud profesional en el desarrollo de una entrevista, etc.

De manera que aquí “lo procedimental” adquiere un *doble significado*.

Es muy frecuente, que los estudiantes “traigan” una concepción de la entrevista como una especie de interrogatorio a través del cual se “extraen datos” de los entrevistados. Por lo tanto, por una parte será necesario para su **apropiación conceptual** (CT), **apropiarse de ciertos contenidos procedimentales** como: desnaturalizar, problematizar, cuestionar, establecer relaciones, contextualizar, así como, analizar críticamente tanto sus ideas

previas respecto de los que es una entrevista como de los supuestos subyacentes en los que se sustentan.

Por lo tanto, estaríamos frente a la necesidad del aprendizaje de ciertos procedimientos que serán “medios”, condición necesaria para la apropiación de otros contenidos.

La cuestión adquiere mayor complejidad cuando nos encontramos entonces con contenidos como la entrevista, la cual como técnica, es a la vez un, “**procedimiento**” y un “**concepto**” a aprender, atravesada muy particularmente con lo **actitudinal**.

¿Cómo se enseña entonces “a entrevistar” tomando en cuenta que, además, estamos frente a una técnica con una finalidad tanto investigativa como interventiva.?

¿Cuál debería ser el rol docente y cuáles son los procesos de apropiación que se ponen en juego?

Creemos que más allá de tomar en cuenta los avances producidos en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, la psicología, etc, un aporte de inestimable valor son las reflexiones de Bourdieu, vinculadas a su visión acerca de la formación de investigadores en sociología.

Desde un primer momento define y aplica “una pedagogía total y autorreferente que hace mofa de la división de las operaciones teóricas y empíricas en actividades aisladas pertenecientes a campos distintos, cuya separación tiene por efecto reproducir las divisiones aceptadas del quehacer científico” (Wacquant, L. 1995).

Como se menciona al inicio del trabajo, estamos absolutamente convencidos que “no existe otra manera de **adquirir los principios fundamentales de una práctica** –incluyendo a la práctica científica- como no sea **practicándola con la ayuda de un guía o entrenador**, quien asegure, tranquilice, quien de el ejemplo y corrija enunciando, *en la situación*, preceptos directamente

aplicables *al caso particular*” y por lo tanto “ no se puede dirigir realmente una investigación, sino a condición de hacerlo en verdad con quien sea responsable de ella” lo cual implica en nuestro caso, tener una **presencia real y concreta** tanto en el momento del aprestamiento para el uso o aplicación de la técnica como en el **momento de su puesta en práctica**.

De manera que para obtener prácticas conformes es necesario contar con los esquemas incorporados del *habitus*.

El *habitus* científico es “una regla encarnada, un *modus operandi* científico que funciona en la práctica conforme a las normas de la ciencia pero sin partir de ellas (...) el sociólogo que intenta transmitir un *habitus* científico, se asemeja a un entrenador deportivo (...), procede mediante **indicaciones prácticas**, en una forma muy similar a aquella del entrenador que reproduce un movimiento (en su lugar , yo haría esto..) o **mediante correcciones** aplicadas a la práctica en curso y concebidas conforme al espíritu mismo de la práctica”(Bourdieu, P.-1995 (negrita nuestra.)

¿Qué particularidades adquiere entonces, el rol docente en la asignatura Trabajo Social II?

Tomando en cuenta que:

- los estudiantes van a “practicar” a “ensayar” el uso y aplicación de técnicas **con personas** y en **escenarios institucionales y/o comunitarios reales**,
- que sus intervenciones están **explícitamente orientadas** tanto al **proceso de conocimiento** como a **producir modificaciones** en las “situaciones problemáticas ” que se presenten (ya sean de índole individual, grupal, institucional o comunitaria)
- que los procedimientos no se aprenden de una vez y para siempre, sino que requieren de **numerosos intentos** a partir de los cuales se van **modificando los errores**,

Se deduce entonces, la importancia y **responsabilidad** que le compete al **docente** tanto en los que respecta al “cuidado” necesario de las personas involucradas en dichos procesos, como en lo referente al **seguimiento y acompañamiento del proceso de aprendizaje**, con el fin de reconstruir la situación y hacer una devolución desde una la mirada desde un rol profesional, que permita una **reflexión sobre el propio hacer de cada alumno**.

Hay además de lo planteado anteriormente, otro aspecto con relación a nuestro rol docente, que está vinculado a la cuestión del **cambio conceptual y a los aspectos actitudinales**.

Conducir a los estudiantes a cuestionar o modificar sus hasta ahora “válidas” concepciones acerca del mundo, sus ideas acerca del ejercicio del rol, a modificar ciertas actitudes consideradas, como “no adecuadas o no pertinentes” para el desempeño profesional, etc. implica para ellos atravesar por una fuerte *desestructuración*, una amenaza de pérdida de lo “viejo conocido” que necesariamente, generará resistencias, miedos, incrementará los montos de ansiedad, etc. Esta situación se manifiesta en el despliegue de mecanismos defensivos, que si no son elaborados, obstaculizan severamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El abordaje de los mismos, no implica que el docente se convierta en “psicólogo”, o “haga de trabajador social”, sino que se requerirá de una *presencia*, de un *seguimiento individualizado*, de un proceso orientado desde una concepción pedagógica dinámica e integradora en un proceso único: el conocimiento.

**El encuadre de trabajo, los centros de práctica y la situación de la universidad.**

Entendemos por encuadre de trabajo al “marco o las pautas que regularán las interacciones, la tarea, el tiempo y espacio a utilizar” (Gonzalez Cúberes,

1989), por lo tanto constituye las *condiciones* en las que se va a desarrollar una tarea, que la harán posible o la obstaculizarán.

Por ello, se deberán **generar dichas condiciones** a fin de permitir, establecer una atmósfera de seguridad donde se puedan originar discusiones, donde se realicen objeciones y se manifiesten dudas, se analicen los errores, se *reflexione sobre el propio hacer*, etc., buscando que las/os alumnas/os “puedan superar mejor las tensiones y dificultades que se presentan en el ejercicio de su trabajo” (Fernández Barrera, Josefina. 1997)

Y aquí, a lo ya planteado respecto de la particularidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se le suma la cuestión de la propia dinámica institucional.

Así, hemos observado que en algunas ocasiones, las tensiones se originan por los problemas de relación que pueden aparecer entre las instituciones donde se realizan las PFP y la Universidad. Es que, como sostiene E. Balesterna “las instituciones significan un modo de captar la realidad, máquinas de representar, imaginar y omitir” y por lo tanto presentan lógicas y tiempos diferentes a los del proceso pedagógico lo cual en diversas oportunidades puede transformarse en motivo de conflicto con ambas instancias. Un claro ejemplo de ello es la presión para que los alumnos “intervengan” desde un primer momento (en el sentido de “dar respuestas inmediatas”), sin considerar el tiempo necesario para la inserción, elaboración de diagnósticos, lo cual a su vez no es comprendido como parte del Proceso de Intervención.

Por ello, el convenio desde donde se pacte la incorporación de alumnos a las instituciones que actúen como centros de prácticas, debe ser claro y preciso, explicitando las funciones de ambas partes, concretando el mismo luego de una minuciosa evaluación de su viabilidad.

Por otro lado no puede pasarse por alto, a partir de la definición de encuadre planteada precedentemente, el hecho de la crisis que atraviesa la Universidad Pública en el presente contexto, ya que la misma afecta cualquier propuesta

que incluya un trabajo personalizado o con grupos reducidos. El recorte presupuestario implementado y el que se gesta actualmente, incide directamente sobre los recursos humanos con que se dispone para llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje descriptos.

El crecimiento “explosivo” que registra la matrícula de estudiantes de la carrera Trabajo Social en nuestra universidad es otro aspecto imposible de desestimar<sup>10</sup>.

Ambos elementos (escasez de recursos humanos y matrícula numerosa) están íntimamente relacionados y no pueden pasarse por alto a la hora de plantear el “cómo” de la tarea docente.

Llegando a este punto, hemos estado reflexionando sobre la posibilidad de implementar diversas estrategias para poder sostener la modalidad pedagógica propuesta.

Ello nos llevó a plantearnos otras dos cuestiones:

Por una parte:

- la **función** de cada uno de los **docentes** en relación a su **cargo** (tanto profesores como auxiliares) y la **carga horaria mínima** para el desarrollo de las mismas

y por otro lado:

- la posibilidad de “reemplazar” alguna de las tareas de los docentes en terreno a través de la incorporación de los **referentes institucionales**<sup>11</sup> para el desarrollo de algunas actividades de tipo docente.

---

<sup>10</sup> Desde hace tres años se registra un ingreso promedio de 1.000 alumnos a primer año y en 2003 se inscribieron mas de 1.500.

<sup>11</sup> En particular los Trabajadores Sociales de las instituciones donde se realizan la prácticas, y que están en contacto directo con las/os estudiantes.

Con respecto al segundo punto, creemos que requiere un desarrollo minucioso que excede los objetivos de este trabajo, sin embargo, en el caso de incorporar Referentes Institucionales que participen en la formación de los alumnos, consideramos que se requiere como mínimo:

- Establecer con absoluta claridad **la función** en cuanto a sus **límites y alcances**.
- Evaluar el perfil del profesional y la **voluntad manifiesta y explícita** de **involucrarse en el proceso de enseñanza aprendizaje**.
- Garantizar la **relación directa de referente institucional** con los **docentes de taller**.

La incorporación de los referentes institucionales, puede significar un aporte importante, no sólo “para suplir” la falta de recursos internos, sino que permitiría **iniciar un nuevo proceso de vinculación** entre la universidad, los colegas (muchos de ellos graduados de la UNLu) y las instituciones de su zona de influencia.

Sin embargo, no podemos dejar de advertir, el debate que se suscitó en los ámbitos académicos a fines de los años ´80, con respecto al papel del “**supervisor de campo**” y que, las modificaciones de los planes de estudio en diversas carreras que incorporaron la modalidad de taller y redefinieron el rol docente (en particular en lo que respecta al acompañamiento en terreno), surgieron a raíz de la evaluación de las nefastas consecuencias que se observaban en el proceso de formación de los alumnos, al **delegar a trabajadores sociales, que no contaban con ninguna capacitación docente la responsabilidad de un aspecto vital de la formación como son las PFP**, lo cual se agravaba a su vez por la **desconexión total entre el trabajo de campo y su sustento teórico-metodológico**.

## 6- Reflexiones finales

A lo largo de todo el trabajo, hemos intentado fundamentar, la importancia de “lo procedimental” en una de las asignaturas metodológicas en Trabajo Social y cual sería a nuestro criterio el rol del docente necesario, y por otra parte hemos contextualizado la difícil situación que atraviesa la universidad pública. A pesar de ello, creemos que los cambios que se produjeron en la última década, como el desarrollo de concursos para acceder a los cargos docentes, la incorporación en programas de investigación, entre otros aspectos, nos han permitido como colectivo profesional ir crecido y avanzado significativamente en relación a estas cuestiones, y también obtener un reconocimiento tanto al interior de la universidad como por parte de las instituciones con las que trabajamos. Por lo tanto, será imprescindible frente a la coyuntura actual, que pongamos en juego toda nuestra capacidad creativa, para conservar lo esencial de esta propuesta pedagógica, que sin estar exenta de errores y dificultades, avanza positivamente en un camino de fortalecimiento y consolidación.

## BIBLIOGRAFÍA

- **BLEJER, J. (1985):** Temas de psicología. Entrevistas y grupos. Ed. Nueva Visión, Bs. As.
- **BOURDIEU, P.- WACQUANT, L. (1995):** Respuestas para una antropología reflexiva. Ed. Grijalbo, Méjico .
- **CASTORINA, A. (1999):** Apuntes de clase del Seminario “*Problemas epistemológicos de la enseñanza universitaria*”, UNLu.
- **DUCHSL, R – HAMILTON, R.J. (Eds) (1992):** Philosophy of science, cognitive psychology and educational practice. Traducción de Marina Simón: Una teoría revisionista del cambio conceptual. Albany: State University of New York Press.



- **GONZALEZ CUBERES, M.T. (1994):** El taller de los talleres. Ed. Estrada, B. As.
- **SANTOYO (1991):** *Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje.* En: Rev. Perfiles Educativos, México.
- **PALOMAS, S. – MARTINEZ, D.(1998):** Del pizarrón al video. Ed. MEXFAM, México,
- **PALOMAS, S. (1995):** Documentos de Trabajo. Uso interno, UNLu.
- **POZO, I. (1998):** Aprender y enseñar ciencia. Ed. Morata, Madrid.
- **SVARZMAN, J. (1998):** La enseñanza de los contenidos procedimentales. El taller de Ciencias sociales. Ed. Novedades educativas, Bs. As.
- **TRAVI, Bibiana (2004):** *¿Qué y cómo se “enseña” y qué y cómo se “aprende” en las Prácticas de Formación Profesional? Reflexiones a partir de la experiencia en la Carrera de Trabajo Social de la UNLu.* ENCUENTRO ACADÉMICO NACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE FORMACIÓN ACADÉMICA EN TRABAJO SOCIAL (AAFATS) 29 de Septiembre al 1º de Octubre de 2004, Ciudad de Luján, Provincia de Buenos Aires.
- **ZARZAR CHARUR, C. (1990):** *La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo.* En Rev. Perfiles Educativos, México.

# PRIMERAS APROXIMACIONES PARA LA COMPRESIÓN DE LA NATURALEZA, FUNDAMENTOS Y FORMAS DEL TRABAJO SOCIAL EN LA OBRA DE MARY ELLEN RICHMOND<sup>1</sup>

**Magister Bibiana Travi<sup>2</sup>**

Universidad de Luján - Argentina

## ***Consideraciones preliminares***

Para analizar el contexto de surgimiento del Trabajo Social profesional, hemos tomado el período histórico comprendido entre 1860 y 1930 en base a dos criterios. El primero debido a que corresponde a los años en que transcurrió la vida de Mary Ellen Richmond<sup>3</sup>, y en segundo lugar porque es justamente en este período, en el que se producen transformaciones de tal profundidad y magnitud que cambiaron definitivamente el rumbo de la historia de EEUU y del Trabajo Social.

Estos cambios no son sólo de índole macroeconómica, sino que están vinculados con aspectos socio-demográficos, políticos y culturales, así como con el desarrollo de novedosas ideas y teorías que dejando atrás viejas concepciones, influirán definitivamente en la manera de “pensar” la sociedad, de concebir la democracia y la tolerancia como valores esenciales, de

---

<sup>1</sup> Este artículo fue publicado en: **Di Carlo E. y otros (2004): La profesión de Trabajo Social**. Editorial PAIDEIA y Universidad Nacional de Mar del Plata y es el texto completo de la Conferencia de apertura de las *III° JORNADAS REGIONALES DE TRABAJO SOCIAL “TRABAJO SOCIAL Y CONTEMPORANEIDAD”*, 1° al 8 de Julio de 2004, Dto. de Trabajo Social, Fac. de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Relaizadas en conmemoración del Día del Ttrabajador Social..

<sup>2</sup> Doctorado en Epistemología e Historia de la Ciencia, en curso (UNTREF). Magíster en Política Social (UBA). Espec. en Planif. de Recursos Humanos (IEDES, Paris I – Sorbone, Francia).

Espec. en Planif. y Gestión de Políticas Sociales (UBA). Trabajadora Social (UBA). Asistente Social (Ecole Normale Sociale, Francia).

- Prof. Ordin. Reg. Adjunta del Área Metodología de Trabajo Social e investigadora, UNLuján. Prof. Adjunta, cátedra de Política Social en la UNLM. (1994-2002).

- Investigadora , categoría III. Programa de Incentivos, Ministerio de Educación (1995-actual)

- Ex Coordinadora del Programa de Prevención de la Violencia Familiar y Asistencia a la Mujer Maltratada (CIDEM) (1991-2001). E-mail: [bibitravi@uolsinectis.com.ar](mailto:bibitravi@uolsinectis.com.ar)

<sup>3</sup> 5 de agosto de 1861-1928. En adelante MER.

reflexionar sobre la modernidad, el rol del Estado, el papel de la educación, ciencia, el desarrollo tecnológico y la ciudadanía.

Profundizar el conocimiento sobre estas otras dimensiones, sobre las cuales son prácticamente inexistentes las investigaciones en nuestro país<sup>4</sup>, creemos que es la base imprescindible para comprender las **manifestaciones de la cuestión social** y los variados y originales **modos de abordaje desarrollados por los precursores del TS** y en particular, para comprender el **porqué** de la **urgente y necesaria profesionalización del Trabajo Social** desde la perspectiva de su principal protagonista.

De manera que en el transcurso de la investigación<sup>5</sup>, y aún a riesgo de detenernos en algunos detalles, intentamos “recrear” el clima de la época, sus tensiones, los temas de debate que enfrentan a los diversos grupos políticos y económicos, con el fin de poder “situarse” en ese momento y brindar elementos para comprender el *por qué* de las opciones, los *tipos de intervención* propuestos en ese momento, las *problemáticas* que abordan, la constante preocupación entre los reformadores de la época por la situación de los inmigrantes, el hacinamiento, las consecuencias de la industrialización, la situación de las mujeres y los niños, etc., y en el caso particular de MER, su insistencia permanente en la importancia de la **profesionalización y formación de los TS** y su defensa categórica del respeto por las diferencias, su defensa de la educación y la democracia.

Por último y a fin de facilitar la redacción y la posterior lectura, se estableció un sistema de citas tomando las iniciales de los autores y consignando los números de página, todo entre paréntesis.

Todas las **negritas** y *cursivas* son nuestras salvo que se indique lo contrario.

---

<sup>4</sup> Es un hecho preocupante (e impensable en cualquier otra disciplina), el enorme desconocimiento, los prejuicios y “desprecio” de gran parte del colectivo profesional, estudiantes e inclusive docentes sobre los aspectos contextuales e históricos que le dieron origen al TS en EEUU.

<sup>5</sup> Proyecto de investigación: Fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos que sustentan las prácticas de los Trabajadores Sociales y su impacto en los procesos de Intervención Profesional. Dto. Cs Sociales, UNLu, 2002-2004. Directora: Travi, B. Equipo docente: Lic.Giribuela W., Lic. Davidson, M., Técnicas en Minoridad y Flia: Ambrossetti M., Flores, N., Maldonado, S. y Rodriguez, S.

## 1. El contexto de surgimiento del Trabajo Social en Estados Unidos de América (1860-1930)<sup>6</sup>.

El período histórico objeto de nuestro análisis, se inicia con el desencadenamiento de la Guerra Civil (1861-1864), sin dudas el acontecimiento más importante de la historia americana, lo cual trajo como consecuencia una verdadera revolución que dio lugar al surgimiento de una nueva nación, industrial y moderna, donde el Norte fijó las condiciones para una acelerada y profunda expansión económica, política y cultural. Ello se vio reflejado en el veloz crecimiento de las ciudades, y así Norteamérica se convirtió en una esperanza de paz y progreso para a cientos de miles de inmigrantes del Viejo Mundo, que esperaban construir un futuro, dejando atrás la miseria y/o las persecuciones religiosas.

En los años previos a la guerra, la conformación del país estaba dada por una “serie de estados, unidos por acuerdos y pactos, por convenios y alianzas” y en tal sentido Paul Johnson<sup>7</sup> plantea (citando a un historiador de la Constitución) que “los norteamericanos construyeron su techo constitucional antes de haber levantado las paredes de su nación” (PJ;399). A su vez, el espíritu de la Constitución era interpretado en forma muy diferente en el Norte y en el Sur. En el primer caso, predominaban cada vez más, las ideas tendientes a la emancipación de los esclavos, dado que la Constitución garantizaba la igualdad ante la ley cualquiera fuera su color de piel o su condición (libre o esclavo). En el Sur, consideraban que la Constitución era el instrumento que justificaba la esclavitud<sup>8</sup>.

Así en la década del '50 y hasta el final de la guerra, “la cuestión de la esclavitud pasó a dominar la política norteamericana de manera excluyente”

---

<sup>6</sup> Este tema está desarrollado con amplitud en TRAVI, B. (2004): *Análisis del contexto político, socio-económico y cultural de surgimiento del Trabajo Social en EEUU, 1860-1930*. Proyecto de investigación: Fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos que sustentan las prácticas de los Trabajadores Sociales y su impacto en los procesos de Intervención Profesional. Dto. Cs Sociales, UNLu, 2002-2004. Directora: Travi, B. Equipo docente: Lic.Giribuela W., Lic. Davidson, M., Técnicas en Minoridad y Flia: Ambrossetti M., Flores, N., Maldonado, S. y Rodriguez, S.

<sup>7</sup> En adelante (PJ).

<sup>8</sup> Es más, deseaban anexas nuevas tierras hacia el oeste, Estados latinoamericanos e inclusive “soñaban con convertir a Cuba en un estado esclavista ideal” (PJ;401).

(PJ;416). La sociedad se dividió entre sus defensores y los partidarios de su abolición. Entre los primeros, a los terratenientes sureños y dueños de las plantaciones de tabaco y algodón, se sumaba otro grupo interesado en mantener la esclavitud: los blancos pobres que consideraban que los negros liberados, competirían con ellos por los escasos puestos de trabajo, de manera que apoyaban la legislación penal contra los esclavos, la prohibición del casamiento con los blancos y de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Las estrategias de los grupos de poder para mantener la esclavitud fueron, políticas, legales, estableciendo todo tipo de prohibiciones y castigos para los negros e infundiendo el terror entre quienes se oponían<sup>9</sup>. Es en este contexto que en 1866 se crea el Ku Klux Klan, máxima expresión del odio racial

Sin embargo paralelamente, desde otros ámbitos no sólo se denuncia la esclavitud, sino que se despliegan una serie de acciones políticas y de propaganda. Se trata de grupos que integran la “corriente” denominada abolicionismo militante que data de 1830<sup>10</sup>. Sin embargo hasta esa fecha, hubo en el Norte “una gran oposición al movimiento antiesclavista” e inclusive graves episodios de violencia racial contra los negros. Finalmente hacia fines de la década “surgió un nueva generación que daba por sentada la moralidad de la abolición y comenzó a ocupar espacios y a ejercer influencia en la vida pública”(PJ;421). Así comienza, como lo señaló Emerson, el “humanismo liberal en EEUU” el cual adoptó diversas modalidades a pesar que su tema central fue la esclavitud. (Id).

Desde el punto de vista de las acciones de gobierno, una figura central en este período histórico es sin dudas Abraham Lincoln, cuyas ideas políticas y su capacidad de dirigir el país en uno de los momentos más difíciles de su historia marcaron el rumbo que luego tomaría como nación<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup>A partir de la Ley sobre Esclavos Fugitivos (1850) se castigaba sin piedad tanto los negros que se fugaban como a los que los ayudaban a escapar o les daban albergue.

<sup>10</sup> El más importante abolicionista fue T. WELD (1803-1895) cuyo ensayo, “*La esclavitud norteamericana al desnudo*”, de 1839, inspiró la novela “*La cabaña del tío Tom*” y junto a Arthur y Lewis TAPPAN, organizaron la Asociación antiesclavista norteamericana (1833).

<sup>11</sup> No sólo “fue el primero que se refirió a los indios como “norteamericanos nativos””( PJ;412) sino que la primera ley que redactó fue la Declaración de Abolición de la Esclavitud en el distrito de Columbia” (PJ;414).

Otro tema de enfrentamiento entre el Norte y el Sur es que los primeros estaban a favor de los altos aranceles (para proteger los productos industriales) y el Sur por rebajarlos. También había diferencias en cuanto a la estrategia de expansión de la red ferroviaria dado que el Norte desarrolló en la década del '50 alianzas entre los industriales del Este y los granjeros del Oeste.

Los sureños se quejaban porque el Norte los “explotaba” dado que en cierta medida, como ellos dependían de los precios internacionales y carecían de un sistema financiero, frecuentemente quedaban endeudados de la banca de Nueva York o de Londres. Sin embargo sus problemas eran mucho mas graves y de carácter estructural dado que, al no desarrollar la industria ni diversificar su economía, y al no contar con capital acumulado, el Sur padeció las consecuencias negativas de la economía basada en el monocultivo. (PJ;410).

De manera que, son las infranqueables diferencias entre el Norte y el Sur las que desencadenan la Guerra Civil. La victoria del Norte, le permitirá fijar las condiciones para una acelerada y profunda expansión económica, política y cultural.

Finalmente, Lincoln logra identificar “su causa con los dos impulsos más poderosos del siglo XIX: el liberalismo y el nacionalismo” (PJ;38/9), logrando así el apoyo de la opinión pública mundial, mucho más aún luego de la Proclamación de Emancipación (el documento más revolucionario de EEUU después de la Declaración de la Independencia) que entraría en vigencia el 1º de enero de 1863. Sabía que si la Unión se preservaba, desaparecería la esclavitud. (PJ;440). Así “encarnó la moralidad nacional, republicana y democrática” (PJ;443). Consideraba que el objeto de la guerra debía ser entonces “lavar el pecado de la Constitución y de los Padres Fundadores, y hacer que todo el pueblo de EEUU, tanto negros como blancos, fuera libre” (PJ;443).

Sin embargo, “el fin de la guerra civil resolvió el problema de la esclavitud y dio lugar al problema de los negros”, (el cual aún no termina de resolverse) (PJ;467), dado que el verdadero problema era que hacer con ellos después de abolir la esclavitud. Frente a esta situación se crea “una institución federal, llamada **Oficina de Liberados**, que dependía de las FFAA” (PJ;472) hacia la

cual se destinan gran cantidad de recursos económicos y burocráticos para asistir a los negros y se constituye “en un 1º intento de aplicar el concepto de E. de bienestar en Norteamérica”, incluso antes que en Europa. (Id).

Esta institución cobra gran importancia dado que con este modelo se crearon innumerables agencias que llevaron adelante **políticas y formas de ayuda social** para la población en general.

El panorama hacia 1860 hacía ya previsible el colapso del Sur debido como se mencionó, a su falta de industrias y desarrollo.

En cambio, el “vasto complejo industrial que se extendía desde Wilmington a Nueva York” convirtió entre 1840 y 1860, “esta megalópolis en la zona industrial de más rápido crecimiento del mundo” (PJ;429). Sus ciudades más importantes, como Chicago o Nueva York pasaron en medio siglo, de ser aldeas a convertirse en las ciudades más modernas y lujosas, en los centros del desarrollo científico-tecnológico y de la concentración económica y financiera<sup>12</sup>.

Durante estos años, la población creció a un ritmo mucho mayor que en cualquier otra parte del mundo, acompañado de la inmigración masiva. Entre el fin de la guerra civil y 1890, llegaron 10 millones de personas, en su mayoría del noreste de Europa y entre 1890 y 1914 otros 15 millones, del este y sur de Europa (en los años previos a la 1º guerra mundial superaban el millón por año). Por lo tanto entre 1866 y 1915 llegaron 25 millones de personas (PJ;483). Muchos de ellos lograron beneficiarse con las oportunidades de una sociedad en pujante crecimiento y con una marcada movilidad social ascendente, con la posibilidad de educar a sus hijos o ser dueños de la tierra<sup>13</sup>. Para muchos otros, significó continuar en la pobreza, con condiciones de vida y de trabajo sumamente precarias, hacinados en las grandes ciudades.

---

<sup>12</sup> Chicago 1830 era una aldea de 200 habitantes y en 1887 pasa a tener 800.000. Nueva York, contaba con 90.000 habitantes en 1810 y a fines del siglo XIX ya llegaba a los 3.500.000 con un desarrollo urbanístico único en el mundo.

<sup>13</sup> La Ley Homestead, una de las más importantes de EEUU, permitían a los granjeros que se establecieran en el oeste, contar con tierras de las cuales podrían ser propietarios con gran facilidad.” (PJ;461).

Así, con la instauración del capitalismo industrial quedan a la luz las enormes contradicciones de la sociedad norteamericana y emerge la *cuestión social* cuyas principales manifestaciones fueron:

- Pobreza y precarias condiciones de vida para amplios sectores de la población
- Desempleo
- Desfavorables condiciones de trabajo y bajos salarios
- Migraciones internas e inmigración masiva
- Problemas sociales vinculados al crecimiento acelerado de las ciudades, entre otros.

*¿Qué hubiésemos hecho nosotras/os en ese contexto y frente a los problemas sociales de la época? ¿Cómo hubiéramos canalizado nuestra vocación por el TS, cuando no existían instancias de formación profesional?*

Las alternativas que se plantearon nuestros antecesores fueron múltiples, variadas y sumamente creativas. A su vez, frente a esta situación, que atentaba contra los principios fundantes de la Nación basados en la libertad, igualdad y democracia, se consolidaron importantes grupos políticos, sindicales e intelectuales, los cuales logran instalar esta problemática en la agenda pública.

Es en el seno del importante ***movimiento reformista***<sup>14</sup>, donde no sólo se denuncia la existencia de pobreza, injusticia, corrupción, el problema de la tierra, la explotación laboral, la situación de las mujeres y niños y los ancianos desprotegidos, la de falta de vivienda, segregación racial, la delincuencia juvenil, el alcoholismo, etc., sino que elaboran diversas estrategias para dar respuesta a estos problemas, entre ellas:

- *asistencia material y directa*, como la ayuda para la “*autosuperación*”
- participación en la *modificación y creación de leyes de protección social*

---

<sup>14</sup> Todas las cursivas y negritas son nuestras salvo que se indique lo contrario.



- desarrollo de las primeras *investigaciones* sobre condiciones de vida
- primeras investigaciones y desarrollos teóricos vinculados con la intervención profesional.

Así, el corto período comprendido entre 1900 y 1920, será denominado la “era progresista” a raíz del fuerte cuestionamiento del sistema imperante y de la consolidación de trascendentes reformas sociales.

Es en este contexto y en el marco de dicho movimiento de base ***profundamente humanista***, inspirado por los ***principios democráticos*** de la época, que emerge el TS profesional y en el cual sus *precursores tuvieron un papel predominante*.

Otra cuestión, indispensable para la comprensión de estos movimientos y de sus protagonistas es la participación activa de las mujeres y sus luchas por la *emancipación*<sup>15</sup>. El fin de siglo y sus arrolladoras transformaciones, también traen consigo importantes rupturas en cuanto a la dicotomía público-privado, que confinaba a las mujeres a una única misión y destino de ser *madre y esposa*. Así hacia fines del siglo XIX emerge una “nueva mujer”, que comienza a “invadir” el espacio público cuestionando la desigualdad entre los sexos, y reclamando autonomía y libertad.

Sin dudas, y en especial para las mujeres de clase media y alta, la participación en las diversas asociaciones surgidas en la época, significaron un *espacio de emancipación*, con no pocos costos personales y familiares. Muchas de ellas tuvieron que optar entre su “vocación” y su destino de ser una buena esposa como alternativas irreconciliables. Prueba de ello es que en EEUU el 75 % de las mujeres egresadas de los colegios de educación superior, entre 1870 y 1900 no se casará (Dauphin, C. 139-140). El vivir solas y bastarse económicamente, para algunas, el descenso de la fecundidad y la irrupción en el mercado de trabajo y en las instituciones educativas entre otros aspectos, dará lugar a nuevos horizontes y perspectivas de desarrollo para estas transgresoras de mujeres.

---

<sup>15</sup> Ver: Davidson, M. (2004): *La situación de la Mujer en EEUU entre 1860 y 1930*. Proyecto de Investigación : Idem.

Volviendo a la cuestión anterior, sería sumamente extenso nombrar aquí la cantidad de instituciones e iniciativas que se propusieron para dar respuesta a los problemas sociales más acuciantes, pero no podemos dejar de mencionar organizaciones como la *Asociación para el Mejoramiento de las Condiciones del Pobre*, la *Sociedad de Ayuda a los Niños*, la *Comisión de Salubridad de EEUU* y la *Cruz Roja* y el *Primer Programa Federal de Asistencia Social* que suministró ayuda a esclavos recién emancipados.

A su vez, en 1877 se crea en Nueva York la primera Sociedad de Organización Benéfica (COS) y paralelamente, se crean los *settlement houses* reflejando una nueva respuesta organizativa a la problemática de la industrialización y de la inmigración. La primera experiencia se realiza en la ciudad de Nueva York en 1886 y luego, Jane Addams y Ellen Gates Starr fundaron la *Casa Hull* en Chicago, la cual se convirtió en un laboratorio de sociología, un centro de investigación y de fomento de la reforma. Es más, con la incorporación de F. Kelley sus investigaciones sobre las condiciones de vida estuvieron claramente inspiradas en el libro de Engels sobre Manchester<sup>16</sup> (Méndand, L.; 316)<sup>17</sup>.

Así, en 1910 había más de 400 *settlements* los cuales amplían sus funciones participando en la consolidación de organizaciones nacionales como la *Asociación Gremial de Mujeres*, la *Asociación de Consumidores y para el Avance de las Personas de Color*. Asimismo contribuyeron a establecer la *Secretaría Federal de Niños*, y sus principales miembros formaron parte en los grandes movimientos sociales de la época, que incluían problemáticas vinculadas con el sufragio femenino, la paz, el trabajo y los derechos civiles.

En este contexto surgen las primeras iniciativas para la formación de los Trabajadores Sociales y en 1919 ya había 17 escuelas afiliadas a la *Asociación de Escuelas de Entrenamiento de Trabajo Social*, el antecesor de lo que hoy se denomina Concejo Pedagógico para el Trabajo Social.

Asimismo cobra relevancia la *investigación* no sólo respecto de las *condiciones de vida de la población*, sino también sobre cuestiones

---

<sup>16</sup> La investigación *Hull-Hoase Maps and Papers*, se publicó en 1895 y fue uno de los primeros estudios sobre una vecindad urbana de clase trabajadora americana. (Méndand, Op. Cit.)

<sup>17</sup> En adelante (ML)

*metodológicas y vinculadas con el ejercicio profesional*. Por ejemplo, como plantea Heinz Maus<sup>18</sup> “las primeras fundamentaciones teóricas del método del “survey” se remontan a Mary Richmond”. El escaso nivel de formación de los TS será uno de los temas que más le preocuparán a la autora, y se abocará en sus últimos años fundamentalmente a investigar y a producir una serie de textos destinados a la capacitación de los futuros profesionales.

La intensa actividad desarrollada en el campo de la Asistencia Social y su carácter innovador atrajo a los miembros fundadores de la Escuela de Chicago, vanguardia del pensamiento filosófico, científico y social de la época. Desde el punto de vista de *las ideas del momento*, el ambiente de “progreso” también tuvo su correlato en el campo de las Ciencias hacia comienzos del siglo XX, donde las ideas emergían al mismo vertiginoso ritmo que los nuevos fenómenos que buscaban explicar, dando lugar a diversos marcos interpretativos.

En ese contexto surge el *Pragmatismo*, primera corriente filosófica americana que logra ponerse en la vanguardia en el campo del conocimiento.

Los representantes más destacados de esta línea de pensamiento (Peirce, Ch., James, W. y Dewey, J.) a pesar de sus diferencias, coincidían en su oposición al idealismo, señalando que el interés y la importancia de un concepto se encuentra en los *efectos directos* que este puede tener en la conducta humana, es decir, el conocimiento debía “*servir para*” una aplicación práctica.

Se puede decir que lo que tenían en común era “*una idea sobre las ideas*”. Planteaban “que las ideas no están “ahí”, esperando que se las descubra, sino que son herramientas(...) que la gente crea para hacer frente al mundo en que se encuentra.”. Por lo tanto, “*las ideas son sociales, (...) absolutamente dependientes, (...) de sus portadores humanos y del ambiente. Constituyen “respuestas provisionales a circunstancias particulares e irreproducibles, su supervivencia no depende de su inmutabilidad sino de su adaptabilidad*”.

Son los “primeros pensadores modernos de EEUU” (M.L.;13) que produjeron un cambio en la forma en que los norteamericanos concebían la **educación, la democracia, la libertad, la justicia y la tolerancia** (M.L.; 2).

---

<sup>18</sup> Citado por Forni, F. (1992;15)

Ello trajo aparejado cambios profundos en el modo de vida y en las costumbres. Pero ello no quiere decir que hallan sido los “ideólogos” de esta etapa de consolidación del capitalismo moderno. Por el contrario, sin plantear una alternativa opuesta o radical, fueron muy críticos de la sociedad y el mundo en el que vivieron, intentado encontrar una forma de “conciliar intereses” y procurando el logro de una mejor calidad de vida a partir de principios filosóficos muy claros y de un sistema de ideas muy particular. Se trataba de encontrar un manera de ayudar a la gente a “afrontar la vida en una sociedad heterogénea, industrializada y de mercados masivos, una sociedad donde los antiguos vínculos humanos de costumbre y comunidad parecían haberse atenuado y haber sido reemplazados por redes más impersonales de obligación y autoridad” (M.L.;14). Sus duras críticas al liberalismo del *laissez faire* y al evolucionismo speceriano están claramente plasmadas en sus obras. Entre sus principios fundamentales, propugnan la ***tolerancia como valor fundamental lo cual da lugar a un*** nueva “filosofía educacional, a una concepción pluralista de la cultura. Así se constituye en el fundamento para la libertad de expresión y en una forma de evitar la violencia que surge por las creencias (M.L;443)

Para ellos, la **democracia es el valor que valida todos los otros valores**. La **participación democrática** no es un medio sino el **fin**, que permitiera un mayor margen para la diferencia.

A la luz de estos desarrollos, ¿podemos entonces interpretar la historia del TS atribuyéndole una “siniestra intencionalidad” tomando únicamente variables de tipo económicas-estructurales, sin comprender la complejidad de los factores que intervinieron en su proceso de profesionalización y obviando mediaciones conceptuales que permitan una lectura no determinista y por lo tanto dialéctica e histórica de la relación *Procesos sociales- Sujetos-Estructura*?

¿No sería más serio, empezar a preguntarse que influencias tuvo este contexto y el desarrollo de estas ideas en el TS y en sus precursores antes de enviarlos a la “hoguera” que con tanta facilidad gustan encender algunos colegas?.

Lamentablemente, casi no existen estudios en nuestro idioma sobre este tema, de manera que es enorme el campo que recién empieza a abrirse para la investigación<sup>19</sup>.

## 2. La concepción del Trabajo Social en Mary Richmond

Una vez presentada una breve síntesis del contexto histórico, político y social en el que se profesionaliza el Trabajo Social, es decir cuando deviene en *una práctica específica, para el abordaje de problemas/demandas sociales, que requiere de un proceso de formación tendiente a la apropiación de conocimientos y desarrollo de habilidades, debidamente acreditado*, presentaremos una primera aproximación a las reflexiones de MER, acerca de cuales deberían ser a *su* criterio los **fundamentos** y **objetivos** del TS y en definitiva cual sería su **razón de ser** frente a los problemas sociales de su época.

Haremos entonces mención, a algunas consideraciones metodológicas a partir de las cuales MER llega a la definición acerca del Servicio Social de Casos Individuales<sup>20</sup> para luego ir desarrollando los ejes propuestos.

Cabe señalar que lo que aquí nos interesa no es tanto “interpretar” los planteos de la autora, sino, sencillamente a partir de los ejes propuestos, reunir y explicitar sus principales ideas en un esfuerzo, dirigido principalmente a los estudiantes de TS y a contrarrestar una serie de criticas absolutamente infundadas respecto de su persona y de su obra.<sup>21</sup>

Como es fácil imaginar, no fue una tarea sencilla la que se propuso nuestra colega si tenemos en cuenta que hasta la fecha no existía ninguna teoría o propuesta metodológica sobre el tema.

---

<sup>19</sup> En Argentina se pueden consultar los trabajos publicados por Di Carlo, E. (y equipo) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. También los trabajos de Raquel Cortinas (Uruguay), Osvaldo San Giacomo (Mexico), Teresa Porzecanski (Uruguay), Cristina de Robertis (Francia) y Emilio Dellasoppa (Brasil) .

<sup>20</sup> En adelante SSCI.

<sup>21</sup> Es muy llamativo que algunos investigadores, que en sus textos o en sus clases, se dedican a menospreciar e intentar borrar “el lastre de nuestra historia”, no hagan referencias explícitas, es decir, citas concretas, a los textos en cuestión. Mucho más oscuro y difícil de desentrañar son los procedimientos por los que llegan a sus conclusiones que con alarmante frecuencia, tienen más la forma de declamaciones de neto corte ideológico, más que de productos científicos.

Por lo tanto y conciente que sus aportes constituirían una primera conceptualización respecto de cuestiones teóricas y metodológicas, tomará una serie de recaudos:

- En primer lugar explicitará en todo momento los procedimientos a través de los cuales desarrolla sus investigaciones y llega a sus conclusiones
- Dará cuenta de las fuentes utilizadas y de los criterios de selección de las mismas (SD;483)<sup>22</sup>
- Con respecto a las referencias bibliográficas, explica que al no existir bibliografía sobre el objeto de la investigación, los títulos seleccionados son aquellos más cercanos y relacionados con el tema (Id).

### ***La diversas formas del Servicio Social y sus relaciones recíprocas***

Como resultado del estudio de la obra de esta autora, consideramos que uno de los más graves malentendidos es la idea difundida desde algunos textos y centros de formación, que “sólo se ocupó de los problemas individuales” con su consecuente “acusación” de no tomar en cuenta el contexto u otras formas de abordaje grupal, comunitario o colectivo”. Este tipo de “interpretaciones” simplistas e incompletas, ocultan la capacidad de la autora y su esfuerzo permanente por elaborar una *propuesta integral y totalizadora que incluya y articule dinámica y recíprocamente todas las formas de TS* conocidas hasta entonces.

Como una prueba de su preocupación por este tema, N. Kisnerman (1998;49) rescata una frase expresada por MER antes de morir en la que plantea “*pasé 25 años de mi vida para que el Trabajo Social de Casos Individuales<sup>23</sup> fuese aceptado como un proceso válido del TS. Ahora, pasaré el resto de mi vida procurando demostrar que el Trabajo Social no es sólo el TSC*”.

Ampliaremos entonces los fundamentos que presenta la autora, tomando lo que a nuestro criterio serían dos ideas claves presentes en su producción teórica.

---

<sup>22</sup> En adelante (SD) corresponde al texto: RICHMOND, M. (1917): Social Diagnosis y (CSI) a Caso Social Individual (1997).

<sup>23</sup> En adelante *TSCI*.

En primer lugar, según MER, el Trabajo Social es un profesión que se desarrolla a través de una multiplicidad de “operaciones y métodos” cuyo fin principal consiste en “*hacer progresar la especie humana, tornando mejores las relaciones sociales*”, (CSI;149) ya sea tomando a los individuos uno por uno, trabajando con las familias, con grupos de diversa índole (recreativos, barriales, sindicales), a nivel colectivo, participando en el diseño e implementación de reformas sociales y legislativas y desarrollando investigaciones sociales.

En segundo lugar, a lo largo de toda la obra es claro su posicionamiento crítico respecto de las precarias condiciones de vida de gran parte de la población, de la situación de los inmigrantes, de las/os trabajadoras/es, de las mujeres, niñas/os y ancianas/os desprotegidas/os. De allí, que en todo momento ***explicita y vincula*** los fines últimos del TS con el mejoramiento de las condiciones de vida, el cual debe contribuir al proceso de desarrollo y progreso social “verdaderamente democrático” que tienda a igualar las oportunidades de todos, con la plena participación de los sujetos involucrados.

En consecuencia, el TS para el logro de sus ***fines generales*** adopta diversas formas. Entre ellas, la más difundida es sin dudas el **TSCI**, junto a otras tres ramas las cuales “tienen por objeto **los servicios sociales colectivos, las reformas sociales y las investigaciones sociales**” (Op. Cit.;149), todas en relación recíproca con la primera.

De manera que asevera: “*el conjunto del SS es mayor que cualquiera de las partes que lo componen. Todas estas partes están al servicio de la personalidad, pero ellas la sirven en distintas formas*” (CSI;173).

Así, el **SSCI** se propone el desarrollo de la personalidad “efectuando mejores adaptaciones entre el individuo a su medio social; el **SS colectivo** la sirve actuando directamente sobre los individuos, pero sin tratarlos uno por uno; las **reformas sociales** la sirven mejorando “en conjunto” la situación de masas por la propaganda y por la legislación social; en fin las **investigaciones sociales** sirven a la personalidad por descubrimientos originales y por la interpretación de hechos conocidos por el empleo de otras ramas del SS” (CSI;173).

Por lo tanto, queda claro que, a pesar de los errores de interpretación?, para MER el **SSCI** es una forma más de TS, es un especialidad, en relación

constante con el resto, es decir que “ninguna descripción del SSCI, por breve que sea, puede dejar de dar cuenta de la acción recíproca que las diferentes formas del SS ejercen unas sobre otras.” (CSI;118).

A continuación entonces, se hará mención a cada una de las formas que adopta el TS según la autora.

### ➤ **El Trabajo o Servicio Social de Casos Individuales**

El libro ***What is Social Case Work?*** cuyo título fue formulado sugestivamente en forma interrogativa (a pesar que fue traducido como “Caso social Individual”), constituye la primera producción teórica y primer manual que se propone explícitamente como finalidad “buscar *qué* es el Trabajo Social de casos individuales y *por qué* se recurre al mismo” (CSI;25) Las cursivas de la autora, reflejan claramente su preocupación respecto de la necesidad de una conceptualización sobre su naturaleza y su objeto (el *qué*) y de sus fundamentos o razón de ser (el *por qué*)

El valor incalculable de esta obra, no sólo radica en los aportes para la profesionalización del TS, sino en el **modo** a través del cual la autora llega al desarrollo de sus ideas y a la **capacidad** de transmitirlos, de invitar al lector a reconstruir, desde las primeras ideas e inquietudes hasta los caminos elegidos o los autores de referencia. Ello a su vez, permite dar cuenta de la **transparencia** en los procesos mentales, procedimientos y selección de técnicas, como “precondición para la discusión fundada y la creencia racional en los resultados que se obtienen (...). Si este es un acuerdo compartido, al planear una investigación científica, dicha transparencia que debe ser cuidada desde el proyecto” (Saltalamacchia, H. 2002;9).

A su vez, la forma en que presenta el texto, no es sólo una “técnica o discurso de exposición”<sup>24</sup>, sino que revela una actitud de respeto y revalorización de las experiencias y prácticas sociales/profesionales realizadas por otras personas. Y es desde esta actitud de respeto por la labor realizada por nuestros

---

<sup>24</sup> A partir de la diferenciación formal que establecía Marx y que retoma Cora Escolar en cuanto a que “la investigación ha de tender a asimilarse en detalle a la materia investigada, a analizar sus formas de desarrollo y a descubrir sus nexos internos. Sólo después de coronada esta labor, puede el investigador proceder a exponer adecuadamente el movimiento real” (Marx, K. 1959;23, citado por Escolar, C. (2001;24).



antecedentes, que desarrolla una investigación profunda y rigurosa, una observación minuciosa, el pensamiento relacional y la “imaginación creativa” (atributos por demás esperables en todo Trabajador Social).

Todo aquel que haya estudiado estas obras, no dudará en concluir que el producto que nos ofrece, es la primera investigación/sistematización de la disciplina, realizada medio siglo antes que se produjeran los primeros desarrollos teóricos sobre la misma. Y nos referimos a la sistematización en el sentido *resignificar la práctica profesional, la experiencia realizada, analizar sus logros y dificultades, evaluar sus resultados en términos del impacto de la intervención en relación a las problemáticas que se propuso abordar, y finalmente producir nuevos saberes.*

### ***¿Como llega a su primera definición acerca del Servicio Social del Casos Individuales?***

En primer lugar, nos advierte que se trata de una definición *provisional* que tendrá como base tanto su experiencia profesional como la lectura de numerosas observaciones sociales individuales<sup>25</sup>. Es plenamente conciente además que, así como parecía muy a menudo “rudimentario” el Trabajo Social realizado en sus comienzos, “los TS modernos no deben perder de vista que su propia labor, al mismo tiempo que favorece actualmente nuevos descubrimientos, podría un día producir la misma impresión desfavorable sobre sus sucesores” (CSI;164). Sin duda se observa, una remarcable actitud de humildad y apertura frente al avance del conocimiento.

Así procede a aproximarse a su primera conceptualización procediendo por “exclusión”(CSI;61), es decir aclarando con firmeza, que prácticas no pueden ser consideradas como Trabajo Social<sup>26</sup>,

---

<sup>25</sup> Cabe señalar que se dedicó durante años al estudio sistemático y a la investigación, en particular desde su incorporación a la Russell Sage Foundation.

<sup>26</sup> “Excluyo todas las formas de asistencia individual temporaria, (...) Excluyo, el servicio social practicado a título subsidiario. No es menos importante apartar las formas de servicio social confinadas en ciertos métodos por reglas arbitrarias o por naturaleza de los fondos que la alimentan. (...) las restricciones aportadas al empleo del dinero público, no deben ni paralizar los descubrimientos científicos ni trabar el desarrollo de una profesión” (CSI; 61)

Un vez aclarada esta cuestión, fundamenta que tomará experiencias realizadas desde lo que llama TS Inconsciente o no profesional, llevado a cabo por educadores, médicos, voluntarios, partiendo de la idea que así como “se ha enseñado con relativo éxito antes de que existiera una ciencia o arte de enseñar, del mismo modo ha sido puesto en práctica el SSCI mucho antes de la época (...) en que empezaron a formularse los principios y los métodos”(CSI;11). Sin embargo, la selección de los casos no fue arbitraria, sino que los criterios de elección de las experiencias analizadas consistieron en la presencia de:

- una **personal familia** con un **problema social**
- un **proceso de intervención sistemático y prolongado**
- **resultados exitosos** en relación a la **resolución del problema**, que se manifiestan en las *transformaciones producidas en los sujetos* hacia los que fue dirigida la intervención,
- un **registro sistemático** que permita develar dicho *proceso*.

A lo largo del texto, va a plantear en reiteradas ocasiones su preocupación por la **evaluación de los resultados de la intervención**, advirtiéndole que no debemos conformarnos con las soluciones rápidas, o parciales, dado que es “fácil sentirse satisfecho de los resultados del Servicio Social si nos conformamos con los primeros síntomas de mejoramiento o si juzgamos estos resultados desde un sólo punto de vista, pero no si nos atrevemos a examinar como punto de vista la vida en conjunto pensando constantemente en el bienestar permanente del individuo y la sociedad (CSI;62).

Por ello, en la selección de las experiencias, hace especial hincapié en las **intervenciones exitosas**, es decir, que hubieran tenido como resultado una verdadera transformación de la situación inicial.

De manera que, para llegar a la definición propuesta, tomará en cuenta a las formas de Servicio Social que reúnen tres condiciones:

- “ser practicado por **personas competentes**;
- ocuparse de **casos difíciles** que necesitan una **intervención prolongada e intensiva**;

- ser realizado con **relativa independencia y sin restricciones arbitrarias.**" (CSI;61,62)

¿Qué significa esta primera aproximación desde la *perspectiva de la autora*?

En primer lugar, a lo largo del texto podemos observar su convicción que la **competencia profesional** se adquiere a través de la adquisición de un **saber especializado**, el cual se logra con sólidos conocimientos teóricos provenientes de diversas disciplinas, y que a su vez, es fundamental la experiencia especializada y el desarrollo de habilidades profesionales lo cual se hace evidente en la capacidad de combinar *diversas acciones (las "comprensiones" y las "acciones") que ninguna persona desprovista de formación especializada hubiese podido realizar, por más inteligente que se la suponga.*" (CSI;69). (...) "*la habilidad en materia de diagnóstico social es lenta de adquirir y una vez adquirida hace ganar el tiempo perdido*" (CSI;70)

En segundo lugar, si se trata del abordaje de "**casos difíciles que necesitan una intervención prolongada e intensiva**", se agrega a la importancia de la formación adecuada, la noción de **proceso de intervención**, de un "**tratamiento social en general**", como un *continuum* que se desarrolla en el tiempo.

Respecto de esta cuestión, nada es más injusto que afirmar que su planteo es "etapista". De manera que un lector desprevenido, que no haya tenido en sus manos estas obras, y que haya transcurrido su formación académica escuchando monótonas repeticiones al respecto, se llevará una gran sorpresa. En primer lugar ya mencionamos sus consideraciones en cuanto a lo que implica el aprendizaje "del oficio" de manera que nunca desde su concepción la intervención es mecánica recordándonos que *la habilidad en materia de diagnóstico social es lenta de adquirir*" y que *requiere de una sólida formación, experiencia y por sobre todas las cosas de una "imaginación constructiva"*<sup>27</sup> (CSI;70).

---

<sup>27</sup> Sobre este tema puede consultarse el interesante artículo de Mendez, R.-Samperio, E (1997): *Comprensión e imaginación constructiva en trabajo social*. En: Di Carlo, E. y equipo (1997): Trabajo Social profesional: el método de la comunicación racional. Fac. de Cs. de la Salud y del S. social, Universidad Nacional de Mar del Plata

Si bien plantea la importancia de conocer como **paso previo y necesario** para intervenir haciendo especial hincapié en “*los antecedentes sociales y personales*”, aclara que debido a la complejidad de la comprensión de la persona, su problema y su vinculación con el medio social en el que está inmersa, el “**diagnóstico y el del tratamiento ejercen uno sobre el otro una acción recíproca**, y es imposible trazar entre ellos una línea demarcatoria bien definida” (CSI; 170). De manera que claramente plantea que los “datos para el diagnóstico nunca terminan en un primer análisis de la situación familiar, escolar, evaluación de los recursos sociales, etc., dado que el estudio del caso y la recopilación de la información, es más **“rara vez termina antes del tratamiento”**”.

¿Que significa esta afirmación? Quiere decir que para MER, “la **comprensión y la acción se interpenetran continuamente**”(CSI;72), de manera que conocer e intervenir forman un todo y son parte de un solo proceso, en el cual se hacen imperceptibles sus diferencias. Es más, consideramos que realiza a su vez una afirmación de la especificidad<sup>28</sup> al plantear que la “técnica especial” que diferencia la intervención del TS de cualquier otra forma de intervención social o educativa, consiste en la combinación de acciones, es decir: las *comprensiones y las acciones*. De manera que, a nuestro juicio es más que evidente que, la inseparable y dialéctica relación entre el CONOCER-INTERVENIR-TRANSFORMAR, no es un “invento nuevo” sino que está presente desde sus primeros planteos (CSI;72).

Finalmente, llegamos así a la primera conceptualización según la cual el **servicio social de casos individuales** es “*el conjunto de métodos que desarrollan la personalidad, reajustando conciente e individualmente al hombre a su medio social*”(CSI;67) aclarando inmediatamente, que “... *por más larga que sea nuestra definición del servicio social de casos individuales, éste será solamente fragmentario si se lo separa del conjunto del servicio social, del que solamente forma una parte*” (CSI;77).

---

<sup>28</sup> Que algunos colegas tratan infructuosamente de demostrar que no existe.

No es objeto de este trabajo, analizar esta definición<sup>29</sup>, sin embargo no podemos omitir algunas consideraciones planteadas por la autora, ya que constituyen fundamentos decisivos para su comprensión.

En primer lugar diferencia los conceptos de “individualidad” de personalidad” aclarando que “personalidad es mucho más comprensivo, ya que representa no solamente aquello que es **innato**, todo lo que es individual, sino todo lo que el hombre **adquiere por su educación**, por su **experiencia** y por sus **relaciones con sus semejantes**”(CSI;63).

No caben dudas entonces, que si el fin del Trabajo Social es el de desarrollar la personalidad, y el concepto de personalidad incluye los cuatro elementos antes mencionados (en negrita) su rol, deberá desplegarse desde una perspectiva dinámica y dialéctica, en la medida que cada elemento influye en el otro recíproca y simultáneamente.

Aquí se observa, que la autora no sólo adscribe a las corrientes de pensamiento del campo de la psicología y las Ciencias Sociales más avanzadas de su época, sino que resignifica sus aportes para fundamentar su propuesta, partiendo desde una premisa básica centrada en la **posibilidad de un desarrollo constante y permanente de nuestras capacidades y de un sujeto activo, capaz de aprendizaje y modificarse a sí mismo y a su entorno**.

Y aquí entra en juego el segundo elemento, las **relaciones sociales**, que le da al TS un “método especial”, que “consiste en alcanzar al individuo por intermedio de su ambiente (...) individuo por individuo y no en masa (...)” argumentando que *“mientras los seres humanos sigan siendo humanos y su medio siga siendo el mundo, no se podrá imaginar un estado de cosas en el que ellos mismos y el medio en que viven dejen de necesitar adaptaciones y readaptaciones particulares”* (CSI;67).

Por último, cuando hace referencia al “medio social”, lo concibe no sólo como el espacio sino que “se amplía hasta alcanzar el pensamiento del hombre y los

---

<sup>29</sup>Para explicar el sentido que cobra cada uno de los conceptos que integran la definición, en particular las nociones de “adaptación”, “personalidad” y “medio social”, la autora hace cita mas de veinte textos. El análisis minucioso de cada uno de ellos es objeto de estudio del Proyecto de investigación antes mencionado (Travi, B.: 2002-2004).

límites de su poder de mantener relaciones con sus semejantes, y se reduce a excluir todo aquello que no tiene influencia real sobre su vida emotiva, mental y espiritual” (CSI; 68).

➤ **La Investigación social.**

En numerosas oportunidades MER plantea que no es posible el desarrollo científico de una disciplina sin la investigación, y a su vez amplía las funciones de ésta en aspectos de absoluta relevancia y actualidad. Es más, como ya se planteó, sus textos surgen además de su formación y experiencia profesional, de años dedicados a la investigación, es decir que es la primera autora que toma como insumo fundamental para su producción teórica, la práctica social y profesional.

Plantea así que por una parte, la investigación minuciosa será la herramienta fundamental en la tarea de *diagnóstico y en la búsqueda de soluciones a la situación problema a abordar*, a la vez que, el resultado de dichas investigaciones constituirán e *insumo fundamental para la elaboración de Informes sociales y la toma de decisiones*, en particular cuando las mismas dependen de otro profesional.

Por otra parte, rescatando la valiosa información a la que accedemos los trabajadores sociales sobre la vida cotidiana de los sujetos y las familias con las que trabajamos, en virtud de la “formación teórica en el terreno de las ciencias sociales, unida a su formación práctica” (Op. Cit.;151) resalta el rol privilegiado en ser “fieles testigos de la necesidad de las reformas sociales, cada vez que esta se manifiesta en el curso de su trabajo diario” y convertir los hallazgos en argumentos pertinentes para la creación e implementación de medidas legislativas que mejoren la calidad de vida de los ciudadanos.

Por último, sostiene que la investigación es primordial para la comprensión de las situaciones que requieren de la intervención profesional y para la búsqueda de soluciones a las mismas y en tal sentido critica a los manuales de sociología y a la formación de los profesionales, donde los estudiantes no tienen acceso los problemas concretos que padecen las personas, sus condiciones de vida, etc.

### ➤ **Las Reformas sociales**

Como ya se señaló, los SS dedicados a las reformas sociales, se ocupan del mejoramiento de las condiciones de vida de las masas “en conjunto” a través del mejoramiento de la vivienda, las condiciones de trabajo, la salud. Estos objetivos de corto plazo o “inmediatos” van acompañadas de acciones a “largo plazo” tendientes a mejorar la calidad cuya principal herramienta es la legislación social y las acciones de la propaganda que sensibilicen a la sociedad sobre la necesidad de las mismas y a la vez cumplan y papel informativo y formativo. Las principales áreas de trabajo han sido: Salud: campañas contra la tuberculosis y salud materno infantil, legislación laboral y del trabajo de mujeres y niños, leyes relativas al matrimonio, al mantenimiento del hogar e hijos ilegítimos, abandono conyugal y sostén económico, sufragio femenino, etc.

### ➤ **Trabajo colectivo y con grupos**

Este tipo de abordaje incluye una diversa gama de acciones que si bien se dirigen directamente al individuo, este “no es más que una unidad en un conjunto”. Se trata de Centros sociales “settlements”<sup>30</sup>, actividades barriales, grupos recreativos, obras sociales, etc.

Para concluir como ya se señaló, una de las grandes preocupaciones presentes a lo largo de toda la obra de MER, es poder transmitir con claridad la importancia de las *relaciones recíprocas* entre *cada una de las formas que adopta el SS*, presentado la compleja relación que se establece entre el *todo* y las *partes*, y apelando a la capacidad del profesional, para no perder de vista en ningún momento “un sentido muy definido del conjunto del SS” (CSI;148).

---

<sup>30</sup> En el proceso de transformación de la filantropía en “Trabajo Social”, los *settlements*, institución que ofrece servicios sociales y educativos y actividad recreativa en barrios deprimidos y superpoblados, desempeñaron un papel decisivo. Ya no se trataba tan sólo de visitas esporádicas, sino del establecimiento permanente en tierras de pobreza, suburbios, barrios periféricos, bolsas de miseria, East End de todas las capitales. De inspiración protestante, el movimiento se inicia en Gran Bretaña con la pareja Barnett en Toynbee Hall. Octavia Hill funda el primer *settlements* femenino en Southwark (1887); luego siguieron otros, animados por mujeres, en general con alto nivel de estudios y muchas de ellas que optan por el celibato para dedicarse a actividades públicas. (por ejemplo The Women University Settlements) DUBY.

A su vez, es conciente que la incorporación de una perspectiva integral y dialéctica como la que propone no es un proceso sencillo y automático, sino que requiere de una **sólida formación y habilidades personales** y advierte que lamentablemente, entre los profesionales de casi todas las disciplinas, existe una tendencia a compartamentalizar el saber, a escindir los procesos, en definitiva, a perder la noción de totalidad y de la acción recíprocas de las partes entre sí y con el todo.

En tal sentido, apela a realizar todos los esfuerzos posibles a fin de lograr un “equilibrio entre las tendencias especializadoras y las tendencias generalizadoras” (CSI;162) a través de una **sólida formación profesional** y de **“una fuerte organización profesional de carácter nacional” capaz de producir una unidad entre todas las ramas del SS y ampliar su campo de acción.**

### **3. Los fundamentos del Trabajo social y sus fines últimos**

Una vez presentada la concepción de MER acerca del SSCI y de sus relaciones recíprocas con las diversas formas del SS, la autora interpela a sus lectores respecto de sus fundamentos y sus fines últimos y presenta una serie de interrogantes partiendo de la idea que la “habilidad profesional debe ser reforzada por una filosofía”.

Ya hemos mencionado sus ideas respecto de la influencia recíproca entre las diferentes formas del SS (...) a lo cual agrega que a su vez, “se mezclan entre sí en el gran ***movimiento que lleva al progreso social***”

Planteamos también que se pregunta: “Si queremos comprender *qué* es el trabajo social de casos individuales, debemos considerar *por qué razones existe*, y continuar esta encuesta a través de los accidentes de la civilización hasta la **gran corriente mediante la cual progresa la humanidad**. Si el servicio social de casos individuales tiene su lugar en el orden del mundo, si tiene un papel que desempeñar, por más importante que sea, sino solamente un papel **permanente en la lucha para el mejoramiento de las condiciones**



**de existencia del género humano**<sup>31</sup>, ¿cuál este lugar y este papel?” (CSI;86). ¿Cuál sería hoy, nos preguntamos, en el despertar del siglo XXI?

Para aproximarnos a una primera respuesta a estos interrogantes, (insistimos) desde la perspectiva de la autora, consideramos que uno de sus principales aportes, consiste en **diferenciar y articular**:

- las **diversas formas** a través de las que se **despliega el ejercicio profesional**, y por otra parte,
- sus **fines últimos** y su posible rol en el marco del **cambio social a favor del mejoramiento de las condiciones de vida de los más desprotegidos y del progreso del género humano, del respeto por la diversidad cultural, de la justicia esencial y la democracia del futuro** (CSI;164).

El primer punto ya fue en parte abordado. El segundo es quizás el más desconocido u omitido, de manera que abre un inmenso panorama para ahondar en el conocimiento de su fecundo pensamiento.

Este aspecto lo resaltamos, porque en diversas propuestas “metodológicas” inspiradas principalmente por colegas provenientes o formados en Brasil<sup>32</sup> se confunden los niveles de análisis de la realidad social o se subsumen a los aspectos puramente vinculados con la estructura económica, y por consiguiente sus propuestas no diferencian los aspectos señalados anteriormente.

Lamentablemente suelen curiosamente omitir, que los que “padecen” las injusticias de la sociedad capitalista son “*sujetos de derecho*”, que los derechos sociales son conquistas producto de siglos de “lucha de los de abajo” y no simples concesiones del “capital”, que estos constituyeron una herramienta privilegiada para la “ganar grados crecientes de libertad e igualdad” y para la redistribución (o distribución secundaria) de la riqueza y que su atención

---

<sup>31</sup> Cursivas de la autora, negritas nuestra.

<sup>32</sup> Nos referimos en particular ala PUC de San Pablo.

personalizada e individualiza no nos hace cómplices del sistema,<sup>33</sup> sino garantes del acceso a los derechos adquiridos, denunciadores de su violaciones y propulsores de nuevas conquistas <sup>34</sup>.

Para concluir, y dado este es uno de los ejes de trabajo sobre los que aún estamos abocados desde el equipo de investigación, presentaremos solamente los aspectos que a nuestro juicio son los más relevantes para comprender su pensamiento:

- Su permanente cuestionamiento sobre las precarias condiciones de vida de la población, de la situación de los inmigrantes, de las/os trabajadoras/es, de las mujeres, niñas/os y ancianas/os desprotegidas/os, y la revalorización del papel fundamental que podemos cumplir a través de las diversas formas del Trabajo Social, es decir, no sólo atendiendo las necesidades acuciantes, sino a través de investigaciones siendo testigos privilegiados de las injusticias sociales, del trabajo con grupos y con organizaciones sociales y a través de nuestra participación en los procesos de reforma social y diseño de políticas sociales. A lo largo de toda su obra, ***explícita y vincula*** los fines últimos del TS con el mejoramiento de las condiciones de vida, el cual debe contribuir al proceso de desarrollo y progreso social “verdaderamente democrático” que tienda a igualar las oportunidades de todos, con la plena participación de los sujetos involucrados.

- Con respecto a las bases de su filosofía, plantea que:

“1º) Los seres humanos son **independientes**. Existe en esta concepción una unidad espiritual de un profundo significado para aquellos que han comprendido todo su alcance y que procuran adaptar a él su vida. (...) el arte del trabajador social que se consagra al servicio de casos individuales,

---

<sup>33</sup> Nos preguntamos si acaso no envían a sus hijos a la escuela o no concurren al médico para evitar que los “Aparatos ideológicos del Estado” contribuyan a la reproducción del sistema.

<sup>34</sup> Un claro ejemplo lo constituyen las colegas que en las dos últimas décadas hemos trabajado tanto en la atención de las mujeres víctimas de violencia de género, en la denuncia de todas las formas de discriminación y hemos participado en la elaboración de propuestas para la creación de servicios y en las reformas legislativas.

consiste en descubrir las relaciones sociales que más convienen al individuo y procurárselas” (CSI;171).

Así los fines últimos de TS siempre deben estar orientados a una **participación activa de los sujetos en el proceso de intervención**, “a través de un programa de participación que permita al cliente compartir con el TS la responsabilidad de las decisiones a tomar”, desarrollando el “arte de descubrir a lo que le interesa principalmente a su cliente y saber aprovechar las inclinaciones de éste para reanudar lazos rotos ...”, de trabajar junto a él en la desarrollo de necesidades progresivas, a través de la permanente *acción reflexiva*”, para concluir que “el sistema que conduce más seguro al éxito en el SSCI, consiste en alentar y estimular al cliente, en obtener su participación más completa en todos los proyectos que le conciernen (CSI; 8,9, 89,111,114, 171, etc.)

“2º) Los seres humanos son **diferentes los unos de los otros**. Un programa social verdaderamente democrático iguala las posibilidades de todos con una acción inteligente “**en conjunto**” e instaura al mismo tiempo una política administrativa que trata diferentemente los casos diferentes, y con este fin recurre al concurso de agentes diferentes” (CSI;171).

Su llamado de atención frente a la intolerancia, la injusticia y la discriminación y su insistencia en el **respeto a la diversidad, a la diferencia, a vivir la propia cultura y al despliegue de la individualidad**, están presentes en toda la obra.

Así considera que “establecer un modelo de excelencia y exigir que se conformen con el mismo”, no es la finalidad de Trabajo Social. Es, por el contrario, su privilegio “**descubrir y liberar lo mejor que existe en cada individuo**, amar profundamente el dibujo infinitamente variado de la humanidad y esforzarse, con alma de artista, en desarrollar la profundidad y la riqueza de tonos que lo conforman.” (CSI;106).

“3º) Los seres humanos no son animales domésticos dependientes. Esta diferencia entre el hombre y los otros animales, hacen necesaria su

participación en la elaboración y ejecución de planes que tienden a su bienestar. Los **individuos poseen una voluntad y finalidades que le son propias** y no están hechos para desempeñar un papel pasivo en la vida: **la pasividad los disminuye**” (CSI;172).

- En cuanto a la influencia de la *tradición pragmatista*, del *interaccionismo simbólico* y de las *corrientes más progresistas* de la época, podemos señalar entre otros:
  - el aporte de Dewey, respecto a la “unidad del conocimiento”, para quien “el **pensar y el actuar** son dos nombres de un *mismo proceso*, el proceso de hacer que nuestro camino de la mejor manera posible en un universo atravesado por la contingencia” (Ménand, L. 328,366)
  - la idea que “el individuo no social es una abstracción” (Dewey) y “que **la individualidad es una función de las relaciones con los otros**” (G. Mead) (Ménand, L. 311)
  - Siguiendo estos fundamentos, no deja lugar a dudas respecto de su concepción de totalidad en cuanto a la **relación Individuo-Sociedad**, haciendo mención a los más importantes avances de la época respecto de la *influencia recíproca* de lo innato, el medio social y las experiencias vividas en relación a otros sujetos, para concluir, citando a George Mead<sup>35</sup> su amigo personal y profesor de la Escuela de Chicago cuando plantea que “*la sociedad no es solamente el medio por el cual se desarrolla la personalidad, sino también la fuente y origen de ésta* (CSI;67).

---

<sup>35</sup> George Mead (EEUU, 1863-1931) Sociólogo, docente e investigador de la Universidad de Chicago. Creador de lo que luego se denominaría *Interaccionismo simbólico*. Se lo considera como uno de los fundadores de la psicología social y una de sus premisas fundamentales es que la “individualidad es una función de las relaciones de unos con otros” (Menand, L.;310-311).

- Por último, entiende a la democracia como un “**hábito cotidiano**”. “No basta que los Trabajadores Sociales hablen el idioma de la democracia; antes de que puedan ser aptos para una forma cualquiera de servicio social, es necesario que lleven en su corazón la convicción espiritual del valor infinito que representa nuestro carácter común de seres humanos” (CSI; 166). A su vez, con respecto al alcance y potencialidades del SSCI, plantea que muchas veces los TS no se dan cuenta que si bien su objetivo puede sólo haber sido, el “asegurar un tratamiento equitativo a estos individuos socialmente en desventaja, en realidad estaban contribuyendo a *sentar algunas de las bases de la justicia y a democracia*”.

### ***Para finalizar, un merecido homenaje***

Hoy en día luego de casi 100 años, es un lugar común plantear que la Intervención Profesional debe basarse en el conocimiento de aquello que se pretende transformar, que los sujetos deben tener una participación activa en el proceso de intervención, la importancia del respeto por la diversidad cultural, etc. y son numerosos los textos que abordan estas cuestiones desde su dimensión epistemológica, metodológica, ético-política, etc.

Podremos estar de acuerdo, o no con las perspectivas y propuestas que presenta Mary Richmond. Podremos tener diversas posturas, opciones ideológicas y perspectivas teóricas.

Lo que no podemos es negar, que nuestra visionaria y brillante colega, nos dio un ejemplo acerca del **proceder científico**, demostrando la **capacidad de analizar y conceptualizar**, de **crear** (en el doble sentido de dar vida y de imaginar) una nueva profesión, **revalorizando la experiencia de otros colegas** y **anticipándose a los desarrollos teóricos y metodológicos** más innovadores presentes en la psicología social, educación o la sociología.

Nada más oportuno entonces, que dedicar el Día del Trabajador Social a su memoria.

## **Bibliografía**

**Forni, F. y otros (1992):** Métodos cualitativos II. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.

**Hobsbawm, E. (1998):** La era del Imperio, 1875-1914. Ed. Crítica, Bs. As.

**Joas, H. (1995)** Interaccionismo simbólico. En: Giddens,A , Turner, y otros: Op. Cit.

**Kisnerman, N. (1998):** Pensar el Trabajo Social. Espacio Editorial. Bs. As.

**Ménand, L. (2001):** El club de los metafísicos. Editorial Destino. España

**Nevins,A.-Commanger,H (S/R):** A short history of the United States. Random House.

**Reale, G.-Antiseri, D. (1995)** Historia del Pensamiento Filosófico y Científico. Editorial Herder, Barcelona (Primera edición, 1984).

**Porzecanski, T. (2001):** *Algunas cuestiones disciplinares del Trabajo Social en el Uruguay contemporáneo*. Presentación en el Seminario Internacional de culminación de la Maestría en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social-UNER.

**Richmond, M. E. (1917):** Social Diagnosis. Russell Sage Foundation, New York.

-----**(1993):** Caso Social Individual. Editorial Humanitas, Bs. As. (Primera edición, 1922). Russell Sage Foundation, New York.

**Saltalamacchia, H. (2002):** Del proyecto al análisis: aportes a la investigación cualitativa. Texto inédito.

**Tannenbaum; N.- Reisch, M. (S/R):** *Historia del Trabajo Social en Estados Unidos. De voluntarios caritativos a arquitectos del bienestar social* . Facultad de Trabajo Social, University of Michigan. <http://www.ssw.umich.edu/ongoing/fall2001/briefhistory.html>.

**Travi, B. (2003):** *Análisis del contexto político, socio-económico y cultural del surgimiento del Trabajo Social en Estados Unidos de América (1860-1930)*. Documento de Trabajo. Proyecto de investigación: Fundamentos teórico-

epistemológicos y metodológicos que sustentan las prácticas de los Trabajadores Sociales y su impacto en los procesos de Intervención Profesional.

Dto. Cs Sociales, UNLu, 2002-2004. Directora: Travi, B. Programa de Incentivos, Ministerio de Educación.

----- **(2004):** *Las diversas formas del servicio social y sus relaciones recíprocas según Mary Ellen Richmond* Ficha de apoyo académico. Asignatura Trabajo Social II. Carrera de Trabajo Social UNLu.

**APORTES DEL TRABAJO SOCIAL**  
**en los “Cursos de Preparación a la Jubilación”:**  
**Una experiencia en Andalucía**

Álvarez Pérez, Raúl.

Universidad Pablo de Olavide

[ralvper@upo.es](mailto:ralvper@upo.es)

- **Palabras claves:** *identidad social, diversidad, ciudadanía, comunidad, participación.*

**Introducción:** el Instituto Andaluz de Administraciones Públicas (IAAP- Consejería de Justicia y admón. Pública) ha puesto en marcha Talleres de Preparación a la Jubilación para funcionarios (una semana en régimen de internado en instalaciones de las Red de Parques Naturales). En su diseño y desarrollo se tuvo en cuenta, entre otras, la visión y aportaciones del Trabajo Social.

**Objetivos:** cinco objetivos principales vinculados al trabajo social y la gerontología se plantean de cara al trabajo grupal e individual.

**Contenidos:** se abordan aspectos relacionados con, Trabajo e Identidad social, diversidad, procesos individuales, triple dimensión del fenómeno, ciudadanía, comunidad como proveedora de recursos y participación.

**Metodología:** Participativa y Vivencial, complementariedad entre módulos de trabajo con talleres.

**Resultados:** Se aportan datos cuantitativos, expresiones y valoraciones cualitativas de los participantes. Expectativas, autoconocimiento personal, contenidos, profesorado, metodología, instalaciones. Puntuación media de las ediciones de 8,5.

**Conclusiones:** impregnar diseño, estructura, metodología y contenidos de esta experiencia del sentido y de los objetivos del trabajo social permite comprobar que: los procesos individuales de preparación a la jubilación pueden ser



analizados, asesorados, acompañados y reforzados positivamente desde lo grupal, haciéndolo compatible con la autonomía personal y el reconocimiento de la singularidad de cada proceso de preparación y adaptación.

**CONTRIBUTIONS OF SOCIAL WORK IN THE “Preparatory courses for retirement”: an experience in Andalusia.**

Alvarez Pérez, Raúl.

Social work department, Social sciences faculty, University Pablo de Olavide, Seville, Spain. E-mail: [ralvper@upo.es](mailto:ralvper@upo.es)

- **Key words:** social identity, diversity, citizenship, community and participation.

**Introduction:** The Andalusian Institute of Public Administration (IAAP- Consejería de Justicia y Administración Pública) has created Preparatory workshops for retirement for Civil Servants (a week fullboarded in one of the locations of the Natural Parks Network). For its design and development it was taken into account the visions and contributions of Social Work.

**Goals:** Five main goals linked to social work and gerontology were brought up to work both in groups and individually.

**Contents:** They were raised some aspects related to: Job and Social Identity, Diversity, Individual Processes, Three dimension of the Phenomenon, Citizenship, Community as provider of resources and participation.

**Methodology:** Participation and experience, informative sessions complemented with workshops.

**Results:** They are given quantitative data, expressions and qualitative evaluations by participants. Expectations, self knowledge, contents, professors, methodology, location. Average Points of the editions: 8.5

**Conclusions:** Giving design, structure, methodology and contents to this experience that measures the sense and goals of social work lets us see that the individual processes towards preparation for retirement can be analysed, advised, accompanied and reinforced positively by the group. It makes them

compatible with the personal autonomy and the recognition of the singularity of every process of preparation and adaptation.

## **ÍNDICE**

- 1. Introducción.**
  - 2. Desarrollo.**
  - 3. Conclusiones.**
  - 4. Bibliografía.**
- 

### **1. Introducción.**

En el presente año 2006, el Instituto Andaluz de Administraciones Públicas (IAAP), organismo autónomo dependiente de la Consejería de Justicia y Administraciones Públicas de la Junta de Andalucía, ofrece en el marco de su oferta formativa (de carácter anual) para personal de la administración autonómica, la quinta edición del “Curso de Preparación para la Jubilación en la Administración Pública”.

Gracias al trabajo de un grupo de profesionales pertenecientes a disciplinas y ámbitos diversos (psicología, sociología, trabajo social, medicina, derecho, artes plásticas, desarrollo personal), coordinados por la Fundación Iniciativa Social ([www.iniciativasocial.org](http://www.iniciativasocial.org)) pudo llevarse a la práctica, lo que aún continúa y cuyos principales objetivos y características organizativas y de desarrollo se exponen a continuación:

- **Objetivos:**
  - ❖ Brindar, a los futur@s jubilad@s y a sus compañer@s, información, conocimiento práctico, participación y toma de conciencia sobre el nuevo momento que le brinda la vida, así como su protagonismo en la sociedad a partir de la jubilación.
  - ❖ Contribuir a la necesaria “elaboración” de los cambios que se producen a partir del cese de la actividad laboral.
  
- **Características organizativas y de desarrollo:**

Esta experiencia formativa vinculada al hecho de “Prepararse para la Jubilación” posee varias características a nivel organizativo y de desarrollo que merecen la pena destacar por considerarse claves para la consecución de los objetivos finales.

- Participantes: funcionari@s de la Junta de Andalucía y sus respectivas parejas (total: 15 parejas)
- Duración: 3 días y medio.
- Régimen: cerrado.
- Lugar de Celebración: Alojamientos integrados en espacios naturales protegidos propiedad de la Junta de Andalucía.
- Coordinadora: presencia permanente de la persona encargada de la coordinación para garantizar el cumplimiento de lo planificado en todos los aspectos y favorecer la cercanía, escucha y trabajo colectivo entre participantes y promotores.
- Dinamizador: presencia permanente de la persona encargada de “pulsar” el grupo en todo momento y garantizar la convivencia saludable y el aprovechamiento personal y grupal de la experiencia.
- Módulos formativos específicos y obligatorios (de todas las disciplinas mencionadas en el apartado de introducción).
- Talleres a elegir según preferencias: pintura, danza libre, chi-kung.
- Actividades complementarias: senderismo, visitas culturales.

Todas estas características organizativas y de desarrollo expuestas marcan la diferencia con respecto a otras iniciativas de este tipo, y resultan ser determinantes para el aprovechamiento de los contenidos y experiencias que se producen durante su desarrollo en pro de conseguir ser una acción formativa, que se interiorice de manera positiva y enriquecedora.

En este marco de referencia es donde se ubican las aportaciones que desde el Trabajo Social se realizan en esta iniciativa.

## **2. Desarrollo.**

Existe, y queda reflejado en numerosos documentos de la Federación Internacional de Trabajo Social, un compromiso del Trabajo Social con la Gerontología; compromiso que se puede resumir en estas líneas:

*“Es necesario el desarrollo de políticas sociales y económicas, la implementación de programas y servicios, iniciativas sociales e investigaciones que contribuyan a intensificar la participación de las personas mayores en la comunidad y aseguren el respeto de los derechos humanos y de la dignidad hasta el final de sus vidas”.*

*“Las personas mayores tienen el potencial de contribuir significativamente a la sociedad y a sus respectivas comunidades, su sabiduría y experiencia pueden ser utilizadas productivamente”.*

La presencia e intervención del Trabajo Social y los Trabajadores Sociales en los Cursos de Preparación y/o Adaptación a la Jubilación se encuentra fundamentada en el Código Internacional de Deontología (Asamblea General de FITS, Sri Lanka 1994):

- *“Todo ser humano tiene derecho a realizarse personalmente y el deber de contribuir al bienestar de la sociedad”.*
- *“Toda sociedad, independientemente de su organización, debe proporcionar el máximo de bienestar a todos sus miembros”.*

y por tanto....

- *“Los Asistentes sociales deben poner sus objetivos, conocimientos y su experiencia al servicio de individuos, los grupos, las comunidades y las sociedades para ayudarlos en su desarrollo y en la resolución de sus conflictos individuales o colectivos”.*

***¿Qué objetivos se puede plantear el Trabajo Social de cara al grupo de personas que acuden a los Cursos de Preparación a la Jubilación?***

Teniendo en cuenta que.....

- El Trabajo Social ha de caracterizarse por tender a la promoción y dinamización de los recursos individuales de cada persona, junto con los existentes en la comunidad, para ayudar a la persona a prevenir y/o superar problemas derivados de su interacción con otras personas y el entorno en el que se integra

y

los principios de intervención enunciados por Robert Castel:

- **Restablecimiento del vínculo individual:** se trata de invertir el proceso de desvalorización y descalificación para transformarlo en un proceso de adquisiciones: reconciliación con su propia historia, afirmación personal, capacidad para asumir sus propios roles familiares y sociales, etc..
- **Restablecimiento del vínculo comunitario:** consiste en crear lazos entre sí mismo y los sistemas de proximidad: familia, amigos, vecinos, grupos culturales, sociales o de ocio, grupos de pertenencia religioso o políticos... Trabajar en esta línea refuerza a su vez el vínculo individual.
- **Restablecimiento del vínculo societario:** comporta dos aspectos: el vínculo de sí mismo hacia la sociedad (incluye la reapropiación de sus derechos y de su lugar en la sociedad) y el vínculo del nivel comunitario al nivel societario

Los objetivos más relevantes a plantear y trabajar son:

- ❖ Utilizar la formación grupal como medio de desarrollo y promoción individual y colectiva.
- ❖ Crear un clima de confianza y compañerismo que facilite la relación en el seno del grupo.
- ❖ Favorecer las relaciones interpersonales que faciliten la verbalización y reflexión sobre sus problemas y posibilidades de abordaje.

- ❖ Reflexionar y trabajar los procesos de comunicación, convivencia y conflictos grupales.
- ❖ Propiciar la identificación colectiva ante acontecimientos vitales relacionados con la Jubilación, como medio para compartir y buscar soluciones a situaciones colectivas e individuales.
- ❖ Potenciar la confianza en sí mismo, la autonomía personal y la identidad individual.
- ❖ Promover la capacidad de análisis crítico con la realidad social en la que viven inmersos y a partir de ahí se generen respuestas individuales y colectivas que den respuesta a una problemática multidimensional y común.
- ❖ Provocar “duda y crisis”.
- ❖ Facilitar información y conexiones sociales.

Bien, estos serían los objetivos que el Trabajo Social se plantea desde un punto de vista “educativo y pedagógico” con el grupo, pero lógicamente en esta experiencia de Curso de Preparación a la Jubilación existen también unos objetivos vinculados a los contenidos trabajados, o sea unos objetivos vinculados al conocimiento.

Estos son:

- ❖ Reflexionar sobre el fenómeno social de la jubilación
- ❖ Informar de manera objetiva sobre el significado real de este acontecimiento desde el punto de vista social (lo objetivo frente a la percepción subjetiva e individual).
- ❖ Conocer los Servicios, Programas y Actividades a los que acceder por su condición de ciudadano y de jubilado.
- ❖ Analizar el fenómeno de la participación y el voluntariado tras la jubilación.

***¿A través de qué ideas y conceptos?***

Las cuestiones abordadas a nivel de contenidos desde el Trabajo Social en esta experiencia giran en torno a siete bloques de contenidos cuyos enunciados son los siguientes:

❖ ***Algunos conceptos previos: Jubilación, Trabajo e Identidad social.***

Centrado en el desarrollo y discusión de ideas relacionadas con la **“personalización del concepto de jubilación”**, las **definiciones “personales” del concepto** a partir de los **hechos, experiencias, satisfacciones y/o insatisfacciones** acaecidas en cada una de las personas que se jubilan, la **imagen social** que identifica al **colectivo de personas jubiladas**, los **“valores dominantes”** en nuestra sociedad y la **“oportunidad vital”** que puede llegar a suponer el hecho de la jubilación.

❖ ***La situación actual en nuestra sociedad: diversidad de visiones, diversidad de situaciones.***

Centrado en el desarrollo y discusión de ideas relacionadas con la necesidad de tener una **“visión personal y propia”** en función de uno mismo, de **sus valores**, de **su proyecto de vida**, de **sus deseos y aspiraciones**, la necesidad de **“saber llevar a la práctica”** lo que representa para uno mismo ese nuevo momento, responder a la pregunta... ¿qué hace que unas personas adopten un enfoque positivo y otros un enfoque negativo de la jubilación?.

❖ ***El proceso, el proyecto, la etapa: hacia una jubilación positiva y personal.***

Centrado en el desarrollo y discusión de ideas relacionadas con el condicionamiento económico, el vacío que a veces genera este momento y la necesidad de planificar los nuevos momentos y los nuevos espacios, la necesidad de no perder de vista la vida como un **proceso continuo** y de **evolución**, la posibilidad de encontrar un **enfoque positivo de la jubilación** y de preparar el **tránsito y adaptación**, valorando y partiendo de, la **capacidad de cambio, adaptación, ajuste** y los **apoyos recibidos**.

❖ ***Dimensiones del fenómeno: yo, mi familia, mi comunidad.***

Centrado en el desarrollo y discusión de ideas relacionadas con el **“triángulo de la salud”**.

❖ ***Ocio y Tiempo libre: cómo invertir en ello de una forma positiva.***

Centrado en el desarrollo y discusión de ideas relacionadas con que **los contenidos en esa nueva etapa se las debe de dar cada persona sin olvidar “lo que quiero y deseo” y “lo que realmente puedo tener o hacer”**.

❖ ***La comunidad como proveedora de recursos integradores en la jubilación.***

Centrado en el desarrollo y discusión de ideas relacionadas con la necesidad de **informar y asesorar** a la persona sobre los **recursos existentes y disponibles**, desde su condición de ciudadano en primer lugar y tras esto desde su nueva condición de jubilado.

❖ ***El fenómeno de la participación y el voluntariado tras la jubilación.***

Centrado en el desarrollo y discusión de ideas relacionadas con los **espacios** desde el que desarrollar numerosas **acciones voluntarias**, la posibilidad que la nueva condición permite de **proyectar** sus **esfuerzos de forma positiva y gratificante**, la **oportunidad** de **nuevas relaciones personales y sociales**, la necesidad de **relativizar** el **retiro laboral**, el concepto de **participación** y de **voluntariado** en sentido **amplio**.

***¿Con qué metodología?***

En primer lugar, conviene aclarar que afortunadamente las características metodológicas que aquí se mencionan no han sido exclusivas de la parcela del Trabajo Social, han estado presentes y han impregnado toda la experiencia en sí, gracias al convencimiento que desde la coordinación se tuvo desde su diseño inicial de que “el modo de organizar y desarrollar el tiempo, los y los contenidos”, resultarían ser un factor determinante para la consecución de los objetivos que el Curso en su globalidad pretendía alcanzar.

❖ ***Características metodológicas:***

- ***Empleo de Técnicas Vivenciales.***

Que provoque la toma de conciencia, la interiorización de lo reflexionado y la puesta en marcha del cambio, la transformación.



A partir de ahí, el establecimiento de un plan de acción que contemple lo individual y lo colectivo en la medida que cada uno determine en función de sus características e intereses personales resulta fundamental.

- *Metodología emancipadora y autónoma en su fin.*
- *Autoformación.*

Participación activa de quienes participan en el proceso de formación: trabajar en el Curso y trabajar en la casa. Como dice Teresa Zamanillo “Participar en su tratamiento”.

- *Implicación directa en una reflexión activa y colectiva.*
- *Requisito para el trabajo la presencia de la realidad individual, familiar y comunitaria.*
- *Conjugación del espacio de formación convencional con el espacio libre y creativo.*

### **3. Conclusiones.**

Teniendo en cuenta el nivel de implicación que en este formato de Curso necesariamente tienen los participantes es importante exponer una serie de conclusiones, planteadas desde la posición del propio participante y por otra lado, desde el Trabajo Social.

#### **❖ Valoraciones y conclusiones de los propios participantes.**

##### **○ *Lo que esperaba***

Mayoritariamente antes de iniciar la formación, los participantes lo más que alcanzaban a pronosticar era que esta experiencia les supondría unos días de descanso y de información sobre la jubilación.

##### **○ *Lo que he visto, sentido, descubierto***

Sin embargo, a esta cuestión planteada tras haber participado en este proceso de formación y vivencia personal, los participantes respondían con cuestiones más profundas relacionadas con la valoración y el reconocimiento de la condición de jubilado, con la comprensión y relativización del fenómeno, con las capacidades propias que toda persona tiene, con el valor de las

relaciones sociales y el incremento de información práctica sobre la jubilación y su afrontamiento.

- ***Lo que más valoro....***

A esta cuestión se ha respondido destacando aspectos como la posibilidad de encontrarse, conocer y compartir un “hecho colectivo” y vivencias personales, la posibilidad de descubrir e ilusionarse nuevamente, el contexto y ambiente creado para trabajar y las indicaciones prácticas recibidas para un buen afrontamiento de la jubilación.

Finalmente destacar que además de una valoración cualitativa a modo de conclusiones los participantes también realizaron una valoración cuantitativa de numerosos aspectos relacionados con instalaciones, materiales, profesorado, metodología, etc, etc, y cuya Valoración final media de todos los aspectos incluidos fue de 8,5.

Cambiando de perspectiva, de la del propio participante a la del Trabajo Social, se plantean una serie de conclusiones que pretenden mostrar con claridad el sentido y utilidad que la presencia e implicación del Trabajo Social en este tipo de iniciativas tiene:

- ❖ Desde la perspectiva y los aportes específicos que el Trabajo Social puede realizar a los futuros jubilados en los Cursos de Preparación a la Jubilación se puede y se deben facilitar vías de participación real, efectiva y libremente elegida en la sociedad, así como estrategias personales para el autoconocimiento e introspección.
- ❖ El mensaje que desde el Trabajo Social se puede y se debe transmitir debe ir cargado de intencionalidad para que pueda multiplicarse además de en la propia persona, en la familia y en su entorno.
- ❖ La metodología de trabajo propia de esta disciplina puede contribuir en los Cursos de Preparación a la Jubilación a que cada participante, partiendo de sus necesidades, intereses, posibilidades, aptitudes y actitudes, encuentre a nivel social y de entorno más inmediato su lugar.
- ❖ **Por último, concluir que** impregnar diseño, estructura, metodología y contenidos de esta experiencia del sentido y de los objetivos del trabajo

social permite comprobar que los procesos individuales de preparación a la jubilación pueden ser analizados, asesorados, acompañados y reforzados positivamente desde lo grupal, haciéndolo compatible con la autonomía personal y el reconocimiento de la singularidad de cada proceso de preparación.

#### 4. Bibliografía.

- Agulló Tomás, María Silveria. *Mayores, actividad y trabajo en el proceso de envejecimiento y jubilación: una aproximación psicosociológica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones, 2003.
- Agulló Tomás, María Silveria. *Mayores, actividad y trabajo en el proceso de envejecimiento y jubilación: una aproximación psicosociológica*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 2001.
- Aleixandre Rico, Manuel. *La preparación a la jubilación: análisis de las variables componentes de un programa de intervención*. Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones, 1994.
- Amat Soler, Joan. *Prepare a tiempo su jubilación*. Barcelona: Gestión 2000, 1997.
- Anega Pacín, Juan Manuel; Romero Guerrero, José Martín. *Cómo prepararse para la jubilación*. Ciempozuelos: Ónega Pacín, Juan Manuel, 1992.
- Bernhard, Thomas. *Ante la jubilación; Minetti; Rittes, Dene, Voss*. Hondarribia: Argitaletxe Hiru, 2000.
- Calvo Gallego, Francisco Javier. *El acceso progresivo a la jubilación*. Sevilla: Mergablum. Edición y Comunicación, 2003.
- *El jubilado ante su futuro: plan de preparación a la jubilación*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 1991.

- Libro blanco de la jubilación. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1994.
- Limón Mendizábal, María Rosario; Crespo Carbonero, Juan Antonio. *Grupos de debate para mayores: guía práctica para disfrutar con plenitud la jubilación y la vejez*. Narcea, S.A. de Ediciones, 2001.
- Manchado Rojo, Alejandro. *La jubilación, manual del jubilado*. Madrid: Manchado Rojo, Alejandro, 2000.
- Moragas Moragas, Ricardo. *La jubilación: una oportunidad vital*. Barcelona: Herder, 2001.
- Martín García Manuel (ed). *Trabajo Social en Gerontología*. Madrid: Síntesis, 2003.
- O'Neal, Ted; Alley, R. W. *Vivir una jubilación feliz*. Madrid: Ediciones San Pablo, 2003.
- Sáez Narro, Narciso. *La jubilación: un programa para su preparación*. Valencia: Promolibro, 1996.
- Vega Vega, José Luis; Bueno Martínez, María Belén. *Pensando en el futuro: curso de preparación para la jubilación*. Madrid: Síntesis, 1996.
- Zelinski, Ernie J. *1001 formas de disfrutar de su jubilación*. Barcelona: Amat, 2003.
- La preparación para la jubilación: Revisión de los factores psicológicos y sociales que inciden en un mejor ajuste emocional al final del desempeño laboral (Madrid y Garcés de los Fayos, 2000) (Anales de Psicología)
- Jubilación y calidad de vida (Leturia, 1998) (Revista Española de Geriatria y Gerontología)
- Interés y abandono de la preparación a la jubilación en España (Jiménez, 1998) (Revista Española de Geriatria y Gerontología)



# LA PREPARACIÓN A LA JUBILACIÓN A TRAVÉS DEL SISTEMA PÚBLICO DE SERVICIOS SOCIALES: UNA ALTERNATIVA POSIBLE.

Evaristo Barrera Algarín

## **Palabras clave adicionales**

### **Keywords**

Personas Mayores, Postjubilación,  
Postretirement,  
Envejecimiento poblacional.  
Population

## **Additional**

Old People,  
Ageing of the

## **Resumen**

El presente artículo parte del envejecimiento poblacional que se está produciendo especialmente en las sociedades occidentales, y en cómo este provoca importantes reajustes sociales y económicos en las mismas. Nos ubicamos de manera central en las posibilidades de adecuación de los sujetos jubilados o jubilables a los años de vida que se les plantean por delante como “personas mayores”, que se prevén sean muchos por el aumento de la esperanza de vida. A partir de aquí y analizando la extensión de la Preparación a la Jubilación, se propondrán alternativas a las existentes, al menos en el contexto español, carente en muchos casos de esta Preparación a la Jubilación. La alternativa principal será la de utilizar el Sistema Público de Servicios Sociales, para la posibilitación de este recurso de manera general para toda la población. Todo ello se relacionará con datos de investigaciones recientemente terminadas en este sentido.

## **Abstract**

This paper begins by looking at the ageing of the population that is occurring especially in Western societies, and how this is bringing about serious social and economic changes within these societies. This paper focuses on the possibilities of making provisions for retired or retireable persons for the years ahead of them as “senior persons”, a period that is expected to be lengthy due to the increase in life expectancy. Based upon this and analysing the extent of Planning for Retirement, alternative measures to those that already exist will be suggested, at least within the Spanish context, which lacks such Retirement Planning in many cases. The main alternative will be that of using the Public Social Services System, to try to make this resource generally available for the whole of the population. All of this will be in relation to data from recently completed research in this field.

### **Introducción.**

Es evidente, en los últimos años, el envejecimiento constatado de la población a niveles mundiales, mucho más perceptible en los países occidentales que en el resto del planeta, pero al fin y al cabo, un fenómeno de tipo internacional en el que las tasas de natalidad descienden, y la esperanza de vida es cada vez de mayor proporción, lo que de forma irremediable nos lleva al fenómeno del envejecimiento poblacional.

Ante los cambios que se producen –y se están produciendo- en las sociedades que ya viven este envejecimiento, y al margen de las adecuaciones sociales, económicas, legislativas, etc, que esto provoca, está el hecho de la preparación de las personas para hacer frente a la nueva etapa de sus vidas, para las que hasta este momento, la jubilación, no se había planteado. Nos referimos a la Preparación a la Jubilación, cuyos elementos desarrollamos y exponemos en los apartados siguientes.

Así mismo, el planteamiento que seguiremos, tratará de dar respuesta a cuestiones como: ¿Es necesaria e importante la Preparación a la Jubilación? ¿Está suficientemente extendida? ¿Es accesible para la población jubilable en general? ¿Qué papeles juegan las Administraciones, empresas, sindicatos y las Entidades sin ánimo de Lucro? En el caso de que la Administración quisiera

implicarse, ¿desde qué ámbito sería el más adecuado? Y en todo esto, ¿cuál podría ser el papel de los Servicios Sociales?

### **Preparación a la Jubilación: Su importancia.**

Si realizamos una aproximación histórica al término jubilación, encontramos que entre los judíos, la jubilación era un acontecimiento que se producía cada 50 años; como una celebración del Pueblo Judío. Suponía motivo de gozo, una liberación de cargas, una ruptura con las cadenas y obligaciones que habían aprisionado al individuo a lo largo de la vida. Los esclavos eran puestos en libertad, no se trabajaba durante aquel año. Esta liberación se asimilaba entre los primeros cristianos, con un sentido espiritualista de perdón y liberación de culpa: es lo que en contextos religiosos llaman "ganar el jubileo". A su vez, los romanos adoptarían el término judío "Yobel" latinizándolo bajo el fonema judío, y pasaría a las lenguas neolatinas con el significado de "júbilo", pero también de "jubilación".

La jubilación, en la actualidad, se puede entender como el hecho de interrumpir, de una manera generalmente brusca, una actividad profesional remunerada, desarrollada durante gran parte de la vida y el correspondiente cobro de una pensión o equivalente (dependiendo de la parte del planeta en el que el jubilado se encuentre). Ciertamente, podemos describir la jubilación como el momento en que, de una manera u otra, el mayor deja de ser productivo en bienes materiales y pasa a un segundo plano en el sistema de producción. Su fundamento social estriba en que el mayor es una persona que ya no produce, por lo que se le aparta del mundo laboral.

Este proceso socio-económico, en principio, abarca otras cuestiones más amplias de la esfera social, individual y cultural del sujeto jubilado, que en muchos casos le lleva a procesos de exclusión social, al quedar sin un papel social ajustado a su nueva realidad social. Pensemos, que en algunas sociedades, el mayor, por el hecho de serlo, tenía asignado un rol social. Como en el caso de los Incas, donde los mayores de 60 servían como consejeros de los jefes. Los incas tenían una organización social notablemente



desarrollada donde cada miembro tenía un papel que cumplir, como acabamos de decir, incluso las mujeres ancianas ejercían la función de comadronas.(Malagón, 1995).

En nuestras sociedades fuertemente enmarcadas y sujetas a posiciones fijadas desde los procesos productivos, aquel sujeto que queda forzosamente excluidos de éstos, también se ve excluido en términos sociales.

La jubilación supone la desaparición del rol del trabajador, ya que al jubilarse no se está sujeto a las exigencias del trabajo. Así, el jubilado, acostumbrado durante mucho tiempo a ser guiado por su trabajo, puede encontrarse desorientado y angustiado cuando se da cuenta de que la distribución de su actividad y de su tiempo sólo dependen de él. Distintos estudios realizados por autores como, Beehr (1986) , Boyack y Tiberi (1975), Kilty y Behling,( 1980), Hornstein y Wapner en 1985, Joukamaa y Salokangas en 1989, Richardson y Kilty en 1991, Szinovacz (1992), Henkes y Siegers (1994), Beehr y Nelson (1995), Madrid y Garcés (2000) , nos enseñan a entender los efectos de la jubilación a partir de distintas variables<sup>1</sup>:

VARIABLES	RELACIÓN CON LA JUBILACIÓN
Sexo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importantes diferencias en el ajuste a la jubilación en hombre/mujer.</li> <li>• Menores ingresos económicos en Mujeres.</li> <li>• Influencia de los roles tradicionales que colocan en posición de inferioridad a la mujer.</li> <li>• La mujer puede experimentar una salida del espacio doméstico tradicional hacia actividades alternativas e incluso reincorporación laboral.</li> </ul>
Vida en pareja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda en la adaptación a la situación de jubilado.</li> <li>• Mayor implicación en las actividades de ocio.</li> <li>• Limitación por enfermedad de alguno de los dos.</li> </ul>
Experiencia laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor satisfacción en la jubilación anticipada en trabajadores en ocupaciones mas altas, mayor nivel educativo, funcionarios o personal del sector servicios (disfrutar de actividades, más libertad y relacionarse más con la pareja).</li> <li>• Trabajadores no cualificados: Dificultad en imaginarse un estilo de vida personal en la jubilación.</li> </ul>

<sup>1</sup> Cuadro de elaboración propia a partir de MADRID G., A.J. y GARCÉS de los FAYOS R., E.J. (2000), *La preparación para la jubilación: Revisión de los factores psicológicos y sociales que inciden en un mejor ajuste emocional al final del desempeño laboral*. En *Anales de Psicología* vol . 16, nº 1, 87-99. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A menor status ocupacional, más problemas de adaptación a la jubilación.</li> <li>• Más fácil jubilarse si el trabajo posee características no gratas para el trabajador.</li> </ul>
Apoyo Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A más apoyos sociales mayor ajuste a la nueva situación de jubilado.</li> </ul>
Ingresos económicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influyen tremendamente en la satisfacción o no con su situación de jubilado.</li> </ul>
Salud general	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igual de determinante que el factor económico.</li> </ul>
Nivel educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mayor nivel educativo mejor ajuste a la jubilación.</li> <li>• Suelen ser sujetos más planificadores cara a su nueva situación.</li> </ul>
Variables de personalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neuroticismos: influyen negativamente en la adaptación a la jubilación.</li> <li>• La Extraversión resulta muy positiva en los jubilados.</li> <li>• La dureza emocional, ayuda a los sujetos a enfrentar las nuevas situaciones.</li> <li>• El locus de control interno implica una mayor satisfacción vital.</li> <li>• Las personas adictas al trabajo o “enamoradas” de su trabajo viven la jubilación de forma muy dura.</li> <li>• Retirarse por cuestiones personales y no por salud o trabajo, implica mayores satisfacciones.</li> </ul>
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuste muy positivo en trabajadores que hayan planificado su jubilación y sus actividades posteriores.</li> <li>• Planifican mejor su retiro quienes presentan mayores niveles de educación, más ingresos y con mayor posición profesional.</li> </ul>

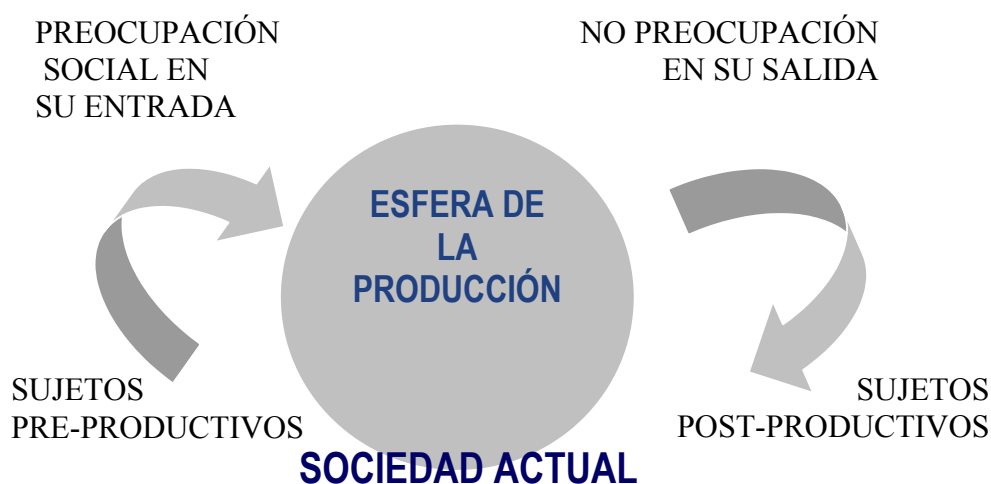
Elaboración propia.

En síntesis, hemos de tener en cuenta que las personas jubiladas pasan a una nueva situación social para la que no han sido preparados. Pensemos que durante toda la vida de un individuo, desde su niñez, es preparado para ingresar en una etapa de su vida regida por la formación y los estudios, que en algunos casos puede durar 20 años o toda la vida. Esta formación se entendería dentro de la esfera de la “Pre-producción”, durante la cual el sujeto es adiestrado en los saberes elementales (cada vez más complejos y prolongados en el tiempo), que le permitirán participar en la esfera de la producción, generalmente como fuerza de trabajo. En este sentido, durante toda la vida del sujeto, se le esta preparando y alentando a participar y permanecer como “sujeto útil” en la esfera de la producción<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Ver cuadro nº 1.

Cuadro nº 1



Pero transcurrido el tiempo socialmente – y en algunos casos, económicamente- establecido, el individuo es apartado de la fuerza de trabajo, sin ningún tipo de adiestramiento previo o preparatorio para encarar lo que en adelante serán sus nuevas funciones sociales, alejadas de la esfera de la producción, convirtiéndose en un sujeto “pasivo”, por tanto no productivo, por tanto socialmente sancionable y criticable. En todo este recorrido simplificado en estas líneas, el sujeto queda expuesto ante una nueva situación, muy distinta de todo en lo que ha sido adiestrado durante su vida, en la que surgen importantes limitaciones y nuevos problemas para los que no estaba preparado. Tal y como lo recoge Moragas<sup>3</sup>, estaríamos hablando de consecuencias en todos los órdenes:

1. Problemas económicos
2. Problemas físicos y asistenciales
3. Problemas psicológicos

---

<sup>3</sup> Moragas (1998: 164-168)

4. Problemas relacionales y familiares
5. Problemas socioculturales

Alfageme (1999: 125) los analiza atendiendo a los siguientes criterios:

- a) Factores bioestructurales
- b) Factores psicosociales
- c) Factores socioeconómicos
- d) Factores sociopolíticos
- e) Factores socioculturales
- f) Factores coyunturales

Ante estas cuestiones descritas, existen posibilidades de suavización o adiestramiento al individuo a sus nuevas realidades post-jubilatorias. Principalmente habría dos líneas:

- A. La posibilidad de plantear modelos de jubilación graduales que inviten al sujeto a irse adecuando a la nueva situación. En esta podríamos encontrar diversas formas:
  - a. Jubilación progresiva: Donde el sujeto, poco a poco, vaya reduciendo el tiempo y los días dedicados a su trabajo (sin que ello suponga un perjuicio económico), hasta la terminación total de la relación laboral con su empresa o ámbito de trabajo.
  - b. Jubilación por suavización: Donde el prejubilado, vaya siendo trasladado a puestos que requieran menores esfuerzos, y que le permitan estar en relación con su contexto laboral y no verse obligado a la jubilación temprana por cuestiones físicas o de salud.
  - c. Jubilación por cambio de actividad: Donde la persona, al no poder realizar ya determinadas tareas, se le planteen otras actividades alternativas que si pueda realizar dentro de su contexto laboral.

Como podemos observar estas opciones se pueden dar de manera combinada, no siendo excluyentes unas de otras. Estas propuestas no son nuevas y ya se trataron hace cuarenta años en la Organización Internacional del Trabajo. En la memoria del año 1962, el Director General propuso las siguientes soluciones:

- Que el trabajador continúe en el mismo puesto de trabajo que ocupa, pero reduciendo la intensidad de su trabajo.
- Que se le asigne otro puesto más apropiado que el que tenía. Si este era pesado, pasarle a otro más ligero; si se requería velocidad, asignarle otro que la precise en menor grado.
- Que se le traslade a otro puesto más adecuado, aunque sea de empresa distinta.
- Que se le ocupe en jornada parcial.
- Que se disponga se jubilación gradual, es decir, que se le reduzca progresivamente su horario de trabajo en su último año para evitar así la brusca interrupción entre el trabajo activo y la jubilación.

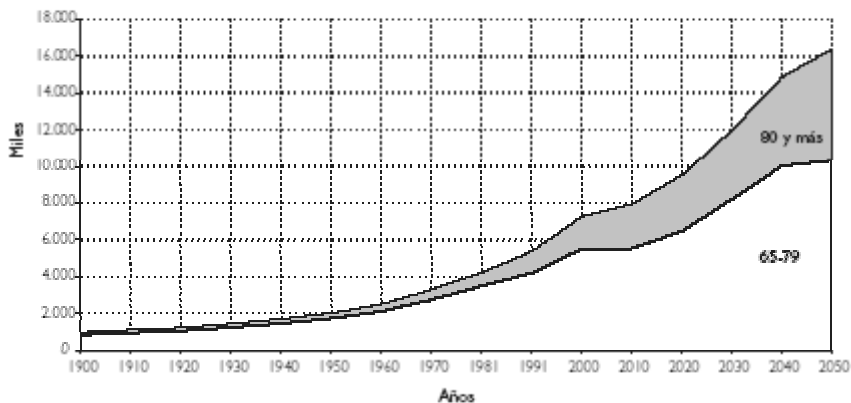
B. La segunda línea sería la Preparación a la Jubilación en sí. Moragas la define de la siguiente forma: *“La preparación a la jubilación constituye un proceso de información-formación para que las personas jubilables asuman su nuevo rol positivamente; beneficia a los interesados y a la sociedad, minimiza costes sanitarios y sociales y mejora la salud física, psíquica y social de la persona”*. (2000:457).

La pregunta sería: ¿Por qué en estos momentos hemos de plantear el desarrollo de la Preparación a la Jubilación? Al margen de las cuestiones anteriormente analizadas que explican las repercusiones que la jubilación puede acarrear al propio sujeto jubilable, existen otros elementos de presión, muy importantes que nos invitan a reflexionar sobre la existencia de la Preparación a la jubilación misma como son: los cambios a niveles demográficos.

Según se recogen en el Informe 2004 Sobre la Personas Mayores en España – informe actualizado cada dos años por el Observatorio de Personas Mayores del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-, nos encontramos ante un proceso muy marcado de envejecimiento poblacional, que nos habla, sobre todo en el contexto de los países de la Unión Europea, de cambios importantes en estas sociedades a medio plazo. Este informe nos indica la evolución al alza del peso específico poblacional de las personas mayores en España y otros países, donde las Personas Mayores han aumentado en números absolutos –envejecimiento por la “cúspide”-, y

en términos relativos –envejecimiento por la “base”- y que se aprecia claramente en la siguiente gráfica<sup>4</sup>:

Gráfico 1.1  
EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN MAYOR, 1900-2050 (miles)



\* De 1900 a 2003 los datos son reales; de 2010 a 2050 se trata de proyecciones; desde 1970, población es de derecho.

Fuente: INE:INEBASE: Cifras de población. Población según sexo y edad desde 1900 hasta 1991. INE, 2004.

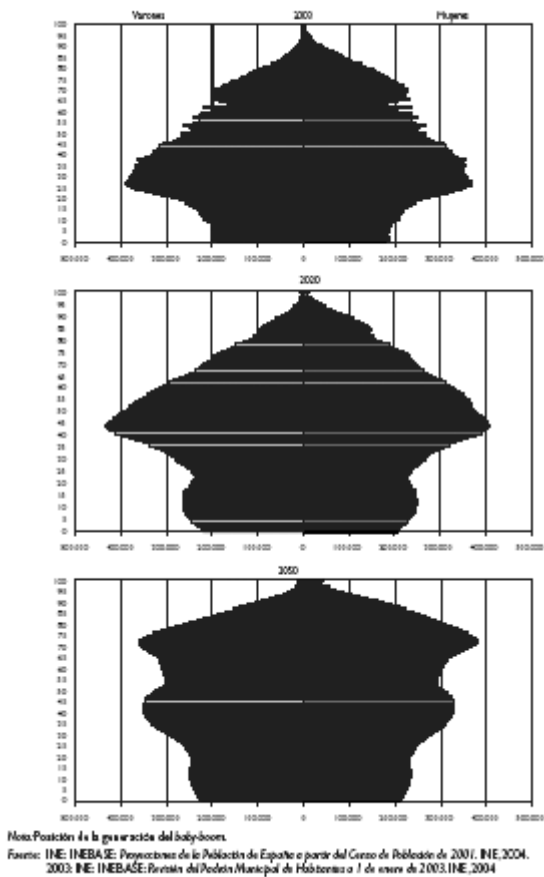
INE:INEBASE: Proyecciones de la población calculadas a partir del Censo de Población de 2001. INE, 2004.

Estas cuestiones no resultan asépticas, por lo que influyen tremendamente a nivel social, a nivel político y a nivel económico. Toda transformación importante desde el punto de vista demográfico trae acompañado transformaciones en las sociedades que los experimentan. Pensemos en las poblaciones de principios de siglo XX en el contexto español, con 18.6 millones habitantes, de los cuales sólo el 5% eran mayores de 65 años. Para situarnos a finales de ese mismo siglo con unos 40 millones de habitantes, y entorno a un 20 % de personas con más de 65 años, y unas esperanzas de vida en 80 años. Todos estos cambios han provocado en los contextos que lo han experimentado grandes transformaciones, y la tendencia que tenemos a medio plazo, nos anuncia una agudización en este proceso de envejecimiento poblacional, casi hasta el grado de conseguir la “inversión” de la pirámide poblacional, tal y como se recoge en la siguiente gráfica<sup>5</sup>:

<sup>4</sup> Fuente: Informe 2004 Sobre la Personas Mayores en España. Observatorio de Personas Mayores del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

<sup>5</sup> Fuente: Informe 2004 Sobre la Personas Mayores en España. Observatorio de Personas Mayores del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Gráfico 1.17  
POBLACIÓN SEGÚN SEXO Y EDAD, 2003, 2020 Y 2050



Como podemos observar, en los próximos años van a existir en nuestros contextos más personas mayores de 65 que menores de 15 años, lo que va a implicar –y ya se está apreciando- una preocupación hacia las cuestiones de las Personas Mayores y sus necesidades, así como una mayor preocupación hacia sus asuntos y hacia sus influencias como grupo emergente (y en algunas regiones mayoritarias), sobre todo en cuestiones decisorias y peso específico político, económico, socio-cultural, etc.. El hecho es que cada vez va a ver más mayores, que además, por el aumento de la calidad de vida (no en todas las regiones del planeta) , van a ser mayores durante más tiempo.

Después de la II Guerra Mundial, es cuando se empiezan a asentar los sistemas de pensiones de jubilación, se trabajaba sobre poblaciones que tras la jubilación, no tendrían una esperanza de vida de muchos años (además de que eran pocos los que llegaban a la edad de jubilación). Hoy, los mayores de 65 años han crecido de manera considerable, e incluso los de 80 y más.

Prácticamente podríamos hablar de que nos encontramos, tras la jubilación, ante una “nueva vida” o nueva etapa de la vida donde comienza un periodo de 20, 30 40... años más, y para los que no se ha tenido una preocupación social en ser preparados para ella. Es aquí donde el papel de la Preparación a la Jubilación se hace evidente y esencial.

Con base en las cuestiones que estamos resaltando, si nos acercamos a trabajadores en distintos contextos andaluces<sup>6</sup>, y les preguntamos si la Preparación a la Jubilación es necesaria y útil, estos nos responden en la línea de lo que venimos exponiendo:

Tabla A

<b>Opiniones</b> <b>Contextos Laborales</b>	<b>“Considera Útil la Preparación a la Jubilación”</b>	<b>“Considera Necesaria la Preparación a la Jubilación”</b>	<b>“Considera Demandada la Preparación a la Jubilación”</b>
<b>Trabajadores en Administración Pública</b>	91 %	86 %	35 %
<b>Trabajadores en contextos empresariales privados</b>	82.5 %	73.7%	58.2%
<b>Trabajadores sindicados</b>	99.8%	99.9 %	66.7 %

Elaboración propia.

En relación a los datos obtenidos tenemos que entender lo necesario y útil que se presenta la Preparación a la Jubilación para los propios trabajadores, e incluso la “demanda” social que estos mismos sujetos detectan. Por todo ello hemos de dejar claro la importancia que la Preparación a la Jubilación tiene, y que se concreta en las siguientes cuestiones:

- Se está produciendo un importante envejecimiento poblacional que trae consigo un aumento de la población mayor de 60 años, quedando incluso por encima de la población menor de 15 años.

<sup>6</sup> Investigación finalizada en Noviembre de 2005, y realizada desde la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.



- La población mayor de 60 años cada vez se consolida con unas mayores esperanzas de vida que hace que sean mayores durante más años, todo ello debido a los avances en los indicadores de calidad de vida y en la preocupación en nuestras sociedades por la longevidad, como lo demuestran estudios de Olshansky y Carnes (2001), Barja (1998), Kirkwood y Austad<sup>7</sup> (2000), Hayflick<sup>8</sup> (2000), y Mora (2003) entre otros.
- La propia población detecta la utilidad, lo necesario, y reconoce la demanda que pueda existir en preparación a la jubilación, tal y como se expresa en la “Tabla A”.

Ante todo esto la pregunta sería, si van a existir más mayores, y estos van a ser mayores durante más años, ¿consideramos necesario que se comiencen a preparar a estas generaciones para enfrentar lo que va a ser una “nueva etapa” de sus vidas que durará bastantes años? ¿Qué podría pasar en sociedades muy envejecidas donde su población mayor y su sociedad en general no hayan sido cualificadas para enfrentar los nuevos retos que se presentarán? Es lógico pensar que en el contexto actual de envejecimiento poblacional en el que se sume Europa y España, nos preguntemos exactamente qué cobertura tiene la Preparación a la Jubilación para la población en general y la accesibilidad de esta a la Preparación a la Jubilación

### **Protagonistas de la Preparación a la Jubilación.**

El principal problema con el que se enfrenta la preparación a la jubilación es precisamente su escasa difusión. De hecho, en Reino Unido ,sólo se imparte a un 5% de sus trabajadores, y en Noruega, a un 7%<sup>9</sup>, siendo puramente testimonial en el resto de países europeos. Lo que sí se aprecia es una mayor extensión en países escandinavos y anglosajones, que en los

---

<sup>7</sup> En Mora (2003:62-64)

<sup>8</sup> En Mora (2003:62-64)

<sup>9</sup> En Moragas (2000).

mediterráneos. Normalmente sus beneficiarios han sido empleados de grandes empresas y de la Administración Pública, y más en hombres que en mujeres. Según Moragas (2000), los que menos posibilidades tienen, son trabajadores manuales de niveles profesionales y socioeconómicos bajos. Los principales financiadores de estos programas son la Administración Pública y las grandes empresas, pero también son importantes las iniciativas que parten de entidades asociativas (Preretirement Association, en Reino Unido, y el Señor Senter en Noruega, o la Asociación INTEREDADES Española). En España se inicia en los años 70 desde el INSERSO, y en la actualidad destacan grandes empresas como RENFE, Telefónica, Unión FENOSA<sup>10</sup> o Danone. Para Moragas (2000), algunas de las pioneras, como ENHER o Endesa, han interrumpido sus programas. También encontramos iniciativas desde el Ayuntamiento de Valencia y entidades comunitarias o asociaciones de jubilados de Madrid y Barcelona.

Si realizamos una aproximación a la extensión de la Preparación a la Jubilación en Andalucía Occidental, podemos obtener datos tan interesantes como los que se muestran en la “Tabla B<sup>11</sup>”:

Tabla B

Contextos explorados	Existencia de Preparación a la Jubilación	Implicación financiera en Preparación a la Jubilación
Administraciones públicas	5 %	9 %
Sindicatos	15 %	-
Empresas	7%	8 %
Empresas prestadoras de servicios	2 %	-
Entidades Sin ánimo de Lucro	2 %	-

Elaboración propia.

<sup>10</sup> Desde 1981 hasta la actualidad han pasado por sus cursos de Preparación a la Jubilación casi 850 empleados.

<sup>11</sup> Investigación finalizada en Noviembre de 2005, y realizada desde la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Como podemos observar, los datos son tremendamente aclaratorios, sugiriéndonos y mostrándonos la casi inexistencia de Preparación a la Jubilación, en todos los contextos laborales o relacionados con este campo (como entidades asociativas, empresas prestadoras de servicios, o los sindicatos). El único contexto en el que parece existir una mayor presencia de Preparación a la Jubilación es precisamente en el ámbito sindical. Incluso los valores de financiación de estas actividades son escasos tanto en los respaldados por las Administraciones, como los provenientes de la empresa privada. Como podemos observar sólo un 2% del sondeo nos muestra empresas de servicios que ofrecen Preparación a la Jubilación. Esto nos refiere a la escasa incidencia de la Preparación a la jubilación en la empresa y en la sociedad en general, pese a las transformaciones demográficas que nos acompañan. Pero aún así, estas empresas son las únicas detectadas que guardan relación con la Preparación a la Jubilación, e incluso hemos de afirmar, que en base a los datos obtenidos en el sondeo, una de las empresas (Firma Quatro), por falta de demanda ha dejado de prestar este servicio, y la otra se trata de una empresa que si bien trabaja con sujetos de Sevilla, estos se han de desplazar a su sede en Madrid, donde tienen centralizados los cursos de Preparación a la Jubilación (Placement Center España).

Por otro lado, se han encontrado los siguientes contextos<sup>12</sup> desde los que en la actualidad se imparte preparación a la jubilación (Andalucía Occidental):

1. Empresas :
  - a. FIRMA QUATRO
  - b. PLACEMENT CENTER.
  - c. RENFE
2. Experiencias públicas sobre preparación a la jubilación.
  - a. Ayuntamiento de Alcalá del Río
  - b. Instituto Andaluz de la Administración Pública
3. Sindicatos que ofrezcan preparación a la jubilación.

---

<sup>12</sup> Investigación finalizada en Noviembre de 2005, realizada desde la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

- a. UGT ANDALUCÍA
  - b. CC.OO.
  - c. SEMAF (Sindicato Español de Maquinistas y Ayudantes Ferroviarios)
4. Entidades asociativas relacionadas con mayores y preparación a la jubilación.
- a. Asociación APROS
  - b. GERON

### **El Papel de los Servicios Sociales y la Preparación a la Jubilación.**

En un contexto demográfico como el nacional, en el que la población se presenta como envejecida, no existe al día de hoy un sistema de preparación para los futuros jubilados (que según las tendencias, seguirán en aumento para los próximos años). Resultan de especial relevancia las aportaciones que propone Calvo Aguirre<sup>13</sup>, cuando este nos habla de una supuesta implantación de la Preparación para la jubilación en los Centros de Servicios Sociales del territorio nacional.

En este sentido, tendríamos que buscar elementos que nos confirmen o refuten la posibilidad que el Sistema de Servicios Sociales tendría para poder desarrollar un servicio de Preparación a la Jubilación abierto a la población en general con edades próximas a la Jubilación (o en su caso a situaciones anticipadas o prematuras).

Es indudable el desarrollo y la consolidación que ha experimentado la legislación y el propio Sistema de Servicios Sociales , desde principios del Siglo XX. Valgan como ejemplo algunas de las siguientes menciones recogidas en la “Tabla C”:

---

<sup>13</sup> En Malagón (1995).

Tabla C

**Principales hitos en la evolución de la atención a los Mayores en España.**

- 1900: Primeras leyes de seguridad (aseguramiento y protección de trabajadores)
- 1903: Instituto de Reformas Sociales (para preparar legislación y protección de los trabajadores)
- 1908: Instituto Nacional de Previsión (pensiones de retiro)
- 1919: Seguro de Retiro Obrero Obligatorio
- 1920: Ministerio de Trabajo (aúna IRS e INP)
- 1931 Constitución Española de la II República (atención a las personas de edad, seguros de vejez) Socorro Rojo : atención a las personas mayores
- 1940: Auxilio Social (asume las competencias del Auxilio Rojo)
- 1955: Seguro de Vejez Invalidez y Supervivencia (SOVI)
- 1960: Fondos Nacionales (FNAS)
- 1963: Ley de Bases de la Seguridad Social (del sistema de pensiones al sistema de Seguridad Social) esta ley es la que construye el actual sistema de Seguridad Social, hoy día ha sufrido modificaciones como la incorporación de las PNC
- 1967: SS.SS como prestaciones de la Seguridad Social
- 1970: Servicio Social de asistencia al anciano
- 1974: Ley General de la Seguridad Social (con SS.SS para mayores)
- 1974: Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS)
- 1977: Libro blanco de la Seguridad Social (líneas básicas de mejora del sistema de protección)
- 1978: Constitución Española
- Ley General de Sanidad 25/85
- Proceso de transferencias del INSERSO y del Estado a las CC.AA., art. 151 (Cataluña, Galicia, Andalucía, Canarias y País Vasco)
- Se inicia la aprobación de leyes de SS.SS (ley del País Vasco, 1982)
- I Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, en Viena (1982).
- Aprobación de la ley 26/85 de pensiones
- Nueva ley de Régimen Local 7/85
- Potenciación de centros: hogares, clubs, residencias, estatuto básico de centros de 1985, orden de baremos para centros residenciales, programas de vacaciones para la 3ª edad
- 1985: Ley Reguladora de Bases de Régimen Local
- Desarrollo de prestaciones económicas : PNC (ley 26/90)
- Creación del Ministerio de Asuntos Sociales, 1988
- Regulación de la ayuda a domicilio
- Programas de termalismo social, 1989
- Programas de teleasistencia
- Programas de integración social (apoyo, asociacionismo, ayuda mutua, viviendas tuteladas)
- Orden ministerial de Acción Concertada de plazas residenciales para asistidos
- Plan Concertado de Prestaciones Sociales Básicas (1988)
- Política de subvenciones: el 0'52 del IRPF subvenciones estatales
- Culminación de la primera fase de leyes de SS.SS. (ley de Valencia)
- Transferencias a Navarra, 1990
- 1990: Ley 26/90 de Pensiones No Contributivas
- 1992: aprobación del Plan Gerontológico nacional
- Ley 2/96 de Voluntariado
- Ley Orgánica 9/92 de transferencias del INSERSO a las CC.AA. del art. 143
- Consejo Estatal de mayores, Real Decreto 2/71/94
- Impulso a los programas de cooperación internacional
- Convenio de coordinación social, 1993
- Programas de solidaridad entre generaciones (año europeo de los mayores 1993)
- Programas de estancia diurna y temporales
- Programas de apoyo a las familias (año internacional de las familias 1994)
- Desarrollo de universidades para mayores

- Ley de Fundaciones 30/94
- Pacto de Toledo, 1995
- Debate sobre la conciliación de la vida profesional y doméstica (1999) y posterior anotación de la ley
- Preparación de la II Asamblea sobre el envejecimiento (Madrid 2002)
- Valoración del Plan Gerontológico (1992-97)
- Observatorio permanente de las personas mayores (1988)
- Proyecto del Plan de Atención a los enfermos de Alzheimer y otras demencias (199-2005)
- Año Internacional de las personas mayores (1999)
- Renovación del Consejo Estatal de personas mayores (1999)
- Proyecto del Plan de Acción para las personas mayores (2000-2005)
- Ley de consolidación del sistema de la Seguridad Social (Ley 1997)
- Plan Estatal de Voluntariado (1997/2000)
- Plan de Acción de Empleo (1998)
- Debate sobre la dependencia (1997)
- Ley del IRPF (1998)
- Recomendaciones del Consejo sobre el Plan de Acción para la familia (1999)
- Ley 6/99 de la comunidad autónoma de Andalucía "de atención y protección jurídica a las personas mayores".
- II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento (Madrid, 2002).
- [Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento 2002.](#)
- Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007.
- Planes de Apoyo a las Familias
- Planes de Alzheimer. (Diferentes comunidades Autónomas)

En relación a lo expuesto, hemos de entender la suficiente adecuación, al menos legislativa y contextual del Sistema de Servicios Sociales para poder hacer frente a una posible prestación de Preparación a la Jubilación (de hecho, existen contextos en la actualidad donde los Servicios Sociales son los encargados de ofertar Preparación a la Jubilación a la población en general, como es el caso del Ayuntamiento de Lora del Río en la Provincia de Sevilla, España). Aún así, Sarasola y Rui (2004:47) nos dicen, que en comparación con los Sistemas de Salud y Educativo, el Sistema Público de Servicios Sociales, aún se encuentra en proceso de consolidación.

Si intentamos explorar más acerca de estas posibilidades, tras hacer un acercamiento de investigación podemos obtener cuestiones como las siguientes:

Tabla D

VARIABLES	RESULTADOS
Accesibilidad del personal de Servicios Sociales a la Preparación a la Jubilación	El análisis de datos nos describe el hecho de que no existe ninguna accesibilidad del personal de Servicios Sociales a cursos de preparación a la jubilación, al margen incluso de la edad de los trabajadores (que todavía son jóvenes).
Valoración de la Preparación a la Jubilación	Por el contrario, observamos que pese a no tener acceso a cursos o información sobre Preparación a la Jubilación, el personal de los Servicios Sociales, la valora de manera positiva.
Interés del personal de Servicios Sociales hacia la Preparación a la Jubilación	En contradicción con el primero de los puntos analizados, el personal de Servicios Sociales estaría interesado en recibir Preparación a la Jubilación (salvando los casos en que sean muy jóvenes)
Capacidad del Sistema de Servicios Sociales para dar Preparación a la Jubilación	El Sistema de Servicios Sociales estaría perfectamente capacitado para poder ofertar Preparación a la Jubilación
Cobertura de Preparación a la Jubilación para la población en general	Se revela el hecho de que no hay suficiente acceso a la Preparación a la Jubilación para la población en general.

Elaboración propia.

Para la obtención de mayores informaciones acerca del tema propuesto, se realiza una importante trabajo de campo atendiendo a una muestra con las siguientes características:

- La población (universo) a la que se dirige esta encuesta son: Trabajadores de los Centros de Servicios Sociales Comunitarios del Ayuntamiento de Sevilla, sin importar su adscripción administrativa, antigüedad o puesto desempeñado dentro del organigrama del lugar de trabajo.
- Se han analizado concretamente siete Centros de Servicios Sociales
- Los participantes en el cuestionario poseen suficiente experiencia, conocimientos sobre la preparación a la jubilación y sobre su posibilidad de ser aplicado o no desde los servicios sociales comunitarios, además, tienen una estrecha relación con este sistema de servicios sociales, como para poder sacar información de los mismos.

- Principalmente, los que han respondido el cuestionario, han sido Trabajadores Sociales (43% de la muestra); aunque también hay representación de otros profesionales.
- Casi el 90 % de la muestra, tienen edades comprendidas entre 26 y 45 años.
- Por otro lado, más de la mitad de los encuestados tienen una antigüedad de más de 5 años en los servicios sociales.

Con todo ello obtenemos conclusiones tan relevantes como las siguientes:

Las primeras consideraciones en las que debemos hacer hincapié, es en el hecho de que se dan dos respuestas al 100%:

1. Ninguno de estos profesionales reciben algún tipo de preparación a la jubilación.
2. Ninguno de estos profesionales imparten cursos de preparación a la jubilación para la población en general.

Es obvio, que se confirma el hecho de que no reciben los trabajadores de servicios sociales ningún tipo de preparación a la jubilación, al menos, desde la administración (que es la contratante). Además, este dato se puede contrastar con la respuestas que nos indican que en general la administración no ofrece este tipo de cursos a nadie (77 %).Y por otro lado, que lógicamente no se oferta por parte de los servicios sociales ningún tipo de curso de preparación a la jubilación abierto a la ciudadanía en general.

Si seguimos analizando los resultados obtenidos en esta investigación, nos daremos cuenta de que la preparación es considerada en un 91 % como útil o muy útil para nuestra sociedad. En este mismo sentido, la preparación a la jubilación , es considerada necesaria o muy necesaria por los encuestados (en un 86% de los casos). Pero, en cuanto a la demanda, los datos que obtenemos no son demasiado significativos, pues se entiende que por parte del personal de servicios sociales no hay una demanda social de preparación a la jubilación . Esto puede ser debido a que no haya una demanda conocida en la



población, puesto que en los servicios sociales, tampoco es un lugar al que los ciudadanos vayan a buscar este recurso habitualmente.

Otra de las cuestiones analizadas en la relación de “a más antigüedad de los encuestados trabajando en los servicios sociales”, estos valorarían como más necesaria la preparación a la jubilación. En relación a los datos obtenidos éstos nos hablan de que si se da esta relación: hay más valoración de necesidad en los trabajadores más antiguos<sup>14</sup>.

Tabla E: Comparación antigüedad en el puesto y necesidad de la P. J.

			<b>NECESARIA</b>		<b>Total</b>
			<b>innecesaria o poco necesaria</b>	<b>necesaria o muy necesaria</b>	
<b>Antigüedad</b>	<b>menos de 5 años</b>	<b>Recuento</b>	1	8	9
		<b>% de Antigüedad</b>	11,1%	88,9%	100,0%
		<b>% del total</b>	<b>4,8%</b>	<b>38,1%</b>	<b>42,9%</b>
	<b>más de 5 años</b>	<b>Recuento</b>	2	10	12
		<b>% de Antigüedad</b>	16,7%	83,3%	100,0%
		<b>% del total</b>	<b>9,5%</b>	<b>47,6%</b>	<b>57,1%</b>
<b>Total</b>		<b>Recuento</b>	3	18	21
		<b>% de Antigüedad</b>	14,3%	85,7%	100,0%
		<b>% del total</b>	<b>14,3%</b>	<b>85,7%</b>	<b>100,0%</b>

Elaboración propia.

En cuanto a la accesibilidad de la población en general a los cursos de preparación a la jubilación y en referencia a los datos obtenidos, estos vienen a confirmar que la accesibilidad es prácticamente nula , y la extensión de los cursos también.

Recordemos que los lugares señalados por los encuestados como habituales en la oferta de preparación a la jubilación son básicamente la empresa y los sindicatos, pero lo que más nos llama la atención es el hecho de que los encuestados, en un 57 % de la muestra nos dicen que no conocen lugares en los que se oferten preparación a la jubilación . Esto guarda estrecha

<sup>14</sup> Ver Tabla E.

relación con el hecho que la hipótesis defiende sobre la escasa extensión y accesibilidad de la preparación a la jubilación. Además, se complementa con la información que se refiere a la cantidad de preparación a la jubilación que, se supone, se podría ofrecer desde los distintos agentes. Así, los resultados nos dicen que, en todos los casos, la preparación a la jubilación sólo se da a muy pocos ciudadanos, y sólo desde el ámbito de la empresa y el sindicato, aunque también de manera residual. Encontramos pues, en la Administración uno de los contextos donde es más difícil que aparezcan cursos de preparación a la jubilación, o de que ella misma los ofrezca.

Cuando nos vamos adentrando en aspectos más de opinión de los sujetos encuestados, buscamos información acerca de quiénes consideran que sean los agentes más apropiados para que se extienda la preparación a la jubilación. En este sentido, nuestra hipótesis plantea que se optará por un modelo mixto, donde se incluyan cursos desde la Administración, la empresa, el sindicato y las entidades asociativas. Los encuestados optan por modelos mixtos siendo la opción más valorada para protagonizar la prestación de preparación a la jubilación, la Administración (76 %), contrastando con los datos anteriormente expuestos que hacían referencia a que era la administración la que menos preparación a la jubilación ofrecía.

Este tipo de datos nos hacen reflexionar de hasta qué punto la administración sería idónea o no para ofertar (tal y como se desprenden de los datos anteriores) preparación a la jubilación a la población en general. De todas formas, el análisis del cuestionario nos permite profundizar en estas cuestiones y adentrarnos en otra de las hipótesis iniciales planteadas: dentro de la Administración Pública, “servicios sociales” y “participación ciudadana”, serán los lugares más valorados para ofertar preparación a la jubilación. La del área de servicios sociales, que sería considerada pertinente o muy pertinente en un 72 % de los casos, y la de cultura y ocio que sería considerada pertinente o muy pertinente en un 75 % de los casos. Esta era precisamente una de las apuestas que se planteaban al principio y que sustentan parte de las hipótesis planteadas. De hecho estos datos, si profundizamos en ellos, y preguntamos directamente sobre la idoneidad de los mismos, podemos obtener que los

servicios sociales son considerados adecuados o muy adecuados en un 67% de los casos.

Con estas ideas hacemos referencia a la idea que planteábamos sobre que los servicios sociales son capaces de ofertar preparación a la jubilación, estimando como principales frenos la falta de recursos materiales y presupuestarios. En este sentido los datos nos confirman estas cuestiones.

Observemos que la posibilidad de que los profesionales sean capaces de ofrecer este servicio, en un 51% de los casos son considerados que podrían perfectamente realizar esta labor. El hecho de que sean sólo la mitad puede guardar relación con algunas informaciones descubiertas en entrevistas con directores de centro de Servicios Sociales, en las que nos comentaban que los profesionales, en algunos casos tendrían que contar con más formación en este sentido. Por otro lado, no es tajante por parte del personal de servicios sociales, que estas posibles actuaciones de preparación a la jubilación, estén dentro de las competencias de los servicios sociales (pero se ve con claridad en un 68% de los casos). Por otro lado, se entiende en un 59 % de los casos que si estaría conforme a legalidad. Como observamos son cuestiones que prestan a duda entre los propios técnicos de los servicios sociales, al margen de su legalidad y competencia reales.

Cuando nosotros profundizamos en la capacidad de los servicios sociales para ofertar preparación a la jubilación, desde un punto de vista más material-económico, obtenemos que habría problemas por la falta de equipamientos y espacios (como se refleja en el 62% de las respuestas), por la falta de recursos materiales para esta labor ( en un 81% de las respuestas), y también , por la falta en general de presupuesto para todo lo mencionado (tal y como se refleja en un 87% de las respuestas), y que nos hará pensar en frenos de tipo económico, mas que de otra índole.

Por último, y en relación a los datos obtenidos, haremos referencia a otra hipótesis planteada, según la cual, el lugar desde el que se puede ofertar preparación a la jubilación desde los servicios sociales, será especialmente, el

Servicio de Cooperación Social. Atendiendo a las respuestas del cuestionario, esta hipótesis se confirma con claridad, siendo seleccionado el Servicio de Cooperación social en un 63% de los casos, quedando claramente resaltada por encima del resto de las respuestas.

A modo de síntesis, se podrían plantear las siguientes cuestiones conclusivas:

- Encontramos una ausencia tal dentro del sistema público de servicios sociales comunitarios de oferta de preparación a la jubilación, tanto hacia los trabajadores de los mismos, como de estos al resto de la sociedad, con lo que volvemos a recaer en cuestiones anteriormente descritas sobre la no extensión y generalización de este tipo de prestación a la población en general.
- El personal de los servicios sociales tiene perfecta conciencia de la necesidad e idoneidad de este tipo de prestación que debiera ser accesible a los ciudadanos.
- Se detecta a niveles sociales genéricos (y no sólo de los servicios sociales) una ausencia de la preparación a la jubilación, o al menos desconocimiento de su existencia.
- Se entiende que la poca preparación a la jubilación que existe, también es de escasa incidencia en la población por su complicada accesibilidad.
- Coincide el hecho de que la preparación a la jubilación no puede ser protagonizado desde un solo agente social, sino que habría de ofertarse desde distintas esferas sociales, a través de un sistema mixto que implicara a la Administración, la empresa, el sindicato y a las entidades sociales.
- Dentro de la administración Pública, y según la opinión de sus trabajadores, los servicios sociales tendrían que erigirse con un papel protagonista en ese ofertar preparación a la jubilación a la sociedad, junto con cultura y ocio (Participación Ciudadana).
- Las principales necesidades que los servicios sociales tendrían para ofertar esta prestación sería la material y económica.

- Y dentro de los servicios sociales, el lugar más indicado, por sus funciones y potencialidades, para ofrecer preparación a la jubilación, sería el Servicio de Cooperación Social.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALFAGEME C., A. (1999), *Envejecimiento y desigualdad social*. En *Revista Internacional de Sociología*, nº 24, pp. 121-135.
- BARJA, G. (ed.) (1998): *El problema del envejecimiento*. Akal. Madrid.
- BARRERA, E. (2005), *“La preparación a la jubilación: su nacimiento, evolución, incidencia y perspectivas, como reflejo de las transformaciones de la Empresa, la Sociedad y el Estado”*. (Tesis Doctoral). Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.
- BEEHR, T.A. (1986), *The process of retirement: A review and recommendations for future investigation*. *Personnel Psychology*, 39, 31-55.
- BEEHR, T.A. Y NIELSON, N.L. (1995), *Descriptions of job characteristics and retirement activities during the transition to retirement*. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 681-690.
- BOYACK, V.L. Y TIBERI, D.M. (1975), *A study of preretirement education*. *Paper presented at The Annual Meeting of the Gerontological Society*. Louisville.
- CALVO AGUIRRE, J. J. (1988): *Elementos conceptuales para una política de atención a la tercera edad*. Victoria.
- HENKES, K. Y SIEGERS, J. (1994), *Early retirement: The case of the Netherlands*. *Review of Labour Economics and Industrial Relations*, 8(1), 143-154.
- HORNSTEIN, G.A. Y WAPNER, S. (1985), *Modes of experiencing and adapting to retirement*. *Journal of Aging and Human Development*, 21(4), 291-315.

-JOUKAMAA, V.M. Y SALOKANGAS, R.K.R. (1989), *Retirement aging, psychosocial adaptation and mental health. Finding of the TURVA project. Acta Psychiatric Scand.*,80, 356-367.

-KILTY, K.M. Y BEHLING, J.H. (1980), *The professional worker, work alienation and preretirement planning and attitudes (research report)*. Washington: The NRTA-AARP Andrus Foundation.

-MADRID G., A.J. y GARCÉS de los FAYOS R., E.J. (2000), *La preparación para la jubilación: Revisión de los factores psicológicos y sociales que inciden en un mejor ajuste emocional al final del desempeño laboral*. En *Anales de Psicología* vol . 16, nº 1, 87-99. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia.

-MALAGÓN BERNAL, J.L. (1995), *La atención socioeducativa con personas mayores: reflexión desde los Servicios Sociales de Andalucía*. Sevilla. Padilla.

-MORA, F. (2003): *El sueño de la inmortalidad*. Alianza. Madrid.

- MORAGAS MORAGAS, R. (1998), *Gerontología Social: envejecimiento y calidad de vida*. Barcelona. Herder.

-MORAGAS MORAGAS, R. (2000), *Preparación para la jubilación*. En FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (dir.): *Gerontología Social*. Pirámide. Madrid. (Pags. 453-472).

-RICHARDSON, V. Y KILTY, K. (1991), *Adjustment to retirement: Continuity vs. discontinuity*. *Journal of Aging and Human Development*, 33(2), 151-169.

-OLSHANSKY, S. J. y CARNES, B. A. (2001): *En busca de la inmortalidad*. Grijalbo. Barcelona.

-SARASOLA, J.L. y RUI, R. (2004), *La Participación Social y las Personas Mayores*. En Actas del II Congreso de Escuelas de Trabajo Social de Andalucía. Empresa de Servicios Sociales e Intervención Social. Sevilla.

-SZINOVACZ, M. (1986-87), *Preferred retirement timing and retirement satisfaction in women*. *International Journal of Aging and Human Development*, 24(4), 301-317.

-SZINOVACZ, M. (1996). *Couples' employment/ retirement patterns and perceptions of marital quality*. *Research on Aging*, 18(2), 243-268.

-SZINOVACZ, M. Y WASHO, C. (1992). *Gender differences in exposure to life events and adaptation to retirement*. *Journal of Gerontology*, 47(4), 191-196.



## ENVEJECER EN CASA ¿ES POSIBLE?

### **Autores:**

- Castro Neo, M<sup>a</sup> Jesús\*
- Iglesias Souto, Patricia María\*\*
- Puñal Romarís, M<sup>a</sup> Elena\*
- Rodríguez Conde, Concepción\*
- Taboada Ares, Eva María\*\*

### **Centro de Trabajo:**

\* Escuela Universitaria de Trabajo Social. Adscrita Universidad de Santiago de Compostela

\*\* Facultad de Psicología. Universidad de Santiago de Compostela

### **Resumen:**

La calidad de vida de las personas mayores es un tema que viene preocupando a todos los profesionales que trabajan con este colectivo. Calidad de vida y vejez se han considerado términos contrapuestos o incluso incompatibles, pero esta disyuntiva afortunadamente está en vías de superación. La calidad de vida se relaciona, entre otros factores, con la salud, el apoyo social, las características del ambiente y los servicios sociosanitarios.

El presente trabajo analiza los efectos positivos que tiene sobre la calidad de vida de las personas mayores la permanencia en su entorno familiar y social, y la importancia de los servicios alternativos a la institucionalización residencial. Los programas y servicios que han sido objeto de estudio son el servicio de ayuda a domicilio y la teleasistencia, el programa de acogimiento familiar y los centros de día en la Comunidad Autónoma de Galicia. No se tratan otros servicios alternativos a las residencias (viviendas comunitarias, apartamentos tutelados...) por considerar que, si bien tienen un carácter más normalizador que las propias residencias, conllevan un desarraigo del mayor considerablemente más importante que los tres seleccionados.

Por último, se presenta un proyecto de investigación que se está realizando en este momento y cuyas implicaciones pueden tener una repercusión considerable sobre la utilización de los servicios sociales alternativos a las residencias.

**Palabras clave:** Calidad vida, ayuda a domicilio, teleasistencia, acogimiento familiar, centros de día.

**Abstract:**

The quality of life of elder people is a topic that has been worrying the professionals who work with this group of the population. Quality of life and old age have been considered opposite or even incompatible concepts, but this idea is, fortunately, changing. Quality of life is related with several factors like health, social support, environmental characteristics or social and health services.

This paper analyses the positive effects that the fact of staying in the usual environment and the alternative services of institutionalization have over the quality of life of old people. The programs and services that have been analysed are: the home help service and tele-assistance, the program in which a family take in old people, and the day care centres in the Autonomous Region of Galicia. Other alternative services to institutions (communal homes, protected flats...) are not be analysed because they represent a bigger rootlessness than the three services selected.

Finally, a research project what is being developed at this moment is presented. This research may have important influence over the alternative services of residential centres use.

**Key words:** Quality of life, home help, tele-assistance, to take in, day care centres.

## INTRODUCCIÓN

Vivimos en la sociedad del bienestar, una sociedad cuyo objetivo por excelencia es la calidad de vida de las personas. Existe un consenso entre los diversos investigadores sobre el tema en destacar que la calidad de vida es un concepto multicausal y de naturaleza tanto objetiva como subjetiva, en él se incluyen tanto dimensiones socio-afectivas –factores culturales, condiciones económicas, calidad ambiental, apoyo social o servicios de salud y sociales-, como dimensiones personales –salud, habilidades funcionales, relaciones sociales, actividades de ocio o grado de satisfacción con la vida- (Fernández Ballesteros y Macia Antón, 1993).

Las personas mayores valoran como fundamental para una calidad de vida: una buena salud, valerse por si mismo y tener unos buenos servicios. Éstos son aspectos que, a su vez, facilitan la permanencia de la persona mayor en su ambiente con los consiguientes aspectos positivos.

La institucionalización residencial era considerada, hasta hace relativamente poco tiempo, la solución a las necesidades de las personas mayores derivadas de problemas de salud o falta de apoyo social. Los primeros estudios que investigaron los efectos de la institucionalización, consideraban el ambiente residencial como un concepto global y sus resultados indicaban que el ingreso y permanencia en una residencia tenía numerosas consecuencias negativas (Lehr, 1990; Leturia, 1999...):

- Devaluación del autoconcepto y disminución de la autoestima
- Disminución de los contactos sociales y del nivel de actividad
- Cambios en la percepción temporal, que se manifiestan a través de una perspectiva de futuro limitada y una modificación de la visión subjetiva del pasado.
- Disminución de la capacidad de adaptación debida a la pérdida de roles y de la función social.
- Aumento de la morbilidad, de diversos trastornos (depresión frecuentemente) y de deterioro.

Diversos estudios ponen de manifiesto que de todos los trastornos psíquicos el más frecuente en los mayores es la depresión –estado de ánimo triste, decaído la mayor parte del día, con notable disminución de la sensación

de placer o de interés por las actividades cotidianas-. Ciertos niveles de depresión pueden estar presentes en un gran número de personas de edad avanzada, pero los casos de depresión moderada-grave son más frecuentes entre los mayores institucionalizados (González Ceinos, 2001).

No obstante, a la hora de valorar los efectos de una institucionalización residencial debemos de tener en cuenta la existencia de variables potencialmente mediadoras (Pastalán, 1983):

- El grado de cambio ambiental
- Estado de salud del individuo
- Características del propio ambiente residencial
- Grado de preparación del ingreso
- La posibilidad de elección del ingreso

Generalmente se parte de la idea de que el ingreso en una residencia representa una notable fuente de estrés para el sujeto. Pero este estado está mediatizado por las razones que han motivado el ingreso:

- Búsqueda de compañía
- Problemas de salud
- Motivos familiares
- Condiciones del hogar

El ingreso en una residencia produce, sin lugar a dudas, consecuencias materiales e instrumentales fundamentalmente positivas. En cuanto a las consecuencias personales y sociales el balance es más difícil de interpretar. La vida en una residencia proporciona comodidad, tranquilidad, compañía con otras personas pero, a su vez, añoranza, tristeza, falta de intimidad, problemas relacionados con la convivencia con extraños e incluso sentimientos de soledad. Previo al ingreso, la persona experimenta un sentimiento de despedida del pasado, de abandono del propio ámbito existencial y, una vez en la institución, un incremento de la dependencia, disminución de la capacidad de autocontrol, disminución del contacto con la comunidad y con la sociedad, etc.

Con todo ello, no queremos transmitir la idea de que institucionalización residencial se opone a calidad de vida. Sin duda, las personas que se encuentran en situación de pobreza y desamparo o con graves déficits de autocuidado mejoran al entrar en una residencia. A su vez, las características del propio ambiente residencial también marcan diferencias a la hora de hacer

una valoración de sus efectos. Existen centros que ofrecen ambientes estimulantes, estos centros son en los que menos se pueden apreciar los denominados “efectos de la institucionalización”. Pero la consistencia de los datos sobre los efectos positivos de la integración familiar y social de las personas de edad avanzada y los efectos negativos consecuencia del cambio y el desarraigo –en ocasiones más allá de las propias causas que motivaron la institucionalización- obligan a diseñar políticas sociales que garanticen calidad de vida a nuestros mayores y el respeto por sus derechos en todos los ámbitos.

Debemos asumir plenamente el lema de la OMS “Envejecer en Casa”: *“mantener al mayor en su entorno familiar como medida óptima para la promoción de la salud y la prevención de enfermedades”* (OMS, Informe Técnico, nº 706).

Las Políticas Sociales deben ser formuladas teniendo en cuenta tanto a los mayores como al contexto intergeneracional.

- Plan de Acción Internacional de Viena sobre el Envejecimiento (1982):

*“la calidad de vida no es menos importante que la longevidad y, por consiguiente, las personas de edad deben, en la medida de lo posible, disfrutar en el seno de sus propias familias y comunidades...”*

- Foro de ONGs y II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento (2002):

*“se recomienda enfáticamente como una cuestión de derechos humanos la implantación de las llamadas alternativas (Centros de día, atención gerontológico domiciliaria, etc)*

- Plan de Acción para las Personas mayores 2003-2007 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003)

- Plan Galego de Persoas Maiores “2001-2006 (Xunta de Galicia, 2001)

Desde diferentes instituciones y organismos, tanto nacionales como internacionales, se aboga por retrasar la institucionalización y favorecer el mayor tiempo posible la permanencia de los mayores en su entorno habitual.

En la presente comunicación se abordan las alternativas a la institucionalización que se ofertan en la Comunidad Autónoma de Galicia. Aunque podemos entender por institucionalización cualquier servicio que esté formalmente regulado por la administración, aplicaremos este concepto a la institucionalización residencial centrandó nuestra exposición en aquellas alternativas que se pueden englobar dentro de la primera estrategia de

intervención propuesta por el Plan Galego de Persoas Maiores 2001-2006 (Xunta de Galicia, 2001) que se concreta en una apuesta por el envejecimiento en casa. En este sentido, trataremos en el presente trabajo aquellos servicios que más se relacionan con este objetivo y que representan actualmente una verdadera alternativa al ingreso en una residencia. Se trata por tanto de alternativas de tipo comunitario dirigidas a garantizar la permanencia del mayor en su entorno habitual.

El orden de exposición no es azaroso. Se presenta en primer lugar la ayuda a domicilio y la teleasistencia, que suponen el extremo opuesto a la institucionalización, en un segundo término se coloca el acogimiento familiar, que bien puede ser en el hogar del propio mayor por lo tanto acompaña a los recursos anteriores, o bien en el hogar de la persona/s acogedora/s, lo que implica una atención fuera del hogar, pero el mayor continúa en su entorno, por último se sitúa el centro de día, que hoy en día supone, en la mayoría de los casos, el recurso que atiende a las personas cuya situación podría motivar el ingreso en un centro residencial.

### **La Ayuda a Domicilio y la Teleasistencia**

La atención a personas dependientes en el hogar, dentro de su entorno familiar, a través de servicios públicos es realizada principalmente a través del *servicio de ayuda a domicilio* complementado con servicios de apoyo a la autonomía personal como el *servicio de teleasistencia*, los sensores de movimiento o los dispositivos de localización y los servicios de comida y lavandería a domicilio.

El **servicio de ayuda a domicilio** (SAD), como se desprende claramente de su denominación, se presta teniendo como soporte físico el domicilio de aquellas personas o grupos familiares carentes de autonomía personal, en situación de desintegración familiar, o limitaciones en su capacidad de relación social.

Es una de las prestaciones básicas de los servicios sociales de atención primaria municipal, dentro del sistema de servicios sociales. Son responsables de su creación y gestión los ayuntamientos, ámbito administrativo de su desarrollo. Aparece regulada por el Decreto 240/1995 de 28 de julio (DOG de

17 de agosto de 1995). Bien gestionando el ayuntamiento todas las responsabilidades en su ejecución, o mediante convenios con entidades privadas para su gestión. Así mismo, puede ser prestado por empresas privadas y homologadas a tal efecto. A través del Programa del Cheque Asistencial, que más adelante se comenta, se puede sufragar el coste del servicio en estos casos.

El SAD contempla actuaciones preventivas, educativas, asistenciales y rehabilitadoras. Previene o detiene el deterioro personal y/o familiar con el fin de facilitar a las personas su permanencia en su medio de convivencia habitual, en su hogar, evita su institucionalización y el desarraigo, procurando simultáneamente su bienestar físico, social y psicológico.

En Galicia los usuarios del SAD público son fundamentalmente mayores, unas 9.975 personas que representan el 85.5%<sup>1</sup>. Con un índice de cobertura del 1,91% de mayores, frente al 3,14% de media en España (Sancho Pezuela y Fernández Moreno, 2005).

El 62% son mayores de 80 años, y las usuarias mujeres suponen el 72%.

La edad media de los preceptores del servicio es de 82 años, que reciben un promedio de 20 horas de atención al mes. De estas el 46% lo son de cuidados personales y el 54% del tiempo empleado en las tareas domésticas

El Plan Galego de Persoas Maiores 2001-2006 (Xunta de Galicia, 2002), fija una previsión de pasar de una ratio de cobertura de 1,33% a 3,20% en el período que abarca su desarrollo. Es decir, de 6.983 personas mayores atendidas en el año 2.000 a 16.826 en el 2.006.

Centrándonos en el colectivo de personas mayores, los **potenciales usuarios del SAD** son:

- Los que carecen de apoyo familiar o informal para asumir responsabilidades hacia la persona con pérdida de autonomía, con limitaciones, con disfunciones susceptibles de mejora, que dan lugar a un cierto nivel de dependencia. Permitiendo a la persona vivir autónomamente en su domicilio, aportándole medios con un contenido

---

<sup>1</sup> Según datos referidos a diciembre de 2004 facilitados desde la Vicepresidencia de la Igualdad y el Bienestar de la Xunta de Galicia.

estimulador y educativo orientado a superar situaciones de pasividad y dependencia.

- Familias en situación de crisis por ausencia de un miembro clave, por enfermedad, hospitalización de una persona esencial para el normal funcionamiento de la vida familiar en cuanto a prestar atención a mayores dependientes.
- Mayores que debido a su discapacidad o enfermedad no pueden realizar tareas personales<sup>2</sup> o domésticas<sup>3</sup> por si mismas, y se favorece su autonomía.
- Aquellos mayores que presentan situaciones de riesgo o de exclusión social.

Las **ventajas** que ofrece el SAD frente a otros tipos de servicios son:

- Permanecer en el hogar, manteniendo su calidad de vida, incrementando su independencia y autonomía.
- Alivio a familiares en la sobrecarga que suponga su atención, rebajando responsabilidades en el cuidado habitual.
- Evita el desarraigo de su entorno habitual.
- Aleja la perspectiva del internamiento residencial, siempre que se garantice su calidad de vida.
- Evita los trastornos psicológicos que pueda ocasionar el traslado a un centro residencial.

Los **aspectos a mejorar** en la prestación del SAD son:

- Evitar la despreocupación progresiva de la familia, no delegando, en el servicio, responsabilidades que pueda asumir.
- Desarrollar todas las prestaciones y atenciones que permite el servicio
- Hacer un uso no adecuado de la prestación del SAD ante la falta de plazas en otros servicios.
- Limitación en la prestación que genera lista de espera.

---

<sup>2</sup> Apoyo para la higiene o aseo personal, ayuda para comer, en el vestir, apoyo en la movilización, ...

<sup>3</sup> Referidas a la alimentación (preparación de alimentos, compra de los mismos...) referidas a la ropa, limpieza y mantenimiento de la vivienda.



El **servicio de teleasistencia** es una prestación de carácter técnico que complementa el SAD. Se desarrolla con apoyo de nuevas tecnologías, y su objetivo se centra en la atención inmediata en situaciones de crisis o de emergencia.

En Galicia hay 5.480 usuarios<sup>4</sup> públicos de este servicio con una edad media de 81 años. El 61,3% son mayores de 80 años, y el 82,8% son mujeres.

El Plan Galego de Persoas Maiores (Xunta de Galicia, 2001) parte de 1.240 personas atendidas en el año 2.000, para llegar a 4.341 en el año 2.006. Es decir, pasar de una ratio de 1,33% de personas mayores beneficiarias a 4,80%.

Comparando datos con la cobertura a nivel de España, el índice de cobertura en Galicia es del 0,65%, lejos del 2,05 de media en España (Sáncho, Pezuela y Fernández Moreno, 2005).

En cuanto a otros servicios de atención a domicilio, el servicio de dispositivos de sensores de movimiento y de localización tiene una implantación casi testimonial pues solo hay 34 personas mayores beneficiarios de los mismos.

### **El Acogimiento Familiar**

En el año 1994, se hacía pública, mediante el Decreto 225/1994 (DOG de 22 de julio de 1994), la regulación del Programa de Acogimiento Familiar para Personas Mayores y Personas con Discapacidad.

Con anterioridad a esta expresión normativa, el citado recurso social se establecía como programa propio de los Servicios Sociales de Atención Especializada para la vejez a través del artículo 14 de la Ley 4/1993 de 14 de Abril de Servicios Sociales de Galicia (DOG de 23 de abril de 1993).

En la actualidad, y en el marco de la política social documentada a través del Plan Galego de Persoas Maiores (Xunta de Galicia, 2001), el Programa de Acogimiento Familiar es considerado un pilar muy importante para dar cumplimiento a la estrategia básica de envejecer en casa.

---

<sup>4</sup> Según datos referidos a diciembre de 2004 facilitados desde la Vicepresidencia de la Igualdad y el Bienestar de la Xunta de Galicia.

Dejando al margen el marco normativo-jurídico así como el político, debemos considerar el acogimiento familiar como un recurso social surgido de la propia dinámica de la ayuda mutua. Trata de responder a la necesidad de atender a nuestros mayores, pero no sólo a nuestros mayores parientes sino a los mayores de nuestro medio. Es un recurso social con una larga tradición histórica. Es una forma de mantener nuestro entorno en equilibrio, empleando la fórmula universal tan enriquecedora del dar y recibir.

Todos somos concededores de la importancia de este recurso social natural que surge, en la mayor parte de las ocasiones, de los vínculos afectivos que existen en las vidas de las personas que integran el entramado social, de ahí que decidamos protegerlo y promoverlo.

Por ello la administración pública se hace eco de ese saber y sentir popular e inteligentemente decide elaborar un marco normativo regulador del programa de acogimiento familiar de modo que se pretende dar una respuesta en forma de apoyo institucional a las necesidades y demandas sociales.

Desde el contexto regulador, expresado en el Decreto 318/2003 de 26 de junio (DOG de 29 de julio de 2003), se identifica el programa de acogimiento familiar como un medio para proporcionar a las personas mayores un ambiente de convivencia familiar, preferentemente en su entorno habitual, procurando una atención más personalizada y participativa.

Se pretende facilitar la integración de personas mayores en el seno de una familia que, además de proporcionarle un ambiente y trato familiar las 24 horas del día, atienda directa e individualizadamente las necesidades derivadas de su edad y de su dependencia, en su caso.

Cada persona o unidad familiar puede acoger, por medio de este programa, a dos personas mayores. Entre las personas mayores acogidas y las personas que integran la unidad de acogida no puede existir relación de parentesco en línea recta en ningún grado, o en línea colateral por consanguinidad hasta el tercer grado inclusive. No obstante, en caso de que la persona, o personas acogidas, presenten dependencia para actividades de la vida diaria, puede formalizarse el acogimiento en línea recta por afinidad, excepto que en la unidad de acogida existan otros familiares de la persona, o personas acogidas, en línea recta consanguínea que sean mayores de edad y estén obligados legalmente a prestarle alimentos.

El acogimiento puede llevarse a cabo en la vivienda del acogedor o en la del acogido. Esta novedad introducida en el decreto del 2003, surge para dar cumplimiento al deseo de los mayores de permanecer en su propio domicilio y además para posibilitar que los mayores y sus viviendas puedan considerarse también como un recurso social. En cualquiera de los casos la vivienda debe tener fácil acceso, estar dotada de suficientes condiciones higiénicas y de salubridad y carecer de barreras arquitectónicas que impidan el acceso y normal desarrollo de la vida diaria de la persona acogida de acuerdo con sus características personales.

La finalidad del programa es procurar el mantenimiento del mayor en su medio social habitual, siempre que sea posible, facilitando la integración y evitando el internamiento en instituciones cuando éste no sea adecuado o deseado.

A través de este programa se prevé la posibilidad de otorgar ayudas económicas individuales que sufraguen el coste ocasionado por el acogimiento de los mayores, siempre que se cumplan los requisitos dispuestos en el Decreto por el que se regula el programa. Tales requisitos afectan tanto a los actores participantes como al escenario en el que tendrá lugar el acogimiento, es decir: la persona o personas acogidas, la persona o familia acogedora y la vivienda.

La ayuda económica que aporta la administración ante el acogimiento se establece con un importe máximo tomando como referencia dos variables: el nivel de autonomía del beneficiario y la titularidad de la vivienda. La cuantía mensual de la ayuda resulta de la diferencia entre el importe máximo establecido para cada caso y la aportación del beneficiario, que supone el 60% de sus ingresos económicos.

Corresponde a los Servicios Sociales de Atención Primaria Municipal formalizar los acogimientos familiares oportunos, firmando el correspondiente contrato de acogida; a su vez, asumirán el proceso de seguimiento y control directo de estos acogimientos. Cuando acogedores y acogidos provengan de ayuntamientos diferentes la labor citada, de formalización, seguimiento y control, corresponderá a los Servicios Sociales de Atención Primaria del Ayuntamiento en el que se lleve a cabo el acogimiento.

¿Es posible envejecer en casa? Es posible envejecer en casa si somos capaces de conjugar las diferentes oportunidades que se ofrecen a través de los recursos sociales. El programa de Acogimiento Familiar nos ofrece entre otras las siguientes oportunidades:

- Posibilidad de mantener al mayor en su medio habitual aunque se encuentre en situación de grave dependencia, evitando el internamiento institucional.
- Atención directa e individualizada en el que ahora es “**su hogar**” las 24 horas del día.
- Además de permanecer en su medio habitual se posibilita que dos personas mayores, con vínculos entre sí, puedan ser beneficiarias del mismo acogimiento.
- Ambiente de convivencia familiar intergeneracional.
- El mayor y su vivienda se convierten en un recurso social ante las carencias de otras personas o grupos familiares.
- Apoyo a las personas que adquirieron el compromiso de cuidar a los mayores de su medio.
- Coste económico del recurso para la administración pública.

Cabe señalar que en octubre de 2005, y según obran los datos proporcionados por la Xunta de Galicia, figuran como beneficiarios de las ayudas del Programa de Acogimiento Familiar un total de 485 personas mayores (Tabla 1).

Tabla 1. Acogimientos realizados y previstos al amparo del Programa de Acogimiento Familiar en Galicia.

Situación 2005*	Previsión del Plan Galego de Persoas Mayores 2001-2006**
485	1.020

\* Fuente: Xunta de Galicia, 2005. Datos no publicados

\*\* Xunta de Galicia, 2001

En términos estadísticos debemos destacar que la cifra citada es inferior a la mitad de los valores numéricos que se pretendían conseguir en las previsiones del Plan Galego de Persoas Maiores (Xunta de Galicia, 2001), ya que las ayudas destinadas al acogimiento de personas mayores suponen el

45,8% de las que se pretendían otorgar según las previsiones hechas en el Plan Galego de Persoas Maiores para el mismo período.

Tomando esta información, es nuestra obligación, una vez más, recordar que el acogimiento familiar se formaliza en la mayor parte de los casos a partir de los vínculos afectivos y de los compromisos existentes entre las personas implicadas y no siempre a partir de los intereses que pueda presentar la administración con respecto al cumplimiento de sus previsiones en relación a la estrategia de envejecer en casa.

### **Los Centros de Día**

Recurso alternativo a la institucionalización en una residencia que se define como un equipamiento destinado a la atención diurna de personas mayores dependientes con pérdida de autonomía física o psíquica que, residiendo en sus propios hogares precisan y reciben atenciones de carácter personal, terapéutico e social, en las horas de permanencia en el centro.

En la normativa que regula en Galicia este recurso, Orden 18 de abril de 1996 (DOG de 21 de agosto de 1996), se establece que tienen que prestar atención personal (aseo, higiene, comida, cuidados básicos), rehabilitación menor, terapia ocupacional y animación socio-cultural.

Las **ventajas** de este recurso frente al internamiento residencial se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- El mayor “no deja de vivir” en su casa y con su familia.
- El mayor no se siente una sobrecarga para sus familiares.
- Permite mantener la dinámica de las relaciones socio-afectivas con la familia y el entorno
- Alivia la situación de sobrecarga de los cuidadores: se reducen los conflictos y el estrés familiar ocasionados por el cuidado permanente del mayor.
- Los familiares/cuidadores pueden desarrollar actividades fuera del hogar, incluso una jornada laboral, con la tranquilidad de que sus mayores están bien atendidos
- El mayor recibe una atención profesionalizada.

En definitiva es un recurso dirigido a la atención de los mayores y a su vez un recurso que “cuida al cuidador”.

Cabe destacar (Tabla 2), el número de centros y plazas de empresas con ánimo de lucro sobre las de iniciativa social y titularidad pública.

En esta línea, señalar que uno de los condicionantes a la hora de acceder a este recurso es el coste del servicio, puesto que la oferta de plazas públicas respecto a las concertadas es relativamente baja.

Tabla 2. Distribución de centros de día y plazas por provincias y titularidad del centro.

	Privados con ánimo de lucro		Privados de iniciativa social		Titularidad de la Xunta de Galicia		Titularidad municipal	
	Nº centros	Nº plazas	Nº centros	Nº plazas	Nº centros	Nº plazas	Nº centros	Nº plazas
A Coruña	16	685	5	185	1	25	-	-
Lugo	3	140	-	-	1	20	2	38
Ourense	1	30	2	46	-	-	1	15
Pontevedra	13	442	1	30	-	-	1	80
	<b>33</b>	<b>1.297</b>	<b>8</b>	<b>261</b>	<b>2</b>	<b>45</b>	<b>4</b>	<b>133</b>

Fuente: Xunta de Galicia, 2005. Datos no publicados.

Por otra parte, entre las dificultades de la aplicación de este recurso cabe indicar la circunstancia de que algunos centros no disponen de transporte propio, siendo este el motivo por el que algunas familias no pueden hacer uso de él. Debe tenerse en cuenta que, por la peculiaridad de este centro, la eficacia del mismo depende en gran medida de la proximidad a sus posibles beneficiarios.

En la actualidad, en Galicia, hay dos líneas de ayudas públicas para financiar el coste de una plaza en Centro de día:

1.- En las **ayudas para mayores en estado de necesidad**, que anualmente se convocan, se contempla la atención en centros de día para mayores en situación de severa o gran dependencia, con una cuantía máxima por ayuda de 240€ al mes

2.- En el **programa de cheque asistencial** destinado a cofinanciar los gastos que se deriven de la atención a las personas mayores de 65 años en situación de severa o gran dependencia, se contemplan cuatro modalidades: Cheque Centro de Atención Diurna, Cheque Atención Ayuda en el Hogar, Cheque Residencia y Cheque Estadía Temporal.

El programa establece unos importes máximos del costo de las plazas y servicios que en los recursos que nos ocupan en esta comunicación son los siguientes:

- Centros de día: 429,12€/ plaza y de 214,56€/mes la cuantía máxima del cheque.
- Ayuda en el hogar: costo del servicio 9,02€/hora (hasta 1082,40€/mes) y la cuantía máxima del cheque es de 757,68€/mes.<sup>5</sup>

La cuantía de la ayuda es la diferencia resultante entre los importes máximos establecidos y la aportación del beneficiario.

La aportación de los beneficiarios con ingresos mensuales iguales o inferiores a 721,00€ es siempre la misma como mínimo el 50% del costo de la plaza en centro de día y el 30% del costo del servicio en ayuda en el hogar. No obstante, esta aportación se incrementa si los beneficiarios tienen unos ingresos superiores a 721,00€/mes. En este caso por cada 6,00 € que superen esta cantidad deben abonar 4,60€, a mayores del 50% o 30% del coste de la plaza o servicio

En la Tabla 3 se muestra el número de cheques por centro de día y ayuda en el hogar, y las previsiones del Plan Galego de Persoas Maiors (Xunta de Galicia, 2001). Como se puede observar, en la modalidad del centro de día se alcanzó sólo el 50% de la previsión, pero en la modalidad de ayuda en el hogar se superó la previsión del Plan.

---

<sup>5</sup> Número máximo de horas del servicio con cargo al Programa: 120 horas/mes.

Tabla 3. Cheques por centro de día y ayuda en el hogar

MODALIDAD	TOTAL Octubre 2005*	Previsión del PGPM para 2005**
Centro de Día	297	598
Ayuda en el Hogar	2.029	1.500

\*Fuente: Xunta de Galicia, 2005. Datos no publicados.

\*\* Xunta de Galicia, 2001.

Estaría incompleta una comunicación sobre el tema tratado, que en este momento no mencionase el **Anteproyecto de ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia**, que consideramos cambiará sustancialmente el panorama de la atención a las personas mayores en situación de dependencia. Si nuestra apuesta se dirige a la posibilidad de la elección de envejecer en casa, creemos que el, de momento, anteproyecto, avala esta elección:

- Como principio inspirador: “la permanencia de las personas en situación de dependencia, siempre que sea posible, en el entorno en que desarrollan su vida”
- Como objetivo de las prestaciones de dependencia: “llevar una existencia autónoma en su medio habitual, todo el tiempo que desee y sea posible”.

El abanico de recursos alternativos a la institucionalización expuestos, con la entrada en vigor de esta futura ley se vería ampliado y reforzado, en tanto que contempla, en *prestaciones* y en *servicios*, medidas que favorecen y hacen posible el envejecer en el hogar. Así en prestaciones se incluye una *prestación económica para ser atendido por cuidadores familiares*, y una *prestación económica vinculada* a la cobertura de los gastos de un servicio privado no concertado, como sería en caso de muchos centros de día. Por otra parte en el Catalogo de servicios que presenta, se puede observar que se refuerzan aquellos que implican en mayor o menor medida la permanencia del



mayor en su hogar y el arraigo con su entorno. Del catalogo de servicios los que se dirigen al colectivo que nos ocupan son<sup>6</sup>:

Servicios para la promoción de la autonomía personal:

- Prevención de las situaciones de dependencia
- Teleasistencia

Servicios de atención y cuidado:

- Ayuda a domicilio
- Centro de día para mayores
- Centro de día de atención especializada
- Centro de noche

Por último, señalar del Anteproyecto las ayudas económicas para facilitar la autonomía personal, que se destinarían a apoyar con ayudas técnicas el normal desenvolvimiento de la vida ordinaria, y a facilitar la eliminación de barreras arquitectónicas y adaptaciones en el hogar que contribuyan a mejorar su capacidad de desplazamiento.

Con la filosofía de contribuir al fomento del envejecimiento en el hogar y el retraso de la institucionalización se está desarrollando en la Universidad de Santiago de Compostela en colaboración con las de Granada y Almería un Proyecto de Investigación cuyo objetivo es la elaboración de sistemas de toma de decisiones para la ubicación de personas mayores en Servicios Sociales.

Dicho proyecto intenta diseñar los perfiles idóneos de los usuarios de los distintos servicios sociales dirigidos a las personas mayores en base a los cuales se realizará la posterior asignación al recurso correspondiente. Para la elaboración de dichos perfiles se tienen en cuenta cuatro factores fundamentales: la capacidad funcional, el apoyo social, el estado cognitivo y las características ambientales.

El sistema de clasificación que se aspira a crear priorizará aquellos servicios que permiten al mayor seguir residiendo en su entorno habitual

---

<sup>6</sup> El catálogo de servicios se completa con centro de día para menores de 65 años, y los centros residenciales (centros de personas mayores dependientes, de atención a dependientes con discapacidad psíquica y de atención a dependientes con discapacidad física).

reservando para los casos de mayor dependencia y menor apoyo social los servicios de tipo residencial.

En la creación de este sistema de clasificación “en cascada” se recogerán los planteamientos establecidos en el Anteproyecto de Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia.

## **BILIOGRAFÍA**

DOG 23 de abril de 1993. Ley 4/1993, de 14 de abril, de Servicios Sociales.

DOG 22 de julio de 1994. Decreto 225/1994, de 7 de julio, por el que se regula el programa de acogimiento familiar para personas mayores y personas con discapacidad.

DOG 17 de agosto de 1995. Decreto 240/1995, de 28 de julio, por el que se regulan los Servicios Sociales de Atención Primaria.

DOG 21 de agosto de 1996. Orden de 22 de julio de 1996, por la que se regula el servicio de ayuda a domicilio.

DOG 29 de julio de 2003. Decreto 318/2003, de 26 de junio, por el que se regula el programa de acogimiento familiar para personas mayores y personas con discapacidad.

Fernández Ballesteros, R. y Macia Antón, A. (1993). Calidad de Vida en la vejez. *Intervención Psicosocial*, 5, 77-94.

González Ceinos, M. (2001). Depresión en ancianos: un problema de todos. *Revista Cubana de Gerontología Integral*, 17 (4), 316-20

Lehr, U. (1990). *Psicología de la senectud*. Barcelona: Herder.

Leturia, F. J. (1999). El proceso de adaptación en centros residenciales para personas mayores. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 34 (2), 105-112

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003). *Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. IMSERSO.

Pastalán, L. A. (1983). Environmental displacement. En G. D. Rowels y R. J. Otha (Eds.) *Aging and milieu*. Nueva York: Academic Press.

- Sancho, M., Pezuela, M. y Fernández Moreno, M. (2005). Servicios Sociales para personas Mayores en España. En M. Sancho (coord.). *Informe 2004. Las personas Mayores en España. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Xunta de Galicia (2001). *Plan Galego de Persoas Mayores 2001-2006*. Santiago de Compostela: Consellería de Sanidade e Servizos Sociais. Dirección Xeral de Servizos Sociais.

**La engañosa publicidad y las políticas sociales:  
ayudas creadas para contentar a la opinión pública**

*Beatriz Leal Freire.*

Trabajadora Social del Ayuntamiento de A Coruña.

[b.leal@aytolacoruna.es](mailto:b.leal@aytolacoruna.es)

*Ana Belén Méndez Fernández.*

Universidad de Vigo

**PALABRAS CLAVE:** Política social, publicidad, realidad social, ayudas mediáticas.

**KEY WORDS:** Social politics, advertising, social reality.

**RESUMEN**

Se realiza una reflexión sobre la publicidad que se hace en los medios de comunicación de las diversas ayudas existentes en el campo de la política social y el ajuste de las mencionadas ayudas a la realidad social existente. ¿Se ajustan estas ayudas a las necesidades reales de la población? ¿Es verdad lo que se nos vende? A través del análisis detallado de una ayuda económica, que tuvo mucha publicidad en diversos medios de comunicación, se intentará dar respuesta a las dos cuestiones planteadas; igualmente se analizará la percepción social de la existencia de ayudas entre personas no directamente implicadas en el tema. La ayuda que constituirá el hilo argumental es la ayuda económica a cuidadores de la Xunta de Galicia.

## **ABSTRACTS**

A reflexion is made about advertising on the media of different assistance existing in the social political field, and the adaptation of the named helps to the current social reality. Are these helps adapted to the current social reality? Is it true what it is trying to be sold to us? Through the detailed analyse of an economical help, that was very publicity on some media, we are going to try to answer both question; it is also going to be analyse social perception of the existence of assitances among people not directly involved. Specifically it is going to be analysed the “ayuda económica a cuidadores” of the Xunta de Galicia.

### **“La engañosa publicidad y las políticas sociales: ayudas creadas para contentar a la opinión pública”**

Es imprescindible entender correctamente qué son las políticas sociales y cómo el trabajador social puede y debe influir en estas para dar un sentido a esta reflexión crítica que sobre la base de nuestra experiencia práctica y de datos analizados hemos elaborado.

El Trabajo Social como profesión y, por ende la intervención profesional, surgió en base a la asunción por parte de la sociedad de que era necesario ayudar a aquellos que lo necesitaban pero de una forma organizada, como una responsabilidad colectiva, y por tanto, como parte de las responsabilidades de los Estados. Por ello hay que situar la intervención desde la perspectiva del logro del bienestar social, de la lucha por la justicia social y, por tanto, del avance de los derechos sociales, con la finalidad de mitigar el sufrimiento humano. Estas estrategias de protección social han evolucionado adoptando diversas formas a lo largo del tiempo y que, dependiendo de los modelos de sociedad, se han ido concretando en respuestas concretas para el ejercicio de dichos derechos sociales. En el mundo occidental en el que nos situamos existe una filosofía bienestarista en los Estados, que ha ido tomando cuerpo en políticas sociales y en el desarrollo de sistemas de Servicios Sociales. Como afirma De la Red Vega

«Podemos considerar el Bienestar Social, la Política Social y los Servicios Sociales como tres niveles de una misma realidad. El Bienestar Social se sitúa en el ámbito de lo deseable, de lo utópico. La Política Social pretende situarse [...] en el topos, en lo operativo. Los Servicios Sociales pueden ser considerados como los medios de los que se sirve la administración y la sociedad para concretar la Política Social» (De la Red Vega, 1997a: 151). Es entonces necesario que realicemos una aproximación conceptual a estos elementos que forman parte del marco referencial del Trabajo Social. Por ello realizaremos un breve análisis del Estado de Bienestar, la Política Social, y los Servicios Sociales y sus relaciones con nuestra profesión.

### **El Estado de Bienestar**

El siglo XIX se plantea la aparición de un *Estado Social o Intervencionista*, en contraposición al *Estado Liberal o Abstencionista*, que se define por el papel del Estado y la Administración Pública como protagonistas en el desarrollo de las relaciones sociales y económicas, junto con el reconocimiento y cobertura por el Estado de los derechos sociales. Busca una fórmula de compromiso entre la desigualdad generada por la economía de mercado y las expectativas de igualdad suscitadas por el ideal democrático. Su intervencionismo se propone paliar la desigualdad promoviendo *Políticas de Bienestar*. Se apoya en el sufragio universal.

Resulta un erróneo confundir o reducir a uno sólo los conceptos de Estado Social y Estado de Bienestar, ya que el primero se cimienta en la existencia de unos principios constitucionales considerados como esenciales y unos fines que pretenden la previsión de la existencia, es decir, considerando que el Estado tiene el deber de procurar y satisfacer un nivel mínimo de bienestar a todos aquellos ciudadanos que no se encuentren en condiciones de conseguirlo por sí solos. Además, sostiene un concepto de redistribución social que se concibe como el intento de conseguir una mejor y más adecuada distribución de lo producido, con la pretensión de

conseguir un cierto nivel de equilibrio entre las clases, grupos y territorios que componen la comunidad nacional.

Para Martínez de Pisón implica la intervención, la planificación y la asunción de nuevas competencias por parte del Estado, así como el aumento de la burocracia, de los presupuestos y del gasto social, de la Administración misma y, en general, de la totalidad del sector público (Martínez de Pisón, 1998: 34-35).

Una definición sobre Estado de Bienestar podría ser la elaborada por Mishra: *«En suma, en este sentido característico ideal, el Estado de Bienestar institucionalizó el papel del gobierno en la prevención y alivio de la pobreza y en el mantenimiento de un adecuado nivel de vida mínimo para todos los ciudadanos. Esto implicaba una intervención activa y progresiva a cargo de la nación -es decir, del gobierno- para contener las desigualdades»* (Mishra, 1990: 41).

### **La Política Social**

Se debe evitar asimilar las expresiones «Política Social» y «Estado de Bienestar» para hacer referencia a cosas semejantes, por lo que la definición de ambos conceptos resulta imprescindible. Si se nos permite la licencia de ser quizás en exceso reduccionistas, podríamos decir que a todo Estado de Bienestar le corresponden unas o una determinada Política Social, pero que no todas las políticas sociales se formulan desde Estados que se puedan considerar bienestaristas.

Como vimos que ocurría en el caso del Estado de Bienestar, también existe un gran dificultad en realizar una definición de Política Social, casi habrá tantas como autores, tomando acepciones distintas según la ideología y perspectiva de quien la realice.

Para Redondo de la Serna (1987) la Política Social puede conceptualizarse como *«la intervención del Estado, instrumental y normativa, con intencionalidad compensatoria y/o redistributiva, que ordena medios para*

*realizar aspectos concretos del Bienestar Social»* (En Garcés Ferrer, 1996a: 52).

Los objetivos de la Política Social no son tampoco únicos y monolíticos. Así, podemos diferenciar dos grandes grupos en función al cuestionamiento del sistema social imperante. Un primer grupo pretenden que las medidas adoptadas por la Política Social se dirijan hacia la modificación social, una modificación que afecta las estructuras de la sociedad, intentando rectificar las contradicciones o problemas que en ella se generan; un segundo grupo estaría compuesto por aquellas que interpretan que los objetivos de la Política Social, de las medidas que implementa, deberían ir dirigidas a atenuar y hasta resolver los conflictos generados pero sin cuestionar el orden establecido, hasta tal punto que actuarían como factores de estabilización que facilitarían la gobernabilidad (Montagut, 2000, 21).

Para finalizar, como afirma Vila López, *«Política social es más que protección social. Es más que política de rentas, soluciones a los sin techo, atención sanitaria, servicios sociales, etc. todo consiste en pasar de un enfoque descriptivo a otro, previo, prescriptivo (moral o ético); de una atención a los medios instrumentales, a una afirmación específica de los objetivos (fines). Es necesario incluir “lo social” dentro del desarrollo, como una manera de reducir la desigualdad y la pobreza»* (Vila López y Moñivas, 1995).

### **Los Servicios Sociales**

A la definición de Servicios Sociales le ocurre lo mismo que a las de los dos conceptos planteados anteriormente: ha sido objeto de diferentes puntos de vista y se ha definido de forma distinta dependiendo de las características de los Servicios Sociales implementados en los distintos países. De todas formas, la expresión Servicios Sociales a nivel internacional, con un consenso bastante amplio, es utilizada con tres distintos significados (Guillén Sádaba, 1996: 711):



- 1°. Desde una *perspectiva amplia*, el término se utilizaría para designar los seis subsistemas de la Política Social que comprenderían a la sanidad, la educación, la protección a la vivienda, la protección al empleo, los seguros de renta o de subsistencia y los Servicios Sociales personales:
- 2°. Desde una *perspectiva más restringida* el término se aplicaría sólo al último subsistema de los citados anteriormente, es decir, a los Servicios Sociales personales y que sería considerado no como un subsistema sino como un sistema con características propias.
- 3°. La última acepción *expresa un significado* que se correspondería con la frase «*actividad llevada a cabo por los profesionales trabajadores sociales*». Este significado se usa cada vez como menor frecuencia.

Para Alemán Bracho, «*Los Servicios Sociales constituyen uno de los sistemas públicos de bienestar dentro de un Estado Social que a través de la administración y de la sociedad, tienen la finalidad de integrar y compensar a los ciudadanos y grupos desfavorecidos y de proporcionar y universalizar el bienestar social*». Esta misma autora considera, por tanto, que los Servicios Sociales son instrumentos de la Política Social, de los que se valen la sociedad y los poderes públicos para dar una respuesta adecuada a las necesidades de los individuos, grupos o comunidades para la obtención de un mayor bienestar social y, en definitiva, para alcanzar una mayor calidad de vida (Alemán Bracho, 1991: 197-200).

De la Red Vega pone en relación los conceptos de una forma muy reveladora cuando afirma que «*El trabajo diario de la mayoría de los profesionales, se centra, preferentemente, en la traducción de la política social en servicio operativo desde los servicios sociales básicos o específicos*» (De la Red Vega, 1997b: 531). A ello añade que también contribuye al estudio e investigación de contextos, colectivos y necesidades, desde los que contribuye a la definición, desarrollo y aplicación de las Políticas Sociales. El Trabajo Social y Política Social confluirían en la pretensión de obtener del bienestar, y siendo, además, un

referente común para ambos las necesidades. La Política Social, entendida como conjunto de medidas para dar respuesta al bienestar social, necesita de disciplinas y profesiones que concreten y delimiten las respuestas a las múltiples y complejas dimensiones de las necesidades sociales, siendo el Trabajo Social una de ellas.

El mundo que nos toca vivir y al que sospechamos que nos vamos a enfrentar, va a ser un mundo economizado, mercantilizado, con unos Estados-nación que seguirán debilitándose, perdiendo capacidad para dar respuesta a las necesidades de sus ciudadanos, al encontrarse sus economías y sus capacidades redistributivas cada vez más condicionadas a los designios e intereses de estamentos económicos “no democráticos”, de grandes poderes financieros cuya única pretensión consiste en maximizar los beneficios.

Es esperable un detrimento en la cobertura de los sectores más desfavorecidos de la población, un recorte en los gastos sociales, la implantación de políticas sociales cada vez más sectoriales y la consolidación de un modelo de servicios sociales cada vez más residual. A este Estado dependiente de los intereses del mercado, sujeto a la competitividad, cada vez le estarán más limitadas sus funciones redistributivas y de reconocimiento de derechos sociales, viéndose fortalecida su labor de control, a toda hora entendible ante la necesidad de limitar la respuesta social que poco a poco se comienza a vislumbrar, con mecanismos coercitivos cada vez más consolidados.

Es por ello que los profesionales inmersos en la Política Social, debemos reflexionar sobre nuestro trabajo diario velando por el desarrollo de los derechos sociales e incidiendo en el bienestar de los ciudadanos, fomentando el desarrollo de políticas sociales que se ajusten a la realidad social y que garanticen la cobertura de las necesidades a los ciudadanos, reivindicando el necesario aumento del gasto social, no cediendo en la reducción de asignación de presupuestos, que si bien no depende directamente de estos profesionales sí pueden demostrar la necesidad del gasto social.

Es pues en este triángulo Estado de Bienestar-Política Social-Servicios Sociales donde se sitúa el trabajo de los profesionales del Trabajo Social. Estos deben implicarse en el desarrollo e implementación de diversas políticas sociales, así como en la crítica hacia determinadas políticas sociales que no se ajustan a la realidad social y no satisfacen las necesidades de los ciudadanos.

Así, reflexionando sobre la práctica diaria del ejercicio profesional se llega a la conclusión que hay determinadas ayudas, muy publicitadas en todos los medios de comunicación, que no se ajustan a la realidad social ni satisfacen las necesidades de los colectivos a los que supuestamente van dirigidas. Son ayudas que denominamos “ayudas mediáticas”. Con el término “ayuda mediática” nos referimos a esas ayudas conocidas por la ciudadanía general, ya que se le han dado una gran difusión, pero que, por los requisitos de acceso que se piden o por la escasez de presupuesto con las que están dotadas, no cumplen la finalidad con la que supuestamente se desarrollan.

Las Políticas Sociales en general están muy mediatizadas. Se difunden todas las ayudas destinadas a ciertos colectivos y se magnifican los servicios proporcionados, creando falsas expectativas a la ciudadanía, que sólo alcanzan a ver la realidad cuando son ellos los que se ven inmersos en alguna problemática social que requiere su acercamiento a los Servicios Sociales y llegan a la conclusión de que no existen esa cobertura social tan anunciada. Evidentemente esto no sucede con todas las ayudas, pero sí con muchas de ellas.

Continuaremos la exposición con el desarrollo de un claro ejemplo de lo que nosotros denominamos “ayuda mediática”: esta es la ayuda de apoyo a familias cuidadoras que tienen a su cargo a familiares mayores dependientes. Esta es una ayuda autonómica, de la Xunta de Galicia y vulgarmente es conocida como la ayuda económica para cuidadoras. En el desarrollo de la Orden que regula esta ayuda (Orden de 23 de Diciembre de 2003, publicada en el DOGA de 31 de Diciembre de 2003) se plantea como claro objetivo de la Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e

Relación Laborais mejorar la calidad de vida de las personas mayores dependientes reconociendo el aumento de la dependencia, unido a su vez al debilitamiento de la capacidad de atención de las redes de soporte familiar, que son los que constituyen el principal proveedor de cuidados. Es decir, esta ayuda surge con la finalidad de proporcionar apoyo económico a los cuidadores habituales de los mayores dependientes que carezcan de ingresos suficientes, garantizando a los mayores a su cargo una atención adecuada y favoreciendo su permanencia en su medio social habitual, facilitando la integración y evitando el internamiento en instituciones.

Los beneficiarios de estas ayudas son los familiares cuidadores principales que tengan a su cargo el cuidado de una o dos personas mayores dependientes y precisen de apoyos económicos para garantizar una atención adecuada.

Entre los requisitos para acceder a estas ayudas, a parte de convivencia efectiva del cuidador con la persona mayor y tener una relación de conyugalidad o análoga o ser familiar en línea recta por consanguinidad o en línea colateral por consanguinidad hasta el tercer grado o en línea recta por afinidad en primer grado; es requisito imprescindible tener más de 18 años pero menos de 65, gozar de buena salud y no padecer limitaciones que impidan atender adecuadamente al mayor. Este es el requisito más controvertido de la mencionada ayuda ya que partiendo de la práctica profesional y de ciertos datos recogidos en el Plan Galego de Atención as Persoas Maiores, muchas cuidadoras (son mayoritariamente mujeres) son cónyuges de los mayores dependientes, y por tanto son mayores de 65 años; o bien son las hijas de estas personas mayores quienes llevan varios años atendiéndolas y ya son mayores de 65 años cuidando a sus ascendientes que ya se encuentran en la denominada cuarta edad (mayores de 80 años).

En Galicia un 11,54% es el porcentaje de los mayores de 85 años, lo que significa que sus hijos son también personas mayores, algunas de las cuales ya superan los 65 años de edad y por ello no se cumple el requisito anterior (datos extraídos del "Plan Galego de persoas maiores 2001-

2006”<sup>1</sup>). En Galicia la mayor parte de los mayores viven en pareja (un 39,4%). Si uno de los dos tiene alguna enfermedad importante el otro se hará cargo, pero es una persona también mayor y por tanto ya queda automáticamente excluida de esta ayuda económica, aunque se cumplan el resto de los requisitos, entre ellos gozar de buena salud para poder atender a la persona dependiente. La segunda forma de convivencia que predomina es la de vivir con hijos, con una proporción de 27,10%, proporción que aumenta a medida que aumenta la edad de los mayores, tal como se refleja en la siguiente tabla (tabla 1). Es importante centrarse en los mayores con más de 80 años, que son el colectivo más dependiente y donde la convivencia ya es mayoritaria con los hijos (generalmente son mayores que ya se han quedado viudos; aunque también hay un grupo de mayores que vivían en pareja pero ahora ambos son dependientes y necesitan atenciones de otra persona). Lo que confirma la anterior teoría: a mayor edad más porcentaje de mayores viven con sus hijos, y mayor proporción de hijos son ya mayores de 65 años y por tanto son excluidos de la ayuda económica a cuidadores.

TABLA 1 :MODOS DE CONVIVENCIA POR TRAMOS DE EDAD

	65 – 69	70 – 74	75 –84	80 – 84	85 – 89	90 y más	TOTAL
<b>En soledad</b>	14.9%	15.8%	21.6%	19.0%	17.5%	13.3%	17.2%
<b>Con cónyuge o pareja</b>	50.2%	46.3%	38.0%	25.2%	13.7%	12.9%	39.4%
<b>Con hijos en casa</b>	24.0%	26.7%	23.7%	28.9%	39.2%	43.3%	27.1%
<b>En casa de los hijos</b>	1.9%	2.3%	5.7%	7.7%	16.3%	16.0%	5.0%
<b>Con otros familiares</b>	6.7%	7.6%	16.9%	16.9%	9.2%	10.3%	9.2%

<sup>1</sup> XUNTA DE GALICIA “Plan Galego de persoas maiores 2001-2006” Consellería de Sanidade e Servizos Sociais. Dirección Xeral de Servizos Sociais.. 2001.

<b>Otras</b>	1.8%	1.4%	1.4%	1.8%	4.1%	4.2%	1.8%
<b>Ns / Nc</b>	0.5%	1.4%	1.4%	0.5%	4.1%	4.2%	0.3%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: "Plan Galego de persoas maiores 2001-2006"

Con todos estos datos analizados, centrándonos solo en el requisito de la edad, se llega a la conclusión de que esta ayuda deja fuera a la mayor parte de los cuidadores principales existentes en la Comunidad Autónoma Gallega dejando sin validez la finalidad que persigue esta ayuda: "proporcionar apoyo económico a los cuidadores habituales de los mayores dependientes que carezcan de ingresos suficientes, garantizando a los mayores a su cargo una atención adecuada y favoreciendo su permanencia en su medio social habitual, facilitando la integración y evitando el internamiento en instituciones". Y produce además un duro golpe entre las expectativas creadas en la ciudadanía por la publicidad, (estas mujeres mayores se acercan a los servicios sociales con una demanda explícita concreta, conocedoras de la ayuda económica pero no de todos sus requisitos: sólo conocen que es una ayuda económica para los familiares que cuiden a sus mayores dependientes), y la realidad de la ayuda que directamente las excluye con una simple pregunta: "¿Cuántos años tienes?"

Otro aspecto controvertido es el de gozar de buena salud para atender a la persona mayor. Al margen de la edad, en el trabajo diario observamos cómo muchas cuidadoras presentan patologías de salud asociadas al largo tiempo que llevan exclusivamente dedicadas a la atención de estos mayores dependientes, y que seguirán haciéndolo mientras sea necesario: ¿quedan pues estas cuidadoras excluidas?

Otro requisito imprescindible del cuidador principal es que no realice actividad laboral remunerada, con lo cual esta persona va a estar totalmente centrada en el cuidado a la persona mayor, sin tener un espacio propio, y además es totalmente dependiente económicamente de la misma

y no realiza cotizaciones a la Seguridad Social, por lo que además en un futuro estará desprotegida. En la actualidad aún son pocas las mujeres que dejan de trabajar para atender a sus mayores, ya que el perfil del cuidador es una mujer de mediana edad que no trabaja ni ha trabajado fuera de casa. Sin embargo cada vez se va incrementando el número de mujeres que deciden dejar de trabajar al verse en la necesidad de atención a sus mayores.

Finalmente no pueden recibir otras ayudas para la misma finalidad. Es decir, en vez de poder ser compatibles varias ayudas para poder facilitar la atención de estos mayores dependientes en casa y proporcionar un respiro a los cuidadores principales; si reciben esta ayuda económica (que consiste en 180,48 euros al mes por un mayor y 270,72 euros por dos mayores) no pueden tener ayuda a domicilio municipal (que representa aproximadamente 1 hora al día).

En cuanto a los mayores, estos deben tener una dependencia severa que requiera de una atención continuada para la realización de las actividades básicas de la vida diaria; y otro requisito polémico: carecer de rentas o ingresos suficientes. Esta insuficiencia de ingresos se establece en una renta per cápita mensual inferior al 70% del salario mínimo interprofesional. Así en el momento de esta convocatoria no se podía tener una renta per cápita superior a 320 euros, con lo que poniendo un ejemplo, si una mujer de 70 años convive con su hija de 45 no pueden tener más de 640 euros al mes, lo que se supone un límite muy bajo de recursos económicos si se tiene en cuenta la enorme cantidad de gastos que conlleva la dependencia. Además que la cuidadora principal también necesita tener unos ingresos propios que le posibiliten una descarga.

A la hora de proceder a la concesión de estas ayudas hay una comisión de valoración que tiene que tener en cuenta el presupuesto asignado para esta ayuda en cuestión, y se establece un baremo para elaborar un orden y prioridad entre las solicitudes que cumplan todos los requisitos. Es decir, al margen de la exhaustividad de los requisitos exigidos, dada la limitación presupuestaria, existen solicitantes que no pueden acceder a esta ayuda,

aún ajustándose al objeto de la convocatoria. Es evidente que muchos solicitantes que cumplían requisitos quedaron excluidos teniendo en cuenta simplemente el presupuesto asignado: 323620 euros. Dividiendo esta cantidad entre el resultado de multiplicar 180 euros (ayuda al mes por un mayor) por 12 mensualidades y posteriormente dividiendo ese presupuesto total entre esta cantidad, obtenemos que en toda Galicia únicamente se pueden conceder 150 ayudas (sin tener en cuenta a los que tienen dos mayores a su cargo). Esto es lo que denominamos nuevamente ayuda mediática, existir existe, asimismo existe un conocimiento general de esta ayuda, pero no alcanza su finalidad ni objetivos. Es decir, no alcanza la cobertura de las necesidades de los mayores que se establece en la orden de desarrollo, pero sí que alcanza su objetivo político: existe una gran variedad de ayudas para nuestros mayores. La percepción social general es de existencia de protección social para los mayores.

Finalmente decir que esta ayuda sale a la luz por vez primera en Diciembre de 2003 para hacer efectivo los pagos durante el 2004. Nace con una idea de continuidad y así se vende en los medios. Sin embargo sólo se hizo efectiva durante el 2004. A Marzo de 2006 aún no tenemos noticias sobre la misma, sin embargo la opinión pública, de personas no implicadas en estos temas, continúa pensando que esta ayuda es real y que ante una situación de necesidad la solicitarán.

Extrayendo los datos analizados para el trabajo de investigación "Aspectos sociales de la enfermedad de Alzheimer" realizado en el marco del programa de doctorado "Redes Sociales y Cambio Social" en Universidad da Coruña 2003, de Beatriz Leal sobre la situación de los cuidadores de enfermos de Alzheimer (se entrevistan a cuidadores localizados a través de la Asociación de familiares enfermos de Alzheimer), estos subrayan en casi el 80% de los casos que conocen las ayudas ofertadas y que han solicitado algún tipo de ayuda y solo el 24 % recibe ayuda pública, el resto recibe ayuda de la asociación de familiares de enfermos de Alzheimer. Consideran además en más del 75% de los casos que la ayuda ofertada no es suficiente. Estos resultados además coinciden con los obtenidos por otro



estudio similar anterior titulado “Ancianidad, familia y enfermedad de Alzheimer” HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, G. Y MILLÁN CALENTI, J.C. En ambos trabajos se concluye que son familias que quieren tener a sus enfermos en casa pero que necesitan apoyo, para no enfermar ellos también. Es necesario una buena política pública de “cuidar a los que cuidan” para realmente garantizar el bienestar de todos los ciudadanos. Lo que más valoran estas familias es el apoyo familiar, si existiese una buena red de apoyo, muchos problemas desaparecerían, pero también se consideran imprescindibles las ayudas económicas, bien en forma de ayuda mensual para el cuidador (quien muchas veces tiene que dejar de trabajar), bien de ayudas económicas indirectas en el sentido de una Ayuda a Domicilio gratuita, Centro de día subvencionado, ayudas para la adaptación de la vivienda...Puede parecer que estas ayudas ya existen, sin embargo la opinión generalizada es que existen en la teoría pero en la práctica es casi imposible que las concedan porque hay mucha demanda y pocas ayudas.

En el estudio del CIS sobre “El cuidado de los Mayores” del año 2001 hace referencia a los servicios y cuidados para la tercera edad y se obtiene que la opinión pública cree que la ayuda más importante que la Administración Pública debe proporcionar a las familias que cuiden de sus mayores es la ayuda económica en forma de salario (57% del total), seguido muy de lejos por el Servicio de Ayuda a Domicilio (13%). Además una inmensa mayoría responde que es conecedor de las ayudas ofertadas desde la Administración Pública, igual que una aplastante mayoría responde que en un futuro, de presentarse una situación de dependencia desearían continuar viviendo en su domicilio, realizando las adaptaciones precisas y que fueran sus parejas o hijos los que les prestaran las atenciones necesarias, con lo que se confirma que lo que ven idóneo a estas situaciones son las ayudas económicas a sus cuidadores principales. En las tablas siguientes se reflejan los resultados:

□ Las Administraciones Públicas podrían tomar una serie de medidas para ayudar a quienes cuidan de las personas mayores de su familia. Indique por orden de importancia las tres que le parezcan más necesarias.

%			
	Primera importancia	Segunda importancia	Tercera importancia
Apoyo económico del Estado en forma de "salario mensual"	57	13	6
Servicio de ayuda a domicilio	13	20	21
Reducción de la jornada laboral por parte de las empresas	9	17	9
Fomentar la atención temporal con personas voluntarias	4	11	10
Orientación y formación para poder afrontar mejor la situación del/la cuidador/a	4	9	9
Deducciones fiscales	3	12	9
Estancias temporales de la persona mayor en residencias	3	6	10
Asistencia de la persona mayor a Centros de estancia diurna	3	4	13
Otras respuestas	0	0	1
NS/NC	5	8	12
(N)	(2496)	(2496)	(2496)

CIS 2001.

Si algún día necesitara ayuda de otras personas para realizar actividades de la vida cotidiana como bañarse, vestirse, salir a la calle, etc., ¿quién desearía que se la prestara principalmente?

%			
Total	Género		
	Hombre	Mujer	
Cónyuge	45	53	38
Hijos/as, otros familiares o amigos	33	25	39
Servicios sociales públicos	8	8	9
Familia y servicios sociales conjuntamente	12	12	12
NC	2	2	2
(N)	(2496)	(1204)	(1292)

CIS 2001

En conclusión, todos los estudios analizados concluyen que existe un conocimiento general de las ayudas ofertadas por los servicios públicos para la atención de las personas mayores dependientes, debido a las grandes campañas informativas y divulgativas que se han realizado en diversos medios de comunicación así como en la publicación propia de dípticos informativos. Únicamente las personas directamente implicadas en estas situaciones de necesidad de apoyo (cuidadores con mayores dependientes) ven truncadas sus altas expectativas, cuando tras acercarse a los Servicios Sociales comprueban que muchas de esas ayudas no se adaptan a su situación de necesidad y por ello son automáticamente excluidos; o simplemente, como en Galicia el caso de la ayuda económica a cuidadores, descubren que no se han vuelto a convocar.

Llama la atención que muchos de los datos de estudios aquí analizados para saber si la ayuda a cuidadores se ajusta o no a la realidad social son elaborados por la propia Conselleria que posteriormente elabora la orden. Es aquí donde nos cuestionamos si existe un interés real de atender a las necesidades del colectivo que lo necesita; o si se estudian los requisitos a exigir para que sólo puedan acceder a estas ayudas aquellas que con el escaso presupuesto habilitado pueden ser efectivamente concedidas. Entendemos que existe un escaso presupuesto destinado a la protección social y cada vez son mayores las necesidades y las demandas sociales pero consideramos que la solución no puede ser el crear falsas expectativas sino que hay que analizar exhaustivamente la realidad para detectar las necesidades reales y luchar para conseguir un mayor presupuesto que garantice un óptimo bienestar a todos los ciudadanos. Es ahí donde entra el imprescindible compromiso ético y profesional de los trabajadores sociales quienes deben poner de manifiesto que estas ayudas son insuficientes y dejan fuera de su campo de acción a colectivos con grandes necesidades.

## BIBLIOGRAFÍA

Alemán Bracho, C. (1991): *El sistema público de Servicios Sociales*. Granada, Impredisu.

Alemán Bracho, M.C. y García Serrano, M. (1999): *Fundamentos de Bienestar Social*. Valencia, Tirant lo Blanch.

Baylos Grau, A. (1999): Estado de bienestar y derechos sociales. En Fernández García, T. y Garcés Ferrer, J. (Coord.) *Crítica y futuro del Estado del Bienestar: Reflexiones desde la izquierda*. Valencia, Tirant lo Blanch.

De la Red Vega, N. (1997b): Política Social y Trabajo Social. En Alemán Bracho, C. y Garcés Ferrer, J. (Coord.) *Política Social*. Madrid, McGraw-Hill.

CIS 2439. Diciembre de 2001. "El cuidado de las personas mayores".  
XUNTA DE GALICIA "Plan Galego de persoas maiores 2001-2006"  
Conselleria de Sanidade e Servizos Sociais. Dirección Xeral de Servizos  
Sociais.. 2001.

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, G. Y MILLÁN CALENTI, J.C. "Ancianidad,  
familia y enfermedad de Alzheimer" Universidade da Coruña. 2000.

LEAL FREIRE, B. "Aspectos sociales de la enfermedad de Alzheimer"  
Trabajo adscrito al programa de doctorado "Redes sociales y cambio  
social". Universidade da Coruña. 2003.

## **Análisis descriptivo sobre el envejecimiento de la población y la enfermedad de Alzheimer. La realidad social actual**

*Beatriz Leal Freire.*

Trabajadora Social del Ayuntamiento de A Coruña.

[b.leal@aytolacoruna.es](mailto:b.leal@aytolacoruna.es)

*Ana Belén Méndez.*

Universidad de Vigo

**PALABRAS CLAVE:** Envejecimiento, enfermedad de Alzheimer, esperanza de vida, feminización de la vejez y dependencia.

**KEY WORDS:** Ageing, Alzheimer's disease, life expectancy, higher number women than men in the ageing and dependency.

### **RESUMEN:**

En esta comunicación se hará una aproximación teórica y descriptiva al estudio del envejecimiento de la población (características sociodemográficas y comparativa entre las Comunidades Autónomas españolas desarrollándose el caso de Galicia por ser de las comunidades más envejecidas) basada principalmente en el "V Informe Sociológico sobre la situación social en España". Fundación Foessa, el "Informe sobre la Salud de los Españoles" del Ministerio de Sanidad y Consumo así como el "Plan Galego de persoas maiores 2001-2006" de la Xunta de Galicia.

Posteriormente se realizará una aproximación similar en relación al estudio de la enfermedad de Alzheimer por ser una de las enfermedades que genera mayor dependencia en nuestros ancianos, que ha aumentado enormemente su prevalencia en los últimos años y que las expectativas de progresión de la misma son alarmantes. Para realizar este estudio se usará, entre otro material, el libro "Ancianidad, familia y enfermedad de Alzheimer"

Hernández Rodríguez, G. Y Millán Calenti y el “Plan Galego de atención ó enfermo de Alzheimer e outras demencias” de Xunta de Galicia.

### **ABSTRACTS.**

In this report we will make a theoretical and descriptive approach to the study of the populational ageing study (sociodemographic characteristics and a comparison among the diferents spanish autonomous regions, developing the special case of Galicia for being one of the older autonomous region) fundamentally based on the “V Informe Sociológico sobre la situación social en España” Foessa Foundation , the “Informe sobre la Salud de los Españoles” from the Ministry of Health and Consume and on the “Plan Galego de persoas maiores 2001-2006” from Xunta de Galicia.

After that we will make a similar approach about Alzheimer’s disease for the important dependence that generates on our old people and high increasing over the last years. To make this study we will use, among other stuff, the book “Ancianidad, familia y enfermedad de Alzheimer” from Hernández Rodríguez, G. and Millán Calenti and the “Plan Galego de atención ó enfermo de Alzheimer e outras demencias” from Xunta de Galicia.

## EL ENVEJECIMIENTO DE LA POBLACIÓN.

Realizando primeramente una aproximación al concepto de envejecimiento se puede destacar que hay diferentes enfoques de una misma realidad:

- Desde el punto de vista **biológico** con envejecimiento se hace referencia a todas las modificaciones morfológicas, bioquímicas y psicológicas que aparecen como consecuencia de la acción del tiempo sobre los seres vivos. Así se puede realizar una distinción entre la edad cronológica, la de los años de una persona, y la edad biológica, que señalan los marcadores bioquímicos.
- Desde el punto de vista **legal** se hace referencia a la edad en que la mayoría de las personas se retiran de trabajar, es decir, cuando se llega a la edad de jubilación, convencionalismo fijado a los 65 años.
- Desde el punto de vista **psicológico**, existen unos factores determinantes de la psicología del anciano, como pueden ser la presencia de miedos al cambio, aislamiento, sentimiento de inutilidad...
- Desde el punto de vista **demográfico** se considera que la población envejece cuando aumenta el peso relativo del conjunto de individuos que superan los 65 años.
- Desde el punto de vista **económico** se hace referencia a la población dependiente en relación a la población activa.
- Desde el punto de vista **sociológico**, que es el tratado en esta investigación, sería el proceso mediante el cual los individuos van cambiando sus pautas de comportamiento demográfico, social y económico a la vez que modifican su relación con el medio que habitan.

Actualmente se observa una población envejecida en España y especialmente en Galicia debido, sobre todo, a la disminución de la natalidad y al aumento de la esperanza de vida.

En relación a esta esperanza de vida hay que ser prudente y tener presente que no es lo mismo esperanza de vida que calidad de vida. Los



expertos/as señalan que se trata de un indicador de salud quizá no adecuado. “Lo importante no es que la esperanza de vida de los españoles llegue a ser tan alta; lo importante es cómo son los últimos años de vida de los españoles. Seguimos teniendo un grupo muy grande de población que entre los cincuenta y setenta años viven bastante con la enfermedad crónica (sobre todo tumores). Se tiende a decir que la esperanza de vida no es un buen indicador de salud de un país (o grupo social)” Es por esto que aunque la esperanza de vida de las mujeres es mucho más alta que la de los hombres, se reduce drásticamente al considerarla en buena salud, libre de incapacidad<sup>1</sup>.

### **Características del envejecimiento.**

El envejecimiento de la población es una de las características comunes en los países occidentales. Tal como señala Benjamín González Rodríguez en su artículo “La evolución multidimensional de las necesidades de los ancianos”<sup>2</sup> las personas mayores constituyen un contingente importante dentro del total de los efectivos poblacionales de los países occidentales, siendo las necesidades de este colectivo múltiples, debiendo abordarse desde diferentes ángulos incluyendo aspectos como la salud (física y mental), los recursos (físicos y humanos), las redes de apoyo social, la autonomía funcional y el bienestar físico, psíquico y mental.

Hay que señalar que también se da un proceso que se puede denominar “el envejecimiento del envejecimiento”, que consiste en un incremento del número de personas mayores de 80 años.

La vejez además está feminizada, es decir, se aprecia una vejez mayoritariamente femenina.

Es muy importante el punto de vista sociológico del envejecimiento porque muchas de las características propias de la vejez parecen estar condicionadas por el entorno social en el que los ancianos están insertos. El envejecimiento supone una pérdida progresiva de roles, sobre todo el rol de padre/madre y el rol de trabajador; así como una disminución de la capacidad

---

<sup>1</sup> “V Informe Sociológico sobre la situación social en España”. Fundación Foessa. Madrid, 1994.

económica y las aptitudes físicas, lo que muchas veces ocasiona relegar al anciano a una posición secundaria, dependientes social y familiarmente.

El anciano tiene que afrontar este proceso de adaptación buscando un nuevo rol social e influido por factores como el estado de salud física, la autonomía económica, su integración social y la amplitud de intereses.

Otras características del envejecimiento son:

- En relación a la convivencia: La mayor parte de la población vive con su pareja o incluso solos (mayormente mujeres mayores solas).
- En relación a la salud: La gran parte de la población mayor padece algún tipo de enfermedad.
- En relación al estado de ánimo: Experimentan en gran medida soledad, debida a la pérdida de familiares, amigos, relaciones sociales vinculadas al mundo laboral, entre otras.
- En relación a la economía: la jubilación implica una pérdida de poder adquisitivo.
- En relación al ocio y tiempo libre: Tienen una gran cantidad de tiempo libre y la actividad más frecuente es el paseo. La ocupación de este tiempo libre está vinculada al nivel de instrucción, muy bajo en la vejez actual.

La tendencia actual es a que el anciano sea cada vez un individuo con mayor capacidad física y mental y con un mayor nivel cultural. Lo que ocasionará que cada vez las personas mayores ocupen activamente su tiempo libre mejorando su estado de salud general.

Aparte de la limitación de las capacidades en general que supone el proceso de envejecimiento, existen una serie de enfermedades crónicas o degenerativas comunes en la vejez. Entre ellas se encuentra la enfermedad de Alzheimer. Enfermedad de gran importante debido al aumento de su prevalencia en el colectivo de personas mayores (especialmente frecuente en la denominada cuarta edad) y a la gran dependencia que generan.

En la actualidad en todos los países desarrollados se da el proceso de envejecimiento de la población. El artículo “Envejecimiento, natalidad y empleo:

---

<sup>2</sup> “La evolución multidimensional de las necesidades de los ancianos” Benjamín González Rodríguez

cambios demográficos del nuevo milenio”<sup>3</sup> expone, entre otros aspectos, como el envejecimiento es un fenómeno nuevo en España ya que se han producido fuertes cambios en la composición y distribución de su población. La elevada esperanza de vida acentúa la tendencia hacia el envejecimiento, lo que aumenta la tasa de dependencia. Para confirmar este proceso de envejecimiento se analiza la evolución de los indicadores de dependencia de la población española. Si bien la tasa de dependencia general disminuye se explica que es así debido a que es mayor la reducción del peso de los más jóvenes que los incrementos en los más mayores. Si bien a simple vista se observa en la tabla que la tasa de dependencia de vejez ha aumentando bastante. En España se da un proceso de envejecimiento de la población, especialmente en la Comunidad Autónoma de Galicia cuya tasa de envejecimiento es mayor que la tasa estatal.

El V Informe Foessa señala como uno de los factores más importantes de cambio social en España el envejecimiento de la población. Este envejecimiento conlleva múltiples cambios en la sociedad, entre ellos el sistema sanitario y una mayor necesidad de atención de este colectivo. Se trata de una parte de la población cuyo problema sanitario básico son las enfermedades crónicas. Jesús de Míguez<sup>4</sup> destaca esta realidad en su análisis sobre las necesidades básicas de la población. Subraya que el proceso de envejecimiento de la población y el cambio de las estructuras de morbilidad llevan a que uno de los problemas sanitarios básicos sea el de las enfermedades crónicas.

También en el Informe sobre la Salud de los Españoles 1998<sup>5</sup> se señala como uno de los grandes cambios ocurridos en España en las últimas décadas el envejecimiento. Se exponen como factores que han contribuido a que esto sea posible de la mejora en el nivel de vida, la disminución de la mortalidad infantil y la mayor accesibilidad al sistema sanitario. La esperanza de vida a los

---

<sup>3</sup> “Envejecimiento, natalidad y empleo: cambios demográficos del nuevo milenio” Amparo Almarcha, Patricia Cristóbal, Matilde Pascual y Luz Campello. Cuadernos de Trabajo Social, 2001, 14. Pág. 163-183.

<sup>4</sup> “Estructura y cambio social en España” Cap. 8. Necesidades básicas de la población, pág. 373-403. Jesús de Míguez. 1998.

<sup>5</sup> “Informe sobre la Salud de los Españoles: 1998”. Ministerio de Sanidad y Consumo.

65 años en España se sitúa en 1991 en 19,2 años en las mujeres y 15,4 en los hombres. Pero en este Informe sí se tiene precaución con lo que significa este concepto, y se destaca que el aumento de la esperanza de vida va en paralelo con un aumento de años vividos con incapacidades o invalideces. A partir de los 65 años, dos terceras partes de lo que les queda por vivir a las mujeres y la mitad de los años que les quedan a los hombres son vividos con algún tipo de incapacidad. Todo esto implica la necesidad de una transformación en la sociedad para atender todas las necesidades de estas personas, necesidades de atención sanitaria y de cuidados diarios.

Así, tras analizar diversos artículos e Informes queda confirmado que en España se está produciendo un proceso de envejecimiento de la población que continuará, lo que produce a su vez importantes transformaciones sociales.

### **El envejecimiento en Galicia.**

La situación de envejecimiento en Galicia y las estrategias de actuación en el campo de la tercera edad está recogida en el “Plan Galego de persoas maiores 2001-2006”<sup>6</sup>.

En este Plan Gallego se dice que el envejecimiento está teniendo una fuerte incidencia en Galicia y es por este motivo que el Plan contiene las principales medidas de política de protección a las personas mayores.

En el Plan se realiza una profunda aproximación a la realidad social de las personas mayores en Galicia, desde el punto de vista legal (cómo está regulada la protección a los mayores), sociodemográfico (análisis cuantitativo de la vejez en Galicia y características), de recursos sociales existentes; y se establecen una serie de objetivos y estrategias de actuación. Cuestión a destacar es que se afirma que es necesario determinar las necesidades específicas de la población mayor para establecer un conjunto de soluciones adecuadas, posibilitando que los mayores lleven una vida independiente en su

---

<sup>6</sup> XUNTA DE GALICIA “Plan Galego de persoas maiores 2001-2006” Consellería de Sanidade e Servizos Sociais. Dirección Xeral de Servizos Sociais.. 2001.

entorno natural o afrontando adecuadamente la dependencia en su propio entorno.

Es importante mencionar los cuatro apartados en los que se agrupan las estrategias de actuación, ya no sólo como unas líneas a seguir recogidas en este Plan, sino como demandas que se pueden extraer de las opiniones de los cuidadores de Enfermos de Alzheimer recogidas en el estudio “ASPECTOS SOCIALES DE LA ENFERMEDAD DE ALZHEIMER”.<sup>7</sup>

1. Una apuesta para envejecer en casa.
2. Una apuesta por afrontar la dependencia.
3. Una apuesta por la corresponsabilidad social.
4. Una apuesta por la calidad.

El fenómeno del envejecimiento es mayor en Galicia que en el resto del territorio español.

España se considera que tiene una estructura de población envejecida, y tiene una tasa de envejecimiento de 16,3%, o lo que es lo mismo, el 16,3% de la población española es mayor de 65 años. La tasa de envejecimiento gallega es mayor que la media nacional, siendo de 19,3 % lo que supone una diferencia muy importante, tres puntos porcentuales por encima de la española. Diferencia que se incrementa si analizamos el caso de Lugo y Orense, que son las dos provincias que al calcular la media gallega hacen que supere la media estatal, y existiendo claras diferencias entre estas dos, muy envejecidas y muy por encima de la media estatal (con unas tasas de 25,7% y 25,8% respectivamente); y A Coruña y Pontevedra, ambas por debajo de la media estatal (18% y 15,9%).

Los expertos consideran que la tendencia al envejecimiento continuará y las tasas de envejecimiento subirán, lo cual es muy preocupante sobre todo en las provincias de Orense y Lugo, puesto que en las proyecciones realizadas en el Plan se prevé que en el año 2016 la tasa de envejecimiento gallega sea de 21,21%, con lo cual de incrementarse en la misma medida en Orense y Lugo tendrán tasas tan altas que requerirán una gran cantidad de servicios y equipamientos para las personas mayores, que es imprescindible se empiecen

---

<sup>7</sup> “ASPECTOS SOCIALES DE LA ENFERMEDAD DE ALZHEIMER”. Beatriz Leal. En Trabajo Social y Salud, Zaragoza. Octubre 2003.

a poner en marcha y para lo que será necesaria la aportación de la población ocupada, pero no suficiente.

Analizando la población mayor por grupos de edad se obtiene que el mayor número de personas de edad superior a 65 años se aglutinan en los grupos de edad más jóvenes. Un 55,23% de los mayores de 65 años tienen entre 65 y 74 años, siendo de un 11,54% el porcentaje de los mayores de 85. Si se analiza por sexo se obtiene la misma conclusión que para el resto de España y es que la vejez está feminizada. En el caso de Galicia las mujeres suponen un 59,27% de la población total de mayores frente al 40,73% de la masculina. Porcentaje que aumenta progresivamente con la edad llegando a alcanzar una proporción de 67,70% en la población de más de 80 años. Esta longevidad de las mujeres, y teniendo en cuenta la precaución sobre el significado de “esperanza de vida” (que no es lo mismo que calidad de vida) vista anteriormente, tiene como consecuencia una mayor morbilidad relativa, mayor dependencia, más alta tasa de viudedad y mayores tasas de convivencia en solitario.

La conclusión que se extrae del Plan es que son las zonas rurales y las de interior las zonas más envejecidas de Galicia.

Otro aspecto importante sobre la vejez es saber cómo viven estos ancianos. En Galicia la mayor parte de los mayores viven en pareja (un 39,4%), que aunque pueda parecer un dato positivo, puesto que no viven solos sino que están acompañados, hay que tener en cuenta que en la mayor parte de estas parejas ambos son mayores, lo que implica un factor de riesgo. Si uno de los dos tiene alguna enfermedad importante el otro se hará cargo, pero es una persona también mayor y por tanto con ciertas limitaciones. La segunda forma de convivencia que predomina es la de vivir con hijos, con una proporción de 27,10%, con una diferencia de más de 12 puntos porcentuales, que es una diferencia muy amplia. La tercera en importancia se corresponde con vivir solo. En Galicia viven solos el 17,20% de los mayores de 65 años, cifra verdaderamente alta. El resto de los modos de convivencia de los mayores no son tan habituales, viviendo un 9,20% con otros familiares y sólo un 5% en la casa de sus hijos. En la siguiente tabla y gráfico extraídos del Plan galego de

persoas maiores se aprecia la situación de una manera muy sencilla a simple vista.

TABLA 1 :MODOS DE CONVIVENCIA POR TRAMOS DE EDAD

	65 – 69	70 – 74	75 –84	80 – 84	85 – 89	90 y más	TOTAL
<b>En soledad</b>	14.9%	15.8%	21.6%	19.0%	17.5%	13.3%	17.2%
<b>Con cónyuge o pareja</b>	50.2%	46.3%	38.0%	25.2%	13.7%	12.9%	39.4%
<b>Con hijos en casa</b>	24.0%	26.7%	23.7%	28.9%	39.2%	43.3%	27.1%
<b>En casa de los hijos</b>	1.9%	2.3%	5.7%	7.7%	16.3%	16.0%	5.0%
<b>Con otros familiares</b>	6.7%	7.6%	16.9%	16.9%	9.2%	10.3%	9.2%
<b>Otras</b>	1.8%	1.4%	1.4%	1.8%	4.1%	4.2%	1.8%
<b>Ns / Nc</b>	0.5%	1.4%	1.4%	0.5%	4.1%	4.2%	0.3%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: “Plan Galego de persoas maiores 2001-2006”

Los mayores gallegos tienen un nivel muy bajo de instrucción, situación que irá mejorando con el tiempo, al irse incorporando a este colectivo personas de generaciones más actuales. Prácticamente un 90% de los mayores no terminaron los estudios primarios. En cuanto a la economía, aunque la mayor parte de la población mayor percibe directa o indirectamente una pensión contributiva, las cuantías de éstas se consideran muy limitadas para garantizarles unos medios económicos suficientes. La pensión media de la Seguridad Social en Galicia está por debajo de la media estatal, y muy por debajo de otras Comunidades Autónomas como por ejemplo País Vasco, Asturias o Madrid, que son las Comunidades que destacan.

En cuanto a la esperanza de vida, en el caso de los varones es ligeramente inferior a la media nacional (74,72 frente a 74,90) y en el caso de las mujeres es ligeramente superior (82,12 años frente a los 81,90 de España).

No se aprecian diferencias significativas en el estado de salud de los gallegos en relación al total nacional.

Un 32,21% de los ancianos presenta algún grado de discapacidad. Dentro de los que tienen algún grado de discapacidad, que puede ser moderada, severa o total, el 34,26% presenta una discapacidad total. Lo que es una cifra elevada porque eso implica la necesidad de alguna persona que lo supervise o atienda. Siendo por ello una problemática, la específica de los ancianos, que afecta a una gran parte de la población. Implica a los directamente afectados y a los que realizan labores de cuidado y/o supervisión.

Concretando la salud de los ancianos en lo que es objeto de este estudio, una patología psíquica como es el Alzheimer, se expone que en Galicia entre las patologías psíquicas que destacan se encuentran las que cursan con deterioro cognitivo como son las demencias degenerativas, tipo Alzheimer, que según este Plan “generan una problemática de gran importancia por sus efectos dramáticos y restrictivos de la autonomía personal que comportan, seguidos por los trastornos de tipo afectivo que se manifiestan con síntomas de ansiedad, depresión y otros problemas emocionales, que afectan no sólo a la persona que padece la enfermedad, sino también a sus cuidadores habituales”.

### **LA ENFERMEDAD DE ALZHEIMER.**

La Enfermedad de Alzheimer es la causa específica de demencia más frecuente según el libro “99 preguntas alrededor do Alzheimer”<sup>8</sup>. Y es DEMENCIA un deterioro adquirido y de duración prolongada, aunque no necesariamente permanente, de varias funciones intelectuales, en un grado tal que ya altera la autonomía del paciente en las actividades de la vida diaria (más de lo esperado a causa del propio envejecimiento).

Con adquirido se quiere decir que el paciente se deteriora con respecto a su nivel intelectual previo. En esto se diferencia la demencia del retraso

---

<sup>8</sup> “99 preguntas alrededor do Alzheimer” Conselleria de Sanidade e Servicos Sociais”. Xunta de Galicia. 1999.



mental, en el que existe un deficiente desarrollo de las funciones intelectuales, y no un deterioro.

Con funciones intelectuales se hace referencia a la orientación en el tiempo y en el espacio, la atención, el lenguaje, la memoria, la capacidad de comprender lo que se percibe por los sentidos (gnose), la posibilidad de realizar actos voluntariamente (praxe), el cálculo aritmético y el razonamiento correcto.

La ENFERMEDAD DE ALZHEIMER concretamente es una demencia que comienza en algún momento entre los 40 y los 90 años, especialmente después de los 65, evoluciona progresivamente y produce el fallecimiento del paciente en un período variable de entre 4 e 20 años.

En el libro anteriormente citado se establece, de una manera arbitraria, una división de la enfermedad de Alzheimer en tres fases evolutivas:

\* 1ª FASE: El enfermo comienza a olvidar los hechos recientes, puede que le cueste acordarse del nombre de algunos objetos o de algunas personas y se puede sentir desorientado en lugares conocidos pero no frecuentados. Esto puede repercutir en un menor rendimiento laboral, si trabaja, y puede provocar ansiedad o depresión reactivos.

\* 2ª FASE: Se incrementan todas las deficiencias expresadas, de manera que no podrá trabajar, viajar solo, administrar el dinero personal ni realizar tareas manuales un poco complejas. En esta fase no recordará el nombre de algunos familiares allegados, ni su número de teléfono, está desorientado en cuanto al tiempo y al espacio y necesita una cierta supervisión en sus tareas personales (como vestirse o bañarse), así como para prevenir que se pierda o que sufra accidentes. La depresión es menos frecuente, porque se va perdiendo la conciencia de lo que le sucede. Puede empezar la incontinencia urinaria.

- 3ª FASE: El paciente perdió su capacidad de comunicarse, pues comprende muy poco de lo que decimos y apenas es capaz de expresar lo que desea; no comprende el significado de lo que ve a su alrededor; es incapaz de realizar maniobras manuales para ejecutar cualquier acto, por lo que no puede comer por él mismo, asearse, vestirse y en ocasiones ni si quiera

andar. Incontinencia fecal y urinaria. En algunos casos pueden darse ataques epilépticos.

Durante la evolución de toda la enfermedad son frecuentes también las manifestaciones psiquiátricas, que pueden variar desde la simple acentuación de los defectos previos de personalidad en fases iniciales, hasta la aparición posterior de alteraciones del estado de ánimo (depresión, euforia, apatía, labilidad emocional); deterioro en el cuidado personal y en la conducta social, o episodios de inquietud, desorientación y perplejidad. Incluso en un 15-30% aparecen manifestaciones paranoides y algunas veces alucinaciones.

Esta es pues la división en fases que se realiza en “99 preguntas alrededor de Alzheimer” y según la bibliografía consultada la división más comúnmente aceptada. Así también en la obra “La enfermedad de Alzheimer en la familia”<sup>9</sup> también habla de la división evolutiva de esta enfermedad en tres fases a las que denomina fase de demencia leve, fase de demencia moderada y fase de demencia grave. Otras guías y manuales sobre la enfermedad también establecen clasificaciones similares. Así en el estudio “Ancianidad, familia y enfermedad de Alzheimer” De Hernández Rodríguez, G. Y Millán Calenti, J.C.<sup>10</sup> hablan también de tres fases y exponen lo siguiente:

Se da un diagnóstico médico de Alzheimer cuando ya la enfermedad se hace más patente y se caracteriza por las siguientes particularidades:

- La persona olvida algunas cosas.
- Comienza a perder vocabulario y le cuesta construir rápidamente frases.
- Siente dificultad para realizar actividades que antes desarrollaba mecánicamente. Además, momentáneamente pierde la referencia espacio-temporal.
- Se alteran aspectos de su personalidad.

La segunda fase de la enfermedad de Alzheimer es una agudización de los problemas mentales que se habían detectado en la etapa anterior. Conlleva

---

<sup>9</sup> “La enfermedad de Alzheimer en la familia” Edita Pfizer.

<sup>10</sup> “Ancianidad, familia y enfermedad de Alzheimer” Hernández Rodríguez, G. Y Millán Calenti, J.C. Universidade da Coruña. 2000.

una dependencia del enfermo respecto de su familia. Entre otras características de esta segunda fase, cabe indicar las siguientes:

- El enfermo olvida los sucesos recientes.
- Apenas puede decir unas frases lógicas seguidas
- Ha abandonado sus actividades.
- Se pierde por la calle y no puede ir solo a ningún sitio. Además percibe erróneamente el espacio.
- Pueden tener reacciones desmesuradas en su carácter.

La tercera y última fase es período que deriva paulatinamente en la muerte del cerebro y el fallecimiento del enfermo. Con bastante frecuencia esta etapa es de encamamiento o postración en una silla, por lo que la familia no tiene que pasar las veinticuatro horas del día pendiente del afectado.

Para señalar una clasificación diferente se puede mencionar la Escala de Deterioro Global de Reisberg y Cols que establece 7 estadios de la enfermedad, yendo del estadio 1 de ausencia de alteración cognitiva al estadio 7 de deterioro cognitivo muy grave.

En cuanto a los factores de riesgo de la enfermedad de Alzheimer, Almarcha Barbado, A. en su comunicación “Situación del enfermo de Alzheimer ante la crisis del estado de bienestar”<sup>11</sup> expone de forma clara que se trata probablemente de una enfermedad multifactorial en la que intervienen factores genéticos y otros factores ambientales no bien caracterizados. Los principales marcadores que se asocian con dicha enfermedad son la edad avanzada, el antecedente familiar de demencia y de síndrome de Down, el sexo femenino, el genotipo ApoE, el traumatismo craneal y la enfermedad cerebrovascular. Puede que también influyan el nivel educativo bajo y la situación socioeconómica baja, pero aún no están totalmente demostrados.

#### Características demográficas de la Enfermedad de Alzheimer.

---

<sup>11</sup> “Situación del enfermo de Alzheimer ante la crisis del estado de bienestar”. Amparo Almarcha Barbado en IV Jornada sobre la enfermedad de Alzheimer. AFAL Ferrolterra. 2001. Pág.69-98.

El Plan Gallego de atención al enfermo de Alzheimer y otras demencias<sup>12</sup> dice que no existen diferencias porcentuales significativas en cuanto a la prevalencia (número total de enfermos) de demencias entre las Comunidades Autónomas. Al no existir estudios sobre la prevalencia e incidencia (número de casos nuevos) a nivel Galicia en la actualidad se realizan unos cálculos aproximados partiendo del estudio Eurodem realizado en Europa y en el que participó España, que es útil para calcular la prevalencia en Galicia. Así se puede extraer la siguiente tabla del mencionado Plan:

TABLA 2

**Posibles casos de demencia aplicando los datos demográficos de Galicia a la prevalencia de la demencia del estudio EURODEM**

Edad	EURODEM	La Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Galicia
30 – 59	0,10%	430	134	124	346	<b>1034</b>
60 – 64	1,00%	694	270	260	514	<b>1738</b>
65 – 69	1,40%	835	366	340	610	<b>2151</b>
70 –74	4,10%	1968	977	908	1434	<b>5288</b>
75 –79	5,70%	2053	1023	969	1513	<b>5557</b>
80 – 84	13,00%	3244	1676	1640	2388	<b>8948</b>
85 – 89	21,60%	2900	1604	1531	2115	<b>8150</b>
90 – 94	32,20%	1531	801	764	1075	<b>4171</b>
+ 94	34,70%	409	175	171	290	<b>1046</b>
		<b>14064</b>	<b>7026</b>	<b>6707</b>	<b>10285</b>	<b>38083</b>

Fuente : Plan Gallego de Atención al Enfermo de Alzheimer

Los datos de población de Galicia están recogidos del censo de 1996. Se puede calcular entonces que en Galicia hay 38000 personas con demencia, lo que representa el 1,4% de la población gallega y el 7,55% de los mayores de 64 años. De todas estas personas con demencia, los enfermos de Alzheimer suponen aproximadamente el 60%. Es una cifra muy alta si tenemos en cuenta que no afecta sólo al enfermo sino a todo el entorno del mismo.

---

<sup>12</sup> “Plan Galego de atención ó enfermo de Alzheimer e outras demencias” Consellería de Sanidade e Servizos Sociais. Xunta de Galicia. 1999.

En esta tabla se observa cómo la variable edad y demencia están muy relacionadas. A mayor edad mayor porcentaje de demencias, siendo las diferencias porcentuales a medida que se pasa de un grupo de edad a otro importantísimas. Efectivamente esta enfermedad está claramente asociada al envejecimiento.

TABLA 3

**Prevalencia de la demencia en Europa.**

**Resultados del estudio de EURODEM (Prevalence Research Group (1991)).**

Edad (años)	30 - 59	60 - 64	65-69	70 - 74	75 - 79	80 - 84	85 - 89	90 - 94	95 - 99
<b>Prevalencia %</b>	0,1	1,0	1,4	4,1	5,7	13,0	21,6	32,2	34,7
<b>Hombres</b>		1,6	2,2	4,6	5,0	12,1	18,5	31,1	31,6
<b>Mujeres</b>		0,5	1,1	3,9	6,7	13,5	22,8	32,2	36,0

Fuente : Plan Gallego de Atención al Enfermo de Alzheimer

Otra cuestión a mencionar es que a partir de la edad de 80 años, tanto para hombres como para mujeres, la prevalencia de demencias aumenta enormemente, pasando de una prevalencia de 5,7%, que había ido aumentando ya por tramos de edad, a una prevalencia de 13% y a partir de este momento el incremento porcentual por tramos de edad es muy importante. Llegando a una prevalencia de 34,7% en los de más de 94.

Hernández Rodríguez, G. Y Millán Calenti, J.C. en el estudio anteriormente citado mencionan que:

*“se calcula que en el mundo, en el año 2.000 hay 590 millones de personas con más de 60 años, es decir, el 18 por 100 de la población total. En el año 2.025 habrá mil cien millones de personas con más de 60 años, es decir, el 23 por 100 de la población total.*

*En España en relación con el número de personas de 65 años, en 1.981, el 11 por 100 de la población era mayor de 65 años; en 1.992 esta proporción era del 14 por 100; en el año 2.010 el 15 por 100 de la población total tendrá más de 65 años y este porcentaje se elevará en el año 2.025 al 21 por 100.*

*En Europa vive actualmente el 39 por 100 de las personas mayores de 65 años; en América del Norte, el 13 por 100; en Iberoamérica, el 5 por 100; en África, el 4 por 100; el por 100 en Oceanía y el 38 por 100 en Asia.*

*Como ha quedado expresado, el aumento de las personas mayores de 65 años, inevitablemente conlleva un aumento de los casos de enfermos de Alzheimer. Los estudios cuantitativos al respecto así lo revelan”.*

Por todo lo dicho anteriormente parece evidente que en los próximos años el número de personas con enfermedad de Alzheimer aumentará de manera notable. Además también se señala en los estudios que cada vez aparecen más casos de esta enfermedad en personas con edades comprendidas entre los 50 y los 60 años. Es por ello que Sánchez Espinosa dice que “ en un período corto de tiempo en casa todos tendremos un familiar querido con el padecimiento de Alzheimer”<sup>13</sup>.

Esta enfermedad genera gran dependencia y se precisa atención continuada de tercera persona, afecta a enfermos y a todo su entorno; por lo que es un fenómeno social que hay que tener en cuenta para ir previniendo una gran problemática social dotando a los servicios públicos sociales y sanitarios de medios y recursos necesarios para atender a las necesidades de estos enfermos y de sus familias, a las que hay que prestar especial apoyo,

---

<sup>13</sup> Cita extraída de la comunicación “Situación del enfermo de Alzheimer ante la crisis del estado de bienestar”. Amparo Almarcha Barbado en IV Jornada sobre la enfermedad de Alzheimer. AFAL Ferrolterra. 2001.Pág.69-70.

para posibilitar el envejecimiento en el domicilio cuando es posible (tal como apostaba el Plan Gallego de Personas Mayores) o proporcionando alternativas viables.

Este es uno de los grandes retos de la Política Social del siglo XXI.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1. "V Informe Sociológico sobre la situación social en España". Fundación Foessa. Madrid, 1994.
2. "La evolución multidimensional de las necesidades de los ancianos" Benjamín González Rodríguez
3. "Envejecimiento, natalidad y empleo: cambios demográficos del nuevo milenio" Amparo Almarcha, Patricia Cristóbal, Matilde Pascual y Luz Campello. Cuadernos de Trabajo Social, 2001, 14. Pág. 163-183.
4. "Estructura y cambio social en España" Cap. 8. Necesidades básicas de la población, pág. 373-403. Jesús de Míguez. 1998.
5. "Informe sobre la Salud de los Españoles: 1998". Ministerio de Sanidad y Consumo.
6. "Plan Galego de persoas maiores 2001-2006" Conselleria de Sanidade e Servizos Sociais. Dirección Xeral de Servizos Sociais.. XUNTA DE GALICIA .2001.
7. "Aspectos sociales de la enfermedad de Alzheimer". Beatriz Leal. Trabajo Social y Salud, Zaragoza. Octubre 2003.
8. "99 preguntas arredor do Alzheimer" Conselleria de Sanidade e Servizos Sociais". Xunta de Galicia. 1999.
9. "La enfermedad de Alzheimer en la familia". Edita Pfizer.
10. "Ancianidad, familia y enfermedad de Alzheimer" Hernández Rodríguez, G. Y Millán Calenti, J.C. Universidade da Coruña. 2000.
11. "Situación del enfermo de Alzheimer ante la crisis del estado de bienestar". Amparo Almarcha Barbado en IV Jornada sobre la enfermedad de Alzheimer. AFAL Ferrolterra. 2001. Pág. 69-98.

12. “Plan Galego de atención ó enfermo de Alzheimer e outras demencias”  
Consellería de Sanidade e Servicos Sociais. Xunta de Galicia. 1999.



## **LAS PERSONAS MAYORES Y EL VOLUNTARIADO.**

Manuel Enrique Medina Tornero<sup>1</sup>  
Carmen Carbonel Cutillas

En el estudio que aquí se presenta perseguimos analizar una de las cuestiones más candentes relativas al voluntariado actual: el papel de las personas mayores, tanto como actores dentro de la acción voluntaria, como de críticos respecto al voluntariado. El estudio se enmarca dentro de una línea de investigación que venimos desarrollando desde hace años.

Para llevar a cabo la investigación se ha utilizado una muestra de 735 personas mayores de 65 años, estratificada por sexos y territorio, utilizando como variables: datos personales y sociodemográficos; actividades que desarrollan los mayores; grado de participación asociativa; relación con el voluntariado; relación de la familia con el voluntariado; forma de acceder al voluntariado; el trabajo como voluntario en la asociación; las entidades de voluntariado y la sociedad; campos de trabajo en que desarrollan su trabajo los voluntarios; valoración de la actuación de los voluntarios; la realización de las actividades de los voluntarios; conocimiento sobre cuestiones generales y específicas relativas al voluntariado; medios de comunicación y voluntariado.

PERSONAS MAYORES, VOLUNTARIADO, ALTRUISMO, SOLIDARIDAD

---

### **ELDERS AND VOLUNTARY**

**Manuel Enrique Medina Tornero**  
**Carmen Carbonel Cutillas**

In the study that here presents itself we pursued examining an one belonging to more candescent relative points to the present-day voluntary: The paper of bigger people as much as actors, within the non contentious action, I eat of critics in relation to voluntary enlistment. The study is delimited within a fact-finding line that we come developing for years.

In order to accomplish the investigation he has utilized 735 bigger people's sign of 65 years, stratified for sexes and territory, utilizing like variables: personal details and social-demographics; activities that the elders develop ; grade of associative participation; relation with voluntary enlistment; relation of the family with voluntary enlistment; he forms of agreeing to voluntary enlistment; work like volunteer in the association; the entities of voluntary enlistment and the society; specialty areas that the volunteers develop his work in; evaluation of the acting of volunteers; the realization of the activities of volunteers; knowledge on general and specific relative points to voluntary enlistment; means of communication and voluntary enlistment.

---

<sup>1</sup> Escuela Universitaria de Trabajo Social. Campus de Espinardo. Universidad de Murcia. MURCIA, 30071; memedina@um.es

- **1. INTRODUCCIÓN**

La acción voluntaria es parte importante de todas las civilizaciones y sociedades y en estas civilizaciones las personas mayores también han jugado un papel decisivo en su conformación. Estamos convencidos que el voluntariado fue, es y será una hermosa contribución del ser humano a la sociedad en forma de altruismo y solidaridad, manifiesta o privada, de jóvenes y de mayores. Sin distinción de credos. Pero, la realidad es que sabemos muy poco del voluntariado o, mejor, de las personas voluntarias. Se han hecho muy pocos estudios empíricos sobre las ventajas sociales y económicas del voluntariado y como se ha investigado poco se sabe menos sobre cuántos son, qué piensan sobre el voluntariado, por qué se afilian, qué les motiva, por qué lo dejan, qué les satisface, qué querrían cambiar, en qué campos quieren trabajar y por qué, las dificultades que encuentran y los beneficios que obtienen y qué valor tiene su contribución, entre otras muchas cuestiones. Y si esto es verdad sobre el voluntariado en general, todavía lo es más cuando nos referimos a uno de sus ámbitos: los mayores y el voluntariado.

En el estudio que aquí se presenta perseguimos analizar una de las cuestiones más candentes relativas al voluntariado actual como es, el papel de las personas mayores, tanto como actores dentro de la acción voluntaria, como en su faceta de opinión respecto a todo lo que conlleva el voluntariado. Este estudio es fruto de una línea de investigación que venimos desarrollando desde hace diez años, algunos de cuyos trabajos han sido *El perfil del voluntariado en la Comunidad Autónoma de Murcia*, *La opinión pública y el voluntariado en la Región de Murcia*, *Los mayores en Murcia*, *Los procesos de formación de las entidades de voluntariado...* Por lo que este trabajo no nace solo sino que viene del esfuerzo de actividades anteriores.

## **2. LA IMPORTANCIA DE LA DEMOGRAFÍA**

La población de la UE está envejeciendo. En el año 2020, las personas mayores de 60 años sumarán una quinta parte de la población total de la UE, y

los mayores de 65 años superarán la cuarta parte. Sin embargo, como señala Alan Walter (1996) esta revolución silenciosa de la estructura de la edad en Europa ha venido pasando bastante inadvertida para la población y, hasta hace relativamente poco tiempo, también para los gestores de la política<sup>2</sup>.

Nos encontramos en una sociedad que está sufriendo un progresivo envejecimiento, la población española de más de 60 años de edad será en el año 2010 más de 8.350.000 personas. Esto supone más de un 20% de la población española, que en esa fecha rondará los 41.200.000 habitantes.

El cambio demográfico en la España de las últimas décadas es espectacular: el porcentaje de personas de más de 65 años era el 9,7% en 1971 y se sitúa en el 17,1% en la actualidad, lo que supone su casi duplicación en 30 años. A la inversa, el porcentaje de menores de 15 años era del 27,8% en 1971 y en la actualidad se ha reducido al 14,57%, aproximadamente la mitad.

En 1992 en los 12 Estados de la UE vivían unos 47 millones de ancianos. Atendiendo a la frontera cronológica marcada como referencia de entrada en la llamada Tercera Edad suele ser los 65 años de edad. Las proyecciones demográficas en España (INSERSO/CIS, 2000) muestran que:

- El número de personas mayores de 65 años en España que en 1991 era de 5.352.000 personas, el 13,8% del total de habitantes, se aproximará a 7.176.000 personas en el año 2010 (18%) y 7.888.000 (20,1%) en el año 2020<sup>3</sup>.
- Esto, en términos relativos, supondrá el que los mayores de 65 años han pasado de ser e, 5,2% en el año 1900, a ser el 17% del total de la población española en el año 2000. Y en Murcia hemos comprobado cómo esta población se ha multiplicado por 4 en este tiempo, pasando del 3,22 en 1900 al 13,9 en el año 2000.

**TABLA 1: Evolución de la población mayor de 65 años de la Región de Murcia según sexo y edad**

<b>Población</b>	<b>2004</b>	
<b>REGIÓN DE MURCIA</b>		
<b>AMBOS SEXOS</b>		
<b>Total</b>	<b>1.294.694</b>	<b>Hombres                      Mujeres</b>

<sup>2</sup> Walker, a (1996): Actitudes europeas ante el envejecimiento y las personas mayores, *REIS*, 73, 17-42.

<sup>3</sup> INSERSO/CIS (2000): *Las personas mayores en España*, pág. 56.

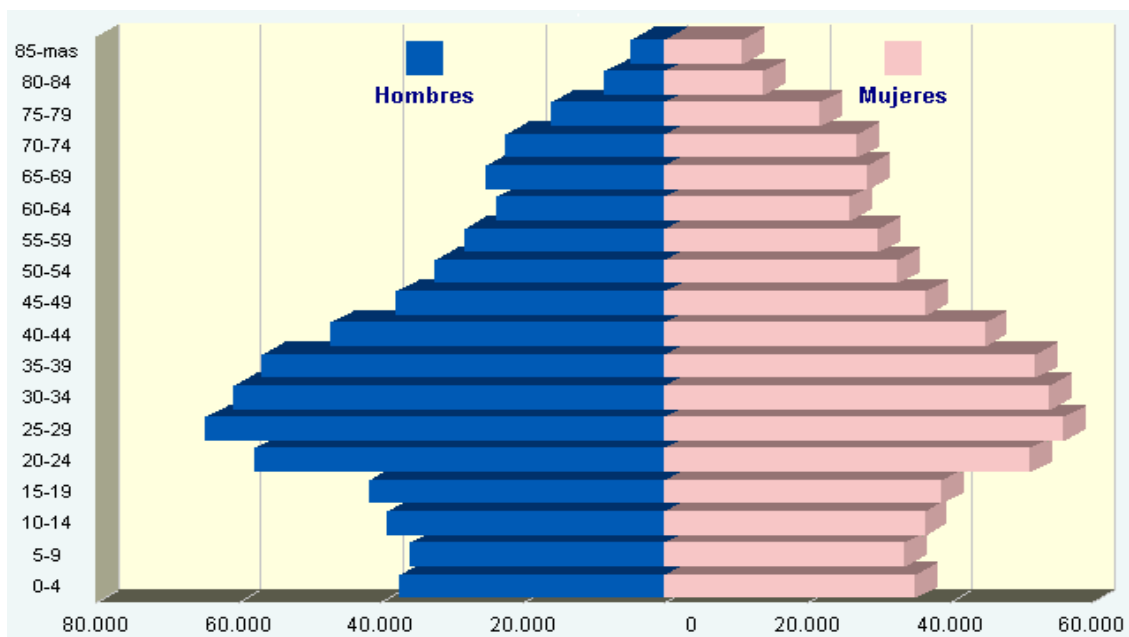
<b>De 65 a 69 años</b>	<b>53.070</b>	24.946	28.124
<b>De 70 a 74 años</b>	<b>50.173</b>	22.771	27.402
<b>De 75 a 79 años</b>	<b>39.611</b>	16.956	22.655
<b>De 80 a 84 años</b>	<b>23.601</b>	9.127	14.474
<b>De 85 y más años</b>	<b>15.998</b>	4.978	11.020
<b>TOTAL</b>	<b>181.913</b>	78.778	103.135

Fuente: INE. Padrón Municipal de Habitantes.  
CREM. Padrón Municipal de Habitantes.

**TABLA 2: Indicadores de estructura demográfica 2004**

<b>REGIÓN DE MURCIA</b>	<b>2004</b>
<b>Indicadores de estructura demográfica</b>	
<b>ESTRUCTURA POR EDAD</b>	
Menores de 20 años	23,4
Entre 20 y 64 años	62,5
De 65 y más años	14,1
<b>ÍNDICE DE VEJEZ</b>	
De 65 y más años/menores de 20 años	60,3
<b>ÍNDICE DE DEPENDENCIA</b>	
Juvenil	
< de 20 años/Población entre 20 y 64 años	37,4
Anciana	
>= de 65 años/Población entre 20 y 64 años	22,5
Total	
< de 20 años + >= de 65 años/ Población entre 20 y 64 años	59,9
<b>MUJERES EN EDAD FÉRTIL</b>	
Mujeres de 15 a 49 años/Total Mujeres	53,0
<b>PROPORCIÓN DE MASCULINIDAD</b>	
Hombres/Mujeres	101,5
- CREM. Indicadores demográficos	

**TABLA 3: Pirámide de edad. 2004. Región de Murcia**



### 3. DATOS ESTADÍSTICOS SOBRE VOLUNTARIADO

España está asistiendo en los últimos años a una revigorización del movimiento voluntario y a un claro avance en la consolidación del proceso de participación social ciudadana que, además, adopta formas innovadoras como el voluntariado online. Esta es una de las principales conclusiones del informe realizado por el Centro Europeo del Voluntariado (CEV) en el que, con el objetivo de ofrecer una radiografía de este fenómeno en la UE, recoge datos estadísticos e información sobre la situación y la diversidad de esta actividad en seis países (Irlanda, Bélgica, Francia, Alemania, Gran Bretaña y España) y analiza las diferentes políticas que se están llevando a cabo. El objetivo de este estudio, iniciado en 2003, es promover el conocimiento y reconocimiento de esta práctica y de su impacto económico y social<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> CEV (European Volunteer Center) (2005): *Voluntary action in Spain*, Bruselas:CEV. Este estudio en realidad es una recopilación realizada sobre otros trabajos de investigación sobre voluntariado, ya que sus datos no son propios sino extracciones de dichos trabajos, tales como: Arias, S. y Simon, A. (2005): "Las estructuras solidarias de la universidades españolas: organización y funcionamiento", Madrid: Fundación Telefónica y Universidad Autónoma de Madrid (UAM); Alemán Bracho, C. y Trinidad Requena, A. (2001): "Las actitudes solidarias en España" en *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, num. 31, extra; Marbán Gallego, V. y Rodríguez Cabrero, G. (2001): "El voluntariado: prácticas sociales e impactos económicos" en *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, num. 31, extra; Pérez-Díaz, V., López Novo J.P. (2003): *El Tercer Sector Social en España*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; Ruiz Olabuénaga J.I. (2001): "El voluntariado en el contexto europeo" en

El documento destaca que, sólo desde 1996 hasta 2002, el número de voluntarios pasó de 286.403 a 1.100.000, si bien, hay que destacar el dato de que el 80% de la población no ha realizado nunca una actividad de este tipo y propone que se prioricen las acciones para atraer nuevos voluntarios entre gente mayor, jubilados y personas en paro, según este informe.

El documento añade que una de las principales características del voluntariado en España es su alto nivel de profesionalización, y que a mayor nivel educativo más probabilidades existen de ejercer una labor voluntaria. De hecho, el 76% de los voluntarios tienen estudios secundarios o universitarios y únicamente el 4% no tiene estudios. En relación a la edad son los jóvenes los que se afilian más como voluntarios, siendo la edad promedio de un voluntario de 25 años. En el VII Congreso Nacional de Voluntariado, se recogía que un 66% de los voluntarios tenía menos de 35 años y en el trabajo de Osorio García (2003) se señala que únicamente el 6% de los voluntarios tiene más de 65 años y, sin embargo, en el mismo estudio de este autor, se recoge que los jubilados ocupan el 12% del voluntariado en España, lo que nos indica, no sin cierta reserva que hay un 6% de jubilados menores de 65 años que son voluntarios.

Sin embargo, si nos atenemos a otro estudio, el de los investigadores K.Roy y S. Ziemeck, realizado en 2001, en España existirían 2.535.990 voluntarios<sup>5</sup>.

País	Empleo voluntario (Nº de personas)	Voluntarios/ Población	Voluntarios/ Fuerza laboral
Holanda	3.211.690	20.77	44.2
Gran Bretaña	11.202.830	19.12	38.2

---

*Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, num. 31, extra; Osorio García de Oteyza, M. (coord.) (2003): *Voluntariado Social*, Madrid: Centro de Estudios Ramon Areces y Fundación Luis Vives.

<sup>5</sup> Cfr. [www.cambiocultural.com/](http://www.cambiocultural.com/) Trabajos de Florencia Censi sobre recopilación bibliográfica en torno a la relación de voluntariado y la fuerza laboral. Aquí cita el trabajo de K.Roy y S Ziemeck (2001): *On the economics of volunteering*. New York: ONU . Trabajo encargado con motivo del Año Internacional del Voluntariado. ([www.iyv2001.org](http://www.iyv2001.org)).

EEUU	49.941.620	19.01	37.3
Francia	10.216.550	17.57	39.0
Alemania	9.780.740	11.98	24.0
Rep. Checa	939.030	9.09	16.5
España	2.535.990	6.47	15.0
Japón	6.950.970	5.54	10.5
Austria	406.860	5.06	10.8
Rumania	909.330	4.01	8.5
Colombia	907.560	2.35	5.6
Argentina	642.570	1.85	4.7
Hungría	98.780	0.97	2.1
Brasil	1.392.160	0.87	1.9
México	472.150	0.52	1.3

Fuente: K. Roy and S. Ziemek, *On the economics of volunteering*, 2001.

Uno de los grandes proyectos para conocer el voluntariado y el sector no lucrativo en todas sus posibles dimensiones es el realizado por *The Johns Hopkins University*, a través del *Center for Civil Society Studies*, en el que llevan trabajando muchos años comparando el desarrollo del sector no lucrativo en un gran número de países, a los que últimamente se ha sumado España, de la mano del profesor José Ignacio Ruiz Olabuénaga<sup>6</sup>.

En el Informe *Los mayores en España*<sup>7</sup>, en el capítulo dedicado a la “actividades, actitudes y valores” podemos ver la siguiente Tabla que nos da unas cifras importantes sobre la participación de ciudadanos españoles en actividades de voluntariado. Si nos atenemos a los datos para el año 2003, el 8,5% de los mayores de 65 años ha participado en actividades de voluntariado en alguna asociación. Esto significa que en España existirían 618.512 personas mayores voluntarias y en la Región de Murcia 15.213.

<sup>6</sup> Uno de los últimos trabajos traducidos al español se encuentra en Fundación BBVA (2001): *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo. Proyecto de estudio comparativo del sector no lucrativo de la Universidad Johns Hopkins* (eds. Lester M. Salamon, Herlmut K. Anheir, Regina List, and colaboradores españoles como Ruiz Olabuénaga y Jiménez Lara). Madrid: Fundación BBVA., para la edición inglesa Baltimore: Center for Civil Society Studies. Johns Hopkins University. La última edición publicada en inglés de este estudio es una adaptación de Lester Salamon, S Wojciech Sokolowski & Associates (2005): *Global Civil Society: Dimensions of the Nonprofit Sector*, Volumen 2. Baltimore: Kumarian Press

<sup>7</sup> Cfr. Los mayores en España.....op.cit. pag. 581.

**PERSONAS QUE HAN PARTICIPADO EN ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO EN LAS CUATRO ÚLTIMAS SEMANAS, SEGÚN TIPO DE ASOCIACIÓN Y SEXO: MAYORES Y POBLACIÓN DE TODAS LAS EDADES, 2002-2003**

Tipo de asociación	Ambos sexos		Varones		Mujeres	
	Todas las edades	65 y más años	Todas las edades	65 y más años	Todas las edades	65 y más años
<b>TOTAL</b>	<b>12,1</b>	<b>8,5</b>	<b>13,2</b>	<b>9,3</b>	<b>10,9</b>	<b>7,9</b>
Juventud	1,1	0,1	1,2	0,0	1,0	0,1
Deporte	2,5	0,4	4,1	0,8	1,1	0,0
Confesiones religiosas	2,5	3,1	2,1	2,5	2,8	3,5
Política, empresarios	1,3	0,4	1,9	0,8	0,8	0,2
Desarrollo	0,6	0,2	0,6	0,2	0,6	0,1
Asistencia social	1,6	2,0	1,5	2,0	1,7	2,1
Medioambiente	0,4	0,1	0,5	0,2	0,4	0,0
Derechos humanos	0,4	0,2	0,4	0,0	0,4	0,3
Ciudadanos / vecinos	1,8	2,3	1,9	2,7	1,7	1,9
Arte	1,7	0,7	2,0	1,2	1,4	0,4
Educación	1,4	0,2	1,1	0,0	1,8	0,3
Otras	0,2	0,4	0,2	0,5	0,2	0,3

Fuente: INE. INEBASE, Encuesta de Empleo del Tiempo. Resultados detallados, 2002-2003. INE 2004.

#### **4. CONTEXTO LEGAL E INSTITUCIONAL**

En este apartado vamos a intentar situar desde un punto de vista institucional y cronológico algunas de las aportaciones más significativas que permiten aunar las intenciones sobre el desarrollo de políticas sociales para las personas mayores y su relación con el voluntariado que pueden desempeñar.

Una de las primeras y más significativas es la de los Principios de las Naciones Unidas a favor de las personas de edad, resolución 46/91 de la Asamblea General de 16 de diciembre de 1991, de la que extraemos el principio en el que se cita al voluntariado. Las personas de edad deberán:

- \*Permanecer integradas en la sociedad, participar activamente en la formulación y la aplicación de las políticas que afecten directamente a su bienestar y poder compartir sus conocimientos y habilidades con las generaciones más jóvenes;*
- \*Poder buscar y aprovechar oportunidades de prestar servicio a la comunidad y de trabajar como voluntarios en puestos apropiados a sus intereses y capacidades;*
- \*Poder formar movimientos o asociaciones de personas de edad avanzada;*



En el año 1998, organizado por el *Consejo Estatal de Personas Mayores*, tuvo lugar el *I Congreso Estatal de Personas Mayores* (1998), bajo el lema "Las personas Mayores ante el Siglo XXI: Hacia una mayor calidad de vida" y utilizaron, precisamente los Principios aprobados en el año 1991 por la Asamblea General de las Naciones Unidas para enmarcar la reflexión del Congreso<sup>8</sup>. Tres años más tarde, en junio de 2001, se celebraba el *II Congreso Estatal de Personas Mayores*, de cuyas conclusiones de la cuarta Comisión que respondía al título. "*La contribución de los mayores a la sociedad*", del que también hemos querido hacernos eco de las conclusiones elaboradas por la importancia de su contenido para nuestro trabajo<sup>9</sup>.

De forma lógica las acciones de voluntario tienen un referendo legal y así, se ha ido generando un marco legal en distintos ámbitos, nacional, autonómico o local, como muestra del interés por el desarrollo y la producción de acciones que puede desempeñar el voluntariado ante innumerables realidades sociales<sup>10</sup>:

### **Plan Estatal de Voluntariado 2005-2009**

Este Plan, sin duda es heredero del anterior que abarcaba de 2001 a 2004 y en el que se ya se señalaban algunos aspectos que nos interesa traer aquí. En el área de *Sensibilización*, uno de cuyos objetivos era<sup>11</sup>: "*Proporcionar información a toda la sociedad acerca del valor, las oportunidades y la necesidad de participación voluntaria, de acuerdo con las características de cada grupo de edad y con los intereses de cada ciudadano*". Ya se indicaba en el planteamiento evaluativo de este objetivo que las personas mayores son un grupo de edad a los que se debe prestar una especial atención, pues se trata de un colectivo cuya participación ciudadana, dado su tiempo libre, sus

---

<sup>8</sup> [www.seg-social.es/imserso/mayores/](http://www.seg-social.es/imserso/mayores/)

<sup>9</sup> [www.seg-social.es/imserso/mayores/](http://www.seg-social.es/imserso/mayores/)

<sup>10</sup> Cfr. Alonso Seco, J.M<sup>a</sup> y Gonzalo González, B. (1997). *La asistencia social y los servicios sociales en España*. Madrid: BOE. Medina Tornero, M.E. y Tristán, E. (1998). *Voluntariado, participación y dinamización social*. Ayuntamiento de Murcia. IMSERSO (1999). *Normativa Española sobre voluntariado*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Martínez de Pisón, J y García Inda, A. (Coord.) (1999): *El voluntariado: regulación jurídica e institucionalización social*. Zaragoza: Egido Editorial; Vidal Gil, E. (2002): *Los derechos de solidaridad en el ordenamiento jurídico español*. Valencia: Tirant lo blanch

<sup>11</sup> MTAS (2001): *Plan del Voluntariado (2001-2004)*. Madrid, pag,22-23

experiencias personales, su interés y dedicación, y sus conocimientos profesionales, es de inestimable valor. Asimismo, esa colaboración social puede suponer para los mayores una gran satisfacción personal, un profundo sentimiento de autoestima y la posibilidad de establecer nuevas relaciones. Es decir, el interés por el lugar y el trabajo que ocupan las personas mayores es cada vez más importante en los procesos de desarrollo del voluntariado.

### **Plan de Acción para las personas mayores 2003-2007**

El Consejo de Ministros del día 29 de agosto de 2003 aprobó el Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007. Este Plan de Acción, que incluye 135 medidas, es un diseño de política social en el sector de la población mayor dirigida fundamentalmente a mejorar las condiciones de vida de las personas de edad, poniendo a su disposición una amplia red de recursos<sup>12</sup>.

### **Libro Blanco de Bases para el Plan de Acción de las personas mayores de la Región de Murcia**

El Libro Blanco pretende sentar las bases para afrontar los grandes retos que se le plantean a la política social para las personas mayores, teniendo en cuenta el contexto actual de las sociedades española y murciana, caracterizado por la progresiva implantación de un modelo público de servicios sociales que es preciso adecuar a las nuevas necesidades que impone un colectivo de mayores cada vez más numeroso y diversificado. La elaboración del Libro Blanco se ha basado en cierta forma en el Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007 del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en cuyos grupos de trabajo han participado activamente representantes de la Dirección General de Política Social, establece tres razones que justifican la elaboración de dicho Plan y, simultáneamente, sirven de base para la elaboración de este Libro Blanco de la Región de Murcia.

### **Otras referencias institucionales**

---

<sup>12</sup> [www.carm.es/ctra/](http://www.carm.es/ctra/) (Centro de Documentación de la Consejería de Trabajo y Política Social).

Son muchas las organizaciones e instituciones que en los últimos años vienen desarrollando actividades en torno al voluntariado y las personas mayores y sería imposible indicarlás aquí; sin embargo, si creemos necesario señalar algunas de las publicaciones que nos han podido alumbrar con respecto al futuro.

Una de las iniciativas más pioneras en unir voluntariado y personas mayores para su debate, fue *Cruz Roja Española* que en el año 1990 realizó unas Jornadas que pretendían analizar con cierto detenimiento la incorporación como voluntarios de las personas mayores y el análisis de las importantes ventajas que suponía para todos los sectores, organizaciones, sociedad y personas mayores<sup>13</sup>.

En el *Primer Congreso de Voluntariado de la Comunidad de Madrid*, celebrado en junio de 2003, se celebró una mesa que abordó el tema del voluntariado y los mayores, desde la perspectiva de *Cáritas*, aunque en esta ocasión, nuestra opinión es que se inclinó más por el trabajo con personas mayores de los voluntarios que de los mayores como voluntarios<sup>14</sup>.

En la revista *Documentación Social*, dedicaron un monográfico en el año 1996 sobre Voluntariado<sup>15</sup>, recién aprobada la Ley Estatal del Voluntariado y en el que se realizaban apreciaciones sobre los mayores y el voluntariado, en un número posterior, en 1998, dedicado a las personas mayores encontramos un artículo de Luis Aranguren<sup>16</sup> quien con su peculiar estilo pone el acento en señalar los retos del voluntariado de las personas mayores Y todavía la revista dedicaría un nuevo monográfico<sup>17</sup> al voluntariado en 2001, coincidiendo con el Año Internacional, con el sugerente título de “Repensar el voluntariado”.

Otra de las instituciones que a lo largo de estos años ha mostrado interés por los mayores en el contexto del voluntariado ha sido la *Plataforma de*

---

<sup>13</sup> CRUZ ROJA ESPAÑOLA (1990): La promoción de la participación social de las personas mayores en Cruz roja Española, en *Materiales para las Jornadas sobre la participación social de las personas mayores*. Madrid.

<sup>14</sup> Comunidad de Madrid (2003): *I Congreso de Voluntariado de la Comunidad de Madrid*. Madrid., pág.129-137.

<sup>15</sup> Cfr. *Revista Documentación Social*, 1996, nº 104

<sup>16</sup> Aranguren L. (1998): Mayores y voluntariado, en *Documentación Social*, nº 112, 255-268.

<sup>17</sup> . Cfr. *Revista Documentación Social*, 2001, nº 122

*Promoción del Voluntariado en España*, que a demás de los innumerables curso, encuentros y seminarios en los que, sin duda, se ha tratado este tema, editó un cuaderno de formación realizado por María Ofelia Ricciardelli, con el propósito de servir de guía a los voluntarios que tuviesen interés por la integración y las propuestas de servicio para y con los mayores<sup>18</sup>.

Fuera de nuestras fronteras encontramos una importante investigación la realizada por el Gobierno australiano para calibrar adecuadamente el futuro de los llamados “voluntarios maduros” la generación nacida entre 1946 y 1963, conocidos como “*baby boomers*” y el futuro que les aguarda para el desarrollo de actividades<sup>19</sup>. Y los antecedentes de esta investigación los podemos encontrar en Estados Unidos, bajo la dirección del profesor Freedman<sup>20</sup>, vienen realizándose desde 1999. Con la intención de dimensionar la capacidad de atraer a adultos y a adultos jubilados en tareas de voluntariado..En Canadá, una investigación realizada por Stoffman y Foot en 1997 predice que el sector de las ONG para mayores se movilizará y crecerá, ya que el número de mayores que se aproxima al voluntariado aumenta considerablemente y lo achacan a las campañas de fortalecimiento del voluntariado, en el sentido se hacer comprender a la población mayor lo importante de sentirse útil, después de la jubilación<sup>21</sup>. Y es precisamente de Canadá y auspiciado por su Gobierno de donde nos llega una línea de investigación con trabajos enormemente sugerentes sobre las posibilidades de las personas mayores como voluntarios. Así, encontramos, con el título de “*Volunter connections: New strategies for involving older adults*” una espléndida reflexión y propuesta teórica que va desde un análisis demográfico a responder a cuestiones que tienen que ver con la captación y fidelización de los voluntarios, la motivación , el porqué de hacerse voluntario, las dificultades organizativas de las ONG de y para personas mayores y todo ello desde una perspectiva integradora y aportando

---

<sup>18</sup> Ricciardelli, M.O. (1998): *El voluntariado en la tercera edad*. Cuadernos de la Plataforma, nº 14. Madrid: PPVE.

<sup>19</sup> Team Consultans (2001) Boomnet: *Capturing the Baby Boomer Volunteers, A 2001 Research project into Baby Boomers and Volunteering*. Western Australian Governement.

<sup>20</sup> Freedman, M. (1999): *Prime Time: How Babay Boomers Hill Revolutionise Retirement and Transform America*. New York: Public Affairs.

<sup>21</sup> Stoffman, D. & Foot, DK (1997): *Boom, Bust & Echo: profiting from the demographic shift in the 21 st Century*. Ontario: Mcfarlane Walter & Ross.

datos de un observatorio permanente sobre el voluntariado de las personas mayores<sup>22</sup>.

En el Reino Unido con una larga tradición de estudios sobre voluntariado, a veces cuesta trabajo encontrar referencias de calidad sobre el voluntariado de los mayores; sin embargo, en una de las últimas publicaciones con contenido de evaluación sobre el voluntariado, aparecidas gracias al esfuerzo del CEV (*European Volunteer Center*) en colaboración con el *Institute for Volunteering Research*, vemos un trabajo sobre el estado del voluntariado en el Reino Unido y en el que nos hemos detenido en verificar el reconocimiento del crecimiento de las personas mayores voluntarias y en actividades que podrían considerarse como especializadas<sup>23</sup>. El estudio revela como de forma paulatina las personas mayores van afiliándose a las entidades de voluntariado con un aumento incesante de la tendencia, frente a un descenso, por ejemplo de los jóvenes y a un estancamiento de las mujeres.

También en Francia se llevan a cabo estudios generales sobre el voluntariado y de forma específica se resalta el aumento del voluntariado entre los adultos “camino de la jubilación” y ya jubilados<sup>24</sup>.

El *Centro Europeo de Voluntariado*, ya citado, dedicó un monográfico de su Boletín al análisis del voluntariado a través de las generaciones, desde los jóvenes a los mayores pasando por los adultos y la importancia y peso que cada uno de los segmentos mencionados tenía en ese momento y, sobre todo, de cara al futuro. En este trabajo, presentado por su presidenta la señora Liz Burns, se indicaba que, sin duda el sector de mayor crecimiento era el de los “ancianos” tanto en número como en diversidad de actuaciones y posibilidades y que había que apoyar sin reparos a este sector en crecimiento, en claro contraste con el de los jóvenes<sup>25</sup>. Dentro de las actividades del CEV y en una reciente conferencia de uno de sus miembros Gail Hurley, encontramos una serie de datos que dan soporte a la generación un programa específico de

---

<sup>22</sup> Volunteer Canada (2001): *Volunteer Connections: New strategies for involving older adults*. Ottawa: Volunteer Canada.

<sup>23</sup> Institute for Volunteering Research (1997):

<sup>24</sup> Halba, B. (2003): *Benevolat et volontariat en France et dans le monde*. Paris: Les Etudes de la Documentation française.

<sup>25</sup> CEV (1999): *Le volontariat a travers les generations*. Info Flash, 3, novembre.

“*Voluntariado de los mayores*”, así vemos como se indican unas cifras: en Irlanda, el 48% de las personas mayores de cincuenta años son voluntarias; en el reino Unido, el 45% de las personas entre 65 y 75 años participan regularmente de alguna forma de voluntariado; en los Países Bajos, el 36% de los voluntarios son personas mayores de 65 años; en Francia, el 24% de los voluntarios son personas mayores de 55 años; en Dinamarca, la mayoría de los voluntarios son personas de edad.

## **5. MÉTODO**

### **5.1. Muestra.**

La población objeto de estudio ha estado integrada por las personas mayores de 65 años de la Región de Murcia, según el Padrón Municipal de Habitantes de 2004<sup>26</sup>.

El error muestral del Estudio, es de un  $\pm 4\%$ , para una probabilidad fiduicial del 95%. Se realizaron 850 encuestas que tras las pertinentes verificaciones solamente hemos considerado válidas 735 , a partir de las cuales se han obtenido los resultados que figuran en los siguientes apartados de este estudio. La selección de las personas a las que se les realizó la encuesta se basó en un proceso aleatorio, resultando que la muestra final se ha integrado por 280 hombres (38,1 %) del total de la muestra) y 455 mujeres ( 61,9 %).

### **5.2. Variables estudiadas**

La confección del contenido de la encuesta se ha llevado a cabo según una serie de criterios que establecimos después de estudiar la bibliografía y estudios precedentes<sup>27</sup> sobre el tema y teniendo muy presente el objetivo de la investigación, esto es, conocer lo mejor posible la relación de las personas

---

<sup>26</sup> Cfr. Para un cierto detalle estadístico Francisca Alcahud Carrasco (2004): *Voluntarios y mayores*, en *El Voluntariado en el Centro de Servicios Sociales y Acción Comunitaria “Murcia Sur”*, pág.61-70. Murcia: Ayuntamiento de Murcia

<sup>27</sup> Este trabajo como quedará dicho en el texto en otro lugar es continuación de una línea de investigación cuyos resultados en forma de publicaciones han visto la luz y en cuyos textos nos basamos de forma definida para la confección de variables y el marco teórico: Medina Tornero , M.E. (1999): *El perfil del voluntariado en la Comunidad Autónoma de Murcia*, Murcia: PPVRM; Medina Tornero, M.E. (2003): *Opinión pública y voluntariado en la Región de Murcia*, Murcia: PPVRM; y Medina Tornero, M.E. (2003): *Los mayores en Murcia. Investigación psicosocial sobre necesidades*, Murcia: Ayuntamiento de Murcia

mayores con el voluntariado y las opiniones de las personas mayores, no voluntarias, sobre el voluntariado en la Región de Murcia<sup>28</sup>.

En la investigación general se han utilizado para su estudio las variables que a continuación se muestran, aunque para el presente trabajo solo se expondrán algunas, dada la dimensión predeterminada:

- 1. Datos personales y sociodemográficos.**
- 2. Actividades que desarrollan los mayores**
- 3. Grado de participación asociativa**
- 4. Relación con el voluntariado**
- 5. La relación de la familia con el voluntariado**
- 6. La forma de acceder al voluntariado**
- 7. El trabajo como voluntario en la asociación**
- 8. Las entidades de voluntariado y la sociedad**
- 9. Campos de trabajo en que desarrollan su trabajo los voluntarios**
- 10. Valoración de la actuación de los voluntarios mayores**
- 11. La realización de las actividades de los voluntarios mayores**
- 12. Conocimiento sobre cuestiones generales y específicas relativas al voluntariado**

---

<sup>28</sup> Babic, A.L. (1972): The older volunteer: expectatios and satisfactiosns, en *Gerontolist*, 12, 1, 87-90; Gobierno Vasco (1984): *Necesidades psicogeríátricas en la Comunidad Vasca*, Departamento de Publicaciones, Vitoria; Cano Lorenzo, S (1990): *La vejez: integración o exilio. Estudio sociológico*. Ayuntamiento de Gijón; Setién, M.L. (1993): *Indicadores sociales de calidad de vida*, CIS, Madrid; Kane, R.A. y Kane, R.L. (1993): *Evaluación de las necesidades en los ancianos. Guía práctica sobre los instrumentos de medición*, Fundación Caja Madrid; Fundación Caja Madrid (1994): *Estudio sobre las necesidades socio-sanitarias de las personas mayores en el municipio de Móstoles*; N° Monográfico Revista Bienestar Social, 4, 1996; Rodríguez Cabrero, G. (1997): *La participación social de las personas mayores*, IMSERSO, Madrid; Pérez Ortiz, L. (1998): *Las necesidades de las personas mayores. Vejez, economía y sociedad*. IMSERSO, Madrid; Wilson, J & Musick, M. (1999): The effects of volunteering on the volunteer, *Law & Contemp. Probs*, 141, (autum); Agulló Tomás, M.S. (2001): *Mayores, actividad y trabajo en el proceso de envejecimiento y jubilación. Una aproximación psico-sociológica*. IMSERSO, Madrid; Belando Montoso, M. (2001): *Vejez física y psicológica. Una perspectiva para la educación permanente*. Cáceres: Universidad de Extremadura; Fouce Fernández, J.G. (2001): *Voluntarios, exvoluntarios y futuros voluntarios: un estudio descriptivo de sus perfiles y hábitos participativos*, en *Apuntes de Psicología*, 19, 3, 519-542; Independent Sector (2001): *La medición del servicio voluntario: una guía práctica*, New cork: Independent Sector & Voluntarios ONU; Mota López, R & Vidal Fernández, F. (2003): *Solidaridad y morfología de los voluntarios madrileños*, Madrid: Consejería de Servicios Sociales; Hinterlong, J & alter (2003): Older volunteer study, en L. Wilson (ed): *Civic engagement and people age 50 and beyond*. New Cork: Haworth Press; Sanduvete Chaves, S (2004): Calidad de vida en las personas mayores, en *Apuntes de Psicología*, 22, 2, 277-288; Observatorio de personas mayores (2004): Mejorar la calidad de vida de las personas con productos adecuados, *Boletín sobre el envejecimiento* n° 12, Madrid: MTAS.; Observatorio de personas mayores (2004): Una visión psicosocial de la dependencia. Desafiando la perspectiva tradicional, *Boletín sobre el envejecimiento* n° 13, Madrid: MTAS.; FEAPS (2004): *El voluntariado en FEAPS. Orientaciones para la gestión de servicios de voluntariado*. Madrid:FEAPS; Chacón, F., Medina, M.E., Dávila de León, MC, y Vecina Jiménez, ML (2005): Volunteer management on sustained volunteerism and quality in NGO, en *Symposium 9 European congress of Psychology*, Granada: EFPPA; IMSERSO (2005): *Las personas mayores en España. Informe 2004*, Madrid; Observatorio de personas mayores (2005): Presente y futuro del cuidado de dependientes en España y Alemania, *Boletín sobre el envejecimiento* n° 16, Madrid: MTAS

### 13. Medios de comunicación y voluntariado

#### 5.3. Instrumento de análisis

Se ha utilizado una entrevista estructurada con formato de cuestionario, que se aplicó tanto en los domicilios de las personas mayores como en centros sociales y/o en la calle, buscando siempre un lugar cómodo donde poder entrevistar a la persona.

#### 5.4. Recogida y tratamiento de los datos.

Tras la aplicación de los cuestionarios y entrevistas se obtuvieron 735 encuestas válidas, que son las que componen la muestra definitiva del trabajo. Se contó con el trabajo de 26 encuestadores/as, que desarrollaron su actividad durante los meses de marzo y abril de 2005 en todos los municipios de la Comunidad. Se realizaron los análisis estadísticos mediante el programa SPSS 12.0 bajo Windows.

## 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 6.1. Actividades que desarrollan los mayores

La pregunta que abre este capítulo ha sido tratada en bastantes estudios sociológicos: en qué emplean los mayores su “tiempo libre”. El tiempo (de ocio) de los mayores se ha convertido en un (tiempo) de oro para muchos, de ahí que sea tan importante su conocimiento. Pero, a nosotros, en este estudio nos interesaba por otros motivos: si conocemos en qué emplean el tiempo podremos desarrollar estrategias de acción que beneficien su futuro y averiguar qué les interesa para favorecer su desarrollo. Aquí nos interesaba especialmente las que como queda dicho, se realizan desde la concepción del ocio y tiempo libre y se hacen cotidianamente, buscando la relación con los entornos convivenciales en los que se desenvuelve la persona mayor..

**TABLA 4: ACTIVIDADES QUE REALIZA EN EL TIEMPO LIBRE CON MÁS FRECUENCIA EN FUNCIÓN DEL SEXO Y LA EDAD**

	<b>HOMBRES</b>	<b>MUJERES</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Leer</b>	18,9	22,4	<b>41,4</b>
<b>Escuchar la radio</b>	18,8	26,7	<b>45,4</b>
<b>Ver TV</b>	26,7	45,3	<b>72</b>
<b>Reunirse con amigos</b>	16,4	19,2	<b>36,6</b>



<b>Cuidar familiares...</b>	8,4	16,6	<b>25</b>			
<b>Pasear</b>	19	24,4	<b>43,4</b>			
<b>Ir al cine y /o a espectáculos</b>	1,1	0,5	<b>1,6</b>			
<b>Colaborar como voluntario</b>	6,8	11,2	<b>18</b>			
<b>Escuchar música</b>	7,3	10,2	<b>17,6</b>			
<b>Acudir al Centro de Mayores</b>	12,5	5,9	<b>18,4</b>			
<b>Jugar a dominó, cartas...</b>	10,3	3,7	<b>14</b>			
<b>Asistir a actos religiosos</b>	7,3	23,5	<b>30,9</b>			
<b>Ir a otras asociaciones</b>	3,9	4,4	<b>7,9</b>			
<b>Ir al bar/cafetería</b>	8,4	3	<b>11,4</b>			
	<b>65-69</b>	<b>70-74</b>	<b>75-79</b>	<b>80-84</b>	<b>85 y más</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Leer</b>	17,8	11,3	7,3	4,4	0,5	41,4
<b>Escuchar la radio</b>	17	15,1	8,7	3,8	0,8	45,4
<b>Ver TV</b>	29,1	21,6	15	4,9	1,4	72
<b>Reunirse con amigos</b>	12,8	12,4	6,5	4,4	0,5	36,6
<b>Cuidar familiares...</b>	12,1	8,3	3	1,4	0,3	25
<b>Pasear</b>	17,3	14,1	7,3	3,8	0,8	43,4
<b>Ir al cine y /o a espectáculos</b>	0,8	0,5	0,3	0	0	1,6
<b>Colaborar como voluntario</b>	7,3	6,3	2,7	1,4	0,3	18
<b>Escuchar música</b>	7,9	5,3	2,7	1,1	0,5	17,6
<b>Acudir al Centro de Mayores</b>	4,5	6,8	3,5	3,3	0,3	18,4
<b>Jugar a dominó, cartas...</b>	3,1	4,9	2,7	3	0,3	14
<b>Asistir a actos religiosos</b>	10,6	12,4	5,2	2,2	0,5	30,9
<b>Ir a otras asociaciones</b>	3,8	1,9	1,4	0,8	0	7,9
<b>Ir al bar/cafetería</b>	4,1	3,5	1,9	1,6	0,3	11,4

Según la tabla 4, las actividades que más destacan en la ocupación del tiempo libre de los mayores son: ver la TV (72%), seguida de, escuchar la radio (45,4%), pasear (43,4%), leer (41,4%), reunirse con los amigos (36,6%) y asistir a actos religiosos (30,9). A cierta distancia una lista que puede verse ya jerarquizada en el (Gráfico 7)<sup>29</sup>. Para comparar estos datos con los de otras encuestas podemos utilizar el estudio ya mencionado de “Los mayores en Murcia” en el que proporcionan una serie de tablas comparativas y de referencias a encuestas, que no obstante citamos <sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Para un análisis crítico de todo lo que significa el estudio del tiempo de ocio de los mayores es importante contrastar el interesante trabajo de M<sup>a</sup> Silveria Agulló Tomás (2001): *Mayores, actividad y trabajo en el proceso de envejecimiento y jubilación*, IMSERSO, Madrid., en especial las páginas 516-546. El trabajo de Ramón Ramos Torre (1995): El uso del tiempo y ocio de los mayores, en *Las actividades económicas de las personas mayores*, SECOT, Barcelona.

<sup>30</sup> Op. Cit. *Los mayores en Murcia...* pág. 178-181. Cfr. CIS: Estudio nº 2.396: *Los españoles y los medios de comunicación.*, julio 2000. Boletín 26. Oct-Diciembre. CIS: Estudio 2.324: *Consumo cultural*, abril de 1999. Boletín 22. Oct-Diciembre, 1999. Todavía podemos encontrar otra encuesta un poco más antigua, pero significativa por el número de encuestados que utiliza, la del CIRES (1993) en la que se señala que la actividad más frecuente entre los mayores de 65 años es ver la televisión (83%), escuchar la radio (64%) y caminar (65%). Cfr. IMSERSO-CIS: *Encuesta...* op. cit. pag. 21. CIS-IMSERSO, Estudio nº 2.279, febrero-marzo, 1998, (citado en el *Informe 2000 sobre las personas mayores en España...* op.cit, pag. 21-24), Boletín 21. Julio-Septiembre, 1999 (citado en Hay un reciente estudio promovido por la Sociedad general de Autores, en este año, sobre consumo cultural aunque los datos tienen un carácter general y no están presentados por segmentos de edad. En este estudio los autores concluyen que la

## 6.2. Grado de participación asociativa general

Un tema de gran importancia para el estudio de los comportamientos sociales y culturales de los mayores y para el análisis de su nivel de participación social y de su interés por el desarrollo de diversos aspectos que le implican es, el de su vinculación con los Clubes de Mayores o con algún tipo de Asociación (distinto a la mera visita como uso del tiempo libre que hemos estudiado en el punto anterior) que reúna a personas mayores<sup>31</sup>.

Más de la mitad de los encuestados (61,4%) pertenece al Club de los mayores que tiene más próximo. Los hombres muestran un menor porcentaje de afiliación que las mujeres (27,1% frente a 34,3%, Ver Tabla 5) y en relación a la edad, los de 65 a 69 años muestran un mayor nivel de afiliación que el resto.

Puesto que nos interesábamos por las asociaciones de voluntariado, era lógico saber cuál era el grado de participación en general en asociaciones, fueran o no de voluntariado, especialmente lo primero para no sesgar la información obtenida sobre las entidades de voluntariado por las que posteriormente le preguntaríamos<sup>32</sup>.

**TABLA 5: AFILIACION A CLUB DE MAYORES**  
(En %, sexo y edad)

	HOMBRE	MUJERES	TOTAL			
	<b>S</b>					
<b>SI</b>	199	252	451			
	27,1%	34,3%	61,4%			
<b>NO</b>	81	202	283			
	11,0%	27,5%	38,5%			
<b>NS/NC</b>		1	1			
		,1%	,1%			
<b>TOTAL</b>	280	455	735			
	38,1%	61,9%	100,0%			
	<b>65-69</b>	<b>70-74</b>	<b>75-79</b>	<b>80-84</b>	<b>85 y más</b>	<b>TOTAL</b>
<b>SI</b>	166	139	88	49	9	451
	22,6%	18,9%	12,0%	6,7%	1,2%	61,4%
<b>NO</b>	120	81	50	23	9	283

pobreza cultural española es mayoritaria y echan de menos que no se hagan estudios comparativos con los países de la Unión Europea.

<sup>31</sup> Véase O. Montoya Zárata (1998): Protagonismo y participación de los mayores. Realidad y perspectivas, en *Documentación social*, 112, 245-254; Ana Martínez (1993): Participación social de las personas mayores, en *III Jornadas de Psicología de la Intervención Social*, Madrid, pág 481-484..

<sup>32</sup> De interés puede resultar la consulta de las estadísticas que publica el Centre d'Étude et de Recherche sus la Philanthropie, en que se pueden observar las conductas asociativas y altruistas de los franceses.

	16,3%	11,0%	6,8%	3,1%	1,2%	38,5%
<b>NS/NC</b>		1				1
		,1%				,1%
<b>TOTAL</b>	286	221	138	72	18	735
	38,9%	30,1%	18,8%	9,8%	2,4%	100,0%

Como muestra la tabla 5, la tendencia a la afiliación a clubes de mayores es mayor en mujeres (34,3%) siendo el porcentaje de hombres no afiliados a clubes de mayores es de un 11,0% mientras que el de mujeres es de un 27,5%). Además, el porcentaje de personas afiliadas a clubes de mayores es más alto en los mayores de 65-69 años mientras que en los de 85 y más desciende a ser idéntico el porcentaje de mayores afiliados y el de no afiliados. Por otra parte, el grupo de edad de 65-69 años también es el que presenta el porcentaje mayor de no afiliados precisamente porque el número de mayores en esta franja de edad es mayor que en el resto.

### 6.3. Actividades que realizan en el centro de mayores

Si como hemos comprobado en apartados anteriores las actividades que desarrollan los mayores son bastante limitadas e incluso podíamos decir que las que más realizan son las más pasivas, teníamos interés en comprobar aquellas otras actividades que pueden realizar los que participan en la vida asociativa de los Centros, Clubes y Asociaciones de mayores y nos interesáramos por la importancia que le daban a dichas actividades dentro de la institución.

**TABLA 6: ACTIVIDADES QUE REALIZA EN EL CENTRO DE MAYORES CON MÁS FRECUENCIA EN FUNCIÓN DEL SEXO Y LA EDAD**

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL			
<b>Lectura</b>	8,7	5,6	<b>14,3</b>			
<b>Participar en talleres</b>	1,4	2,4	<b>3,8</b>			
<b>Ver TV</b>	6	7,6	<b>13,6</b>			
<b>Estar con amigos</b>	15,5	8,6	<b>24,1</b>			
<b>Ensayar teatro y/o música</b>	1,9	1,1	<b>3</b>			
<b>Tareas de voluntariado</b>	2,4	4,4	<b>6,8</b>			
<b>Colaborar en tareas directivas</b>	2,4	1,1	<b>3,5</b>			
<b>Asistencia a cursos...</b>	2,4	1,4	<b>3,8</b>			
<b>Ir de excursión</b>	1,1	0,3	<b>1,4</b>			
<b>Jugar a dominó, cartas...</b>	11,2	2,4	<b>13,6</b>			
	<b>65-69</b>	<b>70-74</b>	<b>75-79</b>	<b>80-84</b>	<b>85 y más</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Lectura</b>	6,4	4,4	1,6	1,9	0	<b>14,3</b>
<b>Participar en talleres</b>	1,4	1,6	0,3	0,3	0,3	<b>3,8</b>

Ver TV	6	4,4	2,4	0,8	0	13,6
Estar con amigos	8	7,9	4,6	3,3	0,3	24,1
Ensayar teatro y/o música	1,1	1,1	0,3	0,5	0	3
Tareas de voluntariado	2,2	2,2	1,4	0,8	0,3	6,8
Colaborar en tareas directivas	0,3	1,6	1,1	0,5	0	3,5
Asistencia a cursos...	1,1	1,4	0,8	0,5	0	3,8
Ir de excursión	0,3	0,5	0,5	0	0	1,3
Jugar a dominó, cartas...	3,3	4,4	3,5	2,2	0,3	13,6

En el resumen (Tabla 6) podemos destacar que las actividades que ocupan a los mayores durante su estancia en los centros son diferentes para hombres y para mujeres. Mientras que los hombres dedican fundamentalmente su estancia a estar con amigos (15,5%), juegos de mesa (11,2%) o a leer (8,7%), las mujeres lo dedican fundamentalmente a ver la televisión (7,6%) o a estar con amigas (8,6%). También se puede apreciar que los hombres son los que más participan en las tareas directivas (2,4%) y en la realización de cursos (2,4%), siendo las mujeres las que muestran mayor dedicación a tareas de voluntariado (4,4%).

En cuanto a la edad (Tabla 6) señalar que son los mayores situados en el grupo de edad de 65-69 años los que más tiempo dedican a estar con amigos (8,0%) seguidos muy de cerca por el grupo de edad de 70-74 años (7,9%), que también dedica parte de su tiempo a juegos de mesa: dominó, cartas (4,4%). El grupo de edad de 75-79 años dedica, también, su estancia, en mayor proporción, a estar con amigos (4,6%) y a la participación en juegos de mesa (3,5%). Indicar, también, que los mayores de entre 80-84 años dedican la mayor parte de su estancia en el centro a la lectura (1,9%).

Como muestra la Tabla 6, en general, las actividades diarias que con mayor frecuencia realizan las personas mayores en los centros son las relativas a reunirse con amigos (24,1%), leer (14,3%), ver la televisión (13,6%) y juegos de mesa (13,6%). Seguidas por las tareas de voluntariado (6,8%). Las actividades a las que menos tiempo dedican, en general, son: participación en talleres, cursos (3,8%), tareas directivas (3,5%), teatro o música (3,0%) o participación en excursiones (1,4%).

#### **6. 4. Nivel de participación asociativa específica**

Siguiendo con el interés por analizar las actitudes de los mayores ante la sociedad y ante sus organizaciones asociativas, nos interesaba constatar el nivel de participación asociativa de las personas mayores<sup>33</sup>. Somos conscientes que los diversos criterios por los que una persona mayor se asocia y se vincula a una organización han variado a lo largo de estos años, en los que se ha pasado de una función reivindicativa a otras de carácter más relacional, pero debería ser objeto de otra investigación que sin duda nos daría una rica información de este fenómeno entre las personas mayores. No obstante aquí queríamos preguntar por su participación en otras asociaciones diferentes a los Centros y Clubes de mayores.

**TABLA 7: PERTENECE A ALGUNA ASOCIACION DISTINTA DEL CENTRO DE MAYORES**  
(En %, sexo y edad)

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL			
<b>SI</b>	124	239	363			
	16,9%	32,5%	49,4%			
<b>NO</b>	156	216	372			
	21,2%	29,4%	50,6%			
<b>TOTAL</b>	280	455	735			
	38,1%	61,9%	100,0%			
	<b>65-69</b>	<b>70-74</b>	<b>75-79</b>	<b>80-84</b>	<b>85 y más</b>	<b>TOTAL</b>
<b>SI</b>	177	112	50	18	6	363
	24,1%	15,2%	6,8%	2,4%	,8%	49,4%
<b>NO</b>	109	109	88	54	12	372
	14,8%	14,8%	12,0%	7,3%	1,6%	50,6%
<b>TOTAL</b>	286	221	138	72	18	735
	38,9%	30,1%	18,8%	9,8%	2,4%	100,0%

La tabla 7 nos muestra la proporción de mayores que pertenecen a alguna asociación distinta del Centro de Mayores, siendo aproximadamente un 50% los que asisten a dichas asociaciones. Además, la tabla 14 muestra mayor proporción en mujeres (32,5%) que en hombres (16,9%) respecto a la asistencia a dichas asociaciones. Teniendo en cuenta los grupos de edad, el grupo de 65-69 años es el que mayor proporción presenta en grado de afiliación a asociaciones distintas del Centro (24,1%) y es a partir de 75 años donde esta afiliación va disminuyendo notablemente.

<sup>33</sup> En la *Encuesta de Las personas mayores...*, op.cit. pag. 23, se refleja el dato de casi uno de cada tres mayores pertenece a una asociación. Pero lo que no deja claro es el tipo de asociación; es decir, si se trata de los Centros de Mayores o de otra clase, que es algo que a nosotros nos interesaba averiguar. En la misma encuesta se constata el dato de un mayor interés asociativo en los hombres que en las mujeres.

## 6.5. Tipo de asociación a la que pertenecen los mayores

Importante era también verificar el tipo de asociación o entidad a la que estaban asociados los mayores encuestados. Al mismo tiempo de conocer que participaba en asociaciones queríamos averiguar en qué tipo de entidades participaba<sup>34</sup>.

En cuanto al tipo de asociación a la que pertenecen los mayores, podemos señalar que en ambos sexos coincide la pertenencia a asociaciones religiosas, ONG`s y asistenciales en mayor proporción, observando una diferencia significativa en el mayor porcentaje de mujeres pertenecientes a dichas asociaciones. Por otro lado, son los mayores de grupos de edad de 65-69 años y 70-74 años los que participan más en asociaciones distintas al Centro de Mayores, fundamentalmente en asociaciones de tipo religioso, ONG`s y asistenciales; siendo significativa la presencia de los mayores comprendidos en el grupo de edad de 65-69 años en asociaciones culturales (5,7%).

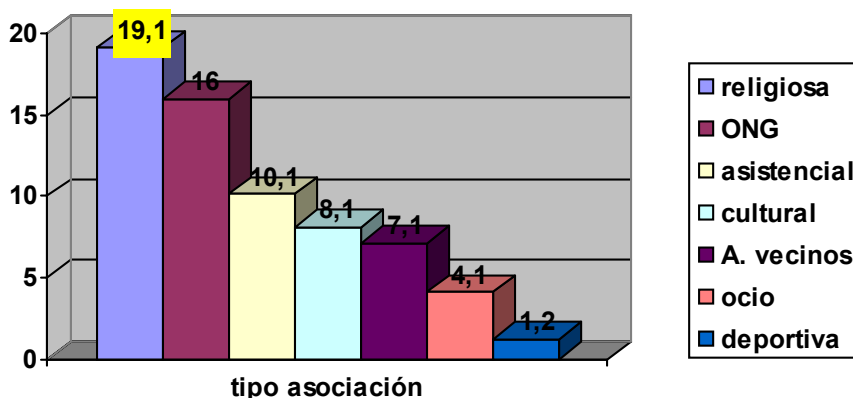
En valores brutos (Gráfico 1), podemos señalar que las proporciones no varían, pues son las asociaciones religiosas (19,1%), seguidas de las ONG`s (16,0%), asociaciones asistenciales (10,15) y culturales (8,1%) las que obtienen mayores porcentajes<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Cfr. Barómetro de mayo 2001, del CIS, nº estudio 2419, en el que se interroga sobre el grado de asociacionismo, el número de asociaciones a las que pertenece, sobre el conocimiento que tiene sobre las ONG y la colaboración con las ONG que pueda tener. En el conocido estudio de la Fundación Santa María "España 2000" se establece un teórico perfil de los voluntarios españoles y en el mismo se señala que solo tres de cada diez españoles se afilian a una ONG, siendo los jóvenes los más interesados e involucrados. Y lo más curioso es que en dicho estudio apenas aparecen reflejadas las personas mayores y no forman parte de la delineación del perfil, resumido en mujeres (60,72%), jóvenes menores de 25 años (49,41%). En cuanto a la Comunidad de Madrid, en el estudio del profesor Gutiérrez Resa : Los rostros de la solidaridad, se recoge que una de cada 10 personas pertenece a alguna asociación de voluntariado, porcentaje inferior al de otros países, añade.

<sup>35</sup> Es interesante contrastar estos datos con los obtenidos por Rodríguez Cabrero (1997): *La participación social de los mayores*. IMSERSO, Madrid., en la que se destacan una serie de datos relativos al género y la edad de los mayores en relación a su nivel de participación en algún tipo de asociaciones. La tasa de asociacionismo es del 5% en los hombres y del 4% en las mujeres, y `por edades la tasa más alta se encuentra (5%) en el segmento de 65-69 años y la más baja en los mayores de 80 años (3%). Estos datos también se pueden encontrar en el Informe FOESSA del año 1993. El tema de la participación cada vez preocupa más a los mayores, en el Tercer Foro de Participación social para Mayores, celebrado en la Universidad de Navarra, en abril de 2003, se concluyó que era necesario adquirir un mayor protagonismo de las personas mayores para el devenir de su futuro y para la realización de actividades que les afecten. Ya antes en el I Congreso Estatal de Personas Mayores (1998) se dedicó una mesa exclusiva al campo de la participación de los mayores en la vida asociativa.

**GRÁFICO 1: JERARQUIZACIÓN DEL TIPO DE ASOCIACIÓN A LA QUE PERTENECEN LOS MAYORES**



Según los datos que maneja el Consejo Estatal de Personas Mayores, se estima que el 12% de las personas mayores participa en el movimiento asociativo, aunque solo un 2% está colaborando de alguna forma en asociaciones de voluntariado. En nuestra investigación queda patente que el 16% de los encuestados colabora de alguna forma con entidades de voluntariado. En la investigación referida<sup>36</sup> de “Los mayores en Murcia”, escasamente un 8,18% de los encuestados admite tener alguna relación con actividades de voluntariado y son especialmente las mujeres, en mayor proporción que los hombres y los del tramo de edad de 65-69 años más que el resto, así como los de nivel de estudios más elevado<sup>37</sup>.

Sin embargo, pensamos y estamos convencidos de que los mayores voluntarios son y todavía pueden serlo más, una punta de lanza que sirva para movilizar a la sociedad –y en especial a otros mayores que están adormecidos– en torno a una serie de actividades que les podría ser de gran utilidad personal y por supuesto de impacto social<sup>38</sup>.

## 6.6. Relación con el voluntariado en general

<sup>36</sup> Cfr. Op. Cit. *Los mayores en Murcia*....pág. 178-181

<sup>37</sup> En este punto, uno de los mayores expertos en voluntariado Luis Aranguren nos aporta la sugerencia de que si podría ser el gran campo a desarrollar entre los mayores: “Mayores y voluntariado”, en *Documentación social*, 112, 255-269, entre otras razones por su gran aportación experiencial.

<sup>38</sup> Algunas reflexiones sobre este tema pueden verse en VV.AA. (1994): *El voluntariado de las personas mayores*. Fundación Caja Madrid; Rodríguez Cabrero, G. (1997): *La participación*...op. cit., pág. 164-165.; Medina Tornero, M.E. (1999): *El perfil del voluntariado en la Comunidad Autónoma de Murcia*, PPVRM, Murcia, pág. 127-133; Gutiérrez Resa, A. (2000): “El voluntariado y su incidencia en los mayores”, en Medina Tornero, M.E. y Ruiz Luna, Mª J. (eds): *Políticas sociales para los mayores en el próximo siglo*, Universidad de Murcia., pág. 295-315; Orduna Allegrini, Mª G. (2002): *Personas mayores*, en A. Bernal (coord.): *El voluntariado. Educación para la participación social*, pág. 235-255., Ariel, Barcelona.

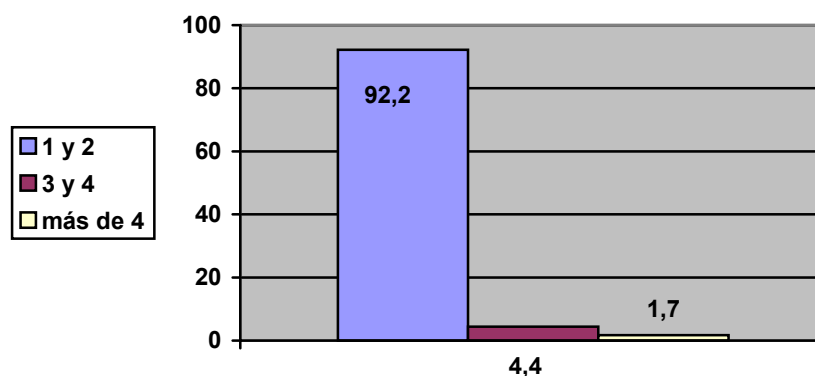
Aquí nos interesaba verificar su relación con las entidades de voluntariado, el número a las que pertenecía y el tiempo que llevaba de voluntario.

**TABLA 7:¿ES VOLUNTARIO EN ALGUNA ENTIDAD?**  
(En %, sexo y edad)

	HOMBRE MUJERES						
	S						
<b>SI</b>	130	231	361				
	17,7%	31,4%	49,1%				
<b>NO</b>	150	224	374				
	20,4%	30,5%	50,9%				
<b>TOTAL</b>	280	455	735				
	38,1%	61,9%	100,0%				
	<b>65-69</b>	<b>70-74</b>	<b>75-79</b>	<b>80-84</b>	<b>85 y más</b>		
<b>SI</b>	182	119	42	14	4	361	
	24,8%	16,2%	5,7%	1,9%	,5%	49,1%	
<b>NO</b>	104	102	96	58	14	374	
	14,1%	13,9%	13,1%	7,9%	1,9%	50,9%	
<b>TOTAL</b>	286	221	138	72	18	735	
	38,9%	30,1%	18,8%	9,8%	2,4%	100,0%	

En cuanto a la relación de los mayores encuestados con el voluntariado aproximadamente la mitad de los mayores (49,1%; Tabla 7) afirmó ser voluntario en alguna entidad, siendo más numeroso el voluntariado en mujeres (31,4%) que en hombres (17,7%). Además, el voluntariado también es más frecuente en los mayores de 65-69 años (24,8%) que en el resto, siendo el porcentaje más bajo el de los mayores de 85 y más años (0.5%).

**GRÁFICO 2:¿EN CUANTAS ENTIDADES ES VOLUNTARIO?**



Respecto al número de entidades en las que los mayores son voluntarios, la mayoría de mayores voluntarios lo son en 1 y/o 2 entidades (92,2% Gráfico 2), siendo el grupo más numeroso, de nuevo, el de las mujeres

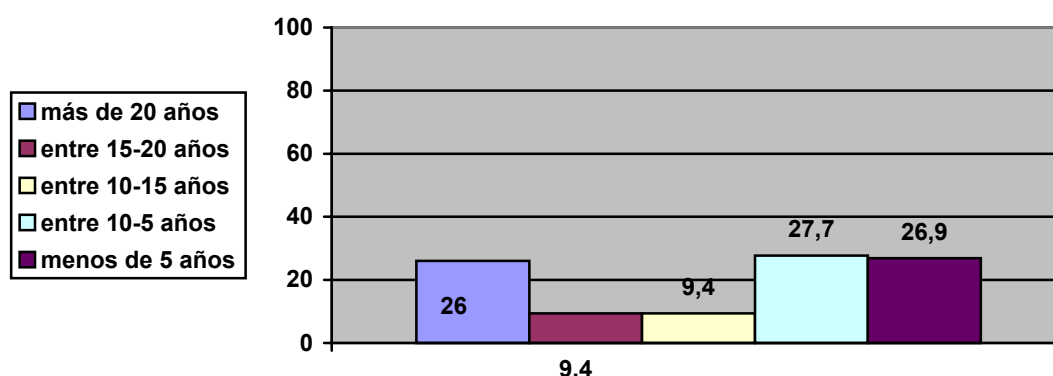


voluntarias. Respecto a la edad, el grupo de mayores de 65-69 años representa el porcentaje más alto en cuanto a la pertenencia a 1y/o 2 entidades.

En relación al tiempo que llevan de voluntarios ( Gráfico 3) el porcentaje más alto es el relativo al período de entre 10-5 años con un 27,7%, seguido de cerca por los períodos de menos de 5 años (26,9%) y de más de 20 años (26%).

Respecto sexo de los mayores voluntarios, no hay diferencias significativas en cuanto al tiempo que llevan de voluntarios, con excepción de los mayores voluntarios durante un período de tiempo de entre 10 y 5 años en el que el porcentaje de mujeres es superior de hombres.

**GRAFICO 3:TIEMPO QUE LLEVAN COMO VOLUNTARIOS**

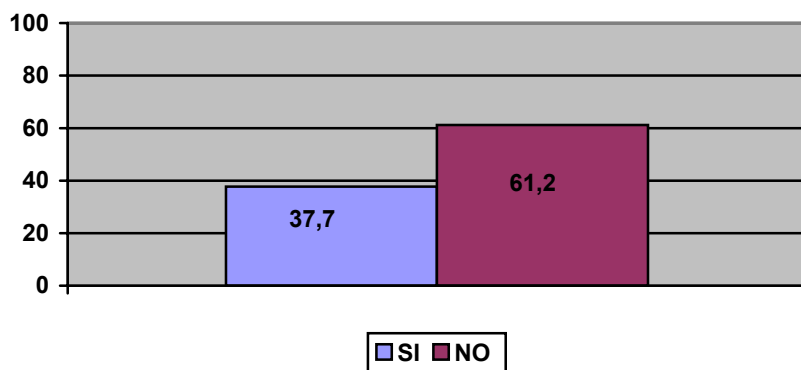


Así, si tenemos en cuenta los tramos de edad podemos encontrar diferencias en cuanto al período de tiempo que son voluntarios. Mientras que los mayores voluntarios comprendidos en el grupo de edad de 65-69 años alcanzan el porcentaje más alto en el período de menos de 5 años siendo voluntarios (16,9%), los mayores de entre 70-74 años alcanzan un mayor porcentaje en el período de más de 20 años (13,3%) siendo voluntarios y los de 75-80 también en el tiempo de más de 20 años con 5,5%.

### **6.7. ¿Se hizo voluntario después de la jubilación?**

En cuanto la pregunta de si se hicieron voluntarios después de la jubilación (Gráfico 4) sólo un porcentaje del 37,7% afirma que si.

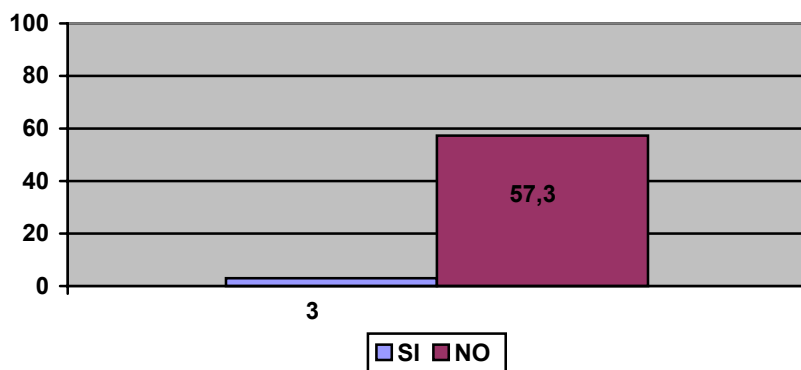
**GRAFICO 4:SE HIZO VOLUNTARIO DESPUÉS DE LA JUBILACIÓN**



### **6.8. Cuando se hizo voluntario de mayor, ¿encontró alguna dificultad....**

Por otro lado más de la mitad de los voluntarios (57,3%) afirmó no encontrar ninguna dificultad cuando se hizo voluntario de mayor, existiendo solamente un porcentaje de mayores del 3% que si la encontró (Tabla 20 y Gráfico 16).

**GRÁFICO 5:CUANDO SE HIZO VOLUNTARIO DE MAYOR, ¿ENCONTRO ALGUNA DIFICULTAD....**



### **6.9. Motivos por los que permanece en la asociación....**

Es preciso tener en cuenta que la gente no solo se hace voluntaria o se afilia a una organización solo para dar, sino que también, aunque en ocasiones no se quiera reconocer, para recibir algo a cambio y que tenga sentido para ellos, no necesariamente “algo” tangible. De forma que teníamos interés en verificar algunos de los aspectos que servían de motivación para permanecer en las asociaciones y así fortalecerlas. Se le presentaron a los sujetos una serie de ítems que tenían que valorar de 1 a 7.

En la tabla resumen 8 aparecen los datos resumidos para facilitar su interpretación<sup>39</sup>. La puntuación más alta (54,6%) la obtiene la capacidad de “decidir el tiempo de trabajar en la organización”, seguido de la “hacer lo que puedo” (52,1%), “encontrarse cómodo” en la asociación (51,8%), “sentirse querido” (50,4%), “compartir la filosofía” de la entidad (49,9%) y a cierta distancia “porque funciona adecuadamente” (30,2%) y la puntuación más baja y que llama la atención por su carga de altruismo, por “intereses personales” (23,8).

**TABLA 8: CUADRO RESUMEN DE LA MÁXIMA PUNTUACIÓN EN LOS MOTIVOS DE PORQUÉ PERMANECE EN LA ASOCIACION.**

(En % , sexo, edad y si es voluntario))

	HOMBRES		MUJERES		TOTAL	
<b>Responde a mis intereses personales</b>	7,8		16,1		23,8	
<b>Comparto filosofía y objetivos</b>	16,9		33		49,9	
<b>Funciona adecuadamente</b>	11,1		19,1		30,2	
<b>Me siento cómodo</b>	19,4		32,4		51,8	
<b>Me siento querido y aceptado</b>	17,5		13,9		23,5	
<b>Hago lo que puedo sin presiones</b>	18,3		33,8		52,1	
<b>Yo decido el tiempo de colaboración</b>	18,3		36,3		54,6	
	<b>65-69</b>	<b>70-74</b>	<b>75-79</b>	<b>80-84</b>	<b>85 y más</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Responde a mis intereses personales</b>	13,9	6,1	3,3	0,6	0	23,8
<b>Comparto filosofía y objetivos</b>	21,6	17,2	8,9	1,7	0,6	49,9
<b>Funciona adecuadamente</b>	15,8	11,1	2,8	0,6	0	30,2
<b>Me siento cómodo</b>	24,9	19,1	6,6	1,1	0	51,8

<sup>39</sup> Cfr. El perfil del voluntariado...op. Cit, pág. 104-109, en que se analizan factores parecidos con carácter general para todos los voluntarios. De interés resulta aunque es un trabajo realizado en USA por una de las expertas en voluntario más importantes Susan J. Ellis: *The volunteer recruitment (and membership development)*, Philadelphia, Book, 2003, en el que se analizan los argumentos no solo de permanencia en las asociaciones de voluntariado sino del sistema de captación de voluntarios. También es significativo el estudio de Christina Graham (2003): *Formal volunteering by the elderly: benedit and implications for managers*, en *Journal of Gerontology Series B*, vol, 55, s98-s107. En el que se analizan la formas en que los directores de asociaciones (o gerentes) pueden captar personas mayores para el voluntariado en función de explicarles los beneficios que pueden obtener, desde diferentes puntos de vista. En el Reino unido se llevan a cabo continua investigaciones sobre el fomento de la participación de los mayores y uno de los trabajos que ha destacado en los últimos años es el de Wilson, J & Musick, M (1999): *The effects of volunteering in volunteer*, en *Contemporary problems*, vol.62 (4), 141-156.

<b>Me siento querido y aceptado</b>	26	16,9	6,6	0,8	0	50,4
<b>Hago lo que puedo sin presiones</b>	28,3	15	6,6	1,7	0,6	52,1
<b>Yo decido el tiempo de colaboración</b>	29,1	16,6	7,2	1,7	0	54,6

## 6.10. Tiempo de dedicación a tareas de voluntariado

El tiempo de dedicación a las tareas de voluntariado es un elemento que define el nivel de compromiso, sin que esto signifique necesariamente que a más horas más compromiso. En ocasiones un poco de tiempo para algunas personas puede tener un mayor mérito que más tiempo para otras. En algún momento se dirá que depende de la intensidad de la acción a desarrollar más que de la cantidad. No obstante en este estudio como se ha hecho en otros nos interesaba verificar el grado de compromiso traducido en horas<sup>40</sup>.

Podemos observar en la Tabla 9 que la mayoría de los mayores dedica principalmente entre 3-4 horas semanales a tareas de voluntariado (34,6%), seguido de la opción de entre 5-10 horas a la semana por un 19,9%. Así, mientras las mujeres dedican fundamentalmente entre 3-4 horas (22,4%), 1-2 horas (11,6%) o 5-10 horas (10,5%) semanales a tareas de voluntariado; los hombres dedican, en su mayoría, entre 3-4 horas (12,2%) y 5-10 horas (9,4%). Sólo un 2,2% de ellos dedica entre 1-2 horas semanales a dichas tareas<sup>41</sup>.

**TABLA 9**

**TIEMPO QUE DEDICA AL VOLUNTARIADO**  
(En %, sexo, tramos de edad y si es voluntario o no)

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Entre 1 y 2 horas semanales	8	42	50
	2,2%	11,6%	13,9%
Entre 3 y 4 horas	44	81	125

<sup>40</sup> En algunos países como Estados Unidos, Francia y el Reino Unido tienen un sistema de estimación económica del valor del tiempo (en horas) que los voluntarios dedican a los trabajos. Es tradicional el estudio que publica todos los años la plataforma “Independent Sector” en estados Unidos que bajo el nombre de “value of volunteer time” da a conocer con carácter general y por estados americanos el valor del precio que se debe estimar en dólares; en 2004, el valor estaba en 18 dólares.

<sup>41</sup> Cfr. *El perfil del voluntariado...*, op.cit.150, puede verse el tiempo de dedicación para los mayores de 65 años, en el que destaca el segmento de 11-20 horas semanales. De interés resulta verificar en el estudio ya citado *La opinión pública y el voluntariado...* pág. 72, lo que la ciudadanía estima que dedican los voluntarios al voluntariado; los mayores de 65 años encuestados consideran que los voluntarios dedican entre 1 y 4 horas a la semana (28%) y entre 5 y 10 semanales (23,48%) como los segmentos más destacados y también una dedicación esporádica (22,45%).

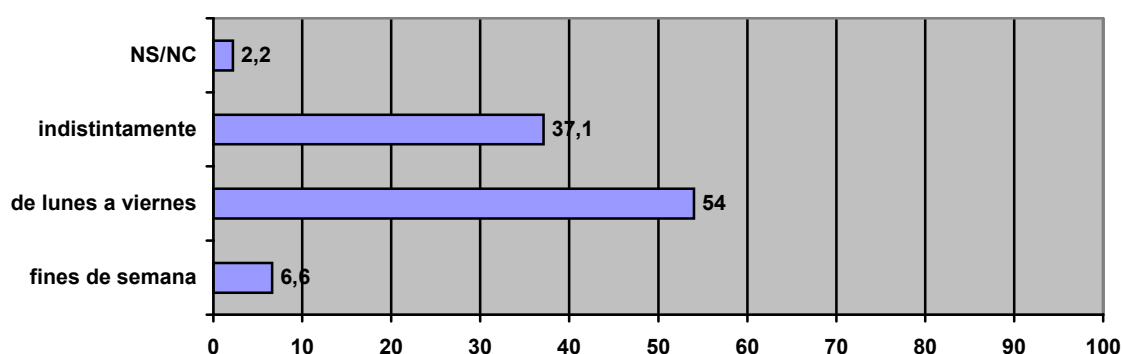
semanales	12,2%	22,4%	34,6%			
Entre 5 y 10 horas semanales	34	38	72			
	9,4%	10,5%	19,9%			
Entre 11 y 20 horas semanales	8	16	24			
	2,2%	4,4%	6,6%			
Más de 20 horas semanales	16	28	44			
	4,4%	7,8%	12,2%			
1 ó 2 veces al mes	8	4	12			
	2,2%	1,1%	3,3%			
3 ó 4 veces al mes		4	4			
		1,1%	1,1%			
puntualmente	12	16	28			
	3,3%	4,4%	7,8%			
NS /NC		2	2			
		,6%	,6%			
TOTAL	130	231	361			
	36,0%	64,0%	100,0%			
	65-69	70-74	75-79	80-84	85 y más	TOTAL
Entre 1 y 2 horas semanales	26	18	4	2		50
	7,2%	5,0%	1,1%	,6%		13,9%
Entre 3 y 4 horas semanales	68	39	8	6	4	125
	18,8%	10,8%	2,2%	1,7%	1,1%	34,6%
Entre 5 y 10 horas semanales	36	20	12	4		72
	10,0%	5,5%	3,3%	1,1%		19,9%
Entre 11 y 20 horas semanales	12	10		2		24
	3,3%	2,8%		,6%		6,6%
Más de 20 horas semanales	20	14	10			44
	5,5%	3,9%	2,8%			12,2%
1 ó 2 veces al mes	8	2	2			12
	2,2%	,6%	,6%			3,3%
3 ó 4 veces al mes	2	2				4
	,6%	,6%				1,1%
puntualmente	10	14	4			28
	2,8%	3,9%	1,1%			7,8%
NS /NC			2			2
			,6%			,6%
TOTAL	182	119	42	14	4	361
	50,4%	33,0%	11,6%	3,9%	1,1%	100,0%

### 6.11. Cuándo se realiza el trabajo de voluntario

Además, las tareas de voluntariado las suelen llevar a cabo, sobre todo, ( Gráfico 6) de lunes a viernes (54%), aunque hay también un porcentaje importante que lo realiza indistintamente entre semana o en fines de semana (37,1%), siendo muy reducida la cantidad de personas mayores que realizan tareas de voluntariado exclusivamente los fines de semana (6,6%).

GRÁFICO 6

### **EL TRABAJO DE VOLUNTARIO SE DESARROLLA MAYORITARIAMENTE**



#### **6.12. En qué campos están colaborando los mayores**

Uno de los elementos esenciales para diseñar estrategias de cara al futuro del voluntariado y, de modo particular, al que se puede orientar el trabajo con personas mayores en tareas de voluntariado es conocer qué les interesa; qué campos de actuación les atrae o más concretamente, en qué ámbitos están trabajando en este momento. De ahí el interés por incorporar a la encuesta una pregunta por los campos de actuación. Les planteamos 20 campos de actuación. Los mismos campos que ya hemos utilizado en investigaciones anteriores y que nos permite comparar los resultados.

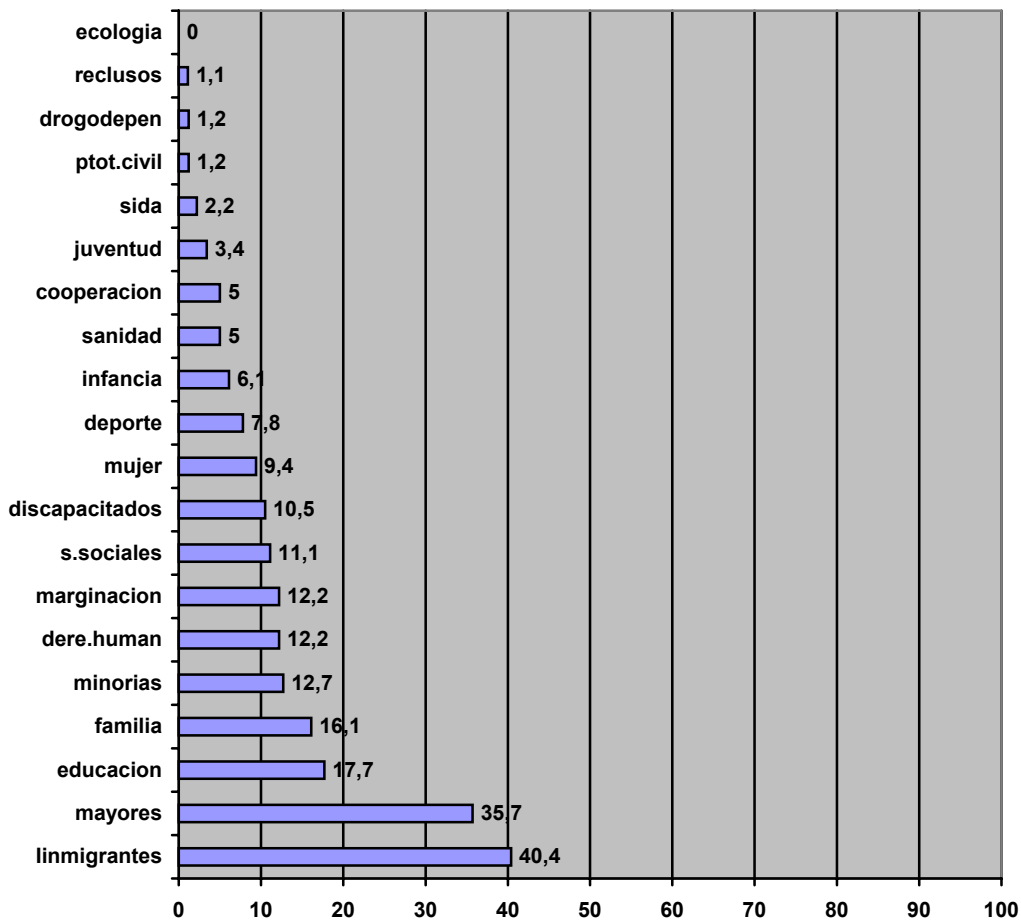
En cuanto a los campos en los que están colaborando los mayores voluntarios (Tabla 10 y Gráfico 7) destacan sobre todo dos de ellos que son inmigración (40,4%) y mayores (35,7%); seguidos de educación (17,7%) y familia (16,1%). Los campos en los que menos están colaborando son juventud (3,4%), sida (2,2%), protección civil (1,2%), drogodependencias (1,2%), reclusos (1,1%) y ecología y medio ambiente (campo en el que actualmente no se está colaborando, ya que obtiene un porcentaje de 0%)

Si atendemos a la diferenciación por sexo, podemos comprobar cómo hay campos en los que los hombres colaboran más que las mujeres y a la inversa. Ejemplo de ello son los campos de deporte y ocio, derechos humanos o minorías étnicas para los hombres voluntarios o los de educación y cultura, servicios sociales, mujeres o discapacitados para las mujeres voluntarias. Además, en el campo del voluntariado con mayores también es significativamente más elevado el porcentaje de mujeres mayores que colaboran (26,6%) que el de hombres (9,1%).

**TABLA 10: RESUMEN GRADO DE LOS CAMPOS DE TRABAJO EN LOS QUE ESTÁ COLABORANDO LOS MAYORES VOLUNTARIOS**

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Cooperación para el desarrollo	2,8	2,2	5
Deporte y ocio	4,4	3,3	7,8
Derechos humanos	6,6	5,5	12,2
Protección civil	0,6	0,6	1,2
Educación y cultura	7,2	10,5	17,7
Servicios sociales	3,9	7,2	11,1
Inmigrantes	12,7	27,7	40,4
Ecología y medio ambiente	0	0	0
Drogodependencias	0,6	0,6	1,2
Personas mayores	9,1	26,6	35,7
Mujer	0,6	8,9	9,4
Discapacitados	3,9	6,6	10,5
Minorías étnicas	7,2	5,5	12,7
Familia	7,8	8,3	16,1
Infancia	3,9	2,2	6,1
Reclusos	0	1,1	1,1
Juventud	0,6	2,8	3,4
Sanidad	1,1	3,9	5
Marginación	4,4	7,8	12,2
Sida	0	2,2	2,2

**GRÁFICO 7: PRIORIZACIÓN DE LOS CAMPOS DE TRABAJO EN LOS QUE ESTÁN COLABORANDO LOS MAYORES VOLUNTARIOS**



### 6.13. La actuación de los voluntarios mayores

En este apartado nos interesamos en comprobar qué es lo que se espera de las personas mayores como voluntarios, los motivos que les mueve a actuar o cómo lo interpretan aquellos que no son voluntarios, las recompensas de los voluntarios, las actividades concretas que realizan como voluntarios y la importancia que la sociedad le concede a las actividades que realizan y lo hemos realizado contrastando las opiniones de los propios voluntarios con las de los que no lo son.

La tabla 11 muestra el resumen de los resultados obtenidos sobre la pregunta “*qué es lo que se espera de los voluntarios mayores*”. Respecto a esta pregunta alcanzaron los porcentajes más elevados 4 respuestas, que son para un 59,6% de los mayores no voluntarios “afecto y compañía” (mientras que esta opción fue señalada por el 57,3% de los mayores voluntarios), la opción que le sigue es “respeto” (para un 46,3% de los mayores voluntarios y un 41,4 % de los no voluntarios), seguido de la opción de “compartir ideas” (señalada por un 41,6% de los voluntarios y por un 38,5% de los no



voluntarios) y la opción “sencillamente que ayude” fue la escogida por un 34,4% de los voluntarios y por un 34,2% de los no voluntarios.

**TABLA 11: RESUMEN DE QUÉ ES LO QUE SE ESPERA DE LOS VOLUNTARIOS MAYORES**

	HOMBRES		MUJERES		TOTAL	
	VOLUNT	NO VOLUNT	VOLUNT	NO VOLUNT	VOLUNT	NO VOLUNT
<b>Eficacia</b>	10,5	8	13,9	10,7	24,4	18,7
<b>Creatividad</b>	3,3	1,6	3,9	5,9	7,2	7,5
<b>Compartir ideas</b>	16,1	17,1	25,5	21,4	41,6	38,5
<b>Afecto y compañía</b>	15	23	42,4	36,6	57,3	59,6
<b>Respeto</b>	16,6	18,2	29,6	23,3	46,3	41,4
<b>Discreción</b>	5	4,8	9,1	4	14,1	8,8
<b>Simplemente que ayuden</b>	11,6	12,8	22,7	21,4	34,4	34,2
<b>Honestidad</b>	6,6	9,1	12,2	10,7	18,8	19,8
<b>Preparación adecuada</b>	5	4,8	7,8	5,9	12,7	10,7
<b>Profesionalidad</b>	2,8	1,6	5	1,6	7,8	3,2

La motivación es un aspecto esencial en el trabajo de los voluntarios y con los voluntarios. Es difícil lograr que los mayores se hagan voluntarios, pero todavía es más costoso que permanezcan y no se cansen y abandonen. Descubrir los motivos, los argumentos con los que justifican su relación con el voluntariado es lo que justifica la siguiente pregunta de la encuesta.

En relación a los motivos por los que las personas mayores actúan como voluntarios (Tabla 12) las respuestas son diferentes para mayores voluntarios y no voluntarios<sup>42</sup>.

En cuanto a los mayores voluntarios podemos ordenar las opciones, desde la que obtuvo el porcentaje más elevado a la que obtuvo menos, de la siguiente manera: en primer lugar nos encontraríamos con la opción “*porque sienten las necesidades de la gente*” (56,5%), seguida de las opciones “*por creencias religiosas o éticas*” (54,8 %), “*por tener disponibilidad de tiempo*” (43,8%), “*porque se sienten competentes para actuar*” (30,7%), “*por relacionarse con la gente*” (30,2%), “*por necesidades personales*” (18,3%), “*por principios sociales y/o políticos*” (12,7%), “*por aprender nuevas habilidades*” (12,2%) y, en último lugar, “*por presión del entorno familiar*” (2,8%).

<sup>42</sup> Cfr. A. Zurdo Alaguero (2003): Voluntariado y estructura social: funciones sociales y límites, en *Las entidades voluntarias de acción social en España. Informe General*, Madrid, Fundación Foessa, encontramos, por ejemplo según este autor que los tres ejes principales que explican el proceso motivacional de los voluntarios serían: se parte de necesidades, carencias o intereses personales, se busca la satisfacción de necesidades ajenas desde valores morales que fundamentan una ética práctica y desde un postulado que persiga la transformación social. Otros autores como Patricia Soler & Agustín Bueno (1997): Motivaciones y gratificaciones del voluntariado social, en *V Congreso Estatal de Intervención Social*, Madrid, apuntan a que para hacerse voluntario existiría una mezcla de motivos altruistas y egoístas, con gran importancia e influencia en las relaciones personales y familiares, especialmente de los amigos.

En cuanto a las personas mayores no voluntarias, siguiendo el mismo criterio de ordenación, encontraríamos en primer lugar la opción “*por tener disponibilidad de tiempo*” (48,7%), seguida de las opciones “*por relacionarse con la gente*” (47,9%), “*por creencias religiosas o éticas*” (40,1%), “*porque sienten las necesidades de la gente*” (39,3%), “*por necesidades personales*” (23,0%), “*por principios sociales y/o políticos*” (17,1%), “*porque se sienten competentes para actuar*” (15,2%), “*por aprender nuevas habilidades*” (10,2%) y, finalmente, “*por presión del entorno familiar*” (2,7%).

**TABLA 12: RESUMEN DE LOS MOTIVOS POR LOS QUE ACTÚAN COMO VOLUNTARIOS LAS PERSONAS MAYORES**

	HOMBRES		MUJERES		TOTAL	
	VOLUNT	NO VOLUNT	VOLUNT	NO VOLUNT	VOLUNT	NO VOLUNT
Por necesidades personales	6,1	10,7	12,2	12,3	18,3	23
Porque sienten las necesidades de la gente	20,5	17,1	36	22,2	56,5	39,3
Por principios sociales y/o políticos	6,6	6,4	6,1	10,7	12,7	17,1
Por relacionarse con la gente	10,5	17,6	19,7	30,2	30,2	47,9
Por creencias religiosas o éticas	15	13,9	39,9	26,2	54,8	40,1
Por tener disponibilidad de tiempo	17,2	18,2	26,6	30,5	43,8	48,7
Porque se sienten competentes para actuar	8,3	6,4	22,4	8,8	30,7	15,2
Por aprender nuevas habilidades	6,6	5,9	5,5	4,3	12,2	10,2
Por presión del entorno familiar	2,2	1,6	0,6	1,1	2,8	2,7

**6.14. Opinión: está de acuerdo: “los mayores tienen tiempo para ser voluntarios y por otra parte apenas se ofrecen programas y actuaciones en los que puedan participar...”**

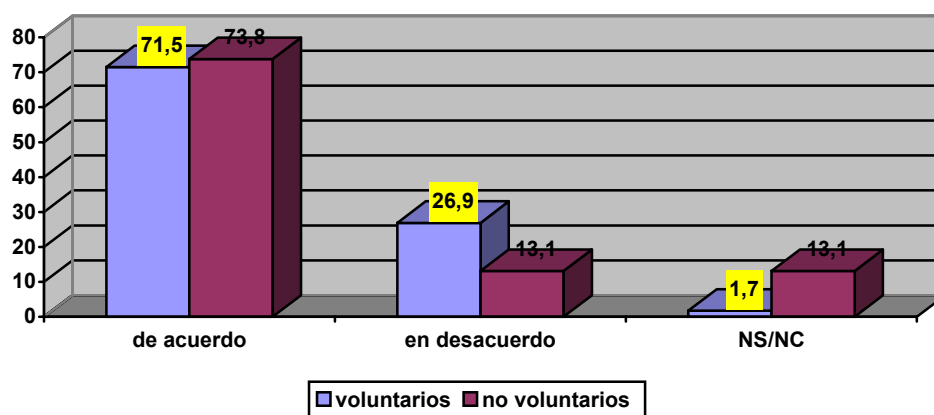
A lo largo de la encuesta fuimos introduciendo algunas reflexiones para que los encuestados se fueran manifestando sobre ellas. La que sigue tiene especial interés porque nos permite escudriñar uno de los argumentos más utilizados por los mayores para criticar el poco desarrollo del voluntariado entre ellos.

En el gráfico 8 se puede comprobar como una elevada proporción de mayores estaba de acuerdo con la frase que se les citaba. Esto significa que el 71,5% de los mayores voluntarios y el 73,8% de los mayores no voluntarios opinan que es acertada la frase que dice “*los mayores tienen tiempo para ser voluntarios, y por otra parte apenas se ofrecen programas y actuaciones en los que puedan participar*”.

Por otra parte, un elevado porcentaje de los mayores voluntarios (26,9%), frente al 13,1% de los no voluntarios, opinaban lo contrario mostrándose en desacuerdo con dicha afirmación. Y solamente un 1,7 de los

mayores voluntarios eligió la opción NS/NC frente al 13,1% de los mayores no voluntarios que eligió esta misma opción.

**GRÁFICO 8: “LOS MAYORES TIENEN TIEMPO PARA SER VOLUNTARIOS Y POR OTRA PARTE APENAS SE OFRECEN PROGRAMAS Y ACTUACIONES EN LOS QUE PUEDAN PARTICIPAR...”**



## CONCLUSIONES

Cada vez un mayor número de personas mayores se aproximan a las entidades de voluntariado, destacando de forma significativa a las mujeres. También es cierto que la formación y los conocimientos culturales predisponen a ser voluntario. Así como que hay más voluntarios en medios urbanos que rurales y que en el medio rural hay más relación con entidades de carácter religioso.

Los mayores están convencidos de su potencial para la expansión del voluntariado y reclaman una mayor atención de los poderes públicos para su fomento, así como para que las asociaciones favorezcan su incorporación, generando espacios de participación adaptados a sus posibilidades. De igual forma los mayores se sienten bien y muy bien cuando realizan tareas de voluntariado, aumentando su autoestima y ciertos niveles de mejora de calidad de vida.

Los mayores están participando en las actividades como reclaman las circunstancias sociales del momento, ahora en el campo de la inmigración de manera especial, sin olvidar los ámbitos clásicos.

# INTERVENCIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL EN PERSONAS AFECTADAS POR EL SÍNDROME DE DIÓGENES

(

---

José Antonio Pantoja Paz  
Universidad Pablo Olavide (Sevilla)

<b>RESUMEN</b>
----------------

**Introducción:** La observación de casos repetidos de personas mayores con comportamientos huraños que vivían recluidos en sus hogares, con abandono del autocuidado y acumulando grandes cantidades de basura motivó la aparición en la década de los 60 de los primeros trabajos científicos que comenzaron a estudiar este extraño patrón de conducta. Esta enfermedad bautizada como “Síndrome de Diógenes” esta cobrando especial relevancia en los últimos tiempos como consecuencia del aumento de la esperanza de vida, las repercusiones sanitarias, y las apariciones cada vez más frecuentes en los medios de comunicación.

**Objetivos:** Determinar a través de cinco casos estudiados de personas mayores solitarias que presentaban aislamiento del medio, abandono del autocuidado y acumulación de grandes cantidades de basura. **Primero:** Una escala de valoración social rápida y eficaz del denominado “Síndrome de Diógenes” **Segundo:** Establecer a partir de dicho estudio unas pautas de intervención y/o abordaje del síndrome desde la perspectiva del Trabajador Social.

**Metodología:** Establecimiento mediante la revisión crítica de investigaciones anteriores, la formulación de hipótesis de trabajo, la aplicación de técnicas de investigación (observación, entrevistas, visitas domiciliarias...), la interpretación de los datos y las conclusiones del estudio, un modelo teórico-práctico de valoración y abordaje de la enfermedad.

**Resultados-Conclusiones:** El Síndrome de Diógenes puede ser valorado a través de parámetros sociales viables y rápidos de utilizar. Aportándose desde la disciplina del Trabajo Social una propuesta de intervención: preventiva, paliativa y asistencial.

<b>TRADUCCIÓN-RESUMEN</b>
---------------------------

**TITLE: ACTIONBY SOCIAL WORKERS IN CASES  
OF PEOPLE AFFECTED BY DIOGENES SYNDROME**

**Introduction:** Repeated cases of elderly people with unsociable behaviour, who lived as recluses in their homes, displayed signs of self-neglect and had accumulated large quantities of rubbish, caused the appearance, in the sixties, of the first scientific study which examined this strange behaviour pattern. This condition, called "Diógenes Syndrome" has gained special relevance in the latest years as a result of an increase in life expectancy, health repercussions, and the increasingly frequent appearances in the media.

**Objectives:** To determine by means of five case studies of elderly people living alone, who presented social isolation, self-neglect and accumulation of large quantities of rubbish. **Firstly:** a fast and efficient social assessment scale of said "Diógenes Syndrome". **Secondly:** To establish, from this study, an action protocol and/or an approach to the syndrome from the point of view of the Social Worker.

**Methodology:** The establishment, by means of a critical review of previous research, the formulation of working hypotheses, the application of research techniques (observation, interviews, house visits), the interpretation of the data and the conclusions of the study, a theoretical-practical assessment model and approach to the illness.

**Results-Conclusions:** Diógenes Syndrome can be quickly assessed by means of viable and efficient social parameters. From the discipline of Social Work, comes an action proposal: preventative, palliative and social welfare action.

<b>PALABRAS CLAVE</b>
-----------------------

**Síndrome de Diógenes (Diógenes Syndrome)**

**Diógenes de Sínope (Diógenes of Sinope)**

**Pobreza imaginaria (Imaginary poverty)**

**Ancianos reclusos (Old shut in)**

**Hundimiento senil (Senile collapse)**

**Silogomanía (Syllogomania)**

**Auto-negligencia / Auto-abandono (Self-negligence / Self-abandonment)**

<b>TEXTO COMPLETO</b>
-----------------------

**INTRODUCCIÓN:**

La observación de casos repetidos de personas mayores con comportamientos huraños, que vivían reclusos en sus propios hogares, que rehuían el contacto con otras personas, con abandono del autocuidado y acumulación de grandes cantidades de basura, motivó la aparición en los años 60 de los primeros trabajos científicos que detallaban este extraño patrón de conducta.

Esta enfermedad que fue bautizada en un breve trabajo publicado en 1975 por Clark, Mankinar y Gray como “Síndrome de Diógenes” (en referencia al Filósofo “Diógenes de Sínope”). Basándose los autores del termino para aludir a estos síntomas de “autoreclusión, aislamiento y autobandono” en el estilo de vida misantrópico y principios filosóficos de este famoso filósofo griego (412 a.C. al 327 a.C.), considerado como el padre del cinismo filosófico.

Con anterioridad otros autores habían denominado a estas conductas como: “Pobreza imaginaria” (Beatson, 1960), “Ancianos reclusos” (Granick y Zeman, 1960) ó “Hundimiento senil” (MacMillan y Shaw, 1966), resaltando algunos rasgos característicos concretos de las personas que lo padecen.

Si bien, podemos decir, que las primeras descripciones clínicas y referencia fundamental de la enfermedad se debe a los citados MacMillan y Shaw en un estudio en 1966 titulado “Senile breakdown in standards of personal and environmental cleanliness” (Interrupción senil en estándares de la limpieza personal y ambiental), en la que hacen referencia a las conductas alteradas de 72 personas, en edad senil, tomando como eje el fracaso en el mantenimiento de un mínimo de limpieza de su persona y su casa.

Posteriormente, en España Calvo y Colaboradores en 1976 estudian 25 casos significativos que presentaban alto grado de abandono, suciedad extremas y aislamiento voluntario, denominando a este problema como “Síndrome Hippie en los viejos”, al resaltar como fundamental en estas personas su actitud contestataria, pasiva, agresiva y nihilista ante la injusticia social, la discriminación, el fracaso personal, la frustración, la incomprensión ó la postergación social que sufren nuestros mayores. Admitiendo estos autores en su trabajo que las conductas de “Diógenes” pueden presentarse tanto en personas con una enfermedad mental como en sujetos sanos mentalmente.

Más recientemente, Cybulska y Rucinski (1986) se han ocupado de estudiar en profundidad esta extraña conducta, resaltando la “autonegligencia” como rasgo fundamental del trastorno, y considerando que este trastorno del comportamiento debe considerarse un Síndrome específico ó enfermedad, descartándose que se trata de un estilo de vida libremente elegido.

Sin embargo, en España es el Dr. Jesús J. De la Gándara Martín ( Jefe de Servicio de Psiquiatría del Hospital de Burgos) quien en dos trabajos publicados en la década de los 90, concretamente en 1992 “Los ancianos solitarios; el llamado Síndrome e Diógenes” y en 1994 “Envejecer en soledad; Repercusiones psicopatológicas de la soledad en los ancianos”, establece las características clínicas del Síndrome diferenciándolo de otros estados psicopatológicos.

## **¿ QUIEN ERA DIÓGENES DE SÍNOPE?**

Diógenes de Sínope, fué un filosofo Griego del siglo IV a.C., que llevó siempre una vida de austeridad y mortificación, despreciando las reglas sociales y renunciando a los placeres mundanos.

Nació en la ciudad de Sínope (actual Turquía) en el año 412 a.C. y anduvo por Esparta, Corinto y Atenas, muriendo en el año 327 a.C. en la ciudad de Corinto.

Su formación académica y cultural la recibió en Atenas, donde fué discípulo del filosofo "Antístenes", siendo considerado Diógenes de Sínope, en la actualidad como el padre del "cinismo filosófico".

Llevó siempre una vida de austeridad, se vestía con ropas sencillas y no se preocupaba de su alimentación. Vivía desprovisto de patria, de familia, de hogar y recursos económicos, no mostrando ninguna preocupación por ello.

Renunciando a los placeres de la vida por no estar dispuesto a perder su independencia y su libertad.

Despreciaba y criticaba las normas, las convenciones sociales, las instituciones, y las ciencias por no conducir a la verdadera felicidad "La autosuficiencia" y la "total libertad".

Caminaba siempre andrajoso, vagabundo, sin protección, y sin hogar con un manto como única vestidura. Muriendo, según cuenta la leyenda, sólo y en la calle, cubierto tan sólo con un manto raído.

### **EL SÍNDROME DE DIÓGENES:**

El Síndrome de Diógenes (que no coincide exactamente con la forma de vida del filósofo), es un trastorno específico que se presenta en algunas personas solitarias, de edad avanzada y que afecta a sujetos de todos los extractos sociales, caracterizado por:

-Una conducta de aislamiento voluntario, con ruptura de las relaciones sociales y una inobservancia de las normas convencionales.

-Una conducta de autonegligencia con abandono de la higiene (tanto personal como ambiental), como de la alimentación y la salud (la mayor parte presentan estados nutricionales deficientes y/o enfermedades somáticas relevantes)



-Con tendencia a acumular compulsivamente grandes cantidades de basura en sus domicilios y vivir voluntariamente en condiciones de pobreza extrema a pesar de poseer medios económicos para llevar mejores condiciones de vida.

-Que se presenta en personas en edad senil que en su mayoría (73,3%) no presentan trastornos psiquiátricos mayores ó diferentes del propio Síndrome. Si bien en todos los casos se observa la presencia de ciertos rasgos y/o conjunto de rasgos de carácter ó personalidad específicos ó frecuentes (sujetos dominantes, independientes, poco sociables, obstinados, inestables, solitarios), rasgos que algunos autores consideran como premórbidos ó predisponentes de la enfermedad.

-Que rechazan todo tipo de ayudas (tanto sociales como familiares) ó se resisten a ser sacados de sus domicilios.

-Y que muestran rechazo activo a cambiar de vida ó de conducta, con tendencia a volver a su forma de vida cuando son dados de alta de una institución sanitaria y/o social ó se descuida su vigilancia.

### **ETIOLOGÍA:**

En cuanto a las posibles causas que provocan este tipo de patrón de conducta, existen pocos estudios sobre ello, por lo que podemos decir que no está claramente definida su etiología.

Algunos autores indican la interrelación de varios factores como predisponentes de la enfermedad. Entre los que destacan; Como primer aspecto la presencia de ciertos “rasgos” y/o “conjunto de rasgos” de personalidad precipitantes en los sujetos (tendencia al aislamiento, dificultades de adaptación social, rechazo de las relaciones humanas, misantropía...).

En segundo lugar señalan los factores estresantes de la edad tardía como son; las dificultades económicas, muerte de familiares, el rechazo familiar, la ruptura de lazos afectivos, la viudedad, la jubilación, la pérdida de estatus ó de reconocimiento socio-laboral y/o la marginación social de la vejez..., y como tercer factor a resaltar la situación de soledad extremas, en un principio al parecer condicionada por las circunstancias, pero posteriormente buscada ó

deseada de manera voluntaria, como las causas principales que provocan el “Síndrome de la Miseria senil”.

En este sentido todos los autores consultados reconocen rasgos de personalidad premorbidos en los sujetos. Resaltando como primer tipo de personalidad más frecuente la denominada por “De la Gándara” como “Esquizoides-testarudos” (personas independientes, reservadas, dominantes, obstinadas, inestables, acaparadores, quisquillosos, autosuficientes,..), seguida de las personalidades con rasgos “Paranoides” (pendencieras, mortificantes, celosas, agresivas, suspicaces,..) y personalidades excéntricas.

En definitiva podemos decir que se contrasta la existencia de patrones de personalidad previos como factores predisponentes del Síndrome de Diógenes. Personas introvertidas, obstinadas ó desconfiadas, cuyas conductas se acentúan con la llegada de la edad senil.

Propiciando la concurrencia de estos rasgos de personalidad, con los problemas específicos de la vejez y la soledad, como posibles causas de la aparición de conductas de retraimiento extremos, reclusión senil y autoabandono absoluto.

### **EPIDEMIOLOGÍA Y PERFIL:**

Según estimaciones hospitalarias realizadas por De la Gándara (1994) en el Hospital General de Burgos y por McMillan y Shaw (1966) en el Área asistencial de Nottingham los casos detectados de personas ingresadas en hospitales con Síndrome de Diógenes giran alrededor de entre el 0,44-0,5 por mil habitantes/ año.

Lo que supondría aplicando datos de la epidemiología hospitalaria española el 1,7 por/ mil de los ingresos en hospitales en España de mayores de 65 años (aprox. 1.200 nuevos ingresos/ año)

En cuanto a la incidencia de la enfermedad en nuestro país, el Dr. De la Gándara Martín en su libro “Envejecer en Soledad” (1994) recoge una estimación de población de riesgo de padecer la enfermedad de unas 140.000 personas, indicando que más de 23.000 sujetos son probables “Diógenes”.

Por otro lado en cuanto al perfil del afectado/a las informaciones y datos publicados por diversos autores entre los que destacamos a (McMillan y Shaw), (Clark, Mankinar y Gray), (Calvo y colaboradores), (Moore), y (De la Gándara), y nosotros mismos, 115 casos estudiados en total, destacan en primer lugar como sexo predominante de los sujetos afectados el femenino, si bien esta circunstancia parece responder a un desequilibrio claro entre sexos en las etapas finales de la vida, donde el aumento de la proporción de mujeres (sobre todo mayores de 85 años) viudas, solitarias y vulnerables es claramente superior al número de hombres.

En cuanto a la edad, los casos estudiados describen que tanto hombres como mujeres tienen la misma edad media (74 años en mujeres- 75 años en hombres), sobresaliendo de forma significativa las personas viudas (aprox. 75%) y solteras (21%). Ante cuya circunstancia podemos deducir que el Síndrome de Diógenes es una posible consecuencia de “la soledad de nuestros mayores”.

Dicho aspecto fundamental es recogido en todas las investigaciones sobre la enfermedad, donde se constata que la mayoría de las personas afectadas (aprox. 85%) viven solas y sin compañía alguna. Si bien en algunos casos estudiados de personas padecedoras del Síndrome (aprox. 15%) tiene alguna compañía, bien continua u ocasional; hermanos, cónyuge...

Por otro lado, en cuanto a las condiciones de la vivienda, si bien podemos decir que la mayor parte de los afectados estudiados vivían en casas con graves deficiencias de habitabilidad, deterioro y carencias de servicios (aprox. 80%), se observa un número considerable de “Diógenes” que vivían en viviendas adecuadas, modernas y con buenas condiciones habitabilidad y servicios (aprox. 20%).

Sin embargo, en todas las investigaciones, publicaciones y casos que he tenido la oportunidad de conocer, las viviendas de los sujetos con Síndrome de Diógenes presentaban situación de abandono absoluto, suciedad extrema y acumulación de basura.

Tendencia a acumular basura que Clark y Mankinar en 1975 denominaron “Syllogomanía”, entendida por algunos autores, como un “miedo a perder” ó

“quedarse sin protección”, “sin posesiones” ó “sin seguridad”, y por otros como una consecuencia del “abandono”, de la “desolación afectiva”, y de la “inhibición conductual” que caracteriza a los afectados de esta enfermedad.

Otro aspecto a resaltar de los sujetos con Síndrome de Diógenes es la actitud de desprecio ó infrutilización de los recursos económicos personales ó ayudas sociales, al constatarse que la gran parte de los mismos contaban con ingresos suficientes para mantener mejores condiciones de habitabilidad de su vivienda, alimentación ó higiene. Característica que Bealson en 1960 define como “pobreza imaginaria”.

Otro aspecto a tener en cuenta de los sujetos con “Diógenes” es su actitud de rechazo y/o desinterés de las ayudas familiares y sociales. Actitud que puede considerarse como uno de sus rasgos más sobresalientes y que más va a impedir su abordaje.

Otra característica observada en los casos estudiados es su lamentable estado somático, presentando todos los sujetos deficiencias ó carencias nutricionales, llegando en ocasiones muchos de los afectados a presentar estado “caquéctico”, con avitaminosis, anemia y deshidratación, consecuencia de la situación de abandono en la que viven.

Otra cuestión a resaltar en los trabajos y publicaciones sobre la enfermedad es la presencia de patología siquiátrica asociada al Síndrome de Diógenes, si bien los autores anteriormente citados, solo descubrieron algún tipo de trastorno mental (Psicosis seniles, trastornos psicóticos, esquizofrenias, depresiones, dependencia del alcohol...) en el 26,6% de los casos.

Siendo el resto de los sujetos (73,3%) aparentemente “normales”, si exceptuamos sus conductas de reclusión y sus rasgos anómalos de personalidad.

Sin embargo, cabe destacar en este aspecto dos cuestiones interesantes; una primera que la presencia de patología siquiátrica en los sujetos con Síndrome de Diógenes es claramente superior a la del resto de personas de esa edad de la población en general, y segundo el diagnostico de “demencia” no es muy frecuente en los sujetos con “Diógenes” (3,3%), encontrándose por debajo de la media de los ancianos en España ( 10,1%).

## **CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS DEL SÍNDROME**

### **(A PROPÓSITO DE CINCO CASOS):**

Para la determinación de las características clínicas del Síndrome se observaron y valoraron, en la practica habitual como Trabajador Social de Servicios Sociales Comunitarios, cinco casos (dos hombres y tres mujeres), todos/as personas mayores, todos/as solitarios/as, y residentes en el termino Municipal de El Puerto de Santa Maria (Cádiz), los cuales fueron detectados tras denuncias de vecinos, diferentes organismos y/o familiares por acumular grandes cantidades de basura en sus domicilios y presentar situación personal de abandono extremos.

### **CASO 1**

Mujer, soltera, sin hijos, de 70 años, natural de la zona de Palencia, de profesión maestra jubilada y con estudios superiores (al parecer) de derecho sin finalizar.

Únicos familiares (hermanas y sobrinos/as) residentes en la zona de Valladolid y Madrid. Ausencia total de redes de apoyo familiar en la localidad.

Reside sola en una vivienda pública de maestros próxima a Colegio publico en situación de aislamiento social (a penas se relaciona con los vecinos, siempre va sola), acumulando grandes cantidades de basura, objetos inservibles y alimentos perecederos (sobretudo dulces). Presentando la vivienda condiciones de insalubridad importantes.

Las personas que dicen haberla conocido (vecinos y/o compañeros de trabajo) la califican como una persona desde siempre, rara, autosuficiente y con rasgos de personalidad y conductas extrañas.

Se presenta desaseada y pobremente vestida (ropa vieja y rota), no desnutrida, no se observan síntomas de trastorno mental (discurso coherente).

No reconoce tener ningún problema y justifica la acumulación de objetos inservibles y alimentos perecederos que encuentra, como el producto de la sociedad consumista actual.

No reconoce presentar problema alguno y rechaza tajantemente cualquier tipo de ayuda externa y/o apoyo domiciliario.

## **CASO 2**

Varón de 60 años, natural de la zona de Soria, residente en el Termino Municipal de El Puerto de Santa Maria tras cumplir condena en el Centro penitenciario de "Puerto II".

Sin profesión conocida, soltero, sin hijos, ni redes de apoyo familiar conocidas. Reside desde hace años al aire libre en una parcela de pinares acumulando basura y envases de plástico en situación de aislamiento social y autonegligencia.

Subsistiendo de los restos de alimentos que encuentra en los contenedores y la comida que el ofrecen los vecinos de la zona.

Presenta estado caquéctico, síntomas de abandono importante, desnutrición, descamaciones cutáneas acumuladas por la falta de higiene y síntomas de alcoholismo. Así como refiere, diagnostico de "Esquizofrenia" en su juventud.

Mostrándose en las entrevistas mantenidas con actitudes negativistas y de oposición, así como presenta lenguaje incoherente (esquizoafasia), habla lacónica (pobreza del habla), y alogía (pobreza del contenido del lenguaje). Se aprecian síntomas de trastorno mental.

No reconoce tener problemas y rechaza cualquier tipo de ayuda de los Servicios Sociales (alojamiento, ayudas económicas, tramitación de pensiones..), así como de los recursos sanitarios.

## **CASO 3**

Mujer de 64 años, natural de un pueblo de la Sierra de Cádiz, residente en el Puerto de Santa Maria desde hace aproximadamente nueve años.

Viuda, sin hijos, de profesión empleada del hogar, presenta en apariencia cierto déficit intelectual y/o retraso mental.

Vive completamente sola, ocupando viviendas en precarias condiciones y de bajo alquiler con la ayuda de Caritas, de los Servicios Sociales y otras

instituciones benéficas, ante la escasez de recursos económicos (pensión mínima de viudedad).

Presenta abandono personal y de la higiene importante, así como acumulación de basuras, bolsas y objetos inservibles en todas las habitaciones de la vivienda.

El domicilio se observa maloliente y mugriento, sin apenas sitio para vivir debido a la acumulación de objetos y cosas (bolsas de ropa, plásticos, mobiliario roto, cajas...). Presentando la vivienda graves deficiencias de habitabilidad (no funcionamiento de sanitarios, no agua caliente, mobiliario útil escaso, no luz en todas las habitaciones, bombillas fundidas, humedad importante...etc).

Sin redes de apoyo en la localidad (tiene dos hermanas pero viven en un pueblo de la Sierra). No es consciente de su problema y rechaza ayuda domiciliaria.

#### **CASO 4**

Varón de 61 años, separado, con cuatro hijos/as, natural de la zona de Sevilla.

De profesión exguardia civil, separado del Servicio activo por incapacidad laboral permanente (trastorno mental).

Vive completamente solo y en situación de abandono personal y de la higiene importante desde su separación matrimonial en 1999.

Su exmujer lo califica como una persona rara, excéntrica, obstinada y extraña desde siempre.

Diagnosticado de "Trastorno paranoide de la personalidad" desde 1998, vive rodeado de gran cantidad de basura y objetos inservibles, residuos urbanos y enseres sin aparente utilidad.

No mantiene contacto con las personas del barrio, ni se le conocen amigos.

Reside en una vivienda de propiedad sin servicios elementales ó básicos (la vivienda no posee wc, ni cocina, no posee mobiliario útil adecuado, la única luz que posee la vivienda es una antigua lámpara de mesa al lado de la mugrienta cama litera vieja donde duerme)

Contando con recursos económicos más que suficientes para mantener buenas condiciones y calidad de vida.

Presenta escasa conciencia de su enfermedad mental (desde hace años no acude a los servicios públicos de salud mental y solo acude muy esporádicamente a servicios privados de psiquiatría) y rechaza cualquier tipo de ayuda de los Servicios Sociales.

## **CASO 5**

Mujer, de 76 años, viuda, vive sola, recibiendo la visita esporádica de su único hijo, soltero, residente en otra localidad.

Conocida por los Servicios Sociales tras denuncia efectuada por los vecinos del inmueble en la Policía Local.

Describiendo la Policía en su informe el domicilio de la anciana “como una vivienda en condiciones infrahumanas, con suciedad extrema, olor repugnante e intolerable y con basura acumulada”.

En la visita domiciliaria, se observa que la mujer se presenta con aspecto desaseado, pobremente vestida y extrema delgadez, así como con síntomas de posible demencia incipiente.

La vivienda se encuentra con basura y objetos inservibles acumulados, olor nauseabundo, desordenada, con sanitarios atascados y desbordados por defecaciones y orines, posee luz eléctrica pero no suministro de agua (al parecer cortado desde hace meses), por lo que transporta diariamente garrafas de agua desde una fuente pública.

Los vecinos la definen como una mujer, de comportamientos extraños, solitaria y aislada socialmente.

Rechaza ayuda para la limpieza de la vivienda, así como el Servicio Municipal de Ayuda a Domicilio.

\*Según los casos estudiados y descritos podemos llegar a la conclusión que el llamado “Síndrome de Diógenes” presenta a nuestro entender las siguientes características clínicas;



1-Que es un trastorno específico que se presenta en algunas personas mayores, solitarias (preferentemente solteras y viudas) y en cualquier tipo de status social.

2-Que los sujetos que lo padecen presentan abandono por completo de sus cuidados personales, alimenticios y sanitarios.

3-Que son personas que se aíslan de su medio, optan por conductas de reclusión y/o no mantienen mucho contacto con la sociedad.

4-Que tienen como rasgo característico la tendencia a acumular basura, a vivir en situación de miseria material absoluta (a pesar de poseer medios económicos para mantener mejores condiciones de vida) y que en muchas ocasiones se encuentran preocupados por una ruina económica “no real” (pobreza imaginaria).

5-Que suele presentarse tanto en personas normales psiquiátricamente como en personas con algún tipo de trastorno mental, si bien en todos los casos se observan rasgos especiales de personalidad.

6-Que en gran parte estas personas rechazan cualquier tipo de ayuda externa tanto social como familiar.

7-Y que los individuos que lo padecen poseen nula conciencia del problema, circunstancia que dificulta cualquier tipo de intervención.

\*En definitiva, podemos decir que el Síndrome de Diógenes es una conducta de aislamiento, con ruptura de las relaciones sociales, negligencia de las necesidades de higiene personal y ambiental, reclusión domiciliaria, rechazo de las ayudas sociales ó familiares, y negación de la situación patológica, que se presenta habitualmente en ancianos solitarios.

#### **PROPUESTA DE ESCALA DE VALORACIÓN SOCIAL:**

Lo que pretendo con esta escala de valoración social del Síndrome de Diógenes es facilitar un instrumento de fácil aplicación para que los Trabajadores/as Sociales y/o cualquier otro profesional pueda detectar y valorar de forma rápida, valida y fiable posibles situaciones de riesgo de

padecer el conocido como “Síndrome de la miseria senil”, así como determinar su índice de gravedad y/o riesgo en personas mayores solitarias.

Para ello proponemos utilizar para la detección del nivel de gravedad el siguiente cuestionario de valoración, a través de una escala breve, de fácil manejo, la cual se basaría en dos técnicas fundamentales del Trabajo Social como son “La observación controlada ó sistemática” y la “Entrevista planificada”.

La observación tanto del sujeto como de su entorno y/o hábitat, así como mediante la entrevista (con preguntas directas a la persona afectada, como a familiares, conocidos y/o vecinos) detectar sus características conductuales.

Con el objeto de determinar a través de diferentes ítems, si la conducta del sujeto responde a los “rasgos de conducta característicos” del llamado “Síndrome de Diógenes”;

A-Aislamiento comunicacional y relacional

B-Reclusión domiciliaria

C-Negligencia de cuidados sanitarios y de la higiene personal y/o ambiental.

D-Patrón de conducta de “pobreza imaginaria”.

E-Rechazo de Ayudas familiares y sociales.

(De la Gándara “Envejecer en soledad” 1994)

\*El cuestionario esta compuesto de cinco apartados: Características personales, Higiene personal y ambiental, relaciones convivenciales, situación económica y Redes de apoyo familiar y social, con un máximo de 3 puntos en los 17 ítems que lo componen.

Indicando una puntuación de entre 15 a 25 puntos que la persona presenta “indicadores de riesgo” del Síndrome de Diógenes, mientras que una puntuación superior a 25 puntos sugiere la presencia de “elevado riesgo de enfermedad y muerte en abandono”.

## CUESTIONARIO DE VALORACIÓN SOCIAL DEL SÍNDROME DE DIÓGENES

### **1- Características Personales**

\*Sexo

-Hombre.....0  
-Mujer.....1

\*Edad

-Menor de 70 años.....0  
-Mayor de 70 años.....1

\*Estado civil actual

-Casado.....0  
-Divorciado.....0  
-Soltero.....1  
-Viudo.....1

\*Unidad de convivencia

-Vive solo.....3  
-Vive con alguna compañía.....0

\*Presenta en apariencia alguno de los rasgos de personalidad, siguientes;  
(personalidad introvertida, obstinada, desconfiada)

-

Sí.....2  
-No.....0

**2-Higiene personal y/o ambiental**

\*Se observa deterioro físico general y/o mal estado nutricional

Sí.....2  
-No.....0

\*Presenta higiene personal deficiente y/o vestimenta inadecuada

(Higiene deficiente: suciedad ,mal olor corporal, podredumbre...)

(Vestido inadecuado: ropa sucia, rota, inadecuada para la temporada...)

Sí.....2

-No.....0

\*Las condiciones de la vivienda, son;

-Adecuadas, con buena habitabilidad.....0

-Vivienda vieja, sin servicios elementales y deficiente habitabilidad.....1

-Vivienda en estado de decrepitud, sucia y con basura acumulada.....3

### **3-Relaciones convivenciales**

\*Tiene a alguna persona o familiar que lo visita habitualmente

Sí.....0

-No.....1

\*Cuándo ve a sus familiares y/o amigos

-Todos ó casi todos los días.....0

-Casi todas las semanas.....0

-Poco (una vez a la semana).....0

-Casi todos los meses (ocho veces al año).....1

-Una vez al año.....2

-Nunca.....2

\*Como son sus relaciones con sus vecinos

-Buenas ó muy buenas.....0

-Regulares.....0

-Malas y/o no posee a penas relación.....2

\*Los vecinos y/o familiares ó conocidos, nos informan:

-Que el sujeto permanece la mayor parte del día en el domicilio.....2

-Que sale habitualmente y se relaciona con los vecinos del barrio.....0

### **4-Situación económica**

\*El sujeto posee recursos económicos suficientes para mantener mejores condiciones de vida?

- Sí.....3
- No.....0

\*Posee dinero ó recursos económicos acumulados y no los utiliza para cubrir necesidades básicas?

- Sí.....3
- No.....0

### **5-Redes de apoyo social-familiar**

\*El sujeto utiliza habitualmente los servicios socio-sanitarios?

- Sí.....0
- No.....2

\*A la pregunta; ¿recibe algún tipo de ayuda de familiar y/o persona contratada para atenderle ó para los trabajos de la casa?, el sujeto responde;

- Si y cubre todas mis necesidades.....0
- No aunque, me haría falta.....1
- No, no lo necesito.....3

\*A la pregunta; ¿estaría dispuesto a abandonar su casa temporal ó definitivamente para mejorar sus condiciones de vida?, el sujeto responde;

- Si, de forma contundente.....0
- Sí, pero con reparos.....1
- No, jamás abandonaría mi hogar.....3

### **PAUTAS DE INTERVENCIÓN Y/O ABORDAJE DEL SÍNDROME DESDE LA PERSPECTIVA DEL TRABAJADOR SOCIAL.:**

Ante la pregunta de ¿Cómo intervenir ante la detección de un caso de una persona afectada por el Síndrome de Diógenes?, la práctica habitual nos indica que un problema tan complejo como “la ruptura senil de las relaciones sociales” no debe abordarse sin olvidar la visión interdisciplinar e intersectorial, más cuando entre los rasgos más característicos del problema se encuentra el

rechazo de las personas que lo padecen a la ayuda exterior, con intento de estos de regresar a su estilo de vida cuando son dados de alta de una Institución, no se encuentran incapacitados por motivo de una patología psiquiátrica ó se descuida su vigilancia.

Bien una vez aclarado que la intervención debe hacerse sin obviar la coordinación multisectorial de diferentes estamentos (la propia familia del sujeto, los servicios sanitarios, los servicios sociales, las instituciones jurídicas..etc).

En primer lugar debemos decir que el abordaje del problema, desde el punto de vista teórico, debería comenzar por actuaciones de carácter preventivo. Estableciéndose sistemas de detección de los casos de riesgo (ancianos solitarios, tendentes al aislamiento, sin relaciones sociales...), al objeto de establecer medidas de socio-sanitarias preventivas que mejoren tanto la esperanza, como la calidad de vida de nuestros mayores en situación de soledad.

Una vez dicho esto, en segundo lugar, debemos decir que una vez detectado al sujeto con conductas de riesgo, se debería valorar su situación de forma integral, tanto desde el punto de vista clínico, funcional como social (redes de apoyo, situación económica, situación de la vivienda...etc), determinado su nivel de gravedad y/o riesgo.

Para ello, parece adecuado en los casos de "elevado riesgo" el ingreso de la persona en un hospital general ó unidad geriátrica, así como en las situaciones de riesgo moderado la implicación de los Equipos Básicos de Salud y Equipos comunitarios de Salud Mental, al objeto de valorar sus posibles enfermedades, gravedad y pronóstico, así como posibles carencias y capacidad funcional. Restableciendo en la medida de lo posible su estado físico y funcional saludable (tanto en la salud, como en la alimentación e higiene).

Compaginando dicho ingreso con actuaciones de intervención con sus posibles redes de apoyo familiar y social existentes.

Informando a los familiares y/o amigos de la gravedad del problema e implicándoles y/o apoyándoles, en la manera de lo posible en la solución del mismo.

Posteriormente, sería adecuado evaluar al sujeto desde el punto de vista psicológico “valoración mental” tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo, al objeto de descartar alguna patología siquiátrica asociada y/o adicción. Instaurando medidas de tratamiento en el caso de que se descubriera la presencia de un alteración mental ó adicción.

(En definitiva establecer medidas socio-sanitarias de apoyo a su rehabilitación tanto física, como psíquica, como social).

Por último, se hace necesario instaurar (según la gravedad del caso), su estado funcional para la A.V.D., y su estado cognitivo, medidas de apoyo para que la situación no vuelva a repetirse, ya sea a través de un internamiento voluntario y/o involuntario del sujeto en una Institución social adecuada (medida aconsejable en los casos graves en los que la persona presente dificultades para su autogobierno y/o para las Actividades de la Vida Diaria.

\*(El internamiento involuntario de una persona mayor requiere autorización judicial).

Estableciéndose como más aconsejable, en aquellos casos que la persona presente autonomía personal medidas de apoyo domiciliario y protección social en su medio habitual de vida.

Mejorando en una primera etapa las condiciones de habitabilidad de la vivienda (limpieza, restablecimiento de servicios básicos, eliminación de barreras...), instaurando inmediatamente Servicios de Ayuda a Domicilio (SAD), atención domiciliaria y/o vigilancia, coordinados entre los Servicios Sociales, los Servicios sanitarios y las redes formales e informales, al objeto de evitar que el sujeto pueda terminar volviendo a su tipo de vida anterior.

## FUNCIONES DEL TRABAJADOR SOCIAL EN LA ATENCIÓN A PERSONAS MAYORES SOLITARIAS Y/O AFECTADAS POR EL SÍNDROME DE DIÓGENES

1º La sensibilización social ante el problema de la soledad en nuestros mayores.

2º La detección y prevención de los casos de riesgo.

3º La coordinación entre niveles socio-sanitarios y otras instituciones implicadas.

4º La intervención con las posibles redes de apoyo familiar y social.

5º La movilización de recursos para mejorar las condiciones de habitabilidad del hogar.

6º La Promoción de la integración y participación de la persona, en la manera de lo posible, en su medio social.

7º Promover la formación de grupos de autoayuda y/o voluntariado social.

8º La tramitación y gestión de Servicios en Centros específicos (Unidades de estancia diurna, Unidades de respiro, Centros residenciales, Unidades hospitalarias, Centros de salud...).

9º La gestión de medidas de protección socio-sanitarias (ayudas y pensiones, Servicio de Ayuda a Domicilio, Atención Domiciliaria, Teleasistencia, Cuidados informales, voluntariado de compañía, Servicios domiciliarios de comida ó lavandería...)

## **CONCLUSIONES:**

1ª El Síndrome de Diógenes es un trastorno de conducta ó enfermedad, con graves consecuencias que afecta mayoritariamente a “ancianos solitarios”, por ello se hace necesario una llamada de atención y/o de alarma a la sociedad, para que los familiares vigilen ó presten mayor atención a sus mayores que viven solos, principalmente si han observado algún tipo de factor de riesgo ó conducta extraña (comportamiento huraño, conducta de aislamiento y/o autoabandono, rechazo de las relaciones humanas, conductas de pobreza extrema, acumulación de basura y/o objetos inservibles...etc)

2ª La observación en el trabajo diario del aumento de casos de personas afectadas por el “Síndrome de la miseria senil”, plantea la necesidad de profundizar en el problema y en su diagnóstico para actuar de forma preventiva.



3ª Los Servicios socio-sanitarios deberían crear programas específicos para potenciar la atención a estas personas, al objeto de reducir, en la manera de lo posible, las muertes por abandono.

4ª La Administración Pública, a través, de sus redes asistenciales de Ayuda y/o Atención domiciliaria deberían tener localizados los casos de riesgo al objeto de aumentar tanto la calidad de vida, como la esperanza de vida de nuestros mayores.

5ª El Síndrome de Diógenes puede ser valorado a través de parámetros sociales viables y rápidos de utilizar. Aportándose desde la disciplina del Trabajo Social una propuesta de intervención: preventiva, paliativa y asistencial.

#### **BIBLIOGRAFÍA:**

-MacMillan D., Shaw P., "Senile breakdown in standards of personal and environmental cleanliness" Brt.Med.J.,2: 1032-1037. (1966)

-Clark AN, Mankikar GD, Gray I., "Diogenes Syndrome". Lancet, 15: 366-368 (1975)

-De la Gándara, JJ "Los ancianos solitarios: el llamado Síndrome de Diógenes". An.Psiquiatría 8 (1): 21-26 (1992)

-De la Gándara, JJ "Envejecer en soledad: repercusiones psicopatológicas de la soledad en los ancianos". Ed. Popular. Madrid (1995)

-De la Gándara, JJ "Repercusiones psicosociales de la soledad en las mujeres ancianas. Síndrome de Diógenes". Psicogeriatría 8, 9, 433-438 (1992)

-Martín Garcia, M. "Trabajo social en gerontología" Ed. Síntesis. Madrid (2003)

-Rodríguez, P. "Residencias para personas mayores". Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Imsero (1995)

-Madero, C y colaboradores "Personas que viven solas: un campo de acción para el Trabajador Social en atención primaria". Trabajo Social y Salud, 4, 151-156 (1989).

-Izal M., Montorio I., "Gerontología conductual. Bases para la intervención y ámbitos de aplicación" Ed. Síntesis.

- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- IMSERSO “Atención a las personas en situación de dependencia en España (Libro blanco). Madrid (2004)
- Sociedad Andaluza de Geriátrica y Gerontología “Protocolos en Geriátrica”. Málaga (2004)
- Santos, F. “Pautas de actuación en caso de personas mayores que viven solas y no pueden valerse por si mismas”.Madrid, Portal Mayores, informes Portal Mayores nº 24 (2004)
- Rubio, R. “La soledad en las personas mayores españolas”. Madrid. Portal Mayores (2004)
- Iglesias, J “La soledad en las personas mayores. Influencias personales, familiares y sociales. Análisis cualitativo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO (2001)

**“Políticas de ocupación, mercado laboral y envejecimiento.  
Iniciativas y buenas prácticas”**

***“ Employment and labour market policies for ageing workforce and  
initiatives at the workplace”***

M<sup>a</sup> del Mar del Rincón Ruiz  
Universidad de Zaragoza

Sílvia Gómez i Soldevila  
Euroccat. Barcelona

Cristina Rimbau i Andreu  
Universidad de Barcelona.

El envejecimiento de la población europea es un fenómeno que plantea retos, oportunidades y nuevos planteamientos en las políticas sociales de toda índole, incluidas las de ocupación y trabajo. La Unión Europea está trabajando, impulsando estudios y presentando estrategias en relación al envejecimiento de la población, las capacidades de los trabajadores de más edad y las orientaciones del mundo laboral. En términos generales insta a los estados a trabajar el tema y a tomar medidas no excluyentes, o limitativas, en la participación y a fomentar el apoyo operativo a los trabajadores de más edad (por ejemplo “Código Europeo sobre el envejecimiento y el trabajo”.1999 y más recientemente la Comunicación de la Comisión (COM.2004.146 final) “Increasing the employment of older workers and delaying the exit from de labour market”).

Esta comunicación presenta una síntesis del estudio realizado en el marco de la convocatoria 2004/S 193-164121, de la *Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo*, en el que han participado *Alemania, Austria, Bélgica, Finlandia, Francia, España, Italia, Grecia, Países Bajos, Reino Unido, Suecia*.

El estudio plantea dos escenarios de trabajo.

- El primero sobre el “estado de la cuestión” en cada estado. Se incluyen las orientaciones de los gobiernos, las medidas adoptadas, las prácticas de las empresas, las medidas de apoyo (formación, ergonómicas, de participación interna, de salud, redeployment, ...) a los trabajadores(as) de mayor edad, las tendencias en la contratación y en el mantenimiento de los puestos de trabajo, las contradicciones, los retos y dificultades, etc...
- El segundo escenario tiene por objetivo detectar y analizar las “buenas prácticas” realizadas por las empresas (públicas, sociales o sociedades mercantiles) en cada uno de los estados participantes, con la finalidad de identificar y difundir prácticas reales y ofrecer contactos directos entre los agentes sociales. La identificación de “buenas prácticas” se ha realizado mediante esquema común emanado de estudios previos.

Finalizado el estudio en todos los países participantes, actualmente se está concluyendo la síntesis final, por lo que esta comunicación presenta el estudio relativo al caso de España (Metodología, Escenario I y II) así como un avance de las conclusiones globales.

# **Tercer sector: análisis, desafíos y competencias desde el trabajo social**

Francisco Xavier Aguiar Fernández

[francisco.aguiar@aecc.es](mailto:francisco.aguiar@aecc.es)

**Palabras clave: política social - tercer sector – trabajo social – desafíos – formación.**

## **Resumen:**

Durante los últimos años se han venido produciendo diversas transformaciones en la gestión de las políticas sociales de los estados de bienestar europeos que han dado paso a una importante participación de la iniciativa civil. En nuestro país, y especialmente desde los años noventa se constata una creciente importancia del tercer sector no lucrativo a nivel social y económico, no sólo en la provisión de servicios sociales, sino también en el diseño de las políticas. Este sector se caracteriza por ser diverso, complejo, dinámico y con una gran capacidad de adaptación a las nuevas realidades sociales y económicas.

Paralelamente se constata una creciente presencia de trabajadores sociales en asociaciones y otras organizaciones no lucrativas de acción social que han encontrado en la profesionalización del sector una salida laboral.

A pesar de ser ésta una incontestable realidad y de que todo apunta a que la tendencia se mantendrá en el futuro, las agendas y espacios educativos del trabajo social parecen mantenerse demasiado ausentes de estos debates. En este marco, se propone, por una parte, un estudio y análisis reflexivo de los desafíos del trabajo social en la todavía difusa y emergente realidad del tercer sector y por la otra, incidir en la necesidad de formar desde la propia

universidad en las competencias específicas que requiere la intervención profesional en el sector.

## **Title: Third Sector: analyse, challenges and competences from the social work.**

**Key words: Social politics - Third sector – Social work - Challenge Formation**

### **Abstract:**

During the last years the social politics have changed in the Europe welfare states including more and more social initiatives and participation.

Since the first nineties we observe that the third sector became more important in many fields of the social services in our country.

The third sector is characterized by its diversity, complexity, dynamism and capacity of adaptation at the new social realities.

An increasing number of social workers have found their job in professionalized associations and other philanthropic organizations.

However it doesn't exist consciousness or studies enough about this phenomenon. For this reason we propose to study and to analyse the challenges of social work on the third sector and finally to incorporate a specific formation in the university studies.

## **EL FORTALECIMIENTO DEL TERCER SECTOR EN LA SOCIEDAD ACTUAL: ANÁLISIS Y CONSIDERACIONES PREVIAS**

El fortalecimiento de la sociedad civil en los finales del siglo XX tiene su exponente en la emergencia de un nuevo sector de actividad, la acción social organizada a través de asociaciones y otras entidades sin ánimo de lucro cuya importancia ha merecido el calificativo de Tercer sector.

El término «tercer sector», también conocido como «sector social» «sector independiente» o «sector privado no lucrativo» es una de las nuevas categorías taxonómicas que han sido acuñadas en los últimos tiempos para captar la

naturaleza de este gran cambio experimentado en las avanzadas sociedades occidentales.

Pero la novedad de este cambio no son las organizaciones no gubernamentales o no lucrativas, con una dimensión altruista en si mismas, pues como bien sabemos los trabajadores sociales éstas han existido de distintas formas desde hace mucho tiempo, sino el fenómeno de su proliferación, su ritmo de crecimiento, el abanico de sus objetivos y su alcance que les ha hecho alcanzar una posición de coprotagonismo en la promoción del bienestar social, la participación cívica y el debate público en nuestras sociedades contemporáneas.

Este cambio fue propiciado por una constelación de factores cuyos efectos se acumularon y reforzaron recíprocamente para producir una transformación societal. Entre estos factores se apunta la crisis de la concepción clásica de los estados de bienestar y el surgimiento de nuevos estándares de calidad de vida, la proliferación de identidades, una concepción menos genérica y más ideosincrática de las necesidades sociales, el surgimiento de nuevos movimientos sociales, la secularización del humanitarismo moderno y el «retorno de la sociedad civil» tanto en su sentido amplio (orden de libertad y democracia) como en su sentido restringido (mundo asociativo).

Estos factores han concurrido para precipitar la reestructuración de las relaciones entre el estado, el mercado y la sociedad, abriendo el espacio histórico en que los agentes sociales han realizado el desarrollo del tercer sector.

Sin duda, el sector no lucrativo es una de las piedras angulares sobre las que pivota hoy en día el bienestar social, en un doble papel, articulando y canalizando ante los poderes públicos las demandas sociales, y por otra parte participando activamente en la implementación de programas y servicios dirigidos a satisfacer esas mismas necesidades.

En realidad, estas organizaciones parecen trascender en la práctica la dicotomía de lo público y lo privado, pues aunque son organizaciones privadas, que se regulan normalmente por el derecho privado, realizan sus esfuerzos en

parte en el espacio público e incluyen entre sus motivaciones la del interés general.

Un reciente informe del Ministerio de Trabajo revela que en España existen más de 28.000 entidades de acción social en España, repartidas en más de 25.000 asociaciones, 2.600 fundaciones, 267 entidades religiosas y las 47 Obras Sociales de las Cajas de Ahorro.

Estos datos reflejan el predominio de las asociaciones como entidades jurídicas más representativas del tercer sector en nuestro país, característica a la que se une la juventud de la mayor parte de estas entidades, ya que aproximadamente la mitad han surgido a partir de la década de los años noventa.

Los criterios definidores del tercer sector son muy numerosos aunque en síntesis se puede afirmar que ninguno de ellos resulta plenamente satisfactorio en cuanto a que lo presentan en negativo por oposición a las características del sector público y el mercado.

Es el caso de términos como Organizaciones no Gubernamentales ( ONG ) para señalar su independencia de la esfera gubernamental o estatal ; Organizaciones no lucrativas» o sin ánimo de Lucro» para indicar que el propósito que anima su existencia y funcionamiento no es la obtención y/o maximización de beneficios a diferencia de las empresas privadas o el propio término de tercer sector en oposición al sector mercantil y al sector público.

Dentro del Tercer Sector el denominado Sector Social o Tercer Sector de Acción Social, tiene un peso cuantitativo y cualitativo importante y se caracteriza por tratar de dar respuesta a las necesidades sociales de diversos colectivos, ya sea a través de actuaciones para prevenir, paliar o revertir situaciones y procesos de marginación y exclusión social o para promover la inclusión y participación social de los mismos.

Aún reconociendo la debilidad teórica del concepto y las dificultades que existen para su definición, varios autores sostienen que definir el tercer sector en negativo no refleja su enorme complejidad actual. Para el sociólogo italiano P. Donati el tercer sector es una forma social emergente que nace de la exigencia de diversificar

las respuestas a las necesidades específicas y debe ser explicado como producto de una mayor diferenciación societaria en condiciones de creciente complejidad social.

**Características generales comunes de las organizaciones no lucrativas ( ONG ) o tercer sector:**

- Son entidades con **organización formal**, esto es, poseen cierto grado de realidad institucional y una estructura formal que las distingue de otras iniciativas individuales y de otras entidades de carácter informal.

La mayor parte adoptan una forma jurídica específica que las regula, principalmente asociaciones y fundaciones.

- **Naturaleza privada**, institucionalmente separadas del gobierno y del sector público. Esto implica que no están jurídicamente relacionadas con la administración pública, y por lo tanto , no están regidas por el derecho administrativo.
- **No distribuyen beneficios**, lo que las distingue de las empresas lucrativas. Esto implica que aunque puedan generar beneficios, éstos no pueden distribuirse entre patronos, directivos, personal etc, y que su objetivo principal no es obtener beneficios sino generar máxima utilidad social de los recursos.
- **Son independientes del gobierno y entidades públicas**, tienen sus propios órganos de gobierno y por lo tanto se gobiernan autónomamente, aunque los servicios que prestan puedan en ocasiones estar regulados por las administraciones públicas.
- **Son voluntarias**, es decir de naturaleza no obligatoria y frecuentemente con algún grado de participación de recursos voluntarios en su gestión y actividades.
- Normalmente están **enraizadas en valores o principios éticos** a través de los cuales se cuestiona la realidad social o se orienta su transformación.



Las transformaciones del Estado de Bienestar, los procesos de privatización de servicios y la aparición de nuevas necesidades derivadas de las nuevas situaciones sociodemográficas y socioeconómicas han incrementado notablemente la proyección social del tercer sector y su nivel de prestación de servicios en los más diversos campos de actividad.

## **DEL ESTADO DE BIENESTAR AL PLURALISMO DEL BIENESTAR**

A grandes rasgos, por bienestar se entiende una situación donde la persona tiene cubierta sus necesidades y es capaz de realizar el ejercicio de sus derechos.

De esta forma el estado de bienestar se asocia tanto a derechos como a necesidades y está relacionado con el grado de desarrollo democrático y económico alcanzado por los países occidentales a partir de la mitad del siglo XX.

Parte de que el gobierno debe ejecutar determinadas políticas sociales que garanticen y aseguren el bienestar de los ciudadanos generando un proceso de distribución de la riqueza, relegando a la sociedad civil a un segundo plano.

Durante los últimos años, la literatura sobre políticas sociales ha estado preocupada de manera creciente por la gestión de las mismas frente al retiro y desmantelamiento de los estados de bienestar.

En España, como en otras partes del mundo, existe una tendencia creciente hacia la formación de asociaciones entre el Estado y el Tercer Sector, no sólo para la provisión de servicios sociales, sino también para el propio diseño de las políticas sociales.

En la práctica, se reconoce que nos encontramos ante un modelo de “gestión mixta” del bienestar que plantea compartir el bienestar entre el Estado, el mercado y la Iniciativa social y que generalmente es apoyado en argumentos de sostenibilidad de los estados de bienestar en los contextos actuales así como en la extensión de los derechos sociales, su personalización y la promoción de la participación social en su gestión.

En la distinta normativa de aplicación en nuestro país, se establece que el Estado es el responsable de estas garantías, pero en la actualidad existe un

fuerte debate en torno a este tema que se centra fundamentalmente en dos puntos, por una parte, la extensión de los derechos y la forma en que se produce y gestiona el bienestar y por la otra, los límites de la responsabilidad del Estado.

## **REFLEXIONES ACERCA DEL PAPEL DEL TERCER SECTOR EN EL BIENESTAR: FORTALEZAS Y RIESGOS**

Como se ha señalado, las tendencias neoliberales han generado intensos debates sobre la reducción del Estado y el debilitamiento de su función de regulación económica o de protección social.

A menudo esta cuestión aparece mezclada con el análisis sobre el papel que el tercer sector debe jugar en el marco del Estado de bienestar, sin tener en cuenta con suficiente consideración el papel específico que éste puede desempeñar en las políticas públicas desde una perspectiva más positiva de participación social o derechos sociales.

Sin duda, podemos introducir un primer análisis de partida para la reflexión desde el trabajo social acerca del fenómeno del desarrollo del tercer sector y sus consecuencias en las políticas sociales partiendo de las fortalezas y las debilidades que a menudo se viene señalando a este respecto.

Generalmente, las posturas que refuerzan el papel del tercer sector hacen hincapié en que éste puede regenerar y mejorar las políticas sociales.

En este sentido, el tercer sector puede hacer más eficiente el Estado de Bienestar en la medida en que supone una mayor participación directa de la sociedad civil en la gestión del mismo, al tiempo que puede favorecer un espíritu social más cívico y participativo y acorde con las democracias avanzadas, pasando de una concepción clientelar a otra basada en la corresponsabilidad.

Algunos autores sostienen que hoy en día, especialmente desde la perspectiva de los poderes gubernamentales y supraestatales, se apuesta por un modelo de ciudadanía muy restrictivo.

El tercer sector de acción social puede contribuir al ejercicio de los derechos sociales de los colectivos en torno a los cuales centra sus actividades desde la perspectiva de un concepto amplio de derechos y orientar sus actividades en torno a los colectivos en riesgo de exclusión social para lograr su plena inclusión.

Sería, por así decirlo, una oportunidad de poner en primer lugar los valores de solidaridad, de considerar a la persona como objetivo de la acción y como mecanismo de control del Estado y del mercado por parte de los ciudadanos, todo lo cual encaja perfectamente con los posicionamientos de partida en los presupuestos del trabajo social.

También se señala que el tercer sector es menos burocrático que la administración, con mayor capacidad de innovación, flexibilidad y adaptación a las distintas realidades sociales, lo cual de entrada no resulta menos interesante en una sociedad que tiende a una creciente complejidad y al pluralismo y respeto de identidades individuales.

Por último, también se suele argumentar que el tercer sector contribuye a un modelo de atención social más próximo a los ciudadanos, y como sabemos esta proximidad es una de las características fundamentales que debe tener todo modelo de atención social.

En definitiva los beneficios más importantes de un modelo de bienestar pluralista en el que el tercer sector es llamado a jugar un importante papel se relacionan con el fortalecimiento de la ciudadanía y la participación de la sociedad civil de manera organizada. Este hecho abre las puertas a nuevas formas de diseño, gestión y evaluación de políticas y programas sociales.

Sin embargo, la experiencia actual nos está demostrando que detrás de este cambio en la concepción del modelo de bienestar y de los beneficios que a priori puede conllevar, existen importantes sombras o riesgos que como trabajadores sociales podemos observar y constatar.

Sin duda, el principal riesgo subyacente en esta cuestión se relaciona con evitar que una mayor responsabilidad y asunción de funciones por parte de la sociedad civil no se convierta en una paulatina y estratégica retirada del estado

en la asunción de sus propias responsabilidades o en el regreso a ideologías neoliberales.

En nuestro país tenemos un claro ejemplo de cómo las distintas administraciones, ante las dificultades para la creación y fortalecimiento de un emergente Estado de Bienestar en un momento en el que en el resto de Europa se procedía a su recorte, opta deliberadamente por un modelo pluralista en el que se incentiva que el tercer sector asuma determinados servicios y prestaciones asistenciales.

En muy pocos años hemos asistido al crecimiento espectacular de una red de servicios y prestaciones paralelos a la administración que están en manos de entidades del sector privado sin y con ánimo de lucro.

Tanto es así, que en algunos casos resulta cuanto por lo menos bastante dudoso que pueda sostenerse que esta transferencia de servicios o corresponsabilidad social pueda relacionarse con una mayor participación social o fortalecimiento de la sociedad civil o que ésta suponga una mayor consecución de derechos sociales, sobre todo teniendo en cuenta que muchas de estas organizaciones han sido creadas desde el inicio con una fuerte vocación de prestación de servicios justificando en ello su existencia y recibiendo para ello unas determinadas subvenciones o ayudas públicas.

Según el profesor Canals Sala (2002), las asociaciones del tercer sector se situarían entre dos polos que tienden por una parte a lo ideológico y a la ayuda mutua (función de reciprocidad) y por otra a la prestación de servicios (función redistribuidora) que reproduce los mecanismos del Estado.

En nuestro país se da la particularidad de que muchas de las asociaciones del tercer sector han pasado directamente a un predominio de esta función redistribuidora de servicios, que ha sido incentivada deliberadamente por la propia administración en detrimento de otras funciones de componente más ideológico o de participación social.

En este sentido, hay que advertir que por el momento no existe una exigencia manifiesta de responsabilidades a las organizaciones no gubernamentales en tanto que responsables de la prestación de servicios sociales, y que su consideración social es fundamentalmente positiva. Sin embargo, de continuar

la tendencia actual en la asunción de servicios para los que no cuentan con los medios económicos y humanos suficientes o para los que no siempre están convenientemente preparadas, podría terminar incidiendo en una fatal exigencia de responsabilidades por parte de la sociedad que repercutiese negativamente en su imagen social.

Además es muy cuestionable el hecho de que determinadas prestaciones o servicios que se han ido constituyendo en derechos sociales de la población estén gestionados por entidades sociales sobre las que no existe un suficiente control en cuanto a objetivos, metodología, calidad o evaluación de resultados.

Los modelos de responsabilidad social corporativa o de un pluralismo del bienestar tienen importantes ventajas pero debemos de estar atentos a sus riesgos manifiestos. Es evidente que si las organizaciones del tercer sector realizan sus funciones desde la lógica del desarrollo social, no deben actuar como suplentes ni sustitutos de las obligaciones del estado por lo que se debe potenciar su desarrollo sin que el Estado reduzca sus compromisos de garantía con los derechos sociales.

De ninguna manera el fomento o fortalecimiento del tercer sector debe suponer una transferencia de servicios injustificada o el desmantelamiento de la responsabilidad pública, sino una reestructuración meditada de relaciones y funciones.

En todo caso, se percibe desde el trabajo social una cierta inercia y ausencia de debate en todas las cuestiones relacionadas sobre cual debe ser el posicionamiento del tercer sector en el conjunto de las políticas sociales y de éstas con respecto al propio modelo de prestación de servicios del estado de bienestar.

## **DESAFÍOS Y RETOS DEL TERCER SECTOR DE ACCIÓN SOCIAL**

El plan estratégico del Tercer Sector de Acción Social supone un paso adelante en la reflexión interna de las organizaciones no lucrativas que se ocupan de la acción social en España. Este plan es una propuesta desde el propio sector

fruto del consenso de múltiples organizaciones del sector heterogéneas y diversas entre si y refleja el camino hacia el que dirigirse en los próximos años. El plan establece cual es el marco ideológico desde el que se propone el fortalecimiento del sector y que líneas estratégicas, criterios metodológicos y organizativos desarrollar.

El hecho de que se hayan establecido un conjunto de propuestas estratégicas supone un avance positivo que puede redundar en un mayor fortalecimiento del tercer sector en nuestro país.

En este sentido el Plan estratégico del tercer sector de acción social establece los siguientes retos:

1. Consolidar el sector desde la enorme heterogeneidad de asociaciones, fundaciones, organizaciones y entidades que lo constituyen.
2. Conseguir autonomía e independencia para mejorar la eficacia en los objetivos, combinando colaboración con las administraciones públicas, coordinación intersectorial y presencia en la prestación de servicios.
3. Organizarse en cada entidad y entre los que conforman el sector desde principios y valores propios y a la vez garantizando que incremente la inclusión y garantía de los derechos sociales de personas y colectivos en riesgo.

Algunas de los desafíos del tercer sector social de cara al futuro, recogidos en parte por el mismo plan estratégico, son los siguientes:

*-Propiciar investigaciones de los distintos aspectos y dimensiones del tercer sector, con el fin de facilitar su mayor conocimiento, reconocimiento y visibilidad social.*

*-Favorecer la consolidación del tercer sector de acción social dotándolo de un marco claro de autorregulación del conjunto de la acción y en particular de la prestación de servicios desde estas organizaciones.*

En este sentido es imprescindible clarificar el tipo de servicios que están prestando estas organizaciones y en que condiciones lo están haciendo.

*-Mejorar el consenso sobre los principios esenciales de la cultura organizativa del tercer sector: herramientas metodológicas, estructuras organizativas, política de recursos humanos, organización en redes sectoriales o territoriales o mejora de la democracia interna.*

*-Reforzar las relaciones con la administración manteniendo la autonomía del sector en un marco financiero adecuado y con mayor capacidad de incidir en las políticas sociales.*

La coordinación de la iniciativa social con la Administración Pública debe partir del carácter de concentración y complementariedad entre ambas. En tal sentido es preciso que se unifiquen los esfuerzos por garantizar el buen uso, la eficacia y la rentabilidad social de los recursos sociales disponibles, partiendo de la coordinación permanente, la participación de la iniciativa social, el seguimiento y control de los programas y la financiación pública en dicha intervención.

Las relaciones cada vez más complejas con la Administración, el aumento de subvenciones y la creciente delegación de servicios y acciones de la Administración a las ONG, ha ocasionado que éstas hayan incrementado su grado de dependencia respecto a la aportación pública.

En este contexto, las organizaciones reivindican legítimamente las ayudas de la Administración, pero deben evitar por otro lado, una excesiva dependencia en una tensión dialéctica en la que se debe buscar la autonomía de cada planteamiento asociativo al mismo tiempo que se establecen espacios de colaboración.

*-Impulsar la creación de conciencia de responsabilidad social en el conjunto de la sociedad, creando información, conciencia y opinión en relación con el*

*desarrollo de los derechos sociales y con el papel de la sociedad civil organizada.*

*-Favorecer el intercambio de experiencias y conocimiento entre las entidades que lo conforman así como la colaboración entre las administraciones públicas, el mundo empresarial y el resto de organizaciones del tercer sector.*

*-Favorecer la participación social de los colectivos en riesgo de exclusión y potenciar su capacidad de “empoderamiento”, pensamiento autónomo, comunicación y acción.*

*-Convertir el tercer sector en un verdadero cauce de participación social y de construcción de democracia y participación en políticas sociales protegiendo e incentivando así su verdadera esencia y equilibrio entre el polo ideológico y el de prestación de servicios.*

*-Promover la participación progresiva de las ONGs en la planificación, realización y evaluación de las políticas sociales impulsando los consejos de participación, como el consejo estatal de ONG de acción social, y convertirlos en instancias de participación y voz en la construcción de políticas sociales.*

*- Consensuar señas de identidad comunes y visibles con capacidad de difusión que faciliten una autoregulación del sector.*

Paralelamente a la creciente fragmentación y atomización es necesario seguir dando pasos en la vertebración y coordinación de entidades y organizaciones por colectivos, grupos u objetivos estratégicos comunes.

Las formas de coordinación entre las propias ONG ( federaciones, plataformas etc...) están adquiriendo progresivamente una mayor importancia y capacidad de decisión, pudiendo llegar a ser los interlocutores entre la Administración Pública y las ONG, permitiendo a estas además una mayor fuerza y protagonismo al actuar de un modo unido y coordinado.



## **TERCER SECTOR Y TRABAJO SOCIAL: POSICIONAMIENTOS Y DESAFÍOS**

Los trabajadores sociales aportamos al tercer sector conocimientos en la intervención con los usuarios, grupos y comunidades, formación, experiencia, trayectoria, organización profesional, sistematización, capacidad de decisión y supervisión.

Si es cierto que ante la globalización la ciudadanía se construye en el ámbito local con discursos de solidaridad, participación o compromiso social, los trabajadores sociales podemos y debemos tener una voz importante en la reconstrucción de esta nueva concepción de la sociedad civil.

Las tendencias actuales parecen señalar que el protagonismo e importancia del tercer sector en las políticas del bienestar continuarán en aumento.

Como profesionales con profundos conocimientos de la realidad social, debemos advertir con más contundencia esta tendencia e incorporar la cuestión a las agendas del trabajo social participando activamente en la construcción y delimitación de estas nuevas realidades.

Para ello, como punto de partida, debemos recuperar en el trabajo social una actitud crítica y activa que fomente la reflexión y la realización de propuestas en los aspectos relacionados con la definición de los modelos de bienestar y las respectivas políticas sociales que éstos llevan implícitas, así como sobre el papel que en las mismas ha de tener la iniciativa social a través del tercer sector.

En este sentido urge que desde los colegios profesionales, las escuelas universitarias y el conjunto de los foros del trabajo social se propicien estos espacios de reflexión y análisis de cara a conseguir una mayor consideración de la cuestión.

El trabajo social está inmerso en una política social que ha convertido las necesidades en recursos y al otro en usuario limitado en sus propias posibilidades de ser actor activo. En este sentido debemos considerar los aspectos positivos que existen en una concepción pluralista del bienestar y en

el fortalecimiento del tercer sector, creando oportunidades para una verdadera participación y desarrollo de derechos.

Los trabajadores sociales conocemos de primera mano las dificultades con las que el tercer sector asume los servicios sociales a determinados colectivos, los cuales en muchas ocasiones ofrecen dudosas condiciones de universalidad y carecen de criterios objetivables de calidad y de evaluación que hacen difícil determinar el verdadero impacto y cobertura de los mismos.

Este desconocimiento impide realizar una evaluación sobre la eficacia y la eficiencia de este modelo de prestación de servicios sociales.

Sin embargo, desde los distintos dispositivos en que nos situamos como profesionales podemos observar la insuficiencia de medios y recursos para afrontar las situaciones de los colectivos más vulnerables o en riesgo con los que habitualmente trabajamos. Percibimos además como crecen los servicios que presta el tercer sector, a menudo de una manera descontrolada y no planificada que fomenta una creciente fragmentación e incluso duplicidades.

En este sentido, debemos apoyar todo tipo de iniciativas tendentes a una mayor regulación y mejora de la calidad de los servicios y programas sociales desarrollados por el tercer sector, así como acciones de definición, delimitación y control de las condiciones en que se prestan, principalmente cuando estos suponen un claro trasvase de competencias desde la administración pública.

Para ello sería interesante propiciar estudios e investigaciones sobre el tercer sector desde el trabajo social que contribuyan activamente a la mejora y fortalecimiento del tercer sector tal y como ya se están llevando a cabo de manera interna desde el propio sector.

Pero además, son necesarios estudios que ayuden a aclarar cual es nuestra situación profesional en el tercer sector.

En realidad los escasos estudios que existen al respecto constatan su creciente profesionalización y establecen un perfil de trabajadores jóvenes y con importante predominio de la cualificación técnica.

Aunque su elevada fragmentación y enorme heterogeneidad dificultan este tipo de estudios, en general existe una tendencia a la precarización y vulnerabilidad

del empleo en consonancia con la debilidad e inseguridad financiera de las propias organizaciones, realidad de la que habitualmente salen peor parados los profesionales técnicos de mayor cualificación entre los que nos encontramos.

En este sentido, realizar estudios que nos acerquen a la realidad del trabajo social como profesional dentro del tercer sector que comprendan aspectos tales como una definición de los puestos y funciones que desempeñan, condiciones laborales y económicas, grado de satisfacción o expectativas profesionales sería un buen punto de partida para situarnos ante la realidad profesional en el sector.

.Por otra parte, empiezan a escucharse voces desde el propio sector, en parte recogidas por el plan estratégico del tercer sector de acción social, que apuntan hacia una mayor financiación y seguridad financiera para el desarrollo profesional.

A este respecto, tal y como ocurre en algunos países de la Unión Europea con un consolidado tercer sector, sería interesante exigir la regulación de aspectos laborales y salariales de las entidades de acción social que desarrollan servicios sociales en colaboración con la administración o bajo su tutela.

## **FORMACIÓN, HABILIDADES Y COMPETENCIAS DEL TRABAJADOR SOCIAL EN EL TERCER SECTOR**

De los planteamientos expuestos anteriormente podemos deducir la necesidad de una formación académica que fomente una percepción más amplia de los agentes del bienestar social y una comprensión de las nuevas perspectivas profesionales que esto plantea.

En realidad se trataría de reabrir nuevas oportunidades para el trabajo social como dinamizador, facilitador o implementador de iniciativas sociales.

En este sentido podemos considerar que es necesario partir de unos conocimientos mínimos que proporcionen una forma de entender y ver las

cosas dirigida a una acción y trabajo profesional que incida en la transformación de la realidad.

Las escuelas de trabajo social tienen una importante tarea a la hora de formar en competencias y habilidades específicas para la intervención en el tercer sector, así como en formar desde esta concepción pluralista del bienestar.

El Libro Blanco del trabajo social reconoce que las asociaciones de autoayuda y las ONGs ofrecen un amplio campo a los trabajadores sociales y que en la actualidad juegan un importante papel que aumentará en los próximos años.

En este mismo documento se admite que el tercer sector es un ámbito en expansión integrado por organizaciones y entidades sin ánimo de lucro que trabajan contra la exclusión social con programas preventivos, asistenciales, formativos, de inserción social y laboral a nivel local desarrollando también en muchos casos programas de cooperación internacional.

Como sabemos, ante las nuevas y cambiantes realidades sociales, la formación del trabajador social debe ser continua y actualizada permanentemente.

Si antes el trabajador social era formado para ser polivalente hoy debe tender a la especialización y diseñarse partiendo de las competencias profesionales necesarias en un contexto social que permita hacer frente a estas transformaciones.

La competencia, entendida como capacidad laboral medible y necesaria para realizar un trabajo eficazmente, está conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos.

El marco del tercer sector requiere de trabajadores sociales con una alta capacidad de relación personal y con una formación general de base propia del trabajo social, pero también de ciertas especificidades o peculiaridades de la intervención en el sector que requiere de la potenciación de ciertas competencias específicas.

El tercer sector de acción social en el que generalmente se sitúa el trabajo social se caracteriza por la intervención con poblaciones especialmente vulnerables o en riesgo de exclusión social.

Por este motivo exige de nuestras competencias generales en cuanto a profesionales de la acción social con una comprensión amplia de las estructuras y procesos sociales, del cambio social y del comportamiento humano.

Todo lo anterior nos capacita para intervenir en las situaciones problemas sociales que viven los individuos, grupos o comunidades con las que trabajan las distintas organizaciones del sector, para participar en la formulación de las políticas sociales que les afectan o para contribuir a la ciudadanía activa mediante el empoderamiento y la garantía de los derechos sociales de estos colectivos más vulnerables.

El trabajador social en el tercer sector debe especializarse y prepararse para el desempeño profesional en organizaciones que se caracterizan por un número amplio de actores implicados en el contexto en que operan, tanto internos (trabajadores, voluntariado, personal gerente, Junta directiva, etc.) como externos a la organización (administraciones públicas, entidades financiadoras, usuarios de los servicios, etc.).

Estas características de las organizaciones del tercer sector condicionan algunas capacidades, destrezas y conocimientos que el trabajador social del tercer sector debe desarrollar de manera específica, entre las que particularmente destacaría las siguientes:

*-Capacidad emprendedora, creativa e impulsora de iniciativas.*

Dentro de la organización en la que trabaja, el trabajador social debe ejercer como dinamizador, catalizador e impulsor de procesos individuales y colectivos y estar capacitado para desarrollar recursos y potencialidades, facilitando la participación de los miembros de la organización, fomentando el ejercicio de sus derechos, propiciando procesos de cambio y dinamizando las relaciones entre los integrantes de la entidad y de esta con el resto de la comunidad.

Por otra parte, ante la necesidad de recursos humanos y económicos con los que hacer frente a las necesidades de las organizaciones del tercer sector, especialmente si éstas son de un tamaño pequeño o mediano, el trabajador social debe convertirse en un agente innovador y ágil en la búsqueda de

recursos, principalmente mediante el diseño, formulación y gestión de proyectos o programas sociales que pueden ser financiados por entidades públicas o privadas y que además pueden dar respuesta a necesidades de los individuos de la propia organización.

*-Capacidades de relación y mediación.*

Dado que las organizaciones del tercer sector se caracterizan por relaciones interpersonales y públicas entre múltiples agentes internos y externos, es necesario que el trabajador social del tercer sector posea habilidades para la relación con todos los agentes implicados con las organizaciones, manejando las especificidades que presenta cada tipo de relación: con las administraciones públicas, con donantes y entidades privadas, con otras entidades no gubernamentales o con otros agentes y entidades de la sociedad. El trabajador social ha de convertirse en un hábil mediador entre los integrantes o usuarios de la organización, entre éstos y sus órganos de gobierno, entre la organización y otras instituciones públicas o privadas o el conjunto de la sociedad.

Además es un agente motivador y catalizador de la apertura y coordinación de la organización con otros dispositivos, entidades, recursos o profesionales de la comunidad.

*-Capacidad de análisis y detección de necesidades, organización y planificación estratégica.*

El trabajador social debe aprovechar su posición de conocimiento privilegiado sobre la realidad en la que trabaja para detectar, prever y analizar necesidades con respecto a la propia organización y los individuos que la componen.

El rol de investigador y detector de necesidades permite su comunicación a los órganos de gobierno de la entidad, a las administraciones y al conjunto de la sociedad, impulsando la adopción de medidas para la acción social.

Por otra parte, los trabajadores sociales son de gran utilidad en el tercer sector ante la creciente demanda pública de mayor transparencia y rigor en su funcionamiento.

La sociedad desea verificar la utilidad social de la labor de estas organizaciones y los financiadores exigen estrictos controles legales y de cuentas que les están obligando a la adopción de sistemas de gestión y trabajo que mejoren su eficiencia.

El trabajador social debe estar preparado para introducir o fomentar una planificación estratégica en estas organizaciones que les permita definir su posicionamiento, fijar objetivos y seleccionar las estrategias adecuadas para alcanzarlos.

Así mismo debe de estar capacitado para adoptar e incentivar modelos de gestión de la calidad que permitan a la organización una prestación de servicios con criterios de calidad y utilidad social, favoreciendo así mismo que éstos permanezcan integrados en el conjunto del sistema de bienestar.

#### *-Habilidades para la captación y gestión de los recursos humanos*

El trabajador social del tercer sector debe contribuir a clarificar la relación entre los distintos miembros que componen sus recursos humanos internos, principalmente miembros de los órganos directivos, asociados, voluntarios y usuarios.

Con frecuencia parte importante del capital humano de las organizaciones está compuesto por voluntarios o personas colaboradoras, por lo que se debe propiciar una definición clara de las funciones de cada uno en el marco de la organización, evitando el conflicto entre los cometidos técnicos y profesionales y los del resto del capital humano.

En este sentido son necesarios conocimientos en la gestión de voluntariado y habilidades para el trabajo en equipo.

#### *-Capacidad de trabajo en equipo interdisciplinar.*

Si bien la situación el número de profesionales es muy diverso según la entidad de que se trate, el tercer sector exige trabajar de manera eficaz dentro de sistemas de redes y equipos interdisciplinarios y multiorganizacionales con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempos de duración de los mismos.

Realizan intervenciones profesionales de forma coordinada y complementaria con otros agentes tanto políticos, sociales y profesionales.

*-Conocimientos de marketing social, comunicación e imagen en relación con temas sociales.*

La comunicación para una ONG es un instrumento de sensibilización, educación y captación de recursos humanos y financieros.

De ahí que el trabajador social del tercer sector debe conocer y manejar los principios y la cultura organizativa en la que basa su imagen social el tercer sector, principalmente en lo relacionado con solidaridad, justicia social, participación y fomento de derechos de la ciudadanía.

En un contexto de creciente complejidad, de fragmentación e incluso competencia por los recursos ( financiadores, personas voluntarias, etc...) es necesario desplegar conocimientos de marketing e imagen social que faciliten la relación de la organización con todos estos agentes necesarios para la obtención de recursos humanos y financieros o el apoyo para la puesta en marcha de proyectos y programas sociales.

*-Conocimientos para el desarrollo organizacional, gestión y dirección de entidades de bienestar social.*

El perfil profesional del trabajo social es el idóneo para la gestión y dirección de entidades de bienestar. En este sentido es necesaria una formación específica y complementaria que capacite en la gestión y dirección de estas organizaciones ( especificidades del tercer sector, normativa, gestión de recursos humanos y financieros, planificación etc...).



## CONCLUSIONES FINALES

En el imaginario de muchos trabajadores sociales el tercer sector sigue siendo visto como algo emergente y a nivel profesional me atrevería a decir que incluso no es tenido en cuenta con suficiente perspectiva, asociándolo a un tipo de trabajo eventual o como primera salida profesional.

Para algunos compañeros, el trabajo social en el tercer sector es considerado una realidad residual, consideración que se encuentra de bruces con el hecho de que cada vez son más aquellos que encuentran su puesto de trabajo en un sector en creciente profesionalización y unas redes de servicios sociales públicas bastante estancadas.

En estos momentos ya son muchos los trabajadores sociales que están consolidando sus puestos de trabajo en el tercer sector acumulando importantes conocimientos y experiencias para la profesión.

Desde los propios servicios sociales de base de las redes públicas son prácticas cada vez más habituales el trabajo coordinado o derivado a servicios específicos del tercer sector, donde se encuentran recursos específicos para un gran número de colectivos.

En la evolución de las políticas sociales en el contexto europeo y particularmente en nuestro país, la emergencia de un modelo pluralista de Estado de Bienestar es innegable y debe generar una revisión constructiva del papel de los distintos sectores y actores implicados en la provisión de servicios de bienestar. Lo contrario sería negar una realidad que ya es palpable y posiblemente perder oportunidades para debatir y definir las funciones que cada una de las partes deben desempeñar y sobre todo, de que manera o en que condiciones deben de hacerlo.

Desde esta óptica más práctica y acorde con la realidad actual, saltan a primera línea de debate cuestiones como que servicios han de ser competencia exclusiva de la administración o en que condiciones se llevan a cabo los servicios sociales en el tercer sector cuando éstos son concertados o subvencionados; como se canaliza el acceso a los mismos o en que condiciones se están asumiendo estas competencias.

Al mismo tiempo que debemos exigir una inexcusable responsabilidad pública en la prestación y garantía de unos derechos sociales universales, también podemos ir definiendo propuestas concretas de cara a reivindicar el papel del trabajo social en el tercer sector ya que nuestra profesión reúne todas las características, experiencia y conocimientos necesarios para abanderar la gestión de entidades no lucrativas, así como de los programas sociales e iniciativas surgidas desde las mismas.

A pesar de que sin duda pocos perfiles profesionales y formativos presentan tantas afinidades con los propios elementos que sustentan el tercer sector como el nuestro, estamos perdiendo posiciones ante otras profesiones o campos científicos y profesionales que han percibido con mayor rapidez el alcance y posibilidades del mismo, no solo por su dimensión social sino también económica y profesional.

Convertir al trabajo social en un agente asesor y mediador entre las administraciones públicas responsables y las entidades del tercer sector o abrir cauces de relación con los órganos de gobierno y representación de las entidades del tercer sector para transmitirles una mayor presencia e interés del trabajo social como profesional del bienestar social, son solo algunos de los posicionamientos de partida para visibilizar y consolidar nuestro rol profesional en el mismo.

Estamos en un momento de máxima oportunidad para interesarnos en mayor medida y participar activamente en estas cuestiones.

Como trabajadores sociales tenemos la obligación de convertirnos en impulsores y catalizadores de unas determinadas políticas sociales, detectando necesidades y proponiendo soluciones.

De lo contrario, corremos el riesgo de detenernos en una constatación pasiva del trasvase de competencias a la sociedad civil sin tomar consciencia de las consecuencias que esto puede tener o como puede afectar a nuestra propia profesión.

Por lo tanto, debemos tratar de buscar un nuevo equilibrio que nos permita defender la prestación pública y universal de servicios sociales pero participar más activamente en esta nueva realidad social que se nos presenta como

pluralismo de bienestar, aprovechando sus ventajas y delimitando o acotando en la medida de lo posible sus efectos perniciosos.

## BIBLIOGRAFÍA

Ariel Jerez: “¿Trabajo voluntario o participación?: elementos para una sociología del tercer sector”. Madrid, Ed. Tecnos D.C., 1998

Delgado José Luis: “Las cuentas de la Economía social: el tercer sector en España”. Madrid, Ed., Civitas, 2004.

Pallarés Gómez Joan: “Yacimientos profesionales para el trabajo social”. Ed. Mira Editores. Zaragoza 2001.

Pérez Díaz Víctor: “El tercer sector: presente y promesa. Un análisis de su problemática general y de su realidad en Galicia”. Ed. Caixa Galicia, 2005

Rodríguez Cabrero: “Reflexiones en torno a la dimensión económica del sector no lucrativo en España” en “Las entidades no lucrativas de carácter social y humanitarias”. Colección Solidaridad. Fundación ONCE. Madrid, 1991.

Los Estándares para la Práctica del Trabajo Social con Grupos de la AASWG:  
Presentación, análisis crítico e implicaciones

### **Resumen**

Esta comunicación presenta una versión en castellano de los Estándares para la Práctica del Trabajo Social con Grupos, aprobados en 1999 por la Association for the Advancement of Social Work with Groups, INC., An Internacional Professional Association (AASWG). Tras analizar someramente la situación de la docencia y práctica del trabajo social con grupos en España, se comentan y analizan críticamente las principales características de dichos Estándares, y se discute la conveniencia de utilizarlos en la enseñanza y en ejercicio profesional del trabajo social con grupos en nuestro contexto cultural.

**Palabras clave:** Trabajo Social con grupos, Estándares para la práctica.

### **Abstract**

This communication presents an Spanish version of the Standards for Social Work Practice with Groups, which were approved in 1999 by the Association for the Advancement of Social Work With Groups, INC., An International Professional Organization. Following a brief analysis of the situation of social work with groups education and practice in Spain, the main characteristics of those Standards are critically analyzed and their suitability to be used in the education and practice of social work with groups in our cultural context is also discussed.

**Key words:** Social work with groups, Practice Guideless, Standards of care.

**La influencia de la historia de malos tratos en la infancia sobre la percepción y toma de decisiones relativas a un caso de abuso sexual infantil: Resultados de un estudio experimental con estudiantes de Trabajo Social<sup>1</sup>**

Andrés Arias Astray

[astray@trs.ucm.es](mailto:astray@trs.ucm.es)

Universidad Complutense de Madrid

**Resumen:** Se presentan los resultados de una investigación experimental, realizada con estudiantes de trabajo social, en la que, entre otras cuestiones, se ha intentado explorar la posible influencia de la historia personal de malos tratos en la infancia en la percepción y decisiones adoptadas ante un supuesto caso de abuso sexual infantil. Tras analizar los principales datos obtenidos, y subrayar la elevada prevalencia de abuso sexual infantil entre los/las participantes, se comentan sus principales implicaciones, subrayando especialmente aquéllas más directamente relacionadas con la docencia de los/las futuros/as profesionales del trabajo social.

**Palabras clave:** Malos tratos en la infancia. Abuso sexual infantil. Prevalencia. Toma de decisiones. Percepción.

**Abstract:** This communication presents data from an experimental research with social work students in which the influence of the child maltreatment personal history on the perception and the decisions related to a supposed child sexual abuse case is explored. After an analysis of the main results obtained,

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido financiado por los Proyectos de investigación Complutense PR3/04-12365 y Santander-Complutense PR27/05-13874.

the high prevalence of child maltreatment in the sample is underlined, and the foremost implications of the relations observed are commented, especially those related to the education of future social work professionals.

**Key words:** child maltreatment, Child sexual abuse. Prevalence. Decisions taken. Perception.

## INTRODUCCIÓN

Los casos de abuso sexual infantil (ASI, de aquí en adelante) representan, sin duda, una de las situaciones más perturbadoras, estresantes y difíciles de manejar con las que se puede enfrentar un/a profesional.

Su carácter perturbador es evidente. Es el tipo de maltrato que despierta emociones más intensas y encontradas y el que más alarma social genera (e.g.: Richardson y Bacon, 2001). De hecho, basta con atenerse a su definición, para que no se precise mayor explicación en este sentido: *“cualquier contacto o interacción entre un niño y un adulto cuando el adulto usa al niño para estimularse sexualmente él mismo, al niño o a otra persona”,* admitiéndose, además, que *“el abuso sexual también puede ser cometido por una persona menor de 18 años cuando ésta es significativamente mayor que el niño (la víctima) o cuando (el agresor) está en una posición de poder o control sobre otro menor”* (National Center on Child Abuse and Neglect, 1978; Cfr. Berliner y Elliot, 2002; Horno, Santos y Molino, 2001).

El estrés que generan también se comprende fácilmente si nos atenemos a lo ya apuntado y si tenemos en cuenta, además, su gran dificultad.

Esta última, finalmente, se puede decir que estriba, entre otros aspectos, en dos características peculiares de los ASIs, íntimamente relacionadas, pero de diferente orden.

Por una parte, aquellas que hacen extremadamente **compleja** su **detección y correcta valoración**. Entre otras, se pueden apuntar, sin ánimo de exhaustividad, las siguientes (Cfr. Guillén, Alemán, Arias, de Lucas y Pérez, 2002): en el 90% de los casos sólo se cuenta con el testimonio del/de la menor (Caballero, 1999; DeJong, 1992; Lahoti, McClain, Girandet, McNeese y

Cheung, 20001), cuya confesión, por otra parte, es poco frecuente (Finkelhor et al, 1986; McDonald, 1998; Paine y Hansen, 2002); los indicadores comportamentales de los ASIs no son muy fiables, pues pueden atribuirse a otras muchas circunstancias que nada tienen que ver con este tipo de episodios (López y del Campo, 1997; World Health Organization, 2002); los/las menores, en especial los/las más pequeños, son bastante sugestionables a la hora de informar positivamente de situaciones de ASI que no han tenido lugar (Bruck y Ceci, 1999; Ceci y Bruck, 1993; Jones, 2001; Lewis, Wilkins, Baker y Woobey, 1995), incrementándose la probabilidad, aunque esto no convenga exagerarlo (McDonald, 1998, Lyon, en prensa), de cometer falsos positivos (Koriat, Godsmith, Schneider, Nakash-Dura, 2001); etc.

Por otra, las dificultades aludidas también tienen que ver con la relativa facilidad con la que **ciertas variables vinculadas con las víctimas, los perpetradores y los/las propios/as profesionales parecen incidir**, en este caso **de modo diferencial, en la percepción, valoración y toma de decisiones** relativas a éstos últimos ante una misma situación abusiva.

El número de variables de este tipo que se han estudiado es muy amplio, siendo las que se citan a continuación algunas de las más relevantes: **edad de las víctimas** (Corder y Whiteside, 1988; Hicks y Tite, 1998; Kendall-Tackett y Watson, 1991; Maynard y Widerman, 1997; Reynolds y Birkimer, 2002; Wagner, Aucoin y Jonson, 1993); **sexo de las víctimas** (Everson, Boat, Bourg y Robertson, 1996; Maynard y Widerman, 1997; Toney, 1999 y Wilson, 1997); **sexo del perpetrador** (Banning, 1989; Broussard, Wagner y Kazeilskis, 1991; Denov, 2003, 2004; Finkelhor, 1984; Hetherington y Beardsall, 1998); **tipo de relación entre la víctima y el perpetrador** (Eisengerg, Owens, Glynn y Dewey, 1987; Reynolds y Birkimer, 2002), **tipo de abuso** (Eisenberg, Owens, Glynn y Dewey, 1987); **sexo del/de la profesional** (Back y Lips, 1998; Kovera, Borgida, Gresham y Swim, 1993; Reynolds y Birkimer, 2002; Rubin y Telen, 1996; Smith, Fromuth y Morris, 1997; Wilson, 1997); **titulación del/de la profesional** (Blakeley y Ribeiro, 1997; Cheung y Boutte-Queen, 2000; Eisenberg, Glynn, Owen y Dewey, 1987; Everson, Boat, Bourg y Robertson, 1996; Goldman y Padayachi, 2000; Jackson y Nuttall, 1993; Kovera, Borgida,

Greshan, Swim et al., 1993; Saunders, 1988; Tharinger, Russian y Robinson, 1989; Toney, 1999; Waterhouse y Carnie, 1991; Willis y Horner, 1987; Wilk y McCarthy, 1986) y **origen étnico de las víctimas y perpetradores** (Williams y Farrell, 1990; Jackson y Nuttall, 1993).

En nuestra propia investigación (Arias 2005a, b y c) hemos podido constatar que alguna de las variables que se acaban de mencionar (en concreto, sexo de la víctima y del perpetrador, origen étnico de la víctima y del perpetrador y sexo de la persona encargada del caso) parecen operar de modo similar en nuestro entorno cultural cuando se utilizan muestras de estudiantes de trabajo social y de otras disciplinas relacionadas con los servicios sociales.

En esta comunicación pretendemos informar de los resultados obtenidos cuando hemos comenzado a investigar la posible influencia que la historia percibida de malos tratos del/de la evaluador/a puede tener sobre su actuación ante un caso de supuesto ASI.

La importancia potencial de tal investigación resulta evidente a poco que se combinen los datos de prevalencia sobre ASI con aquellos que informan sobre sus efectos a largo plazo. Si la prevalencia es muy elevada, es probable que un considerable porcentaje de los/las profesionales responsables de velar por el bienestar social de la infancia hayan sido víctimas de ASI. Si sus efectos son graves y perdurables, puede que ese porcentaje de profesionales que sufrieron ASI se vean afectados/as de algún modo a la hora de enfrentarse con casos similares a los que ellos y ellas vivieron.

De hecho, parece existir un acuerdo básico sobre la elevada frecuencia de este tipo de abuso. Utilizando criterios restrictivos (e.g.: abuso sexual percibido por la víctima), pues las investigaciones sobre prevalencia ofrecen datos bastante divergentes (McDonald, 1998)<sup>2</sup>, se estima que, como mínimo,

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, en el caso de las mujeres, las tasas de prevalencia estimadas oscilan entre el 6,8% y el 62%, y en el de los hombres entre el 3% y el 30% (Finkelhor et al. 1986).



un 4% de la población ha sufrido algún episodio de ASI durante su infancia (Sanmartín, 1999). En España, según los últimos datos disponibles, un 23% de las niñas y un 15% de los niños sufren algún tipo de ASI antes de la mayoría de edad. Unas cifras ciertamente elevadas, pues indican que el problema afecta directamente a cerca de un 20% de la población (Catalán, 2004, Cfr. López, 1994).

El análisis de los efectos de los ASIs sobre las víctimas también ha sido un tema al que se le ha prestado gran atención, a pesar de que el debate sobre los mismos todavía continúa abierto (Bullough, 2003; Dallam, Gleaves, Cepeda Benito, Silberg, Kraemer y Spiegel, 2001; Grover, 2003; Rind y Tromovitch, 1997; Rind, Tromovitch y Bauserman, 1998, 2000). Así, hay investigadores/as que defienden que el hecho de haber sufrido un episodio de ASI no supone, necesariamente, que se tenga que desarrollar patología alguna, ni que la persona se sienta desde entonces “marcada” o “traumatizada” (Cfr. Vázquez, 2000). Mientras tanto, otros subrayan que la investigación empírica disponible parece indicar que entre un 1/3 de las víctimas masculinas y 2/3 de las femeninas sí quedan afectadas en diferente grado por el abuso y desarrollan diversos problemas de orden físico, conductual, emocional, sexual y social (Cfr. Lameiras, 2002).

A pesar de que la variable a la que nos estamos refiriendo ha sido muy poco estudiada (Yoshihama y Mills, 2003), se piensa que puede tener un efecto determinante en la evaluación de los ASIs por parte de los/las profesionales. En este caso, los trabajos de referencia son los de Howe, Herzberger y Tennen, (1988), Kelley (1990), Kendall-Tackett y Watson (1991), Saunders (1988) y, de manera especial, los de Helen Jackson y Ronald Nuttall (1994, 1997; Nuttall y Jackson, 1993)<sup>3</sup>. En términos generales, la conclusión que se deriva de estas investigaciones es que los/las profesionales que dicen haber

---

<sup>3</sup> Decimos de manera especial, pues las investigaciones del resto de los/las autores/as citados/as estudian la de la historia previa del/de la profesional sobre otros tipos de abuso (físico y emocional; e.g.: Howe et al., 1988) o simplemente analizan la prevalencia de los ASI entre los/las profesionales (e.g.: Kelly, 1990)

sufrido alguna forma de abuso sexual durante su infancia tienden a responder de manera diferencial cuando se les pide que evalúen una situación abusiva de índole similar, atribuyendo, en concreto, una mayor credibilidad al testimonio de los/las menores que aquellos que no vivieron tales experiencias<sup>4</sup>.

Parece relevante, por lo tanto, estudiar la influencia de las experiencias traumáticas infantiles y, en especial, las de índole sexual, sobre la evaluación de un caso de ASI en nuestro entorno cultural y extender el análisis a otras variables dependientes más allá del estudio de la credibilidad del testimonio del menor. Este ha sido uno de los propósitos de nuestra investigación y es, precisamente, de lo que informamos a continuación.

De esto modo, los **objetivos** de la presente comunicación consisten en informar, por una parte, de la prevalencia de ASI y de otros tipos maltrato infantil obtenida en la muestra utilizada (estudiantes de trabajo social) y, por otra, del modo en que la historia de malos tratos en la infancia de los/las participantes puede influir en su valoración de un supuesto caso de ASI.

## **MÉTODO.**

### **Participantes.**

La muestra utilizada en esta investigación estuvo formada por 416 estudiantes de trabajo social (73,7% de 1<sup>er</sup> curso; 23,4% de 2<sup>o</sup> y 2,9% de 3<sup>o</sup>) de la E.U. de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. El 88,7% eran mujeres y el 11,3% restante hombres, cuyas edades oscilaban entre los

---

<sup>4</sup> Estas conclusiones contrastan con las obtenidas para la población general por Herzberger y Tennen (1988), quienes encontraron que aquellas personas que decían haber sufrido abusos durante su infancia daban menos importancia a las situaciones abusivas que se les presentaban que aquellas que no lo hacían. Como sugieren Jackson y Nuttall (1994) estas diferencias pueden deberse a que los profesionales que han sufrido abusos durante su infancia serían más propensos a buscar ayuda terapéutica para superar su victimización que el resto de la población. Por otra parte, en palabras de Yoshihama y Mills (2003, p. 322) *“las historias personales de victimización podrían conducir a la elección de un trabajo entre las profesiones de ayuda en general y a la especialización en el tema de los malos tratos en particular”*.

18 y los 50 años, si bien el 95,4% tenían menos de 25 años (media = 20,37; dt = 3,7). El 69,9% habían elegido los estudios de trabajo social como primera opción, el 21,3% como segunda opción y el 11,8% como tercera opción o superior. La mayoría eran solteros/as (97,4%) y el 27,6% simultaneaba estudios con una jornada laboral a tiempo completo (3,6%) o a tiempo parcial (24%). El 10,4% de los/las participantes decían ser creyentes practicantes, el 35,1% creyentes no practicantes, el 27,6% agnósticos/as y el 26,9% ateos/as. Finalmente, la información recogida sobre su ideología política indicaba que un 14,4% se situaba en posiciones de centro, un 79,2% en las de izquierda y un 6,5% en las de derecha.

### **Instrumentos.**

Los sujetos cumplieron un cuestionario integrado, entre otros, por los siguientes apartados:

1. Un conjunto de **preguntas de carácter sociodemográfico**: edad, sexo, estado civil, actitudes religiosas, actitudes políticas, etc.
2. **Una viñeta (adaptada de Hetherington y Berdsall, 1998, p. 1269)** en la que se describía, en dos partes, una interacción potencialmente abusiva y de índole sexual entre un adulto y un/a menor, **más un conjunto de 15 preguntas sobre la misma** a las que, salvo la primera que era dicotómica, se respondía en una escala Likert de 4 puntos. Como en nuestra investigación también se deseaba explorar el papel del sexo y del origen étnico de la víctima y del perpetrador sobre las variables dependientes estudiadas, se utilizaron un total de 16 viñetas diferentes. Esto es, todas las combinaciones posibles resultado de variar el texto de la viñeta en los siguientes aspectos: sexo (hombre vs mujer) y origen étnico (marroquí vs español) del perpetrador, y sexo (niño vs niña) y origen étnico de la víctima (marroquí vs español). En la figura 1 se muestra una de las 16 viñetas

utilizadas en la investigación<sup>5</sup>. Una vez que los/las participantes leían la primera parte de la viñeta, se les solicitaba que indicasen:

1. La versión que consideraban más creíble (menor vs adulto).
2. El grado de credibilidad que atribuían al testimonio del/de la menor.
3. El grado de credibilidad que atribuían al testimonio del adulto.
4. El grado de acuerdo con que se hubiese dado aviso a los Servicios Sociales.
5. La necesidad de continuar investigando el caso.

Las preguntas que respondían una vez que habían leído la segunda parte de la viñeta tenían que ver con:

6. El grado de afectación del/de la menor.
7. El grado en el que la experiencia se podía considerar un caso de abuso sexual infantil (variable que se puede entender como un indicador de la detección positiva del caso).
8. La responsabilidad del/de la menor en lo sucedido.
9. La responsabilidad del adulto en lo sucedido.
10. La responsabilidad de los progenitores del menor en lo sucedido.
11. El grado de acuerdo con que el/la menor recibiese tratamiento psicoterapéutico.
12. El grado de acuerdo con que el adulto recibiese tratamiento psicoterapéutico.
13. El grado de acuerdo con que se procesase y juzgase al adulto.
14. El grado de acuerdo con que se encarcelase al adulto

---

<sup>5</sup> Tanto el sexo como el origen étnico de víctima y del perpetrador eran indicados mediante el nombre dado a los protagonistas de la interacción, En vez de Ana: Pedro, Abdul y Jasmina. En vez de Mohamed: Fadila, Manuel y María. Cuando el nombre del perpetrador era español la frase “desde que llegó de Marruecos” no aparecía en las viñetas.

15. La probabilidad de que se repitiese la situación.

---

**Figura 1. Copia de una de las 16 viñetas utilizadas en la investigación.**

**PRIMERA PARTE**

Después de una asamblea general en el colegio sobre abuso sexual infantil, *Ana*<sup>1</sup>, un niña de 9 años, se acerca a uno de sus profesores preferidos y le confiesa que algunas semanas antes, mientras estaba sentada en el sofá viendo la televisión con *Mohamed* (un amigo de la familia que, *desde que llegó de Marruecos*, se encarga de cuidarla cuando sus padres no pueden hacerlo), éste comenzó a abrazarla y, en un determinado momento, comenzó a jugar con ella “ahí abajo”; *Ana* entonces señala sus genitales. Posteriormente, se da aviso a los Servicios Sociales y se realizan acusaciones contra *Mohamed*. Éste se queda boquiabierto, insiste en que *Ana* se está inventando la historia y describe la acusación como otro ejemplo más de sus intentos por causar problemas.

**SEGUNDA PARTE**

Ahora queremos que consideres que, más tarde, *Mohamed* admite que lo que ha dicho *Ana* es esencialmente correcto. De todos modos, dice que no entiende cómo *Ana* se lo ha podido tomar de ese modo, que él simplemente estaba siendo cariñoso y que no había sido su intención “juguetear” con sus “partes”.

<sup>1</sup> En letra cursiva se señala la información que podía variar de una a otra viñeta.

---

3. Una traducción del **Childhood Maltreatment Interview Schedule Short Form (CMIS-SF, Briere, 2003)**. Este instrumento es una adaptación de la versión completa del Childhood Maltreatment Interview (CMIS) de Briere (1992b) y está especialmente diseñado para obtener, entre otros, datos sobre la historia de abuso físico, psicológico y sexual en contextos de investigación mediante pruebas de lápiz y papel (Briere, 2003). Está integrado por varios subconjuntos de preguntas con las que se interroga sobre los siguientes aspectos relativos al período de minoría de edad de quien responde: problemas de drogas y malos tratos entre los progenitores, percepción del cariño y preocupación por parte de los padres, maltrato psicológico, maltrato físico, abuso sexual infantil con contacto físico (con y

sin penetración), maltrato físico percibido, abuso sexual infantil percibido y necesidad de comentar este tipo de experiencias con alguien<sup>6</sup>.

## **Procedimiento**

Los cuestionarios se administraron durante las horas de clase, una vez recabado el permiso del/de la profesor/a y el consentimiento de los/las participantes, en una sola sesión que duraba aproximadamente media hora.

La distribución de las diferentes versiones del cuestionario entre los/las participantes se realizó al azar. En total se utilizaron 32 versiones del mismo, resultado de las 16 viñetas utilizadas y de balancear el orden (antes o después) en el que aparecían en el mismo la viñeta con sus preguntas y la versión del CMIS-SF utilizadas.

Una vez concluida la prueba, a los/las participantes se les ofreció una explicación de lo que se pretendía investigar y una introducción al tema del abuso sexual infantil.

## **Resultados**

Como ya hemos indicado, el interés de esta comunicación se centra únicamente en analizar la influencia que la historia de malos tratos de los/las participantes (estudiantes de trabajo social) sobre la evaluación de un supuesto caso de abuso sexual infantil. Por ello, y aunque nuestra investigación ha sido

---

<sup>6</sup> Como informa el propio Briere (2003), salvo los ítems referidos al maltrato psicológico, que pueden considerarse una sub-escala y sumar sus puntuaciones para obtener un índice global de este tipo de maltrato, el resto de las preguntas, como suele ocurrir en la mayoría de los instrumentos para analizar eventos traumáticos, han de analizarse de forma individual, por lo que no es posible ofrecer un indicador general para las otras categorías de malos tratos exploradas, ni para el instrumento en su conjunto, del que tampoco es posible obtener su fiabilidad general (e.g.:  $\alpha$  de Cronbach). No obstante, el instrumento sí ha demostrado una buena validez predictiva y de constructo (Briere y Runtz, 1988, 1990)

más amplia<sup>7</sup>, aquí sólo informaremos de los resultados que en este sentido hemos obtenido, así como de aquellos referidos a la prevalencia de ASI en la muestra, parte de los cuales hemos utilizado para los siguientes análisis<sup>8</sup>.

### Prevalencia de los malos tratos.

En la tabla 1 se presentan las tasas de prevalencia de los diferentes tipos de maltrato de los que informaron los/las estudiantes de trabajo social que participaron en la investigación calculadas a partir de los datos obtenidos mediante el CMIS-SF (Briere, 2003).

**Tabla 1. Prevalencia de diferentes tipos de malos tratos de los que informaron los estudiantes de trabajo social que participaron en la investigación**

	Tasa de prevalencia (%)
<b>Problemática de los progenitores<sup>1</sup></b>	
Maltrato físico percibido entre los progenitores	6,3
<b>Maltrato infantil</b>	
<i>Maltrato emocional o psicológico<sup>2</sup></i>	
Gritos	95,4
Insultos	45,7
Críticas	72,8
Culpabilizar	55,8
Ridiculizar	25,0
Avergonzar	30,5
Hacer que uno se sienta mala persona	35,1
<i>Maltrato físico<sup>1</sup></i>	
Golpes con lesiones	8,9
Maltrato físico percibido	3,6
<i>Abuso sexual<sup>1</sup></i>	
Besos y tocamientos inapropiados	13,7
por parte de familiares	3,6
por parte de alguien 5 años mayor	6,5
por parte de un extraño	1,2
utilizando la fuerza física	1,7
Relaciones sexuales con penetración	3,6
por parte de familiares	0,7
con alguien 5 años mayor	3,4
con un extraño	0,2
utilizando la fuerza física	0,5
Abuso sexual percibido	4,1

<sup>1</sup>Antes de que el participante tuviese 17 años.

<sup>7</sup> En este sentido hemos de advertir que también hemos investigado la influencia de variables tales como el sexo y el origen étnico de la víctima y del perpetrador, y el sexo y el grado de prejuicio sutil del evaluador.

<sup>8</sup> Los colegas interesados en el resto de los resultados de nuestra investigación podrán consultarlos en breve plazo en otras publicaciones que tenemos en preparación, de las que ya hemos dado cuenta en otros foros similares a éste (Arias a, b y c) o a través del contacto electrónico del autor que figura en la información suministrada por la organización del Congreso.

Como se puede observar, el 6,3% de los/las estudiantes dijeron haber presenciado **malos tratos entre sus progenitores** antes de haber cumplido los 17 años. De éstos/as, un elevado porcentaje (72,2%), recordaba un único episodio violento y ninguno/a informó haber vivido más de 4 situaciones de este tipo, siendo los progenitores varones los principales responsables de los mismos. Junto con estos datos de frecuencia, el hecho de que en un 19,4% de las ocasiones se requiriese asistencia sanitaria o dar cuenta a la policía, ofrece una idea de la gravedad de estas situaciones de traumatización vicaria.

Los datos sobre **malos tratos emocionales o psicológicos** indican que más de la mitad de los/las participantes informaron de que habían recibido gritos (95,4%) y críticas (72,8%) por parte de sus progenitores y que éstos los/las hicieron sentirse culpables (55,8%), y al menos una cuarta parte dijeron haber vivido alguna de las otras experiencias potencialmente indicadoras de abuso emocional por las que fueron interrogados: insultos (45,7%) y haber sido avergonzados/as (30,5%) y ridiculizados/as (25%).

El  $\alpha$  de Crombach del conjunto de 6 preguntas sobre abusos emocionales resultó ser de 0,883, lo que da cuenta de su alta fiabilidad y justifica, en la línea apuntada por Briere (2003; Cfr. infra nota 6), su consideración como una sub-escala independiente y la utilización de las puntuaciones medias derivadas de la misma en el análisis.

La media obtenida por el conjunto de los/las participantes en la escala de abuso emocional fue de 1,723 (sx = 1,747), lo que quiere decir que, por término medio, los/las estudiantes de trabajo social dijeron haber vivido alguno de los comportamientos que se pueden tomar como indicadores de abuso emocional entre 1 y 2 veces al año antes de haber cumplido los 16. Los gritos por parte de los padres resultaron la experiencia más frecuente, entre 6 y 20 veces al año, por término medio, seguidos por las críticas (2-5 veces/año), las experiencias de culpabilidad e insultos (1-2 veces/año), las que les hacían



sentirse malas personas y las que implicaban sentimientos de vergüenza y ridículo (menos de 1 vez/año).

La prevalencia de los **malos tratos físicos** de los que se derivaron lesiones se situó en 8,9%, si bien es cierto que, como suele ser habitual, la percepción del mismo (maltrato físico percibido) fue menor, pues el ítem con el que se evaluaba sólo fue contestado afirmativamente por un 3,6% de los/las participantes. En un 51,4% de estos casos el responsable fue únicamente el padre, en un 34,3% la madre, en un 5,7% ambos, en un 2,9% ambos y otro familiar, y en un 5,8% otros familiares. Casi la mitad de los/las participantes (46,7%) que refirieron este tipo de episodios informaron de que sólo les habían ocurrido en una ocasión, casi un tercio (30%) indicó que entre 2 y 3 ocasiones, y el resto entre 4 y más ocasiones. Las edades en las que este tipo de malos tratos se daban con mayor frecuencia por primera vez eran antes de los 3 años (6,5%) y en torno a los 10 y a los 15 años (16,1% en cada caso). La mayoría de los/las estudiantes que habían sido golpeados/as por sus padres indicó que este tipo de comportamiento solía cesar en torno a los 16 años (34,4%). Como último dato, conviene subrayar que tan sólo una persona informó de que se le había prestado atención médica como consecuencia de los golpes recibidos.

En lo que se refiere al **abuso sexual infantil**, un 13,7% de los/las participantes refirió haber sido besado/a o tocado/a de forma inapropiada y un 3,6 % de haber sido víctima de abusos sexuales con penetración antes de cumplir los 17 años. También para este tipo de maltrato (en las dos modalidades estudiadas), la percepción de victimización por parte de los sujetos (4,1% de los informantes) se situó en cifras inferiores a las que se derivan de aplicar a la información aportada los criterios utilizados para considerar positivo un caso de abuso sexual infantil: contacto físico, víctima menor de edad y perpetrador mayor de edad o de edad superior en 5 años a la víctima.

La tasa de prevalencia de abuso sexual infantil intrafamiliar se situó en el 3,6% en el caso de besos y tocamientos inapropiados y en un 0,7% los casos de abusos sexuales que implicaban penetración.

Los primos (33,3%), los tíos (26,7%), el padre (20%) y los hermanos (13,4%), por este orden, fueron los perpetradores más frecuentes de besos y tocamientos. Las 3 mujeres que informaron de abuso sexual infantil intrafamiliar con penetración, indicaron que los perpetradores fueron en el primer caso el padre, en el segundo un hermano y en el tercero un primo.

Un 1,7 % de del total de estudiantes señaló que los besos y tocamientos inapropiados se habían producido por la fuerza y un 0,5% dijo lo mismo con respecto al abuso sexual infantil con penetración.

Con respecto a las edades en las que los sujetos dijeron padecer este tipo de abusos no se observó una tendencia clara, aunque es preciso destacar que la edad más temprana para el caso de los besos y tocamientos inapropiados fueron los 5 años y en el del abuso sexual con penetración los 8 años.

De los datos recogidos sobre abuso sexual infantil extra-familiar, cuyas tasas de prevalencia también pueden ser observadas en la tabla 1, cabe destacar que no se constató ningún caso de abusos con penetración por parte de profesionales, pero sí dos episodios de besos y tocamientos inapropiados, perpetrados por un profesor y un sacerdote; también uno atribuido a una “canguro”.

Analizados los datos recogidos sobre **malos tratos en función del sexo** de los participantes, mediante la las pruebas estadísticas correspondientes en función del tipo de variables analizadas<sup>9</sup>, no se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres<sup>10</sup>, salvo para el caso de la frecuencia de las críticas recibidas antes de los 16 años (Chi-cuadrado de Pearson = 19,969,

---

<sup>9</sup> Chi-Cuadrado corregido de Yates, Prueba exacta de Fisher, Phi y V de Cramer, según los casos.

<sup>10</sup> Bien es verdad, que dada la baja frecuencia observada en la categoría positiva de algunas variables, y la elevada feminización que se observa entre los estudiantes de trabajo social, en algunos casos sólo las mujeres respondieron afirmativamente.

$p \leq ,003$ ). En este caso, un mayor porcentaje de mujeres decían no haber sido criticadas nunca por sus padres durante su minoría de edad (29,8% frente a 11,1% de los varones), y también eran minoría para la mayor parte de las frecuencias establecidas, salvo las de 1 vez al año y entre 11 y 20 veces al año.

### **Respuestas al caso de ASI propuesto en las viñetas.**

Antes de pasar a analizar las respuestas dadas al caso de ASI en función de la historia de maltrato de los/las participantes, conviene presentar la valoración conjunta que el mismo recibió por parte de todos/as ellos/as.

La versión más creíble de lo sucedido resultó, por amplia mayoría, la aportada por el/la menor. De hecho, de los/as participantes que respondieron a esta pregunta (397), un 92,2% lo indicó de este modo.

En la Tabla 2, se puede observar la media, la desviación típica, y el valor máximo y mínimo de las respuestas a las 14 preguntas restantes relativas al caso, lo que da una idea de la evaluación general realizada de la situación (recuérdense que las respuestas eran obtenidas mediante una escala Likert de 4 puntos).

Como se deriva de lo ya apuntado, es lógico que el grado de credibilidad medio atribuido al testimonio del/de la menor (2,93) fuese mayor que el del adulto (2,19), pudiéndose decir que el primero resultó “bastante creíble” y el segundo tan sólo “algo creíble”. Es significativo que ningún/a participante dijese que el testimonio del/de la menor era “nada creíble” y que el del adulto no recibiese ni en una sola ocasión el calificativo “totalmente creíble”. Por otra parte, la variabilidad de las respuestas fue similar en para ambas cuestiones.

Se constató un grado de acuerdo muy elevado con que se hubiese dado aviso del caso a los servicios sociales (3,65) y con la necesidad de continuar investigando la situación (3,65), si bien en estas cuestiones la variabilidad de las respuestas de los/las participantes fue mayor que en las dos anteriores.

Los juicios sobre el grado de afectación del/de la menor (3,57) y el acuerdo en considerar el episodio descrito como un caso de ASI (3,6) fueron de

los que obtuvieron mayores puntuaciones medias. De hecho, se supuso que el/la menor iba a quedar “severamente afectado/a” por la experiencia vivida y el acuerdo fue casi total a la hora de entender que ésta constituía una situación abusiva de índole sexual.

**Tabla 2. Medias, desviaciones típicas, máximo y mínimo de las respuestas dadas por todos los participantes al caso de ASI**

	Todos los Participantes
<b>Credibilidad del menor</b>	
Media	2,93
DT	,455
Rango	2-4
N	405
<b>Credibilidad del adulto</b>	
Media	2,10
Desviación Típica	,495
Rango	1-3
N	405
<b>Acuerdo aviso servicios sociales</b>	
Media	3,52
Desviación Típica	,723
Rango	1-4
N	411
<b>Necesario continuar investigando</b>	
Media	3,65
Desviación Típica	,585
Rango	1-4
N	409
<b>Grado afectación menor</b>	
Media	3,57
Desviación Típica	,573
Rango	1-4
N	411
<b>Acuerdo consideración abuso sexual infantil</b>	
Media	3,66
Desviación Típica	,559
Rango	1-4
N	413
<b>Responsabilidad menor</b>	
Media	1,11
Desviación Típica	,403
Rango	1-4
N	412
<b>Responsabilidad adulto</b>	
Media	3,85
Desviación Típica	,418
Rango	1-4
N	412
<b>Responsabilidad padres</b>	
Media	2,03
Desviación Típica	,804
Rango	1-4
N	411
<b>Acuerdo psicoterapia menor</b>	
Media	3,43
Desviación Típica	,657
Rango	1-4
N	408
<b>Acuerdo psicoterapia adulto</b>	
Media	3,54
Desviación Típica	,682
Rango	1-4
N	408
<b>Acuerdo juzgar adulto</b>	
Media	3,42
Desviación Típica	,751
Rango	1-4
N	407
<b>Acuerdo encarcelar adulto</b>	
Media	2,72
Desviación Típica	,960
Rango	1-4
N	407
<b>Probabilidad de repetirse situación</b>	
Media	2,86

Desviación Típica	,763
Rango	1-4
N	405

Las atribuciones de responsabilidad apuntaron directamente al adulto protagonista de la interacción (3,85), si bien es cierto que los progenitores del/de la menor tampoco quedaron exentos de la misma (2,03), al entenderse que eran “algo responsables” de lo sucedido. Los/las menores, en general, fueron vistos como “nada responsables”, aunque algunos/as participantes disintieron en este sentido.

Una mayoría de los/las participantes estuvo “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con que tanto el/la menor (3,43) como el perpetrador (3,42) recibiesen psicoterapia. El grado de acuerdo era similar a la hora de recomendar el procesamiento del adulto (3,42) y sensiblemente inferior cuando de lo que se trataba era de su encarcelamiento (2,72).

Preguntados/as por la probabilidad de que se repitiese la situación los/las estudiantes de trabajo social consideraron que se situaba entre “algo probable” y “bastante probable” (2,86).

### **Influencia de la historia de malos tratos de los/las participantes sobre las valoraciones del caso de ASI.**

La influencia de la historia de maltrato de los/las participantes sobre los juicios que éstos realizaban del caso fue analizada tomando como variables de agrupación las respuestas relativas a la percepción subjetiva de maltrato físico y abuso sexual infantiles (preguntas 11 y 12 del CMIS-SF). Los resultados obtenidos de este análisis pueden observarse en la tabla 3.

De ellos, se desprende que el hecho de que los/las estudiantes sintiesen que habían sido maltratados/as durante su infancia no repercutía diferencial ni significativamente en la evaluación del caso propuesto si el tipo de maltrato había sido físico. Sí lo hacía, en cambio, si el maltrato había sido de índole sexual, aunque no de forma generalizada. De hecho, las únicas variables en las que se constataban diferencias significativas eran el grado de credibilidad atribuido al testimonio del/de la menor (3,15 vs 2,91), la necesidad de continuar investigando (3,95 vs 3,63) y el acuerdo con encarcelar al adulto (3,15 vs 2,69). En todos los casos la puntuación media mayor correspondió a los participantes que decían haber padecido ASIs.

**Tabla 3. Medias, desviaciones típicas y rango de las respuestas dadas al caso de ASI en función la historia previa de abuso del evaluador**

	Historia de maltrato físico (percibido)				Historia de abuso sexual (percibido)			
	No	Sí	U de Man-Whitney	Sig. Asintót. (bilateral)	No	Sí	U de Man-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
<b>Credibilidad del menor</b>								
Media	2,91	3,07	2457,5	0,195	2,91	3,15	2999,5	0,028*
DT	,450	,458			,445	,587		
Rango	2-4	2-4			2-4	2-4		
N	381	15			379	20		
<b>Credibilidad del adulto</b>								
Media	2,11	2,07	2768,5	0,786	2,11	1,95	3298	0,198
Desviación Típica	,483	,594			,481	,686		
Rango	1-3	1-3			1-3	1-3		
N	381	15			379	20		
<b>Acuerdo aviso servicios sociales</b>								
Media	3,52	3,67	2623,5	0,454	3,51	3,80	3144	0,102
Desviación Típica	,728	,617			,733	,410		
Rango	1-4	2-4			1-4	3-4		
N	387	15			385	20		
<b>Necesario continuar investigando</b>								
Media	3,65	3,47	2583	0,388	3,63	3,95	2690,5	0,016*
Desviación Típica	,576	,834			,594	,229		
Rango	1-4	1-4			1-4	3-4		
N	385	15			384	19		
<b>Grado afectación menor</b>								
Media	3,57	3,60	2770,5	0,726	3,57	3,65	3645	0,638
Desviación Típica	,573	,632			,578	,489		
Rango	1-4	2-4			1-4	3-4		
N	387	15			385	20		
<b>Acuerdo consideración abuso sexual infantil</b>								
Media	3,66	3,53	2801	0,744	3,66	3,65	3684	0,651
Desviación Típica	,550	,834			,550	,745		
Rango	1-4	1-4			1-4	1-4		
N	389	15			387	20		
<b>Responsabilidad menor</b>								
Media	1,11	1,13	2782	0,559	1,11	1,20	3800,5	0,813
Desviación Típica	,407	,352			,384	,696		
Rango	1-4	1-2			1-4	1-4		
N	388	15			386	20		
<b>Responsabilidad adulto</b>								
Media	3,86	3,67	2477,5	0,09	3,85	3,85	3773	0,767
Desviación Típica	,410	,617			,416	,489		
Rango	1-4	2-4			1-4	2-4		
N	388	15			386	20		
<b>Responsabilidad padres</b>								
Media	2,02	2,00	2898	0,991	2,02	2,30	3207	0,178
Desviación Típica	,809	,655			,795	,923		
Rango	1-4	1-3			1-4	1-4		
N	387	15			385	20		
<b>Acuerdo psicoterapia menor</b>								
Media	3,42	3,47	2708,5	0,661	3,42	3,65	3165	0,147
Desviación Típica	,654	,743			,658	,489		
Rango	1-4	2-4			1-4	3-4		
N	384	15			382	20		
<b>Acuerdo psicoterapia adulto</b>								
Media	3,53	3,60	2595,5	0,446	3,53	3,70	3331,5	0,257
Desviación Típica	,681	,828			,690	,571		
Rango	1-4	1-4			1-4	2-4		
N	384	15			382	20		
<b>Acuerdo juzgar adulto</b>								
Media	3,41	3,40	2771,5	0,796	3,40	3,65	3243	0,208
Desviación Típica	,750	,910			,763	,489		
Rango	1-4	1-4			1-4	3-4		
N	383	15			381	20		
<b>Acuerdo encarcelar adulto</b>								
Media	2,71	2,67	2844,5	0,946	2,69	3,15	2781,5	0,033*
Desviación Típica	,956	1,113			,959	,875		
Rango	1-4	1-4			1-4	1-4		
N	383	15			381	20		
<b>Probabilidad de repetirse situación</b>								
Media	2,86	2,80	2765,5	0,817	2,85	2,95	3467,5	0,483
Desviación Típica	,766	,775			,767	,686		
Rango	1-4	1-4			1-4	1-4		
N	381	15			379	20		

## DISCUSIÓN

Tomando en consideración los resultados sobre prevalencia de malos tratos analizados con anterioridad, cabe indicar que, tristemente, están en sintonía con la tipología y frecuencia apuntadas en otras investigaciones internacionales (Cfr.: Myers, Berliner, Briere, Hendrix, Jenny y Reid, 2002). Si cabe, la información aportada por los/las estudiantes de trabajo social que participaron en esta investigación refleja cifras inferiores a la de alguno de estos estudios, pero que cabe atribuir, entre otros factores, al diferente ámbito cultural y a la metodología empleada.

Este es el caso de los datos de prevalencia relativos al ASI, para los que sí es posible realizar alguna comparación con otros estudios nacionales (e.g.: López, Hernández y Carpintero, 1995). De hecho, la tasa de prevalencia sobre el abuso sexual infantil percibido de la que informaron los/las participantes en esta investigación (4,1%), se encuentra en el límite inferior del rango de valores apuntados por Sanmartín (1999), quien hace pocos años lo situaba entre el 4% y el 8% de la población. Por otra parte, las cifras referidas en el seminario europeo "Rompiendo Silencios", celebrado en Valencia en 1998 (Cfr.: Catalán, 2004), en donde se indicaba que el 19% de la población había sufrido abusos sexuales antes de los 17 años, son ciertamente superiores a las constatadas en este estudio (13,7%), a pesar de la mayoritaria presencia de mujeres entre los/las participantes, que, como es sabido, sufren en mayor medida este tipo de abusos, y a que las personas que eligen profesiones de ayuda parece que tienden a mostrar unas tasas de prevalencia de ASI superiores a las de la población general (Jackson y Nuttall, 1994, Nuttal y Jackson, 1994; Yoshihama y Mills, 2003; Cfr. supra nota 4)

No obstante lo anterior, la estructura de los datos aquí apuntados es, en su mayoría, sintónica con lo que se conoce del abuso sexual infantil (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2000): las víctimas son con mayor frecuencia mujeres, con una edad de inicio más temprana que la de los hombres y más susceptibles de convertirse en víctimas de abuso intrafamiliar o incesto. De



igual modo, se ha constatado la elevada presencia de agresores conocidos por las víctimas frente a los extraños.

En lo que se refiere a la cuestión que constituye en núcleo central de esta comunicación, podemos indicar, por una parte, que el hecho de ser consciente de haber sufrido malos tratos físicos en la infancia no parece que provoque diferencias en el modo en que los/las estudiantes de trabajo social perciben y valoran una situación de ASI y ciertas decisiones en torno a la misma. Esto, en un principio, parece lógico, pues estaríamos hablando de dos tipos de maltrato cualitativamente diferentes, que además no suelen darse juntos. De hecho, la mayoría de los perpetradores no utilizan la violencia ni para cometer sus abusos ni para conseguir el silencio de sus víctimas (Zastrow, 1999).

Por otra parte, contar con una historia de ASI no parece haber incapacitado a los/las participantes en esta investigación para valorar el caso de ASI con el que se enfrentaron así como las decisiones adoptadas en torno al mismo, sino todo lo contrario. Para respaldar esta afirmación basta, simplemente, con analizar el carácter y las implicaciones de las tres diferencias significativas que se constataron:

La primera, creer más al/a la menor. Algo que en un principio es claramente positivo. Sobre todo, si se tiene en cuenta que en ningún momento atribuyeron una menor credibilidad al testimonio del adulto, y que los ASIs suelen situar al menor en una clara situación de indefensión.

La segunda, recomendar con mayor intensidad que se siga investigando el caso. Esta circunstancia también ha de valorarse positivamente. Si no se tienen problemas por falta de personal y presupuesto, nunca está de más insistir en esta dirección. Añadido a ello, también es importante recordar que los/las participantes con una historia de ASI no difirieron en sus juicios sobre el grado de afectación del menor, la consideración del caso como ASI, la responsabilidad de los participantes y la probabilidad de repetirse la situación.

La tercera y última, estar más de acuerdo con la opción de encarcelar al perpetrador. Tal vez sea esta la única diferencia que nos podría hacer dudar de

nuestra afirmación anterior, pero si se tiene en cuenta el contexto en el que se produce (sin diferencias en las variables grado de acuerdo con el procesamiento del adulto ni en aquellas referidas a las soluciones terapéuticas), parece lógico insistir en que quien haya sido justamente juzgado y encontrado culpable de un delito de ASI, con independencia del tratamiento terapéutico que pueda recibir, debe cumplir una pena de prisión.

### **CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES.**

Teniendo en cuenta lo anterior, las principales conclusiones que se pueden derivar de los datos y análisis presentados en esta comunicación son las siguientes:

1. Las tasas de prevalencia de malos tratos y, de forma particular, las de ASI obtenidas a partir información ofrecida por los/las participantes en esta investigación (estudiantes de trabajo social) se mostraron, si bien en su límite inferior, dentro del rango puesto de manifiesto en estos últimos años en la literatura especializada.
2. Dichas tasas de prevalencia pueden considerarse, en términos absolutos, muy elevadas. Baste decir que, utilizando criterios restrictivos, 1 de cada 25 estudiantes de trabajo social dijo haber sido víctimas de un caso de abuso sexual infantil.
3. La historia de malos tratos físicos durante la infancia de los/las participantes no influyó en la valoración del caso de ASI evaluado ni en el de las decisiones al mismo vinculadas.
4. Sí lo hizo, en cambio, su historia de ASI. Bien es cierto que en un número menor de dimensiones de las que en un principio cabría esperar. Sólo se constataron diferencias significativas en la credibilidad atribuida a la víctima, la necesidad de continuar investigando el caso y el acuerdo con encarcelar al adulto. No se observaron tales diferencias en la credibilidad atribuida al adulto, el acuerdo con haber dado aviso a los servicios sociales, la afectación del/de la menor, la consideración del caso como ASI, la responsabilidad del/de la menor, el adulto y los progenitores del menor, la

recomendación de psicoterapia para el/la menor y el adulto y la probabilidad de que se repita la situación.

5. Un primer análisis de estas diferencias parece indicar la especial sensibilidad de los/las estudiantes de trabajo social que han tenido la desgracia de haber sufrido ASI durante su infancia para evaluar de forma adecuada episodios similares a los que ellos sufrieron.

Asimismo, convendría apuntar las siguientes implicaciones, de especial relevancia para la docencia en las escuelas de trabajo social:

1. Dada la elevada tasa de prevalencia de ASI que parece existir de entre los/las alumnos/as de trabajos social, reflejo sin duda de lo que sucede en nuestra sociedad, convendría que, como docentes, fuésemos muy prudentes a la hora de trabajar esta temática, así como la de los malos tratos en general, en nuestras aulas.
2. Que las experiencias de victimización (en este caso concreto las que tienen que ver con una historia de maltrato físico o de ASI), no necesariamente tienen que interferir con el ejercicio adecuado de la profesión cuando nos enfrentamos a situaciones similares a aquéllas, pues en algunas ocasiones, y aunque siempre hubiese sido mejor que no hubiesen sucedido, nos pueden preparar para analizarlas mejor.

Finalmente, tan sólo resta subrayar alguna de las importantes limitaciones que presenta nuestra investigación de cara a generalizar las conclusiones aquí apuntadas:

1. Trabajamos con alumnos de trabajo social y con muestras cautivas de los mismos que estudian en una escuela muy concreta.
2. Tan sólo se ha utilizado un caso de ASI, con unas características muy concretas en lo que se refiere a su formato, situación descrita, víctima y perpetrador.

Por lo tanto, el trabajo realizado debe replicarse con otras muestras representativas, tanto de estudiantes de trabajo social de otras escuelas como de profesionales, utilizando un repertorio lo suficientemente amplio y prototípico de casos de ASI.

## BIBLIOGRAFÍA

Arias Astray, A. (2005a) la detección y valoración de supuestos casos de abuso sexual infantil: ¿Es diferente si eres inmigrante? Comunicación presentada en el XXX Congreso Interamericano de Psicología. Buenos Aires. 26 al 29 de julio de 2005

Arias Astray, A. (2005b). La influencia de la procedencia de la víctima y del perpetrador (española vs. marroquí) en la detección y valoración de un supuesto caso de abuso sexual infantil. *Comunicación presentada en el IX Congreso Nacional de Psicología Social*. A Coruña, del 20 al 23 de septiembre de 2005.

Arias Astray, A. (2005c). Prejuicio sutil hacia la población inmigrante y evaluación del abuso sexual infantil: Informe de resultados inesperados en una investigación experimental con estudiantes de trabajo social. *Comunicación presentada en el IX Congreso Nacional de Psicología Social*, celebrado en A Coruña, del 20 al 23 de septiembre de 2005.

Back, S. y Lips, H. M. (1998) Child sexual abuse: Victim age, victim gender and observer gender as factors contributing to attributions of responsibility. *Child Sexual Abuse and Neglect*, 22, 1239-1252.

Banning, A. (1989) Mother-son incest. Confronting a prejudice. *Child Sexual Abuse and Neglect*, 13, 563-570.

Berliner, L. y Elliot, D. M. (2002). Sexual abuse of children en J. E. B. Myers. L. Berliner, J. Briere, C.T. Hendrix, C. Jenny y T. A. Reid (Eds.). *The APSAC Handbook on child matreatment. Second Edition*. Londres: Sage.

Blakeley, J. y Ribeiro, V. (1997) Community health and pediatric nurses' knowledge, attitudes and behaviors regarding child sexual abuse. *Public Health Nursing*, 14, 339-345.

Briere, J. (2003). Childhood Matreatment Interview Schedule Short Form (<http://www.johnbriere.com/cmis.htm>). [Con acceso el 20 de noviembre de 2003]

Briere, J., y Runtz, M. (1988). Multivariate correlates of childhood psychological and physical maltreatment among university women. *Child Abuse & Neglect*, 12, 331-341.

Briere, J., y Runtz, M. (1990). Differential adult symptomatology associated with three types of child abuse histories. *Child Abuse & Neglect*, 14, 357-364.

Broussard, S., Wagner, W. G. y Kazeilskis, R. (1991). Undergraduate students' perceptions of child sexual abuse: The impact of victim sex, perpetrator sex, respondent sex, and victim response. *Journal of Family Violence*, 6, 267-278.

Bruck, M. y Ceci, S. J. (1999). The suggestibility of children memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-439.

Bullough, V. L. (2003). Bruce Rind the Truth Teller. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 15, 1-3.

Caballero, M. A. (1999). Valoración inicial de casos de abuso sexual infantil. *Trabajo Social y Salud*, 33, 303-341.

Catalán, M. J. (2004). Concepto y repercusiones psicológicas del abuso sexual infantil. En Vázquez, B. (coord.). *Abuso sexual infantil. Evaluación de la credibilidad del testimonio. Estudio de 100 casos*. Serie Documentos 6. (pp. 9-33). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Ceci, S. J. y Bruck, M. (1993). Suggestibility of the child witness: a historical review and synthesis, *Psychological Bulletin*, 113, 403-439.

Cheung, M. y Boutte-Queen, N. Mc. (2000). Emotional responses to child sexual abuse: A comparison between police and social workers in Hong Kong. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1613-1621

Corder, B. F. y Whiteside, R. (1988). A survey of jurors' perception of issues related to child sexual abuse. *American Journal of Forensic Psychology*, 6, 37-43.

Dallam, S. J., Gleaves, D. H., Cepeda Benito, A., Silberg, J. L., Kraemer, H. C., & Spiegel, D. (2001). The effects of child sexual abuse: Comment on Rind, Tromovitch, and Bauserman (1998). *Psychological Bulletin*, 127, 715-733.

- DeJong, A. R., (1992). Medical detection and effects of the sexual abuse of children, en W. O'Donohue y J. Geer (Eds.), *The sexual abuse of children: clinical issues*. (pp. 71-99). Hillsdale, NJ: Earlbaum
- Denov, M. S. (2003). The myth of innocence: sexual scripts and the recognitions of child sexual abuse by female perpetrators, *The Journal of Sex Research*, 40, 303-314.
- Denov, M. S. (2004). The Long-Term Effects of Child Sexual Abuse by Female Perpetrators: A Qualitative Study of Male and Female Victims. *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 1137-1156.
- Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores. Un enfoque clínico*. Barcelona: Ariel.
- Eisenberg, N., Glynn Owen, R. y Dewey, M. E. (1987) Attitudes of health professionals to child sexual abuse and incest. *Child Abuse and Neglect*, 11, 109-116.
- Everson, M. D., Boat, B. W., Bourg, S. y Robertson, K. R. (1996). Beliefs among professionals about rates of false allegations of child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 11, 541-553.
- Finkelhor, D. (1984). *Child sexual abuse: new theory and research*. Nueva York: Free Press.
- Finkelhor, D., Araji, S., Baron, B., Browne, A., Peters, S. D. y Wyatt, G. E. (1986). *A sourcebook on child sexual abuse*. Beverly Hills: Sage.
- Goldmand, J. D. G. y Padayachi, U. K. (2000) School counsellors's attitudes and beliefs about child sexual abuse. *Journal of Family Studies*, 8, 53-73.
- Grover, S. (2003). On power differentials and children's rights: A dissonance interpretation of the Rind and associates (1998) study on child sexual abuse. *Ethical Human Sciences and Services*, 5, 21-33.
- Guillén, E., Alemán, M. C., Arias, A. de Lucas, F. y Pérez, D. (2002) La detección de los casos de abuso sexual infantil desde los Servicios Sociales Generales: principales dificultades y algunas sugerencias para su solución. *Alternativas*, 10, 241-251

Herzberger, S. D. y Tennen, H. (1988). Applying the label of physical abuse. En G. T. Hoteling, D., Finkelhor, J. T. Kirkpatrick y M. A. Smith (Eds.). *Coping with family violence: research an policy perspectives* (pp. 18-30). Newbury Park, CA: Sage.

Hetheron, J. y Beardsall, L. (1998) Decisions and attitudes concerning child sexual abuse: Does the gender of the perpetrator make a difference to child protection professionals? *Child Sexual Abuse and Neglect*, 22, 1265-1283.

Hicks, C. y Tite, R. (1998). Professional's attitudes about victims of child sexual abuse: Implications for collaborative child protection teams. *Child and Family Social Work*, 3, 37-48.

Horno, P., Santos, A. y Molino, C. (2001). *Abuso sexual infantil: Manual para la formación de profesionales*. Madrid: Save the Children España (con la colaboración del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).

Howe, A. C., Herzberger, S. y Tennen, H. (1988). The influence of personal history of abuse and gender on clinicians' judgments of child abuse. *Journal of Family Violence*, 3, 105-119.

Jackson, H. y Nuttall, R. (1993). Clinicians responses to sexual abuse allegations. *Child Abuse & Neglect*, 17, 127-143.

Jackson, H. y Nuttall, R. (1994). Effects of gender, age, and history of abuse on social workers' judgments of sexual abuse allegations. *Social Work Research*, 18, 105-114.

Jackson, H. y Nuttall, R. (1997). *Child Abuse. Effects on clinicians' personal and professional lives*. New York: Columbia University Press.

Jones, D. P. H. (2001). Editorial – false positives in the field of child maltreatment, *Child Abuse & Neglect*, 25, 1395-1396.

Kelley, S. J. (1990). Responsibility and management strategies in child sexual abuse: a comparision of child protective workers, nurses, and police officers. *Child Welfare*, 69, 43-51.

- Kendall-Tackett, K. A. y Watson, M. W. (1991). Factors that influence professionals' perceptions of behavioral indicators of child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 6, 385-395.
- Koriat, A.; Godsmith, M.; Schneider, W.; Nakash-Dura, M. (2001). The credibility of children's testimony: can children control the accuracy of their memory reports, *Journal of Experimental Child Psychology*, 79, 405-437.
- Kovera, M. B., Borgida, E., Greshan, A. W. Swim, J. et al. (1993) Do child sexual abuse experts hold pro-child beliefs? A survey of the International Society for Traumatic Stress Studies. *Journal of Traumatic Stress*, 6, 383-404.
- Lahoti, S. L.; McClain, N.; Girardet, R.; McNeese, M. y Cheung, K. (2001). Evaluating the child for sexual abuse. *American Family Physician*, 63, 883-892.
- Lameiras, M. (cord.) (2002). *Abusos sexuales en la infancia. Abordaje psicológico y jurídico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lewis, Ch.; Wilkins, R.; Baker, L. y Woobey, A. (1995) 'Is this man your daddy' Suggestibility in children's eyewitness identification of a family member. *Child Abuse and Neglect*, 19, 739-744.
- López, F. (dir.) (1994). *Los abusos sexuales a menores: lo que recuerdan de mayores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- López, F. y del Campo, A. (1997). *Prevención de abusos sexuales a menores. Guía para los educadores*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- López, F.; Hernández, A. y Carpintero, E. (1995). Los abusos sexuales de menores: concepto, prevalencia y efectos, *Infancia y Aprendizaje*, 71, 77-98.
- Lyon, T. D. (en prensa). Let's no exaggerate the suggestibility of children, *The Judges Journal*.
- Maynard, C. y Wideman, M. (1997) Undergraduate student's perceptions of child sexual abuse: Effects of age, sex and gender-role attitudes. *Child Sexual Abuse and Neglect*, 21, 833-844.
- McDonald, M. (1988). The myth of epidemic false allegations of sexual abuse in divorce cases, *Court Review*, 35, 12-26.



Myers, J. E. B., Berliner, L., Briere, J., Hendrix, C. T., Jenny, C. y Reid, T. A. (Eds.) (2002). *The APSAC Handbook on child maltreatment*. Second Edition. Londres: Sage.

National Center on Child Abuse and Neglect. (1978). *Study findings: Study of incidence and prevalence of child abuse and neglect*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

Nuttall, R. y Jackson, H. (1994). Personal history of childhood abuse among clinicians. *Child Abuse & Neglect*, 18, 455-472.

Paine, M. L. y Hansen, D. J. (2002). Factors influencing children to self-disclose sexual abuse, *Clinical Psychology Review*, 22, 271-295.

Reynolds, L. L. y Birkimer, J. C. (2002). Perceptions of child sexual abuse: Victim and perpetrator characteristics, treatment efficacy and lay vs. legal opinions of abuse. *Journal of Child Abuse*, 11, 53-74.

Richardson, S., y Bacon, H. (eds.) (2001). *Creative responses to child sexual abuse. Challenges and Dilemmas*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Rind, B. y Tromovitch, P. (1997). A meta-analytic review of findings from national samples on psychological correlates of child abuse. *Journal of Sex Research*, 34, 237-255.

Rind, B., Bauserman, R., & Tromovitch, P. (2000). Science versus orthodoxy: Anatomy of the congressional condemnation of a scientific article and reflections on remedies for future ideological attacks. *Applied and Preventive Psychology*, 9, 211-226.

Rind, B., Tromovitch, P., & Bauserman, R. (1998). A Meta-Analytic Examination of Assumed Properties of Child Sexual Abuse Using College Samples. *Psychological Bulletin*, 124, 22-53.

Rubin, M. L. y Telen, M. H. (1996). Factors influencing believing and blaming in reports of child sexual abuse: Survey of a community sample. *Journal of Child Sexual Abuse*, 5, 81-100.

Sanmartín, J. (ed) (1999). *Violencia contra los niños*. Barcelona: Ariel.

- Saunders, E. J. (1988). A comparative study of attitudes towards child sexual abuse among social work and judicial systems professionals. *Child Abuse and Neglect*, 12, 83-90.
- Smith, H. D. Fromuth, M. E. y Morris, C. C. (1997). Effects of gender on perceptions of child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 6, 51-63.
- Tharinger, D., Russian, T. y Robinson, P. (1989) School Psychologists' involvement in the response to child sexual abuse. *School Psychology Review*, 18, 386-399.
- Toney, S. F. (1999) Child sexual abuse: effects of victim's gender and perpetrator's gender on perceptions of abuse. *Dissertation Abstracts International: Section B. the Sciences and Engineering*. 60 (5-B): 2413.
- Vázquez, B. (2000). Efectos psicológicos del abuso sexual infantil. En J. A. Días Huertas (comp.). *Atención al abuso sexual infantil* (pp. 77.83). Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Consejería de Asuntos Sociales.
- Wagner, W. C. Aucoin, R. y Jonson, J. T. (1993). Psychologist's attitudes concerning child sexual abuse. The impact of sex of perpetrator, sex of victim, age of victim, and victim response. *Journal of Child Abuse*, 2, 61-74.
- Waterhouse, L. y Carnie, J. (1991) Social work and police response to child sexual abuse in Scotland. *British Journal of Social Work*, 21, 373-379.
- Wilk, R. J. y McCarthy, C. R. (1986) Intervention in child sexual abuse: A survey of attitudes. *Social Casework*, 67, pp. 20-26.
- Williams, L. M. y Farrell, R. A. (1990) Legal response to child sexual abuse in day care. *Criminal Justice and Behavior*, 17, 284-302.
- Wilson, R. P. (1997). Gender and racial characteristics as mediators in attributing responsibility for child sexual abuse. . *Dissertation Abstracts International: Section B. the Sciences and Engineering*. Dec, 56 (6-B): 3329.
- World Health Organization. (2002). Child Abuse and Neglect, Fact Sheet N° 150. <http://www.who.org/inf/fs/fact150.html> [con acceso el 10 de enero de 2002]
- Yoshihama, M. y Mills, L. G.(2003). When is the personal profesional in public child welfare practice? The influence of intimate partner and child abuse

histories on workers in domestic violence cases. *Child Abuse & Neglect*, 27, 319-336

Zastrow, Ch. H. (1999). *The practice of Social Work*. 6<sup>a</sup> ed. Pacific Grove: Brooks/Cole.

# REVISIÓN DE INVESTIGACIONES EN TORNO AL EJERCICIO PROFESIONAL DEL TRABAJO SOCIAL

Kontxesi Berrio-Otxoa

Ainhoa Berasaluze

UPV/EHU

## Resumen

La comunicación recoge los resultados de la exhaustiva revisión bibliográfica y análisis documental llevado a cabo como fase inicial de una investigación sobre la realidad profesional del Trabajo Social en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Concretamente, se realiza un análisis de investigaciones que han tenido por objeto de estudio la profesión. Paralelamente, los resultados obtenidos, que vendrían a ser una fotografía de la producción científica sobre el Trabajo Social en el estado español, nos introducen en un tema de gran interés y preocupación en la disciplina como es, el ámbito de la investigación científica y la construcción de conocimiento.

**Palabras clave:** trabajo social, ejercicio profesional, perfil socio-profesional, estudio, investigación.

## Abstract

This paper presents the results of an exhaustive bibliographical review and documentary analysis made on the context of an initial phase of a research on the Social Work's reality. Specifically, we have made an analysis of researches that have taken this Profession as research object. At the same time, the results introduce us in a topic that has got a great interest in the Discipline, as the scientific research and the construction of knowledge. Finally, it would be the photography of the Social Work's scientific production in the Spanish State.

**Key words:** social work, professional training, socio-professional profile, study, research.

## 1. Introducción

La presente comunicación es fruto de una amplia búsqueda bibliográfica llevada a cabo a lo largo del 2005. Si bien en los últimos años las autoras de esta comunicación han elaborado conjuntamente distintos proyectos de investigación, la mencionada búsqueda bibliográfica constituye el punto inicial de la línea de investigación que pretenden impulsar en su ámbito de trabajo.

Ya desde su inicio, esta línea de trabajo es diversa y en ella se encuadran distintos proyectos de investigación, con objetos de estudio tales como: el perfil socio-profesional, las vivencias y percepciones profesionales, las valoraciones y estrategias formativo-profesionales de las personas egresadas, las estrategias de investigación en el ámbito profesional del Trabajo Social, etc.<sup>1</sup>

La búsqueda en el ámbito geográfico del estado español y cuya acotación temporal ha sido desde 1985 hasta el 2005, ha estado dirigida a localizar documentos referentes a:

- Investigación sobre la profesión y/o las profesionales del Trabajo Social.
- Reflexión teórica en torno a la profesión.
- Variables investigadas con enfoque metodológico cuantitativo y recogida de información vía cuestionario.

El encuadre de esa búsqueda bibliográfica se encuentra en el interés de los Colegios Oficiales de Diplomados y Diplomadas en Trabajo Social de la

---

<sup>1</sup> Actualmente están inmersas en el desarrollo de dos *Acciones de Mejora* vinculadas al Programa de Evaluación Institucional promovido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Ambas acciones se enmarcan también en la línea de investigación referida. La primera tiene por objeto "medir el grado de consecución de los objetivos del programa formativo en relación al perfil profesional definido" y la segunda "conocer la problemática de inserción en la vida activa de las personas egresadas".

Comunidad Autónoma Vasca (CAPV)<sup>2</sup> y con el apoyo técnico de dos profesoras<sup>3</sup> de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Pública Vasca (UPV/EHU)<sup>4</sup>, por impulsar una investigación que tiene por objeto el estudio y diagnóstico de la profesión de Trabajo Social, y más en concreto del perfil socio-profesional y de las necesidades en el ámbito formativo y laboral, con el fin de:

- Adquirir un conocimiento ajustado de la realidad formativa y profesional.
- Orientar la línea de trabajo de los Colegios Oficiales.
- Apoyar el proceso de adecuación de la Titulación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior.
- Iniciar una línea de investigación en el Área de Servicios Sociales y Trabajo Social.

Una primera aproximación al objeto de estudio ha tenido como base el desarrollo de una fase de recopilación y análisis documental exhaustivo que nos ha permitido un acercamiento a la realidad profesional y a los trabajos de investigación que se han realizado con ésta temática a nivel estatal. Son los resultados de éste trabajo y de ésta fase de la investigación los que presentamos a continuación.

Ha sido una tarea necesaria para poder abordar el estudio que nos planteamos, tal y como ocurre en toda investigación social que se precie, pero además, nos ha introducido en otro tema de gran interés y preocupación en la disciplina del trabajo social, nos referimos al ámbito de la investigación científica y la construcción de conocimiento<sup>5</sup>. En ese sentido, el análisis que se recoge en esta comunicación vendría a ser la fotografía o indicador de la

---

<sup>2</sup> En la CAPV se cuenta con tres Colegios Oficiales de Diplomados y Diplomadas en Trabajo Social, uno por Territorio Histórico, a saber, Colegio Oficial de Araba, Colegio Oficial de Bizkaia y Colegio Oficial de Gipuzkoa.

<sup>3</sup> Las autoras de la comunicación.

<sup>4</sup> La Escuela Universitaria Pública de la CAPV se encuentra en el campus de Álava, en Vitoria-Gasteiz.

<sup>5</sup> Tal y como apuntaban Carmina Puig i Cruells y Tomasa Báñez Tello, las dos coordinadoras del grupo de trabajo Trabajo social, sistematización, investigación y producción científica en el X Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, celebrado en Las Palmas de Gran Canarias en el 2004: "es innegable que en los últimos años, se ha producido en nuestro país un importante avance respecto a la consolidación del trabajo social como profesión, con la consiguiente utilización de una metodología rigurosa en las intervenciones profesionales, sin bien, la consolidación del trabajo social como disciplina, exige además de este rigor metodológico, la producción de conocimiento científico".

producción científica sobre el Trabajo Social en el estado español. A éste respecto, se recogen algunas consideraciones en el apartado de conclusiones.

## **2. Investigaciones sobre el ejercicio profesional del Trabajo Social**

Atendiendo a nuestro objeto de estudio (*diagnóstico de la profesión de Trabajo Social en la CAPV en la actualidad*) y a la finalidad de la fase de recopilación y análisis documental (*preparación y diseño de la investigación*), se ha llevado a cabo una búsqueda de investigaciones sociales realizadas a nivel estatal centradas en el conocimiento del ejercicio profesional.

### **2.1. Fuentes revisadas**

En el estudio que se presenta se ha realizado una revisión bibliográfica y documental minuciosa, utilizando fuentes de información como archivos, documentos, estudios, bases de datos e investigaciones.

Especial mención merece la revisión realizada de revistas especializadas y vinculadas al Trabajo Social, por ser considerada la mejor y más completa fuente de información secundaria. Así, se han analizado todos los números, desde 1985 hasta 2005, de las diez revistas más relevantes y de mayor impacto a nivel estatal y que se recogen a continuación<sup>6</sup>:

---

	NOMBRE DE LA REVISTA	EDITADA POR
1	➤ <i>Acción Social</i>	Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Castilla-La Mancha
2	➤ <i>Alternativas</i> <i>Cuadernos de Trabajo Social</i>	EUTS Universidad de Alicante
3	➤ <i>CABS</i>	EUTS

---

<sup>6</sup> Cabe señalar que algunos números, bien por estar agotados o bien por no disponer de los mismos en las bibliotecas y centros documentales utilizados, no han podido ser revisados.

	<i>Cuadernos Andaluces de Bienestar Social</i>	Universidad de Granada
4	➤ <i>CTS</i> <i>Cuadernos de Trabajo Social</i>	EUTS Universidad Complutense de Madrid
5	➤ <i>Documentación Social</i> <i>Revista de estudios sociales y de sociología aplicada</i>	Cáritas Española
6	➤ <i>DTS</i> <i>Documentos de Trabajo Social.</i> <i>Revista de Trabajo Social y Acción Social</i>	Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Málaga
7	➤ <i>Portularia</i> <i>Revista de Trabajo Social</i>	EUTS Universidad de Huelva
8	➤ <i>Revista de Servicios Sociales y Política Social</i>	Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales
9	➤ <i>RTS</i> <i>Revista de treball social</i>	Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Cataluña
10	➤ <i>Trabajo Social Hoy</i>	Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Madrid

## 2.2. Resultados de la búsqueda bibliográfica

El marco de delimitación definido nos ha conducido a prescindir de trabajos que si bien versan sobre el Trabajo Social y su ejercicio, no reúnen las



características propias de una investigación primaria<sup>7</sup>, por tratarse de reflexiones o aportaciones a partir de revisiones bibliográficas. Con el mismo criterio, se han descartado otro grupo de investigaciones que abordando la misma temática que nos ocupa, se basan en otras poblaciones objeto de estudio, distintas a la de las y los profesionales del Trabajo Social<sup>8</sup>. Sin embargo, hemos considerado adecuado incluir algunos trabajos que no siendo estrictamente fruto de la investigación social, si realizan cierto acercamiento empírico.

A continuación se recogen, ordenadas por años de publicación, las investigaciones de las que hemos podido tener conocimiento tras revisar las fuentes señaladas:

1. Vázquez, Jesús María (1971): *Situación del Servicio Social en España*. Madrid. Instituto de Sociología Aplicada.
2. Estruch, Juan y Guell, Antonio (1976): *Sociología de una profesión. Los asistentes sociales*. Barcelona. Península.
3. Pardavila, Balbino y Esnal, Mikel (1985): “Unos datos sociolaborales básicos de los trabajadores sociales-asistentes sociales”, *in* Servicios Sociales y Política Social, 3, 74-85.
4. Beltri, Francesc y Porcel, Amparo (1986): “Notas sobre la formación permanente de los asistentes sociales en Cataluña”, *in* Revista de treball social, 103, 113-117.
5. Llovet, Juan José y Usieto, Ricardo (1990): *Los trabajadores sociales. De la crisis de identidad a la profesionalización*. Madrid. Popular.
6. Rubí, Carmen (1992): “Formación y Mercado de Trabajo”, *in* 7º Congreso Estatal de Diplomados en TS y AASS: *La intervención profesional en la Europa sin fronteras*. Barcelona. Colegio Oficial de DTS y AASS de Cataluña. 169-179.
7. Torres Gómez de Cádiz, Bárbara y otras (1996): *Principales razones y consecuencias del <burnout> en los profesionales de los servicios de bienestar social de la C.A.V.: posibles vías de solución*. Documentos de Bienestar Social, 62. Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco.

---

<sup>7</sup> Tal y como señalan M<sup>a</sup> José Rubio y Jesús Varas “las investigaciones primarias son aquellas en las que la información es obtenida de primera mano por el equipo investigador para la investigación original” en (2004): *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid. CCS. 362.

<sup>8</sup> Tampoco se ha incluido la reciente investigación realizada por José Manuel Barbero ya que aún no ha sido publicada.

8. Castillo, M<sup>a</sup> Auxiliación y otros/as (1996): "Investigación sobre los intereses de formación de los Colegiados", *in* Trabajo Social Hoy, 12, 82-89.
9. Martín, M<sup>a</sup> del Carmen y otras (1996): "Satisfacción laboral de los trabajadores sociales de la provincia de Málaga (I)", *in* Documentos de Trabajo Social, 8, 15-27.
10. Colegio Oficial de Cataluña (1997): *Els diplomats en treball social i assistents socials de Catalunya: situació, perfil i expectatives*. Barcelona. Hacer.
11. Pellegrero, Núria y Mestres, Montserrat (1997): "Los trabajadores sociales de atención primaria en salud mental", *in* Revista de treball social, 145, 132-139.
12. Banda, Trinidad y otros/as (1999): "Investigación sobre la ocupación profesional de los trabajadores sociales", *in* Cuadernos de Trabajo Social, 12, 107-136.
13. Colom, Dolors y Joyera, Luis (2000): *La motivación-desmotivación de los trabajadores sociales*. Materiales de trabajo, 60. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
14. Giménez, Victor M. (2000): "El fenómeno del *Burnout* en las profesiones de ayuda, estudio experimental de la situación en centros sociales municipales de la ciudad de Alicante", *in* Revista de treball social, 159, 65-102.
15. Domínguez, M. (2000): "Práctica profesional de los trabajadores sociales", *in* Trabajo Social Hoy, 29, 7-31.
16. Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales (2001): *Aproximación a la realidad profesional y formativa de los trabajadores sociales*. Tomo I y II. [No publicado]
17. Plaza, Eva y Gil, Manuel (2003): "Trabajo social hospitalario. Análisis de la evolución de las funciones de los trabajadores sociales", *in* Trabajo Social Hoy, 40, 143-167.
18. Colectivo de trabajadores sociales de Fuencarral-El pardo (2004): "Hacia dónde vamos después de dos décadas", *in* Trabajo Social Hoy, 41, 193-200.
19. Morán, José María y Gómez, Ana María (2004): *Intervención metodológica en trabajo social. Estrategias de intervención y contexto en Trabajo Social*. Zaragoza. Consejo General y Certeza.

20. Vázquez, Octavio (Coord.) (2004): *Libro Blanco, Título de Grado en Trabajo Social*. ANECA.

21. Síndico-Defensor Vecinal de Vitoria-Gasteiz (2005): *Memoria 2003-2004*.

22. Conde, Jorge A. (2005): “El rol del trabajador social: consideraciones psicosociales para la innovación de rol”, *in Trabajo Social Hoy*, nº 44, 125-146.

### **2.3. Variables analizadas**

El examen de la información recabada acerca del objeto de estudio que centra el interés de la investigación, aunque, como ya se ha subrayado, es un paso obligado de cualquier proceso de investigación, resulta por sí misma una forma suficiente de investigación.

La investigación secundaria realizada ha tomado como estrategia fundamental la revisión de investigaciones ya realizadas y se ha centrado en diferentes aspectos<sup>9</sup>:

1. *Metodológicos*: de cara a definir el abordaje metodológico de la investigación.
2. *Teóricos*: para conocer cómo ha ido evolucionando la definición del objeto de estudio y las teorías que lo explican.
3. *Descriptivos*: con el fin de saber cómo describen el fenómeno las distintas investigaciones, cómo ha ido transformándose y que datos brutos aporta cada estudio.
4. *Temáticos*: con la intención de sistematizar los estudios que se han realizado sobre el tema, cuándo se han publicado, etc.

En esta ocasión, daremos cuenta de los aspectos estudiados que son, en definitiva, los que nos permiten construir una aproximación a la producción científica sobre el Trabajo Social y a las características principales de la misma.

---

<sup>9</sup> Siguiendo a M<sup>a</sup> José Rubio y Jesús Varas (2004): *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid. CCS. 359-382.

A continuación se presentan y describen, brevemente, las variables analizadas:

---

<i>Temática específica</i>	<i>Año de publicación</i>
<i>Autoras y autores</i>	<i>Tipo de publicación</i>
<i>Ámbito geográfico</i>	<i>Extensión</i>
<i>Planteamiento metodológico</i>	<i>Entidad promotora</i>

---

a) *Temática específica*: en esta variable se ordenan las investigaciones en dos categorías. Por un lado aquellas que abordan el tema de interés de forma global (ejercicio profesional) y por otro aquellas que se centran en algún subtema en particular (problemática de la profesión, formación permanente, etc.).

b) *Autoras y autores*: con este análisis se trata de clarificar, por un lado, si la autoría responde a una entidad o bien a personas físicas y, por otro lado, en los caso de personas físicas, si se realiza la investigación en solitario o formando parte de un equipo de investigación. Así mismo, y desde una perspectiva de género, se clasifican las personas en hombres y mujeres.

c) *Ámbito geográfico*: a través de la variable geográfica se han estructurado las investigaciones en aquellas que abarcan el conjunto del estado español y aquellas que se centran en ámbitos geográficos más reducidos.

c) *Planteamiento metodológico*: en este análisis se ha atendido a la estrategia metodológica de abordaje de las investigaciones, organizando las mismas en investigaciones con enfoque metodológico cuantitativo, investigaciones con

enfoque metodológico cualitativo y aquellas que combinan ambos enfoques. A su vez, se ha tratado de precisar la técnica o técnicas empleadas en cada estudio.

e) *Año de publicación*: mediante esta variable se recoge el año de publicación de cada una de las investigaciones analizadas. Con el fin de ubicar temporalmente aquellas investigaciones que no han sido publicadas, se hace constar el año de realización del trabajo.

f) *Tipo de publicación*: este análisis nos permite saber, por un lado, si se trata de una investigación publicada o no y por otro, en el caso de estar publicada, a que formato responde dicha publicación: artículo en revista especializada, comunicación en congreso, monografía, etc.

g) *Extensión*: la variable extensión recoge el número de páginas del documento publicado. En aquellos casos en los que el tema de interés se aborda en el marco de una publicación más amplia con otros contenidos, se han contabilizado únicamente el número de páginas dedicadas específicamente a nuestra temática.

h) *Entidad promotora*: en el análisis de la entidad promotora se recoge, en los casos en los que el documento lo explicita, aquellas instituciones que han apoyado o posibilitado, bien sea económicamente o de otra manera, la materialización de las investigaciones.

## 2.4. Resultados del análisis

Trabajo	Temática específica	Autoras-es	Ambito geográfico	Planteamiento metodológico	Año publicación	Tipo de publicación	Extensión	Entidad promotora
1	El Trabajo Social y la problemática de los y las trabajadores sociales en España	Jesús María Vázquez (director)	España	Cuantitativo (cuestionarios)	1971	Monografía	377	FOESSA Fundación Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada
2	Sociología de una profesión. Los asistentes sociales	Estruch Juan Antonio M. Güell	Cataluña	- Cuantitativo (300 cuestionarios)	1976	Monografía Edic. Península	270	
3	Datos sociolaborales	Balbino Pardavila, Mikel Esnal	España	Cuantitativo (3752 cuestionarios)	1985	Artículo Rev. Servicios Sociales y Política Social	12	Consejo General de Colegios Oficiales
4	Formación permanente	Francesc Beltri, Amparo Porcel	Cataluña	Análisis de la oferta de 100 actividades formativas de distintas entidades de distintas entidades	1986	Artículo Rev Trabajo Social.	5	
5	Formación y profesión	Juan José Llovet, Ricardo Usieto	Comunidad de Madrid	Cuantitativo (cuestionario)	1990	Monografía	188	Colegio Oficial de Madrid
6	Ejercicio y perfil profesional	Carmen Rubí	Cataluña	Cualitativo (entrevistas)	1992	Artículo 7º Congreso Estatal de Diplomados en TS y AASS	11	
7	Razones y consecuencias del "burnout"	Bárbara Torres Cristina Achúcarro Cristina Herce Ana MªRivero	Comunidad Autónoma Vasca	Cuantitativo (381 cuestionarios)	1996	Monografía Documentos de Bienestar Social, nº 62	95	Departamento de Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco
8	Intereses de formación de los colegiados	Mª Auxiliadora Castillo Ruth García Isabel López Jorge Velásquez Mª Fernanda Villegas	Comunidad de Madrid	Cuantitativo (cuestionario)	1996	Artículo Rev. Trabajo Social Hoy	8	Colegio Oficial Madrid
9	Satisfacción laboral	Mª del Carmen Martín Mª del Carmen Radial Rosario Romero Rocío Serrano	Provincia de Málaga	Cuantitativo (cuestionario) Cualitativo (grupos focales)	1996	Artículo Rev. Documentos de Trabajo Social	14	
10	Els diplomats en Treball social y assistents	Progress, SL	Cataluña	Cuantitativo (400 cuestionarios a	1997	Publicación	- 173	Colegio de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Cataluña

	socials de Catalunya. Situació, perfil i expectatives			colegiados y 877 población general)  Cualitativo (15 entrevistas y 1 grupo de discusión)		Artículo Rev. Servicios Sociales y Política Social  Artículo Rev. de Treball social	- 6  - 2	
11	Actividades y funciones de los TS en los centros de atención primaria en salud mental de la red psiquiátrica pública	Núria Pellejero Montserrat Mestres	Provincia de Barcelona	Cuantitativo Cualitativo (entrevistas)	1997	Artículo Rev. de Treball social	8	
12	Ocupación profesional	Trinidad Banda Cinta Martos Francisco J. Paniagua M <sup>a</sup> Josefa Vázquez	Huelva	Cuantitativo (cuestionario)	1999	Artículo Rev. Cuadernos de Trabajo Social	29	EUTS Huelva
13	Satisfacción profesional y motivación de los TS de atención primaria	Dolors Colom Luis Joyera	Comunidad de Aragón, Extremadura y Galicia	Cuantitativo (579 cuestionarios)	2000	Monografía Materiales de Trabajo nº 60	71	Consejo General de Diplomados en Trabajo Social Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
14	Fenómeno Burnout en servicios de atención primaria	Victor Giménez Bertomeu,	Alicante (ciudad).	Cuantitativo (cuestionario)	2000	Artículo Rev. de Treball social	38	
15	Práctica profesional de los trabajadores sociales	Dominguez, M.			2000	Artículo Rev. de Trabajo Social Hoy	24	
16	Realidad profesional y formativa	Instituto Agora	España:	Cuantitativo: cuestionario (delphi)  Cualitativo (entrevistas en profundidad y entrevista grupal)	2001		Informe de investigación No Publicado Tomo I y II: 460+ anexos	Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Ayuntamiento de Madrid
17	Funciones del TS en el ámbito hospitalario	Eva Plaza Manuel Gil	Madrid	Cualitativo (entrevista abierta)	2003	Artículo Rev. Trabajo Social Hoy	26	
18	Ejercicio profesional	Colectivo de trabajadores sociales de Fuencarral-El Pardo	Distrito madrileño de Fuencarral-	Cuantitativo Cualitativo	2004	Artículo Rev. Trabajo Social Hoy	8	

			El Pardo					
19	Tipos de intervención	Jose María Morán Carrillo, Ana M <sup>a</sup> Gómez Pérez, Clemente Navarro Yáñez,	Sevilla, provincia	Cuantitativo	2004	Monografía Consejo General de Colegios Oficiales	145	EUTS Pablo de Olavide, Sevilla
20	Formación en Trabajo Social	Octavio Vázquez (coordinador Red de Universidades)	España	Cualitativo Cuantitativo (cuestionario)	2004	Monografía digital Libro Blanco	410	ANECA (Ministerio de Educación y Ciencia)
21	Valoración del ejercicio profesional	Síndico-Defensor Vecinal de Vitoria-Gasteiz	Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz	Cuantitativo (27 cuestionarios)	2005	Memoria 2003-04	8	Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz
22	Tareas desempeñadas	Jorge A. Conde	Provincia de Salamanca	Cuantitativo (cuestionario)	2005	Artículo Rev. Trabajo Social Hoy	22	



### 3. Conclusiones y reflexiones para el debate

Como puede concluirse de la descripción recogida en las páginas que anteceden, el estudio realizado ha tenido como fin último la elaboración de un cuestionario que sirva de instrumento metodológico para conocer la realidad profesional, por ello, el estudio no puede aportar grandes conclusiones. No obstante, a través de las variables seleccionadas y analizadas podemos ofrecer algunas consideraciones generales y puntos de partida que alimenten la reflexión que deseamos emprender.

Atendiendo a las dos categorías temáticas establecidas, el 9% (2 investigaciones) de las investigaciones realizan un abordaje global del tema seleccionado, mientras el 91% (20 investigaciones) centran su atención en el análisis de subtemas particulares. Los aspectos específicos que tienen por objeto éstas últimas pueden, a su vez, agruparse en los siguientes temas: formación, perfil profesional, satisfacción laboral, implantación de la profesión, ámbitos de trabajo, tipos de intervención y actividades-funciones de los y las profesionales. El hecho de que el mayor número de trabajos se limiten a profundizar en aspectos concretos del ejercicio profesional parece reflejar la complejidad del tema para ser estudiado en su conjunto y conduce a contar con investigaciones de menor alcance.

Respecto a la variable de autoras y autores, en el 23% (5 investigaciones) de los casos la autoría corresponde a una entidad y en el 82% (18 investigaciones) restante a personas físicas. A la luz de este dato podría decirse que ha sido escaso el interés que ha suscitado en las entidades empleadoras, públicas y privadas, la situación laboral de sus profesionales-empleadas/os.

En relación a los estudios realizados por personas físicas, en el 22% (4 investigaciones) de los casos la autoría está en manos de una única persona y en el 78% (14 investigaciones) de ellos corresponde a un grupo de investigación. Cuestión lógica teniendo en cuenta que la labor investigadora no

supone una práctica habitual en el quehacer profesional y, por tanto, requiere de un esfuerzo adicional fuera del horario laboral. También podrían indicarse otro tipo de factores que favorecen las investigaciones en grupo como pueden ser la escasa formación investigadora de los y las profesionales del Trabajo Social<sup>10</sup> o la naturaleza de la propia actividad, más idónea y viable, en opinión de las autoras de esta comunicación, formando un equipo investigador.

Entre las personas físicas que han participado en los estudios analizados (41 personas) el 56% (23) se trata de mujeres y un 44% (18) de hombres. Datos un tanto sorprendentes, incluso podrían llegar a ser contradictorios, teniendo en cuenta que la gran mayoría de profesionales, aún hoy, pertenecen al sexo femenino<sup>11</sup>. Sin embargo, desde el análisis de género<sup>12</sup>, estos datos responden al patrón de funcionamiento de todos los sistemas sociales patriarcales donde los hombres, por el hecho de serlo, ocupan los puestos de mayor estatus, poder y reconocimiento social, aún siendo minoría en la profesión a la que pertenecen. En este sentido, las funciones vinculadas con la investigación en nuestra disciplina es más probable que sean desarrolladas por personas que se encuentran en el ámbito universitario o bien en puestos de responsabilidad en entidades públicas o privadas, puestos todos ellos muy bien representados por el género masculino<sup>13</sup>.

El análisis de ámbito geográfico indica que el 19% (4 investigaciones) de los estudios abarcan el conjunto del Estado Español, siendo el 81% (17 investigaciones) los que se centran en ámbitos geográficos más reducidos, tales como Cataluña, Comunidad de Madrid, Provincia de Málaga, Ciudad de

---

<sup>10</sup> Arancha Rodríguez Berrio ??????????????????

<sup>11</sup> Sin ir mas lejos, en las investigaciones analizadas se recogen algunos datos a éste respecto: Jesús María Vázquez (1971, 52) identifica en el curso académico 69/70 un 95,9% de alumnas matriculadas en estudios de asistencia social frente a un 4,1% de alumnos; Juan Estruch y Antonio M. Güel (1976, 12) confirman el porcentaje de un 99,6% de asistentes sociales mujeres a principios de los años sesenta.

<sup>12</sup> Tal y como señala Rosa Cobo en su artículo "El género en las ciencias sociales" (2005) "El concepto de género es acuñado en el año 1975 por la antropóloga feminista Gayle Rubin y desde ese momento se convertirá en una de las categorías centrales del pensamiento feminista ... actualmente es un parámetro científico irrefutable en las ciencias sociales" in Cuadernos de Trabajo Social, 18, 249-250.

<sup>13</sup> De acuerdo con Lena Dominelli y Eileen MacLeod en la obra *Trabajo social feminista* "la posición de desventaja de las mujeres en la jerarquía del empleo de los servicios sociales representa la fusión de una cantidad de extendidas condiciones sociales que requieren cambios que escapan a su intención o a sus posibilidades: la responsabilidad primordial de las mujeres por el cuidado infantil, la ideología masculina de dominación y subordinación introyectada en el nivel personal y el predominio de la gestión de dirección como la forma organizativa para la cual la educación y el sistema social han destinado a los hombres desde el nacimiento" (1999, 174).

Alicante, Comunidad Autónoma del País Vasco, etc. Si bien la gran parte de los estudios no han abarcado el estado español, ello no conduce directamente a considerar que se trate de trabajos menos exhaustivos o representativos, deberíamos de realizar un análisis del diseño muestral realizado en cada uno de los estudios para llegar a este tipo de conclusiones. En cualquier caso, las realidades profesionales de distintos puntos geográficos del estado español parecen guardar muchas similitudes<sup>14</sup>, lo cual permite establecer comparaciones e incluso complementarse mutuamente.

Centrándonos en el planteamiento metodológico que adoptan los distintos trabajos, subrayar la existencia de un 62% (13 investigaciones) con enfoque metodológico cuantitativo, un 9% (2 investigaciones) con enfoque metodológico cualitativo y un 29% (6 investigaciones) que combinan ambos enfoques. A su vez, la forma específica de recogida de datos más empleada ha sido la técnica del cuestionario. Ello se ajusta a la estrategia metodológica mayoritariamente utilizada en el campo de la investigación social, siendo una de sus razones principales la mayor accesibilidad a la información (hechos externos) y aplicabilidad de sus técnicas, a pesar de que sea en detrimento de la profundidad en la que se estudie el tema objeto de estudio (interioridad).

En relación al año de publicación, se distribuyen entre 1971 y 2005, siendo a partir de la década de los años noventa cuando el aumento de publicaciones es más significativo. En las investigaciones publicadas, el/los año/s de realización han sido consecutivos e inmediatamente anteriores a la publicación propiamente dicha.

Deteniéndonos en el tipo de publicación, únicamente se ha tenido acceso a una investigación no publicada y sorprende que haya sido así teniendo en cuenta que se trata de un trabajo que abarca un amplio ámbito geográfico y temático. Veinte se han publicado (el 95%), mayoritariamente, a modo de artículos en

---

<sup>14</sup> Dolores Colom y Luis Joyera en su trabajo sobre *La motivación-desmotivación de los trabajadores sociales* publicado en el 2000, dicen textualmente que "las realidades de una zona a otra no son tan diferentes como se suponía en un principio", 66.

revistas especializadas (el 57%, 13 investigaciones) que vienen a ser resúmenes de las investigaciones realizadas. De las diez revistas especializadas revisadas *Trabajo Social Hoy* es la revista en la que más artículos referentes a investigaciones se han encontrado (5 de las 13). El resto de tipos de publicación se distribuyen de la siguiente manera: el 31% (7 investigaciones) son monografías, el 4% (1 investigación) comunicación para congreso, el 4% (1 investigación) publicación virtual y el 4% (1 investigación) como apartado de la memoria de una institución pública. Sería de gran interés conocer cuantas investigaciones realizadas no han llegado a publicarse ya que, teniendo en cuenta que gran parte de las realizadas han sido publicadas resumidamente a través de un artículo, podría suponerse hayan sido varias. Un análisis de este tipo podría poner de manifiesto las dificultades que no sólo para investigar sino también para hacer públicos los resultados de lo investigado existen en Trabajo Social.

Ahondando en la extensión del documento publicado, hemos considerado lo más adecuado recoger el número promedio de páginas de monografías y el de artículos de revistas de forma separada. El promedio de páginas de las monografías es de 195, mientras el de artículos es de 15. Tal y como indicábamos en el análisis de la variable anterior, los artículos de revista son exposiciones resumidas de trabajos mucho más amplios. Pues bien, esto es en definitiva lo que viene a indicar el análisis de la extensión, a saber, que un artículo de 15 páginas, pudiendo tener detrás de sí un trabajo de 195 páginas, difícilmente puede dar a conocer a la comunidad científico-profesional los pormenores del estudio realizado.

Para finalizar con el análisis de variables, tenemos que mencionar las instituciones que han hecho posible la realización de las respectivas investigaciones que hemos denominado entidades promotoras. Sólo el 54% (12 investigaciones) hacen explícita la entidad o entidades que las han promovido, siendo el 48% (10 investigaciones) las que no hacen mención a este extremo. Cabe pensar que aquellas que no lo explicitan es porque no cuentan con las

mismas y de ser así, supone un obstáculo más para llegar a materializar las mismas.

Centrándonos en las investigaciones que explicitan la entidad promotora, destacan los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales y el Consejo General de Colegios Oficiales que suponen el 50% (6 investigaciones) de los casos y las Escuelas de Trabajo Social que representan el 17% (2 investigaciones). Los datos expuestos vienen a reforzar la conclusión señalada en la variable de autoras y autores, es decir, el aparente bajo interés de las entidades de bienestar social para apoyar éste tipo de investigaciones<sup>15</sup>.

A modo de reflexión y como cuestiones para el debate podríamos concatenar una serie de hipótesis fruto del análisis presentado, hipótesis que no dibujan una situación demasiado halagüeña: en relación al ejercicio profesional del Trabajo Social se ha investigado poco en el estado español (22 investigaciones entre 1971 y 2005) y aunque de las investigaciones realizadas se han publicado la mayoría (21 de 22), han salido a la luz en forma de artículos en revistas especializadas.

Estas hipótesis nos conducen directamente a uno de los objetivos específicos que nos planteábamos con la revisión bibliográfica, como es recabar información que nos permitiera contrastar un planteamiento ampliamente compartido entre las autoras y autores del Trabajo Social, a saber, la escasa producción científica.

El hecho de que desde los inicios del desarrollo de la profesión en el estado español hasta la actualidad hayamos encontrado un total de 22 investigaciones realizadas sobre la misma, viene a verificar dicho planteamiento. El contar con formación universitaria en Trabajo Social en España desde 1981, el importante

---

<sup>15</sup> A pesar de que las Escuelas de Trabajo Social se encuentren entre las entidades promotoras en un 17% de los casos, no debemos olvidar que el ámbito universitario es el que más propiamente tiene la función investigadora y por tanto el porcentaje señalado resulta muy pequeño. De cara a buscar las posibles razones que motiven dicha realidad, Teresa Zamanillo en su artículo "El Trabajo Social en la Sociedad de la Incertidumbre" (2000, 114) señala que "El Trabajo Social sigue siendo considerado un saber práctico pese a su integración en la universidad" in Escobar, Cristina y Sánchez, Gaspar (Eds.): *El Trabajo Social en la era de la incertidumbre*. Actas del I Congreso de Estudiantes de Trabajo Social. Universidad de Salamanca, 111-115.

desarrollo del Estado de Bienestar en las últimas dos décadas y la implantación del sistema de servicios sociales a partir de la década de los años 80, no ha venido acompañada de la reflexión y estudio que la misma podría requerir y suscitar<sup>16</sup>.

En esta línea, es el hecho de que el estudio del ejercicio profesional en la CAPV no haya sido abordado lo que ha impulsado el interés por realizar el *estudio-diagnóstico de la profesión de Trabajo Social, y más en concreto del perfil socio-profesional y de las necesidades en el ámbito formativo y laboral*. Dicha investigación se encuentra en estos momentos en la fase preparatoria de la recogida de información, una vez concluida la revisión bibliográfica y el diseño del cuestionario. Esperamos que la investigación llegue a buen término y es nuestro compromiso, como no podría ser de otro modo después de todo lo expuesto, realizar el esfuerzo necesario para llegar a publicar los resultados obtenidos.

---

<sup>16</sup> Todavía en el año 2001 cuando el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales concluía la investigación sobre *la realidad profesional y formativa de los trabajadores sociales*, se dejaba constancia de que “el colectivo profesional de los Trabajadores Sociales, como objeto de estudio de una investigación, se considera un elemento novedoso en sí mismo puesto son escasas las aproximaciones a su realidad profesional y formativa” (Consejo General, 2001, Tomo I, 16).

# **UNA APROXIMACIÓN AL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FAMILIAR EN GALICIA**

Lourdes Besada Agra

La presente comunicación expone los resultados de un estudio sobre el Programa de Educación Familiar, destinado a familias que se encuentran en situación de marginación social, y que se desarrolla en el contexto de los Servicios Sociales de Atención Primaria Municipal. El Programa de Educación Familiar tiene por objeto, facilitar a las familias la adquisición de ciertas habilidades de atención, cuidado y educación para el adecuado desarrollo de los menores, así como para fomentar la capacidad de autoorganización del núcleo familiar.

En este estudio se realiza, de una parte, una aproximación a la situación actual del programa en los municipios de Galicia, y de otra parte, se analiza su dinámica, las familias usuarias y la figura del educador familiar, teniendo como referencia los municipios de la provincia de A Coruña.

## **PALABRAS CLAVE**

Servicios Sociales de Atención Primaria Municipal, Programa de Educación Familiar, educador familiar, usuarios, municipio.

## **AN APPROACH TO THE FAMILIAR EDUCATION PROGRAM IN GALICIA**

The present communication expounds the results of a research on the Familiar Education Program, directed to families which are in a social marginalization position, and that is developed in the context of the Social Services of Municipal Primary Attention. The Familiar Education Program has the purpose of providing the families with the acquisition of certain attention, care and education skills, as well as to promote the self-organization of the familiar nucleus.

This research, on the one hand, contains the approach to the current situation of the program in Galician municipalities, and on the other hand, it analyzes its dynamics, the families which use it and the figure of the familiar tutor, taking provincial municipalities of A Coruña as a point of reference.

## **KEY WORDS**

Social Services of Municipal Primary Attention, Familiar Education Program, familiar tutor, users, municipalities.

## **INTRODUCCIÓN**

La labor de los trabajadores sociales en los servicios de atención primaria municipal, descubre toda una serie de necesidades en el marco familiar que con frecuencia se sitúan en el plano económico, pero también se relacionan con la baja competencia de las familias a la hora de dar respuesta a aspectos cotidianos que tienen que ver con la organización doméstica y sobre todo con las necesidades de los hijos.

En el ámbito autonómico, la Xunta de Galicia desarrolla su política social dentro del marco de competencias que le atribuye su Estatuto de Autonomía<sup>1</sup> en el artículo 27.23. Así, en el ejercicio de esa competencia exclusiva se dicta la Ley Gallega 4/1993, de Servicios Sociales<sup>2</sup>, y la ley 3/1997, Gallega de la Familia, de la Infancia y de la Adolescencia<sup>3</sup>. La Vicepresidencia de Igualdade e do

---

<sup>1</sup> El Estatuto de Autonomía de Galicia, del 6 de abril de 1981, en su capítulo I “De las competencias en General” en su artículo 27.23. establece que le corresponde a la Comunidad Autónoma gallega la competencia exclusiva en materia de Asistencia Social.

<sup>2</sup> La Ley de Servicios Sociales en su artículo 6º.1 establece que “Los servicios sociales de atención primaria constituirán el nivel más próximo al usuario y a su ambiente familiar y social, desarrollando programas y prestan ayudas favorecedoras de la participación, integración y bienestar social de las personas o grupos dentro de su entorno comunitario, especialmente de aquellos que están o corren el riesgo de estar en situación de carencia o de marginación”.

<sup>3</sup> Esta Ley recoge la necesidad de impulsar los servicios de información y asesoramiento a las familias dirigidos a la búsqueda de soluciones adecuadas a las distintas problemáticas que puedan surgir en su seno, y al impulso de los programas que faciliten el acceso de la familia a sus bienes de primera necesidad y a los servicios de atención primaria, así como al incremento del sistema de prestaciones económicas tendentes a garantizarles un salario digno a las familias que carezcan de medios suficientes, y a aumentar los programas de apoyo a favor de las familias menos favorecidas.



Benestar es el órgano de la Xunta de Galicia que tiene atribuidas las competencias en esta materia.

En esta línea, la Comunidad Autónoma gallega financia desde el año 1994 los Programas de Educación Familiar que desarrollan las corporaciones locales, con la intención de intervenir en las familias que se encuentran en situación de riesgo de marginación social, siendo su finalidad dotarlas de habilidades para el ejercicio de sus responsabilidades y en especial para el ejercicio de las funciones parentales.

Este estudio es una aproximación descriptiva al complejo mundo de la familia en el contexto de los Servicios Sociales de Atención Primaria Municipal, y más concretamente al Programa de Educación Familiar dirigido a familias en situación de riesgo de marginación social. El estudio se realiza una vez que ha transcurrido una década desde su inicio en esta Comunidad Autónoma, analizando y revisando aquellos aspectos que lo configuran: su origen y desarrollo en los municipios; el perfil de las familias usuarias; el enfoque de la intervención; y las actuaciones inherentes al ejercicio profesional de los técnicos que lo llevan a cabo.

El Programa de Educación Familiar presenta unas características que permite adaptarlo a la realidad de las familias destinatarias, pudiendo diseñar intervenciones dirigidas a desarrollar la competencia familiar, y a establecer adaptaciones y modificaciones en su dinámica funcional<sup>4</sup>.

Conocer el perfil de las familias en desventaja social usuarias del programa, y la intervención de que son objeto desde los Servicios Sociales, ayuda a esclarecer la adecuación de la intervención realizada por los profesionales en relación a las necesidades de la familia y también la adaptabilidad de ésta a los profesionales que actúan en su seno. La intervención con estas familias, puede

---

<sup>4</sup> Minuchin, Patricia; Colapinto, Jorge, Minuchin, Salvador (2000), P 57. "Una concepción amplia acerca de quienes son las personas importantes, sumada a la comprensión de las pautas, fronteras y transiciones, no produce automáticamente un servicio eficaz, sobre todo cuando la meta principal es promover la participación de la familia y conferirle poder. Muchas familias pobres no están acostumbradas a desempeñar un rol activo de esta índole. Esperan que las instituciones del Servicio Social hagan algo por ellas (conseguirles vivienda o mantener a una adolescente alejada de la calle) o que les hagan algo a ellas (llevarse a los niños o efectuar visitas sorpresivas a el hogar)".

promover sus capacidades, su autonomía y su autodeterminación, favoreciendo de este modo su competencia; o por el contrario, la intervención puede hacer que las familias sean cada vez menos autónomas y con menos habilidades, y por lo tanto menos competentes y más dependientes de los Servicios Sociales, llegando incluso sus técnicos a suplir las figuras parentales y a actuar como un miembro homeostático del sistema familiar.

Cualquier intervención profesional realizada con las familias, aunque se presuma ha sido realizada con las mejores intenciones, puede derivar en una situación de dependencia de la familia hacia los diversos programas y prestaciones que se gestionan desde los Servicios Sociales. Desde el propio servicio, se puede favorecer la creación de situaciones en las que la unidad familiar se caracteriza por ser consumidora pasiva de recursos y por cronificarse en el servicio, requiriendo la intervención de los trabajadores sociales ante cualquier dificultad que se les presente por pequeña que esta sea.

El educador familiar es la figura clave en el programa, y su intervención con la familia se realiza esencialmente a nivel microsocioal; su estilo interventivo puede promover la competencia familiar pero también la dependencia, impidiendo de este modo que con el paso del tiempo la familia pueda romper los lazos que estableció con el servicio. El educador familiar, es la figura técnica ejecutora del programa y su perfil responde a múltiples formaciones (psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, educador social y trabajador social)<sup>5</sup>.

## **PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO**

Este estudio de carácter exploratorio y eminentemente descriptivo, se plantea como objetivos conocer la implantación del Programa de Educación Familiar en los municipios de Galicia, y también conocer la opinión que tienen los trabajadores sociales y los educadores familiares de la provincia de A Coruña,

---

<sup>5</sup> Este aspecto queda recogido en el artículo 3º.c de la Orden de 28 de Enero de 2004, por la que se convocan y se aprueban las bases por las que se regula la concesión de ayudas para llevar a cabo programas de educación familiar que desarrollan las corporaciones locales.

sobre la dinámica del programa, el perfil de las familias usuarias y la figura del educador familiar.

El trabajo de campo conllevó la realización, en el año 2004, de entrevistas individuales semiestructuradas a profesionales de los Servicios Sociales de Atención Primaria Municipal de la provincia de A Coruña. Las entrevistas fueron realizadas, según criterio del servicio, o bien a trabajadores sociales que tienen la función de coordinación y de gestión del programa, o bien a los educadores familiares por ser los técnicos responsables directos de la ejecución del mismo.

Otra fuente de datos fue la información facilitada por la Jefa de Servicio de Familia, Infancia y Programas Especiales de la entonces Dirección Xeral de Familia de la Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado, cuyo contenido hacía referencia a los municipios que participaron en el programa en el año 2003 en las cuatro provincias galegas, así como a las familias que en ese año se beneficiaron del programa.

Para la clasificación de los municipios, se tomó como referencia la clasificación del INE, pero agrupando los municipios según un criterio consecuente con la Ley 7/1985 de Bases de Régimen Local y la Ley 5/1997 de Administración Local de Galicia, que en los artículos 26.1 y 81.c respectivamente, establecen la obligatoriedad para los municipios con una población superior a 20.000 habitantes de prestar, entre otros, Servicios Sociales. Se utilizó por lo tanto, la siguiente tipología de municipios:

Municipio Rural: Menos de 5.000 habitantes.

Municipio Intermedio: Entre 5.001 y 20.000 habitantes.

Municipio Urbano: Más de 20.000 habitantes.

Teniendo en cuenta esta tipología, las entrevistas realizadas en la provincia de A Coruña supusieron el 11,4% sobre el total de municipios rurales, y el 11,1% sobre el total de municipios intermedios y urbanos. Si solamente se tiene en cuenta aquellos municipios en los que se desarrolla el Programa de Educación Familiar, las entrevistas realizadas supusieron el 20% de los municipios rurales, el 12,2% de los de tamaño intermedio y el 11,1% de los municipios urbanos.

## LA SITUACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FAMILIAR EN GALICIA

El Programa de Educación Familiar destinado a familias en riesgo de marginación social, forma parte de gran número de Servicios Sociales Municipales, ya que el 71% de los municipios dan esta prestación a sus ciudadanos, beneficiándose de él un total de 5.154 familias de toda Galicia.

Los siguientes datos nos dan una información más pormenorizada sobre el programa:

- La mayor parte de los municipios de Galicia prestan el programa de forma individual. De los municipios que prestan el programa en mancomunidad<sup>6</sup>, son municipios rurales todos los de la provincia de Ourense.
- A Coruña es la provincia gallega donde más se presta el programa, sus municipios representan el 38'8% de toda la Comunidad Autónoma. Por el contrario, los municipios de la provincia de Lugo solo representan el 15'2%.
- Todos los municipios urbanos desarrollan el programa y también el 88'9% de los de tamaño intermedio. En el momento actual hay todavía un 42'6% de municipios rurales que no lo tienen.
- Ourense es la provincia que más presta el programa en el medio rural, y A Coruña es la que más lo hace en municipios de tamaño intermedio.

En líneas generales se puede decir que las provincias gallegas presentan la siguiente situación:

- Tienen el programa, el 83% de los municipios de la provincia de A Coruña, el 50'7% de Lugo, el 64% de Ourense y el 83'8% de Pontevedra.

---

<sup>6</sup> En el año 2003 y según la información del Servicio de Familia, Infancia, y Programas Especiales de la Dirección Xeral de Familia de la entonces Consellería de Familia, Xuventude, Deportes e Voluntariado, son 38 los municipios que desarrollan el Programa de Educación Familiar en mancomunidad, y estas mancomunidades son la de la comarca de Ordes en la provincia de A Coruña que comprende 7 municipios, y cuatro mancomunidades en la provincia de Ourense que son la comarca do Carballiño con 9 municipios, la comarca da Limia con 10 municipios, Terras de Celanova con 9 municipios, y terras do Navea Bibei con 3 municipios.

- De los municipios que no tienen el programa, son rurales el 75% en A Coruña, el 88% en Lugo, el 91% en Ourense, y el 90% en Pontevedra.

## **EL PROGRAMA EN LOS MUNICIPIOS DE LA PROVINCIA DE A CORUÑA**

Se analiza en base a los siguientes aspectos: La dinámica del programa, las familias usuarias y la figura del educador familiar.

En relación a *la **dinámica del programa***, su análisis permite obtener las siguientes conclusiones:

- De los municipios entrevistados 1/3 parte tienen el programa desde el año 1994, fecha en que se inicia el mismo en la Comunidad Autónoma gallega. De forma general se puede establecer que son los municipios rurales los que tardan más tiempo en incorporar el programa a sus Servicios Sociales.
- El programa tiene continuidad durante todo el año en las 3/4 partes de los municipios entrevistados.
- Se aprecia un crecimiento considerable en todos los municipios respecto al volumen de familias a las que el programa da cobertura, a excepción de un único municipio en el que el número de familias beneficiarias no varió.
- Es frecuente la movilidad de las familias en el programa, se producen altas, abandonos y nuevas incorporaciones, este hecho se relaciona sobre todo con la situación de los menores en la familia.
- Mayoritariamente las familias aceptan ser incluidas en el programa. La aceptación suele ser mayor cuanto más rural es el municipio.

Respecto a *las **familias usuarias*** se obtienen las siguientes conclusiones:

- Las familias son incluidas en el programa porque se encuentran o bien en una situación de riesgo de marginación social, o bien porque ya están inmersas en estos procesos, siendo estas últimas las familias más habituales.
- En todas las familias del programa hay presencia de menores.

- El nivel cultural de las familias suele ser bajo, pero el nivel económico no siempre lo es.
- Las problemáticas que presentan las familias son diversas y se suelen dar asociadas entre sí (consumo de alcohol, problemas de tipo laboral y económico,...), además las situaciones de dificultad abarcan múltiples aspectos que se relacionan con su dinámica interaccional. El 100% de los menores de estas familias tienen conflictos en su relación familiar (carecen de límites, de normas,...), y presentan otras dificultades que tienen que ver con el contexto escolar y con la forma de relacionarse con el entorno.

Por este motivo, casi las 3/4 partes de los profesionales entrevistados opinan que las familias del programa responden al perfil de familia multiproblemática.

- La mitad de los profesionales entrevistados consideran que las familias colaboran con el educador familiar en todo el proceso. El grado de colaboración lo relacionan con la existencia de consenso en lo que se refiere a las áreas que motivaron la intervención, y al grado de severidad de la desestructuración familiar (la colaboración es mayor cuanto menor es la desestructuración familiar). La no colaboración tiene que ver con el papel de “control” que la familia atribuye al educador familiar, y también con el hecho de que pueden ver su inclusión en el programa como un paso previo y de cumplimiento casi obligado para la consecución de ayudas de tipo económico.
- Los profesionales son unánimes al comentar el uso generalizado que hacen las familias de los recursos, sobre todo los de tipo económico y los formativo/escolares. También es frecuente la utilización de programas propios de los Servicios Sociales Municipales, siendo los más utilizados la ayuda a domicilio y los programas de carácter laboral y prelaboral.

En general se puede decir que las familias del Programa de Educación Familiar realizan múltiples demandas a los Servicios Sociales, de forma simultánea o en rápida sucesión. En estos casos, las familias se comportan como

“consumidoras” de recursos sociales (sobre todo a nivel económico). Estas situaciones dificultan la autonomía de las familias manteniéndolas, contrariamente a lo que se pretende, ligadas a los Servicios Sociales y a sus profesionales e impidiendo de esta forma el cierre de los expedientes sociales.

*En cuanto a la **figura del educador familiar**, se destaca que:*

- La media de familias atendidas por educador familiar es de 15´5, variando entre un mínimo de 5 y un máximo de 54. Además hay que señalar que en más de las 3/4 partes de los municipios en los que se realizó entrevista, hay un único educador familiar.
- Se puede decir, de forma general, que hay continuidad en la figura del educador familiar que presta el servicio (en prácticamente la mitad de los municipios está el mismo profesional desde el año 1994, año en el que comenzó el programa).
- La intervención abarca habitualmente a todos los miembros de la unidad familiar, pero los menores son siempre objeto de intervención.
- El domicilio familiar y el entorno social más próximo a la familia (centro escolar, centro de salud,...) son los contextos objeto de intervención.
- Respecto a la formación curricular de los educadores familiares, éstos son mayoritariamente licenciados en pedagogía.
- La figura del educador familiar es en general aceptada por las familias, y también las actividades y tareas que éste realiza. La aceptación de sus funciones está condicionada por:
  - ✓ Los objetivos propuestos desde el servicio y el planteamiento de la intervención.
  - ✓ La situación de los menores en la familia.
  - ✓ La presión inconsciente que puede ejercer al identificársele con una función de control.

La orden que regula anualmente el programa contempla como funciones a desarrollar con la familia, la prevención, la educación y la actuación con los menores, pero las funciones que el educador familiar lleva a cabo tienen que ver sobre todo con la educación y actuación directa con los miembros de la familia.

Las actividades del educador familiar están en consonancia con las dificultades que presentan las familias, pero se ciñen sobre todo a la realización de actividades de tipo educativo, a la adquisición de hábitos saludables y de pautas para la organización y administración de la economía doméstica, y al adiestramiento en habilidades sociales y comunicacionales para la resolución de conflictos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ANDERSON, Ralph E; CARTER, Irl. (1994): *La conducta humana en el medio social: Enfoque sistémico de la sociedad*. Barcelona. Ed. Gedisa.

ARAMBARRI ESCOBEDO, Pedro (2003): “De la “Familia”, “Las Familias”, el Trabajo Social y los Servicios Sociales” en *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, nº 61, pp. 9-19.

ARRIBAS, Luis (2002): *Argumento familiar e socialización*. Santiago de Compostela. Ed. Tórculo ediciones.

BREZMES NIETO; Milagros (2003): “Trabajo Social con Familias: análisis y metodología de la intervención” en *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, nº 63, pp. 121-139.

CALDER, Martín C. (1999): “Protección del menor. Equilibrio entre paternalismo y colaboración”, en SALCEDO MEGALES, Damián (comp.), *Los valores en la práctica del Trabajo Social*. Madrid. Ed. Narcea, pp. 65-89.

CARL, Douglas; JURKOVIC, Gregori J. (1983): “Triángulos entre agencias: problemas en las relaciones agencia-familia” en *Revista Family Procces*, nº 22, pp. 441-451.

CASADO PEREZ, Demetrio (2002): “política familiar mediante las leyes de Servicios Sociales” en *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, nº 60, pp. 9-21.

CASTAÑAGA, J.L.; RUANO, M.J.; VICENTE, C. (1995): “La intervención con familias multiproblemáticas” en *Revista de estudios sociales y de sociología aplicada. Documentación social: La familia*, nº 98, pp. 171-181.



CIRILO, Stefano; (1994): *El cambio en los contextos no terapéuticos*. Barcelona. Ed. Paidós.

COLETTI, Mauricio; LINARES, Juan Luis (compiladores) (1997): *La intervención sistémica en los Servicios Sociales ante la familia multiproblemática: La experiencia de la ciutat Vella*. Barcelona. Ed. Paidós.

CONSELLERÍA DE FAMILIA E PROMOCIÓN DO EMPREGO, MULLER E XUVENTUDE (2002): *III Plan Integral de Apoio á Familia*. Santiago de Compostela. Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude.

CONSELLERÍA DE FAMILIA, XUVENTUDE, DEPORTE E VOLUNTARIADO (2004): *Memoria 2003*. Santiago de Compostela. Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado.

IMBER-BLACK, Evan (2000): *Familias y sistemas amplios*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.

MINUCHIN, Patricia; COLAPINTO, Jorge; MINUCHIN, Salvador (2000): *Pobreza, institución y familia*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.

NAVARRO PEDREÑO, Silvia (2002): “Desde la red social: Nuevos imaginarios y geografías en la intervención familiar” en *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, nº 58, pp. 9-33.

PEREZ DE AYALA MORENO SANTAMARIA, Elisa (1999): *Trabajando con familias teoría y práctica*. Zaragoza. Ed. Certeza.

QUINTERO VELÁSQUEZ, Ángela María (1997): *Trabajo social y procesos familiares*. Buenos Aires. Ed. Lumen-Humanitas.

RIPOL-MILLET, Aleix. (2001): *Familias, Trabajo Social y Mediación*. Barcelona. Ed. Paidós.

ROMERO. S, M<sup>a</sup> Cristina; MOLINA M, M<sup>a</sup> Lorena (1998): “Las prácticas de red asistenciales, socioeducativas y terapéuticas desde el paradigma de la complejidad”. *Cuadernos de trabajo social*. Nº 11. pp. 73-103.

VALVERDE MOLINA, Jesús (2002): *El diálogo terapéutico en exclusión social*. Madrid. Ed. Narcea.

**La construcción social del sujeto de intervención.  
Los modelos implícitos en los procesos de intervención social**

Juan Blanco López  
Universidad Pablo de Olavide. Sevilla

**Resumen.**

Pretendemos una reflexión crítica del concepto de intervención. Considerándolo no como un elemento aislado, una mera herramienta para promocionar bienestar social a personas, grupos o comunidades. Sino como un elemento sustancial y central en nuestra concepción de la sociedad, que hunde sus raíces en la modernidad, en un elemento básico en nuestra forma de concebir el mundo, social y culturalmente. Sustentado por la creencia de que podemos modelar el mundo, avanzando en un desarrollo lineal y progresivo gracias a la razón de la ciencia y su aplicación técnica.

Reflexionar sobre la intervención social en tanto que constructo cultural, que como otros se ha naturalizado, instaurándose en nuestro acervo cultural, tiene un gran interés ya que nos sitúa lejos de una concepción de la intervención como inocua, cuando en la práctica supone unas pretensiones preconcebidas de modelación de la sociedad, señala y construye al sujeto de la intervención, al tiempo que lleva implícito un modelo ideal de referencia al que aspirar a través del proceso de intervención, señalando a los “otros” sociales. Y en nuestra sociedad y cultura este ideal normativo está definido a partir de un estándar humano con las características del modelo hegemónico de masculinidad representado por ser varón, blanco, cristiano, heterosexual, válido, eurooccidental y con empleo.

**Palabras clave:** Cultura. Intervención social. Modelos hegemónicos.

**Abstrac.**

Reflecting about social intervention such as “cultural construct”, as it has been installed in our cultural tradition, is very interesting as consequence that it address us farther from intervention as innocuous, given that practice supposes a preconceived pretensions of how to model society, marking and building to

the subject of intervention and having implicated an ideal model of reference to aspire to through a model of intervention that points other social actors. In our society and culture, this normative model is defined from a human standard with characteristics of hegemonic model of masculinity, represented by a man, white, Christian, heterosexual, euro-occidental and employed.

**Key words:** Cultural. Social Intervención. Model of Reference.

## **Introducción**

El concepto de intervención, en tanto que “tomar parte de un asunto” o “dicho de una persona: interponer su autoridad<sup>1</sup>” forma parte consustancial del lenguaje profesional del Trabajo Social, aunque no es un termino exclusivo al compartirse con todas las profesiones que podemos enmarcar dentro de “lo social”. Sin embargo su importancia en el caso del Trabajo Social es, desde nuestro punto de vista, mayor al ser la intervención un concepto que se ha conformado como elemento central a la hora de la construcción de nuestra identidad académica y profesional. Al que se le carga, de forma consciente o no, con la cualidad de la inocuidad en tanto que es considerada como una mera herramienta científica que nos permite poner en relación los conocimientos científicos y técnicos con los sujetos sociales que se sitúan en una “situación problema”

Disponer de una “Metodología de la intervención” ha sido en el pasado y lo sigue siendo en el presente, una seña de identidad utilizada para diferenciarnos de otras profesiones de “lo social”, pero también en tanto que “acción desarrollada en la práctica del Trabajo Social” era, y lo sigue siendo, lo que se sustentaba a la hora de reivindicar un espacio propio y diferenciado de las otras Ciencias Sociales en el ámbito académico. Su aceptación y reivindicación es generalizada, por lo que pocas veces nos enfrentamos a este concepto desde una perspectiva crítica, que nos permita avanzar en el desarrollo del Trabajo Social en tanto que profesión, pero también en calidad de disciplina académica.

---

<sup>1</sup> [www.rae.es](http://www.rae.es)

En esta comunicación, fruto del trabajo de investigación realizado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados del firmante, nos acercaremos de forma breve al concepto de intervención desde tres niveles: Su carácter eminentemente cultural. Su marcada connotación positivista y por último, desde una perspectiva de género, por su capacidad a la hora de consolidar ideales normativos al construir, tanto un sujeto de intervención como el modelo al que se aspira en el propio proceso de intervención. Tres elementos que se retroalimentan mutuamente ya que conforman los dos últimos la centralidad de nuestra identidad eurooccidental tanto a nivel social como cultural, y por lo tanto están en el núcleo de nuestra propia identidad académica y profesional.

### **La intervención como constructo cultural.**

Partimos de considerar que éste concepto, siguiendo a Ruiz Ballesteros, (Ruíz 2004) no es un elemento aislado, sino que constituye un elemento sustancial en nuestra concepción de la sociedad. La intervención se produce en casi todos los ámbitos de nuestra vida social e individual por lo que en la práctica es difícil separar que es o no es intervención. Sus raíces se instauran en la modernidad, constituyendo un elemento básico en nuestra forma concreta de concebir y pensar el mundo, social y culturalmente. Se sustenta en la creencia de que podemos modelar el mundo, avanzando en un desarrollo lineal y progresivo, gracias a la razón de la ciencia y su aplicación técnica.

*“La intervención social es, por lo tanto, un producto cultural de la modernidad anclado a sus mismos cimientos: confianza en nuestro conocimiento racional y en su potencialidad/eficacia para la acción, que inviste de autoridad a quien lo posee, habilitándolo para diseñar y moldear no sólo a la naturaleza, sino también a sus semejantes”* (Ruíz, 2004; 1)

En una línea similar se pronuncia Olga Lucía Vélez (Velez: 2003) al señalar su carácter eminentemente positivista.

*“fundamentado en un imaginario ideológico que subordina la práctica profesional a visiones externalistas de manipulación, control o cosificación de las personas y situaciones”* (VELEZ. 2003:54)

Nos encontramos por lo tanto que frente a una práctica profesional que cada vez reivindica cada vez más una “Acción social dialogante e interactiva”, los conceptos utilizados para señalar nuestra acción profesional siguen anclados en un pensamiento basado en los principios del más rancio pensamiento positivista y racionalista. Estos argumentos hacen plantear a la autora señalada que debamos plantearnos no solo su análisis crítico, sino la propia eliminación del concepto, sustituyéndolo por el de Actuación.

*“Entendiendo la misma como el conjunto de actos, prácticas y procesos condicionados por interacciones y mediaciones sociales (internas y externas) que estructuran la especificidad del Trabajo Social, y cuya elección no es ajena a las nociones, visiones o posturas que sobre la realidad, la profesión y la acción social se tengan” (Vélez. 2003:54)*

Estas concepciones superan, con creces, la idea más generalizada en la práctica del Trabajo Social de la intervención como un elemento aislado de la sociedad que lo produce. Entendida ésta como una mera herramienta técnica e inocua que se reduce a unos ámbitos de actuación concretos y que permite la relación entre interventor e intervenido desde la atalaya de la científicidad.

Sin embargo esta forma de entender el concepto de intervención no es exclusiva del Trabajo Social, al contrario se puede extrapolar al conjunto de las Ciencias Sociales. Como ejemplo pueden servir las dos citas que traemos a colación. En la primera de ellas encontramos claramente como una práctica se identifica con intervención, frente a otra, la educación, dirigida al conjunto de la población y que al no ser nombrada como tal no queda cargada con su significación. La intervención, por lo tanto, y como iremos viendo, se relaciona siempre con los otros, aquellos que no comparten completamente las características del nosotros común, y tienen por lo tanto un déficit y unas necesidades que no se cubren.

*“La intervención social es un proceso de actuación sobre la realidad social (y educativa) que tiene como finalidad lograr un desarrollo, cambio o mejora de situaciones, colectivos, grupos o individuos que presentan algún tipo de problema o necesidad para facilitar su integración social o su participación activa en el sistema social a nivel personal, económico-laboral, cultural y/o político” (RUBIO Y VARAS, 1999; 83)*

En la segunda definición encontramos como se sustenta a partir de su función técnica, dotándola con la autoridad que se le supone a la objetividad de la ciencia y sus herramientas.

*“En la mayoría de los casos este vocablo se emplea para referirse a la acción técnica (un programa educativo, por ejemplo) concebida, y en buena medida implementada, por profesionales (psicólogos, sociólogos, etc.) con el objetivo de modificar una situación personal o ambiental que no es del todo satisfactoria (no colma las expectativas previstas, resulta molesta) para el cliente, bien sea este un individuo o una institución. (Birren y Woodruff, 1973; Maier, 1965; Meisels y Shonkoff, 1990; Turner y Reese, 1980)” (FERNANDEZ, 2000; 17).*

Sin embargo la importancia de reflexionar sobre el concepto de Intervención para el Trabajo Social es mayor, pues como hemos planteado la intervención social ha conformado, en la mayoría de los casos, la centralidad de nuestra identidad profesional y académica, al ser la aspiración última del Trabajo Social la posibilidad de provocar el cambio y transformación de individuos, grupos y comunidades, buscando en la intervención la herramienta adecuada para este fin. Esto incluso a pesar de lo denostado que ha estado entre algunos científicos sociales el concepto de ciencia aplicada en su afán por conseguir, como señala Aranda (Aranda: 2004) el estatus de “verdadera ciencia” en función de la separación entre la teoría y la praxis.

Si partimos del ejemplo de las dos definiciones que hemos traído a colación podemos reflejar algunas de las características comunes a todo aquello que denominamos como “proceso de intervención”:

- No se concibe como un elemento cultural, característico y definitorio de nuestra sociedad. Aparece como una técnica.
- Se entiende al tiempo como proceso y como acción.
- Es normativa. Surge a partir de una regulación o de unos estándares definidos social y culturalmente con anterioridad.
- Basada en la necesidad, y por lo tanto, en la carencia de unos estándares.
- Técnica: realizada por profesionales, es decir diseñada, jerarquizada y programada.

- Se pretende inocua y por lo tanto neutra.

Partir de estas características comunes nos permite señalar diversos elementos de interés para la reflexión, que aunque no podamos desarrollarlos plenamente, conforman desde nuestro punto de vista el núcleo de las críticas que podemos hacer al concepto de intervención en tanto que elemento central de la metodología del Trabajo Social: Métodos de intervención, modelos de intervención, niveles de intervención, etc.).

- La intervención se fundamenta sobre la idea de progreso, y por lo tanto en el pensamiento de la modernidad mas positivista.

- Está relacionada directamente con el poder. Un grupo social decide cuales son los estándares que definen lo óptimo.

- La intervención se sustenta sobre la paradoja del binomio protección control.

- Establece una relación bipolarizada y claramente jerarquizada entre la persona o grupo que interviene y la persona o grupo, sujeto u objeto, de intervención.

- No es neutral ni inocua. La intervención se realiza sobre la base de una realidad social, pero también incide en el futuro, al crear a una determinada realidad social basada en el tipo de intervención que se defina, o en la decisión de no intervención. (Ruiz, 2005) (Colectivo IOE; 1995) (Sánchez, 1999) Vélez, 2003)

Estos elementos nos permiten observar que frente a la idea común de la intervención como algo simple, señalada en la práctica a partir del falso binomio necesidad-recurso, ésta incorpora toda una serie de elementos que la convierten en un fenómeno bastante más complejo de lo que se piensa normalmente.

## Los modelos implícitos en los procesos de intervención social

Incorporar estas reflexiones encaminadas al análisis de la intervención concebida en calidad de constructo cultural, que como otros tantos se ha naturalizado e instaurado en nuestro acervo cultural y que, lejos de ser inocuas, suponen unas *“Pretensiones preconcebidas de modelación de la sociedad”* (Ruiz, 2005; 2) creemos que tiene interés fundamentalmente porque el proceso de intervención en la práctica lo que hace es señalar y construir, al sujeto de la intervención, pero además, y esto nos relaciona con el tercer elemento que se señalaba al inicio, la perspectiva de género, lleva implícito un modelo ideal de referencia, un modelo al que aspirar a través del propio proceso de “intervención”

En el primer aspecto señalado la intervención, aunque no seamos conscientes en la mayoría de los casos, es un elemento que, llamativamente, siempre relacionamos con los “otros”, esos que se construyen como diferentes a partir de unos ideales normativos predefinidos, no se interviene, mejor dicho no se tiene conciencia de intervenir con “una familia normalizada”, que no presentaría “carencias”. Pero tampoco otros procesos de intervención de la sociedad son concebidos como intervenciones propiamente dichas, el ejemplo más paradigmático sería el de la educación, encontramos así expresiones del tipo “intervención en el ámbito educativo”, cuando la educación, y el sistema en el que está inserta, es, como venimos señalando, el mayor proceso de intervención que se realiza en nuestra sociedad.

*“Sólo nos sorprendemos llamando “intervención” a las intervenciones que resultan más alejadas, exóticas, extrañas y ajenas, aquellas de las cuales no somos objeto: las que no van con nosotros. Curiosamente no nos sentimos participes e integrantes de un gran sistema del que resulta difícil aislar lo que no es intervención social”* (Ruiz, 2005; 2)

En cuando al segundo de los aspectos señalados hemos de ser conscientes que el ideal normativo en nuestra sociedad sigue estando definido a partir de un estándar humano que corresponde con las características del modelo hegemónico de masculinidad representado según Oscar Guasch por ser *“varón, además de blanco, cristiano, heterosexual, válido y eurooccidental”* (Guasch, 2003; 113)



En esta comunicación pretendemos acercarnos a modo de ejemplo y partiendo de estos dos elementos a una tipología de intervención que va dirigida a un colectivo al que no se identifica en función de su pertenencia mayoritaria a un sexo, el masculino, las personas sin hogar, no siendo ésta una variable que se tenga en cuenta en los diversos acercamientos que se ha realizado hacia el colectivo de personas sin hogar<sup>2</sup>. Un colectivo con una situación histórica de exclusión, pobreza y marginación social. Sujeto siempre a configurar una parte de esos “otros” internos que ayudan a definir la identidad de los incluidos, pues identidad y alteridad conforman dos partes de un binomio inseparable. Ya sea nombrándoles como vagabundos, sin techo, personas sin hogar o transeúntes.

La pertenencia a este grupo les sitúa automáticamente fuera del modelo que supone ser y ejercer como “un buen hombre”. Son de sexo masculino pero han perdido, en mayor o menor medida y en función de en que contexto los situemos, el estatus de masculinidad. Están fuera de la categoría de *verdaderos hombres* ya que no han conseguido acceder a ningún ámbito de poder, no “han sabido” ejercer como verdaderos hombres, perdiendo por lo tanto la cualidad de la masculinidad. Sin embargo, y creo que es en este punto donde se sitúa el nudo central que conforma la hipótesis de esta comunicación, probablemente una de las razones que les que han llevado a la situación en la que se encuentran es por poner en acción los comportamientos y valores que se entienden como elementos propios y característicos de los hombres y que dan acceso al grupo de los “buenos hombres”. Unos elementos que se pueden caracterizar a partir de elementos como: La cualidad de ejercer las funciones de protector/proveedor, la asunción del riesgo como factor demostrativo de la masculinidad, y sobre todo el ejercicio del poder en continua competencia con el grupo de iguales.

Los hombres que forman esta grupo están en una situación de exclusión, desde nuestra hipótesis de partida, no como se entendería

---

<sup>2</sup> El proceso que lleva a esta “situación problema” es multicausal, ya que ni el género, ni ningún otro elemento pueden explicar por sí solos los fenómenos que conducen a la exclusión social de personas o colectivos. Siguiendo a García Roca y Robert Castel (Zamanillo/Kochen, 2000) tres son los vectores en torno a los cuales se reúnen los problemas de estas personas: Elementos estructurales que hacen referencia a la dimensión económica de la marginación, la dimensión social y la dimensión personal o vivencial del sujeto. Constituidos no sólo como un continuo, sino que son interdependientes y se retroalimentan mutuamente.

comúnmente por no responder al modelo, por representar una antítesis de este, - aunque acaben siéndolo -, sino al contrario, por ejercer precisamente valores asociados a un modelo concreto. Por presentar unas características que podemos denominar como hipermasculinas,: Nula o escasa capacidad para tejer y mantener redes sociales emocionalmente estables, necesidad extrema de ser, y sobre todo demostrar autosuficiencia, asumir prácticas de riesgo para demostrar ante los otros su valentía, pensar la sexualidad como forma de detentar el poder, poca resistencia al fracaso etc. O, al menos, estar inmerso en un contexto social en el que estas prácticas asociadas a la masculinidad hegemónica están más cuestionadas y se perciben con un mayor rechazo.

Los elementos citados se integran en un modelo de masculinidad hegemónico que en ciertos estamentos sociales, culturales y generacionales son los preponderantes, - y en algunos casos los únicos referentes para considerarse parte de un grupo social, “los hombres” - agudizado ante la desvalorización de otros modelos de referencia y señas de identificación social, como la nación, la etnia o la clase, en distinto grado y medida. Aunque no podemos olvidar que estas mismas identificaciones llevaban ya incorporados los valores de la masculinidad hegemónica. En palabras de Pierre Bourdieu

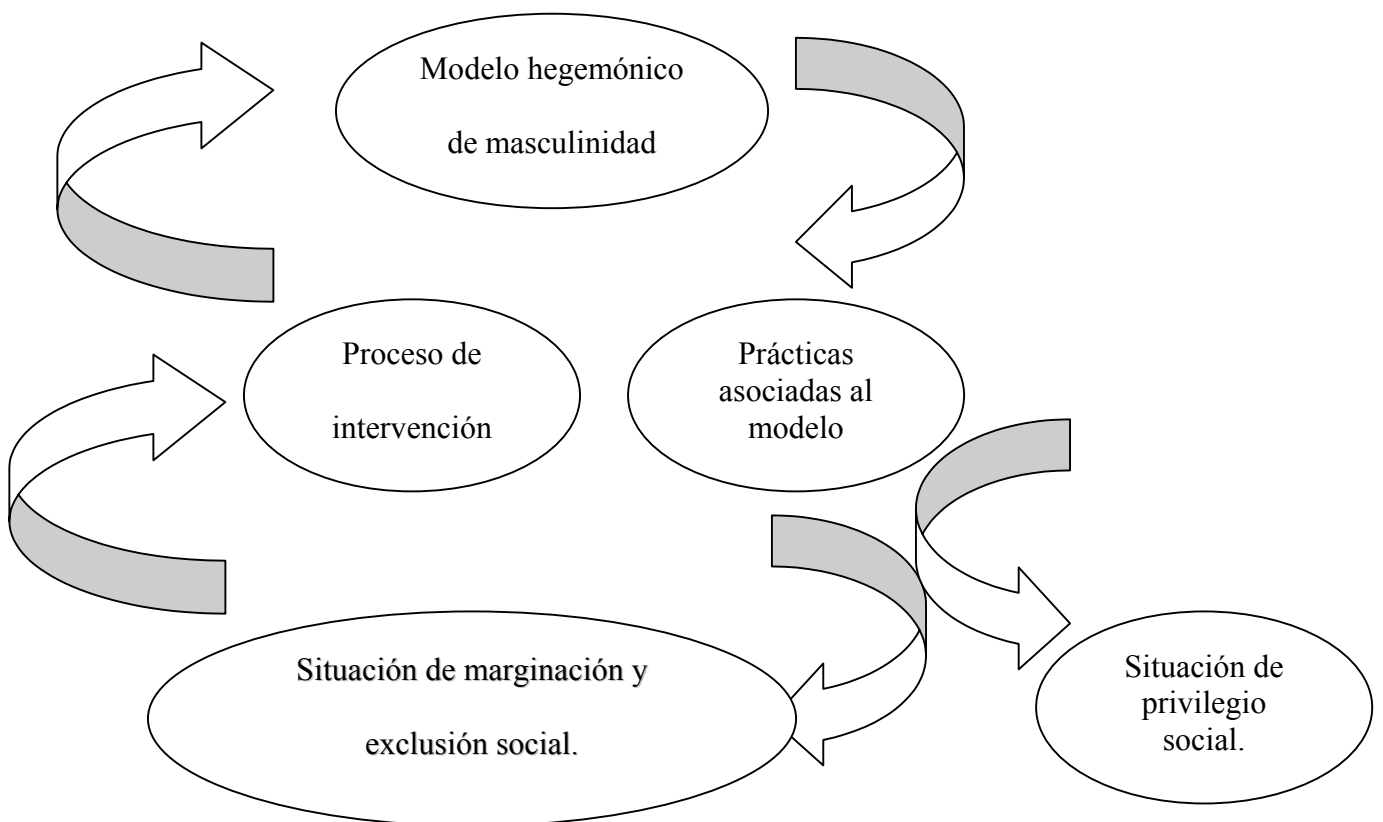
*“Hemos incorporado como esquemas inconscientes de percepción y apreciación, las estructuras históricas del orden masculino; corremos el peligro, por tanto, de recurrir, para concebir la dominación masculina, a unos modos de pensamiento que ya son el producto de la dominación”* (BOURDIEU, 2000; 17)

Unos elementos que sobre todo se “activan” ante el grupo de pares (VIVEROS et al, 2001) Ya que la “masculinidad” no se adquiere en un momento dado, tiene que demostrarse continuamente fundamentalmente a través de la capacidad de acceder y desarrollar el ejercicio del poder, algo que ya planteaba Rousseau en el siglo XVIII “

*“Si recíprocamente el hombre debe agradar a ella, es una necesidad menos directa: el mérito del varón consiste en su poder, y sólo por ser fuerte agrada”* (ROUSEAU, 1973 (1772): 244)

La puesta en acción de las prácticas asociadas al modelo hegemónico se transformarían de manera paradójica en un factor que facilitaría caer en una situación de pobreza, marginación o exclusión social, en definitiva en un factor de riesgo más. Si aceptamos esta hipótesis de trabajo nos encontramos

entonces situados ante la gran paradoja de que la intervención con ese colectivo, aparentemente señalada a partir de dos elementos bipolares, báscula de forma contradictoria sobre un solo elemento, la masculinidad. De tal forma que el modelo ideal que define al nosotros común, y al que, premeditadamente o no, aspiramos a través del proceso de ayuda que supone la intervención, está en el origen mismo del problema que hace necesaria, social e individualmente, la intervención misma. Provocando, en el mejor de los casos, la inutilidad de ésta y en el peor introducir al sujeto en una espiral de la que será imposible salir, ya que el modelo social de referencia forma parte de la “causa” al tiempo que también se encuentra en la solución, conformado de esta manera una relación en bucles.



Elaboración propia.

## **Bibliografía.**

ARANDA, M. (2004) De la caridad a la ciencia. Pragmatismo, interaccionismo simbólico y trabajo social. Mira Editores. Zaragoza.

BOURDIEU, P. (2000) La dominación masculina. Anagrama. Barcelona

COLECTIVO IOE (1995) "Desigualdad e integración social Dispositivos de regulación y 'determinación política' de las necesidades' En VV. AA. Desigualdad y pobreza hoy. TALASA. Madrid.

CORDERO, N. BLANCO, J. ¿Trabajo Social sin fundamento? Aportaciones del paradigma de la complejidad a la epistemología del trabajo social.(2004) En PORTULARIA Revista de Trabajo Social Vol. 4 Universidad de Huelva. PUBLICACIONES. Huelva.

FERNANDEZ, J. (2000) (Coordinador) Intervención en los ámbitos de la sexología y la generología. Psicología Pirámide. Madrid.

GUASCH, O. (2003) "Ancianos, guerreros, efebos y afeminados: tipo ideales de masculinidad. En VALCUENDE, J. M. y BLANCO J. (Editores) Hombres. La construcción cultural de las masculinidades. Editorial Talasa. Madrid.

ROUSSEU, J. J. (1973) Emilio o de la educación. Editorial Fontanella. Barcelona. (1762)

RUBIO, M. J. y VARAS, J. (1999) El análisis de la realidad en la intervención social. Editorial CCS. Madrid

RUIZ BALLESTEROS, E. (2005) Intervención social: Cultura, discursos y poder. Aportaciones desde la Antropología. Editorial Talasa. Madrid.

SÁNCHEZ VIDAL, A (1999) Ética de la intervención social. Paidós. Madrid.

VELEZ RESTREPO, O. L. (2003) Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas. Editorial Espacio Buenos Aires. Argentina.

VIVEROS, M, OLAVARRÍA, J. FULLER, N. (2001) Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina. CES. Universidad Nacional. Colombia.

ZAMANILLO, T. KOCHEN, R (2000) La integración social de las personas sin hogar. Análisis de una experiencia en grupo. En Trabajo Social Hoy. Nº 29. Madrid.

## Estudio Cualitativo sobre el Síndrome del Burnout en el Trabajo Social

María Blanco Montilla

Los actuales cambios producidos en nuestra sociedad nos obligan, en cierto modo, a acercarnos a la necesidad concreta de conocer cual es el discurso de los Trabajadores Sociales sobre el Síndrome de Burnout. Hablamos de un término que se puede traducir por quemarse, gastarse o estar exhausto. Se trata de una profesión donde la relación de ayuda es constante, directa y continua, y cuya experiencia individual debe ser considerada inserta en un contexto de complejas relaciones.

Así pues, tras realizar 8 entrevistas a profesionales del Trabajo Social, con el posterior análisis y estudio de las mismas, se ha tratado de profundizar en sus propias experiencias y obtener así, una información (subjetiva) del tema. La metodología utilizada es de corte cualitativa, dada la importancia de la vivencia y percepción de los profesionales sobre la evolución y el proceso del Síndrome de Quemarse en el Trabajo.

Con éste artículo, por tanto, se pretende mejorar la calidad laboral de los profesionales así como el servicio que se presta, ya que solo desde el discurso de los propios actores implicados se puede llegar a conocer cual es el verdadero motivo del desgaste profesional en los trabajadores sociales.

*Palabras clave: Burnout, Estudio Cualitativo, Trabajo Social.*

***“Qualitative study of burn out syndrome in social workers.”***

Burn out syndrome is a group of signs and symptoms derived from a progressive and gradual process of exposure to negative stressors present in the working area that wear out, exhaust, tires out, dehumanize, and make the individual feel unsuccessful.

Social workers are people who have a constant and regular relationship of helping another people, and are likely to suffer from this syndrome.

We have conducted this study using a survey design questionnaire, to identify levels of burn out among eight (8) social workers.

The methodology used has been mainly of cualitative structure, pointing the self experience of the subjects and their auto perception .

The significant organizational and personal factors linked with burn out syndrome among social workers , are identified and their implicatins for social work are discussed.

The burn out among social workers has not been fully studied in our country.

The aim of our study is a better understanding of this pathology in social workers and to help them to identify it , and give the keys to manage it .

*Key words: Burnout, Cualitative Study, Social Work.*

### **Conceptualización.**

El síndrome del *Burnout*, también conocido como “Síndrome de Quemarse por el Trabajo”, presenta su origen en el año 1974, en Estados Unidos por el psiquiatra Herbert Freudenberger. Fue descrito como síndrome clínico (Freudenberger, 1974), como respuesta a un estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabajaba, y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado. Posteriormente las autoras Maslach y Jackson, con el desarrollo del instrumento MBI<sup>1</sup> establecen la base de los posteriores desarrollos teóricos acerca del tema (Lázaro, 2004).

Freudenberger puntualizó cómo éstas personas se vuelven menos sensibles, poco comprensivas e incluso agresivas, con tendencia a culpar a los demás de los problemas que padecía (Mingote Adán y Pérez Corral, 1999).

### *Directrices y perspectivas.*

Giménez Bertomeu (2000) hace referencia a la existencia de dos directrices acerca del Síndrome. Por un lado está la que considera que el Burnout surge en aquellos profesionales que trabajan en contacto directo con personas. Y por otro lado esta la que dirige sus síntomas a cualquier tipo de profesional. En el

---

<sup>1</sup> MBI: Maslach Burnout Inventory.

presente trabajo se ha tenido en cuenta la primera directriz a lo largo de todo el trabajo. Y a pesar de que no se puede establecer una definición universal acerca del Burnout, si se puede encontrar consenso en que suele surgir en las personas como respuesta al estrés laboral crónico. Y para poder adquirir una visión mucho más completa sobre el tema resulta imprescindible estudiar dicho concepto bajo dos perspectivas o enfoques (Gil Monte y Peiró, 1997).

Por un lado ésta *perspectiva* considera el Burnout como un *estado* (Giménez Bartomeu, 2000:69). Freudenberguer hizo mención al agotamiento, la decepción y la pérdida de interés por la actividad laboral que surge en algunos profesionales que se encuentran en contacto directo con personas.

Por otro lado encontraríamos la *perspectiva psicosocial*, donde no se considera el Burnout como un estado, sino como un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo (Giménez Bartomeu, 2000:69). Esta perspectiva es la que se adoptará en el presente trabajo. Es aquí donde resulta necesario mencionar a Maslach y Jackson, quienes conceptualizaban el Burnout como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1997). Desde ésta perspectiva, el Burnout debe entenderse como una respuesta a un estrés crónico que surge de las relaciones humanas (Bartomeu, 2000), establecidas en el ejercicio de la actividad profesional.

#### Definiciones y dimensiones.

El no poder ofrecer una definición clara de lo que se entiende por "*Burnout*", puede dificultar la forma de encontrar una solución para poder afrontar el problema. Sin embargo, G. Rubiol (1984) extrajo una serie de atributos comunes intrínsecos al Síndrome de Burnout, con el objetivo de facilitar un mejor acercamiento al término: *se trata de un proceso individual, una experiencia negativa, y un proceso acumulativo.*

Según Maslach y Jackson (1986) el Burnout es un Síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que ocurre entre individuos que trabajan con personas. Se hace referencia a la existencia de tres dimensiones referentes al Burnout según la denominación empleada por Gil-Monte y Piró. (1997): *Agotamiento emocional* (pérdida o

desgaste de los recursos emocionales, consecuencia de una relación diaria, donde la persona sentirá que no puede dar más de sí misma), *Despersonalización* (cuando el profesional desarrolla actitudes negativas hacia los receptores, en este caso hacia usuarios, compañeros de trabajo... junto con actitudes de autoculpabilización) y *Falta de realización personal* (cuando el profesional tiende a evaluar su propio trabajo de forma negativa, así como a las personas con las que trabaja).

### **Modelos teóricos.**

Freudenberger aparece como precursor de una gama de pensadores interesados en entender cuáles son los modelos que ayudarían a explicar el por qué de la aparición de este concepto.

Y aunque muchos han sido los autores que se han interesado en las características y etiología de este Síndrome, Moreno-Jiménez et al. (2000) establecieron un modelo en el que el Burnout se considera como un proceso cuyo origen se sitúa en aquellas situaciones de estrés laboral crónico, así como la interacción de las variables del contexto laboral donde se trabaja. En nuestro caso partiremos de esta idea para el posterior desarrollo del trabajo.

Desde 1974 se muestra la necesidad de pretender alcanzar demostraciones acerca de la etiología de éste término. Dichos modelos agrupan una serie de variables a través de las cuales se desarrollaran las consecuentes teorías (Gil-Monte y Peiró, 1997).

- *Modelos desde la Teoría Sociocognitiva del Yo:* En este caso destacan las aportaciones de Albert Bandura, quien trabajó sobre la visión que tienen las personas de sí mismas en cuanto a las acciones y los roles que desempeñan, haciendo referencia a las propias percepciones de los individuos. Bandura señala (Gil-Monte y Peiró, 1997) que las cogniciones de los individuos van a influir en sus percepciones y se modificaran en base a sus acciones, y de lo que se observa de los demás.

Dentro de ésta teoría, destacan los *Modelos de Competencia Social de Harrison*, donde se habla de la competencia percibida por el profesional y la



eficacia como factores principales dentro del síndrome de quemarse; y el *Modelo de Cherniss*, quien señala tres niveles en lo que a causas se refiere: nivel social, burocracia y expectativas poco realistas (Manassero, 2003:76).

- *Modelos desde las Teorías del Intercambio Social*: Se parte de la teoría de la equidad, con el Modelo de Comparación de Buunk y Schaufeli, o de la teoría de la conservación de recursos con el Modelo de Hobfoll y Fredy (Gil-Monte y Peiró, 1997: 36). En ambas teorías se entiende que el Burnout está estrechamente relacionado con la falta de equidad que desarrollan los profesionales, producto de las relaciones interpersonales propias de la profesión. Es evidente, que en aquellas profesiones donde la relación de ayuda hace de pilar, como es el caso de los Trabajadores Sociales, se establecen relaciones entre los receptores de la ayuda, colegas o incluso con la misma organización. De manera que cuando se perciba que la implicación y esfuerzo por parte del profesional, es mayor que los logros obtenidos en el trabajo, el profesional llegará a desarrollar sentimientos de estar quemado por el trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Dentro de estas teorías destacan las aportaciones realizadas en el *Modelo de Conservación de Recursos de Hobfoll y Fredy (1993)* donde se respalda en la idea de que el estrés se manifiesta en el momento en que las personas perciben como amenazado aquello que les motiva.

- *Modelos desde la Teoría Organizacional*: Este modelo considera el Burnout como una respuesta al estrés laboral crónico, dando una especial importancia al contexto donde se desarrolla el trabajo. La organización y su estructura, el clima laboral, los roles e incluso el apoyo social, actúan como estresores a la hora de desarrollarse el Síndrome.

Cabe destacar la propuesta de *Cox, Kuk y Leiter (1993)*, donde se considera el Burnout como un episodio particular del estrés laboral específicamente orientado a las profesiones de servicios humanos. Según su propuesta, se desarrolla cuando las estrategias que utiliza el sujeto para afrontar el estrés laboral durante largo tiempo no resultan eficaces. Consideran

la salud de la organización como una variable moduladora en una clara relación entre el estrés y el Burnout, y destacan el papel de la percepción por parte de los trabajadores de los sistemas psicosociales de la organización, puestas de manifiesto en su estructura, políticas y procedimientos.

### **Proceso.**

Cuando se habla del Síndrome de Quemarse en el Trabajo resulta forzoso hacer referencia al papel que juegan las relaciones interpersonales profesionales, como señala Gil-Monte (2005). Los síntomas que de ahí se despliegan interaccionaran de manera que se terminará por convertir en un proceso continuado, sostenido y engrosado por unas condiciones ambientales de trabajo negativas, que junto con las variables personales, harán propicia la aparición y posterior desarrollo del Síndrome.

Sin embargo no debemos dejar de tener presente que para algunos autores es importante señalar que de las tres dimensiones (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal), destacan solo una como más relevante: el desgaste emocional (Mediano Ortega, 2001). Plantean el hecho de que sin la existencia de un desgaste emocional laboral, sin un exceso de demanda respecto a nuestras tareas, no sería posible su aparición. Pero no debe olvidarse que no aparece de un día para otro, sino que ha de mantenerse en el tiempo. De ahí que el *Burnout* se suele dar en aquellos profesionales en continuo contacto humano. Es por tanto imprescindible poder establecer la correcta evolución y desarrollo del síndrome de quemarse, con objeto de instaurar las políticas de intervención adecuadas, así como una correcta prevención.

Lo cierto es que no todos coinciden en establecer los mismos síntomas que hacen surgir las primeras reacciones al estrés laboral. Se puede hablar de varios modelos (Gil-Monte y Peiró, 1997: 23-29):

a) Golembiewski et al.(1983): Este modelo toma como referencia el sentimiento de *despersonalización* como desencadenante de todo el proceso. Sin embargo, eso no significa que sea el que mayor presión ejerce en el

profesional. De las tres dimensiones va a ser el agotamiento emocional lo que más contribuye a que el profesional se quemara.

Lo novedoso de Golembiewski fue incorporar las fases por las cuales el profesional pasa en el proceso del quemamiento. Para ello toma como referencia el MIB, e incorpora las categorías de *alto* y *bajo* en cada una de las fases.

*b) Leiter y Maslach (1988):* Leiter es uno de los autores que vieron las complejidades del modelo de Golembiewski en cuanto a la dicotomía entre alta-bajo sobre el “quemamiento”. Se criticó el hecho de que al considerar la despersonalización como la dimensión potenciadora del Síndrome, dejaban sin considerar las otras dimensiones.

En base a estas dificultades observadas en dicho modelo, Leiter y Maslach plantearon un modelo invertido, donde se explica que los estresores laborales son los que hacen surgir en los profesionales el desarrollo de sentimientos de agotamiento, los cuales provocaran la aparición de la despersonalización, pierden el compromiso de implicación en el trabajo, hace que baje su realización como persona y se desencadene el Burnout.

### **Desencadenantes y facilitadores.**

Distinguir cuales son los desencadenantes y facilitadores no es tarea fácil ya que *cualquier situación crónica molesta del entorno laboral puede ser un estresor, y por tanto, un desencadenante o facilitador del síndrome* (Gil-Monte y Peiró, 1997: 63). No obstante, es posible identificar algunos estímulos dentro del ámbito laboral que conllevan a un estrés y posterior Burnout.

#### *Desencadenantes del Burnout:*

Cuando se habla de desencadenantes se hace referencia a aquellos estresores crónicos que aparecen en el ámbito laboral. José M<sup>a</sup> Peiró (1997) estableció una serie de categorías de dichos estresores, con objeto de facilitar

su estudio: el ambiente laboral y contenidos del puesto, roles, relaciones interpersonales, y los aspectos organizacionales.

*Facilitadores del Burnout:*

Se habla de *variables de carácter personal que tienen una función facilitadora o inhibidora de la acción que los estresores ejercen sobre el sujeto. En la medida en que estos facilitadores estén presentes aumentara o disminuirá el grado de estrés laboral percibido y consecuentemente afectaran al desarrollo del síndrome en una u otra dirección* (Gil-Monte y Peiró, 1997:71)

Los facilitadores de los que se hace referencia son las variables socio-demográficas, las variables de personalidad y las estrategias que el profesional utilice para el afrontamiento del estrés. Igualmente se tomará el apoyo social no solo como desencadenante, sino como facilitador.

**Consecuencias.**

El estrés provoca en el individuo respuestas fisiológicas, afectivas y conductuales, que si se mantienen en el tiempo, terminan alternando su adaptación, adquiriendo el signo de enfermedad (Peiró y Salvador, 1993). Por tanto, el Síndrome de Burnout es una respuesta a un estrés laboral crónico, que termina generando sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el trabajo en sí. Si esto permanece en el tiempo, generara una serie de consecuencias ya no solo para el profesional, sino para la organización donde desarrolla su trabajo o sus propios compañeros.

*Consecuencias para el profesional:* podemos diferenciar dos subclasificaciones: consecuencias sobre la salud, y sobre las relaciones interpersonales extralaborales.

En lo que se refiere a las *consecuencias sobre la salud*, los análisis de los síntomas característicos del Burnout hacen referencia a la relación del síntoma respecto con los diversos sistemas del organismo. Para ello autores como Golembiewski (Gil-Monte y Peiró, 1997), tuvieron especial interés en el tema y

crearon diversos estudios mediante los cuales llegaron a la conclusión de que el Burnout afectaba en gran medida a la salud del propio profesional.

En diversos estudios se ha demostrado que una de las consecuencias del Burnout sobre las *relaciones interpersonales extralaborales*, incide especialmente en la propia familia del profesional y entorno familiar. Maslach señala que el Burnout afecta a la vida privada (Gil-Monte y Peiró, 1997), donde el cinismo y el desprecio son proyectados fuertemente en la familia y amigos.

#### *Consecuencias para la organización:*

Una baja satisfacción laboral, el abandono de la organización y el deterioro de la calidad del servicio de la organización, son consideradas como las principales consecuencias del Síndrome de Burnout en lo que a la organización se refiere. La propensión al *abandono de la organización* por parte del sujeto, ha preocupado mucho a lo largo de estos últimos años. Diversos estudios han llegado a la conclusión de que la mejor manera de predecir el abandono de la organización son las propias intenciones de los sujetos.

Este absentismo laboral junto con el *deterioro del servicio de la organización* forma parte de unos aspectos absolutamente necesarios en el desarrollo de un óptimo desarrollo laboral. Una consecuencia decisiva para la organización es el deterioro de la calidad de la ejecución profesional lo que afecta directamente a los receptores del trabajo.

#### **Prevención.**

Respecto a las medidas de prevención, Bravo Jiménez (Martín García, 2003<sup>2</sup>) señala la imposibilidad de señalar ninguna dimensión absolutamente efectiva frente al Burnout. Según él, una vez aparecido el síndrome, difícilmente se puede recuperar a la persona, dado que en muchos de los casos requieren de tratamiento médico o farmacológico, lo cual hace que la mayoría de las intervenciones estén guiadas hacia la prevención.

---

<sup>2</sup> En: Martín García, M. (2003) *Trabajo Social en Gerontología*. Síntesis. Madrid.

Si bien es cierto que con ayuda de la psicología social se puede hablar de estrategias más generales, que busquen cambios en nuestras respuestas fisiológicas o estrategias conductuales, la complementariedad entre las mismas multiplicaría los beneficios. De igual forma, no se puede olvidar que dicha prevención no puede ir solamente encaminada hacia el bienestar del propio trabajador, sino que se debe tener en cuenta que trabaja en equipo con otras personas, dentro de una organización determinada.

### **Estrés.**

Como señala Manassero en su libro (2003) el estrés no es más que una respuesta biológica de nuestro cuerpo a determinadas condiciones externas que hacen que nuestra armonía emocional se vea desequilibrada, y como resultado de dicha situación que nos provoca malestar, tendemos a evitarla y huir de ella. Aun así muchos son los autores que se han lanzado a propagar definiciones acerca del término “estrés”.

Kyriacou (Manassero, 2003:37) lo define como “estado emocional negativo, caracterizado por la experiencia de emociones desagradables (...) y acompañadas de cambios fisiológicos y bioquímicos, como resultado de su trabajo”. En cambio Martens (Manassero, 2003:37) lo considera un proceso, donde destaca el desequilibrio entre las demandas y la capacidad de respuesta por parte de la propia persona.

“Un estresor es cualquier factor que causa estrés a una persona” (Manassero, 2003:40). Partiendo de esa base, el factor causante de dicha estrés va a variar en función de la persona, por lo que el abanico de posibles factores se vería ampliado. Una misma situación puede ofrecer tanto estresores más objetivos comunes a la percepción de cualquier sujeto, así como subjetivos, propios como se ha explicado, de las experiencias personales de cada uno.

Lo cierto es que se trata de una experiencia que puede surgir en muchos ámbitos de nuestra vida. Gran parte de nuestra vida la dedicamos a trabajar, resultaría lógico pensar que ese sería un ámbito tendente de generar estrés. La situación a la que se exponen la gran parte de los trabajadores va a

depender de cómo vivan cada uno de ellos dicha experiencia, como la perciban, y en consecuencia, como finalmente la afrontan.

Entre los estresores más comunes destacan: el entorno físico, los contenidos del puesto, estresores socio-organizacionales y extralaborables. De los cuales Peiró (1992) señala como principales el ambiente físico y los contenidos del puesto de trabajo.

Como se ve muchas son las definiciones que se han querido establecer sobre el estrés. Manassero (2003) junto con Peiró (1992) coinciden en establecer una clasificación sobre el término estrés en base a su conceptualización. El estrés es calificado como estímulo ambiental que genera en el organismo un efecto deformador, transitorio o permanente (Manassero, 2003). Para algunos autores la aparición de nuevas o inesperadas situaciones ejercen una fuerza tal, capaz de producir estrés en una determinada situación (1992

### **Trabajo Social y Relación de Ayuda.**

Los primeros indicios de una preocupación tácita sobre el Síndrome de Quemarse por el Trabajo, se remiten al mundo anglosajón y se refiere a unos colectivos concretos: personal sanitario, docentes y profesiones asistenciales. Concretamente no es hasta los años ochenta en Estados Unidos, cuando se comienza a ver cierto interés por el campo del Trabajo Social (Bertomeu, 2000). En el caso de España, este proceso ha sido estudiado mayoritariamente en el sector sanitario y educativo, pero muy escasamente en los profesionales de la acción social.

Este Síndrome al que se hace referencia, afecta especialmente a aquellas profesiones caracterizadas por una relación constante y directa con personas, más concretamente en aquellas profesiones que mantienen una relación de ayuda. Es frecuente, en aquellas profesiones que suponen una relación cercana e intensa con los beneficiarios del trabajo, médicos, trabajadores sociales, maestros... No se debe olvidar que detrás de todo profesional hay una persona, con unas características, necesidades, capacidades y limitaciones, que se van a ver inmersas en la esfera de su ámbito de trabajo y

que constituyen un elemento fundamental en el establecimiento de la relación de ayuda, en el caso de los trabajadores sociales.

De Robertis (2003) señala cuales son los medios de los que dispone el profesional del Trabajo Social para alcanzar sus objetivos, por un lado encaminados al establecimiento de la relación del profesional para con el usuario (empatía, escucha, intercambio...), y por otro lado, a la creación y disposición de recursos. Precisamente para poder lograrlos apunta la utilidad de los valores éticos y las ventajas de las políticas sociales.

Maria Dal Para (1994: 23)<sup>3</sup> habla de un servicio de ayuda encaminado esencialmente a individuos o grupos, con una pretensión fundamental, la de impulsar cambios, tanto personales o individuales como relacionales. Ciertamente cada persona va a venir acompañada de unos problemas concretos, de unas capacidades y limitaciones determinadas, y de ahí su posición de vulnerabilidad en ciertos casos. Vienen con el deseo de ser bien atendidos, lo que hace que las necesidades de las personas no se vean correspondidas con los objetivos del profesional. Esto puede generar sentimientos de frustración en el trabajador que se lleguen a ver reflejados en la relación con el usuario.

A la hora de hablar del profesional, Arija (2003) señala otro de los problemas con el que el trabajador social se puede encontrar en el transcurso de su intervención (2003). Conceptos como el narcisismo, el manejo del poder, la transferencia y contratransferencia, y los miedos, resultan muy importantes si lo que pretendemos es delimitar las fortalezas y debilidades del profesional. La falta de empatía hacia el trabajo en si, las personas a las que dirigimos nuestro trabajo e incluso hacia los colegas que nos rodean, son el fruto del desinterés hacia la realidad en la que se trabaja, lo cual hace que irremediablemente repercuta en la profesión.

Sobre este tema, Zamanillo (1990)<sup>4</sup> expresa que *en una sociedad altamente dializada se va adquiriendo cada vez más un sentimiento de desigualdad entre el profesional y el otro cliente, cuya representación en el*

---

<sup>3</sup> Publicado en Bianchi, Elisa (1994) "El servicio social como proceso de ayuda". Ediciones Paidós. Barcelona.

<sup>4</sup> En Arija (2003:45)



*plano de lo simbólico la encontramos en la utilización de un lenguaje claramente diferenciado en un ellos y un nosotros.*

Finalmente Bartomeu (2000: 66) señala la paradoja de las profesiones de corte humanístico. Habla del choque que viven los profesionales ante situaciones diarias deshumanizadas, y en las que se ven obligados a transformar. De esta manera, el contraste entre las expectativas generadas ante determinadas situaciones de necesidad y la realidad en la que posteriormente trabajen será tal, que de alguna manera el desarrollo de la intervención se hará muy complicado.

Según Arijá (2003:37) los Trabajadores Sociales tendemos a actuar en base a como entendemos la realidad. Añade algunos conceptos con una destacada participación dentro del proceso de la relación de ayuda como son la institución, el cliente o el profesional.

Cristina de Robertis (2003) habla de la profesión del Trabajo Social basada en una intervención propia de situaciones de necesidad, complejas, y de cambio continuo. Se trata de un trabajo donde la pluralidad será clave en lo que a la intervención se refiere, ya no tanto por los colectivos a los que se atiende, sino más bien por la variedad de sus necesidades, problemas y ayudas. De ahí que mediante la interacción de diversas disciplinas se adquieran diferentes perspectivas y visiones para poder comprender mejor la realidad con la que se esté trabajando.

Cuando el Trabajador Social actúa, no se debe olvidar que se está tratando con personas en situación de incapacidad social, víctimas de un posible proceso de exclusión. De ahí que el profesional trate de aportar las herramientas pertinentes para poder convertir dicha incapacidad en autonomía.

Cuando se hace referencia a la profesión del Trabajo Social, es imprescindible tener presente la institución u organización desde la que se desarrolla, ya que desde ella se van a llevar a cabo una serie de valores, objetivos e intereses muy concretos. Lógicamente, el saber observar como se desarrolla y organiza nuestro lugar de trabajo no solo ayudará a comprender los objetivos del mismo, sino que facilitará una mejor comprensión tanto personal (en cuanto a valores) como profesional (en cuanto a objetivos). El

principal problema aparece cuando la visión del trabajador no se corresponde con la del centro donde se desarrolla el trabajo, lo que afecta ya no solo al desempeño de la labor, sino al recurso final del usuario que solicite la ayuda.

En la relación existente entre el Síndrome de Quemarse por el Trabajo y la profesión de Trabajo Social, es imprescindible citar a Edelwich y Brodsky<sup>5</sup> como precursores en lo que a su estudio se refiere, ya en los años ochenta. Desde entonces hasta nuestros días, muchos han sido los intentos por indagar sobre los antecedentes propios de esta profesión.

Lázaro (2004) establece un esquema que permite identificar los principales factores desencadenantes del síndrome de Burnout en la profesión de Trabajo Social. Agrupa dichos desencadenantes en cuatro grupos, los relativos a la organización, a la tarea, al propio profesional y los usuarios con los que se trabaja.

Del conjunto de los factores expuestos se ha considerado apropiado citar algunos de los factores estimados como fundamentales, con el objetivo de poder quedarnos con una idea general.

*Usuarios:* al inicio del trabajo se destacó una realidad del Trabajo Social, en contacto directo con sujetos en situación de necesidad. Se está hablando de personas que en ocasiones acudan de forma obligada, lo que generará en uno u otro momento algún comportamiento discrepante hacia el profesional. Indudablemente esto “quemará” al trabajador social cuanto mayor sea la constancia en el tiempo.

*Organización:* la actividad laboral se va a desarrollar en función a una estructura jerárquica. Además, el proceso de trabajo va a verse influenciado por una insuficiencia de recursos y una excesiva burocracia que marcará los resultados finales.

*Profesional:* Bertomeu (2000) hablaba de profesiones humanísticas donde el choque con una realidad deshumanizada dificultaba su adaptación. Es mas, dicho conflicto determinaría el comportamiento del profesional, de manera que sus expectativas se transformasen en poco realistas. En consecuencia, uno de

---

<sup>5</sup> Edelwich y Brodsky. Obra: “Etapas del desencanto en las profesiones de ayuda (1980)”

los principales factores que más incidencia ejercen sobre el profesional, sería el desajuste de expectativas que Lázaro recoge en su cuadro.

### **Objetivos de la investigación.**

Se puede decir que *“la elección de una u otra metodología esta en función de los objetivos que se pretendan alcanzar con el objeto de estudio”* (Beltrán, 1991:128). El objetivo principal del presente trabajo responde a la necesidad de poder conocer el discurso de los propios Trabajadores Sociales sobre el Síndrome de Quemarse en el Trabajo. Qué piensan, qué sienten y qué les motiva. Se tratará de profundizar en las descripciones e interpretaciones de una realidad socialmente construida.

### **Análisis cualitativo.**

Rubio y Varas expresan que todo análisis de una realidad lleva implícito un proceso de investigación (1999). En éste trabajo se ha querido conocer cual es el discurso de los sujetos a un nivel local. Es decir, el interés se ha orientado hacia el propio pensamiento de ocho Trabajadores Sociales sobre el Síndrome del Burnout.

De ahí que se haya partido de una investigación aplicada, donde lo que interesa es predecir y actuar. “Consiste en la aplicación y puesta en práctica de los descubrimientos para crear, desarrollar o mejorar estrategias y acciones concretas de acción social” (Rubio y Varas, 1999:122). Así mismo se trata de una investigación basada en la Teoría Fundamentada, donde en función de los datos obtenidos y no de supuestos a priori, se desarrollan teorías y conceptos sobre un tema concreto, mediante la utilización de dos estrategias principales: el método comparativo y el muestreo teórico, mediante la saturación teórica.

Medina Echevarría opina de los métodos cuantitativos que “en primer lugar, solo son aplicables allí donde se da materia cuantificable y, en segundo lugar, la cuantificación no supone algo valioso por si mismo” (1999:234). Y como señala Ibáñez, “las técnicas cualitativas no son menos matemáticas que las técnicas cuantitativas; lo son antes y más, pues (...) la palabra es anterior al numero” (1999:235). Desde el punto de vista de esta investigación, mediante

la metodología cualitativa se deja atrás una objetiva descripción de un hecho social, para conseguir su análisis y subjetiva explicación. Se ha considerado fundamental para alcanzar los objetivos propuestos, indagar sobre las experiencias vividas en primera persona. En definitiva, para poder comprender un fenómeno tan concreto y personal como es el de “sentirse quemado”.

Tanto la recogida de la información, como el análisis y el muestreo en los trabajos cualitativos suelen ser inductivos, guiados por supuestos teóricos, donde el análisis de unas entrevistas conduce a nuevos asuntos que se van interrogando en las entrevistas posteriores. Este proceso requiere que la codificación, categorización y análisis de los datos se produzca a través del proceso de recogida de datos realizando un proceso continuo de comparación de casos.

### **Muestreo.**

*“La entrevista cualitativa genera la oportunidad para comprender los puntos de vista de los participantes en la investigación acerca de sus mundos tal como son descritos en sus propias palabras”* (Mayan, 2001:15)

El objetivo principal del muestreo cualitativo reside en comprender un determinado hecho social al que cada investigador otorga un interés concreto, y donde en ninguno de los casos la intención es la de realizar generalizaciones en base a la muestra elegida (Mayan, 2001).

En cualquiera de los casos, e igual que señala Mayan (2001) dentro de esta investigación cualitativa, el método elegido va servir para recoger y analizar los datos relativos a la pregunta de investigación inicialmente establecida. En este caso, para llevar a cabo el trabajo se ha utilizado como herramienta de reproducción del discurso la entrevista en profundidad.

La *entrevista* no pretende obtener una información neutral y objetiva, “busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo (...) en definitiva, es una técnica para obtener que un individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación” (Ruiz de Olabuenaga, 89:126). Y dado que

el interés de este trabajo se centra en conocer el discurso de los Trabajadores Sociales sobre el Síndrome de Quemarse en el Trabajo, vislumbrar sus pensamientos y sentimientos, y no los porcentajes de Burnout que la profesión desprende, se ha optado por beneficiosa para la investigación la entrevista como método o herramienta.

Se trata de una herramienta que se usa cuando se conoce algo acerca del área a investigar, pero no la suficiente como para dar respuesta a los objetivos establecidos. Y como aportan Rubio y Varas (1999:362) “no se parte de listado de preguntas fijas, sino de un guión de temas o aspectos a tratar”, lo cual ha sido de gran ayuda dejando libertad al entrevistado en la descripción de su experiencia, enriqueciendo notablemente el contenido de la entrevista.

Se está hablando de una entrevista semi-estructurada, donde la recogida de datos de los trabajadores sociales se lleva a cabo a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden lógico, pero sin necesidad de coincidir dicho orden en el resto de entrevistas realizadas. Pero además, si se tienen presentes las características establecidas por Olabuénaga (1996) acerca de los diferentes tipos de entrevistas que podemos encontrar, podemos añadir que en este caso se trata de entrevistas *individuales*, ya que se realizan entrevistas de manera individual con cada profesional y en grupo y *monotématicas*, dado que se centran en un tema concreto: el síndrome de Burnout en el trabajo social.

### **Conclusiones.**

Centrarse en los discursos de los Trabajadores Sociales sobre su experiencia acerca del Síndrome de Burnout, se debe a la inquietud por conocer las diferentes percepciones y sentimientos que pueden llegar a surgir en el ámbito laboral y al hecho de que, la profesión de Trabajo Social cuenta con una gran cantidad de variables que influyen en su desarrollo.

Tras el análisis de cada una de las entrevistas realizadas se ha observado que el discurso de los Trabajadores Sociales sitúa a la organización como uno de los elementos principales en la aparición del Burnout. No solo la institución donde se desarrolla el trabajo sino todas las relaciones que en ella se generan.

A ello se añade que, la escasez y mala distribución de los recursos y una excesiva burocratización, dificultan desarrollar estrategias adaptadas a cada usuario con el que se pretende alcanzar los objetivos propuestos. Respecto a las relaciones que se establecen con los usuarios, se considera que la heterogeneidad que sufre la población trae consigo una serie de transformaciones que afectan no solo a sus necesidades , sino que éstas a su vez afectan al enfoque y el desarrollo de la intervención y de la relación profesional que se establezca entre profesional-usuario.

En cuanto a las diferencias entre los términos *estrés* y *Burnout*, se ha visto como la mayoría de los trabajadores sociales entrevistados presentan discursos conceptuales contradictorios. La falta de un conocimiento suficiente es uno de los motivos principales por el cual no distinguen con claridad ambos términos.

Hay que tener en cuenta que el termino de Burnout es relativamente reciente entre nuestra sociedad y que se asocia con facilidad al estrés. Es por este motivo por lo que se ven lógicos los discursos referentes a la necesidad de una mayor y mejor formación en los profesionales. Es necesario profundizar en los desencadenantes del Burnout propios a la profesión de Trabajo Social, desde el ámbito universitario, mostrando todas las caras de la realidad con la que se trabaja.

Los profesionales consideran que la implicación de la organización en el proceso de prevención del Burnout es fundamental, junto con el trabajo conjunto entre institución y profesional. El papel de la formación tanto académica como continuada, junto a la presencia de supervisiones, hacen que el trabajador social crezca “profesionalmente”, adquiriendo las herramientas necesarias para afrontar con éxito las situaciones generadoras de estrés y Burnout. Para poder orientar las políticas de prevención hacia la calidad en la intervención, éstas deben primero contar con los propios motores de la profesión, los trabajadores sociales. La única forma de conocer el funcionamiento, los beneficios y errores en la intervención es escuchando a los trabajadores sociales.

Por otro lado la responsabilidad por parte de la organización debe estar presente en estrategias preventivas de cada organización. Una de sus manifestaciones principales en la mayoría de los discursos es la importancia otorgada al establecimiento de espacios para desconectar, así como el apoyo social en los centros de trabajo, donde poder compartir experiencias, y la necesidad de mejorar tanto la formación universitaria como continuada en las cuestiones relativas a la salud psicosocial del profesional. La exploración de una prevención de riesgos psicosociales en el ámbito del trabajo, enfatiza la necesidad de sensibilizar a la cultura laboral de nuestra sociedad, de manera que se logren identificar sus riesgos, entre los que se encuentra el estrés y Síndrome de Quemarse por el Trabajo, como medio para poder alcanzar su prevención.

Finalmente se ha visto como la mayoría de los trabajadores sociales entrevistados centran sus satisfacciones profesionales en dos aspectos, ver logrado un determinado éxito en la persona o usuario con la que se establece una intervención así como la consecución de los objetivos y metas que ellos mismos se habían propuesto.

En definitiva, se puede decir que es necesario estudiar el Síndrome de Quemarse en el Trabajo en la profesión de Trabajo Social, con objeto de mejorar la calidad laboral de los profesionales y del servicio que se presta. Solo desde el discurso de los propios actores implicados se pueden conocer cual es el verdadero motivo del desgaste profesional en los Trabajadores Sociales. Este ha sido el objetivo de este trabajo y constituye una línea de estudio a desarrollar en el futuro.

#### **Bibliografía:**

BIANCHI, E. (1994). *El servicio social como proceso de ayuda*. Ediciones Paidós. Barcelona.

DE ROBERTIS, C. (2003) "La relación de ayuda en trabajo social". *Fundamentos del Trabajo Social. Ética y metodología*. Nau Llibres y PUV. Colección Trabajos 1. 73-83.

LÁZARO, S. (2004) *El desgaste profesional (síndrome de burnout) en los trabajadores sociales*. Revista Portularia, 4. Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad de Huelva. Huelva. Pp. 499-506.

MANASSERO, M. A. *et.al.* (2003). *Estrés y Burnout en la enseñanza*. Ediciones UIB. Palma, 35-108, 147-162, 257-279.

MEDIANO, L. (2001). *El Burnout en los médicos. Causas, prevención y tratamiento*. Ricardo Prats y Asociados. Girona.

MINGOTE, J.C.; PEREZ, F. (1999) "El estrés del Medico. Manual de autoayuda".Díaz de Santos. Madrid.

GIL MONTE, P.; PEIRO, J. M<sup>a</sup>. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Síntesis. Madrid.

GIL MONTE, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Ediciones Pirámide. Madrid.

GIMENEZ, V. M. (2000). "El fenómeno del Burnout en las profesiones de ayuda. Estudio experimental de la situación en centros sociales municipales de la ciudad de Alicante". *RTS 159*. Valencia, 65-99.

PEIRO, J. M. (1992) *Desencadenantes del estrés laboral*. Eudema. Madrid.

PEIRO, J. M.; SALVADOR, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Eudema. Madrid.

RUBIOL, G. (1984). "El agotamiento (Burn Out) en las profesiones de ayuda". *RTS 94*. 42-57.

RUBIO, M<sup>a</sup>.J.; VARAS, J. (1999) *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*". Editorial CCS. Madrid, 54-57, 121-123, 234-239, 355-375.

RUIZ, J.I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Serie ciencias sociales, vol.15. Bilbao, 11-33, 73-79, 121-124.



# LOS SERVICIOS SOCIALES Y LA ORGANIZACIÓN DEL TERRITORIO

Guadalupe Cordero Martín  
Universidad Pablo de Olavide

**Palabras clave: - Servicios Sociales**

- **Planificación**
- **Mapa de Servicios Sociales**
- **Población**
- **Organización del territorio**

## 1. PRESENTACIÓN.

La planificación de los Servicios Sociales ha sido una de las cuestiones prioritarias a llevar a cabo desde el inicio del actual Sistema Público de Servicios Sociales, no por ello resuelto. Aparece como principio en todas las leyes de Servicios Sociales de las diferentes Comunidades Autónomas y una de las cuestiones básicas a abordar por las Administraciones Autonómicas a partir del proceso de transferencias.

El proceso de planificación lleva implícito el proceso de zonificación, que debe atender tanto a los Servicios Sociales de carácter Generalista como a los Especializados, y en el mismo, tienen que ser delimitadas las áreas territoriales para su organización, para ello tienen que tenerse en cuenta unos criterios de organización territorial claros y con ello llegar a la elaboración de los Mapas de Servicios Sociales.

En general se trata de un proceso complejo, proceso que implica un conocimiento extenso de la realidad sobre la que intervenir, y puesto que las poblaciones no son homogéneas, ello nos hace pensar en lo necesario que es el conocimiento de las características generales y particulares de la población a atender, para dar posteriormente respuestas eficaces atendiendo la diversidad.

## **SOCIAL SERVICES AND TERRITORIAL ORGANISATION**

- Keywords:**
- **Social Services**
  - **Planning**
  - **Social Services Plan**
  - **Population**
  - **Territorial Organisation**

Social Services planning has been a major issue, which remains unresolved, since the beginning of the current Public Social Services System. It is one of the fundamental principles of all the Social Services laws in the various Autonomous Communities and one of the basic issues that the Autonomous Administrative Bodies need to tackle, beginning with the transfer process.

The planning process includes the zoning process, which deals with both general and specialised social services, within this, the territorial areas must be defined for organisational purposes. Consequently, clear criteria for territorial organisation must be set out, which in turn, will result in the formation of the Social Services Plan.

In general, this is a complex process, and one which entails extensive knowledge of the environment in which it works. Given that populations are not uniform, we must consider the importance of knowledge of the general and specific characteristics of the population in question, before finding efficient solutions which take diversity into account.

### **2. EL PAPEL DE LA PLANIFICACIÓN EN LOS SERVICIOS SOCIALES.**

A partir de la Constitución Española de 1978, y basándose en el título VIII de la misma, dedicado a la Organización Territorial del Estado (concretamente en su artículo 148.20), se establece que, las Comunidades

Autónomas podrán asumir competencias en una serie de materias y entre ellas se especifica las de asistencia social. Desde este marco, y en concreto a partir de 1982, que es cuando se efectúa el proceso de transferencias en esta materia a las Comunidades Autónomas, se ha diseñado e implantado un Modelo de Servicios Sociales con un contenido específico y estructurado en dos niveles de intervención, en el que se implican las diferentes administraciones y la iniciativa social.

La planificación de los Servicios Sociales aparece cómo principio en todas las leyes de Servicios Sociales de las diferentes Comunidades Autónomas y una de las cuestiones básicas a abordar por las Administraciones Autonómicas a partir del proceso de transferencias citado. En general se trata de un proceso complejo, proceso que implica un conocimiento extenso de la realidad sobre la que intervenir, y puesto que las poblaciones no son homogéneas, ello nos hace pensar en lo necesario que es el conocimiento de las características generales y particulares de la población a atender.

Profundizar y analizar cómo se ha llevado a cabo la planificación de los Servicios Sociales durante todo este proceso, las orientaciones que ha tenido, las diferentes etapas por las que ha pasado, las principales dificultades encontradas nos sitúa en un proceso complejo en el que intervienen múltiples variables.

La Organización y Planificación de los Servicios Sociales entendemos que debe ser concebida desde la idea de organización territorial y que debe ser llevada a cabo como una forma más de planificación del territorio. Puesto que el territorio es el factor que asume la globalidad de incidencias de todo tipo, y las características propias de una delimitación de espacio y tiempo. Es fundamental conjugar sobre el territorio, socialmente definido, la combinación de los recursos humanos y los recursos materiales, ya que toda sociedad se mueve, se transforma, o se osifica, a partir de los problemas que se desarrollan en su seno (Bueno Abad, 1988: 19).

Los instrumentos que se han contemplado en las diferentes leyes para abordar este tema han sido fundamentalmente dos: los Mapas de Servicios Sociales o bien los Planes Regionales de Servicios Sociales. En estos se ha dado un tratamiento no homogéneo en la determinación de las áreas territoriales para la puesta en marcha tanto de Servicios Sociales de carácter generalista como de los especializados, y a veces es un tema no resuelto.

### 3.- LOS SERVICIOS SOCIALES Y LA ORDENACIÓN DEL TERRITORIO.

Para efectuar una adecuada planificación es necesario detenernos en cómo se ha tenido en cuenta la Ordenación del Territorio en las planificaciones llevadas a cabo, ya que entendemos que “el territorio no es homogéneo y que las diferencias y desigualdades en el espacio justifican la política territorial” (del Sistema de Ciudades, 1986).

Entendemos que “la ordenación del territorio tiende a la mejora del nivel de vida y de las condiciones de existencia de los individuos, corrigiendo las diferencias geográficas que resultan del crecimiento y que puedan comprometerla a largo plazo (Iº Informe de la Comisión Francesa de Ordenación del Territorio, 1965).

El proceso de planificación anteriormente tratado lleva implícito el proceso de zonificación, que debe atender tanto a los Servicios Sociales de carácter Generalista como a los Especializados, y en el mismo, tienen que ser delimitadas las áreas territoriales para su organización.

Es por ello que partimos de la definición realizada por el Consejo de Europa (1983) al plantear la Ordenación del Territorio como “la expresión espacial de las políticas económica, social, cultural y ecológica de toda la sociedad; a la vez es una disciplina científica, una técnica administrativa y una política concebida como enfoque interdisciplinar y global, cuyos fines son el

desarrollo regional equilibrado y la organización física del espacio de acuerdo con una estrategia global”. Todo ello con el fin de conseguir la plena cohesión e integración social.

Así, será objetivo fundamental de la Ordenación del Territorio “reducir las desigualdades regionales” y así alcanzar una mejor utilización y organización del espacio, de la protección del medio ambiente y de la calidad de vida. Y en el mismo cada vez se hace más hincapié en los aspectos socioculturales y en la calidad de vida.

La programación territorial debe ir acompañada de una desconcentración flexible de los servicios administrativos, para así conseguir una mejor relación entre ellos y las necesidades o preferencias locales. Precedo Ledo refiriéndose a la planificación del territorio, dice que son cuatro las características que componen el mínimo teórico que debe reunir toda Planificación del Territorio (Precedo Ledo, 1994: pág. 46):

- Poseer una visión global, tanto geográfica como económica.
- Procurar la integración de los factores psicosociales para contrarrestar los excesos del economicismo
- Proponer una metodología participativa del planeamiento territorial
- Presentar una prospectiva a largo y medio plazo del futuro escenario territorial.

Este autor plantea como la necesidad de una flexibilización creciente de las políticas de intervención, deberán ser consideradas como un soporte epistemológico básico. Para alcanzar esta flexibilidad, la planificación del territorio debe asumir, entre otras, las siguientes consideraciones o principios:

- a) Ha de ser flexible. Es necesario dotar a la planificación territorial de un sistema de revisión periódica que permita adaptar los objetivos a la realidad cambiante ....

- b) Ha de ser selectiva, porque la posesión o no de capacidad de adaptación, anteriormente explicitada, será precisamente lo que permita asegurar una vigencia y utilidad al plan que, aún siendo integral, no tiene que tratar todas las variables posibles, adoptando metodologías estratégicas, es decir selectivas, que deberán adaptarse a la realidad socioeconómica, económica y ambiental de cada región.

Las leyes de Servicios Sociales de las diferentes Comunidades Autónomas han ofrecido diferentes tratamientos a estos temas. Así la Ley de Servicios Sociales de Andalucía la única referencia que hace a este tema es cuando se refiere a las Zonas de Trabajo Social al decir: “para la consecución de los fines previstos, los Servicios Sociales Comunitarios se desarrollarán en las Zonas de Trabajo Social, entendidas éstas como demarcaciones susceptibles de servir como unidades adecuadas, para una prestación eficaz de los mismos” (artículo 9). Sin embargo no aborda este tema con mayor profundidad. De esta forma en general se manifiesta la situación planteada por López Lara cuando dice refiriéndose a la Sanidad “el sector sanitario español, en especial el público, ha carecido, desde su institucionalización administrativa de una perspectiva territorial que atendiera a las necesidades del conjunto social (1990: 424).

Por el contrario, otras Comunidades Autónomas, casos de Madrid, Murcia, Principado de Asturias, han corregido sus leyes originarias de Servicios Sociales. Con ello han ido perfilando el modelo de Servicios Sociales propuesto en un primer momento y lo han adaptado a las características concretas de cada comunidad y a las necesidades sociales y en ellas estas ideas empiezan a ser tenidas en cuenta. Citar como ejemplo la ley de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid que dedica un apartado a la organización territorial y define la misma como “la adscripción de centros, servicios y recursos de servicios sociales a un ámbito territorial determinado, de forma que sirvan,

preferentemente, para la satisfacción de las necesidades sociales de los ciudadanos que residan en él, y con el fin de que los servicios sociales tengan la mayor proximidad a los ciudadanos” (artículo 34).

Y refiriéndose a la planificación de Servicios Sociales en esta ley contempla que: “en la planificación de recursos de servicios sociales, ya sea para dispensar prestaciones de atención social primaria o de atención social especializada, se procurará una distribución territorial equilibrada, con el objeto de ofrecer una mayor accesibilidad a los recursos sociales y conseguir una cobertura espacial homogénea (artículo 34)

Otra ley como es la del Principado de Asturias, tiene un capítulo dedicado a la Ordenación territorial abordando cuestiones básicas como las que se relacionan a continuación:

- El sistema público de servicios sociales se organizará territorialmente en áreas, distritos, zonas básicas y zonas especiales de servicios sociales.
- La organización territorial vendrá establecida en el Mapa asturiano de servicios sociales que se aprobará reglamentariamente, las áreas de servicios sociales coincidirán con las establecidas en el Mapa sanitario de Asturias.
- La organización de los Servicios Sociales generales será en las denominadas Zonas básicas de servicios Sociales, estas estarán constituidas por demarcaciones entre 3.000 y 20.000 habitantes. No obstante, y por características geográficas, demográficas y de medios de comunicación se establecerán las denominadas Zonas Especiales de Servicios Sociales.

Las diferentes administraciones implicadas deberán participar activamente, mediante la coordinación de sus acciones, para dar respuesta a los objetivos propuestos, y dichas acciones deben tener una concreción territorial.

Según Precado Ledo (1994:55) muchos son los problemas que deben ser resueltos para hacer que la planificación territorial sea operativa, nosotros citamos los siguientes:

- La necesidad de concebir la planificación como un instrumento al servicio de la sociedad, lo cual requiere, necesariamente su participación activa.
- La dificultad de poseer esquemas válidos de anticipación en todos los campos necesarios, lo cual sería básico de acuerdo con el carácter prospectivo que debería tener.
- La necesidad de diseñar modelos o esquemas de planificación territorial asociados a los diferentes ritmos de crecimiento económico.
- La dificultad de diseñar metodologías válidas que, partiendo de los objetivos de las políticas sectoriales, logren integrarlas en el territorio, de acuerdo con los atributos diferenciales que éste posee.

En este sentido resulta fundamental realizar una verdadera planificación de todos estos servicios, adaptada a las propias características de la población: densidad, población mayor, población joven, zonas de especial problemática social,... En este punto consideramos fundamental y básico que la Administración Autonómica asuma un verdadero compromiso, en primer lugar de plantear una zonificación cerrada para el desarrollo de los Servicios Sociales de carácter general, es decir, de los Servicios Sociales Comunitarios adaptada a las condiciones de su población teniendo en cuenta criterios como dispersión geográfica, tasas de dependencia, indicadores de exclusión. Esta propuesta de zonificación debe de ser un referente directo, al cual se aspire a llegar en un futuro. Para ello es necesario que las propias Administraciones se pongan de acuerdo en el reconocimiento de la misma, y asuman el compromiso de su financiación.



#### 4. CONSIDERACIONES FINALES.

Por lo general es frecuente encontrar situaciones de desarticulación territorial, especialmente en los Servicios Sociales Especializados o sectoriales, esto se manifiesta en la dificultad de acceso a los diferentes servicios por parte de los ciudadanos. Por ello, para efectuar una adecuada organización del Territorio en los Servicios Sociales, encontramos la necesidad de aprobar un Mapa de servicios sociales para ejecutar en cada comunidad autónoma con unos criterios claros de organización territorial, dicho mapa debe incluir tanto los servicios sociales comunitarios como los especializados y deberá contener una completa síntesis de los datos básicos de las necesidades y las demandas sociales, así como de los recursos existentes.

Por otra parte, es necesario que los datos se conciban dentro de un Modelo y Sistema Público de Servicios Sociales que permitan hacer propuestas de actuación a corto y medio plazo. La exigencia constante de actualización plantea que el Mapa no puede ser un instrumento muerto e inactivo, sino un instrumento en constante actualización en cuanto a los datos de necesidades y demandas, las variaciones que se originen y la concreción de nuevos recursos.

Otra cuestión a tener en cuenta será el tratamiento especial de las zonas de alto riesgo, es decir, la población de alto riesgo como demandante potencial de servicios. Entendiendo zonas de alto riesgo aquellas áreas especiales que requieran un tratamiento especial a efectos de los Servicios Sociales, por cuanto aparecen en ellas una serie de variables sociales y económicas que las caracteriza como especialmente “deprimidas” y por lo tanto con riesgo de ser marginadas. Su localización y estudio aparece como un dato de especial relevancia a la hora de prever la demanda potencial de Servicios Sociales junto con las provisiones sobre sectores específicos de población (personas mayores, toxicómanos, desempleados, etc.). Localizar estos espacios geográficos con especiales necesidades de intervención, es una tarea fundamental al realizar la planificación de los Servicios Sociales.

Para los Servicios Sociales Especializados como segundo nivel de intervención en los Servicios Sociales, se debería plantear una cobertura homogénea tanto para los diferentes sectores de atención como en el territorio. Es muy importante que los planes integrales para los diferentes sectores de población, sean ejecutados en su totalidad, para ello es fundamental una asignación de medios de diverso tipo: financieros, humanos, técnicos...

Para terminar insistir en que muchos problemas deben ser resueltos para conseguir que la planificación territorial sea operativa, si bien citamos aquí algunos de los referidos por Precedo Ledo:

- La necesidad de concebir la planificación como un instrumento al servicio de la sociedad, lo cual requiere necesariamente su participación activa.
- La necesidad de diseñar modelos o esquemas de planificación territorial asociados a los diferentes ritmos de crecimiento económico.
- La dificultad de poseer esquemas válidos de anticipación en todos los campos necesarios, lo cual será básico de acuerdo con el carácter prospectivo que debería tener.

En definitiva, tanto la Planificación como la organización del Territorio en los Servicios Sociales, deberán llevarse a cabo de manera flexible para poder así adaptarse a la realidad, y con ello dar respuestas eficaces a la ciudadanía a la que van dirigidos.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

BUENO ABAD, J.R. (1988): En búsqueda de un Modelo de Servicios Sociales. R.T.S. nº 108, Barcelona.

CANO GARCIA, G. (1990): (Divisiones territoriales y comarcalizaciones en Andalucía. Pasado y Presente, en Geografía de Andalucía, Vol. VII. Ediciones Tartessos. Cádiz, pp. 23-90.

CANO GARCIA, G.(2002): “Una propuesta de Comarcalización para Andalucía”, en Conocer Andalucía. Gran Enciclopedia Andaluza del Siglo XXI. (Cano García, G. dir.). Volumen X. Ediciones Tartessos. Sevilla, pp.11-85.

DIPUTACIÓN FORAL DE GIPUZKOA (1999): Los Servicios Sociales en los municipios rurales de Gipuzkoa. Departamento de Servicios Sociales.

DIPUTACIÓN FORAL DE GIPUZKOA (1999): Mapa de los Servicios Sociales de Gipuzkoa. Departamento de Servicios Sociales.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1998): Mapa de Servicios Personales Locales. Hacia un modelo integral, estratégico, comunitario y participativo. Patronat flor de Maig.

DIRECCION GENERAL DE ORDENACION DEL TERRITORIO (1986): Sistema de Ciudades. Consejería de Política territorial.

DIRECCION GENERAL DE ORDENACION DEL TERRITORIO Y URBANISMO (1998): Plan de Ordenación del territorio de Andalucía. Bases y Estrategias. Consejería de Obras Públicas y Transporte. Junta de Andalucía.

LOPEZ LARA, E. (1991): Salud y Territorio: Geografía médica y Asistencial en Andalucía. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Sevilla.

VENTURA FERNANDEZ, J.(1996): Los servicios educativos en Andalucía: territorio y planificación sectorial. Sevilla, Tesis Doctoral.

PRECEDO LEDO, A. (1994): Desarrollo Territorial y Planificación Comarcal. El Plan de Desarrollo Comarcal de Galicia. Xunta de Galicia.

**M<sup>a</sup> Teresa del Álamo Martín**

**Saud Saudi Moro**

Universidad de Valladolid

UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO SOCIAL EN LA UNIDAD DE BAJA VISIÓN DEL INSTITUTO DE  
OFTALMOBIOLOGÍA APLICADA ( IOBA) DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**Resumen:**

En un mundo, donde cada vez es más necesario y está más valorado el establecimiento de redes entre departamentos, centros, institutos, universidades de ámbito local, regional, nacional e internacional, nace este proyecto.

El presente trabajo relata experiencia de colaboración, en materia de investigación, docencia y prestación de servicios entre el Instituto Universitario de Oftalmobiología Aplicada (IOBA) y el Departamento de Sociología y Trabajo Social, a través de la Sección Departamental de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

**Palabras Clave:** Trabajo Social, Baja visión, docencia, investigación, Redes Sociales.

**SUMMARY:**

This project was born in a world where the establishment of networks between departments, centres, institutes and universities local, regional, national and international is every time more valued and necessary.

The present paper talks about the experience of collaboration in investigation, teaching and benefit of services matters between the IOBA Eye Institute and sociology and social Work Department; through the Departmental Section of the education and Social Work Faculty in the University of Valladolid.

**Key words:** Social Work, Low Vision, teaching, investigation, networks

## Trabajo Social Clínico

Josefa Fombuena  
Amparo Martí

Universitat de Valencia

Palabras Clave: trabajo social, clínica, temor, postgrado.

Resumen: En ocasiones aparece en la literatura científica y profesional del Estado español algún referente al trabajo social clínico. Sin embargo, ni el término ni la práctica han conseguido implantarse en la cultura profesional de nuestro país. Esto sugiere alguna dificultad. Nuestra hipótesis de partida es que pudiera existir una cierta inseguridad para desarrollar un trabajo social clínico debido a la falta de adiestramiento. La presentación de esta comunicación es el resultado de una propuesta docente que se hizo en este Departamento con la realización de un curso de "Trabajo Social Clínico" cuya respuesta fue una sorpresa y un refuerzo para seguir en esta línea. Nuestro planteamiento es que sería necesaria incluir esta especialidad en los postgrados universitarios como una formación propia y diferenciada de otras actividades profesionales como son las de terapeuta o clínico. Queremos recordar la tradición clínica en trabajo social desde un enfoque de salud. En la actualidad, se están realizando actividades profesionales que recuerdan la práctica del trabajo social clínico pero sin un marco específico que permita integrar la teoría, las técnicas y la práctica.

### **Clinical Social Work**

**Authors: Josefa Fombuena and Amparo Martí; Universitat de València**

Key words: social work, clinic, fear, postgraduate courses.

Abstract: References to clinical social work are sometimes found in the scientific and professional literature of Spain. However, neither the term nor the practice have managed to settle in the professional culture of our country. This reveals some difficulties. Our starting hypothesis points to some level of insecurity in the practice of clinical social work caused by the lack of training. This paper is the result of a teaching proposal made in our Department, namely the organisation of a course on "Clinical Social Work". The response to the course was most surprising and did reinforce our will to continue working in this respect. We believe this speciality should be included in postgraduate courses as differentiated education, different from other professional activities, such as therapists or clinicians. We want to underline the clinical tradition of social work from a health approach. At present, professional activities that remind us of clinical social work practice are developed but they do lack a specific framework allowing to integrate theory, techniques, and practice.

El trabajo social, en su conjunto, se ha asociado al Trabajo social de Casos que

“no constituye sino uno de los modos de intervención que utiliza el trabajo social. Sería prestarle un mal servicio el presentarlo como constituyendo él sólo el trabajo social” (Du Ranquet, 1996: 1)

Desprestigiado por controlador y denominado “asistencial” como un calificativo sinónimo de conservador, el trabajo social de casos ha pasado por numerosas vicisitudes. Después de la Re-conceptualización, casi desapareció de la teoría pero no de la práctica. La implantación del sistema público de servicios sociales no mejoró la situación (Ituarte, 1999). La lucha por la mejora de las condiciones de vida se priorizó sobre la lucha por la mejora del individuo y de la sociedad. En la actualidad, el trabajo social de casos pasa por un fuerte renacer, al amparo de las teorías vinculadas con el sujeto y con la formación del mismo (Giddens, 1994; Théry, 1997; Beck, 1998). El individualismo ya no es sinónimo de insolidaridad, sino la fuente de los cambios sociales con más impacto en la vida cotidiana de las personas y en los mecanismos de la sociedad. Después de unos años centrados en los derechos del sujeto, el reciente individualismo no parece tener los días contados: difícilmente, encontraremos familias con padres autoritarios, profesores no democráticos o incluso relaciones fraternas no dialogantes. El individualismo ha venido para quedarse.

Con todo, este individualismo genera fragilidades: cuando la red social y familiar se abre al mundo, se gana libertad pero se va perdiendo apoyo informal para la gestión de la vida cotidiana. Las previsiones de la Organización Mundial de la Salud indican que el Siglo XXI será el siglo de las enfermedades relacionadas con la soledad, el aislamiento y el estrés. Estas enfermedades ya no se expresan sólo a través de patologías corporales sino a través de dificultades sociales e interpersonales: son las adicciones, los intentos de suicidios, pero también los parados de larga duración, las familias endeudadas, etc. No son dificultades sociales vinculadas a la falta de recursos o a una sociedad desregularizada. Corresponden a una sociedad rica y opulenta pero a la vez compleja y, en ocasiones, atroz. Podemos recordar como, en pleno desarrollo del trabajo social, la riqueza no fue la misma para todos. Si bien para la mayoría de los inmigrantes que acudieron a los Estados Unidos en búsqueda de una vida mejor consiguieron su objetivo, una parte se perdió en el intento: delincuencia, alcoholismo, pobreza, situaciones todas ellas vinculadas al trabajo social.

Hacer un individuo más sólido que pueda “ganarse la vida” e incluso desarrollar una “vida buena” es el objetivo que persigue el trabajo social clínico. Sostenemos que el trabajo social clínico ha sido recuperado desde la práctica, desde aquellas profesionales que ya no encontraban en las posiciones macrosociales respuesta a sus dificultades. ¿Cómo intervenir con una persona toxicómana, con un adolescente que se niega a acudir a la escuela, con una joven que busca en la maternidad aquella familia de origen que no pudo atenderla?

Las trabajadoras sociales, ahora profesionales, buscaron formaciones que les permitieran ver el rostro del sujeto, ver al otro diferente (Levinas, 1993). Algunas, las primeras, acudieron a una formación de tipo psicodinámico siguiendo una tradición europea (Salzberger-Witttemberg, 1970; Rosell, 1988). Otras mantuvieron la mirada cercana al individuo con sus peculiaridades y su unicidad (Ituarte, 1999). Otras, más jóvenes, se dirigieron entusiasmadas hacia nuevos modelos que parecían dar respuesta a todas las preguntas (Fombuena, 2000). Sea cual fuere la pregunta, las respuestas parecían dirigirse hacia modelos terapéuticos. Estábamos, nuevamente, ante el trabajo social clínico.

En España, el trabajo social clínico está presente en las Escuelas de Jaén, Granada, Madrid, Gijón. Pero en la Universidad de Valencia, no aparece como tal. Se encuentra difuminada en un módulo troncal de segundo curso que ni tan siquiera tiene la denominación de trabajo social. Se llama “Intervención social individual y con grupos pequeños” que si bien responde a algunos de los contenidos del Trabajo Social Clínico suele crear dificultades de identidad y de comprensión. Nuestra propuesta es que el TSC es una especialización del trabajo social (Gomez, 2000) por lo que debería aparecer como tal en una parte específica de la troncalidad, a modo de presentación de los contenidos más relevantes para formar parte, en un postgrado, de una auténtica especialidad, siguiendo los modelos anglosajones<sup>1</sup> (Hollis, 1969, Hamilton, 1974, Perlman, 1980, Satir, 1980) o los numerosos latinoamericanos (Méndez, 1998, Bernler-Johnson, 1997).

Desde hace algunos años, hemos detectado que los profesionales se encuentran faltos de conocimientos que les expliquen el por qué de determinados comportamientos de los usuarios y faltos por ello de instrumentos que puedan facilitar un cambio en la realidad de estos. En las últimas remodelaciones de los planes de estudios, si bien las mejoras han sido muchas, también se fue perdiendo contenidos relativos al trabajo social individual y familiar desde la perspectiva del diagnóstico e intervención. En la Universidad de Valencia, hemos intentado rescatar esta formación partiendo de la demanda de las trabajadoras sociales diplomadas. Para esto, hemos organizado dos cursos de Trabajo Social Clínico, dirigido a profesionales en ejercicio y en colaboración con el Colegio Profesional.

---

<sup>1</sup> Clinical Social Work Federation: Promoting excellence in Clinical Social Work Practice

El primero de estos cursos fue impartido por el Profesor Dr. Colin Hollidge, de la School of Social Work, College of St. Catherine/ University of St. Thomas de Minnesota, en EE.UU. y el segundo fue desarrollado por el Dr. Ricardo Sanz Pons, psicoterapeuta, psicoanalista y terapeuta de familia; miembro titular con función didáctica de la Asociación Psicoanalista de Madrid, fue profesor de la antigua Escuela Diocesana de Asistentes Sociales, del Arzobispado de Valencia cuando era directora la Dra. Jesusa Pretejo y durante veinte años trabajo en Lausana en el sistema público de salud mental, en estrecha colaboración con Trabajadores Sociales. Estos cursos fueron evaluados muy positivamente por los asistentes que plantearon la necesidad de continuar en esta línea de formación.

De hecho, estos cursos suponen una especialización de tipo post-gradual por lo que, si bien podemos continuar en esta vía creemos que estamos ante un momento adecuado para introducir esta formación como lo que es: una formación especializada, de postgrado. Tanto los estudiantes como los profesionales en ejercicio, en Valencia, valorarían positivamente esta oportunidad.

#### PROPUESTA DE FORMACIÓN.

Para realizar esta propuesta, hemos analizado los programas de distintas universidades, europeas, norteamericanas y sudamericanas. Todos los programas proponen fundamentar el trabajo social clínico una base psicodinámica y un desarrollo de módulos relativos al modelo ecosistémico y a las teorías cognitivas. La metodología implica el desarrollo de una parte teórica y una parte práctica que se subdivide en laboratorio y en prácticas de campo. El plan de formación estaría organizado en cuatro módulos, dos teóricos y dos prácticos.

El primer módulo teórico parte de la tradición profesional más psicodinámica y llegando a un trabajo social clínico más avanzado y adaptado a la sociedad contemporánea.

#### **Métodos y Técnicas en Trabajo Social Clínico I**

*TEMA I: Comprensión de los conceptos clave del Desarrollo Humano como pilar en la práctica de trabajo social clínico.*

1. Utilización del modelo médico frente al modelo de itinerarios de desarrollo.
2. El enfoque de los itinerarios de desarrollo
3. Principios organizativos primarios que contribuyen a la interiorización.
4. Autorregulación afectiva (Sistemas autorreguladores y cuidadores empáticos)
5. El desarrollo del funcionamiento del yo objeto: utilización de las funciones psicológicas internas del cuidador.



### TEMA II: Inicio de la Relación de Trabajo Social Clínico.

1. Realización de la entrevista inicial.
2. Proceso de evaluación.
2. Establecimientos de Objetivos e inicio de la relación clínica.
3. El proceso de cambio y el inicio de la relación de trabajo social clínico.
4. La verdad emocional del síntoma y el inicio de la relación de Trabajo Social clínico.

TEMA III: La fase intermedia del Trabajo Social Clínico: Trabajar en los problemas del cliente y apoyarle en el proceso de cambio.

1. Estrategias para trabajar en la relación clínica.
2. Trabajo con las resistencias al cambio del cliente.
3. Analizar las intervenciones aplicables. (Técnicas)
4. La importancia del proceso de finalización en la relación de trabajo social clínico. (Maniobras defensivas, etc.).

TEMA IV: Trabajo social clínico con familias.

1. Evaluación de la dinámica familiar
2. Entrevista de trabajo social con familias
3. Alianzas familiares saludables y no saludables.

El segundo módulo está diseñado para resolver la necesidad de formación clínica en una unidad compleja como es la familia. El elemento estructurante del módulo es la Teoría General de Sistemas. Su marco teórico, sus diferentes escuelas y tendencias y la manera de intervenir con las familias.

### Métodos y Técnicas en Trabajo Social Clínico II

TEMA I: Génesis, raíces, influencias del Trabajo Social Clínico-Sistémico.

1. Conceptos básicos de sistemas
2. Teoría de la Comunicación.
3. Constructivismo. Complejidad
4. Escuelas y tendencias.

TEMA II: La intervención con la familia.

1. La Primera Entrevista
2. El Cambio. La demanda. La creación del contexto.
3. Encuadre. Conducción de la Intervención.
4. Elementos de Evaluación. Creación de hipótesis.

### TEMA III: Pertener y pertenecerse.

1. El inconsciente, la identidad, el sujeto psíquico.
2. La crisis. El poder.
3. El juego. La paradoja.
4. Interacción, vínculo.

### TEMA IV: El objeto: relaciones de objeto y relaciones con el objeto.

1. El problema del derivante.
2. Maniobra del miembro ausente.
3. Uso de medios escritos.
4. Instrumentos técnicos.

## Módulo III y IV. Prácticas de Laboratorio y de Campo.

### **Prácticas de laboratorio,**

En algunas Universidades como el *Hunter College School of Social Work de Nueva York* es necesario que el estudiante realice un trabajo de conocimiento de si mismo por medio de una terapia o de un trabajo de reflexión con el supervisor-tutor. No hemos considerado oportuno elaborar un módulo diferenciado por lo que incluiremos estos contenidos en la formación del estudiante en las prácticas de laboratorio.

Las prácticas de Laboratorio deberían estar dirigidas especialmente a la formación de los estudiantes, en una doble vertiente. Primero una dedicación suficiente en el desarrollo profesional, con grupos reducidos para poder abordar esta fase del aprendizaje con éxito. (Utilización de videos, presentación de casos usando el rôle-playing, etc). Eso implicaría: desarrollo de las habilidades de la entrevista, conocimiento del uso del espacio, del tiempo, del propio cuerpo, de la persona del interviniente, aprendizaje en la elaboración de instrumentos técnicos, el uso de la analogía, etc. Segundo un conocimiento de si mismo para poder ofrecer una mejor ayuda. Se podría conseguir por medio de un mini-curso de formación en valores que analizara las condiciones éticas en trabajo social clínico.

### **Prácticas de campo,**

Deberían ser una responsabilidad compartida de los sectores académicos y de los servicios que prestan la atención al cliente. Las prácticas de Campo, tendrían que realizarse en aquellos centros donde las profesionales ya tienen una formación clínica. Los estudiantes conjuntamente con el profesional de campo elaborarían un proyecto de intervención con el seguimiento y abordaje de los casos. Estas prácticas formarían parte de la memoria para alcanzar el Grado.

A modo de conclusión, señalamos que el trabajo social clínico es una especialización del trabajo social, que puede iniciarse en el nivel de grado si bien su desarrollo ha de desarrollarse a nivel de postgrado. El trabajo social clínico no es nuevo sino que bien al contrario forma parte de las raíces del trabajo social. Nuestra propuesta plantea el reto de asumir esta formación desde la universidad porque de lo contrario, la formación de los trabajadores sociales se hará en centros privados no universitarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAUDUIN, C. (2004) "Regards sur la pudeur", pp.13-15, en Revista "Les Colonnas d'Epsos, l'espace social en mouvement": "Espace privé, espace public, intimité, pudeur, respect» mars-avril, 2004, CREA-Lorraine.  
<http://assoc.wanadoo.fr/crai.lorraine/> última consulta 23-02-05.
- BECK, U. Y BECK-GERNSHEIN (1998) *El normal caos del amor*, El roure, Barcelona.
- BERNLER-JOHNSON (1997) *Teoría para el trabajo psicosocial*, Editorial Espacio, Buenos Aires.
- BUENO ABAD, J. R. (1998) *Représentations sociales de l'inadaptation sociale. Approche au groupe social des assistantes sociales*. Memoria DEA de la EHESS, dirigido por Denise Jodelet, no publicado.
- COLOMER SALMONS, Montserrat (1987) *La metodología y las técnicas en trabajo social* en DOCUMENTACIÓN SOCIAL, Nº 69 Edita Cáritas Española, Madrid.
- CYRULNIK, Boris (1993) *Les Nourritures affectives* Editions Odile Jacob, Paris.
- DU RANQUET, M. (1996) *Los modelos en trabajo social, intervención con personas y familias* Editorial Siglo XXI, Madrid
- FOMBUENA, J. (2000) "Pureza y mestizaje en Trabajo social" en Revista de Treball Social, Nº 158, Juny 2000, pp.8-33, Barcelona.
- GIDDENS, A. (1994) *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Editorial, Madrid.
- GIDDENS, A. (1998) *La transformación de la intimidad*, Cátedra, Madrid.
- HAMILTON, G. (1974) *Teoría y práctica de trabajo social de casos*, Editorial Prensa médica mejicana, Mexico.
- HEIREMAN, M. (1989) *Du côté de chez soi, la therapie contextuelle d'Ivan Boszormenyi-Nagy*, ESF, Paris.
- HOLLIS, F. (1969) *Trabajo social de casos, una terapia psico-social*, Random House.
- ITUARTE, A. (1999) *Procedimiento y proceso en Trabajo Social Clínico*, Consejo General y Siglo XXI, Madrid.
- GOMEZ, F. (2000) "El trabajo social clínico", pp. 1-16, en *Cambio social. Relaciones Humanas. Nuevas tecnologías. Enfoques para una formación de futuro*, 3er. Congreso de escuelas universitarias de Trabajo social, Barcelona, Mira Editores, Zaragoza.
- LEVINAS, E. (1993) *Entre Nosotros, ensayos para pensar en otro*, Editorial Pre-textos, Valencia

- LLOVET, J. UBIETO, R. (1991) *Los trabajadores sociales. De la crisis de identidad a la profesionalización*. Madrid, Editorial Popular.
- MENDEZ, X. (1998) "El modelo clínico de intervención psicosocial", *Revista de Servicio social*, 1,1. Universidad de la Concepción, Chile.
- PERLMAN, H.H. (1980) *El trabajo social individualizado*, Editorial Rialp, Madrid.
- RICHMOND, M. (1922) *Social Case Work*, Russell Sage Foundation, New York. (Hay traducción, *Caso social individual*, (1982) Humanitas, Buenos Aires.)
- ROSELL, T. (1988) *L'Entrevista en el treball social*, La llar del llibre, Barcelona.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I. (1970) *La relación asistencial* Amorrortu editores, Buenos Aires.
- SATIR, M. (1980) *Psicoterapia familiar conjunta*, Ed. Pax México.
- SCHWEITZER, J. (1993) "Nécessité ou besoin? Deux notions relatives a l'Etat Providence et leurs conséquences thérapeutiques" pp. 252-265. En *Thérapie Familiale*, vol. XIV, N°3, Genève.
- THÉRY, I. (1997) "Diferencia de sexos y diferencia de generaciones: la institución familiar sin herederos", en *Revista de Occidente*, nº 199, diciembre 1997, pp.35-61.
- ZAMANILLO PERAL, M<sup>a</sup> Teresa, (1987), "Reflexiones sobre el método en trabajo social", en *DOCUMENTACIÓN SOCIAL*, N° 69, Madrid.

## **LA TERAPIA/INTERVENCIÓN EN RED EN EL TRATAMIENTO DE ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN**

Rafael Gómez del Toro

En la época actual podemos constatar un progresivo incremento de los fenómenos de exclusión y de marginación social, especialmente en adolescentes y jóvenes en edad escolar, que afecta tanto a los diferentes estratos sociales como a las instituciones que trabajan con este sector de población.

Estos fenómenos comienzan a observarse desde muy temprana edad a partir de manifestaciones tales como: trastornos de conducta moderados y severos, conductas transgresoras, actos predelictivos, fracaso, absentismo y abandono escolar, consumo de drogas y alcohol, conducta de fuga del hogar, desestructuración de la familia, víctima de maltrato,..

Estas circunstancias hacen aun más necesaria la actuación especializada y concreta de equipos de intervención y la coordinación entre los distintos organismos implicados y la propia familia.

En este sentido, y de la práctica diaria, se observa la necesidad de dirigir las acciones hacia la prevención, rehabilitación y preparación para la inserción social de estos jóvenes en crisis y sin contención, considerando necesario para este trabajo un enfoque interdisciplinario, interinstitucional y terapéutico.

Se plantea la idea de abordar a los adolescentes y jóvenes desde todos los aspectos de su vida diaria, intentando crear un medio ambiente terapéutico, participando activamente en su entorno cotidiano con la implicación de los padres, los hermanos, las amistades, el profesorado, y otras personas con las que mantienen algún tipo de vinculación positiva.

Se entiende este abordaje en dos sentidos; primero: considerando recibir no sólo a un paciente en crisis, sino a una familia y a una institución que a menudo también están en crisis, desde el momento en que no le bastan los recursos propios de contención; un segundo sentido se refiere a múltiples formas de abordaje del joven, desde un equipo interdisciplinario, con distintas funciones y responsabilidades asociadas que actúan como agentes socializadores de estos jóvenes y sus familias así como de las instituciones con las que se relacionan.

Palabras clave: adolescentes, equipos de intervención, coordinación interinstitucional, medioambiente terapéutico, implicación.

Key words: Teenagers, teams of intervention, interinstitutional coordination, therapeutic environment, implication.

## THERAPY/ACTION NETWORK IN THE TREATMENT OF ADOLESCENTS AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION.

There has lately been a progressive increase in the problem of social exclusion and marginalisation, in particular, among adolescents and schoolchildren, which affects both the different social strata and the institutions which work with this sector of the population.

These problems become evident at a very early age and are indicated by slight to severe behaviour disorders, transgressive behaviour, pre-crime activity, school failure, truancy and dropping out of school, drug and alcohol abuse, running away from home, family break-ups, and being the victim of abuse...

These circumstances increasingly require specialised, specific task forces and coordination between the various authorities involved and the child's family.

In this respect, and in daily practice, there is a need to focus action on prevention, rehabilitation and preparation in order to socially integrate these young people who are experiencing a crisis and have no containment. To this effect, an interdisciplinary, interinstitutional and therapeutic approach is required.

We need to consider how to deal with adolescents and young people in all aspects of their daily life, and attempt to create a therapeutic environment, by actively participating in their daily environment, with the involvement of their parents, brothers and sisters, friends, teachers, and other people with whom they maintain some kind of positive relationship.

This approach is split into two parts. Firstly, by helping not only the patient experiencing the crisis, but also the family and institution who are experiencing this crisis, from the moment that they no longer have enough of their own containment resources to deal with the problem. Secondly, there are several ways to approach that young person, with an interdisciplinary team, with various functions and associated responsibilities that act as socialising agents for these young people, their families and the institutions involved.

En el presente, nos encontramos, cada día, con numerosas noticias de menores adolescentes que presentan conductas disociales cada vez de forma más frecuente que se detectan en los centros educativos, en el seno familiar y en la calle.

Por lo general, resulta muy difícil el abordaje de estos problemas y el éxito suele ser mínimo en las intervenciones con este tipo de jóvenes desde todas las instituciones que trabajan o tratan de trabajar con ellos.

La siguiente comunicación, trata de esbozar el posible camino para dar una solución o unas posibles soluciones a este tipo de situaciones, fruto de la experiencia en el trabajo con menores y adolescentes desde hace diez años en los Servicios Sociales.

Al plantear el concepto de terapia en red, nos referimos al trabajo coordinado con “todas las partes” que estén implicadas con el adolescente y que comparten objetivos comunes que son también objetivos que responden a su contexto de forma individualizada. Estoy hablando de todas las parcelas de la realidad relacional de un adolescente como son su familia, la escuela, su grupo de iguales.

La primera cuestión a plantear serán las valoraciones integrales en un sentido crítico. Con ello nos referimos a que, en la mayoría de las ocasiones, la situación de estos adolescentes se agrava sin entender realmente las verdaderas causas de su dinámica personal y familiar. Las valoraciones parciales y desconocedoras de otras áreas y de la relación de unas instituciones con otras, propician en la mayoría de los casos el fracaso en el trabajo del profesional con el adolescente. Los equipos y los profesionales, a menudo, nos volvemos celosos de compartir la información o se nos olvida hacerlo a otros profesionales o simplemente damos información de los resultados sin conocer realmente por qué se han producido.

El bagaje profesional lejos de la intención de crear dogmas, hace dilucidar que detrás de las conductas de este tipo de adolescentes subyacen otros tipos de condicionantes. Con ello hacemos referencia a la posible existencia de enfermedades mentales, discapacidades y no sólo de ellos sino también de otros miembros de su familia concretamente de los padres que influyen y condicionan los resultados finales.



La valoración familiar se viene a realizar desde los equipos especializados de los Servicios Sociales. Resulta complejo realizarla lo más completa posible pues la mayoría de las familias tienden a explicar los resultados de las conductas sin pararse a explicitar todos los pasos que se han ido produciendo hasta desembocar en los acontecimientos que hacen que llegue este tipo de problemáticas a los Servicios Sociales.

Estos casos de familias con adolescentes llegan al sistema público de Servicios Sociales después de una trayectoria de fracasos y frustraciones de los padres desde otras instituciones en especial la educativa, que conociendo el problema parcialmente se han limitado a depositar en las familias de estos adolescentes lo negativo de sus hijos, sin ofrecer apenas soluciones o, en el caso de ofrecerlos, no son compartidas por los padres que suelen tener una respuesta de rechazo hacia el sistema educativo.

El diagnóstico interinstitucional debe de convertirse en la pieza clave del eje vertebrador del proyecto de trabajo que se va a realizar con el adolescente. En este sentido, lo que se viene a defender son aquellos aspectos que están afectando a más de una faceta en la vida de ese adolescente y desde las distintas instituciones trabajar para cambiar dichos aspectos. Un ejemplo de ello, sería trabajar la negación de uno de los padres o de ambos ante la situación que presentan sus hijos, o ante una posible discapacidad encubierta o mal diagnosticada.

Realizado un diagnóstico compartido por todos los profesionales y conocido por estos, los familiares y el propio adolescente, nos encontramos en la etapa de comenzar a elaborar un proyecto de trabajo que aunque no tiene por qué estar escrito debe ser aceptado por todos, incluso por el menor de forma palpable u objetivizada en el sentido de que sea en este orden: el adolescente, su familia y los profesionales los que vean la meta y los cambios que se van efectuando.

Es importante también en ese proyecto determinar la cuantificación y duración en el tiempo. Para todos, es bueno saber cuando comienza y cuando acaba algo, en especial en determinados procesos de intervención o de tratamiento que suelen agotar a las familias y a los adolescentes. También es importante, periódicamente, que recordemos los objetivos para los que estamos trabajando pues la dinámica diaria nos hace centrarnos en las tareas rutinarias perdiendo con frecuencia el horizonte marcado en la elaboración del proyecto.

Como plantean Mondragón y Trigueros (2002), la escuela puede incidir de forma negativa en los menores que proceden de un ambiente de riesgo social, o de forma positiva si tienen un buen programa educativo para menores que provienen de ambientes marginadores y que ya presentan conductas asociales. Los profesionales de los centros educativos, después de la familia, son los que más tiempo les toca convivir con este tipo de adolescentes que en numerosas ocasiones y, en estos últimos años, la tónica general para este tipo de adolescentes en riesgo de exclusión han sido las expulsiones reiteradas de los centros que han provocado el efecto en los adolescentes de tomar la decisión de abandonar la escuela compartido por la mayoría de la comunidad docente y por los padres.

Resulta curioso que un adolescente con unas condiciones familiares generalmente diferentes a las de una familia normalizada sea también “excluido” del sistema educativo. Rechazado por todos por inadaptado, y el motivo argumentado a menudo es la falta de tiempo para dedicarle amparándonos en que hay otros tantos alumnos que también necesitan atención y no dan “problemas” en la convivencia; todo ese tiempo que tampoco le dedicaron sus padres o que le dedicaron indebidamente (demandas materiales).

Son los profesores y el equipo de apoyo los que se quejan de la falta de recursos, de medios y de que no pueden dedicarle la atención que necesitan estos niños porque los demás del aula también lo necesitan, con lo que la vía rápida es la expulsión para que “los aguanten” sus padres. Los padres se

encuentran, por lo general, todo el día fuera de casa por cuestiones laborales o en casa pero dejando en manos de los medios de comunicación y de los videojuegos la educación de sus hijos; atomizados bajo el mismo techo sin apenas compartir actividades.

Es importante trabajar con la imagen personal de estos jóvenes y su proyección social en el resto de la comunidad educativa. Rescatando al mismo tiempo los aspectos positivos que tiene y haciéndolos conscientes y de la misma forma con los compañeros y en especial con los profesores.

Si por el contrario, trabajamos la imagen trabajamos para el cambio de comportamientos, aptitudes... La experiencia ha demostrado que cuando se trabaja en el aula a nivel grupal la aceptación de este tipo de niños suele tener un efecto positivo en ellos. En este proceso, también, es igualmente necesario trabajar los afectos, la comprensión del otro, el por qué de sus conductas, e incluso el dejar de tenerles miedo.

A otro nivel; a nivel de profesorado, se puede trabajar la imagen de estos alumnos para aquellos que los “califican”, desde la parte emocional de aquellos profesionales acostumbrados a un sistema tremendamente normativo. Se puede, también ofrecer el abordaje de este tipo de alumnado desde la reflexión sobre lo que hacen o dejan de hacer y el por qué de esas conductas. Ayudándoles a expresarse de otra forma que no es por medio de robos, el insulto, la confrontación, la coacción, las amenazas y las agresiones, sino a expresar sentimiento a preguntar e incluso a exigir explicaciones y no huir o explotar de ira ante algo tremendamente injusto para ellos, a saber identificar cuáles son sus valores, cuáles son los valores comunes a todos y cuáles son los puntos que los distancia y los acerca.

No cabe duda que sería necesario incluir a Salud mental, otro sistema a parte o escindido y que por su saturación nunca terminan de llegar a trabajar en estos chavales. *“Yo no estoy loco”, “Mi hijo no está loco”* las clásicas expresiones a las que nos tenemos que enfrentar los profesionales.

La implicación y la correcta valoración y tratamiento “sobre todo tratamiento terapéutico” sobresaturado que nunca termina de llegar en la mayoría de los casos, a este tipo de chavales. Inaccesible, tanto para los adolescentes como para sus padres e incluso por los técnicos de otros servicios viéndose obligados a pasar por el “yugo” de los filtros de las citas con los distintos profesionales. Pero es importante, una vez superados estos obstáculos seguir trabajando la implicación y la asistencia de estos jóvenes y sus padres a las citas para que las terapias tengan su finalización y para que el trabajo de estos profesionales en el entorno del adolescente que es el lugar donde realmente se muestra el éxito de las terapias.

Los Servicios Sociales con las particularidades de cada programa, de cada servicio, de cada municipio, de cada equipo, de cada profesional, tienen la ficticia misión atribuida por otras instituciones y por la población en general de paliar y corregir las disfunciones de los demás. Esto lógicamente, no es así, como bien lo sabemos los profesionales que trabajamos en este Sistema de Protección. Entonces, ¿cuál es la verdadera misión de los servicios sociales en este tipo de problemáticas? A mi entender, trabajar con estos jóvenes y sus familias para el cambio de sus situaciones. Por trabajar, se entiende ofrecer herramientas e instrumentos a los padres y a los adolescentes para el afrontamiento de las situaciones cotidianas, ayudarlos a sumergirse en un proceso terapéutico que vaya al origen de dicha situación y que tomen conciencia de ello para, posteriormente ayudarles a buscar todas las alternativas.

Con respecto a los demás equipos y servicios intervinientes (incluidos los judiciales), los Servicios Sociales y concretamente los equipos que trabajan de forma especializada con las familias, es importante que contemplen la posibilidad de elegirse, de común acuerdo, por todas las partes en “mediadores” de todo el proceso. En términos de intervención en red, estaríamos hablando de los profesionales que coordinarían todo el proyecto y a todos las partes además de vivenciarse como un equipo de apoyo social.

No debemos olvidar la función preventiva de los equipos de Servicios Sociales, tanto en el trabajo con las familias como con los menores pues

alguno de ellos presentan en su seno familiar situaciones de riesgo de desprotección para los menores.

Por otra parte, existe un término algo controvertido en el terreno profesional que para algunos técnicos puede causar cierto rechazo. Nos referimos a la “implicación personal” relacionada también con la motivación de cada una de las partes y con el enganche terapéutico que se produce en estos procesos. En esa implicación o enganche terapéutico puede entrar también las relaciones, profesionalmente hablando, que se establecen entre los técnicos de los distintos equipos.

Vamos a diferenciar dentro de ese trabajo de implicación, la referida a los técnicos, podríamos llamarlo también *proximidad percibida*. En el trabajo con adolescentes es muy importante, no solo la implicación con la que se mueve el equipo técnico, cabe aún más, la implicación percibida por ese adolescente. En este plano, es más exitoso aunque también más costoso personalmente trabajar más desde los sentimientos que desde las exigencias de la racionalidad. Esa es una idea clave a transmitir, no sólo a los miembros de nuestro equipo, sino a los profesionales de otras instituciones implicadas.

Trabajar la implicación personal de los padres supone quizás para ellos, la posibilidad de reparar errores de etapas pasadas, no sólo de su historia como hijos que fueron, sino también como padres que en numerosas ocasiones se han encontrado atrapados en situaciones con escasos recursos o herramientas de comunicación y estilos poco eficaces para afrontar la educación de sus hijos. Trabajar la implicación de los padres, en un primer nivel, se obtiene a través de su percepción del apoyo social percibido por parte de los técnicos y en un segundo nivel, aceptando poner en práctica aquellas opciones que se le ofrecen desde el terreno profesional.

Con respecto a la implicación de los adolescentes en todo este proceso surge la cuestión de qué le podemos pedir al objeto de todo este entramado de intervenciones. Dos aspectos son claves a resaltar en ello: la toma de conciencia de su situación y la devolución de los cambios en sus conductas aunque sean mínimos. Poco más se les puede pedir, ya que nuestro trabajo

está basado en la suma de una serie de derechos que tienen los adolescentes por el hecho de ser menores de edad y en los deberes de los adultos de nuestra sociedad.

Otro tema de suma importancia, es lo que manera coloquial se conoce por los “recelos entre profesionales”, es decir, la desconfianza que genera el desconocimiento del trabajo que realizan otros profesionales, en especial de otras instituciones. ¿Cómo se puede vencer esto trabajando en red? La respuesta comienza por averiguar en qué consiste el trabajo de los demás o dicho de otra manera, profundizando lo que haga falta para conocer los contextos de otras organizaciones. Sin olvidar también que las diferencias entre profesionales no pueden influir hasta el punto que obstaculice el trabajo con este grupo de población y por supuesto, las ideas estereotipadas de determinado tipo de conductas. Como plantea Chadi, toda intervención presupone una realidad global en la lectura de cada caso particular. Cuando cada red institucional concreta la operación, sin que puedan fusionarse, cerrándose en visiones parcializadas no se posibilita el crecimiento de la observación que paralelamente acrecienta los recursos independientes. Añadir, además, que la concepción individualista, produce el “encierro” de cada “red institucional”, en general y de cada especialidad en particular, respaldadas en argumentos que describen la eficiencia y verdades de cada especialidad para tratar cada caso (2000).

Los adolescentes dejan de serlo y las familias cambian pero hay ciertas constantes que si no las tenemos presentes dentro del proceso a trabajar entre todos estamos abocados al fracaso. Nos referimos al aislamiento social. Cuando hablo de terapia en red, me refiero, también a una red técnica o interinstitucional que debemos ir haciendo que los usuarios la vayan sustituyendo por una red social informal. La mayoría de estos jóvenes y sus padres tienen una escasa red social que les ofrece pocas alternativas de elección y de pocos modelos de referencia. Por eso, es trabajo común de todas las partes ofrecer al adolescente las máximas opciones posibles o alternativas a la situación en la que se encuentran. Dicho aislamiento social es también promovido por el momento actual y los valores que se promueven que

han fomentado el individualismo del yo por colectivismo del grupo, pasando de la conciencia grupal a la conciencia individual.

Todo esta serie de conceptos se puede tener en cuenta en la intervención en red concibiendo a esta, como una técnica (Elklaïm, 1995) fruto de la experiencia, de ensayos y errores. Concebimos a la red como la tribu a la que pertenece el individuo. En todas las antiguas sociedades tribales, la tribu se encargaba de resolver los problemas existenciales de sus miembros.

La intervención en red comenzaría por la retribalización, es decir, devolver el problema a todos los miembros de la familia y del entorno con la suficiente relevancia como para aportar soluciones. En esta primera parte, son los equipos de profesionales los que tenemos una parte más activa como convocantes de las reuniones.

En una segunda fase trabajaríamos la polarización de grupos contrapuestos y rivales entre sí, por una parte, el núcleo familiar y por otra los elementos exteriores que intervienen. Se trata de promover la discusión en base a la expresión de deseos de cada grupo. Es interesante porque de dicha discusión se puede llegar a identificar a los líderes activistas del grupo (alguien del seno familiar, alguien de la familia extensa, algún profesional de los equipos que intervienen).

Seguidamente se pasa a la fase de movilización, es aquí donde se diseña el proyecto de intervención ayudando a explicitar los objetivos y las metas y animando a colaborar cada pequeño grupo con uno de los miembros de la familia, incluido el adolescente.

La siguiente fase es la de resistencia-depresión por la que pasan todos los grupos que adquieren cierta relevancia. En esta fase, no sólo entra la familia y su entorno, sino también los equipos intervinientes, pero se puede aportar, desde nuestra dimensión profesional, asistencia por medio de pequeños encuentros para motivar y tratar de que se vuelva a las fases anteriores.

Para finalizar, cuando se han alcanzado los objetivos de la red, todas las partes implicadas llegan a tener la sensación de avance, con sentimientos de logro y de que algo ha culminado.

## CONCLUSIONES

Aspectos a considerar:

- Plantear la necesidad de compartir objetivos claros y en continua revisión.
- Establecimiento de un clima de comprensión y trabajo para resolver dificultades comunes.
- Apoyo social dirigido hacia el establecimiento y consolidación de redes sociales informales de cara a trabajar y equilibrar el aislamiento social de estos jóvenes y de sus familias, buscando algún referente natural para el adolescente y para su familia.
- Establecer a un equipo de profesionales como coordinador en todo el proceso entre las demás instituciones, familia y adolescente.
- Trabajar desde el plano emocional desde todas las disciplinas.
- Llegar a sistematizar las intervenciones en red hasta convertirla en una técnica de la que todos participamos.
- Nuestro objetivo desde los Servicios Sociales es ayudar a otras instituciones y profesionales a percibir de otra manera la conducta del adolescente.

## BIBLIOGRAFÍA

- ELKAÏM, M y otros (1995): *Las Prácticas de la terapia de red*. Barcelona. Gedisa.
- MONDRAGÓN, J. y TRIGUEROS I. (2002): *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid. Narcea.
- CHADI, M. (2000): *Redes Sociales en el Trabajo Social*. Buenos Aires. Espacio.



## **Formación de profesionales en postgrado como Ayuda al Desarrollo**

Francisco Gómez Gómez  
Universidad Complutense de Madrid

**Índice:** 1.- Resumen. 2.- Antecedentes del Proyecto de Ayuda al Desarrollo. 3.- Fundamentación del Proyecto de Ayuda al Desarrollo. 4.- Objetivos de la Formación de Postgrado. 4.1.- Objetivo global de desarrollo. 4.2.- Objetivo específico. 5.- Contexto geográfico, social, cultural, económico y político de la zona donde se ejecuta el Proyecto de Ayuda al Desarrollo. 6.- Descripción del Proyecto de Ayuda al Desarrollo. 6.1.- Resultados esperados. 6.2.- Indicadores de los resultados. 6.3.- Fuentes de verificación de los indicadores. 6.4.- Actividades a desarrollar. 7.- Informe de seguimiento del Proyecto de Ayuda al Desarrollo. 8.- Conclusiones. 9.- Bibliografía.

### **1.- Resumen.**

Daremos a conocer el Proyecto de “Formación como expertos en Orientación, Consejería, y Psicoterapia Familiar de postgraduados en la Universidad Nacional de San Agustín para que atiendan a la población escolarizada en escuelas públicas de Arequipa y otras ciudades del Perú” desarrollado por profesores de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, en el curso 2005-2006, para la formación de graduados universitarios en la segunda especialidad en Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar.

En la segunda especialidad de la UNSA de Arequipa se han matriculado 54 profesionales graduados en Psicología, Psiquiatría, Medicina y Educación que están recibiendo una formación tanto de tipo presencial como virtual a distancia.

Los profesionales de Arequipa que realizan dichos estudios de postgrado se están capacitando para el ejercicio de la Orientación y la Consejería a los Niños y a los Adolescentes y la Psicoterapia Familiar dirigida a la población más desfavorecida, cuyos hijos están escolarizados en escuelas públicas de Arequipa y otras ciudades del sur del Perú (como Tacna, Ilo, Moquegua, Puno, Juliaca, Cuzco,...) y en dicho sentido el proyecto supone un ejercicio de buenas prácticas de las cuales queremos dejar constancia en este VI Congreso de Escuelas de Trabajo Social.

El Proyecto además de ser un Proyecto de Ayuda al Desarrollo financiado por la UCM es también el Proyecto B/2403/05 aprobado por al AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) para la movilidad del profesorado y la investigación conjunta entre la UCM y la UNSA.

**Palabras clave:** Ayuda al desarrollo. Formación de postgrado. Investigación conjunta.

### **Formation of professionals in posgrado like Aid to the Development**

Francisco Gómez Gómez.

School of Social Work

Complutense University of Madrid

#### **1. - Abstract.**

We will present the Project "Formation like experts in Direction, Council, and Psychotherapy of family of postgraduated in the National University as San Agustín so that they take care of the population in state schools of Arequipa and other cities of the Peru" developed by professors of the University School of Social Work of the Complutense University of Madrid, in course 2005-2006, for the formation of graduated university in the second specialty in Direction and Council to the Boy, Adolescent and Psychotherapy of family.

In the second specialty of the UNSA of Arequipa 54 professionals graduated in Psychology have registered themselves, Psychiatry, Medicine and Education that are receiving a formation as much of actual type as virtual at a distance.

The professionals of Arequipa who make these studies of postdegree are enabling for the exercise of the Direction and the Council to the Children and the Adolescents and the Psychotherapy of family directed to the most underprivileged population, whose children are in state schools of Arequipa and other cities of the south of Peru (like Tacna, Ilo, Moquegua, Puno, Juliaca, Cuzco...) and in this sense the project supposes an exercise of good practices of which we want to put record in this I SAW Congress of Schools of Social Work.

The Project in addition to being a Project of Aid to the Development financed by the UCM is also the Project B2403/05 approved by a the AECI (Spanish Agency of Cooperation the International for mobility deel teaching staff and the joint investigation between the UCM and the UNSA.

**Key words:** Aid to the development. Formation of postdegree. Joint investigation.

## **2.- Antecedentes del Proyecto de Ayuda al Desarrollo.**

Desde la década de los años setenta del pasado siglo XX algunos de nuestros profesores y profesionales de la Universidad Complutense de Madrid han colaborado en la labor de impartir docencia en cursos de postgrado de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA) en el Perú. Existiendo por ello una tradición de cooperación entre nuestro país y dicha área geográfica.

Otras universidades peruanas, como la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) de Lima, colaboran tradicionalmente con la UNSA y apoyan la

formación de postgraduados en maestrías y doctorados en Psicología. Pero en materia de Orientación y Consejería a Niños, Adolescentes y Psicoterapia Familiar no existe en el Perú ningún programa de formación universitaria encaminada a formar a los profesionales de la Psicología y otras ciencias afines, si exceptuamos alguna iniciativa a distancia como es el caso, por ejemplo, de un *Curso de Experto en intervenciones Sistémicas a través de redes digitales* ofertado por la Escuela Vasca de Terapia Familiar y la Escola de Teràpia Familiar del Hospital Santa Creu y Sant Pau de Barcelona, sobre la que no tenemos datos de seguimiento por parte de los profesionales peruanos, y algún otro programa de especialización aprobado en otras universidades para la formación en Terapia Familiar que no han llegado a desarrollarse, como es el caso del ya existente en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV) de Lima, con la que en un futuro se podrían establecer puentes desde la UNSA para colaborar entre la formación que imparten cada una de dichas instituciones universitarias.

Desde el año 1998 la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) ha participado en la movilidad de su profesorado mediante el envío de profesores para la impartición de algunas asignaturas en los cursos de postgrado ofertados a los titulados universitarios de la UNSA, en concreto en el Doctorado en Psicología y en las Maestrías de Psicología Clínica, Educativa, Infantil y del Adolescente, y de Gerencia de Recursos Humanos de la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación. De esa experiencia formativa, a través de los años, cabe decir que resultó muy positiva en cuanto a la colaboración y al apoyo educativo que, junto con otros profesores de la Universidad Nacional de San Marcos (UNSM) de Lima, ha conllevado a la graduación de titulados de postgrado: Maestros y Doctores en Psicología. Pero se observa que la formación impartida ha resultado insuficiente a la hora de que estos titulados se sientan cualificados para atender a las necesidades que les demanda la población peruana, en relación con los problemas que sufren, sobre todo en el ámbito de las escuelas públicas, donde

asisten los niños y niñas más desfavorecidos y excluidos socialmente, que es donde muy mayoritariamente trabajan los profesionales de la ayuda que realizaron los cursos de postgrado a los que nos referimos.

### **3.- Fundamentación del Proyecto de Ayuda al Desarrollo.**

Los titulados universitarios de ciencias humanas y sociales peruanos ofertan de manera escasísima sus servicios para atender y ayudar a la población de Arequipa y de otras ciudades de esa zona geográfica. Como ejemplo de ello diremos que en las páginas amarillas de la empresa Telefónica Perú del Departamento de Arequipa, del año 2003, con una población de 972000 habitantes, sólo figuraba un psicólogo cuya formación de postgrado era la Maestría de Psicología Clínica, Educativa, Infantil y del Adolescente de la UNSA. Lo cual, ya por entonces, llamó nuestra atención pues, a nuestro juicio, nos indicaba el escaso desarrollo profesional logrado por dichos postgraduados, si exceptuábamos la Escuela Pública que era el ámbito donde la mayoría de los profesionales ya trabajaban cuando demandaron recibir la formación universitaria de postgrado: Maestría o Doctorado.

A finales del año 2004 los estudiantes matriculados en el primer curso de las dos maestrías de la Unidad de Postgrado de la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación de la UNSA eran en total unos 100, 50 en cada una de ellas. Si, además, se tiene en cuenta que cada maestría dura dos años y que los estudiantes matriculados en los cursos de doctorado son unos 20 en cada uno de los dos años de su duración, el total de estudiantes matriculados en postgrado en la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación de la UNSA era en dicho año de 240, por lo que podemos extrapolar esos datos y deducir que los que realizaron dichos estudios de Postgrado en los últimos cinco años fueron, no menos de, 1200 estudiantes.

En cuanto a los aspectos referidos a la perspectiva de género, que son interesantes para tenerlos en cuenta en el presente proyecto, es conveniente resaltar que en el primer curso de la Maestría de Psicología Clínica, Educativa, Infantil y de Adolescentes del año 2004 de los 52 estudiantes matriculados 41 eran mujeres. Si utilizamos el porcentaje de mujeres próximo al 79% para calcular el número de las mismas en los postgrados de la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación de la UNSA en los últimos cinco años, la cifra que obtenemos es la de 948 alumnas, sobre el total indicado de 1200.

Resulta evidente que la población del Perú y particularmente la de Arequipa, y su área de influencia, necesita de una atención especializada por parte de unos profesionales que podrían ayudarles a lograr unos niveles de desarrollo humano que conllevarían a un mejor y mayor bienestar social del País. Conviene tener en cuenta que en el Perú cualquier tipo o clase de desarrollo que pueda pensarse ha de fundamentarse en el desarrollo humano, en su capital social. Es desde la Escuela Pública desde donde mejor se puede promover ese desarrollo humano que tanto necesita el Perú. Porque los niños y niñas de los niveles socioeconómicos de más bajo nivel son los que tienen que ser más apoyados y ayudados para que puedan romper con el círculo vicioso que produce las situaciones de pobreza que se transmiten de unas generaciones a otras impidiendo el desarrollo humano. Sin ese desarrollo humano será muy difícil que se logre un mayor desarrollo económico, social, local, institucional, del nivel medio de vida, etc.

El desarrollo humano ha de ser facilitado y apoyado por los titulados en postgrados universitarios cuyas funciones se dirigen al cuidado y atención personal de los miembros de las comunidades locales y nacionales donde viven. Estos profesionales son las élites de esas comunidades y por ello han de ser los líderes individuales y los proveedores de los recursos que les demanda la ciudadanía, porque los responsables políticos y los líderes sociales nunca podrán

hacer ellos frente directamente a las necesidades sociales existentes y sus planificaciones difícilmente van a poder ser pertinentes y eficaces si no cuentan con unos profesionales competentes que sean los encargados de ayudar directamente a la población.

El Proyecto de Ayuda al Desarrollo para impartir un postgrado en la UNSA sobre “Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar” fue presentado a la II Convocatoria de Proyectos de Ayuda al Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid. Dicha convocatoria se encuadraba dentro de la política institucional de la UCM recogida en el Informe sobre Cooperación al Desarrollo aprobado por el Consejo de Gobierno de esa Universidad celebrado el 18 de diciembre de 2003 y más en concreto dentro de su apartado j en el que recoge la “Elaboración de un Plan Estratégico con las universidades del Sur, dirigido principalmente a fortalecer el tejido universitario de Latinoamérica a través de las capacidades institucionales y técnicas de la UCM. Dicho plan debe contemplar entre otras acciones: cursos de formación del profesorado, programas de formación de doctores, cursos de postgrado y proyectos conjuntos de investigación”. Lo que pretendía la formación en postgrado de los profesionales era que los mismos pudieran proporcionar una atención directa a los sectores más desfavorecidos de la población, y por ello el Proyecto de Ayuda al Desarrollo fue aprobado por la Comisión de Ayuda al Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid, que fue la que se encargó de la selección y aprobación de los proyectos que iban a ser subvencionados, de entre los más de 100 presentados, al considerarlo necesario y pertinente para Arequipa y para el Perú, según los informes de evaluación realizados por dos evaluadores externos.

Las líneas transversales del Proyecto de Ayuda al Desarrollo apoyaban sus pretensiones, pues la atención en Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar de los casos familiares por parte de los profesionales que están realizando la especialidad durante el año de su impartición va a llegar de

una forma directa a más de 1250 personas e indirectamente a muchos miles más, por realizarse las intervenciones en las escuelas públicas donde cada uno de los estudiantes desempeña su trabajo. Lo cual también incidirá en la lucha contra la pobreza, la búsqueda de una mayor equidad entre los géneros y la defensa de los derechos humanos en todas sus dimensiones. Estos últimos aspectos hacen que la segunda especialidad vea la luz apoyándose en unas necesidades reales y objetivas que fueron comprobadas previamente por los profesores que habían impartido docencia en los postgrados de la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación y por los miembros de la UNSA implicados en la cooperación, que son los que figuran como representantes de la contraparte en el Proyecto, además de ser los encargados de la segunda especialidad en Arequipa.

#### **4. - Objetivos de la Formación de Postgrado.**

##### **4.1. - Objetivo global de desarrollo.**

Facilitar la Orientación y la Consejería a los Niños y a los Adolescentes, así como la Psicoterapia Familiar a la población del Perú.

##### **4.2.- Objetivo específico.**

Formar a postgraduados en ciencias humanas y sociales en la UNSA (Universidad Nacional de San Agustín) para la Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar de la población de Arequipa y de otras ciudades del Perú con hijos escolarizados en las escuelas públicas.

**5.- Contexto geográfico, social, cultural, económico y político de la zona donde se ejecuta el Proyecto de Ayuda al Desarrollo.**



Si atendemos a su superficie (1285215 km<sup>2</sup>), el Perú está situado en el tercer lugar de los países de América del Sur, después de Brasil y Argentina. Situado entre el Ecuador y el 18° grado latitud sud, pertenece a la zona intertropical. Está dividido en tres grandes regiones geográficas: al oeste, sobre la costa del Pacífico, una estrecha franja desértica sembrada de oasis poblados; una región montañosa central, la sierra o los Andes peruanos (alrededor del 30 % de su territorio), conformada por cordilleras de montañas cuyas cumbres están a más de 6.000 metros de altitud y de una extensa meseta, el Altiplano andino; por último, al este las llanuras forestales y las colinas de la cuenca amazónica que ocupan el 60 % del territorio.

La Cordillera de los Andes y las corrientes de la costa tienen una gran influencia en la variación de las condiciones atmosféricas de una región a otra y las estaciones de «invierno» y de «verano» pierden un poco su sentido y no pueden ser consideradas como las entendemos en otras partes del planeta. En realidad, las estaciones están marcadas por las precipitaciones. Los limeños, por ejemplo, llaman verano a los meses que van de diciembre a abril, cálidos y soleados, e invierno al resto del año, donde la neblina se posiciona sobre el horizonte y permanece todo el día. En la sierra, el invierno es la estación de lluvias (de octubre a mayo). Aunque las nieves eternas cubren las cumbres más altas, las nevadas son poco frecuentes en las regiones habitadas y cuando las nieves bajan en las montañas más allá de lo normal en las altas cumbres la población vive tales signos como algo negativo por los efectos que ello conlleva para la alimentación del ganado, mientras que la lluvia supone en ellos unos estados de ánimo muy alegres, como si algo bueno les hubiera ocurrido.

El Perú cuenta con 23,4 millones de habitantes, de los cuales 7 millones viven en la capital, Lima. Alrededor del 45 % de los peruanos son indios, 37 % mestizos (mezcla de blancos e indios), 15 % de origen europeo y 3 % descienden de esclavos negros o de inmigrantes japoneses y chinos.

PIRAMIDE DE EDADES	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Población total - Miles	22,740	23,130	23,532	23,947	24,371	24,801	25,232	25,662	26,090	26,521	26,951
0 - 4 años	2,904	2,903	2,902	2,902	2,901	2,900	2,898	2,896	2,893	2,890	2,886
5 - 9 años	2,804	2,822	2,836	2,844	2,849	2,851	2,852	2,853	2,855	2,856	2,856
10 - 14 años	2,683	2,698	2,715	2,736	2,759	2,782	2,802	2,818	2,827	2,833	2,836
15 - 19 años	2,484	2,532	2,582	2,604	2,626	2,648	2,671	2,693	2,717	2,742	2,766
20 - 24 años	2,191	2,234	2,278	2,329	2,382	2,436	2,491	2,547	2,581	2,608	2,629
25 - 29 años	1,891	1,930	1,969	2,019	2,070	2,122	2,175	2,230	2,288	2,350	2,412
30 - 34 años	1,601	1,648	1,697	1,740	1,785	1,831	1,878	1,926	1,978	2,032	2,088
35 - 39 años	1,329	1,367	1,405	1,453	1,502	1,553	1,605	1,659	1,708	1,754	1,801
40 - 44 años	1,100	1,138	1,177	1,214	1,252	1,291	1,331	1,373	1,421	1,473	1,526
45 - 49 años	899	927	954	990	1,026	1,064	1,104	1,144	1,183	1,220	1,259
50 - 54 años	752	768	783	809	835	863	891	920	955	992	1,031
55 - 59 años	634	649	665	680	696	712	728	745	767	793	820
60 - 64 años	509	526	544	558	573	588	603	618	633	647	662
65 - 69 años	381	394	408	423	438	454	470	487	502	516	530
70 - 74 años	268	276	286	297	308	320	332	345	358	373	387
75 - 79 años	175	180	185	192	199	206	214	222	231	241	251
80 y más años	131	139	146	154	161	168	176	184	193	202	212
Masculina	11,318	11,499	11,689	11,888	12,094	12,304	12,516	12,726	12,937	13,150	13,362
Femenina	11,422	11,631	11,843	12,059	12,277	12,497	12,717	12,935	13,153	13,371	13,588

FUENTE: COMUNIDAD ANDINA

Los cultivos agrícolas están repartidos entre dos sectores: los cultivos para consumo se concentran en las pequeñas explotaciones de la sierra y de la montaña; mientras que en la planicie costera, grandes granjas cooperativas se consagran a cultivos destinados a la exportación. En el primer lugar de las producciones agrícolas, se encuentra el maíz (10% de las tierras cultivadas), el arroz (7%), la caña de azúcar, la papa, las judías, los granos de algodón, el café (16° productor mundial) y el trigo.

Perú es el productor mundial más grande de hojas de coca, que es la planta a partir de la cual puede ser refinada la cocaína. La mayor parte de la producción es enviada a los traficantes de droga colombianos. Las selvas, que recubren el 54% del territorio, están aún poco explotadas. Sin embargo, los peruanos explotan la madera de balsa y la goma de balata, el caucho y toda una variedad de plantas medicinales, entre ellas la famosa cinchonina, que sirve para producir la quinina.

La industria de la pesca, que se ha desarrollado considerablemente después de la Segunda Guerra Mundial, es un sector predominante de la economía peruana y una parte muy importante de las exportaciones del país, mediante las cuales el Perú se sitúa en el 2º puesto mundial, después de China y antes que Japón. Más de las tres quintas partes de las capturas están constituidas por anchoas que son utilizadas para fabricar harina de pescado, producto del cual Perú es el primer productor mundial.

La industria minera ocupa un puesto muy importante en la economía del país. Perú es uno de los más grandes productores mundiales de plata (2º puesto mundial), de plomo (4º puesto), de estaño (5º puesto) y de cobre (8º puesto). El petróleo (primera producción en valor), el gas natural, el hierro, el molibdeno, el tungsteno y el oro, en constante aumento, son también extraídos en cantidades importantes. La moneda peruana es el nuevo sol dividido en 100 céntimos.

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
<b>Indicadores de la población económicamente activa</b>											
<b>Tasa bruta de actividad</b>	38.7%	39.1%	39.5%	40.0%	40.5%	41.0%	41.4%	41.9%	42.4%	42.9%	43.4%
<b>Masculina</b>	51.4%	51.7%	52.0%	52.4%	52.9%	53.3%	53.7%	54.1%	54.6%	55.0%	55.4%
<b>Femenina</b>	26.2%	26.7%	27.2%	27.7%	28.2%	28.8%	29.4%	30.0%	30.5%	31.0%	31.6%
<b>Tasa refinada de actividad</b>	51.8%	52.0%	52.3%	52.6%	53.0%	53.3%	53.7%	54.0%	54.4%	54.8%	55.2%
<b>Masculina</b>	69.1%	69.2%	69.3%	69.5%	69.7%	69.9%	70.1%	70.3%	70.5%	70.7%	70.9%
<b>Femenina</b>	34.8%	35.2%	35.7%	36.2%	36.7%	37.2%	37.8%	38.3%	38.8%	39.3%	39.9%
<b>Nº bruto años de vida activa</b>	38.4%	38.5%	38.5%	38.5%	38.6%	38.6%	38.7%	38.7%	38.7%	38.8%	38.8%
<b>Masculina</b>	52.9%	52.8%	52.7%	52.6%	52.5%	52.3%	52.2%	52.1%	52.0%	51.9%	51.8%
<b>Femenina</b>	24.8%	25.0%	25.2%	25.4%	25.6%	25.8%	26.0%	26.2%	26.4%	26.6%	26.8%
<b>Población Urbana-Miles</b>	15,952	16,350	16,759	17,104	17,455	17,815	18,181	18,555	18,915	19,282	19,655
<b>Masculina</b>	7,877	8,064	8,255	8,421	8,590	8,763	8,939	9,118	9,294	9,473	9,656
<b>Femenina</b>	8,075	8,287	8,504	8,683	8,865	9,052	9,243	9,437	9,621	9,808	9,999
<b>Población Rural-Miles</b>	6,788	6,780	6,773	6,843	6,916	6,986	7,051	7,106	7,175	7,239	7,296
<b>Masculina</b>	3,442	3,436	3,433	3,467	3,504	3,541	3,577	3,608	3,643	3,676	3,706
<b>Femenina</b>	3,346	3,344	3,340	3,376	3,412	3,445	3,474	3,498	3,532	3,563	3,589
^ Promedio para el quinquenio que termina en cada año											
<b>ELABORACIÓN: COMUNIDAD ANDINA, Secretaría General,</b>											

Según los datos ofrecidos por el Fondo Monetario Internacional, Perú ocupa el lugar 34 en una lista de 176 países, donde se analizó el cambio anual de la inflación, ocupando el primer lugar Bahrain con una inflación de -1.3% y en último lugar Zimbabwe con 522% de inflación.

En el último informe del Índice de Desarrollo Humano 2003 publicado por el programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Perú ocupa el lugar 82 de una lista total de 175 países, ocupando el primer lugar Noruega y el último lugar Tuvalu.

COMPOSICION DEL PIB X SECTOR DE ACTIVIDAD										
Millones de Nuevos Soles Constantes a precios de 1994										
	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
TOTAL PIB	87,375	98,577	107,039	109,709	117,214	116,552	117,646	120,659	121,213	...
Agricultura Caza Pesca (1)	7,203	8,200	8,815	9,215	9,673	9,737	11,020	11,674	11,528	...
Agricultura, caza y sivilcultura	6,614	7,487	8,202	8,630	9,099	9,240	10,383	10,973	10,903	...
Pesca	589	713	614	584	574	497	637	702	625	...
Minería	3,284	3,781	4,052	4,329	4,798	5,004	5,798	5,993	6,923	...
Extracción Petróleo Gas	830	825	746	717	703	701	652	609	597	...
Manufactura	13,501	15,748	16,616	16,862	17,758	17,188	17,023	17,972	17,873	...
Electricidad y agua	1,687	1,871	1,874	1,985	2,237	2,376	2,459	2,575	2,670	...
Construcción	4,039	5,497	6,452	6,305	7,245	7,289	6,521	6,140	5,716	...
Comercio	12,395	14,364	15,952	16,095	17,352	16,797	16,475	17,218	17,189	...
Restaurantes y Hoteles	3,616	4,109	4,298	4,429	4,711	4,661	4,712	4,794	4,761	...
Transportes y Comunic.	6,913	7,411	8,261	8,725	9,210	9,122	9,312	9,552	9,524	...
Financiero	1,368	1,614	2,434	2,799	3,279	3,424	2,942	2,622	2,447	...
Gobierno	6,055	6,240	6,658	6,871	7,029	7,115	7,361	7,490	7,399	...
Otros Servicios (2)	18,159	19,313	20,017	20,458	21,372	21,264	22,029	22,410	23,160	...
Seguros	192	195	193	211	283	223	318	351	291	...
Servicios Prestados a las Empresas	5,607	6,998	7,449	7,672	8,112	8,028	8,180	8,305	8,335	...
Alquiler de vivienda	2,505	2,532	2,603	2,670	2,765	2,822	2,906	2,965	3,020	...
Servicios a Hogares Mercantes	3,647	4,007	4,063	4,101	4,246	4,127	4,218	4,246	4,151	...
Servicios a Hogares No Mercantiles	598	620	646	658	677	685	688	710	696	...
Educación Privada	3,280	3,477	3,564	3,598	3,649	3,699	3,791	3,888	3,979	...
Salud Privada	1,431	1,484	1,499	1,547	1,641	1,680	1,927	1,947	1,987	...
Impuestos a los productos y derechos de importacion	8,325	9,604	10,864	10,920	11,847	11,875	11,341	11,610	11,426	...
Impuestos	7,060	7,889	8,637	8,691	9,388	9,395	9,167	9,364	9,210	...
Derechos	1,265	1,715	2,227	2,229	2,458	2,479	2,174	2,246	2,215	...

FUENTE: COMUNIDAD ANDINA

Arequipa es una región que consta de un área o superficie de 63,345 km<sup>2</sup> y sus principales recursos son el trigo, el algodón, el arroz, la cebolla, los ajos, la quinua, los frutales y la leche. Su población asciende a 972,000 habitantes. Su capitales Arequipa, donde viven 676,790 habitantes. Su número de provincias es de 8 y los distritos 107. La fecha de su fundación como departamento fue el 26 de Abril de 1.822 antes de conseguir su independencia de España.

La fauna principal la componen cóndores, vicuñas y alpacas. Cuenta con un territorio accidentado, que se caracteriza por las gruesas capas de lava volcánica que recubren grandes extensiones de su sector interandino. Presenta profundos

cañones como los formados por los ríos Ocoña y Majes, que se oponen a mesetas de altitudes medias como La Joya y otras de gran altitud como por ejemplo la Pampa de Arrieros y aquellas que existen por las zonas de Chivay, Huambo y Pichucolla. Se observan igualmente conos volcánicos que emergen por encima de las mesetas formando nevados como el Misti, Chachani, Ampato, Mismi, Solimana y Coropuna. En oposición a estas altas cumbres, existen profundos e imponente cañones como los de Majes, Colca, Sihuas y Ocoña, donde pueden observarse claramente importantes aspectos de la evolución geológica de su territorio.



En la costa existen mesetas de poca altitud y las dunas constituyen los rasgos característicos del desierto de Arequipa. Resultan particularmente bellas y tienen un gran desarrollo las que se observan en las pampas de Majes, Sihuas y La Joya.

Arequipa es la ciudad más importante del sur del Perú, no sólo por su ubicación geográfica y su situación económica sino también por su riqueza cultural, arquitectónica e histórica, que hacen que la denominada como “La Ciudad Blanca” haya sido recientemente declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO.

La fundación de la Universidad en la ciudad de Arequipa ofrece dos periodos históricos claramente diferenciados. En ambos periodos resaltan con nitidez los esfuerzos desplegados por las instituciones y por la intelectualidad

arequipeña, interpretando los anhelos de una ciudad llamada a ser, en la República, el faro de la libertad y de la ley.

En la primera etapa fueron los Padres Dominicos quienes, después de realizar arduas y constantes gestiones, lograron que el rey Felipe V les concediera Licencia de Universidad Real y Pontificia "Intra Claustra" en el Convento de Santo Domingo, por cédula de 22 de enero de 1714 Así, fue inaugurada solemnemente en 1719 la que luego paralizó su vida por no poder el Convento sostenerla, según aparece en el trabajo del recordado maestro arequipeño don Federico M. Ugarte, publicado en la Revista Universitaria en 1929.

Más tarde fue la Comunidad Mercedaria, que siempre anduvo rivalizando con los Dominicos y Jesuitas, la encargada de propagar la instrucción. En el Capítulo Provincial de la Orden, celebrado en esta ciudad en el mes de Julio de 1765, acordó la fundación de un Colegio Real y la Universidad Pontificia constituida según las normas de la célebre Universidad de Alcalá de Henares, tal como aparece en los Documentos para la Historia de la Universidad del historiador arequipeño Padre Víctor M. Barriga, publicados en la Revista N°. 37 de la UNSA. Lamentablemente el expediente inicial se perdió en las Oficinas de Cámara y los trámites quedaron paralizados.

La segunda etapa corresponde a las gestiones y esfuerzos realizados por las instituciones y toda la comunidad en los años inmediatos a la proclamación de la independencia política del Perú. Un hito fundamental lo constituyó la fundación de la Academia Lauretana el 10 de diciembre de 1821 en el templo de la Compañía, consagrada a la Santísima Virgen de Loreto y en la que se unieron las más brillantes personalidades del clero y la sociedad civil, comulgando con el común espíritu libertario de la Patria que emergía con ideas renovadas.

La larga gestión de la institución universitaria, fue abonada por el Libertador Simón Bolívar, el que, a su paso por el sur del Perú hacia el Alto Perú, recogiendo el clamor de la ciudadanía, en su Cuartel General en la Ciudad de Puno, el 6 de agosto de 1825, por intermedio del Secretario General interino don Felipe Santiago de Estenós, hizo llegar al señor Prefecto de Arequipa, don Antonio Gutiérrez de la Fuente, una ordenanza para la constitución de los establecimientos de ciencias y artes, salubridad pública y demás, que contribuyan al adelantamiento y felicidad del Departamento. Como puede apreciarse de este único documento, pues no existe ni se conoce un Decreto propiamente expedido por Bolívar creando el Colegio de la Independencia Americana y la Universidad, el encargo fue realizado en general para la creación de instituciones de ciencias y artes. El verdadero propulsor de ambas instituciones fue el prefecto don Antonio Gutiérrez de la Fuente, con el apoyo y total auspicio de los miembros de la Academia Lauretana, tal como se conoce en un documento de la Secretaría de la Universidad del 12 de noviembre de 1830 publicado en la imprenta del Gobierno administrada por Pedro Benavides, que lo reconoce como su creador y protector, reconociéndose también el decisivo apoyo del Gran Mariscal Santa Cruz, quien como Presidente del Consejo de Gobierno, expidió los decretos más favorables al objeto, habiendo dispuesto la ocupación de los claustros de los Padres Agustinos como sede del colegio y la Universidad, le señaló al Cuerpo Docente y le dispensó los fondos indispensables.

El 11 de noviembre de 1828 en una memorable y solemne ceremonia, como queda registrada en el Acta de su fundación, se declaró instalada la Universidad Nacional del Gran Padre San Agustín del Departamento de Arequipa. El acto fue realmente impresionante y leer el Acta de fundación sobrecoge el espíritu por ver juntos tanta calidad humana y goce ciudadano, hasta llegar a las lágrimas por la creación de este "Templo del saber", de esta casa de Estudios Superiores que tanto se hizo esperar y que llegó en el momento preciso en que la nacionalidad irrumpía triunfante con nuevos y vigorosos aires republicanos y



empezaba un amanecer de ideales y triunfo de la inteligencia sobre el oscurantismo dogmático; de la vida y de la ciencia sobre la ignorancia adormecida.

La Universidad advino conjuntamente con la Patria Libre. Desde aquella fecha memorable, 11 de noviembre de 1828, hasta el momento que vivimos, la Universidad, al igual que las del resto del país, ha pasado por crisis institucionales, conflictos, convulsiones, vicisitudes, marchas, contramarchas, fracasos, éxitos, intervenciones de agentes extraños y permanente lucha y agonía en defensa de su autonomía. Las experiencias vividas en pos de importantes reformas y transformaciones de la Universidad Peruana y la madurez histórica permiten encarar la estructura y la organización de un nuevo modelo de la Universidad Peruana, por las circunstancias que le toca vivir al Perú que son decisivas para dar el salto hacia la independencia económica, tratando de consolidar la libertad política y económica y la personalidad cultural.

Felizmente existe consenso comunitario universitario, como decisión institucional de las Autoridades Académicas, de sus profesores, estudiantes y trabajadores no docentes para hacer confluir un sostenido, responsable y ponderado esfuerzo para cumplir con tan patriótica y elevada misión.



La UNSA, es una persona jurídica de derecho interno, tiene como función principal, formar profesionales abocados a la investigación científica y social que posibilite la producción y creación de tecnología al servicio del desarrollo regional y nacional. Ser líderes en formación profesional y factor de desarrollo integral de la sociedad, liderando la creación y transferencia de modelos alternativos: tecnológicos, empresariales y administrativos; aportando soluciones, a los

problemas básicos, productivos y de servicios y además, constituirse en instancia de protección y difusión científica, artística y cultural.

## **6.- Descripción del Proyecto de Ayuda al Desarrollo.**

### **6.1.- Resultados esperados.**

R.1: Se habrá impartido una segunda especialidad en Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar a 50 postgraduados en la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

R.2: Se habrá creado una mínima infraestructura material de medios audiovisuales y bibliográficos necesarios para la formación en Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar.

R.3: Se habrá atendido a un número de casos familiares que demandaron los servicios de los profesionales para cubrir sus necesidades, las cuales habrán quedado así atendidas y cubiertas.

R.4: Se habrá elegido a un pequeño grupo de postgraduados para que colaboren en la labor de continuar la formación iniciada y a tal fin habrán asistido en Madrid a sesiones de Terapia Familiar y habrán sido supervisados por psicoterapeutas familiares.

### **6.2.- Indicadores de los resultados.**

I.1.1. 50 alumnos recibirán al finalizar el curso el título de segunda especialidad en Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar expedido por la Unidad de Postgrado de la Facultad de Psicología,

Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

I.1.2. Se habrán desarrollado a lo largo del año 4 cursos de enseñanza presencial sobre Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa de una duración total de 200 horas.

I.1.3. Se habrán desarrollado durante el año 12 módulos a distancia, on-line, mediante el Campus Virtual UCM de apoyo a los cursos de enseñanza presencial de una duración total de 300 horas.

I.2.1. Se habrán comprado en el primer trimestre 1 cámara de video, 1 grabadora de audio y 1 video proyector.

I.2.2. Se habrán comprado en los dos primeros trimestres 120 libros y 32 videos de Orientación y Consejería a Niños, Adolescentes y Psicoterapia Familiar.

I.2.3. Se habrán editado los materiales básicos, tanto teóricos como prácticos, de la especialidad con el fin de favorecer la continuidad de la misma y que las futuras promociones cuenten con ellos para su favorecer su aprendizaje.

I.3.1. Cada alumno habrá atendido en el segundo semestre de la segunda especialidad en Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar dos casos familiares para elaborar la tesina final para la obtención del título de segunda especialidad. En total 100 casos familiares que suponen unas 500 personas si establecemos como media familiar para el Perú 5 miembros por familia.

I.3.2. Cada uno de los 50 alumnos habrá atendido a partir del primer trimestre además, de los 2 casos aludidos en el punto anterior I.3.1, a una media de 3 casos en sus respectivos trabajos en el año de duración del curso y que serán aquellos casos familiares que requieren de una atención más urgente. En total 150 casos familiares que suponen unas 750 personas si establecemos como media familiar para el Perú 5 miembros por familia.

I.4.1. Cuatro titulados en la segunda especialidad en Orientación y Consejería al Niño, adolescente y Psicoterapia Familiar serán seleccionados en el último trimestre del curso como los/as mejores académicamente y como los/as que más posibilidades ofrecen para hacerse cargo de colaborar en la impartición de la docencia para continuar la formación de expertos en Orientación y Consejería al Niño. Adolescente y Psicoterapia Familiar.

I.4.2. Los cuatro titulados elegidos habrán viajado en el último trimestre a Madrid y estado 30 días en la ciudad asistiendo a sesiones de Psicoterapia Familiar y habrán sido supervisados por psicoterapeutas familiares.

### **6.3.- Fuentes de verificación de los indicadores.**

#### Para el R.1:

Listado de alumnos que realizaron el curso.

Factura de los gastos de fotocopias, cintas de audio y video, CDs, DVDs y cartuchos de tinta.

Billetes de avión.

Facturas de alojamiento.

#### Para el R.2:

Facturas de las compras de la cámara de video, de la grabadora de audio y del video proyector.

Facturas de las compras de los libros y los videos.

Facturas de los gastos de edición y publicación de los materiales.

Para el R.3:

Relación de los casos recogidos en los trabajos finales de los alumnos.

Relación de los casos atendidos por los alumnos.

Para el R.4:

Billetes de avión.

Facturas de alojamiento.

Recibos de pago de supervisión.

**6.4.- Actividades a desarrollar.**

Para la consecución del R.1.

1. Diseño del curso de segunda especialidad en Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar, en el primer mes, en el Campus Virtual UCM por el Director y los profesores del mismo que, como los coordinadores del Campus Virtual UCM en la E.U. de Trabajo Social, manejan la herramienta WebCT.

2. Primeros contactos a distancia on-line con los alumnos matriculados, en el mes anterior a su inicio, para que tomen conciencia y reciban la información previa de los contenidos de los programas, de la metodología a seguir y de todas las tareas a realizar para su aprendizaje, así como de las lecturas que ya deben realizar para aprovechar al máximo el tiempo del que disponen para realizar sus estudios.

3. Desplazamiento a Arequipa del Director de la UCM de la segunda especialidad en el primer mes para planificar la docencia con el Director de la

UNSA y poner en marcha las actividades académicas tanto en su parte de docencia presencial como en la docencia a distancia, on-line, a través del Campus Virtual UCM, por el cual los alumnos accederán y recibirán un aprendizaje que apoyará sus enseñanzas presenciales.

4. Impartición de 4 módulos presenciales de 50 horas cada uno, 100 horas en cada semestre, por profesores desplazados a Arequipa desde Madrid.

5. Realización de 12 módulos a distancia on-line sobre Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar de 300 horas de duración a lo largo de los doce meses, mediante el Campus Virtual UCM e impartidos y dirigidos por profesores de la segunda especialidad. Se programarán una serie de actividades a partir de las herramientas que proporciona la WebCT, como: Chat para la discusión en directo de grupos sobre temas y casos de los cursos, foros de debate para dar y recibir información entre los participantes en los cursos: alumnos y profesores, correo electrónico para la comunicación y el envío de las lecturas y los trabajos individuales realizados, grupos de trabajo para el envío y corrección de los trabajos que los/as alumnos realizarán en grupos durante los cursos, realización de test y otras pruebas de evaluación sobre el nivel de conocimientos adquiridos por los alumnos, etc.

6. Finalización de las actividades académicas, entrega de diplomas y cierre de la segunda especialidad en Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar el último mes por parte de los Directores de la UNSA y de la UCM y planificación para la continuidad de la siguiente promoción en la que ya participen los 4 alumnos seleccionados para encargarse de apoyar e irse haciendo responsables de la formación de los siguientes profesionales.

7. Se realizará una evaluación sobre los aspectos cuantitativos y cualitativos de los cursos impartidos, en todas sus facetas, para poder aprender de la experiencia y poder mejorar en las futuras ediciones de la especialidad.

Para la consecución del R.2.

8. Gestionar la compra en el primer mes de la cámara de video, la grabadora de audio y del video proyector para que estén disponibles en el primer trimestre de la especialidad para poder comenzar a grabar y ver las sesiones.

9. Gestionar la compra de los libros y videos imprescindibles para que los/as alumnos puedan iniciar su formación en el primer mes de las actividades académicas.

10. Gestionar la compra de los libros y de los videos en los seis primeros meses en la medida en que sean necesarios hasta completar los el número de los mismos que estaban previstos.

11. Gestionar en el último trimestre la edición y publicación de un manual con los contenidos teóricos y prácticos básicos de la segunda especialidad en Orientación y Consejería al Niño. Adolescente y Psicoterapia Familiar.

Para la consecución del R.3.

12. Cada alumno se responsabilizará de dos casos en el segundo semestre y realizará una memoria donde recogerá las intervenciones llevadas a cabo que será el trabajo final, para ello atenderá los casos de manera individual en la Escuela Pública donde está o bien los atenderá en coterapia con algún compañero. Las dos formas anteriores de trabajar, de forma individual o en coterapia, serán compatibles con la creación de equipos terapéuticos de trabajo que puedan preparar y supervisar las sesiones. Estos equipos serán los que tras

la especialidad pueden quedar establecidos como grupos de trabajo que son autosuficientes para seguir formándose y madurando profesionalmente.

13. Además de los dos casos anteriormente citados, los alumnos atenderán casos desde el inicio de las actividades académicas y más concretamente a partir del primer trimestre en el que ya habrán recibido algunas herramientas que serán suficientes para aplicar en los casos que les llegan y están llevando en las escuelas públicas donde trabajan. Por ello se prevé como media que además de que cada alumno se responsabilice de sus dos casos para el trabajo final también atienda tres casos más, dadas las necesidades de ayuda que requiere la población considerada.

#### Para la consecución del R.4.

14. En el último trimestre serán elegidos 4 alumnos, previa selección desde el comienzo de las clases, para que sean los/as encargados de colaborar y responsabilizarse de la continuidad de la segunda especialidad en Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar.

15. Los 4 alumnos seleccionados viajarán a Madrid donde en una estancia de un mes, al final del curso, asistirán y podrán participar en sesiones de Psicoterapia Familiar con diferentes psicoterapeutas con el objeto de poder ver y experimentar diferentes estilos personales y profesionales de desarrollo y aplicación de la Psicoterapia Familiar, con el fin de que puedan después enriquecer a las próximas generaciones de titulados en su País.

16. Los 4 alumnos elegidos serán supervisados en Madrid por supervisores reconocidos por la FEATF (Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar) y por la FEAP (Federación Española de Psicoterapeutas).

### **7.- Informe de seguimiento del Proyecto de Ayuda al Desarrollo.**



En este apartado sólo vamos a citar brevemente y sin repetir las nuevamente, por estar recogidas en los puntos anteriores, las actividades que habían sido realizadas a los seis meses del inicio del Proyecto de Ayuda al Desarrollo y las que aún estaban por realizar para ver el nivel de los logros obtenidos en el ecuador del tiempo establecido para su desarrollo e implementación.

Las actividades que fueron recogidas, en el citado informe, como realizadas fueron la 1, 2, 3, 4 y 8. Mientras que las actividades 5, 9, 10 y 13 habían sido realizadas de forma parcial y sólo en aquellos aspectos que correspondían al primer semestre del Proyecto de Ayuda al Desarrollo. Quedaban pendientes aquellas otras actividades que correspondían a los seis últimos meses, es decir la 6, 7, 11, 12, 14, 15 y 16.

Como puede observarse el Proyecto de Ayuda al Desarrollo ya había superado con creces lo propuesto en un principio y prometía en la mitad de su camino poder alcanzar un crecimiento mucho mayor del esperado. Siendo de resaltar que el hecho de haber sido aprobado por la AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional), dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, como un Proyecto de movilidad e intercambio científico entre docentes e investigadores de las dos universidades colaboradoras, la UNSA y la UCM, supondrá no tener que gastar todo lo inicialmente presupuestado para lograr la realización de las actividades planificadas.

Al haberse impartido un total de 150 horas presenciales de las 200 horas previstas en la segunda especialidad en Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar el nivel de aplicación, por parte de los estudiantes profesionales, de los contenidos teóricos y prácticos impartidos era tal que alguna de las alumnas manifestaba: *“personalmente me permite mirar atrás*

*hasta antes de haber empezado esta especialidad y me doy cuenta cuanto he aprendido, cuanto he crecido como persona, cuán eficaz es mi trabajo y miro el futuro con mucha alegría". Otra afirmaba: "me parece muy significativo para el CAMBIO DE MIRADA que estamos experimentando con esta segunda especialidad".*

Los casos sobre los que los estudiantes plantearon sus consultas tanto por correo como compartiéndolos con sus demás compañeros en el foro de debate del Campus Virtual UCM superaron a los esperados para esos primeros seis meses. En el foro de debate los mensajes publicados ascendieron a 755, aunque ha de tenerse en cuenta que no todos los mensajes estaban referidos a los casos en los que habían intervenido sino también a las lecturas, a los contenidos y a otros asuntos tanto personales como profesionales relacionados con la segunda especialidad. El número de correos que enviaron los estudiantes ascendió en total a 1034, repartidos en 506 en la bandeja de entrada y 528 en la bandeja de salida.

También cabe resaltar que los alumnos que realizan la segunda especialidad en Orientación y Consejería al Niño, Adolescente y Psicoterapia Familiar son 54 al haberse aumentado en 4 el número de admitidos, ya que se seleccionaron 4 suplentes para las posibles bajas que se pudieran producir entre los 50 seleccionados. Dado que el número de los que realizaron las pruebas selectivas para ingresar en dicha segunda especialidad fue muy elevado y que los seleccionados realizaron todos la matrícula se decidió aumentar el número inicial y admitir además a los 4 suplentes referidos.

Las expectativas para la segunda especialidad a los seis meses de su inicio no podían ser mejores al haber alcanzado el Proyecto de Ayuda al Desarrollo una relevancia que había superado con creces los ámbitos de las dos universidades implicadas. Téngase en cuenta que las colaboraciones de la última década entre la UNSA y la UCM habían supuesto un gran potencial de establecer programas

conjuntos que pudieran ser más duraderos en el tiempo y tener su propia consistencia docente e investigadora y no quedarse sólo en la colaboración y docencia de cada uno de los diferentes profesores que pasaban por Arequipa y que volvían en alguna ocasión más, quedando sus colaboraciones en aportaciones puntuales escasamente articuladas para el logro y diseño de programas formativos coherentes y con un perfil investigador encaminado a producir frutos en cuanto al avance del conocimiento y a la innovación científica.

## **8.- Conclusiones.**

1.- El Proyecto de Ayuda al Desarrollo ha supuesto una experiencia positiva, que puede ser un ejemplo de formación en postgrado universitario para los profesionales peruanos a partir de la ayuda al desarrollo. En los países más desfavorecidos pueden impartirse formaciones que supongan un desarrollo local y autóctono. Otras formaciones que fueron implementadas a lo largo de los años no lograron ese desarrollo que pretendían, de la misma manera que otras que también perseguían dichos avances mediante la formación de los recursos humanos de esos países. Algunos de sus ciudadanos se doctoraron y graduaron en las universidades de los países con mayor desarrollo, pero sus conocimientos al regresar a sus propios países o no eran aplicables directamente o no supieron cómo adaptar dichos conocimientos a sus comunidades.

2.- La formación universitaria realizada por algunos miembros de los países más desfavorecidos sirve, en muchas ocasiones, para incrementar las diferencias entre aquellos que logran salir de su país para realizar unos estudios en el extranjero y la mayoría de los que no pueden salir de su país para tal fin.

3.- La formación universitaria, la investigación y la ciencia deben servir a los ciudadanos y a los países más desfavorecidos, con un menor desarrollo, para minimizar aquellos aspectos que impiden y dificultan el desarrollo social de las

comunidades nacionales, que, muchas veces, por ser endogámicas perpetúan situaciones de injusticia social que son las que no permiten el desarrollo sostenido y sostenible que sería deseable.

4.- La formación de postgrado puede suponer el diseño de futuros proyectos de investigación entre ambas instituciones universitarias y países, lo cual resultará además de innovador una aportación hasta ahora inexplorada. Para la Universidad Complutense abrir nuevas vías de investigación supondrá superar una situación en la que los estudiantes procedentes de Latinoamérica realizan sus tesis doctorales sobre algún aspecto de sus países que se ajusta más, en muchos casos, a las necesidades de adquirir el grado de doctor que a las de servir de verdaderas investigaciones de base con repercusiones en sus países de origen, que no deben de dejar de ser las referencias obligadas de los estudios efectuados.

5.- Para el Trabajo Social esta experiencia de postgrado y de investigación puede suponer abrir vías de cooperación y de formación de postgraduados. Nuestro país se encuentra en un momento histórico importante al estar a punto de iniciarse los títulos de postgrado dentro del Espacio Europeo de Estudios Superiores el próximo curso. La Escuela de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid pondrá en funcionamiento el Master de Trabajo Social Comunitario, gestión y evaluación de servicios sociales y por ello cualquier experiencia de buenas prácticas será bienvenida y tenida en cuenta para aprovechar las sinergias que puedan ser productivas.

## **9.- Bibliografía.**

- Angulo Barturen, C. (2004): "La formación de recursos humanos para la cooperación internacional". Revista de fomento social: revista de ciencias sociales Madrid ETEA.

- Alonso Rodríguez, A. (2004): El desarrollo como proceso abierto al aprendizaje : diez desafíos para la ayuda. Revista de fomento social: revista de ciencias sociales Madrid ETEA.
- Freres, C. (2004): “Los programas de Magister en cooperación y desarrollo en España : análisis y reflexiones preliminares”. Revista de fomento social: revista de ciencias sociales Madrid ETEA.
- Gómez Gómez, F. (2005): “Estudio sobre el apoyo del Campus Virtual UCM en las enseñanzas prácticas del Trabajo Social” . En Merino Granizo, J., Fernández-Valmayor Crespo, A. y Fernández-Pampillón Cesteros, A.: Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM. Madrid. UCM.
- Gómez Gómez, F., (2005): Técnicas y Métodos para la Intervención Social en las Organizaciones. Madrid. UCM.
- Gómez Gómez, F. y Munuera Gómez; (2004): “Experiencia piloto en la aplicación del Campus Virtual UCM en la docencia del Trabajo Social”. En Merino Granizo, J., Fernández-Valmayor Crespo, A. y Fernández-Pampillón Cesteros, A.: En apoyo del aprendizaje en la universidad, hacia el espacio europeo de educación superior. Madrid, UCM
- Gómez Gómez, F. y Munuera Gómez; (2005): “Coordinación del Campus Virtual UCM en la Escuela Universitaria de Trabajo Social”. En Merino Granizo, J., Fernández-Valmayor Crespo, A. y Fernández-Pampillón Cesteros, A.: Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM. Madrid UCM.
- Gómez Gómez, F. y Moñivas Lázaro. A. (2005): “Convergencia Europea, Trabajo Social y nuevas tecnologías”. Cuadernos de trabajo social. Nº 18. Madrid. UCM.
- Ortega Carpio, M.L. y José Juan Romero Rodríguez, J.J. (2004): “Formación de Recursos Humanos y cooperación al desarrollo : II

Jornadas de ACADE en ETEA” Revista de fomento social:  
revista de ciencias sociales Madrid ETEA.

- Sotillo Lorenzo, J.A. (2005): El Plan Director de Cooperación Española 2005-2008. Revista Electrónica de Estudios Internacionales. Granada. Asociación Española de Profesores de Derecho y Relaciones Internacionales.

# **UNA RESIDENCIA UNIVERSITARIA EN UN BARRIO MARGINADO: La R. U. Flora Tristán en el Polígono Sur de Sevilla.**

Ana Gómez Pérez

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

## **Resumen.**

La creación de la Residencia Universitaria Flora Tristán de la Universidad Pablo de Olavide, en el Polígono Sur de Sevilla responde al compromiso de la Universidad con la formación de los jóvenes universitarios más allá de los conocimientos necesarios para el desempeño de una profesión; por otro lado, lleva a la práctica el compromiso de la Universidad con la sociedad en la que se inserta y sus problemas más acuciantes.

El Polígono Sur de Sevilla es uno de los barrios más marginales y marginados de la ciudad y de Andalucía. Situado en la periferia, con sus fronteras espaciales, culturales y simbólicas que lo separan del resto de la ciudad, son lugares –o no lugares- que requieren nuevas formas de convivencia. Al mismo tiempo la vida en estos barrios es una sucesión de retos que ponen a prueba los esfuerzos de sus habitantes por alcanzar una mejor calidad de vida, lograr su realización colectiva y, en definitiva, alcanzar una mayor cohesión social. Asimismo, sus habitantes protagonizan un cúmulo de experiencias en la lucha por la superación de esas fronteras y buscar soluciones a sus problemas de exclusión.

Los desafíos de estos barrios son al mismo tiempo una oportunidad para la convivencia con los jóvenes estudiantes, con el objetivo de formarlos como ciudadanos responsables y críticos con los graves problemas que presentan nuestras sociedades; y de acercar la Universidad a estos contextos para promover nuevas líneas de colaboración.

La presencia de los doscientos cinco residentes en el barrio, está orientada a promover la convivencia, a articular la trama social y a desarrollar los vínculos y nexos entre los estudiantes entre sí y de estos con los vecinos y vecinas de la

zona. Todo ello a través de la colaboración y participación en todo lo que acontece en el barrio y sus instituciones.

**Abstrac.**

THE *FLORA TRISTÁN* UNIVERSITY RESIDENCE, EL POLÍGONO SUR, SEVILLE.

The *Flora Tristán* University Residence (*Pablo de Olavide*), in Seville's Polígono Sur, was established as part of the university's commitment to the training of young students which goes beyond simply preparing them for a certain profession; at the same time it demonstrates the University's commitment to the local community and to dealing with its most pressing problems.

The Polígono Sur, in Seville, is one of the most deprived areas of the city and in all of Andalusia. Situated on the outskirts, physically, culturally and symbolically separated from the rest of the city, it is a place – or rather a non-place – which requires new ways of coexisting. At the same time, life in these areas is a series of challenges, with residents striving for a better quality of life, for collective fulfilment and, in short, to achieve a greater social cohesion. Similarly, residents are caught up in a whole host of experiences in the battle to overcome these obstacles and to find solutions to their problems of exclusion.

The challenges of these areas bring young students an opportunity for co-existence, in the hope of creating responsible citizens who are critical of the serious problems thrown up by modern society, of forging closer links between the University and this social reality and of promoting new lines of communication.

The presence of the two hundred and five students living in the area is intended to promote coexistence, to establish a social fabric and to develop links between students themselves as well as with their neighbours in the area. This can be achieved through collaboration and participation in every aspect of life in the area and its institutions.

**Palabras claves:** ciudadanía, compromiso social, barrios marginados, universidad, voluntariado.



## **Introducción.**

A lo largo de las siguientes páginas voy a tratar de plasmar una experiencia a la que no se muy bien cómo calificar. No porque no sea posible, sino más bien porque ha supuesto para mí una experiencia tan intensa y llena de sensaciones y sentimientos que se me antoja casi imposible de trasladar al papel. El nacimiento y puesta en marcha de un proyecto como la creación de una Residencia Universitaria en una de las zonas más deprimidas de la ciudad ha sido un proceso que está lleno de ilusiones, utopías, luces y sombras. Han sido muchas las personas que han hecho posible este proyecto y a todas quiero agradecer el entusiasmo, la ilusión y sobre todo el corazón que han puesto para recorrer este camino.

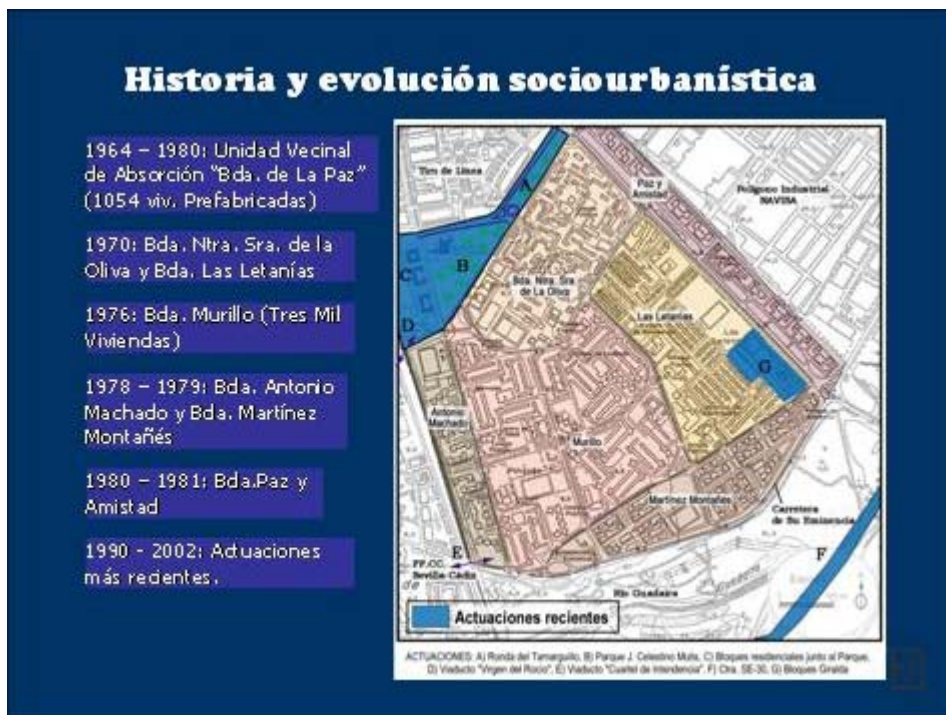
Nombrar a todos los que han colaborado, participado y han hecho posible esta realidad sería largo y quizás no tendría sentido hacerlo en este momento y en el contexto del Congreso, pero no puedo dejar pasar la ocasión sin nombrar a los verdaderos protagonistas de esta historia; por un lado a los estudiantes que dándonos una lección de valentía y ausencia de prejuicios deciden irse a vivir al Polígono Sur de Sevilla; y por otro lado, a los vecinos/as del Polígono Sur por la calurosa acogida que nos han dado como nuevos vecinos, por el recibimiento y acompañamiento que hemos tenido y estamos teniendo. Sin ellos, este proyecto no existiría.

Dicho esto, en esta comunicación voy a tratar de sintetizar los siguientes aspectos de este proyecto. En primer lugar se plantea de manera breve algunos rasgos que caracterizan al Polígono Sur, con el objetivo de contextualizar socio-espacialmente dónde está ubicada la Residencia Universitaria. Quiero dejar claro que son sólo algunas pinceladas, ya que plantear la realidad de este barrio en un epígrafe es imposible. En segundo lugar trazaré un recorrido por el proyecto de la Residencia, desde cómo surge la idea, la finalidad y filosofía, las características, los pormenores de la puesta en marcha y nuestros proyectos del futuro más inmediato. Seguramente se me quedarán un sinfín de cosas en el tintero, sobre todo matices, anécdotas y sentimientos; también soy consciente que lo hago desde mi experiencia y dejo

sin plantear la perspectiva y visión de los estudiantes y el barrio, sobre todo porque no tenemos nada sistematizado en este sentido. De cualquier manera, espero que desde la lectura de estas páginas podáis compartir la aventura de este proyecto que sigue vivo, re-definiéndose permanentemente, ya que la Residencia Universitaria será lo que el barrio y los estudiantes quieran que sea.

### **El Polígono Sur de Sevilla: una zona urbana marginada.**

El barrio del Polígono Sur está localizado periféricamente al sur de la ciudad de Sevilla, muy cerca del Campus de la Universidad Pablo de Olavide. Conocido popularmente (sobre todo en sentido peyorativo) como ‘las tres mil viviendas’, está formado por seis barriadas: Nuestra Señora de la Oliva, Las Letanías, Murillo, Antonio Machado, Martínez Montañés y Paz y Amistad. En el cuadro siguiente se contempla el momento en el que han ido surgiendo cada una de estas barriadas (La Residencia Universitaria Flora Tristán está ubicada en la zona G, color azul, Bloques Giralda).



Fuente: Torres Gutiérrez, Fco. José: El análisis territorial aplicado al estudio de zonas urbanas marginadas, el caso del Polígono Sur de Sevilla. Tesis Doctoral. Pág. 46.

Está considerada como una de las Zonas con Necesidades de Transformación Social por la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía. Para entender la realidad actual de este barrio, es importante conocer el proceso histórico por el que se ha ido conformando sobre todo a nivel socio-urbanístico<sup>1</sup>, ya que como señala Torres (2005:40), el análisis de las distintas etapas traduce la confrontación de dos hechos interrelacionados; por una parte, el proceso de colmatación urbanística del área y su progresiva conformación sociodemográfica ha estado caracterizado, prácticamente en todos los momentos, por la introducción planificada (relojamiento) de grupos de población desfavorecida; lo que ha supuesto un fuerte contrapunto para las posibilidades de desarrollo social de la población previamente asentada en el núcleo. Por otro lado, como respuesta ciudadana a los problemas sociales que provocaba cada uno de estos relojo, se genera un relevante movimiento vecinal que, a través del asociacionismo, la colaboración y la reivindicación, tratan de paliar los efectos de la problemática que se iba generando. No obstante, los resultados de este tipo de acciones terminaban siendo contrarrestados por nuevas operaciones urbanísticas de relojo de población, siempre procedentes de asentamientos chabolistas, de desahucios, de capas pobres de la población, etc.

En definitiva, a lo largo de estos cuarenta años se ha ido dibujando un barrio de casi 60.000 habitantes (según datos extraoficiales), caracterizado en términos generales por la pobreza vertical, el absentismo escolar, la marginalidad, la drogadicción, el paro la inseguridad, la impunidad, y un largo etc. donde cada día se pone de manifiesto que la realidad supera ampliamente la ficción de lo que puede ocurrir en los 'no lugares'. Sin embargo, podemos distinguir distintos grados de desigualdad socio-espacial, que van desde los focos de máxima marginación (624 viviendas de Martines Montañés, a un área de exclusión, otra de vulnerabilidad y una de integración (más cercana a la ciudad). Esta gradación espacial de la vulnerabilidad y la exclusión viene determinada en la correlación existente entre una concentración de situaciones

---

<sup>1</sup> Ampliamente abordada en las tesis doctorales de Antonio Camacho (1996), y Fco. José Torres Gutiérrez (2005), Ambas de la Universidad de Sevilla.

de desventaja social, el grado de deterioro del hábitat y su traducción espacial; donde vemos que desde el interior al borde se van deteriorándose progresivamente las condiciones sociales y físicas.

Frente a esto, resaltar la presencia de más de cuarenta asociaciones de distinta índole, lo que pone de manifiesto un gran esfuerzo por parte de la sociedad civil por la cohesión vecinal.

Así mismo, hay que tener en cuenta, las intervenciones de la Administración pública sobre esta zona, sobre todo de urbanismo y servicios sociales.

### **Cómo surge.**

Tenemos que remontarnos a principios del año 2002 para comenzar a hablar de cómo surgió este proyecto. Era Rectora de la Universidad Pablo de Olavide Rosario Valpuesta (desde su creación en julio 1997, hasta la primavera de 2003), y quien suscribe estas páginas vicerrectora de Promoción Social y Participación Universitaria. Como es sabido, la Universidad Pablo de Olavide es una universidad pública y de reciente creación, y quizás por esto llena de dinamismo y todavía sin los anquilosamientos de las universidades mayores e históricas; una universidad que desde sus inicios ha intentando crearse un espacio propio en el amplio mapa de las universidades públicas españolas, y sobre todo andaluzas. Una universidad que desde su comienzo ha pretendido poner de manifiesto y en práctica acciones que denotan un fuerte compromiso con la sociedad y sus problemas. Creo que estas breves pinceladas sobre la universidad son importantes para entender cómo y por qué una universidad pública se embarca en un proyecto de estas características, sin precedentes en nuestro país<sup>2</sup>. Así, a comienzos del 2002, la constructora Dragados Obras y Proyectos le ofrece, a la Rectora, la posibilidad de comprar un edificio de 112 viviendas protegidas, construidas desde 1998, y que por motivos de su

---

<sup>2</sup> Aunque existe en nuestro país una experiencia similar: Colegio Mayor la Coma de Valencia, desde 1994, y con el que compartimos la misma filosofía; considero que hay una diferencia fundamental, ya que este colegio Mayor es de la Generalitat Valenciana y la R. Flora Tristán es de la Universidad, que compra el edificio y define su proyecto.

ubicación nunca se ocuparon (muy cerca de la zona de máxima marginalidad del Polígono Sur). Ella vio rápidamente las posibilidades de la oferta y supo que el destino mejor de esas viviendas era para una residencia universitaria; así que desde estas páginas quiero hacer un justo reconocimiento a quien tuvo la idea inicial de este proyecto, sobre todo, porque el mismo se puso en marcha ya bajo las decisiones de otro equipo de gobierno en la universidad. Por otro lado, también me parece importante que el nuevo equipo de gobierno se hiciera eco del mismo y decidiera ponerlo en marcha. Así, primero como vicerrectora fui la persona encargada del diseño del proyecto, y posteriormente, con el nuevo equipo, la persona para ponerlo en marcha como directora de la Residencia Universitaria Flora Tristán.

Salvados los primeros pasos que duraron más de dieciocho meses, en cuanto a la elaboración del proyecto por un lado; y por otro, la compra del edificio, calificación definitiva del mismo y un sin fin de avatares burocráticos, el 30 de septiembre de 2003 la universidad firma las escrituras de compraventa y de hipoteca del inmueble, por valor de 6.600.000 millones de euros. A partir de entonces, comienza la aventura de la puesta en marcha.

En medio de este proceso de lo que podríamos denominar los 'previos', quiero resaltar dos hechos que han sido importantes en la definición y puesta en marcha del proyecto. En primer lugar, el conocimiento de la experiencia del Colegio Mayor la Coma de Valencia, que nos ayudó a definir la filosofía y nos aportó su experiencia con el objetivo de intentar no cometer algunos errores. De alguna manera, y desde aquel septiembre de 2002 que nos conocimos, se convirtieron en nuestro hermano mayor, aportándonos mucha luz en nuestro recorrido, a pesar de las diferencias que tienen nuestras experiencias. En segundo lugar, quiero resaltar el trabajo realizado con el barrio. Así, se fue haciendo una presentación y discusión del proyecto, fundamentalmente con la 'Plataforma Nosotros también somos Sevilla', que aglutina a más de veinte asociaciones y entidades de la zona; de forma, que en Junio de 2003 se presento formalmente un unas Jornadas organizadas por la Plataforma en el Polígono Sur, a la que también asistieron un representante del Colegio Mayor la Coma y de los vecinos del barrio. Desde aquellos momentos, hemos

encontrado una grata acogida en el movimiento asociativo del barrio, y hemos intentado convertirnos en compañeros en ese viaje que supone unir esfuerzos para la transformación social.

Finalmente no quiero acabar este epígrafe sin señalar aunque sea brevemente, que el camino hasta la aprobación de este proyecto por el Consejo de Gobierno y el Consejo Social de la Universidad no fue fácil, ya que dentro de la comunidad universitaria encontramos voces en contra. De la misma manera que parte de la sociedad sevillana, y si me apuran algunos vecinos del polígono sur (aunque una minoría), no lo vieron de manera optimista. Fueron muchas las voces en contra, y los medios de comunicación que nos tachaban de 'locas' por llevar a nuestros estudiantes a vivir a una zona de la ciudad tan deteriorada, deprimida, marginal y sobre todo muy insegura. También es verdad que encontramos muchos apoyos en el camino.

Como ya señale, el 30 de septiembre de 2003 se compra el edificio destinado a albergar la residencia, y en una contra-reloj, conseguimos abrir el primer portal el 24 de marzo de 2004, como experiencia piloto, con 30 residentes. Desde entonces, la residencia no ha cerrado sus puertas. En septiembre de 2004 fueron 150, y en enero de 2005 los 100 restantes. A partir de ese momento la ocupación es de 205 personas.

### **Dónde se ubica.**

La Residencia universitaria está ubicada en el edificio denominado Residencial La Paz (conocido como los Bloques de Giralda Sur), emplazado en la parcela nº3 del PERI-SU-4 de Sevilla y que con una superficie de 1.464 m<sup>2</sup>, linda al oeste con la calle Estrella de la Mañana, al este con la calle Escultor Sebastián Santos, al norte con la calle Madre Teresa de Calcuta y al sur con la barriada de Las Letanías.

El espacio concreto donde ubicada consta con un total de 112 viviendas y garajes, con una superficie total de 13.681,92m<sup>2</sup>. Dichas viviendas están distribuidas en siete portales de cuatro plantas, cada una con cuatro viviendas, lo que hace un total de 16 viviendas por portal. Cada vivienda tiene

92m<sup>2</sup> de superficie construida y 69.20m<sup>2</sup> de superficie útil; así mismo, la plaza de garaje cuenta con 26,36m<sup>2</sup>. Todas las viviendas son exactamente iguales, cuya descripción es la siguiente: vestíbulo, cocina, salón-comedor, tres dormitorios, dos cuartos de baños y terraza; cada vivienda tiene vinculada una plaza de aparcamiento.

### **Cómo se vive.**

Como he especificado más arriba, el edificio está dividido en siete portales. En cada portal hay 16 pisos. De éstos 15 tienen uso de vivienda y uno de usos múltiples. En cada uno viven dos personas. Cada estudiante tiene su habitación y baño individual, compartiendo cocina, salón-comedor y habitación de estudio. El piso de uso común alberga salón de TV, zona de lavandería y plancha, teléfono público y tres zonas de reuniones de pequeños grupos. El objetivo de estos espacios es facilitar la convivencia entre los residentes.

El precio de cada plaza, para este curso 2005/06 viene determinado en función del tipo de plaza al que se opta. Así, un estudiante paga 110€ mensuales, un profesor, PAS o investigador 175€; más los consumos de luz y agua. Esta diferencia de precios viene determinada porque a la universidad le cuesta este año cada plaza 175€, de forma que a los estudiantes se le subvenciona la diferencia. Además, las estancias de menos de tres meses se consideran de corta duración y el precio es: un mes 175€, dos semanas 75, una semana 50€ y el día 15€.

Los servicios que actualmente se ofrecen son: limpieza de las zonas comunes, vigilancia, garaje. Para el próximo cursos estaremos en disposición de ofrecer una ampliación de los mismos, ya que para la primavera comenzará una obra de reforma que albergará equipamiento y servicios comunes como: salón de actos, biblioteca, sala de informática, aulas de usos múltiples, salas de exposiciones, y oficinas. Este equipamiento será para uso interno de la residencia así como para uso del barrio. La idea es convertirlo en un centro socio-cultural que dinamice la vida en el barrio.

### **Quien vive: modalidades de residentes.**

La Residencia Universitaria está destinada para el uso de cualquier universitario de la ciudad de Sevilla. Esto quiere decir que no sólo viven los estudiantes, PAS o profesorado de la Universidad Pablo de Olavide, sino que también está abierta a los miembros de otras universidades. El porcentaje se determina en las Bases de Admisión de cada curso.

El perfil de los residentes ha sido muy variado en los dos cursos que lleva funcionando la residencia. A continuación presento los datos de este curso. Actualmente hay viviendo 205 personas, de las cuales uno es el subdirector y otro el coordinador del proyecto de proyección social en el barrio. Por tanto, tenemos 203 residentes. De éstos, 179 son de la Universidad Pablo de Olavide y 24 de la Universidad de Sevilla. Según el ciclo de los estudios tenemos: 65 de los programas de doctorados de la UPO; 118 estudiantes de primero o segundo ciclo; además, hay 5 estudiantes de un programa de intercambio con la Universidad de Valparaíso de Chile, y una Erasmus. Por otro lado, tenemos cuatro profesores de la UPO, tres profesores del IES Polígono Sur y 5 estudiantes que cursan un Ciclo Formativo Superior en el mismo Instituto. Si nos fijamos en la titulación que cursan los estudiantes de primero y segundo grado, encontramos una amplia variedad, de la titulación que más estudiantes hay es de la Diplomatura de Trabajo Social (28), le sigue los estudios conjuntos de Trabajo Social y Educación social (10), y en tercer lugar la diplomatura en Educación Social, la licenciatura en Ciencias Ambientales, Psicología y Derecho (8). A partir de aquí, las titulaciones son las siguientes: Antropología, Bellas Artes, Biotecnología, Biología, Ciencias Políticas y de la Administración, Empresariales, Filología Inglesa, Geografía e Historia, Hostelería, Humanidades, Informática, Ingeniero Técnico Agrícola, LADE, Pedagogía, Periodismo, Química, Relaciones Laborales, Sociología y Traducción e interpretación. Si nos fijamos en los estudios de doctorado, estos estudiantes son de los siguientes programas de la Universidad Pablo de Olavide: Derechos Humanos y desarrollo, Problemas actuales del derecho penal, Administración y dirección de empresas, Afroamerica: América negra, Europa en el mundo Mediterráneo y su difusión, Ciencias Sociales y Medio



Ambiente, Estrategia de planificación del territorio, Investigaciones feministas, Pensamiento Político, democracia y ciudadanía, Biotecnología y Historia del Arte y gestión Cultural.

Otro dato relevante para trazar el perfil de los residentes es el lugar de procedencia. Así nos encontramos a estudiantes procedentes de 20 países diferentes: Alemania, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa de Marfil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Francia, Italia, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, Siria, Rumania y Venezuela. Si nos centramos en nuestro país, los residentes son de distintos lugares de la geografía andaluza y de otras regiones como la Islas Canarias, País Vasco, Extremadura, etc.

Quizás la diferencia más importante en cuanto a la modalidad de residentes no está establecida en función del perfil de la plaza, sino por el hecho de ser becario o no.

El *residente-becario*, es un estudiante que accede a una beca en concepto de alojamiento y a cambio tiene el compromiso formal de colaborar con el barrio durante el año académico. Las becas, hasta el momento, son subvencionadas por distintas Administraciones Públicas y algunas privadas, como es el caso de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, la Delegación de Juventud del Ayuntamiento de Sevilla, Cáritas Diocesana y la Fundación Bancaja.

Los criterios de selección de los residentes-becarios se establecen anualmente en la Bases de Admisión, y entre ellos destaca la entrevista personal que se le hace a cada candidato. Además de ésta se tienen en cuenta criterios como el expediente académico, la experiencia previa como voluntario/a, otro tipo de colaboraciones con el movimiento asociativo, las aficiones.... pero sobre todo lo que más nos interesa es la motivación y la disponibilidad para colaborar en el barrio. Hay que dejar claro que no se trata de hacer ningún tipo de prácticas regladas de ninguna titulación, especialmente de las que están más relacionadas con las intervenciones en este tipo de barrios. Nuestro objetivo es el fomento de la participación y colaboración como vecinos, la sensibilización, el conocimiento de estos contextos y en definitiva la

formación de ciudadanía activa. Por este motivo, los becarios lo pueden ser de cualquier titulación; ya que lo que queremos es formar a economistas, abogados, arquitectos, médicos, historiadores, etc., que sean capaces de mirar las injusticias de nuestra sociedad con otra mirada y sensibilidad.

Este curso tenemos 57 becarios colaborando en distintos proyectos en el barrio, como son:

- Con el equipo del Comisionado para el Polígono Sur: un grupo está elaborando 'historias orales del barrio' con los dinamizadores del Comisionado. Por otro lado está el grupo de apoyo a las Asambleas y Comisiones de vecinos de las distintas barriadas así como dinamizando algunas plazoletas y comunidades de vecinos.
- Colegios de educación infantil y primaria: se está colaborando en los desayunos saludables, en los comedores y dinamizando los recreos. En algún colegio estudiantes de Ciencias Ambientales llevan huertos.
- IES Polígono Sur: apoyo al estudio; se ha elaborado con varios profesores un proyecto de radio 'Extrarradio', que está esperando la licencia para emitir.
- Parroquias del barrio: apoyo en algunos talleres.
- Asociación Alborear: apoyo en distintos talleres.
- Fundación Gota de la leche: desayunos saludables.
- Asociación de vecinos Solidaridad: alfabetización, y taller de informática para jóvenes.
- Grupo Juvenil Boom: actividades para jóvenes.
- Plataforma Nosotros también somos Sevilla: actividades reivindicativas, y organización de distintas actividades.
- Ateneo del Polígono Sur: realización de la primera Cabalgata de Reyes Magos del barrio.

Probablemente me deje algo en el tintero, simplemente quiero mostrar que las actividades son diversas, y poner el énfasis, en que colaboramos y

participamos en aquellos proyectos que nos solicitan las entidades del barrio. Hasta ahora no proponemos nada, simplemente participamos y colaboramos, pero quizás esté llegando el momento en que podamos proponer como vecinos, en aquellas áreas que están menos desarrolladas, y en el marco del Plan Integral para el Polígono Sur que se acaba de aprobar.

### **Cual es la filosofía de la Residencia.**

En este epígrafe, que he dejado para el final no se si acertadamente o no, pretendo recoger las ideas que justifican, a nuestro entender, el proyecto.

La Residencia Universitaria Flora Tristán pretende responder al compromiso de la universidad con la formación de los jóvenes universitarios, más allá de los conocimientos necesarios para el desempeño de una profesión; al mismo tiempo que pretende realizar su compromiso con la sociedad en la que se inserta. No tenemos más que leer el artículo 3 de los Estatutos de nuestra Universidad que hace referencia a la misión de la Universidad para encontrar el marco perfecto de desarrollo: *como espacio educativo de formación superior, la UPO está al servicio de la sociedad y se define como un lugar de reflexión y pensamiento crítico comprometido con la contribución al progreso, con la enseñanza del respeto a los derechos fundamentales y libertades públicas, con el fomento de la solidaridad y los valores humanos y con la respuesta a las necesidades y problemas de la sociedad contemporánea. La Universidad procurará la más amplia proyección social de sus actividades, estableciendo al efecto cauces de colaboración y asistencia a la sociedad para contribuir y apoyar el progreso social, económico y cultural.*

Partiendo de aquí, resaltamos la importancia de una educación en valores, porque en la universidad se forman los que serán los dirigentes sociales, económicos y políticos del futuro más inmediato, es decir aquellos que tendrán la responsabilidad de aportar soluciones a los problemas de la sociedad. Por ello entendemos que en esta etapa formativa, se le debe educar en los valores que identifican a nuestra sociedad, representados en nuestra Constitución, cuando diseña el Estado Social de Derecho. Unos valores que

hay que conocer en el plano teórico, pero también hay que realizar en el plano de la realidad más inmediata, aquella que por los perfiles con los que se le identifica requieren una mayor atención por parte de los poderes públicos y de la sociedad en general.

Por otro lado, un modelo de convivencia, que se quiere cumplir creando un modelo de convivencia entre los jóvenes universitarios con compromiso social y el entorno. De tal manera que su estancia en la universidad constituya también una experiencia de la que puedan sacar en el futuro sus consecuencias, y les ayude a formar su propio pensamiento sobre la sociedad que les ha tocado vivir. De esta forma se pretende dotar de un sentido nuevo a la educación universitaria. Esta no puede estar destinada exclusivamente a adquirir conocimientos técnicos e instrumentales, sino que tiene que tender igualmente a desarrollar habilidades sociales, competencias relacionales y capacidades de comunicación. En definitiva trabajar otras dimensiones de la educación ligadas al quehacer social y a la actividad humana. En la actualidad, se debe trabajar en una propuesta integradora que combine el adiestramiento profesional con una preparación para la vida y la convivencia con 'los otros'. Se trata pues de fomentar el desarrollo de habilidades para vivir de forma agradable, solidaria, responsable y sabia; es decir, creando una ciudadanía activa y responsable.

Así pues quiero dejar claro que la creación de esta Residencia no pretende de manera exclusiva dar solución al problema de la vivienda de nuestros estudiantes, sino que pretende algo más, ser un modelo de convivencia social, sistematizado en sus objetivos, y diseñado en su desarrollo.

Pero también hay que aclarar, que esta finalidad de convivencia entre estudiantes y su barrio excluye toda posibilidad de que se identifique este proyecto con un instrumento de intervención social en zonas de exclusión, pues esta función le corresponde a los poderes públicos. Es decir, no somos portadores de ninguna 'barita mágica' y que la transformación del Polígono Sur no está en nuestras manos; ahora bien, sí queremos ser co-participes.

Queremos estar desde el papel de ciudadanos/as responsables y comprometidos, desde nuestra esfera de vecinos/as.

Estamos en barrio popular, con una clara conciencia de lo que quiere ser, y altamente articulado a través de las distintas asociaciones. Un barrio que quiere desprenderse del injusto estigma de la marginalidad. Por ello la presencia activa de los estudiantes representa sin duda un efecto 'normalizador' de la vida del barrio que puede servir para su propio progreso. En palabras de un vecino *una puerta de aire fresco se ha abierto..*"

Los barrios periféricos de las grandes ciudades, con sus fronteras espaciales, culturales y simbólicas que les separan de los centros urbanos, requieren de nuevas formas de convivencia, y de inventarnos nuevas formas de permeabilidad socio-espacial con el resto de la ciudad. Como dice Gracia Roca (2002), la vida en los barrios es una sucesión de retos que ponen a prueba los esfuerzos de sus habitantes por alcanzar una mejor calidad de vida, lograr su realización colectiva y, en definitiva, alcanzar una mayor cohesión social. Asimismo, los propios barrios ofrecen una rica geografía de experiencias en la lucha por la superación de esas fronteras y la búsqueda de soluciones. Es aprender a resaltar la estima por la insignificancia y la pequeñez, el contacto con la realidad que hiere y ofende, para construir una ética hacia la responsabilidad.

La presencia de los estudiantes en el barrio se orientará a promover la convivencia, la participación, a articular la trama social y a desarrollar los vínculos y nexos entre los residentes. Así, los desafíos del barrio pueden ser una buena oportunidad para el aprendizaje de convivencia de los jóvenes estudiantes.

Finalmente, la Residencia Universitaria Flora Tristán debe ser un lugar de convivencia e intercambio entre los estudiantes, en el que aprender a respetar a los otros desde las diferencias, la corresponsabilidad, el trabajo en equipo, la participación y la comunicación como medio para compartir, solucionar problemas e intercambiar opiniones.

En cuanto a la cooperación con el barrio, la Residencia universitaria puede servir así mismo para promover otros caminos de colaboración con la universidad. Se quiere con ello que la Residencia sea una puerta abierta de la universidad en el barrio, de tal forma que a través de la misma la institución universitaria pueda poner a su disposición los medios formativos de investigación y extensión con que cuenta. Se trata de desplazar al barrio actividades que tradicionalmente se hacen en el interior del Campus, en las aulas o en el centro de la ciudad; de esta manera, intentaremos desplazar al público de estas actividades, a ciudadanos que nunca cruzarían la frontera del barrio y al mismo tiempo, ofrecer a los vecinos/as del barrio la posibilidad de participara en estas actividades.

La creación de la Residencia Flora Tristán se orienta pues a romper el aislamiento del barrio, a crear y fomentar contextos habilitantes para el progreso de sus habitantes, contribuir a mejorar sus condiciones de vida y a que el Polígono Sur deje de sonar en los medios de comunicación únicamente por los robos, redadas, tiroteos, etc.

## TRABAJO SOCIAL FAMILIAR E INTERVENCIÓN EN PROCESOS DE DUERO CON FAMILIAS

Valentín González Calvo  
vgoncal@upo.es

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla

*“La familia es el primer y más importante  
grupo de auto-ayuda”.*

### **Resumen:**

Buena parte de la actividad que desarrollan los trabajadores sociales se centran en trabajar con las pérdidas y duelos de los clientes (personas y familias). Las pérdidas de poder adquisitivo (desempleo, jubilación...), la pérdida de vivienda (desalojos, incendios...), la pérdida de libertad (internamientos, prisión, acoso...), la pérdida de la salud (enfermedades crónicas...), la pérdida o el distanciamiento familiar (muertes, emigraciones...). Todos ellos son ejemplos de pérdidas habituales con los que los trabajadores sociales se enfrentan diariamente. Todas las pérdidas significativas tienen sus duelos y todos los duelos hay que elaborarlos. La no elaboración de un duelo tiene consecuencias a medio y largo plazo en distintos planos (en la persona, la pareja, la familia, el trabajo, las relaciones sociales...). Para la intervención con garantía en ese panorama de pérdidas se hace preciso un conocimiento específico de los procesos duelos que se desencadenan.

La presente comunicación se enmarca dentro de la intervención desde el Trabajo Social con Familias en situaciones de crisis por duelo, especialmente en duelo post-mortem de un ser querido. Se pretende dar a conocer la experiencia llevada a cabo en la intervención con padres y madres en duelo por fallecimiento de hijos/as. Dicha intervención se viene realizando a nivel individual, de pareja y en grupos de apoyo de padres y madres.

Junto con la descripción de las características de este tipo de duelo, se describe especialmente el papel del trabajador social como orientador y/o terapeuta en este tipo de duelo, descripción que puede ser extensible al trabajo con otros duelos.

**Palabras claves:** duelo individual y duelo familiar, trabajo social familiar, orientación, terapia.

---

Title: "SOCIAL WORK AND ACTION IN FAMILY MOURNING PROCESSES"

Keywords: individual and family mourning, social work, guidance counselling, therapy.

Summary:

A large part of the work which social workers carry out is focused on dealing with a client's (individuals and families) loss and mourning. Loss of purchasing power (unemployment, retirement...), loss of dwelling (eviction, fire...), loss of freedom (admission to hospital, prison, harassment...), health problems (chronic illnesses...), loss or distancing of a family member (deaths, emigration...). These are all examples of typical losses that social workers come up against on a daily basis. All significant losses result in mourning and consequently, there must be a period of mourning. If there is no period of mourning, there are long and middle term consequences at various levels (for the individual, the partner, the family, work, social relationships...). For successful action in these types of losses, a special knowledge of mourning processes is required.

This paper discusses Social Work action with families in crisis as a result of mourning, in particular mourning after the death of a loved one. It will attempt to bring to light the events experienced during action with parents in mourning after their son/daughter has died. This action is carried out at an individual level, with their partner and in parent support groups.



Along with a description of the characteristics of this type of mourning, in particular, the role of the social worker, as a guidance counsellor and/or a therapist of this type of mourning, is described, a description which we could extend to the work carried out with other types of mourning.

---

Buena parte de la actividad profesional que desarrollan los trabajadores sociales se centra de manera directa o indirecta en las pérdidas que sufren los usuarios atendidos. **Si hay algo que caracteriza nuestra intervención es el trabajar con “las pérdidas” de los demás.** Ciertamente y verdad es, que no somos los únicos profesionales que intervenimos con pérdidas, pero si es también cierto que el trabajar con situaciones de precariedad, carencia, necesidad... es uno de los marcadores de contexto de nuestra disciplina profesional. Este marcador, en muchas ocasiones actúa como estigma limitante para el Trabajo Social en otros ámbitos menos carenciados, digamos en suma, ámbitos con menos pérdidas, “más normalizados”.

Si continuamos mirando la actividad profesional de los trabajadores/as sociales desde la óptica de las pérdidas, vemos pérdidas de todo orden con las que intervenimos: pérdidas de poder adquisitivo debido a jubilación incapacidad, viudedad, desempleo...; pérdidas relacionadas con la vivienda tales como desalojos, incendios, falta de condiciones...; pérdida de libertad debido a internamientos, prisión, acoso...; pérdidas relacionadas con la salud como diagnóstico de enfermedades crónicas, pérdida de funcionalidad en algún órgano o miembro...; pérdida por el distanciamiento familiar tales como muertes, emigraciones, rupturas, medidas de protección, distanciamientos por conflictos, ....

Podríamos continuar enunciando un amplísimo repertorio de pérdidas y no terminaríamos en esta comunicación. Reitero, trabajamos con las pérdidas de las personas y familias atendidas.

Esta mirada del Trabajo Social con las “pérdidas” resulta insuficiente si solo nos quedamos en ella, sin embargo, si nos apercibimos que detrás de cada “perdida significativa” hay un “duelo”, nos damos cuenta que en el fondo, buena parte de nuestra actividad profesional se centra en trabajar los duelos de los usuarios.

La verdad que esta aseveración, así dicha, tal cual, puede resultar chocante para los trabajadores/as sociales españoles. No se si tradicionalmente, pero actualmente, si mencionamos la palabra “duelo” como objeto de intervención en el ámbito de las profesiones de ayuda, el Trabajo Social, así de entrada, queda excluido. Ciertamente que no hemos incorporado entre nuestros marcadores, la posibilidad de trabajar con los duelos. Los estudiantes, y los profesionales del Trabajo Social, no incorporan automáticamente esa posibilidad, poco menos que hay que convencerlos de que esto es posible, y que en la práctica es real este abordaje.

Bien, en base a lo anterior, cabria resaltar que **los trabajadores/as sociales si hay algo con lo que trabajamos es con los duelos** de las personas y familias que atendemos; pero para la intervención en procesos de duelo es necesario un conocimiento técnico suficiente, no sirve, ni para ésta, ni para ninguna otra profesión, solo los aprendizajes de las propias experiencias de duelo vividas por el profesional. El trabajo con duelos, con duelos diversos, exige un conocimiento depurado de los procesos que se desencadenan. Es importante ser sensibles al dolor de la persona en duelo, pero también conocer las reacciones típicas en el proceso de elaboración del mismo.

**El duelo es un tema transversal e interdisciplinario.** La creencia de que la intervención en procesos de duelo es solo materia exclusiva de algunas disciplinas profesionales está muy extendida. Si bien es cierto que ciertas disciplinas como la psicología o la psiquiatría tiene una mayor vinculación con la dimensión emocional de la persona, otras profesiones también trabajan los aspectos psicosociales de la persona y de las familias, entre ella se encuentra el Trabajo Social. El duelo es un tema transversal y como tal, cualquier profesional que de manera directa o indirecta tenga que trabajar este asunto debe tener una formación específica, y si no al menos básica, en la materia.

Así, desde la Enfermería, desde la Medicina, desde el Magisterio y la Pedagogía, y las ya mencionadas Trabajo Social, Psicología y Psiquiatría... son profesiones que deberían tener unos conocimientos sobre el duelo. Resulta llamativo que prácticamente ninguna disciplina de las mencionadas, en el nivel de pre-grado, le dediquen apenas tiempo en sus asignaturas a este asunto, a lo más alguna mención muy general, que desde luego no habilita para la intervención, a lo sumo para generar una sensibilidad.

Respecto a la **intervención** en procesos de duelo habría que distinguir dos grandes niveles de intervención en contextos profesionales: el **Asesoramiento o Consejería de Duelo y la Terapia de Duelo**. Ambas tienen aspectos comunes y diferencias. Al igual que ocurre en otras muchas formas de intervención, resulta muchas veces difícil poner delimitaciones claras.

Siguiendo las aportaciones de W. Worden se podría decir que la Consejería de Duelo, sería esa forma de intervenir en proceso de duelo a la cual están llamados a tener formación buena parte de los profesionales antes mencionados. El nivel de terapia es mucho más especializado y exige de una mayor formación y entrenamiento.

En el Nivel de Asesoramiento en procesos de duelo (Worden, 1997:64 y 69), Worden destaca los siguientes objetivos a alcanzar:

- Facilitar la información adecuada entorno al proceso de duelo.
- Ayudar a completar asuntos inacabados con el fallecido.
- Incrementar la realidad de la pérdida, tratando de evitar o superar la negación.
- Ayudar a manejarse con las emociones expresadas y con las latentes. Facilitar la expresión emocional.
- Contribuir a superar los obstáculos que dificulten el reajuste tras la pérdida.
- Colaborar en dar una despedida adecuada y en la reanudación de una vida normal.

El procedimiento básico que se sigue en este nivel de asesoramiento es:

- 1ª. Ayudar al superviviente a hacer real la pérdida.
- 2ª. Ayudar al superviviente a identificar y expresar sentimientos.
- 3ª. Ayudar a vivir sin el fallecido.
- 4ª. Facilitar la recolocación emocional del fallecido.

- 5ª. Procurar el tiempo necesario para el duelo (asumir la pérdida).
- 6ª. Redefinir las conductas supuestamente “alteradas” como “normales”.
- 7ª. Permitir diferencias individuales.
- 8ª. Suministrar un apoyo continuado.
- 9ª. Examinar defensas y estilos de afrontamiento.
- 10ª. Identificar la patología y derivar.

Y las técnicas de Asesoramiento más empleadas son (algunas de estas técnicas son utilizadas también en Terapia de Duelo):

- Utilización de un lenguaje realista.
- Utilización de símbolos (fotos, recuerdos...) durante las sesiones.
- Escribir cartas y diarios.
- Dibujar.
- Role playing de situaciones temidas.
- Álbum de recuerdos.
- Imágenes guiadas.
- Rituales<sup>1</sup>.

Si el objetivo del asesoramiento es facilitar las tareas de elaboración del duelo y evitar que este se pueda complicar, en el Nivel de Terapia de Duelo (Worden, 1997:115 y s.) el objetivo va a ser identificar y resolver los conflictos de la separación que imposibilitan la realización de las tareas correspondientes en personas cuyo duelo no aparece, se retrasa, es excesivo o prolongado. Es recomendable en tres categorías de situaciones:

- a. Duelo complicado con manifestación de duelo prolongado.
- b. El duelo se manifiesta a través de un síntoma somático o enmascaramiento.
- c. El duelo se manifiesta con una reacción exagerada.

El procedimiento básico y más habitual empleado es:

- 1ª. Descartar enfermedades físicas.
- 2ª. Establecer un contrato y la alianza terapéutica.

---

<sup>1</sup> Todas las sociedades han desarrollado rituales y actos ceremoniales con la que dar paso a otra vida para el difunto y continuar viviendo para los vivos. Worden(1997) apunta que los rituales tienen como objetivos: facilitar el tránsito del espíritu del cuerpo a un nuevo status, preservar a los supervivientes y ayudarles a enfrentarse a la muerte, mostrar la realidad de la pérdida, permitir la expresión pública del dolor, dar publicidad a la pérdida y permitir la expresión de solidaridad y apoyo, despedirse del muerto, comprobar que el grupo continúa viviendo, celebrando el triunfo de la vida

- 3ª. Revivir recuerdos con el fallecido.
- 4ª. Evaluar cuales de las cuatro tareas no han sido realizadas.
- 5ª. Afrontar el afecto o la ausencia del mismo que provocan los recuerdos.
- 6ª. Explorar y desactivar objetos de vinculación.
- 7ª. Reconocer la finalidad de la pérdida.
- 8ª. Tratar las fantasías de acabar el duelo.
- 9ª. Ayudar al deudo a decir el adiós final.

## **INTERVENCIÓN EN PROCESOS DE DUELO POR LA MUERTE DE UN SER QUERIDO DESDE EL TRABAJO SOCIAL.**

El duelo por muerte de un ser querido es una de las formas de duelo más estudiadas. Si cabe, es quizás la de referencia para el estudio del resto de los duelos. En el trabajo con familias es fundamental tener noción de este tipo de proceso por cuanto está presente en todas las familias. El impacto que para cada familias que supone el fallecimiento de alguno de los miembros es un aspecto ineludible para cualquier profesional que intervenga con ellas.

Son múltiples las variables a considerar al hablar de los duelos por fallecimiento de seres queridos, tantas que no cabe en esta comunicación entrar en ellas pormenorizadamente. Tan solo vamos a destacar algunos aspectos genéricos de este tipo de duelos para a continuación centrarnos en el duelo de padres y madres cuando les fallece un hijo/a y como se puede intervenir con estas situaciones desde el Trabajo Social.

Ha habido distintas consideraciones acerca del duelo, son distintas las miradas, quizás una de las más conocidas son los aportes desde el psicoanálisis. El **psicoanálisis** presenta una visión intrapsíquica de la aflicción en el conocido libro de Freud sobre el "Duelo y la Melancolía". Consideró que el duelo es una respuesta normal a la pérdida de una persona amada. Desde esta perspectiva se considera que esta situación no requeriría atención tratamiento médico. Según el psicoanálisis, el proceso de congoja es acompañado por un retiro gradual de la energía emocional<sup>2</sup> de objeto amado perdido. La renuncia a la unión es emocionalmente dolorosa, así los síntomas de la aflicción pueden ser entendidos como una negación inicial de la pérdida seguida por un periodo

---

<sup>2</sup> Líbido.

de preocupación durante el cual afloran los recuerdos, para finalizar permitiendo que la unión con la persona fallecida sea gradualmente retirada. La recuperación es completada cuando el individuo emocionalmente ha liberado la energía y puede reinvertirla en nuevas relaciones y uniones con terceros. Durante el periodo lento de “decathexis”<sup>3</sup> la persona pierde el interés por todas las cosas, le resulta difícil experimentar amor y le invade un sentimiento de desesperanza.

Por su parte la perspectiva **adaptativa**, considera que el duelo es una respuesta adaptativa a una situación de pérdida. Son varios los autores que han trabajado en esta línea, mencionaremos algunos.

Es interesante estudiar la aportación de G. Pollock que señala que el duelo es un proceso ego-adaptativo donde el deudo lucha por renovar un balance interno mientras se readapta a un entorno amenazante. Describe el duelo en dos etapas, la primera se caracteriza por una fase aguda en la que se da el shock, la aflicción y la separación. La segunda etapa estaría caracterizada por una fase que llama crónica o de reparación.

De otra parte tenemos el **enfoque interpersonal de duelo** propuesto por J. Bowlby, a través de la cual consideró que la formación de las uniones de apego que se generan como consecuencia de la familiaridad y la intimidad generan síntomas de aflicción cuando se produce la pérdida. La aflicción es un reflejo de protesta (inicialmente), búsqueda en intento de recuperar el objeto perdido, desesperación y desorganización ante los intentos fracasados de recuperación, y finalmente resolución y reorganización mediante nuevas uniones. Este autor propone cuatro fases: entumecimiento o aturdimiento, añoranza y búsqueda, desorganización y desesperación, reorganización.

La perspectiva **salud-enfermedad** fue planteada por G. Engel vino a considerar al duelo como una enfermedad. Esta propuesta la circunscribía al patrón de respuesta “conservación-retirada”. Este es un estado adaptativo que favorece el reposo del organismo enfermo permitiendo su recuperación y supervivencia. Según Engel debe ser considerado una enfermedad desde el punto de vista de que lo patológico se refiere a un cambio de estado y no al

---

<sup>3</sup> Dejar ir.

hecho de la respuesta. Propone que el proceso se compone de seis fases: shock e incredulidad, desarrollo de la conciencia de pérdida, restitución, resolución de la pérdida, idealización y resultado.

En el enfoque **biológico** del duelo, fue planteado por C.M. Parkes que señala que el duelo es un estresante mayor que tiene profundas implicaciones sobre la salud. La situación de pérdida amenaza la seguridad de individuo, activando éste un sistema de protección. Este dispositivo de alarma es la respuesta inicial ante la pérdida de un ser querido. El individuo se resiste al cambio que esta pérdida supone. Para este autor el duelo es el proceso por el cual se produce una reordenación de nuestras suposiciones y creencias del mundo para adoptar un nuevo marco. Parkes describe el duelo en cuatro fases: aturdimiento, búsqueda y anhelo, depresión y recuperación.

La mirada **integrativa y ecléctica** del la aporta C.M. Sanders<sup>4</sup>, según este investigador, el duelo es un estado de progresión hacia la resolución y homeostasis; entiende que este es más adaptativo que debilitativo; como crecimiento más que como regresión. Cada respuesta psicológica que tiene lugar durante el proceso del duelo, esta tiene un fundamento biológico. Hay factores que son influyentes y determinantes en el proceso: de una parte estarían las variables moderadoras internas(edad, sexo, apego, fuerza del ego, relación con el fallecido, ambivalencia-dependencia...); y las variables moderadoras externas(sistema de apoyo social, circunstancias de la muerte, condiciones socioeconómicas, espiritualidad, crisis concurrentes...).

La resolución del duelo desde este enfoque comporta la integración de los cambios necesarios, el individuo se ha ido conformando en una nueva persona y una nueva vida.

Finalmente podemos señalar en este breve resumen los aportes recientes de **R. Neimeyer** acerca del duelo, y sobre todo su cuestionamiento de los modelos tradicionales de duelo. Este autor viene a señalar las limitaciones que tiene el modelo por etapas o fases; destaca también el papel protagonista que tiene la persona en cuestión durante el duelo en contraste con el papel pasivo que tradicionalmente se le ha atribuido. De igual manera,

---

<sup>4</sup> "Teoría Integrativa del Duelo".

señala las grandes diferencias de respuesta que existen entre personas cuyas reacciones pueden ser completamente distintas. Niega la existencia de un patrón normativo, patrón que habitualmente se ha utilizado con fines descriptivos, diagnóstico y prescriptivo derivándose de ello prácticas clínicas basadas en estas presunciones. Este autor también niega la reducción individualista del duelo quedando al margen el contexto relacional. Propone un modelo alternativo basado en la teoría constructivista de la “reconstrucción de significados” tras la pérdida significativa.

## INTERVENCIÓN CON PADRES Y MADRES EN DUELO

El duelo por el fallecimiento de hijos es uno de los tipos de duelos que resultan más difíciles de elaborar. Está descrita como una de las crisis peores que puede enfrentar una persona. La muerte de un hijo/a es algo impensable e innombrable, hay que evitar nombrarlo para evitar que suceda. Para esto nadie se prepara, y aunque por factores de enfermedad esta muerte sea anunciada, aun así no hay preparación para ello.

La pérdida de un hijo/a no es sustituible por nada, aunque los padres vuelvan a tener más hijos, o los tengan ya, el lugar dejado por el hijo fallecido no se vuelve a ocupar por nada ni nadie.

No se concibe ser padres de manera efímera. Desde esta dimensión, la muerte de un hijo en sí misma encierra una contradicción ya que la “lógica natural” es que “los hijos entierren a los padres y no al revés”. La parentalidad tiene una dimensión temporal longitudinal y no puntual.

La supervivencia de los hijos es lo que da sentido a la paternidad-maternidad. El fallecimiento de éstos, aun siendo por factores ajenos e incontrolables por los padres, pone en cuestión el sentido de protección de los padres para con los hijos. Este factor incontrolable de la muerte de un hijo/a y el cuestionamiento del sentido protector habitualmente genera culpa.

La **culpa** es una reacción habitual en el duelo. Está sustentada sobre la base de un “ojo acusador” real o imaginario, sobre la trasgresión de normas



previamente internalizadas, sobre la base de la irreversibilidad del suceso y sobre la necesidad de castigo y reparación. Aprender a perdonarse resulta extraordinariamente complicado, pero es el perdón quien nos abre las puertas del amor, de la reconciliación con nosotros mismo y con quien falleció.

Con el fallecimiento de un hijo también hay una muerte de parte de nosotros mismos, es una “**perdida narcisista**”, una “ofensa narcisista irreparable” que señalaba Freud. La muerte de un hijo desafía la continuidad generacional y la inmortalidad del yo. Con la desaparición física de el/ella se van buena parte de nuestros proyectos, ilusiones, deseos...

Este acontecimiento está descrito como “insoslayable” por cuanto resulta novedoso, no pensado; marca un antes y un después, ya nada es igual que antes, ni nunca va a volver a serlo; nunca se vuelve al punto de partida.

En el duelo por fallecimiento de hijos/as, al igual que en buena parte de los duelos, al principio se genera un aumento de la angustia, por encima de la sensación de dolor, pero conforme va pasando el tiempo, la situación se torna al revés, el dolor se hace muy evidente y desgarrador, sobre todo cuando se toma una mayor consciencia de la pérdida.

Este tipo de duelo, genera un “dolor puntual” para toda la vida, es un dolor que con el paso del tiempo no es constante y su intensidad disminuye con el tiempo, sin embargo puede aparecer de manera impetuosa como consecuencia de avivar un recuerdo y el dolor se torna agudo en muy poco tiempo.

Es frecuente sentir el dolor por oleadas, es la llamada “montaña rusa”<sup>5</sup> en tanto que el proceso de duelo no es estable sino con altos y bajos(más o menos agudizados), entre estas subidas y bajadas coincidentes con la sensación de sentirse mejor o peor, mejor dicho, con la sensación de ser dueños y controlar los propios actos. Decíamos que durante estas subidas y bajadas pueden producirse las llamadas “oleadas de angustia” mas o menos

---

<sup>5</sup> Montoya Carrasquilla, J.(2006). Perdida, aflicción y luto(inédito).

intensas<sup>6</sup> en oleadas de angustia profundas pueden producirse intentos de suicidio. Durante el duelo son muy frecuentes las ideas de suicidio, aunque pocas veces éstas se llegan a consumar (Bowlby, 1983:165).

Todos los duelos en sí mismos tienen que ser vividos, todos están sujetos a la variabilidad que imponen las circunstancias personas, familiares... pero es importante recordar que para los duelos no hay atajos para desviarnos y evitar. El duelo no tiene horarios, cuando se está en duelo, se está y no se puede evitar estar. Cualquier evitación puede derivar en duelos complicados. Cada persona sigue su proceso, es por ello importante resaltar algunos principios del duelo: la “asincronía” por la que cada uno lleva su propio ritmo; la “atemporalidad”, por la que cada cual tiene sus propios tiempos. En muchas ocasiones del darse apoyo en el seno de la pareja y de la familia está limitado por el hecho de no entender estos dos principios anteriores.

Junto a los aspectos anteriormente descritos están las diferencias individuales, sobre todo en lo que respecta a los “**estilos de afrontamiento**” distintos que cada cual ha podido ir construyendo. Las diferencias de género en el afrontamiento del duelo es un factor importantísimo. Es frecuente que esas diferencias generen problemas en el seno de las parejas al entenderse muchas veces como agravios, deslealtad, olvido... al recuerdo del hijo.

Si nos centramos más en este nivel de pareja, el duelo por el fallecimiento de un hijo o hija es un impacto, una sacudida poderosísima sobre la **pareja**. Cada miembro de la pareja se ve afectado individualmente, pero la pareja como tal también. Los factores de riesgo para la pareja son muchos, entre ellos destacar el gran estrés y ansiedad, la confusión, la desesperanza, el dolor... de cada miembro de la pareja.

Cada componente de la familia siente su propio dolor, y nadie puede sentir lo mismo que uno está sintiendo, quizás la persona que más se aproxima a conocer lo que uno siente, es la propia pareja; en ocasiones este sufrimiento

---

<sup>6</sup> E. Lindeman realizó importantes aportes sobre la “aflicción aguda”, en especial sobre el “estrés somático” y su aparición por oleadas.

común, lejos de unir separa, en otra muchas ayuda a no sentirse solo/a, ayuda en el proceso de elaboración, contribuye a la expresión y a la comprensión.

En el proceso de elaboración del duelo, en lo que a pareja se refiere, **no se trata de competir en quien siente más dolor**. Esta competencia, si se da, en ocasiones es “hacia dentro” y en ocasiones “hacia fuera”. Mas que competir, de lo que se trata es de acompañarse.

El sentimiento de culpa, por demás presente en algún momento en la mayoría de los duelos, es otro de los riesgos y amenazas para el proceso de elaboración del duelo y para la propia pareja en sí. Es frecuente que aparezcan pensamientos culpabilizantes. Reconocer que esos pensamientos están ahí y expresarlos en el seno de la pareja ayuda enormemente en el proceso de duelo, aunque en los momentos de manifestarlos pueda resultar doloroso e incluso den la impresión de ser perjudiciales para la relación. La expresión sincera de esos pensamientos a la pareja y la escucha sincera y no enjuiciadora por parte del otro miembro, ayudan a sacar de dentro aquellos pensamientos más íntimos que compartimos con la persona con la que tenemos más intimidad. Aprender a perdonarse es todo un paso adelante, aunque racionalmente no haya bases para la culpa, emocionalmente si puede estar presente.

Cada miembro de la pareja por separado tiene su propio ritmo en el proceso de elaboración del duelo, reconocer esto ahorra muchas energías y desencuentros, es la asincronía antes mencionada. No se vive al mismo tiempo los momentos agudos de dolor, no se viven en el mismo momento las recaídas. Además cada cual siente de manera particular y de manera diferenciada su propio dolor. Que influye para que esto sea así: los recursos personales de cada uno, las experiencias previas de pérdida(estilo de afrontamiento), la edad... La asincronía puede generar el distanciamiento de la pareja ya que se pueden llegar a distanciarse de las recaídas que esté sintiendo la pareja para evitar volver uno mismo recaer en el dolor propio.

Los aspectos que más tensión y conflicto generan en la pareja suelen ser: dificultad para aceptar que la pareja viva la pérdida a su manera; parecer fuerte puede ser percibido la pareja como falta de interés o ausencia de dolor;

no llorar percibirlo como equivalente a no sentir dolor; no hablar del fallecido como equivalente a olvido; sentir que el otro miembro es culpable, expresándose hacia la pareja continuamente con reproches, irritabilidad, impaciencia, descortesía... En este punto, especialmente cuando se hace foco de las emociones encontradas a la pareja o al resto de la familia, hay que recordar que “solo culpamos, tratamos mal, tenemos malos gestos... con aquellos que pueden contener”, en última instancia es una expresión amorosa esas descargas que hacemos con los más cercanos ya que con terceros distantes no las aceptarían.

La comunicación puede verse afectada, si está se basa solo y exclusivamente en reproche y tirarse a la cara todas aquellas cuestiones del pasado que no estén saludablemente resueltas.

Ser padre o madre y ser pareja son dos cosas diferentes, siempre resulta difícil diferenciar estas dos dimensiones máxime cuando son los mismos actores. Si le sumamos el grave trauma que supone el fallecimiento de un hijo, la pareja como tal se puede debilitar si no se nutre suficientemente, es decir, sentirse parte de la pareja y no solo padres. Darse tiempo para los dos: pasear, cenar juntos, salir de compras o tomarse un café juntos... son tiempos exclusivos de la pareja y además son tiempos necesarios. Es cierto que el dolor de la pérdida de un hijo afecta de manera tan intensa que eclipsa todas las demás facetas y roles que cada individuo tiene en la familia y fuera de la familia. Pero también es cierto que el espacio de la pareja puede resultar extraordinariamente útil para el afrontamiento de esta nueva situación. No se trata de volver hacer lo que antes se hacía como si nada hubiera pasado, se trata de buscar nuevos espacios de encuentro saludables y gratificantes. El darle espacio a la pareja no resta un ápice el recuerdo que se siente por el hijo que ya no está. Recordar a nuestro hijo fallecido, elaborar el duelo por su pérdida, y seguir siendo parte de la pareja no es incompatible.

Las relaciones sexuales, uno de los aspectos fundamentales de la pareja son las relaciones sexuales. Estas se pueden ver afectadas por distintas razones, una de ellas puede ser la falta de deseo o las diferencias respecto al deseo entre los miembros de la pareja. Otra circunstancias puede ser la

dificultad para darse el placer del goce, el derecho a sentirse bien en esa faceta con la pareja. Otro aspecto muy importante en este tema es las diferencias en la sexualidad humana; si siempre es importante contemplar las diferencias entre la sexualidad masculina y femenina, en los momentos del duelo esto se hace más patente. La sexualidad masculina es más genital y la femenina es más emocional. La afectación por el dolor y el sufrimiento pueden bloquear temporalmente la práctica sexual, si bien es necesario contemplar los distintos momentos que se pueden tener dependiendo de las fases de elaboración en la que nos encontremos.

### **INTERVENCIÓN CON PADRES Y MADRES EN DUELO.**

El trabajo de orientación y terapia de duelo con padres y madres que aquí se describe se lleva a cabo en una asociación de ayuda mutua radicada en la provincia de Sevilla en junio de 2004. Dicha colectivo se constituye a instancias de madres y padres en duelo tras el fallecimiento de sus hijos/as fundamentalmente por causas oncológicas. Estos padres y madres sienten que no existen servicios de apoyo y acompañamiento, tan solo se cuenta con la atención que dispensa los servicios de salud mental, que suele ser farmacológica; y la atención privada que dispensan profesionales de la psicología y de la psiquiatría.

Durante todo el proceso quien suscribe tanto como técnico en duelo y como trabajador social asesoré en el procedimiento de constitución así como en la definición del programa de atención por parte de la asociación a padres, madres, hermanos, hermanas, abuelos y abuelas. En dicho proyecto se describen un catálogo de servicios básicamente distribuidos en las siguientes áreas: orientación y terapia de duelo a nivel individual, de pareja y de familia; atención a nivel diádico de duelo; atención del duelo a nivel grupal de padres y madres, hermanos y hermanas; servicio telefónico de apoyo y acompañamiento de duelo; servicio de biblioterapia; área de formación tanto a profesionales socioeducativosanitarios como voluntarios que la asociación pueda requerir; área divulgativa y de sensibilización social.

Dentro del proyecto señalado vamos a destacar especialmente la atención individual, familiar y grupal. Describiremos brevemente el

procedimiento seguido, el papel que desempeña el trabajador social con formación en materia de duelo y los resultados obtenidos.

El procedimiento habitual de llegada de nuevos casos a la asociación se realiza por vía telefónica llamada que recibe la trabajadora social. Los padres (o familiares) se han enterado de la existencia de la asociación bien por otros padres, por la prensa, televisión, internet, por la información de los servicios de atención primaria de salud o salud mental.

En esa primera llamada se registran los datos básicos de situación, fundamentalmente haciendo hincapié en las circunstancias de la pérdida, edad del fallecido/a, edad de los padres, tiempo de duelo, atención especializada recibida, estado general actual de la pareja y de la familia. Lo mayor parte de los casos atendidos son las madres quienes realizan la primera llamada, y si no es la madre algún hijo/a mayor o bien familiar cercano pero siempre mujer, son contados los casos de hombres.

Tras esa primera llamada se emplaza a la pareja a una primera entrevista, dicha entrevista la realiza indistintamente quien suscribe (técnico en duelo y trabajador social) o la psicóloga. Esa primera entrevista sirve fundamentalmente para establecer la alianza terapéutica profesional/asociación y padres. Lo frecuente y habitual es que esa primera entrevista esté muy cargada de emociones, los padres tienen una gran ansiedad y desean descargarlas en esa primera entrevista. Suele estar marcada por el deseo de descripción pormenorizada de la muerte del hijo/a (circunstancia esta que se va a repetir muchas veces hasta que los padres tengan avanzado el proceso). En esa descripción inicial que los padres realizan ya se pueden observar la narrativa construida entorno a los momentos más críticos y se puede apreciar si ha habido cambios en esa narrativa, se abunda precisamente en esta idea, con la intención de obtener datos que permitan un trabajo posterior de reconstrucción de narrativas en la línea propuesta por Neimeyer. Destacar en este punto que el tiempo transcurrido de duelo en cada padre que llama puede ser completamente variable, lo que hace que cada proceso sea variable completamente, como es también la edad de los padres y como es también

variable completamente las circunstancias del fallecimiento. Las circunstancias son completamente heterogéneas.

En esa primera entrevista a la que se invita a los dos miembros de la pareja, con la asistencia de ambos mayoritariamente, se lleva a cabo una evaluación inicial del caso, fundamentalmente en valorar el estilo de afrontamiento individual-familiar, el tipo de comunicación en la pareja y en la familia, formas y modos de expresión de las emociones; identificación de las fuentes de apoyo principal, así como las reacciones de duelo vividas hasta el momento de la entrevista (negación, rabia, enfado, culpa, miedo...) y las que actualmente están vigentes. De igual manera se valoran los factores de riesgo como: aislamiento, duelos concurrentes, factores legales que puedan estar limitando o desviando las energías de los deudos (juicios, demanda...). Se incide especialmente en los ritmos de vida que desarrollan: horas de sueños y dificultades en el mismo, ritmos de comida, tipo de alimentación, vida social, ingesta de fármacos, actividad laboral, actividades en el hogar juntos o por separado...

Tras una o varias entrevistas de valoración, se propone a la familia la inclusión en un grupo de padres y madres en duelo. Dicha actividad grupal es la más solicitada por cuanto supone un espacio de encuentro, de comunicación sincera, de acompañamiento y ayuda. Los grupos hasta ahora funcionando<sup>(3)</sup> tienen marcados unos objetivos a conseguir como grupo y objetivos a conseguir individualmente cada participante. La duración estimada del grupo de apoyo con la presencia de un facilitador es catorce meses. Las temáticas a tocar son amplias, en cada sesión se propone un eje temático sobre el que trabajar, además de hablar de aquellos temas que puntualmente generan más ansiedad a cada grupo. Con carácter general los **objetivos del grupo** son:

- Acompañarse, Apoyarse y Ayudarse en el proceso de elaboración del duelo por el fallecimiento de un hijo o una hija.
- Ponerle palabras a nuestros sentimientos, expresarlos, compartirlos con otros padres y madres.
- Que el grupo sea un espacio de comunicación y crecimiento; de empatía grupal y confianza mutua; de expresión sincera y cordial.

- Que todo los participantes sean capaces de escuchar y sentirse escuchado.
- Sentirse acompañado, apoyado y ayudado.
- Que el grupo, una vez madurado y realizado el proceso acordado sea capaz de seguir funcionando sin la necesidad del facilitador.
- Que los participantes sean capaces de dar y recibir apoyo de los miembros del grupo.
- Reflexionar sobre los procesos personales, de pareja y familiares que se suceden tras la pérdida de un hijo/a.
- Escuchar y sentirse escuchado.
- Generar un espacio para la comunicación sincera, profunda, íntima y respetuosa. Un espacio donde poder expresar nuestros pensamientos, nuestras emociones, nuestros interrogantes, nuestras obsesiones, nuestros deseos, nuestras incertidumbres...

**Objetivos a conseguir en cada participante** al final de los catorce meses de trabajo grupal, es decir que cada participantes sea capaz de:

#### IDENTIFICAR

- Que los participantes sean capaces de identificar que es lo que están sintiendo en cada momento(en relación con el duelo).
- Ser capaz de visualizarse.
- Ser capaz de percibir sus progresos en su proceso de duelo, así como los obstáculos(fechas, situaciones, personas, lugares...) que le dificultan mejorar y los retos pendientes.

#### EXPRESAR

- Que los participantes sean capaz de poner nombre a sus emociones, y sean capaces de describirlas lo más fielmente posible(ser capaz de describir lo que les pasa).

#### COMPATIR

- Que los participantes sean capaz de expresar en público(grupo, familia y pareja) sus vivencias y sus emociones.



- Que los participantes sean capaces de compartir sus vivencias con otras personas sin entrar competencia.
- Favorecer la capacidad de escuchar.

#### DEMANDAR.

- Que los participantes sean capaces de demandar ayuda cuando sientan la necesidad.

#### CONOCER

- Que los participantes conozcan en que consiste el proceso del duelo, sus etapas y sus características.

#### COMPRENDER

- Que los participantes sean capaces de comprender-se y comprender al otro(grupo-pareja-familia)

#### APOYAR

- Que los participantes sean capaces de brindar apoyo a otros miembros del grupo-pareja-familia en cada momento del duelo.

#### APRENDER

- Favorecer que los participantes sean capaces de obtener aprendizajes de la experiencia del duelo.

#### CONVIVIR

- Favorecer que los participantes sean capaces de convivir con la pérdida, a desarrollar sus potencialidades dentro de esta situación, y a hacer vida lo mas agradable posible y de quienes les rodean.

#### **Ejes temáticos a trabajar en las sesiones son<sup>7</sup>:**

- Expectativas ante la terapia de grupo.
- Los aportes y las limitaciones del grupo.
- Nuestra presentación personal de duelo.
  - Lo que seguimos siendo.
  - Lo que hemos cambiado.
- Los aprendizajes realizados durante mi proceso de duelo.
  - El legado que ha dejado nuestro hijo/a en nosotros/as.

---

<sup>7</sup> El trabajo con los ejes temáticos se siguen diversas propuestas: Perez Sales, P. y otros. Terapia de grupo en duelo complicado: un enfoque positivo desde factores de cambio positivo. Rev. Psiquiatría Pública. Vol 12 nº3. Dic.2000.

- La herencia que nos transmite.
- Las reacciones emocionales del duelo.
  - El dolor.
  - La culpa.
  - La ira.
  - La desesperanza.
- El recuerdo.
  - Tipos de recuerdo(agradables, desagradables, agradecidos...)
  - La personificación del recuerdo(objetos, cuarto, personas...)
- La despedida.
- El dialogo con nuestro hijo/a ausente.
- Las preguntas sin respuestas.
- Los sueños, las “alucinaciones”, las premoniciones, las vivencias, los encuentros...
- Las momentos de máxima angustia y desesperanza,
- El encuentro con los otros: relaciones sociales.
- Los efectos sobre la familia.
  - La relación con los otros hijos.
- Los otros duelos por la misma perdida: “comprender al otro”.
  - El duelo de los hermanos.
  - El duelo de los abuelos y otros familiares.
  - Los amigos y amigas de mi hijo/a fallecido.
- La pareja:
  - El dolor.
  - La comunicación/incomunicación.
  - La asincronia.
  - La expresión afectiva.
  - El apoyo mutuo.
  - Las culpas.
  - La sexualidad..
- Las fechas de aniversario y fechas especiales.
- Las etapas del duelo; el curso del duelo; las oleadas de angustia.

- La petición de ayuda.
- La vida diaria.
- Las creencias y la espiritualidad.
- Estrategias empleadas para sentirse mejor.
- Técnicas propuestas para sentirse mejor.
- Otros temas adaptados a las demandas de cada grupo.

Los grupos funcionan con una periodicidad quincenal, en sesiones de dos horas (dos horas y media). Al comienzo del grupo se señalan unas reglas de funcionamiento grupal, éstas tienen que ser aceptadas por todos. Puntualmente se recuerdan estas reglas cuando algún miembro no intencionadamente las transgreden. Estas reglas son las comunes que se dan en los grupos de apoyo.

- Aceptar al otro/a sin querer cambiarlo.
- Privacidad y secreto de grupo, no se podrán identificar las opiniones ni los comentarios de nadie fuera del grupo.
- Respetar los procesos, la ideología y las opiniones de cada participante.
- Respeto por quien habla evitando interrumpirlo/a. Respeto por quien en ese momento no desee hablar si no siente deseos de hacerlo.
- Permitir la expresión de nuestras emociones. Expresarse libremente
- No juzgar las conductas ni las acciones de los demás.
- No hacer comparaciones entre procesos o situaciones.
- Evitar dar consejos si no son pedidos.
- Estar dispuesto/a a ayudar (escuchar, reunirse...) a otro/a miembro del grupo tanto dentro como fuera si este lo solicita.
- Pedir la palabra para hablar, respetar las normas y horarios de comienzo y finalización de cada sesión; compromiso de asistencia.

El **facilitador** en las sesiones grupales puede ser un puesto a nivel interdisciplinario que se asume de manera temporal hasta que el grupo funcione de manera autónoma. En los grupos de autoayuda es alguno de los

propios interesados los que actúan como tal, si bien en la terapia de grupo es un profesional quien coordina las sesiones.

Entre las características que debe tener este facilitador están: Es necesario que este profesional tenga una experiencia de trabajo con grupos, que tenga experiencia en la intervención con duelos, y dentro de este ámbito que tenga suficientemente trabajados sus propios duelos.

Debe tener una actitud que sepa escuchar más que hablar o responder, la buena coordinación es aquella en la que apenas si se aprecia la presencia del coordinador. Es importante no entrar en responder preguntas, sino proyectarlas hacia el grupo, fomentar el aporte grupal.

Debe saber manejar las situaciones tensa que surgen en el grupo, por ejemplo, mensajes culpabilizantes, juicios de valor, abuso en el uso de la palabra...

Debe evitar dar soluciones, cada miembro debe decidir sus propias soluciones, el grupo propone y la propia persona decide.

En el transcurso de algo más de un año de trabajo se están atendiendo a más de sesenta padres/madres en las modalidades de atención individual-parejas-familias-grupos. Es la participación en grupos el servicio más demandado. Hasta ahora existen tres grupos funcionando, uno de ellos culminando el marco temporal establecido de catorce meses. El resto de los otros dos grupos progresan adecuadamente, si bien, uno de ellos ha tenido importantes fluctuaciones en la asistencia en las sesiones, dándose de baja varias parejas por razones diversas y estando pendiente de incorporación de otras nuevas para terminar de conformar el número adecuado de entre doce y catorce personas.

El grupo con más tiempo de trabajo ha alcanzado los siguientes progresos: cohesión grupal, intercambio habitual fuera del espacio del grupo, encuentros informales, apoyo, contención y acompañamiento durante las sesiones y fuera del espacio grupal, establecimiento de vínculos de amistad entre los participantes, solidaridad grupal, expresión libre de sentimientos, identificación de emociones, revinculación familiar(otros hijos, pareja...), identificación y control de las oleadas de angustia, habilidades de autoprotección, habilidad

para demandar ayuda, habilidades sociales para participación en actos sociales.

Actualmente el trabajo con el grupo se centra en identificar las modificaciones en el self y las atribuciones que se le hacen al duelo en esas modificaciones, así como las expectativas de cambios futuro en el self.

### **REFLEXION FINAL.**

Para el ejercicio del Trabajo Social Familiar es muy importante tener conocimientos acerca de algo tan consustancial al hombre como es la vida, pero también como es la muerte. Todas las familias están jalonadas de pérdidas por muerte de sus miembros, es un proceso natural de renovación. Todas las personas y todas las familias desde lo más remoto de la historia han afrontado el dolor y el sufrimiento que comporta las pérdidas de seres queridos. Si hay algo que el ser humano está habituado a realizar es afrontar duelos.

Es frecuente que los trabajadores sociales en el trabajo con familias se tengan que enfrentar a duelos no resueltos, a duelos enquistados o enmascarados. Estos duelos no necesariamente siempre son por muerte, puede venir producido por cualquier otra pérdida significativa. Tanto si es por una razón, como por otra, el trabajador social necesita tener **conocimientos técnicos suficientes para saber entender los procesos y ser sensibles al sufrimiento del otro, como una de las formas más efectivas de ayuda.** Saber detectar duelos no resueltos apreciando los indicios que los dan a conocer es del todo necesario para un Trabajo Social Familiar de calidad.

Para evaluar el grado de funcionamiento de una familia ante una muerte debemos tener en cuenta la etapa del ciclo vital en que se encuentra la familia, el rol que en ella jugaba el difunto, la integración emocional de la familia, los patrones de poder, relación y comunicación, los patrones familiares de expresión emocional, y los factores socioculturales.

El trabajo en torno al duelo es complejo que exige tocar temas agudos del sistema familiar y sentimientos candentes. Un primer paso que puede ayudar en el resultado ulterior podría ser, facilitar la resolución de los problemas socioeconómicos y familiares que están relacionados con el duelo. En el

trabajo con situaciones de duelo es necesario combinar un abordaje familiar e individual, ya que con frecuencia el duelo se focaliza en un solo miembro del sistema, que afecta a todo el sistema familiar.

Nunca debemos perder de vista la utilización del “duelo crónico” como mecanismo de homeostasis familiar a la hora de realizar nuestro trabajo. Esto es fundamental debido a que el duelo crónico paraliza el crecimiento familiar y a veces otras dificultades, es decir, es un mecanismo homeostático que trata de evitar cambios en el sistema (familias petrificadas). En estos casos hay una grave dificultad para afrontar el dolor en la familia, y esto puede también paralizar al profesional.

Las sesiones suelen ser muy tensas, con momentos de emotividad, y frecuente silencio. Por ello es necesario que se atravesase el período de duelo, facilitando la comunicación sobre la persona que ha fallecido. Para esto se puede utilizar técnicas como la silla vacía (simbolizando al ausente), el libro de memorias, el lenguaje evocativo, escribir cartas al difunto, el uso de objetos simbólicos de la relación para que éstos sirvan de vínculo.

En estas circunstancias priman los rituales por facilitar muchas veces la comunicación fluida del dolor por la pérdida y la expresión de las emociones, en especial en los varones. También se aceptaría la expresión emocional de ira y la rabia que se puede haber generado contra el muerto por habernos abandonado.

Es muy importante que el profesional que trabaje con personas y familias en duelo, en este caso el trabajador/a social, tengan trabajado **sus propios duelos**. El profesional tiene su propia historia de duelos, es conveniente explorar su propia experiencia de pérdidas para el trabajo con otros duelos, esta exploración ayuda al profesional a entender mejor el proceso de las personas y familias con las que trabaja; ayuda a ver y valorar los recursos personales disponibles de afrontamiento; ayuda a identificar aspectos no resueltos; ayuda a identificar los aspectos pendientes ayuda al profesional a comprender sus limitaciones respecto a sí, a situaciones límites, tipos de clientes...

El trabajo previo de los duelos del profesional permite identificar aquellas **escenas temidas**, controlando de antemano la ansiedad que estas puedan producir.

**Para finalizar reiterar que el trabajador/a social es un profesional competente en el trabajo con duelos.** Se hace necesario identificar el tipo de pérdidas con las que se trabaja habitualmente, lo duelos que estas desencadena y la forma de ayuda profesional más eficaz. La intervención desde la Consejería y Asesoramiento en duelos es una modalidad de atención al alcance de los profesionales del Trabajo Social; una formación complementaria adecuada lo habilita para este desempeño. Destacar que esta formación complementaria es necesaria en cualquier disciplina habida cuenta que la formación de pregrado en esta materia es prácticamente inexistente. Conviene destacar que resultaría muy útil la incorporación de este tipo de formación en el nivel de pregrado<sup>8</sup>.

La intervención desde la modalidad de Terapia de Duelo también estaría al alcance de los Trabajadores Sociales, si bien se requiere una formación más prolongada y especializada.

Reiterar que la intervención desde el Trabajo Social desde la óptica de los duelos se puede hacer en múltiples situaciones de pérdidas y no solo en duelo por muerte de un ser querido, así duelo como los que a continuación detallamos pueden ser trabajados en nuestro ámbito de intervención en al menos en la modalidad de Consejería y Asesoramiento antes descrita: desplazamiento y emigración(duelo migratorio), pérdidas por discapacidad, pérdidas ambiguas, duelos por muerte violenta y accidentalidad, duelo por retirada de menores en familias negligentes o maltratantes, duelo por denegación de adopción, duelo por internamientos, duelo en enfermedades terminales.

---

<sup>8</sup> Quien suscribe viene desarrollando desde hace cuatro años cursos intensivos de libre configuración en formato taller de Elaboración del Duelo, especialmente incidiendo en los duelos del profesional, con una excelente acogida por parte de los estudiantes y de los profesionales que asisten. De igual manera, se ha incorporado un tema sobre pérdidas y duelos en la asignatura de Trabajo Social con Familias con una excelente valoración por los estudiantes que perciben como muy útil este tipo de conocimientos tanto a nivel personal como profesional.

## BIBLIOGRAFIA

BAUTISTA, Mateo. Renacer en el duelo. Cuando muere un ser querido. Editorial San Pablo.
BAYÉS, Ramón. Psicología del sufrimiento y de la muerte. Editorial Martínez Roca.
BERMEJO, José Carlos. Apuntes de relación de ayuda. Editorial Sal Terrae.
BOOS, Pauline. La pérdida ambigua. Cómo aprender a vivir con un duelo no terminado. Editorial Gedisa, 2001.
BOWLBY, J. (1993) La pérdida afectiva. Tristeza y depresión. Ediciones Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México.
BOWLBY, John. La pérdida.. Editorial Paidós.
CARMELO, Anji Camino de héroes Editorial Taranná
CARMELO, Anji. Déjame llorar. Editorial Taranná.
COLGROVE, M; BLOOMFIELD, H. H.; Mc WILLIAMS, P. (1993) Como sobrevivir a la pérdida de un amor. Los libros del comienzo. Madrid.
D'ANGELICO, F. (1992) Como sobrevivir a la pérdida de un amor. Alay. Barcelona.
FEINSTEIN, David. Sobre el vivir y el morir. Editorial Edaf.
FREUD, S. (1917) Mourning and Melancholia (La aflicción y la melancolía), Vol. 14. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Nueva York: Macmillan Co.
GROLLMAN, E. A. (1986) Vivir cuando un ser querido ha muerto. Ediciones 29. Barcelona.
KÜBLER-ROSS, Elisabeth. La muerte, un amanecer. Ed. Luciérnaga.
KÜBLER-ROSS, Elisabeth. Sobre la muerte y los moribundos. Ed. Planeta.
LEE, C. (1995) La muerte de los seres queridos. Plaza & Janés Editores. Barcelona.
MONTOYA CARRASQUILLA, J.(2006). Pérdida, aflicción y luto. (inédito)
NEIMEYER, Robert. Aprender de la pérdida.. Editorial Paidós.
PANGRAZZI, Arnaldo. La pérdida de un ser querido.. Editorial San Pablo.
PÉREZ SALES, P. Terapia de grupo en duelo complicado: un enfoque desde los factores de cambio positivo. Rev. Psiquiatría Pública. Volumen 12. N°3.Dic. 2000
SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Ezequiel La relación de ayuda en el duelo.. Editorial Sal Terrae, 2001
SAVAGE, J. A. (1992) Duelo por las vidas no vividas. Luciérnaga. Barcelona.
SHERR, L. (1992) Agonía, muerte y duelo. El Manual Moderno. México.
WORDEN, J. William. Editorial Paidós El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia.



## Análisis de funciones del Trabajador Social en el campo educativo

Manuel Hernández Hernández

Universidad de La Laguna.

Angeles González González

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Asunción Cívicos Juárez

Universidad de La Laguna.

Beatriz Pérez González

Suele confundirse educación con instrucción o escolarización. Las necesidades sociales demandan ofertas educativas amplias no sólo en lo que se refiere a las capacidades tradicionales que se entrenan desde el sistema formativo sino, también, en terrenos como la salud, la igualdad de género, la sexualidad, la cooperación, la tolerancia ante la diferencia, la convivencia, la resolución pacífica de conflictos, la creatividad, las relaciones paterno-filiales, el consumo responsable, la educación medioambiental o el ocio y tiempo libre.

Desde esa perspectiva amplia, se entiende el TS como conocimiento y acción útil que facilita dinámicas de expansión de posibilidades, de capacitación de los recursos humanos, de democratización del conocimiento y de conformación de estructuras sociales más avanzadas y libres.

En lo que se refiere a los centros educativos, el TS tiene un papel importante en la intervención preventiva y asistencial en temas como el absentismo y el fracaso educativo, la integración de inmigrantes y colectivos desfavorecidos, la detección de malos tratos y abusos sexuales, la mejora del clima de convivencia, la atención ante el fenómeno de la violencia o la estimulación de la mejora pedagógica o la participación de todos en la buena marcha de los procesos.

**Palabras clave:** educación, aprendizaje.

## **Analysis of functions of the Social Work in the educative field**

It's habitual to confuse education with instruction or schooling. The social needs demands a wide educational offers not only about the traditional capacities what it's training for the educative system but also in the field of health, gender equality, sexuality, cooperation, tolerance, living together, peaceable resolution of conflicts, creativity, relations between parents and children, responsible consumption, environmental education or leisure.

From a wide point of view, the Social Work is understanding like useful knowledge and action to facilitate dynamics of expansion of possibilities and opportunities, training of human resources, democratization of the knowledge and shape social structures more advanced and free.

In relation to educative centres, Social Work has an important role in the prevention and assistance in subjects like the scholar absenteeism or failure, the integration of immigrant people and collectives of persons in situation of exclusion, the detection of battering or sexual abuse, the improvement of conditions of living together, the attention of the phenomenon of violence, to encourage educational improvements or the participation of all the members of the educative community in the better march of the process.

**Key words:** education, learning.

### **Aperitivo**

*Nayra era una persona que aprendía rápido. Sus viajes por diversos países y su estancia, durante tres meses, en Londres la habían enseñado mucho. Por lo pronto, era la primera vez que se manejaba sola durante tanto tiempo, sin la ayuda de su familia o de los amigos. No era tan cómodo, como imaginaba, vivir de forma autónoma (había que lavarse la ropa, plancharla, hacer la comida, realizar la limpieza, administrar los escasos recursos, adecuadamente...) pero cada nueva adquisición era, para ella, una conquista que la hacía más fuerte y menos dependiente. También era muy estimulante aprender a moverse en una ciudad cosmopolita como Londres y conocer la cultura e idiosincrasia de un país distinto.*

*Allí conoció a mucha gente interesante que se movía en el mundillo de la pintura, el teatro o la música y había descubierto una habilidad nueva: la danza. Su sentido estético de las cosas se hizo más refinado y armonioso, pero sus intentos de encontrar trabajo en ese terreno no fueron del todo fructíferos, aunque la ayudaron a fortalecer su carácter y ser tolerante con las frustraciones.*

*En la casa en la que vivía en Londres, hizo buenas migas con la dueña, una señora mayor, viuda, con la que sostuvo, al calor de una buena chimenea, prolongadas y apasionantes conversaciones de los temas más diversos y que le proporcionó apoyo emocional y material en los momentos de mayor dificultad, ayudándole a explorar nuevas formas de valorarse y crecer como persona.*

*En esa ciudad conoció, también, a Michael, un chico con el que estuvo saliendo dos meses y que era posesivo y algo inmaduro. Esa experiencia le enseñó mucho a Nayra y le sirvió para adquirir una conciencia nueva de la importancia de ser asertivo, de saber defender sus derechos como mujer y para conocer algo acerca de las bases de una buena relación.*

*Cuando retornó a Canarias, no tuvo dificultades especiales para sacar el título de formación ocupacional y entró a trabajar como camarera en un restaurante, en una zona turística, lo que le permitió seguir perfeccionando su nivel de inglés. Su capacidad para el trato con los clientes la pulió gracias a la propia experiencia laboral y a un curso de habilidades sociales, que le había comentado una prima suya. Nayra había aprendido, además, de sus padres que una persona emprendedora tenía más posibilidades de prosperar en la vida, así que se decidió un buen día a poner en marcha, junto a tres compañeras, un negocio propio: un pub.*

*Pronto se dio cuenta de que la idea de montar una empresa no era tarea fácil. En un programa de radio se enteró de un seminario de preparación para nuevos empresarios y junto con sus tres compañeras se puso a la tarea. Con el asesoramiento de los servicios de apoyo a las nuevas empresas y un crédito que obtuvieron de una entidad financiera, iniciaron los trámites para su puesta en marcha y transcurrido varios meses consiguieron, después de más dificultades de las esperadas, abrir su negocio.*

*Muchas cosas ocurrieron después de todo esto y de todas ellas supo extraer aprendizajes valiosos para su vida, mas esa es una parte de la historia de Nayra que le corresponde a ella narrar, en otra ocasión.*

## **1. Aprendemos porque somos libres y para aumentar esa libertad**

En un planeta perdido en la inmensidad del cosmos surgió, hace muchos años, una especie capaz de ser consciente de sí misma y de marcar su propio rumbo. A diferencia de otros seres vivos, que están esencialmente programados y que hacen básicamente lo mismo que sus más lejanos antepasados, esta especie tenía a su disposición ciertas dosis de libertad y podía ampliar el repertorio de respuestas de supervivencia. Al parecer, sólo una combinación azarosa y posiblemente, ciertas propensiones del propio universo dieron a luz tan prodigiosa creación.

A pesar de que muchas influencias condicionaban el uso de esa libertad, esta especie asombrosa tenía la posibilidad de configurar, en cierta manera, su entorno e incluso construir su identidad, además de símbolos y códigos de comunicación.

Esas capacidades o potencialidades se traducían en medios inmateriales y físicos y herramientas de supervivencia. Sin embargo, estas adquisiciones que constituían el patrimonio cultural de la especie no eran transmisibles genéticamente y sólo se podían incorporar a los individuos mediante procesos de aprendizaje o de transmisión del saber acumulado o experimentado. Como señala Berta Puyol, una compañera del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de La Laguna, los casos de los niños-lobo demuestran lo que estamos afirmando, ya que ni siquiera estos niños eran capaces de mantener la posición erguida y de desplazarse como lo hacemos el resto de los seres humanos.

Al ser dotados de libertad y tener que construir sus propios programas de supervivencia, ha surgido en nosotros la necesidad de aprender y la capacidad para ello. Con el tiempo, además, los seres humanos han descubierto que aprender era vital no sólo como mera utilidad para poder alimentarse, convivir, curarse de las enfermedades, reproducirse o defenderse de los peligros. Era

esencial para maximizar esa libertad y expandir las posibilidades de desarrollo de nuestra especie.

## **2. Somos lo que aprendemos**

Dos de los rasgos que definen mejor a la especie humana, como decíamos, son la necesidad de aprender y la capacidad de hacerlo. El aprendizaje es consustancial a su ser. Gracias a esa necesidad y a esa capacidad adquiere nuevos conocimientos, que son medios o herramientas de supervivencia, con lo que mejora sus posibilidades de controlar su vida y el entorno.

Estamos aprendiendo toda la vida y prácticamente en todo momento. Esa educabilidad de la condición humana se fundamenta en su capacidad ilimitada de cambio. (Bernabeu, J. L. en Colom, A. *et al.*, 2002: 20). Ese aprendizaje se extiende a numerosos ámbitos de nuestra existencia: la comprensión del mundo y de uno mismo, la formación de la personalidad, la adquisición de los valores y de las distintas morales, la relación social, la convivencia, la expresión de los afectos, la comunicación de ideas, el entrenamiento en la resolución de los problemas o la capacitación para el desempeño profesional o laboral.

Aprendemos a cuidar nuestra salud, a vivir en ciudad, a amar, a convivir en pareja, a cuidar de nuestros hijos o ascendientes, a administrar nuestros recursos, a gestionar nuestro ocio, a utilizar los electrodomésticos, a enfrentarnos a las dificultades de la existencia, o incluso, a la enfermedad o la muerte.

El aprendizaje se produce en todas las esferas de nuestra vida. Nuestra manera de ver el mundo, el concepto que tenemos de nosotros mismos o de los demás, las concepciones que desarrollamos respecto al género, la forma de alimentarnos o vestirnos o la lengua en la que decimos *te quiero* o *te odio* son productos de aprendizajes.

Incluso, gran parte de las conductas positivas y negativas, que empleamos en nuestras relaciones con nosotros mismos y con los demás, son el resultado del aprendizaje en sociedad. Porque también, en el uso de la libertad de la que estamos dotados, somos capaces de aprender pensamientos, emociones y comportamientos que nos perjudican o dañan.

Es esa plasticidad del cerebro, de la que habla Bernabeu (2002), la que permite la infinita capacidad de aprender, durante toda la vida. Cualidad cognitiva esta que nos permite enfrentarnos a los retos que se presentan a lo largo de la existencia.

### **3. Aprendemos lo que vivimos**

Es un error común poner el acento en la enseñanza y en el agente educador y olvidarse del protagonista principal: la persona que aprende. Si reflexionamos un poco y analizamos cuándo hemos aprendido algo en nuestra vida (a hacer amigos, a cocinar, a enfrentarnos al dolor, a poner un pañal, a tratar a una determinada persona...), nos daremos cuenta de que, en muchas ocasiones, el fenómeno milagroso del aprendizaje se ha producido de forma espontánea, autodidacta y sin el concurso de una tercera persona, al menos no como maestro o profesor dedicado especialmente a la tarea de educar. Ha surgido de la propia curiosidad o de la necesidad del aprendiz, a través de alguna experiencia vital o mediante la comunicación o la relación con otro individuo. Muchos de los aprendizajes son, pues, incidentales, naturales y no programados.

Sin embargo, aunque aprendemos muchas veces sin el concurso de un educador, para aprender puede ser útil que alguien nos enseñe, especialmente, a aprender a aprender, a aprender a pensar y a aprender a convivir...No obstante, tampoco el fenómeno de enseñar se produce así como así. Sólo podemos hablar, en puridad, de enseñanza cuando hay aprendizaje.

Si no, estamos hablando de otra cosa. Una persona, un educador, puede estar horas y horas hablando y con ello no provocar ningún cambio en el receptor. Y es que lo que distingue al verdadero aprendizaje y a la verdadera enseñanza no es la transmisión unidireccional, los apuntes, la memorización o los clásicos exámenes. Como señalan algunos pedagogos, no es el monólogo lo que define el acto de educar, sino el diálogo. "Educar no es un acto transmisivo, sino creativo, constructivo, transformador." (Torre, S. de la, 2000: 89).

#### **4. Aprendemos continuamente**

Es incierto pretender limitar el aprendizaje a lo que se enseña en la escuela, en un espacio y tiempo concretos. Entre otros motivos, porque, en general, en los centros de educación reglada no se enseña lo que se necesita aprender, razón suficiente por la que muchos de los conocimientos que se transmiten en ese ámbito no se recuerdan más allá de los quince días de realizado el preceptivo examen o existe el absentismo y el fracaso escolar.

Puesto que no podemos reducir el aprendizaje a las matemáticas, a los típicos contenidos curriculares o a la etapa escolar, ya que los sujetos están aprendiendo en todo momento y dado que los aprendizajes más consolidados (por no decir que casi los únicos que adquieren la condición de tales) son aquellos que se producen con la participación activa del individuo que aprende (aprendizaje activo), en relación a contenidos, habilidades o actitudes que tienen que ver con las necesidades del aprendiz (aprendizaje significativo), en unas condiciones atractivas (aunque a veces dolorosas, es cierto), plurales y estimulantes (aprendizaje dinámico) es conveniente y oportuno ampliar la perspectiva de análisis.

Lo que aprendemos, los *escenarios educativos* y los *agentes* que ayudan a aprender son múltiples. Aprendemos muchas cosas distintas de nuestros padres, hermanos, abuelos, primos, de los vecinos, de la señora de la tienda de frutas y verduras, del panadero, de los amigos, del maestro, del trabajador



social...Aprendemos en la convivencia en nuestra casa, cuando nos conectamos a internet, cuando disfrutamos con un videojuego, en la escuela, de la televisión o la radio, de la lectura de un buen libro o en una conversación amena con alguien interesante...

## **5. Necesidades, problemas y potencialidades**

Hay aprendizajes que son superfluos o, incluso, nocivos para nosotros. Se aprende a ser ignorante, egoísta, violento, machista o a no tomar precauciones cuando se conduce un vehículo o se realizan actos sexuales.

La importancia del buen aprendizaje o de la educación adecuada es fundamental para el desarrollo de nuestra comunidad, para la generación de una sociedad más democrática y justa y para garantizar la integración social. En la medida que se propician condiciones reales de igualdad de oportunidades se incrementan las posibilidades de cambio y movilidad y se evita la fractura y fragmentación social.

¿Qué educación se necesita ante las nuevas transformaciones sociales?, ¿Cómo lograr que los tesoros del pasado no queden eclipsados por las promesas del futuro? Estas son algunas de las cuestiones que se plantean los interesados en este apasionante asunto, entre los que también se encuentran, naturalmente, trabajadores sociales.

Es evidente que las necesidades de siempre se expresan en cada momento histórico de forma diferente y en este tema, reclaman o demandan nuevas ofertas formativas y pedagogías más atractivas (algunas tan viejas como el diálogo socrático). Como señala, por ejemplo, la Declaración de Bolonia y pretende el proyecto de Convergencia Europea, en este caso en relación a la Educación Superior, el acento ha de ponerse en el aprendizaje, en la autonomía del educando, eliminando barreras espacio-temporales y sociales para garantizar el acceso al derecho a la educación.

En este apartado es conveniente distinguir lo que es una necesidad (por ejemplo, sentirse valorado por los demás o aprender a decir no) de lo que es una pseudonecesidad (tener una determinada marca de calzado deportivo o un coche lujoso para que te aprecien y quieran o aprender la lista de los Reyes Godos para poder obtener una calificación). También es oportuno considerar la necesidad no como una carencia sino como una posibilidad o una potencialidad.

Es evidente que las necesidades de aprendizaje se expresan actualmente, en muchos aspectos, de forma diferente al pasado y los satisfactores de las mismas se han ampliado y diversificado. Sin embargo, seguimos necesitando aprender a vivir en pareja, a criar o educar a nuestros hijos, a realizar ciertas actividades económicas o profesionales, a convivir en sociedad...

Los enormes cambios sociales que estamos experimentando, en estas últimas décadas ponen en evidencia que el sistema educativo reglado se ha quedado anclado en el pasado. Gran parte de los contenidos y metodologías de la escuela son escasamente estimulantes, efectivos, funcionales y aplicables. En el mejor de los casos quedan obsoletos al poco de ser adquiridos.

Por otra parte, aún no se es consciente, por parte de muchos de los educadores, de que estamos en un mundo totalmente distinto al de hace 30 años. La mayoría de los niños, adolescentes y jóvenes no habían nacido o eran muy pequeñitos cuando sucedieron ciertos hechos relativamente recientes como la I Guerra del Golfo, la Caída del Muro de Berlín, la muerte de Lady Di o no conocen como Presidentes del Gobierno español sino a Aznar y Zapatero, como señala, con acierto, Francesc Imbernón, de la Universidad de Barcelona. ¿Acaso sabemos, los que hoy somos adultos de mediana edad, algo de la Guerra de los Cien Años, de Bismarck o de la linotipia? Los estudiantes de hoy han nacido en la sociedad de las telecomunicaciones, de la información y del conocimiento. Se mueven, desde niños, con gran facilidad en Internet, chatean

o utilizan el *Messenger* con una frecuencia diaria, se descargan e intercambian archivos de imagen y sonido, manejan con soltura el móvil, utilizan con frecuencia el MP4, son capaces de realizar las mayores proezas con los videojuegos y viajan físicamente por el planeta como jamás ha sucedido en la historia de esta asombrosa especie.

## **6. Todos aprendemos y la sociedad educa**

Puesto que estamos aprendiendo en todo momento y lugar es importante que tengamos en cuenta varias cuestiones:

1. Los contenidos, habilidades y actitudes que se *necesitan* aprender son más amplios que las ofertas que les proporciona el sistema educativo reglado.
2. Los aprendizajes no se pueden reducir y de hecho no se limitan a la infancia y juventud.
3. Los espacios educativos no se circunscriben a la escuela, ya que la mayoría de los aprendizajes se producen en el hogar, el barrio, el mundo laboral...e incluso mediante la televisión o el llamado mundo virtual.
4. Los agentes educativos no son únicamente los maestros o profesores, ya que también participan en esa tarea los padres, hermanos, vecinos, los constructores de opinión pública o de programas y productos culturales de difusión y entretenimiento, los empresarios, el personal sanitario, los trabajadores sociales...

## **7. Tres tipos de educación: formal, no formal e informal**

Como ya indicábamos en un apartado anterior, es un reduccionismo limitar la educación a lo formal o reglado. Vamos a intentar exponer, pues, la riqueza de lo educativo a la mirada de los que leen la presente comunicación.

a) Por un lado nos encontramos con la *educación formal* o reglada, caracterizada por su legitimación y estructuración (con dotaciones, además, de

personal especializado y recursos económicos y materiales de distinto tipo) y por estar programada y articulada formalmente. Consta de enseñanza primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y estudios universitarios.

b) La *educación no formal* cubre “toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de población, tanto adultos como niños” (Cervera, A. y Sáez, J s.f.r. en Bernabeu, J. L. en Colom, A. *et al.*, 2002: 25). Entra dentro de este tipo de educación, la oferta complementaria integrada por la formación ocupacional para desempleados (distinta de la profesional, que es reglada), las escuelas de padres, la formación para la igualdad de género o contra la violencia doméstica, la educación para la salud proporcionada por el sistema sanitario y otros agentes, los cursos de idiomas en academias, talleres terapéuticos para parejas, cursos de conducción de vehículos y una gama infinita de acciones formativas.

Hay que significar, no obstante, que la educación reglada o formal, en su preocupación por propiciar la integralidad de la formación que reciben los alumnos, incorpora algunos de los núcleos de aprendizaje personal y social más necesarios, que han correspondido a otros ámbitos. Así se asumen como contenidos transversales aspectos relacionados con la educación para la salud (entre los que se incluye la sexualidad), la igualdad de género o la aceptación y tolerancia de la diversidad social.

c) La *educación informal* hace referencia al “proceso a lo largo de toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio” (Ibidem). Merced a este aprendizaje informal y muchas veces espontáneo, las personas adquieren conocimientos en aspectos tales como el uso del lenguaje (la denominada lengua materna), el comportamiento social, las relaciones de pareja, la crianza de los hijos, el manejo de herramientas o instrumentos tecnológicos, la realización de tareas domésticas como cocinar o el cuidado de su salud.

Así pues, una persona puede aprender a través de tres tipos de educación. Muchos de los contenidos (como por ejemplo, el lenguaje, las habilidades sociales o el uso del ordenador) se pueden adquirir paralelamente en la escuela, en cursos organizados por entidades como un ayuntamiento, una asociación de vecinos o una academia o, sobre todo, de forma espontánea, intuitiva e informal.

## **8. ¿Se necesitan trabajadores o trabajadoras sociales en el sistema educativo?**

Los trabajadores sociales forman parte ya del *sistema educativo formal*, por ejemplo, integrando los denominados Equipos de Orientación Psicopedagógica (EOEPS) de los centros y zonas de actuación. Aunque se necesitarían muchos más profesionales de esta disciplina en los colegios e institutos y también en las universidades -porque los problemas de absentismo, fracaso escolar, integración de inmigrantes, violencia escolar, machismo, obesidad, anorexia, embarazos no deseados, drogodependencias...- tienen causas y consecuencias sociales y la escuela no es un actor neutro, nuestra presencia se acepta y demanda cada vez más.

Los trabajadores sociales, también, participan activamente en la *educación no formal*. Promueven y organizan actividades formativas para desempleados, personas con discapacidad, drogodependientes, mujeres víctimas de violencia doméstica o inmigrantes, entre otros sectores. Posiblemente, éste sea el ámbito donde ahora se están demandando y dedicando más trabajadores sociales de la educación.

También en la *educación informal* tienen su papel los trabajadores sociales cuando operan o actúan en los contextos institucionales, ecológicos y en los sistemas sociales donde vive y aprende la gente. Cuando un trabajador social o una trabajadora social está ayudando a una familia a vivir mejor, genera un cambio, por ejemplo, en el sistema educador de ese grupo humano, lo que

repercute en qué valores, comportamientos o pensamientos aprenden y cómo aprenden los hijos de esos padres.

### **9. ¿Tienen funciones educativas los trabajadores o trabajadoras sociales?**

El término Educar proviene del latín *educare*<*ducere* = guiar. Significa “perfeccionar las facultades físicas, intelectuales y morales de una persona”. (Anaya). Es, además, “dirigir, encaminar o desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.” (DRAE). También se entiende por educar “perfeccionar o afinar los sentidos y enseñar lo buenos usos de urbanidad y cortesía” (DRAE). *Educere* significa “hacer salir” mientras que *educare* hace referencia a “criar”, “alimentar” o “producir” (Bernabeu, J. L. en Colom, A. *et al.*, 2002: 21).

La palabra *Educación* proviene del latín *educatio*, *-onis*. “Acción y efecto de educar” (DRAE). El concepto de educación como perfeccionamiento y como acción organizada hacia unos fines en la que se ejerce una influencia intencional sobre los humanos que pretende ayudarles a realizar unas metas individuales y sociales.” (Bernabeu, J. L. en Colom, A. *et al.*, 2002: 19-22).

Es importante tener en cuenta que “la educación tiene dos fines: por un lado, formar la inteligencia; por el otro, preparar al ciudadano”. (Russell, 1969: 199). El ideal educativo es el de la formación completa, que permite el desarrollo de todos los potenciales del ser humano. “El sueño de Platón y de otros humanistas es la formación integral de las personas, es la creación del *homo universalis*, capacitado por igual para desarrollar trabajos intelectuales y trabajos manuales.” (Santana, L. en Fernández Sierra, J. (Coord), 1999: 277).

Si bien es aceptada la presencia y participación del trabajador o trabajadora social en los ámbitos citados, normalmente se entiende que su misión es la de la acción indirecta, merced a la cual su encargo consiste en dinamizar, promover, remover obstáculos o articular ciertos procesos que tienen que ver

con lo educativo. Sin embargo, no se asume claramente que estos profesionales realicen funciones educativas o intervención directa. ¿Tal vez motivado por nosotros mismos?

En el ámbito de la *educación formal*, el trabajador o trabajadora social realiza o puede llevar a cabo, naturalmente, tareas educativas. Es un adulto de referencia, que transmite determinados conocimientos, habilidades y actitudes prosociales y lo puede hacer dentro de la oferta formativa complementaria (operando sobre contenidos transversales como la salud, la igualdad de género, la tolerancia, la no violencia...) o utilizando procedimientos conversacionales, informales, en el contacto diario con los escolares y otros miembros de la comunidad educativa. Ejerce, además, una función de modelado y es responsable, con otros profesionales de los centros, de la calidad de la convivencia o la preparación de padres, entre otros aspectos. Participa, también, como educador o docente, en el ámbito universitario formando a las nuevas promociones de titulados en Trabajo Social -y esperamos, en un futuro no muy lejano, de otros profesionales sociales- o entrenando desde los campos de prácticas a los alumnos de esta carrera.

En la *educación no formal*, cada vez más trabajadores sociales actúan diseñando e impartiendo cursos de habilidades sociales y cognitivas, de técnicas de resolución de problemas, de escuelas de padres, de comunicación o de técnicas de búsqueda de empleo...por citar sólo algunos ejemplos de una lista infinita.

Los trabajadores sociales realizan, además, una importante función educativa o educadora en el campo de la *educación informal*, ya que son muchos los que, en algún momento de su quehacer, mediante la palabra, el acompañamiento, la demostración o el ejemplo ayudan a otras personas a aprender conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para mejorar sus relaciones de pareja, saber separarse de forma no traumática, defender sus derechos como consumidores, o saber decir no a las drogas y ser capaces de vencer la presión del grupo de

iguales o de los medios de comunicación. Continuamente se relacionan con niños, jóvenes, adultos, responsables políticos, periodistas, empresarios... Esas interacciones e influencias se traducen en aprendizajes en los propios profesionales y en las personas con los que se relacionan éstos.

No obstante, aunque nos sorprenda, a algunos les cuesta admitir que tenemos un papel educativo. A veces se minusvalora, por ejemplo, el papel educador que puede tener una conversación con un chico en la calle o en el patio de un instituto. El trabajador social que está realizando esa complicada tarea aproxima servicios a los contextos vitales, donde la gente está. Si fuéramos capaces de reconocer su trabajo nos daríamos cuenta de que está aplicando *tecnología social punta*. Opera en sistemas abiertos complejos problemáticos y les proporciona una respuesta adaptada a las necesidades y realidades donde está el chico que nos sirve de ejemplo. Entre col y lechuga, a lo mejor consigue de este joven -que se siente fracasado y rechazado- un éxito: detener ciertos procesos autodestructivos, abrirle alguna esperanza, sugerirle algún camino por donde transitar, una luz en la confusión en la que se encuentra... Le enseña, además, que es humano (cuando todos se han ocupado de deshumanizarlo o de hacerle sentir así). Lo reconoce en su dignidad, lo valora, le expresa su afecto y su confianza en sus capacidades y potencialidades. Alimentar y formar el autoconcepto y la autoestima o generar la idea de que los demás no son necesariamente tu enemigo ¿no son tareas educativas? Tal vez de las más nobles, de ahí que queremos expresar aquí nuestro reconocimiento a estos profesionales.

Al estar, circunstancialmente, adscritos a un determinado sistema o marco político-legislativo o contractual y a ciertas concepciones de la profesión, a veces nos cuesta reconocer que la *unidad de los fenómenos sociales* (donde un problema de desempleo puede, por ejemplo, generar o contribuir a un problema de pareja o a un problema de salud o escolar y viceversa) debe traducirse en cierta *unidad de la acción*. De tal manera, que un trabajador social del campo de la salud debe ser consciente de que realiza o tiene que realizar intervenciones educativas, en coordinación como mínimo con los



trabajadores sociales de otras áreas y sectores, en asuntos tales como la formación de adolescentes para que no se queden embarazadas o caigan en la anorexia, o la educación alimentaria de la población para que se potencie el uso de la dieta mediterránea, por ejemplo.

## **10. La construcción dinámica de la profesión**

Es inevitable preguntarse si los trabajadores sociales aprovechamos todas nuestras capacidades y potencialidades. Somos, por supuesto, conscientes de las limitaciones a las que se enfrenta la profesión. Hemos tolerado, durante mucho tiempo, las constricciones a las que se ha sometido esta bella tarea, hasta el punto de correr peligro de desnaturalizarse y perder su identidad.

Las profesiones son dinámicas por naturaleza y cambian a lo largo del devenir histórico. La medicina del siglo XV apenas tiene nada que ver con la de la actualidad y con la que se avecina con las terapias genéticas.

Al Trabajo Social le ocurre lo mismo. Sin embargo, somos de la opinión de que, en gran medida, la responsabilidad de lo que somos y de lo que hacemos depende de nuestra capacidad de autodeterminación. Las alas, en ocasiones, nos las recortamos nosotros mismos.

No somos un instrumento de la política social, como tampoco lo son los médicos, psicólogos o maestros. Eso sería atribuirnos un rol pasivo y dependiente. No consideramos que sea una ventaja el que nos impongan en qué consiste nuestro trabajo. Ningún cirujano recibe instrucciones del administrador del hospital acerca de cómo y qué debe operar. Estamos dispuestos a enriquecernos mutuamente, a estar abiertos a la vida, pero desde la igualdad y no desde la subordinación. Apostamos por una profesión que crece y se expande y que en relación con el mundo del que se nutre, es capaz de autodirigirse, sin dogmatismos y sin tuteladas que recortan su potencia transformadora.

Tampoco nos apropiamos de nada. Los problemas sociales no son nuestro patrimonio, ya que a todos (incluidos pedagogos, juristas, psicólogos, médicos...) nos corresponde su solución. Nos enfrentamos a la complejidad y eso requiere el concurso de todos. Creemos, firmemente, en la prevención, en la coordinación y en la gestión integrada de las políticas sociales, en la que la Educación tiene un protagonismo especial para la construcción de un mundo más igualitario y justo.

### **11. Funciones del trabajador o trabajadora social en Educación:**

Todo trabajador social (aunque desempeñe sus tareas en el ámbito sanitario, laboral o de los servicios sociales) está realizando funciones en el campo de la educación (sobre todo en lo que se refiere a la educación no formal e informal). Proponemos, pues, una visión de la profesión menos dependiente del tipo de vínculo formal con la entidad contratante y más abierta a las necesidades educativas generales de la población. Por razones de brevedad no vamos a referirnos a las funciones generales que realiza todo profesional ni a los niveles de intervención, que damos por sabidos.

Según Espinoza, Mateo y De Felipe (1990: 68-75) las funciones de un trabajador social en este campo serían las siguientes:

- Detectar y difundir los recursos existentes en la zona de actuación.
- Elaboración del mapa de necesidades y recursos.
- Colaborar en la elaboración de los Proyectos Educativos de Centros, especialmente, en lo relativo a las condiciones socioculturales del entorno y los aspectos sociales y familiares de los alumnos escolarizados.
- Contribuir a la potenciación de la acción tutorial.
- Información y Orientación a los padres, en el ámbito de sus funciones.
- Detección y valoración social funcional de alumnos con necesidades educativas especiales.

- Colaborar en la realización de adaptaciones curriculares para los alumnos que lo precisen.
- Facilitar información al profesor tutor en relación a los aspectos sociales y familiares de los alumnos.
- Realización del estudio y valoración social y familiar de los alumnos.
- Derivar y canalizar adecuadamente, según la demanda y necesidades detectadas.
- Apoyo a las familias desestructuradas.
- Orientaciones y pautas de actuación en situaciones problemáticas, individuales o grupales.
- Colaboración en las funciones generales transdisciplinares de los equipos.

Según González, González y González (1993:129-157), además de las expuestas, se incluye la participación, en colaboración con otros profesionales, en el desarrollo de programas de apoyo como el aula hospitalaria, la atención y orientación al personal sanitario y la atención domiciliaria.

Kruse (1986: 17) señala, además de las funciones expuestas, las siguientes:

- Estudiar los factores que en cada caso producen el absentismo, la repetición, la deserción y el deficiente rendimiento escolar.
- Servir de intermediario entre las familias, la escuela y los Servicios Escolares para el adecuado diagnóstico y tratamiento de las diversas formas de inadaptación escolar, así como para la orientación escolar y profesional.
- Informar sobre el estado socioeconómico de las familias de solicitantes de becas o ayudas.
- Estudiar, con las técnicas adecuadas, los problemas socioeconómicos y culturales que faciliten la comparación de planes de actuación escolar.
- Llevar a cabo actividades correspondientes a las “relaciones públicas” de la escuela para acreditarla y arraigarla en el contorno social.

- Contribuir eficazmente a la elevación global de la comunidad coordinando, a tal efecto, la acción de la escuela con la de otros organismos y entidades.

Según Díaz Herráiz y Cañas Beldar, el trabajador social es una figura que en el sector educativo se encarga de hacer de puente entre el ámbito escolar, el familiar y el social aportando, de acuerdo con el proyecto educativo de centro, elementos de conocimiento de sus alumnos y del entorno sociofamiliar (Díaz Herráiz, en Fernández, T. y Alemán, M. C. (2003: 540).

Estos autores señalan las siguientes funciones:

1. Con respecto al alumnado:

- Atender y resolver situaciones individuales: absentismo, bajo rendimiento, problemas de relación y comunicación, inadaptación, etc.
- Detectar desajustes familiares: malos tratos, deficiencias alimentarias, desajustes emocionales, etc.
- Prevenir situaciones de inadaptación y delincuencia juvenil.
- Atender y coordinar a los equipos de salud mental infanto-juvenil.
- Atender y resolver situaciones grupales.
- Comunicar al equipo el diagnóstico social del alumno.
- Proporcionar al centro la información necesaria de la situación sociofamiliar de los alumnos.

2. Con respecto a las familias:

- Colaborar en el desarrollo de programas formativos dirigidos a las familias.
- Definir su papel en la escuela como agentes educativos.
- Orientar en temas de evolución y desarrollo infantil, adolescente o juvenil.

- Animar a la participación estable en la marcha del centro.
- Favorecer las relaciones familiares entre sí y de éstas con el centro.
- Alentar la puesta en marcha de escuelas de padres.
- Motivar a los padres para que tomen conciencia de su papel activo en la búsqueda de soluciones que pueden plantearse en los distintos niveles educativos.
- Difundir entre los padres la importancia de tener un conocimiento del entorno en que está ubicado el centro.

3. Con respecto al centro:

- Participar en el establecimiento de unas relaciones fluidas entre el centro y las familias.
- Colaborar en la elaboración del proyecto educativo del centro, especialmente en lo referente a los aspectos sociales y familiares de los alumnos escolarizados.
- Facilitar la información necesaria sobre los recursos existentes en la comunidad, así como sobre las necesidades educativas y sociales, que posibiliten una adecuada planificación educativa.
- Planificar acciones de prevención y detección temprana de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEES).
- Colaborar en trabajos de investigación sobre necesidades o problemas que se presenten para buscar soluciones a través de la programación.
- Aportar el conocimiento que posee de la realidad para apoyar las programaciones y la planificación educativa del centro.

4. Con respecto al profesorado:

- Facilitar al profesorado información de la realidad sociofamiliar de los alumnos.
- Participar en las tareas de orientación familiar que realiza el tutor.
- Mejorar las relaciones y coordinación con el medio.

- Informar sobre los recursos disponibles y sobre el entorno social.
- Potenciar el acercamiento entre los distintos agentes educativos.
- Elaborar y difundir materiales e instrumentos que sean de utilidad para el profesorado.
- Asesorar en aquellos aspectos que favorezcan el adecuado funcionamiento del centro y la integración de los ACNESS.

5. Con respecto a la comunidad:

- Aportar a la comunidad todos los medios de que dispone para su promoción.
- Colaborar con el movimiento asociativo estimulando actividades culturales.
- Coordinarse con los servicios existentes para dar respuestas globales e integrales
- a las necesidades de sus alumnos.

(Díaz Herráiz, en Fernández, T. y Alemán, M. C. (2003: 541-542).

Además de las funciones descritas, el trabajador social en Educación se encarga de:

- La realización de estudios e investigaciones sobre la influencia de los factores sociales sobre el sistema educativo y el impacto, de éste último, sobre el sistema social.
- La realización de estudios e investigaciones sobre los factores sociales que tienen que ver con la emergencia de problemas escolares y las consecuencias que estos problemas generan en otras áreas.
- La investigación o el análisis científico de las alternativas para subsanar las condiciones sociales que tienen impacto negativo sobre el sistema educativo.

- Los diagnósticos y las valoraciones sociales de alumnos, familias y entornos.
- La participación en investigaciones e intervenciones de mejora de la calidad de la acción educativa y del funcionamiento de los centros educativos.
- La realización de estudios agregados o análisis macrosociales y la publicación de los mismos.
- La participación, con otros profesionales, en el diseño de las políticas sociales, en materia de educación y en la planificación de las acciones promocionales y compensadoras.
- La dinamización y motivación de los agentes educativos (intra y extraescolares), de otros agentes y operadores sociales y de la población, en general.
- La conexión y promoción de redes sociales, para la extensión y coordinación de la acción educativa.
- La conexión entre la educación formal, no formal y la informal y con otros ámbitos, agentes y áreas de la formación (educación para la salud, educación medioambiental, formación para la igualdad de género, educación para la resolución de conflictos y contra la violencia, educación para la paz, formación vial, educación para el consumo responsable y sostenible y formación para la cooperación al desarrollo...).
- La participación en proyectos de inserción sociolaboral y en los procesos de formación ocupacional.
- La participación en las acciones de formación destinadas a padres, educadores, medios de comunicación, asociaciones comunitarias y responsables políticos.
- La estimulación de la participación social en los centros educativos y de estos últimos en los ámbitos sociales externos, especialmente en los proyectos de desarrollo comunitario, salud de la población, educación en valores y desarrollo local.

- Ser, además, cauce que favorece la relación entre los distintos agentes intra y extraescolares implicados, propiciando la coordinación y la cooperación, realizando tareas de intermediación y mediando en los conflictos.
- La captación, movilización o generación de recursos.
- La evaluación de los programas sociales que se desarrollan en los centros educativos o en colaboración con otras entidades, así como la participación en la evaluación de la calidad de los servicios que se prestan en el sistema educativo.
- Las gerencia, administración, planificación y evaluación de centros y proyectos educativos.
- La docencia o la tutorización de alumnos en prácticas de Trabajo Social y otras ofertas formativas.

Así pues, el campo de acción de nuestra profesión es amplio, apasionante y se extiende más allá de la presencia en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPS).

Son, como hemos visto, múltiples las esferas de lo educativo, en donde se encuentran trabajadores sociales o donde podrían estar. Forman parte significativa de las Escuelas de Padres, de la Formación y terapia de parejas y de familia, de la educación social, la animación sociocultural, el Desarrollo Comunitario o la capacitación de líderes sociales y a los medios de comunicación (TV educativa, prensa....).

Están presentes, además, en la promoción cultural, en la animación a la lectura, en la estimulación del ejercicio físico, en la educación para la salud y la sexualidad, en el entrenamiento y formación en el ámbito laboral u organizacional (para directivos y empleados), o en la formación de responsables políticos...



Esperamos que esta comunicación ayude a clarificar nuestro trabajo y contribuya a un horizonte más abierto y libre.

## 12. BIBLIOGRAFÍA

Castillejo, J. L., Vázquez, G., Colom, A. y Sarramona, J. (1994). *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.

Cívicos, A. y Hdez, M. *et al* (en preparación) *Trabajo Social en Educación*.

Colom, A., Bernabeu, J. L., Domínguez, E. y Sarramona, J. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

Espinosa, A., Mateo, H. y De Felipe, J. (1990). El Trabajo Social en Educación. *Revista de Servicios Sociales y Política social*. 20. 68-75.

Fernández, T. y Alemán, C. (Coords.) (2003). *Introducción al trabajo social*. Madrid. Alianza.

Fernández Sierra, J. (Coord). (1999). *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria. La Inserción Sociolaboral de los jóvenes*. Málaga: Aljibe.

González, E., González, M. y González, M. J. (1993). *El trabajador social en los servicios de apoyo a la educación*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.

Kruse, H. (1986). *Servicio Social y Educación*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.

Russell, B. (1969). *La perspectiva científica*. Barcelona: Ariel.

Torre, S. de la (2000). *Estrategias didácticas innovadoras: Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.

VV.AA. (2001): *Estudio sobre Absentismo Escolar*. La Laguna, Consejo Escolar de Canarias.

VV.AA. (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española. Vigésimo segunda edición.

VV.AA. (1991). *Diccionario de la Lengua*. Madrid: Anaya.

## La creatividad social frente a la sociedad del riesgo

Marta Llobet Estany  
mllobet@ub.edu  
Universidad de Barcelona

Palabras clave: Creatividad social, globalización, riesgo social, sociedad

### Resumen

Esta comunicación esta relacionada con una investigación que se ha realizado y que ha sido presentada y defendida recientemente como tesis doctoral.

El actual estadio del capitalismo que se identifica como globalización del sistema mundo provoca una extensión del riesgo, de los peligros, de la incertidumbre, del miedo, siguiendo la teoría de Ulrich Beck. Esta percepción social del riesgo además se ha individualizado, porque estamos viviendo un proceso de debilitamiento de las estructuras de soporte y de protección (Estado del bienestar, mercado de trabajo, en relación a la familia, etc.). Esta realidad configura unos escenarios que repercuten en un sentimiento de des(esperanza) en los imaginarios sociales. Al mismo tiempo que pueden incidir en el debilitamiento de la capacidad de acción individual y colectiva.

La tesis de la cual parte este trabajo considera que esta complejidad en los diferentes ámbitos de la vida nos sitúa ante escenarios donde muchas de las situaciones solo podrán ser resueltas y/o transformadas a partir de estimular una conciencia social basada en una opción ética-política emancipatoria formulada desde una ética de la libertad centrada en valores de autonomía y de dignidad, como formas y procesos creativos que permitan desarrollar nuevas subjetividades y fortalezcan las diversidades.

La creatividad social se sustenta en un nuevo paradigma ético-político-existencial, que está inspirado en las interesantes aportaciones que hacen diferentes autores. Supone la confluencia de diferentes aportaciones que se hacen desde diversas perspectivas y que se sustenta en la combinación de

elementos teóricos, pero también de experiencias y practicas concretas que se están desplegando en distintas partes del mundo.

Key words: Social creativity, globalization, social risk, society

#### Abstract

La tesis de la cual parte este trabajo considera que esta complejidad en los diferentes ámbitos de la vida nos sitúa ante escenarios donde muchas de las situaciones solo podrán ser resueltas y/o transformadas a partir de estimular una conciencia social basada en una opción ética-política emancipatoria formulada desde una ética de la libertad centrada en valores de autonomía y de dignidad, como formas y procesos creativos que permitan desarrollar nuevas subjetividades y fortalezcan las diversidades.

La creatividad social se sustenta en un nuevo paradigma ético-político-existencial, que está inspirado en las interesantes aportaciones que hacen diferentes autores. Supone la confluencia de diferentes aportaciones que se hacen desde diversas perspectivas y que se sustenta en la combinación de elementos teóricos, pero también de experiencias y practicas concretas que se están desplegando en distintas partes del mundo.

Para poder introducir y desarrollar el concepto de creatividad social debemos en primer lugar contextualizar el estadio actual de desarrollo del sistema capitalista, para poder a continuación identificar algunas de las características que nos permiten hablar de la sociedad del riesgo. Para ello, vamos a partir del concepto de globalización que hace referencia a un concepto histórico y históricamente determinado, que explica el cambio que ha experimentado el capitalismo desde las últimas décadas del siglo XX.

Refleja los estados del momento en la trayectoria del sistema mundial en el que se produce y también refleja los intereses de los países y grupos sociales en relación al sistema. En este sentido, pese a que el concepto de mundialización puede tener un significado más inclusivo, pues no sólo se refiere a las actividades que fomentan el incremento de contactos entre la población de los

diferentes países, sino también a la emergencia de una economía global y de una cultura mundial (Montagut, 2000), en la práctica ha acabado prevaleciendo el concepto anglosajón de globalización. Para otros autores estos dos conceptos expresan dos tipos de procesos diferentes (Tortosa, 1998). Así, mientras la mundialización es un hecho: nos damos cuenta que vivimos en el mismo mundo con recursos limitados, y debido al incremento de toda clase de sistemas de comunicación, nos damos cuenta de la complejidad y a la vez de la interdependencia de nuestras culturas, economías y valores.

La globalización también se utiliza como sinónimo de una ideología que mitifica las virtudes del mercado y sitúa la obtención de beneficios monetarios y la rentabilidad económica como únicos criterios por evaluar cualquier actividad humana. Apuesta por la liberalización de los intercambios mercantiles como medio infalible de progreso de la humanidad. En definitiva, la globalización así expresada es la ideología que permite desarrollar el modelo de producción capitalista en cualquier parte del mundo. Modelo que apuesta por la acumulación de capital en pocas manos, la maximización del beneficio, la libre competencia, y que quiere integrar todos los mercados en un único mercado. Siguiendo este hilo argumental, el análisis y los diagnósticos que se puedan hacer alrededor de la globalización estarán directamente vinculados a las diferentes posiciones ideológicas.

En esta comunicación me centraré en la globalización que podemos denominar contemporánea a diferencia de la globalización histórica que nos deberíamos remontar en un largo proceso que algunos autores sitúan a partir de los "descubrimientos" de 1492, las empresas comerciales desprendido del 1600, el desarrollo de las nuevas tecnologías de transporte y comunicación posteriores a la industrialización, la emergencia de las empresas transnacionales y la integración de la economía en el siglo XX (Bentley Jerry, 1987).

Hay diferentes elementos que se proponen como precondiciones para comprender la aceleración de la globalización económica: el desarrollo de los organismos e instituciones internacionales, las formas globales de comunicación, la aceptación de un tiempo global y paradójicamente el desarrollo de las nociones de ciudadanía y derechos humanos (Ribas, 2002).

En definitiva, el concepto de globalización ha venido a ampliar el concepto de interdependencia que dominó el panorama teórico de los años setenta.

El concepto de globalización por otra parte, se considera limitado porque falla cuando intenta ofrecer una definición de los cambios culturales, económicos y sociales que se están dando de forma rápida en el mundo. Por ello, se debe considerar como un instrumento conceptual de análisis e interpretación, y no como un concepto diáfano y concreto (Frade, 2001). El concepto de globalización corre el peligro de ser un concepto "comodín" al servicio de intereses que poco tienen que ver con el fin de dar cuenta de la globalización; corre el peligro de convertirse en la gran idea que lo quiere incluir todo. Contrariamente, captura unos cuantos elementos importantes de la experiencia vivida de una época (Held, 1999).

En este mismo sentido, Ulrich Beck, considera que la globalización es la palabra (a la vez eslogan y consigna) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos años (1998). Nos interesa especialmente la visión de Zygmunt Bauman. Para este autor, el abuso del término hace que este haya acontecido opaco, y que en lugar de servir para revelar y desvelar los fenómenos y los procesos a los cuales supuestamente se refiere, en la práctica acaba sirviendo para ocultarlos, sí no todos, sí una buena parte de estos (2001). Curiosamente esta ocultación se produce de forma selectiva. Así mientras el término denota de una manera parcial los efectos globales, que aparecen como involuntarios y no buscados, por otra parte, deja de lado o en segundo término las acciones, las iniciativas y las operaciones globales.

De este modo más que hablar "de aldea global" entendiendo que a través de la intensificación de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales, el mundo está en proceso de convertirse en un lugar más unitario (McLuhan, 1995, Castells, 2000) parece más pertinente hablar de "jungla global", remarcando el carácter encubridor del término globalización (Bauman, 2001). Hay nociones como la de interdependencia, la de integración o la de convergencia que cuando se asocian a la globalización traen implícitos

supuestos que no tienen lo suficiente en cuenta las relaciones de poder entre los actores sociales.

Los procesos de globalización comportan relaciones asimétricas, que lejos de aminorar las desigualdades las acentúan, ensanchando cada vez más la fractura y la polarización social. Al mismo tiempo que prefiguran falsamente la existencia de destinos compartidos de una sociedad y unas instituciones de gobierno que se presentan como comunes. De este modo, la movilidad y la supuesta libertad de movimiento, entendida como uno de los valores dominantes de la sociedad global emergente, actúa en la práctica como eje estratificador y como centro de gravedad de la nueva estructura social global. En definitiva la movilidad social está supeditada a la movilidad del capital. Esta supuesta libertad de movimiento se acaba distribuyendo de forma desigual, creando jerarquías y polaridades. Mientras para unos individuos y grupos podrá ser movilidad, en la práctica para otros significará inmovilidad, segregación y exclusión social.

Desde los años setenta hasta ahora lo que sobretodo se puede constatar, gracias a las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), con la connivencia de los gobiernos, es un aumento continuo y exponencial de los intercambios y las transacciones financieras de forma instantánea a escala mundial. Ahora bien, la revolución tecnológica contemporánea se considera que es más un efecto que no una causa, por más que, como en el caso de las anteriores revoluciones, sea innegable el papel que tiene en la sociedad y en la economía.

Para esta nueva formación social global, lo que realmente aparece como prioritario es la movilidad sin restricciones del capital en sus diversas formas informacionales a nivel mundial, por encima de cualquier formación política, social y cultural. En definitiva, esta movilidad vertiginosa de las diferentes unidades económicas es una prueba evidente del carácter eminentemente capitalista de esta sociedad global.

Los efectos de la globalización a nivel social se deberán poder contextualizar desde una perspectiva histórica, económica y política, en relación a lo que se

considera progreso a nivel societal. Este tema por si solo sería motivo de una investigación mucho más exhaustiva que en este trabajo no podemos hacer. Siendo consciente de estas limitaciones, me detendré en aquellos aspectos que considero que están más relacionados con este objeto de estudio. Tal y como ya hacíamos referencia anteriormente, nadie duda de los progreso en términos científico y técnicos pero a la vez este progreso a nivel societal no tiene en cuenta los riesgos y las causas del progreso desigual. Así, se da por supuesto que se han de asumir una serie de peligros que se presentan como inherentes al desarrollo del sistema mundo. La teoría y/o el enfoque sobre el riesgo social coge fuerza a partir de la obra de Ulrich Beck "la sociedad del riesgo". A partir de aquí el interés social sobre la incertidumbre, la inseguridad el riesgo y el miedo del futuro se ha intensificado entre los sociólogos especialmente desde mediados de los ochenta.

Estos autores ha través de sus contribuciones han ayudado a formar un discurso público alrededor de estas cuestiones (Beck, Luhmann, Douglas y Wildavsky, Giddens, Lash y Bauman, entre otros). Las interpretaciones sociológicas sobre el riesgo, el peligro y la incertidumbre están vistas por muchos observadores como esencialmente nuevas. En este sentido, Salvador Giner aporta una reflexión interesante al respecto. Así, pese a la descripción de la sociedad moderna como peligrosa o en riesgo es una novedad, no es menos cierto que las reflexiones sobre la peligrosidad de la modernidad han sido objeto del pensamiento sociológico desde una etapa temprana en el desarrollo de la sociología (Giner, 2004).

Estos temas lejos de haber sido periféricos en los análisis sociológicos han sido centrales. De forma que las diferentes contribuciones que se han hecho desde la sociología tanto desde las hipótesis, como desde las teorías han procurado tener en cuenta el riesgo y la incertidumbre como aspectos endógenos a la modernidad y no como elementos exógenos a ella. Muchas de estas contribuciones remarcan los efectos inherentes del orden social moderno como productor del riesgo, el daño y la incertidumbre. En definitiva, esta tradición sociológica se construye a partir de las paradojas de la modernidad. El enfoque social del peligro es esencialmente macrosociológico. Si la sociedad moderna

se la relaciona o equipara con la "sociedad del riesgo" es porque hay algo esencialmente injusto en ella misma. Si el riesgo existe es justamente porque está provocado y/o inducido directamente por el comportamiento humano . Todo internalismo sociológico moderno se basa en la noción que se deben poder hacer reajustes institucionales en la economía, la cultura y el sistema de gobierno para poder modificar y controlar los peligros y los males modernos.

De este modo podemos concluir que, posiblemente no es sólo la percepción sobre el incremento de la incertidumbre, el peligro, el riesgo y el miedo lo que explica la emergencia de este enfoque sociológico, sino porque las contradicciones sociales imbricadas a la modernidad se expresan de forma más extrema y aguda.

Las sociedades modernas adelantadas bajo las tendencias de la globalización, la inmigración, las turbulencias económicas, el incremento y extensión de las comunicaciones en el mundo, pronostica un incremento de la incertidumbre, la miseria humana, el peligro y la barbarie, en la forma del terror, el hambre, las epidemias, los desastres producidos por los humanos, el fanatismo y la violencia. Esto pasa ahora de forma simultánea en muchas sociedades en medio de la abundancia, el bienestar y las políticas públicas, los adelantos de la ciencia y la consolidación de los valores democráticos.

Tal y como señala Beck, en el actual estadio de la sociedad moderna la producción de riesgos políticos, ecológicos e individuales escapa, cada vez más, a las instituciones de control y de protección de la sociedad. El contexto en el que se inscribe este paradigma es la modernidad tardía en la cual, en oposición a la sociedad tradicional, se produciría una expansión de opciones que conduciría a la necesidad permanente de escoger. Este aumento de las necesidades de escoger, a la vez incrementa también el riesgo que no suceda aquello esperado. La expansión de los riesgos y de las opciones, aparecen como dos procesos indisociables y característicos de las sociedades contemporáneas.

Para Beck, los riesgos medioambientales son un producto de la interacción entre el modelo económico capitalista, la ciencia y la tecnología aplicada, pero



a la vez el riesgo constituye una nueva dimensión de la incertidumbre cotidiana para la condición humana. Las lógicas de la globalización, en la ecología, la cultura, la economía, la política y la sociedad civil, van unidas y no se pueden reducir ni tampoco hacer que sean irreversibles . Por ello, de lo que se trata es de ver las consecuencias políticas del riesgo de la globalización económica.

Las premisas sobre las cuales se erigía y se asentaba el Estado del Bienestar se funden bajo la globalización y acontecen vulnerables a las demandas de los intereses políticos. El globalismo sería el fenómeno a través del cual el mercado mundial elimina o suplanta la acción política. En este caso, la ideología del gobierno pasa a ser el mercado mundial, la ideología del neoliberalismo. De este modo la multidimensionalidad de la globalización queda reducida a una única dimensión, la económica, quedando todas las otras dimensiones supeditadas al sistema del mercado mundial.

El alcance y los límites de la globalización se pueden situar en la relación básicamente de tres parámetros: la extensión en el espacio, la estabilidad a través del tiempo y la densidad social de las redes. Las posibilidades para tratar los riesgos, evitarlos o poder compensar sus efectos según este autor, se encuentran distribuidas de forma desigual entre los diversos estratos ocupacionales y educacionales. Pese a esto, hay riesgos a los cuales todos los grupos sociales están directamente conectados (daños ambientales globales, etc.). En este sentido, la expansión de los riesgos relativizan los límites y las diferencias sociales.

Otro aspecto capital de la globalización en el que coinciden diferentes autores es el debilitamiento de los Estados nación, debido a la influencia de los actores transnacionales (Beck, 2002, Giddens, 1996 y Bauman, 2001 entre otros). Bauman analiza de forma detallada tres de las seis dimensiones (política, jurídica, socioeconómica, tecnológica, social y cultural) de la globalización, la cultural, la social y la política. Respecto la dimensión política, considera que aparece todavía más subordinada a la esfera económica (financiera). Así, teniendo en cuenta que la glocalización (global-local) afecta a todos los ámbitos o esferas fundamentales de la vida social, estos se ven transformados y reordenados en el marco de una nueva configuración.

Esta redistribución de la soberanía a escala mundial, en un contexto en el que hay discrepancias entre los ámbitos locales o territoriales de toma de decisiones y el universo (desterritorializado) en el cual se producen y se distribuyen los recursos necesarios, supone un debilitamiento generalizado del poder de los estados, según los intereses del capital. Aun así, este debilitamiento no pone en peligro sus funciones de orden. Se trata de dismantelar las funciones sociales y al mismo tiempo garantizar el orden interno, a partir de nuevas formas de control asociadas a las TIC. Con respecto al progresivo debilitamiento de los Estados del Bienestar, Bauman y Giddens coinciden en explicar que esta nueva organización global se sustrae de las constricciones de las localidades y del territorio. De una u otro manera, aquellos quienes controlan el capital se desentienden de cualquier obligación con las comunidades locales, en las cuales de forma provisional colocan su capital. Estos impactos externos de la globalización, acaban repercutiendo en el bloqueo interno de los Estados nación. Esto hace que los gobiernos nacionales acaben teniendo serias dificultades para mantener los sistemas de seguridad social, eje de la cohesión social y del espaldarazo político a nivel nacional en tiempo de posguerra (Rodrik, 2000).

A modo de síntesis, podemos añadir que el debate actual alrededor de la sociedad del riesgo se centra en valorar si la denominada "revolución" de las TIC, la biogenética y el modelo productivo dominante implican riesgos civilizatorios (ambientales, de desigualdades, alimentarios, genéticos, etc.) desencadenantes de procesos caóticos, que eluden la capacidad de control de las instituciones. Este hecho, pone en peligro la seguridad de grandes grupos sociales, sin que existan unas responsabilidades claras ni definidas, ni unos derechos reconstitutivos sobre los orígenes y los efectos de los riesgos.

La creatividad social emerge y se debe situarse por lo tanto, en un contexto en el que el malestar se desarrolla como respuesta a la ruptura ideológica de los sistemas socialistas como referencia a una posible reorganización de la sociedad y, correlativamente, al fortalecimiento de la hegemonía y dominación del sistema capitalista a nivel global. A la vez que también articulado con la crisis, reformulación o dudas sobre las posibilidades de mantenimiento y

expansión del Estado del Bienestar (MENÉNDEZ, 2002). Las propuestas neoliberales han incrementado en la mayoría de los contextos la desigualdad y la polarización social en términos económico-ocupacionales, así como la acentuación de las condiciones de dependencia económico-políticas, ideológico-culturales y científico-técnicas.

La consolidación e intensificación del denominado proceso de globalización, que aparece impulsado funcionalmente desde el proyecto neoliberal como continuidad del proceso histórico de expansión capitalista, se expresa en un creciente escepticismo o desesperanza sobre el futuro en términos sociales, acentuándose la actualización continúa del presente. A partir de este escenario global, se desarrollan diferentes reacciones, pero en relación a la creatividad me interesa especialmente hacer emerger aquella reacción que se identifica como crítica a la sociedad occidental. Sociedad preocupada exclusivamente por objetivos materiales y consumistas, que pasa a ser considerada como degradada culturalmente, con unas claras repercusiones a nivel social. La hipótesis es que esta reacción crítica articulada puede hacer emerger una recuperación de la vitalidad de la cultura, de la creatividad, especialmente en sectores subalternos, una recuperación del otro y de aquello colectivo. Así emergen nuevos sujetos políticos colectivos, grupos de acción, redes y movimientos sociales como respuesta a la mirada de esta sociedad dominante que se caracteriza por generar sujetos a partir de las condiciones económico-políticas o en función de los procesos de estigmatización y control social.

Estos nuevos sujetos colectivos se caracterizan porque se constituyen a partir de reivindicar positivamente su propia diferencia, incluida su diferencia estigmatizada. Por lo tanto, no se constituyen sólo como grupos reactivos, sino como grupos subversivos/reversivos que tratan intencionadamente de legitimar socialmente un tipo de identidad diferenciada, más allá de que estén etiquetados a través de estigmatizaciones que los han constituido en otros, en términos de desviación, marginación y/o subalteridad. Estos grupos ponen de manifiesto sus características públicamente no sólo para afirmar su identidad, sino para demostrar que son parte de la sociedad. En contraposición a la apatía de la sociedad actual y a la escasa capacidad de los sujetos

tradicionales, suponen una expectativa de re-construcción de la sociedad civil, por su escasa estructura organizativa y porque están organizados en redes con estructuras más horizontales. Al mismo tiempo que podemos evidenciar que las personas y grupos se movilizan más a través de su pertenencia a grupos específicos que forman parte de su identidad en contextos locales o micro-locales, asociados a propuestas situacionales, que dentro de grupos o movimientos generalizados.

La tesis de la que partimos considera que esta complejidad en los diferentes ámbitos de la vida nos sitúa delante de escenarios donde muchas de las situaciones sólo podrán ser resueltas de forma adecuada a partir de estimular una conciencia social basada en la creatividad, en la capacidad de desarrollar como personas, grupos y como movimientos sociales nuestras capacidades imaginativas y creativas. Estas, deben permitir cambiar y/o revertir las situaciones de adversidad y de desigualdad generadas o inducidas desde el proceso de globalización económica, como una nueva etapa de desarrollo del sistema capitalista a escala mundial.

Estas consecuencias y efectos globales tienen un impacto en la vida de las personas y grupos y se manifiestan de forma multidimensional en diferentes ámbitos de la vida cotidiana (en el trabajo, en la organización del espacio urbano o rural, en las formas de subsistencia, en las formas de comunicación y relación, en la salud, en la educación, en la alimentación, etc.). Coartan la capacidad de desarrollo, de autonomía y de libertad de elección y de facto abocan a las personas y grupos a situaciones de exclusión social. Es lo que marca la diferencia entre ir a la deriva o viajar, entre entregarse a la fatalidad de algo que se vive como un destino supuestamente inexorable o poder luchar, decidir y construir un presente y futuro diferente.

La creatividad a partir de aquí deja de estar asociada a la exclusividad, al privilegio o a la genialidad de unos cuantos. Pasa a ser algo consustancial al desarrollo y realización humana, que sitúa a la persona y a los grupos con capacidad como entidades creadoras y creativas en contextos sociales y territoriales diferentes. Partiendo del recorrido conceptual, epistemológico y

metodológico alrededor del concepto de creatividad, nos parece pertinente hacer algunas consideraciones para poder sujetar nuestro objeto de estudio.

La creatividad no puede ser observada y analizada sólo como una característica interna de la persona, sino también en relación y con interacción con el sistema social más amplio, respecto el contexto en el cual la persona vive y se desarrolla. En la exploración y potenciación de la creatividad básicamente se han tenido en cuenta los aspectos y los procesos cognitivos, el mundo afectivo y motivacional, pero también se deben considerar los aspectos relacionales, el grupo, el contexto, las influencias sociales y culturales en las que la persona está inmersa y con las cuales interactúa, etc. De aquí se desprende que el estudio de la creatividad no se debe vertebrar y centrar sólo como constructo psicológico, sino como constructo multidimensional.

En este sentido, desde la psicología hay diferentes autores que han ampliado su mirada y perspectiva de estudio teniendo en cuenta algunas de estas diferentes dimensiones, desde lo que se considera una perspectiva más integradora (Feldman, 1999; Amabile, 1983; Csikszentmihalyi, 1988, 1996; Sternberg y Lubart, 1977, 1999, Torre, de la, 1989, 1991, 1996). Esta perspectiva más integradora contempla básicamente una combinación entre diferentes elementos: la persona, los problemas, las habilidades y el ambiente social. Reconocemos la enorme importancia de esta ampliación de la mirada respecto de la creatividad, pero es insuficiente porque no contempla algunas de las dimensiones que a nuestro entender son también importantes.

Nuestra mirada sobre la creatividad no parte de una concepción individualista, centrada sobre todo en el estudio de la persona que es lo que predomina en la mayor parte de definiciones y/o modelos a los que se ha sido haciendo referencia. Queremos huir de la cultura tecnológica que nos habla de las bondades de la creatividad y la innovación de las ciencias, o en la creatividad en un contexto de competitividad, donde el objetivo básicamente es el de preparar a líderes. Tampoco nos queremos centrar en la creatividad como habilidad reservada a personas excepcionales. Nuestra perspectiva que pretende, quiere ser una perspectiva que parte y focaliza en la relación del

individuo –considerado como actor social- con la sociedad y el sistema mundo en un sentido más amplio.

La perspectiva teórica y epistemológica desde la cual se fundamenta y se quiere comprender la creatividad social parte de la sociología de la acción, incorporando la mirada sistémica, dialéctica y constructivista. Queremos situar una nueva visión de la creatividad más compleja, desde una perspectiva política-existencial, desde la que se construye el objeto de estudio de esta comunicación. La creatividad, entendida no sólo como una obligación ética-moral, sino también como una manifestación vital de nuestra existencia.

La reivindicación de la creatividad como una actividad liberadora, surge a partir de un sentimiento de insatisfacción, de dificultades sentidas, o necesidades no satisfechas, de algo que podemos sentir como incompleto por el deseo o la necesidad de autorrealización, por la necesidad de re-inventar la realidad. Esta energía liberadora nos invita a re-descubrir la creatividad en la vida cotidiana, en las relaciones de género, de trabajo, intergeneracionales, interétnicas.

En definitiva supone poder re-pensar las relaciones, desde la experimentación consciente y cotidiana. La creatividad entendida como una oportunidad de transformación y de re-significación en las diferentes esferas de la vida, desde la interrelación y el diálogo con un mismo/a, con los grupos, con las redes sociales respecto del contexto de globalización política, económica, tecnológica, cultural y social. La creatividad entendida como energía y potencial de transformación que ya no es exclusiva de unos cuantos, sino que se encuentra en cada persona y que espera poder ser descubierta, despertada y desarrollada.

Supone entender a la persona y a los grupos con capacidad como entidades creadoras y creativas en contextos sociales y territoriales diferentes. Estamos hablando de la apropiación de la creatividad, como procesos transformadores, instituyentes, emergentes e innovadores. Partimos de un enfoque más complejo según el cual el tipo de entorno que fomenta el desarrollo y la realización del potencial creativo depende de algunos factores, como son el tipo y el alcance del potencial creativo y el ámbito en el que se expresa.

Según este enfoque, el entorno que facilita la expresión creativa no sólo emerge de las condiciones socio-políticas del contexto en el que se inscribe, sino que interactúa con las variables personales, grupales y situacionales. Así no todas las situaciones y problemas sociales tienen la misma fuerza o capacidad aglutinadora para explicar la emergencia y organización de la acción colectiva. Los temas que afectan a las necesidades consideradas como básicas (vivienda, subsistencia, etc.) acostumbran a ser más cohesionadoras de la movilización, que no de otras, como por ejemplo, la educación. También es cierto que cuando se viven situaciones de dificultad, no todo el mundo reacciona del mismo modo. Así mientras hay personas y grupos que se quedan atrapados en las situaciones adversas, otras, viviendo las mismas situaciones ponen en marcha estrategias que no sólo permiten superar la situación, sino incluso revertirla. Este tipo de situaciones nos permiten relacionar la creatividad con la resiliencia (Torre, de la, 2003). Esta capacidad de resistir, de transformar y revertir las situaciones carenciales y adversas (crisis, enfermedades, destrucción, etc.) se explica por un conjunto de factores vinculados a la persona, a los recursos materiales y humanos (por ejemplo redes de apoyo y soporte), por los contextos, etc. Pero tampoco nos permite afirmar por sí misma que unas personas sean más creativas que otras ante la adversidad.

Justamente cuando hablamos de creatividad social, es por el hecho de reconocer la importancia que tienen los grupos en la vida relacional y cotidiana. En el estudio sobre la creatividad social se trata de observar, analizar y comprender los procesos de construcción y de transformación a nivel personal, pero también a nivel colectivo. Nos interesa comprender como determinadas prácticas y estilos de vivir minoritarios y que incluso pueden ser tipificados como marginales, pueden ser creativos, como es el caso por ejemplo de la okupación. En este caso la innovación está en las características de las mismas prácticas y tipos de experiencias. Que no por el solo hecho de ser nuevas deben ser consideradas como creativas, sino porque aportan la emergencia de unos estilos de vivir que pueden ser transformadores respecto las formas de organizarse, de identificarse, de relacionarse y de dotar de sentido sus vidas. Esta perspectiva de estudio vinculada a los procesos de creatividad cotidiana en relación a la construcción colectiva y relacional, con

unos objetivos socio-políticos abiertos desde la persona-grupo a las redes y movimientos sociales ha sido muy poco rebuscada por la sociología y tampoco por la pedagogía y la psicología.

En este sentido nos basamos en los interesantes trabajos realizados por R. Villasante , que están claramente orientados desde este enfoque y mirada, y que han sido una de las fuentes de conocimiento y de inspiración de esta investigación. La dificultad y a la vez el reto por lo tanto, está en la carencia de referentes teóricos que han desarrollado la creatividad desde esta dimensión socio-política. Así el reto está en construir el andamio teórico y epistemológico de aquello que denominamos creatividad social, entendida esta como un constructo sociológico.

Lo que nos interesa son las creatividades cotidianas, aquellas que están atadas a situaciones y problemas sociales concretos. Cómo es el caso de la creatividad que emerge y se despliega desde los espacios okupados, que emergen desde la denuncia de la especulación del suelo y de la vivienda, pero también respecto de la mercantilización de otras muchas facetas de la vida que afectan a las personas. La creatividad no puede ser concebida como un valor en abstracto, sino que debe ser diferente en función de por qué la queremos, por lo tanto, se trata de que esta se pueda construir y vivir como un estilo cotidiano (Villasante, 2005). El estilo, implica por lo tanto, una primera decisión sobre el posicionamiento ante las situaciones y problemas sociales propios, próximos, respecto de la humanidad y de los ecosistemas. Pasa por poder identificar los síntomas, como puntos de partida con el fin de intentar responder al para qué y para quien a través de procesos colectivos. Supone romper el mito de pensar que la creatividad es sólo o sobre todo un proceso personal, o grupal a partir del acompañamiento y la monitorización de un maestro o de un experto que estimula.

La creatividad social se construye en la calle y desde las prácticas cotidianas a partir de actividades reales que se van planteando de forma colectiva como estrategias para desbordar y poder buscar soluciones a las situaciones y problemas concretos. La creatividad social, en definitiva puede tener mucho que ver con un tipo de trabajo social que se despliega alrededor de las



personas, grupos y comunidades, para promover procesos de organización, desarrollo y potenciación colectiva y nada que ver con otro trabajo social asistencialista y burocrático que queda atrapado por la complejidad y las lógicas dominantes de los marcos organizativos de la administración pública.

#### Referencias bibliográficas

ALDANA, G. (1986) "La Educacion de La Creatividad". Revista El Educador Frente Al Cambio. Santafe de Bogota: Norma, N° 6.

AMABIBLE, T.M. (1983) *The social psychology of creativity*, Nova York: Springer-Verlag.

BAUMAN, Z. (2001) *Globalització. Les conseqüències humanes*, Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Pòrtic.

BECK, U. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona: Paidós Iberia.

BENTLEY, J. (1987) *Politics and culture in Renaissance Naples*, Princeton (N.J.) : Princeton University Press.

CASTELLS, M. (2000) *La era de la información. La sociedad red*, 2ª ed., Madrid: Alianza.

CSIKSZENTMIHALKI, M. (1998) *Creatividad, el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ DURAN, R. (1996) *La explosión del desorden. La metropoli como espacio de la crisis global*, Madrid: Ed. Fundamentos.

FRADE, C. (2001) Prólogo edición catalana, BAUMAN, Z. *Globalització. Les conseqüències humanes*, Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Pòrtic.

GINER, S. (2004) Societal Danger: A neglected sociological tradition? VIII Congresso Nazionale, Associazione Italiana di Sociologia.

HELD, D. i MC GREW, A. (2000) *The Global Transformations Reader*, Cambridge: Polity Press.

McLUHAN, M. (1995) *La aldea global transformaciones en la vida*, Madrid: Ed. Gedisa.

MENÉNDEZ, E. (2002) *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*, Barcelona; Edicions Bellaterra.

MONTAGUT, T: (2000) *Política social. Una introducción*, Barcelona: Ed. Ariel.

RIBAS, N. (2002) *El debate sobre globalización*, Barcelona; Edicions Bellaterra.

RODRIK, D. (2000) "Has Globalization Gone Too Far?", a HELD, D. I Mc GREW, *The Global Transformations Reader*, Cambridge: Polity Press.

STENBERG, R.J. i LUBART, T.I. (1997) *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*, Barcelona: Paidós.

- (1999) "The concept of creativity: Prospects and Paradigms", a STENBERG, R.J. (ed.).

TORRE, S. de la (1985) "¿A qué llamamos creatividad?". A Textos de Pedagogía, Barcelona: P.P.U.

- (1991) *Evaluación de la creatividad*, Madrid: Escuela Española.

- (1993) *Creatividad plural*, Barcelona: P.P.U.

- (2003) *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*, Barcelona; Octaedro.

TORTOSA, J.M. (1998) "Globalización: tendencias, ideologías y políticas. Conferencia presentada en el II Congreso Escuelas Universitarias de Trabajo Social, Globalización y trabajo social, Madrid.

- VILLASANTE, T. R. (2002) *Estrategias e Estilos Creativos na Complexidade Social, Brasil: Editora Vozes;*

- (2002) *Sujetos en movimiento. Redes y procesos creativos en la complejidad social. Construyendo ciudadanía 4*. Montevideo: Nordan.

(2005) *Estilos creativos de la complejidad (desde la gente)*. Versión entregada a la editorial Anthropos para su publicación.

**Antonio López Peláez**  
**Laura Ponce de León Romero**

## JUVENTUD, DESEMPLEO, EMPLEO PRECARIO Y EXCLUSIÓN SOCIAL

### **RESUMEN**

El alto nivel de desempleo, el elevado número de contratos temporales, la baja remuneración y las dificultades para desarrollar una carrera profesional en un mercado laboral caracterizado por la inestabilidad permanente, forman un círculo vicioso que sitúa a los jóvenes en una zona de vulnerabilidad social de difícil salida.

En este artículo se analizan las investigaciones y modelos teóricos sobre los procesos de exclusión social, se analiza la evolución del mercado laboral en España y las investigaciones sobre desempleo y el empleo precario juvenil.

La estrategia experimental diseñada permite acceder a la percepción de los propios jóvenes sobre su situación de desempleo/trabajo precario. Para ello junto con un análisis cuantitativo de los datos disponibles sobre la temática, se llevaron a cabo veinte entrevistas semiestructuradas (diez a jóvenes de 16 a 19 años, y diez a jóvenes de 20 a 24 años).

**PALABRAS CLAVE:** Trabajo; empleo precario; inclusión y exclusión social; vulnerabilidad social; integración.

## YOUTH, UNEMPLOYMENT, PRECARIOUS EMPLOYMENT AND SOCIAL EXCLUSION

### **ABSTRACT**

The high level of unemployment, the elevated number of temporary contracts, the low remuneration and the difficulties to finish professional studies in a labour market in permanent instability, constitute a vicious circle where young people are in a vulnerable social zone with difficult exit.

In this paper we analysed theoretical models and research on processes of social exclusion, the evolution of the labour market in Spain and research about unemployment and precarious employment for the young.

The experimental design allowed us to study the perception of young people about their situation of unemployment / precarious employment. We used a quantitative analysis with the available results. Furthermore, we did twenty semi-structured interviews (ten of them with youngsters aged 16 to 19 years; and ten with youngsters aged 20 to 24 years old).

**KEY WORDS:** Work; precarious employment; social inclusion-exclusion; precariousness of work; social vulnerability; integration.

# **ESTRUCTURA FAMILIAR Y SATISFACCIÓN PARENTAL: PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN**

Tomasa LUENGO RODRÍGUEZ  
José María ROMÁN SÁNCHEZ

Universidad de Valladolid

## **RESUMEN**

Este trabajo profundiza en los efectos que sobre los padres y madres pueden estar teniendo los nuevos modelos familiares. A partir de los conceptos de familia nuclear, monoparental, binuclear y compleja, se analiza la satisfacción familiar expresada por sus progenitores e identifica el “grado de asociación” entre la satisfacción parental, las variables sociodemográficas de los progenitores, las características estructurales de los hogares y algunas de las variables del funcionamiento familiar. La investigación, de naturaleza transversal, ha combinado técnicas cualitativas y cuantitativas con una muestra de 631 padres y madres. El estudio pone de manifiesto que la “estructura familiar” influye significativamente en la “satisfacción familiar” de los progenitores y que los modelos familiares de corte no tradicional (familias que viven el posdivorcio, familias reconstituidas y familias con madres solteras) son menos problemáticas de lo que da a entender el funcionalismo estructural tradicional.

**Palabras clave:** Nuclear, monoparental, binuclear, satisfacción familiar, intervención familiar.

## **SUMMARY**

This study takes an in-depth look at the effect that new family models may have on parents. Starting from the concepts of the nuclear, single-parent, bi-nuclear and complex family models, we analyse the level of family satisfaction expressed by parents of families and identify the "level of association" between parental satisfaction, the socio-demographic variables of the parents, the structural characteristics of the homes and some of the variables involving family functioning. The investigation, of a transversal nature, has combined qualitative and quantitative techniques with a sample of 631 mothers and fathers. The study clearly shows that the "family structure" has an important influence on parents "family satisfaction" and that the non-traditional family models (families experiencing the post-divorce stage, reconstituted families and families with single mothers) are less problematic than the model understood as traditional structural functionalism.

**Key words:** Nuclear, single-parent, binuclear, family satisfaction, family intervention.

## **1. INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas la institución familiar se ha relativizado; la "familia tradicional" de los años cincuenta ha evolucionado hacia nuevos modelos debido, entre otros factores, a la maternidad no marital, al divorcio, a los matrimonios pospuestos a la maternidad, a la monoparentalidad, a las transiciones y a los segundos matrimonios que dan lugar a familias reconstituidas o binucleares. Muchos estudiosos llaman a esta diversidad de la "sociedad postmoderna" "familia postmoderna" (Cheal, 1991; Requena, 1995).

Estos cambios en los modos de vida familiar suscitan un intenso debate en cuanto a la permanencia y equilibrio garantizados por los modelos tradicionales. Las familias reconstituidas; las familias monoparentales, derivadas del divorcio, de la maternidad fuera del matrimonio o de otros factores; o las familias complejas, entre otras, representan una innovación

respecto a los modos tradicionales de familia nuclear, formada por un hombre y una mujer con los hijos a su cargo o de las familias con un solo progenitor como consecuencia de la viudedad.

En esta familia la persona aprende como debe ser y lo que debe hacer una vez adulto, quien debe asumir el papel de jefe de familia, de esposo o de esposa, de padre o de madre. Este aprendizaje estará influenciado por los modelos familiares de su clan y de su entorno y por los modelos culturales de sus estudios de la literatura, del cine, de la televisión, etc. (Román, 1995; 1996) Pero es fundamental la experiencia del individuo en su propia familia.

Aunque la diversidad familiar no es una novedad, la dimensión de este fenómeno sólo ha sido notable en el transcurso de los últimos años, en las dos últimas generaciones y creemos que este tiempo no es suficiente para que “roles” codificados y trasmisibles hayan podido constituirse. Dentro de este marco, nos planteamos el siguiente interrogante: ¿Qué influencia tiene la estructura familiar sobre la satisfacción de sus progenitores?

Para dar respuesta a esta cuestión, analizamos la satisfacción familiar de los padres y las madres residentes en cuatro estructuras familiares:

**1. Estructura nuclear:** Familia constituida por los padres y madres convivientes con hijos a su cargo y cuyo proceso de formación se localiza en el matrimonio o en las nuevas formas de cohabitación.

**2. Estructura monoparental:** Familia constituida por uno o varios hijos que tienen a su cabeza un solo progenitor, y cuyo proceso de formación se localiza en situaciones de desestructuración familiar y/o parentalidad biológica o social.

**3. Estructura compleja:** Familia resultante de la convivencia de al menos tres generaciones en sentido vertical, padres y/o madres con hijos a su cargo coresidiendo con sus progenitores de origen.

**4. Estructura binuclear:** Familia constituida por dos adultos y los hijos convivientes a su cargo, derivada del nuevo matrimonio o emparejamiento de

los progenitores.

## 2. MARCO TEÓRICO

El marco conceptual que orientó la investigación estuvo constituido por tres paradigmas. La “teoría de sistemas” que, desde los presupuestos de la psicología, permite la comprensión del modelo de la diversidad familiar y del fenómeno de la pluriparentalidad, en contraposición al “estructural-funcionalismo” que, desde los presupuestos sociológicos, fundamentó en los años cincuenta el modelo de nuclearidad familiar; y la “teoría del “intercambio social” como modelo explicativo de la satisfacción familiar de los progenitores.

***Del concepto de Familia.*** Desde la “teoría de sistemas” asumimos los presupuestos que nos permiten comprender la familia occidental actual como un sistema de aprendizaje en interacción (Selvini, 1990), en contraposición al *modelo parsoniano* que define la familia como un subsistema social que se articula con la personalidad de forma intrínseca y actúa en su desarrollo, por medio de la socialización, a partir de una estructura sencilla que poco a poco se vuelve más compleja

Entendida la familia desde la teoría de sistemas, esta es un sistema abierto constituido por un conjunto de elementos en interacción dinámica donde los comportamientos de cada uno de sus miembros están relacionados con el comportamiento de los otros y de la familia en tanto que unidad. Está tejida por el conjunto de influencias recíprocas que se ejercitan a partir de las necesidades naturales, biológicas o afectivas, del sentimiento, deseos, emociones, expectativas abiertas o secretas, alianzas y lealtades mutuas, convicciones, creencias compartidas, estilos de lenguaje y comunicación, y de otros muchos elementos. La familia, pues, como contexto de desarrollo y aprendizaje, enmarca, modula y otorga un significado a las experiencias de sus miembros, no solo por la propia acción de estos, sino por el conjunto de retroacciones que confirmen o convaliden su percepción.

Los cambios que actualmente han influido sobre la familia la han afectado,



tanto en su estructura como en sus funciones. Los efectos sobre la estructura, se traducen en una reducción del tamaño de los hogares y en nuevas estrategias de convivencia. La familia, siendo un sistema flexible, ha evolucionado de la *familia troncal tradicional*, en franca recesión, a otras formas de convivencia familiar como la *familia nuclear reducida*, la *familia monoparental*, *familias polinucleares*, *parejas de hecho* y *familias reconstituidas* después de una separación.

El efecto sobre las funciones es también significativo, y superada la teoría de la despotenciación de los años treinta, que argumentaba la pérdida de funciones en la sociedad industrial y con ello lo innecesario de su protección social, asistimos en plena post-industrialización a un reconocimiento de las funciones de apoyo económico, social y afectivo que la familia desempeña. Así, Gracia y Musitu, infieren del análisis de las diferentes formas de vida familiar, que existen algunas tareas fundamentales a las que se enfrentan las personas que viven en cualquier agrupación: cuidado de los hijos, regulación de la sexualidad, construcción de la identidad personal, modelos de intimidad y construcción de la unidad familiar, negociando roles y reglas del funcionamiento familiar. Para estos autores, *lo que define una familia es la negociación y la complementariedad de estas tareas* (Gracia y Musitu, 2000). La transformación es, básicamente, un cambio de roles.

***Del concepto de de parentalidad:*** El enfoque sistémico permite, además, integrar los presupuestos de la parentalidad moderna. Desde el punto de vista organizativo, se ha evolucionado de un modelo centro-patriarcal en el cual el padre era el jefe de familia y la madre el polo afectivo, a un modelo centrado en el hijo, en el que la idea de jefe se diluye en la noción de autoridad parental conjunta y el polo afectivo se inclina cada vez más hacia el niño. Se produce entonces el alza de la noción del niño, sujeto en el discurso social, y el interés del niño como principio de gestión social en una familia que pierde su tradicionalismo y su institucionalidad (Beck, 1992; Commaille, 1994); se individualiza (De Singly, 2000) y se vuelve frágil, pero permanece como punto de articulación de la diferencia de los sexos y de la diferencia de las

generaciones (Théry, 1996).

Para Neyrand (2001), la madre ha visto rebajado su poder sobre el niño debido a la evolución del conocimiento, al mismo tiempo que lo afirma con el aumento de los divorcios; pero es el padre el punto débil de la estructura, quizá porque la familia no puede ser considerada como una estructura y que él pueda ser algo periférico. Así pues, la nueva posición de las mujeres ha sido repensada y reelaborada después de treinta años, juntamente con la evolución social, pero no es el caso de los padres, que han perdido en legitimidad sin tener reconstituido su papel.

No obstante, la reciente problemática de la parentalidad puede ayudar a esta reinstitucionalización mostrando que, en la dimensión fundamental de la relación del niño con sus padres, permanece su afiliación a estos en sus dos dimensiones de inversión psicológica y conexión social, a las cuales corresponden en simetría los procesos de parentalización social y parentalización psicológica que fundamentan al padre y a la madre como tales, y que recuerdan que, en una época de disociación frecuente de las dimensiones biológicas, sociojurídicas y psico-relacionales de la relación parental ésta, cada vez más, deberá ser pensada bajo el signo de la pluriparentalidad (Le Gall y Bettahar, 2001).

***Del concepto de satisfacción familiar:*** Para este propósito, hemos considerado particularmente apropiadas las dimensiones de la satisfacción familiar propuestas desde la “teoría del intercambio social”, cuya validez conceptual ha sido establecida por Acok y Demo (1994) para explicar el bienestar entre los casados, los no casados y los de las familias reconstituidas.

De acuerdo con esta teoría propuesta, la hipótesis del juego de interacciones verbales y/o físicas (Bradburn, 1969; Clark y Watson, 1988; Román y Musitu, 1989; Blechhman, 1990; Acok y Demo, 1994; Barraca, 1997; Luengo, 2004) sostiene que la satisfacción familiar proviene de una serie de interacciones con la propia familia. Las experiencias positivas se entienden como la auténtica razón para formular un juicio satisfactorio sobre la familia, y no las valoraciones

cognitivas que comparan el ideal con la situación actual. Estas experiencias generan estados anímicos y su evocación puede indicar de forma correcta la satisfacción familiar. De este modo, la satisfacción familiar es una valoración del estado anímico despertado por la familia basada en el número de experiencias positivas y negativas vividas en ella. Por otra parte, desde este esquema, no cabe estimar la satisfacción familiar como algo supra-individual de la familia como unidad, sino que necesariamente deberá entenderse como propia de cada sujeto, procedente de sus propias interacciones con su familia; ya que puede darse el caso de que las mismas experiencias resulten gratas a un miembro de la familia pero desagradables a otro.

### **3. METODOLOGÍA**

El estudio se planteó como una **investigación transversal** (Luengo, 2004), o del momento, que toma el hogar como unidad principal de análisis y estudia la expresión de satisfacción de los padres y las madres interpretándola como cristalizaciones de historias pasadas.

***Elección de la Muestra:*** La aproximación a las familias objeto de estudio se realizó a través de una muestra *localizada* formada por 2.360 padres y madres entre 20 y 65 años con hijos a su cargo residentes en las diversas comunidades del territorio nacional y que en el momento del reparto de la encuesta pertenecían a algunas de las asociaciones profesionales y/o sindicales que facilitaron el trabajo de campo.

La muestra localizada era de naturaleza *no probabilística* debido a que no existe una *base de sondeo*, es decir, “un documento escrito o informatizado en el que estén consignados todos y cada uno de los elementos del universo” (Ruiz-Olabuénaga; Arístegui y Melgosa, 1998: 87). La técnica utilizada ha sido la elaboración de una muestra *intencional o razonada*, obtenida a partir de la selección de los “informantes estratégicos” de las organizaciones sindicales y profesionales que desde el principio de la investigación formaron parte del equipo responsable del trabajo de campo.

A partir de esta muestra se conjugaron dos estrategias, una *estrategia cualitativa* que sentó las bases conceptuales y operativas de la investigación; una segunda investigación de tipo *cuantitativo* que nos informó de las características de los tipos de familia estudiados y de la satisfacción familiar por parte de los progenitores entrevistados.

***Estudio cualitativo:*** Esta primera fase, de naturaleza exploratoria, tuvo como objetivo alcanzar una sólida orientación en el campo que se iba a investigar. Las fuentes documentales que orientaron las elaboraciones conceptuales fueron: documentación descriptiva, documentación explicativa y los resultados obtenidos en la muestra localizada. El resultado de todo ello fue la elaboración de un modelo de estructura familiar y un sistema de hipótesis sobre el estudio.

***Estudio Cuantitativo: Los objetivos de esta fase fueron:***

*a) Cuantificar las variables que definen el fenómeno de la diversidad familiar, a saber: Cuantificación de las familias; características socioeconómicas del cabeza de familia; tipo de hábitat, tipo de familia; características estructurales de la familia y características del sistema familiar (relación con los hijos e hijas, flexibilidad del sistema familiar, relación con el progenitor no residencial).*

*b) Evaluar la satisfacción familiar de los progenitores entrevistados y, con ello, estimar los niveles de satisfacción familiar de las estructuras familiares analizadas. La figura 2 representa esquemáticamente este diseño. En ella se muestran las dos etapas utilizadas para identificar las estructuras familiares y obtener los informes de satisfacción familiar de sus progenitores.*

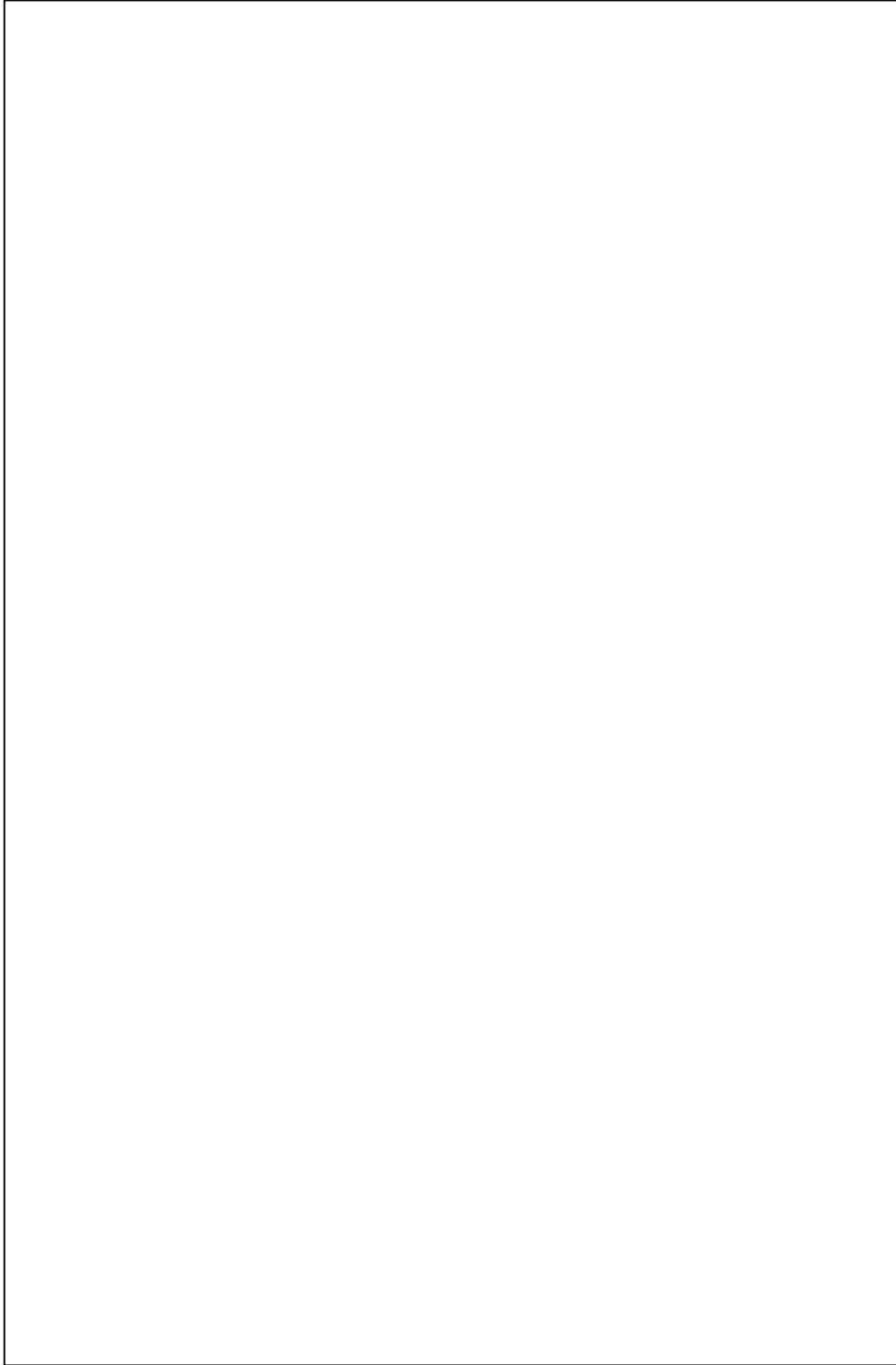


Figura 2. Organización de las etapas del diseño de la investigación

***Instrumentos de medida: Las Ciencias Sociales en general y la Psicología Social en particular tienen siempre, frente a las ciencias naturales, la dificultad que conlleva la imprecisión instrumental y la replicabilidad del procedimiento de aplicación. No obstante, si se cuida el instrumental, las medidas alcanzan un grado aceptable de precisión al medir características humanas incluidas las propiedades de relación.***

*Desde estos presupuestos, nuestra investigación se planteó la medida de la diversidad familiar y la satisfacción de los progenitores mediante dos instrumentos. Para la evaluación de la satisfacción familiar (variable dependiente) se recurrió a un instrumento baremado y disponible en el mercado, la Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos (Barraca, y López-Yarto, 1999); para la identificación de los tipos de familia elaboramos el Cuestionario de Estructuras Familiares.*

***Cuestionario de Estructuras Familiares:*** A partir del concepto de familia que orientó esta investigación y tomando como esquema básico el *Cuestionario de Familias Monoparentales* de Rodríguez y Luengo (2000; 2003), este cuestionario fue el resultado de dos procesos paralelos: la *delimitación de los objetivos generales* de la investigación, su *especificación* y la anticipación del *plan de análisis*, surgiendo de todo ello la relación detallada de las *dimensiones* o componentes de los mismos y los indicadores de medida. Paralelamente se recurrió a la opinión de expertos que ayudaron a especificar temas, recoger cuestiones, precisar terminología e, incluso, replantear preguntas.

***Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos (ESFA):*** La *Escala de*

*Satisfacción Familiar por Adjetivos* (Barraca Mairal y López Yarto, 1999) es un instrumento compuesto por 27 adjetivos bipolares, cuyo propósito es obtener una medida objetiva de la percepción global que un sujeto tiene de su situación familiar.

Los autores conciben la satisfacción familiar como el resultado de las interacciones, verbales y / o físicas, que cada miembro mantiene con el resto de los miembros de la familia. Estos intercambios desencadenan necesariamente unos sentimientos, placenteros o desagradables, que son evocados por los distintos elementos de la escala. Así, al responder, el sujeto reconoce en qué medida se despiertan en él estos sentimientos cuando está en casa con su familia. La elección de la ESFA para nuestro estudio estuvo motivada por dos razones, estar elaborada en castellano con muestras españolas y haber demostrado unas buenas propiedades psicométricas, consistencia interna, estabilidad temporal y validez convergente.

***Muestra:*** La muestra quedó constituida por un total de 753 progenitores (48,7% hombres y 51,3% mujeres) entre 20 a 65 años divididos según la estructura del hogar de pertenencia en cuatro grupos (Nuclear, Monoparental, Complejo y Binuclear), los que a su vez se subdividieron en dos categorías progenitor hombre y progenitor mujer (tabla 1).

Los hogares nucleares representan el 37%, siendo la mayoría hombres (57,8%) los progenitores entrevistados. Los núcleos monoparentales constituyen el 25% de la muestra, en su inmensa mayoría representados por mujeres, (42%) y la misma proporción general (25%) alcanzan las estrategias de reconstitución familiar, siendo en este caso el progenitor masculino el informante mayoritario (33,5%). Completan la muestra los núcleos familiares complejos representados por el 12,6%.

Tabla 1. Distribución de la Muestra según tipo de familia y sexo del progenitor

	Hombre		Mujer		Total	
	n	%	n	%	n	%
Nuclear	212	57,7	67	17,4	279	37,1
Monoparental	28	7,6	162	41,9	190	25,2
Compleja	4	1,0	91	23,6	95	12,6
Binuclear	123	33,5	66	17,1	189	25,1
Total	367	100,0	386	100,0	753	100,0

La mortalidad experimental para la *Escala de Satisfacción Familiar* fue cuidadosamente analizada dada la importancia que esta podía tener en los resultados de la investigación, Al objeto de minimizar el riesgo, en las primeras semanas del trabajo de campo se envió una comunicación animando a los padres y madres a cumplimentar el cuestionario y recordando la confidencialidad de los datos y el objetivo del trabajo. A pesar del esfuerzo realizado, tal como aparece reflejado en la tabla 2 se produjeron algunas omisiones que para el conjunto de la muestra representan 16,20%.

Tabla 2. Mortalidad experimental de la Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos

	Hombre		Mujer		Total	
	n	%	n	%	n	%



Nuclear	34	4,5	18	2,4	52	6,9
Monoparental	4	0,5	29	3,8	33	4,4
Compleja	1	0,1	14	1,9	15	2
Binuclear	8	1,1	14	1,9	22	2,9
Total	47	6,2	75	10,0	122	16,2

*Características sociodemográficas de los progenitores:* La edad de los padres y las madres que han participado en el estudio (tabla 3) se encuentra para la mayoría (67%) entre los 20 y 45 años de edad. Los progenitores encuestados que alcanzan los 55 años representan el 28,5% de la muestra y por encima de esta edad, el número de padres y madres representa solo el 4,5%.

En los tramos más jóvenes la persona de referencia es mujer (85,7%) mientras que los progenitores masculinos representan las edades más avanzadas (52,9%).

Tabla 3.

Distribución de la muestra según la edad y el sexo del progenitor entrevistado

Edad	Progenitor Hombre		Progenitor Mujer		Total	
	n	%	n	%	n	%
Entre 20 y 35 años	67	18,3	188	48,7	255	33,9
Entre 36 y 45 años	106	28,9	143	37	249	33,1
Entre 46 y 55 años	161	43,9	54	14	215	28,5

Mas de 55 años	33	9	1	0,3	34	4,5
Total	367	100,0	386	100,0	753	100,0

El estado civil de los padres y madres responsables de los núcleos familiares estudiados es, para algo menos de la mitad, de casado (45,9%), siendo la mayoría progenitores masculinos (68,1%). Las madres y los padres separados y divorciados representan el 28%, de los cuales la mayoría son mujeres (40,2%). Las personas solteras representan el 13,9%, teniendo una pequeña significación los hombres, con un 3%. La proporción de viudos y viudas alcanza el 6,4%, siendo en su mayoría mujeres (8%). La muestra se completa con un 5,7% de padres y madres que declararan relación conyugal cohabitante, la mayoría de ellos hombres (tabla 4).

Tabla 4.

Distribución de la muestra según el estado civil y el sexo del progenitor entrevistado

Estado civil	Progenitor Hombre		Progenitor Mujer		Total	
	n	%	n	%	N	%
Soltero/a	11	3	94	24,3	105	13,9
Casado/a	250	68,1	96	24,9	346	45,9
Separado/a	26	7,1	113	29,3	139	18,5
Divorciado/a	30	8,2	42	10,9	72	9,6
Viudo/a	17	4,6	31	8	48	6,4
Pareja de hecho	33	9	10	2,6	43	5,7
Total	367	100,0	386	100,0	753	100,0

En cuanto el nivel de formación, el 45,8% de las personas encuestadas tienen estudios universitarios (grupo representado mayoritariamente por progenitores masculinos) y el 28,9% ha alcanzado formación secundaria (en iguales proporciones hombres y mujeres). El 18,3% tiene estudios primarios y el 6,7% no tiene ningún título académico, representados mayoritariamente por mujeres ambos grupos (tabla 5).

Tabla 5

Distribución de la muestra según el nivel de estudios y el sexo del progenitor entrevistado

Nivel de estudios	Progenitor Hombre		Progenitor Mujer		Total	
	n	%	n	%	N	%
Graduado Escolar	8	2,2	130	33,7	138	18,3
BUP. COU, Bachillerato	80	21,8	49	12,7	129	17,1
FP1. Grado	3	0,8	36	9,3	39	5,2
FP2. Grado	24	6,5	26	6,7	50	6,6
Diplomatura	88	24	66	17,1	154	20,4
Licenciatura	159	43,3	32	8,3	191	25,4
Sin estudios	5	1,4	47	12,2	52	6,9
Total	367	100,0	386	100,0	753	100,0

#### **4. RESULTADOS**

En la interpretación de las puntuaciones obtenidas en la *Escala de Satisfacción Familiar*, se siguieron las recomendaciones de Barraca y López-Yarto (1999): Satisfacción muy baja: centil 10-20; satisfacción baja: puntuaciones en torno al centil 30; satisfacción normal o media los centiles entre 40-60; satisfacción alta: centil 70 y satisfacción muy alta a los centiles 80-90. Para mayor claridad, primero exponemos los resultados obtenidos con el análisis estadístico de la estimación de un modelo y en segundo lugar el análisis de la correlación parcial entre variables, lo que permite interpretar el grado de asociación entre la variable criterio (satisfacción familiar) y una de las variables predictoras, eliminando de antemano el efecto que sobre dicha correlación puedan estar ejerciendo las variables tipo de familia y sexo del progenitor, analizadas en el apartado anterior.

Este segundo análisis se ha realizado agrupando el conjunto de variables en tres categorías. Variables sociodemográficas de los progenitores, variables que definen la estructura familiar y variables del sistema familiar.

***La satisfacción familiar de los progenitores según el tipo de familia:*** Al objeto de comprobar la relación entre satisfacción familiar y estructura familiar, elaboramos el ajuste de un modelo lineal para la satisfacción en función de los factores tipo de familia y sexo de los progenitores. El modelo responde a la siguiente ecuación:

$$\boxed{\phantom{\text{Ecuación del modelo}}}$$

Donde:

$y_{ij}$ : Puntuación de un individuo con nivel  $i$  en el factor sexo y nivel  $j$  del factor tipo de familia.

$\alpha$  : Término independiente o constante del modelo.

*sexo*: Sexo del individuo: hombre o mujer.

*familia*: Tipo de familia a la que pertenece el individuo: nuclear, monoparental, compleja, binuclear.

**Tabla 6. Tabla ANOVA de ajuste del modelo**

<b>Variable dependiente: suma de puntuaciones directas de la ESFA</b>					
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	23094,7	7	3299,2	34,8	0,000
Intersección	2389153,6	1	2389153,6	25208,9	0,000
Sexo	527,3	1	527,3	5,6	0,019
Tipo de familia	2063,6	3	687,9	7,2	0,000
Sexo x tipo familia	1814,1	3	604,7	6,4	0,000
Error	59044,3	623	94,8		
Total	10421211,0	631			
Total corregida	82138,9	630			

R cuadrado = .281 (R cuadrado corregida = .273)					

El análisis de los resultados recogidos en la tabla 6 permite concluir que:

- a) El modelo explica un 27,3% de la variabilidad total de la satisfacción familiar, como puede apreciarse en el  $R^2$  corregido (.273).
- b) Se rechaza la hipótesis nula de falta de relación entre la variable dependiente y los factores ( $p \leq 05$ ).
- c) Los factores sexo ( $F= 5,6$ ;  $p \leq .019$ ) y tipo de familia ( $F= 7,2$ ;  $p \leq .000$ ) tienen un efecto muy significativo en la satisfacción del individuo. El efecto de la interacción ( $F=6,4$ ;  $p \leq .000$ ) entre ambos factores también es muy significativo, por lo que el efecto que el tipo de familia produce sobre la satisfacción es dependiente del efecto del sexo y viceversa.

**Relación de la Satisfacción Familiar con las variables sociodemográficas de los progenitores:** En la primera categoría, los resultados evidencian una correlación positiva muy leve entre satisfacción familiar y tamaño del municipio ( $p \leq .02$ ), lo que nos permite afirmar de forma exigua que cuanto mayor es el tamaño del municipio, mayor es la satisfacción expresada por los progenitores.

Estos resultados son observables en los hogares nucleares y binucleares. La excepción a esta relación se observa en los progenitores de los núcleos monoparentales y complejos (mayoritariamente mujeres) en los que la satisfacción aumenta a medida que disminuye el tamaño del lugar de

residencia. Los resultados podrían deberse al tipo de satisfacción (bienestar con la interacciones físicas y/o verbales) por el que preguntamos. Una familia puede estar insatisfecha con sus condiciones de vida y altamente satisfecha con todo lo relativo al ámbito relacional.

**Relación de la Satisfacción Familiar con las Variables de la Estructura Familiar:** En el segundo nivel de análisis, la relación entre satisfacción familiar y las variables de la estructura, los tres factores estudiados correlacionan significativamente ( $p \leq .00$ ;  $p \leq .02$ ;  $p \leq .05$ ) con la variable objeto de estudio (tabla 7) de forma que, la satisfacción familiar expresada por lo progenitores aumenta cuanto mayor es el tamaño del hogar, el número de hijos que conviven con el adulto y la mayor edad de los hijos e hijas.

Tabla 7.

Correlaciones parciales para la satisfacción y las variables de la estructura familiar

	Nº de personas convivientes en el hogar	Nº de hijos e hijas convivientes en el hogar	Edad media de los hijos e hijas.
Satisfacción	-0,18	0,09	0,08
N	627	627	578
P	0,00	0,02	0,05

Estos hallazgos se observan en las familias monoparentales y binucleares. En las primeras la mayor concentración de progenitores satisfechos corresiden en los hogares más pequeños (dos convivientes) y en las familias reconstituidas el tamaño del hogar está formado por tres personas. La excepción viene marcada por los progenitores de los hogares nucleares y complejos. En las familias

nucleares el mayor número de progenitores satisfechos se concentran en los núcleos formados por cuatro y cinco convivientes, y en las familias complejas los padres y madres que declara niveles normales y altos de satisfacción corresiden en hogares de seis o más personas.

En relación a la variable **número de hijos e hijas**, la hipótesis planteada se confirma para los progenitores de las familias reconstituidas, en las que, efectivamente, a medida que aumenta el número de hijos disminuye la satisfacción expresada.

En las otras tres estructuras familiares la correlación significativa, muy leve, a aumentar la satisfacción se produce cuanto mayor es el número de hijos e hijas. Entre los progenitores de las familias monoparentales, tanto los informes de normalidad como la expresión de una satisfacción familiar por encima de la media, mantiene un incremento constante a media que aumenta el número de hijos residentes en el hogar; entre los progenitores de las familias nucleares la relación se cumple hasta los dos hijos y comienza a descender cuando la familia es numerosa.

Respecto a los padres y madres de los hogares complejos la tendencia a aumentar la satisfacción se observa ligeramente en los informes de satisfacción por encima de la normalidad y especialmente en la tendencia a descender la expresión de baja satisfacción que se manifiesta con el aumento del número de hijos.

Respecto a la variable **edad** de los hijos e hijas, las hipótesis planteadas se confirman en los hogares nucleares, monoparentales y binucleares. En los primeros, el número de progenitores satisfechos aumenta a medida que la edad de los hijos es mayor; en los núcleos monoparentales los más satisfechos son aquellos con hijos e hijas en edades entre los 19 y 25 años; por último, los



padres y madres más satisfechos de los hogares reconstituidos son los que tienen hijos adolescentes. La salvedad a esta relación se observa en los progenitores de los núcleos complejos, donde las edades más tempranas son las que mayor número de progenitores satisfechos concentran.

**Relación de la satisfacción familiar con las variables del proceso familiar:**

Por último, del análisis de la relación existente entre satisfacción y **variables de sistema familiar** podemos concluir que la relación significativa, aunque muy débil, se establece con las variables: valoración de la relación con los hijos ( $p \leq .05$ ) y valoración de la relación con el progenitor no residencial ( $p \leq .05$ ) (tabla 8). En cuanto a la primera variable, con independencia del tipo de hogar, todas las familias valoran la relación con los hijos e hijas y esta valoración esta asociada a niveles normales-altos de satisfacción con las interacciones familiares

Tabla 8.

Correlaciones parciales para la satisfacción y las variables del sistema familiar

	<b>Relación con los hijos</b>	<b>Reparto de papeles y funciones</b>	<b>Relación con el progenitor no residencial</b>
Satisfacción	0,06	0,00	0,10
N	585	508	285
P	0,05	0,92	0,05

Respecto a la importancia de la relación con el progenitor no residencial, la tendencia a aumentar la satisfacción familiar a media que decrece la relación

con este, es observable en las familias monoparentales y complejas, en ambas estructuras familiares los progenitores más satisfechos son los que no tienen ninguna relación con la otra figura parental. En cambio, en las familias reconstituidas los padres y madres más satisfechos son los que informan de mucha o bastante relación con el padre o madre de sus hijos e hijas.

En resumen, los resultados del análisis de las relaciones entre las variables definidas en esta investigación permiten hacer algunas constataciones. La primera, es que las variables sociodemográficas (edad, nivel educativo, ocupación y nivel de ingresos) no explican la satisfacción familiar de los progenitores estudiados. Tan solo, el tamaño del municipio en el que reside la familia explica (y de forma muy leve) la satisfacción parental de los progenitores de los hogares nucleares y binucleares. Segundo, se constata que la relación entre satisfacción familiar y las variables de la estructura familiar (numero de personas convivientes, número de hijos y edad de estos) correlacionan positivamente con la satisfacción expresada por los padres y las madres. Por último, observamos que la relación significativa con las variables del sistema familiar (relación con los hijos, reparto de papeles en el hogar y relación con el progenitor no residencial) se establece con la valoración que el sujeto hace de la relación con los hijos e hijas y con el progenitor no residencial.

## **5. DISCUSIÓN**

La comparación entre los tipos de familia muestra que los progenitores más satisfechos son los residentes en hogares monoparentales y hogares reconstituidos, y, los que mayores muestras de insatisfacción expresaron fueron los padres y las madres de los hogares complejos y de las familias nucleares, bastante diferente a la tesis de Parsons y Bales (1955). Estos

resultados se confirman cuando se comparan teniendo en cuenta la variable sexo del progenitor. Así, dentro de las familias nucleares, los padres expresan una satisfacción con las interacciones familiares baja o muy baja; en cambio, los progenitores más satisfechos parecen ser padres divorciados, separados y/o viudos y los padres que han reconstituido una familia.

En cambio, la satisfacción que expresan las madres es superior a la de los hombres; no hay ninguna que se declare poco satisfecha. La comparación entre madres aporta resultados en la línea de lo apuntado por Acok y Demo (1994); las que mejor valoran su vida familiar son las mujeres pertenecientes a las familias reconstituidas o binucleares y las que forman los núcleos monoparentales. También desde este análisis, las madres convivientes en hogares complejos declaran los niveles más bajos de satisfacción, como ocurría con los padres varones.

Estos resultados parece que avalan la tesis de Bronfenbrenner (1987) relativa a que la estructura familiar proporciona las “señas sociales”, es decir, indica el ambiente social en donde vive la familia: si viven en una familia formada por padres en primeras nupcias, divorciados, que han contraído matrimonio de nuevo o madres solteras. Sin embargo, coincidimos con el autor en que conocer únicamente la estructura familiar no nos da demasiadas pistas sobre las experiencias sociales más inmediatas de padres e hijos, ni de la dinámica de las relaciones familiares, ni del tiempo que los miembros de la familia pasan juntos, ni de las relaciones con otros familiares, ni de las pautas de comunicación entre sus miembros, ni de cómo educan a los hijos y cuáles son sus valores, ni de otros valores importantes, de la familia más cercana, ni tampoco del contexto social más amplio. Como han demostrado Bronfenbrenner y Crouter (1983) la dependencia en los antecedentes sociales puede limitarnos de forma importante a la hora de comprender los resultados

del desarrollo.

Al margen de sus limitaciones, los modelos de señas sociales siguen siendo muy populares entre los investigadores con interés en conocer el desarrollo del ser humano. Normalmente, los investigadores con ánimo de entender las consecuencias de lo que Bronfenbrenner y Crouter (1983) han dado en llamar “nueva demografía” (familias monoparentales, reconstituidas, empleo de la madre y guardería) aplican este planteamiento. Ahora bien, creemos, a la luz de los resultados de nuestra investigación, que es necesario comparar y contrastar las características de los miembros de la familia dentro de su entorno con otro diferente, y cualquier diferencia entre los grupos se debe interpretar como la consecuencia directa de disimilitudes entre entornos. Con esto no queremos decir que la estructura familiar no sea importante -hay una diferencia fundamental entre vivir con el esposo o esposa a vivir solo y entre vivir con un padre a vivir con los dos- lo que queremos decir es que la interpretación unilateral de estos resultados pueden ser tan sesgados como aceptar que la estructura nuclear es más funcional para sus miembros que las estructuras derivadas de otras estrategias de convivencia.

**La influencia de las variables sociodemográficas:** Nuestros datos contradicen la tesis de Gongla y Thompson (1987), Kitson, (1992) y Raschke (1987) de que recursos como la educación y los ingresos del progenitor son esenciales para las madres y los padres de las familias monoparentales. Los resultados podrían deberse al tipo de satisfacción (bienestar con la interacciones físicas y/o verbales) por el que preguntamos. Una familia puede estar insatisfecha con sus condiciones de vida y altamente satisfecha con todo lo relativo al ámbito relacional.

Los análisis estadísticos también evidencian que **la edad** no distingue a los

sujetos familiarmente satisfechos. Es decir, en este grupo concreto de padres y madres, la satisfacción familiar no presenta diferencias por el hecho de tener veinte o haber llegado casi a los treinta años de edad, y tampoco aparecen diferencias entre hombres y mujeres en este aspecto. Lo que no permite confirmar la tesis de autores como Demo (1992) y Umberson (1989).

La variable nivel de **ingresos**, tampoco discrimina a los padres y madres, aun cuando es una variable que establece distancias importantes entre las familias estudiadas. Otra manera de considerar la economía está en los términos de la dependencia económica de la madre. Cualquier madre es económicamente dependiente cuando su renta está por debajo del nivel de pobreza. Una madre divorciada o soltera es dependiente de los servicios sociales cuando su familia está en la pobreza. ¿Qué ocurre con las madres de los hogares nucleares? Atkinson, Blackwelder, y Risman (1992) describen la dependencia económica de las mujeres en familias nucleares como *la dimensión oculta de la desigualdad en la sociedad contemporánea*. Cuando el marido "posee" los recursos extrafamiliares, él controla la estructura de la energía y las reglas del intercambio y la madre está en una posición "matricéntrica" (Laslett, 1979). De esta forma, aunque las madres de los hogares nucleares tienen más recursos para invertir en los miembros de la familia, pueden ser tan económicamente dependientes como las madres no casadas.

En conjunto, las variables demográficas han demostrado poseer una relevancia mínima para explicar la satisfacción familiar y guardan con ella relaciones poco definidas. Estos datos concuerdan con las conclusiones de autores como Schumm y cols. (1986) y Henry (1994).

**La influencia de las variables de la estructura:** Los tres factores estudiados, de la relación entre satisfacción familiar y las variables de la estructura,

correlacionan significativamente con la variable dependiente, de forma que la satisfacción familiar de los progenitores aumenta cuanto mayor es el tamaño del hogar, el número de hijos que conviven con el adulto y la mayor edad de los hijos e hijas. Los resultados de esta última variable vienen a confirmar las tesis de numerosas investigaciones que afirman que el número de hijos pequeños en una familia puede ser una fuente importante de tensión para las madres. Esto puede ser especialmente probable en familias monoparentales o en las familias donde la madre trabaja fuera del hogar. Los estudios de Abbott y Brody, 1985; Campbell et al., y Bullok, 2001 sugieren que las madres con hijos en edad preescolar son especialmente vulnerables en cuanto a las relaciones de pareja, a la felicidad personal y a la satisfacción de la vida. Esta es una de las razones por las que la investigación familiar recomienda incluir la variable presencia y número de hijos dependientes en el hogar (Acok y Demo, 1994).

***La influencia de las variables del proceso familiar:*** En la línea de lo apuntado por Demo (1988) y Acok y Demo (1994), los análisis estadísticos confirman la tesis de que las relaciones satisfactorias con los hijos y con el progenitor no residencial influyen favorablemente en la satisfacción familiar. En cambio, la valoración del reparto de tareas en el hogar, defendido desde la “teoría del intercambio social” por Lewis y Spanier (1979) como factor explicativo del bienestar de los adultos, no se confirma en nuestra muestra.

La clave de la satisfacción familiar no se encuentra en las variables sociodemográficas, sino en los procesos familiares. La correlación significativa de la satisfacción de los padres y madres incluye la cualidad de las relaciones con los hijos con independencia del tipo de hogar al que pertenezcan.

Los padres y madres de familias binucleares obtienen los beneficios psicológicos de la ausencia de conflicto con el progenitor no custodio y, en el

caso de los hogares complejos y monoparentales es la ausencia total de relación el factor explicativo. Respecto a los progenitores de los hogares nucleares, aún cuando no disponemos de datos relativos a su satisfacción marital, la baja satisfacción expresada puede deberse, según la tesis de Coontz (1992), al frecuente conflicto marital, a la presencia de pensamientos y sentimientos de incertidumbre en la relación.

## **6. PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN**

Aunque en nuestra investigación hemos recurrido a análisis estadísticos que permitieran hacer inferencias descriptivas y explicativas, somos conscientes de que la inferencia es, por definición, un proceso imperfecto. El objetivo era utilizar datos cuantitativos para conocer las familias que los han producido. La incertidumbre y la provisionalidad son dos aspectos cruciales de toda investigación y conocimiento del mundo. Aún así, la evidencia empírica que hemos presentado avalan algunas propuestas:

Los hallazgos de esta investigación *ponen en duda supuestos y estereotipos populares* vinculados a la ideología de la familia nuclear de tipo tradicional. A través de la relación ente las distintas variables y la satisfacción expresada por los progenitores, se ha constatado que convivir en un tipo de familia intacta (dos progenitores) o en una familia no intacta (con un solo padre, con hijos pero sin cónyuge o en una reconstituida) no garantiza la satisfacción familiar expresada por los progenitores de las familias nucleares, y eso tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres. Estos hallazgos representan un reto para los investigaciones que siguen fundándose en categorizaciones de la estructura familiar y supuestos tales como el de una familia nuclear de

cónyuges en primeras nupcias (mejor si la madre no trabaja, pero, por lo menos, que sea la principal responsable del cuidado de los hijos) facilitando el mejor entorno para la felicidad conyugal y educar niños adaptables y saludables. La evidencia es convincente en cuanto a que estas variables, por sí solas, explican muy poco sobre las pautas de interacción habituales y las experiencias inmediatas que construyen la satisfacción familiar de los padres y las madres.

*No es correcto hablar de crisis de la familia, sino de procesos de cambio en los modelos y en los roles jugados por sus miembros. Estos cambios han sido sociológicos, demográficos, psicológicos, económicos y legales. Es preciso, por tanto: Buscar definiciones y conceptos desde distintas disciplinas debido a la dificultad de acotar e interpretar los distintos modelos desde una sola disciplina.*

Normalmente, los educadores y terapeutas de familia suelen atender a muchas madres y padres que están confundidos acerca de sus relaciones matrimoniales y de convivencia. Muchos de ellos pueden estar confusos debido a las contradicciones que hay entre las imágenes y mensajes que se lanzan en la cultura popular y que definen las relaciones contemporáneas como igualitarias, y lo costosa que resulta ser su propia realidad.

Los hombres pueden tener creencias y actitudes igualitarias y se creen justos porque realizan más tareas domésticas y cuidan más de sus hijos que sus padres y, mientras tanto, las mujeres se sienten indignadas y agotadas porque realizan las mismas tareas que sus madres, al mismo tiempo que atienden sus responsabilidades de mujeres trabajadoras. Es muy significativo el hecho de relacionar o asociar la división de papeles a la satisfacción familiar.

*Aunque en nuestro trabajo la variable división de roles no ha sido significativa*



*consideramos que es una línea de investigación prioritaria. La orientación y la educación familiar tienen que ayudar a las familias a desarrollar técnicas de negociación en torno a los nuevos papeles sociales.*

La familia, en sus funciones básicas, sigue siendo reivindicada desde todos los sectores y movimientos sociales, pero no debe obviarse que el crecimiento en las nuevas formas familiares ha sido acompañado por un *cambio en los roles y en los valores*, tanto intrafamiliares como interfamiliares, como es el caso de las familias binucleares.

La complejidad de las familias reconstituidas radica en que unos parientes se suman a otros, creando una extensa red. Hay una ausencia legal que regule las relaciones entre estos parientes nuevos y los de la familia antigua.

*Aún faltan, investigaciones y experiencias sobre las pautas de comportamiento y el papel de todos los miembros implicados en las relaciones de esa familia reconstituida.*

Las nuevas familias no tienen por qué afectar negativamente al desarrollo individual de sus miembros. Lo que sí les puede afectar negativamente es la consideración de otras personas ajenas a la familia donde viven y se desarrollan, y/o situaciones de conflictos violentos en el seno de la familia.

*Las nuevas realidades familiares exigen un estudio sobre los efectos de dichos cambios en los niños y en los jóvenes: número de hermanos o ausencia de ellos; asistencia temprana a escuelas infantiles; apoyo en varias figuras adultas; relaciones familiares de los adolescentes y las nuevas pautas de crianza y educación.*

*Hay que investigar sobre las opiniones de los jóvenes respecto a sus*

*relaciones con la familia, sobre si influyen –y en qué medida- en las opiniones de los adultos. Acercar culturas puede contribuir al desarrollo de estructuras familiares basadas en la equidad.*

La paternidad también está sometida a cambios históricos. El padre patriarcal y patrimonial está siendo sustituido por nuevos modelos, y los nuevos ideales de la paternidad fomentan la relación hijo-padre e introducen nuevos contenidos de padre cuidador en esa relación.

*El gran reto para los educadores consistirá en acompañar al padre patriarcal en la transición hacia el padre presente, igualitario, participativo, que comparte la vida familiar. Ayudarles a ceder sus “derechos tradicionales”, a renunciar a ser el importante de la familia, a conquistar ser un adulto más, creemos que es el gran reto de las sociedades actuales.*

La diversidad intrafamiliar aconseja que: *Los legisladores consideren las diferencias existentes entre progenitores de familias monoparentales, cuya parentalidad es exclusiva, y la monoparentalidad derivada del divorcio, cuya parentalidad es compartida.*

Las primeras tienen unos ingresos que rozan el umbral de la pobreza, lo que significa que estas madres prácticamente no tienen dinero ni para ellas ni para sus hijos.

*Son necesarios programas sociales y políticos que apoyen a estas madres a través del empleo, como puede ser la creación de guarderías de calidad que sean accesibles.*

Nos hemos referido exclusivamente a las madres, por ser mayoritariamente las responsables de este tipo de familias, sin embargo, no queremos obviar que la

custodia compartida podría ser generadora de grandes cambios en la estructura familiar.

*Las políticas de empleo deberían contemplar la flexibilidad de horarios, el trabajo compartido, y el apoyo a los trabajadores para aprovecharse de tales programas cuando las empresas los ofrezcan.*

La mayoría de las familias complejas a las que hemos accedido tienen su origen en la solidaridad entre sus miembros y son las mujeres las que cuidan a los mayores tanto en lo sanitario como en lo afectivo.

*La investigación sobre los efectos de estos cuidados en la figura cuidadora y en los ancianos abriría nuevos cauces de desarrollo familiar e individual.*

Para terminar, en los umbrales del siglo XXI, la familia se encuentra más *extendida* por el matrimonio que por las relaciones consanguíneas. Las relaciones serán más extensivas si cada vez más personas se casan más de una vez, pero pueden ser más transitorias si las relaciones conyugales son efímeras. Esta observación nos permite plantear dos cuestiones que pueden abrir fructíferos campos de investigación:

*¿Este desarrollo alterará el significado de la familia? y, en particular, ¿debilitará la intensidad de los lazos de parentesco?*

## **7. BIBLIOGRAFÍA**

Abbott, D.A. y Brody, G.H. (1985). The relation of child age, gender, and number of children to the marital adjustment of wives. *Journal of marriage and the family*, 47, 77-84.

Acok, A.C. y Demo, D.H. (1994). *Family Diversity and Well-Being*. Newbury

Parck: C.A. Sage.

Atkinson, M. Blackwelswe, S. y Risan, B. (1992). Measuring wives' maternal dependence. Paper presented at the Theory Construction and Research Methodology Workshop, annual meeting of the National Council on Family Relations. Orlando: FL.

Barraca, J. (1997). *Permanencia de los jóvenes en el hogar paterno: estudio de su satisfacción familiar desde un modelo integrador*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas: Tesis Doctoral.

Barraca, J. y López-Yarto, L. (1999). *Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos*. Madrid: TEA.

Bertalanffy, L.(1969). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza.

Blechman, E.A. (1990). A New Look at Emotions and the Family: A model of Effective Family Communication. En E.A. Blechman (Ed.) *Emotions and the Family: For Better or for Worse* (pp.37-48) Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Bradburn, N.M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine.

Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bronfenbrenner, U. y Crouter, A. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology: History, theory and methods*, Vol.1. (pp. 357-414). New York: John Wiley.

Bullock, Karen, (2001). Healthy family systems? The changing role of

grandparents in rural America, *Education and Ageing*, 16, 163-178.

Campbell, A., Converse, P.E. y Rodgers, W.L. (1976). *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations and Satisfactions*. New Yor: Russell Sage Foundation.

Cheal, D. (1991). *Family and the State of Theory*. New York: Harvester Wheateaf.

Clark, L.A. y Watson, D. (1988). Mood and the Mundane: Relations Between Daily Life Events and Self-Rported Mood. *Journal of Personalty and Social Psychology*, 54, 292-308.

Coontz, S. (1992). *The way we never were: American families and the nostalgia trap*. New York: Basic-books.

Demo, D.H. (1988) Parent-child relations: assessing recent changes. *Journal of marriage and the family*, 54,104-117.

Demo, D.H. (1992). The self-concept over time: Researcha issues and directions. *Annual Rewiew of Sociology*, 18, 303-326.

Gongla P.A. y Thompson, E. (1987). Single-parents familias. En M. Sussmann y S. Steinmets (Eds.). *Handbook of marriage and the family* (pp. 397-418). New York: Plenun.

Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

Henry, C.S. (1994). Family system characteristics, parental behaviors, and adolescente family life satisfaction. *Family Relations*, 43; 447-455.

Kitson, G.C. (1992). *Portrait of divorce: Adjustment to marital breakdown*. New York: Guilford.

Laslett, P. (1979). *El rol de las mujeres en la historia de la familia occidental*. El

*hecho femenino*. Barcelona: Aros Vergara.

Le Gall, D. y Bettahar, Y. (2001). *La pluriparentalité*. Paris: PUF.

Le Gall, D. y Martin, C. (1988). El ámbito de sociabilidad del niño en los hogares monoparentales de divorciados y separados. En J. Iglesias de Ussel (ed.) *Las familias monoparentales*, nº 5 (pp. 195-202). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Serie Debate.

Le Gall, D. y Martin, C. (1990). *Recomposition familiale, usages du droit et production normative*. Université de Caen : /CNAF.

Lewis, R.A. y Duncan, S.F. (1991). How Fathers Respond Whwn Their Yuuth Leave and Return Home. *Prevention in Human Service*, 8; 223-234.

Linton, R. (1979). *El estudio del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.

Luengo, T. y Román, J.M. (2005). "La familia postmoderna: procesos constitutivos y parentalidad". En J. Romay y R. García (Eds.): *Psicología social y problemas sociales*, vol. 5. (pp. 581-588). Madrid, Biblioteca Nueva.

Neyrand, G. (2001). *L'enfant face à la séparation des parents*. Paris: Syros.

Parsons, T. y Bales, R. (comps.), (1955). *Family, socialization and interaction process*. Nueva York: Free Press.

Raschke, L. (1987). Divorce. En In M. Sussmann y S. Stinmets (Eds). *Handbook of marriage and the family* (pp.597-624). New York: Plenum.

Requena, M. (1995). Estructuras familiares complejas: La formación de familias múltiples en España, en *Revista Internacional de Sociología*10 (pp. 59-86).

Rodríguez, C. y Luengo, T. (2003). Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares

monoparentales. *Papers*, 69 (pp. 59-82).

Rodríguez, C. y Luengo, T. (dirs.), (2000). *Las familias monoparentales en Castilla y León*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Sanidad y Bienestar Social.

Román, J.M. (1995). Incidencia de la televisión y las nuevas pantallas en la dinámica familiar. *Infancia y Sociedad*. 30; 171-185.

Román, J.M. (1996). El aprendizaje de la "tolerancia" en la familia. En B. Bombín (Ed): *Tolerancia y Adicciones Sociales* (pp. 323-331). Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid.

Román, J.M. y Musitu, G. (1989). Las relaciones familiares en la prepubertad. *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses*. XI (1); 57-74.

Ruiz-Olabuénaga, J.I.; Aristegui, I. y Melgosa, L. (1998). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.

Schumm, W.R., McColuum, E.E., Bugaighis, M.A., Jurich, A.P. y Bolman, S.R. (1986). Characteristics of de Kansas Family Satisfaction Scale in a Regional Sample. *Psychological Reports*, 58, (pp. 975-980).

Segalen, Martine (2001). *Antropología Histórica de la Familia*. Madrid: Taurus.

Selvini, M. (1990). *Los juegos psicóticos en la familia*. Barcelona: Paidós.

Singly, F. (2000). *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. Paris: Nathan.

They, I. (1996). Différence des sexes et difference des generations. L'Institution familiale en déshérence, *Esprit Malaise dans la filiation*, nº 227.

Umberson, D. (1989). Relationships with children: Explaining parents' psychological well-being, *Journal of Marriage and the Family*, 4 (51), 999-1012.

## La creatividad social frente a la sociedad del riesgo

Marta Llobet Estany  
mllobet@ub.edu  
Universidad de Barcelona

Palabras clave: Creatividad social, globalización, riesgo social, sociedad

### Resumen

Esta comunicación esta relacionada con una investigación que se ha realizado y que ha sido presentada y defendida recientemente como tesis doctoral.

El actual estadio del capitalismo que se identifica como globalización del sistema mundo provoca una extensión del riesgo, de los peligros, de la incertidumbre, del miedo, siguiendo la teoría de Ulrich Beck. Esta percepción social del riesgo además se ha individualizado, porque estamos viviendo un proceso de debilitamiento de las estructuras de soporte y de protección (Estado del bienestar, mercado de trabajo, en relación a la familia, etc.). Esta realidad configura unos escenarios que repercuten en un sentimiento de des(esperanza) en los imaginarios sociales. Al mismo tiempo que pueden incidir en el debilitamiento de la capacidad de acción individual y colectiva.

La tesis de la cual parte este trabajo considera que esta complejidad en los diferentes ámbitos de la vida nos sitúa ante escenarios donde muchas de las situaciones solo podrán ser resueltas y/o transformadas a partir de estimular una conciencia social basada en una opción ética-política emancipatoria formulada desde una ética de la libertad centrada en valores de autonomía y de dignidad, como formas y procesos creativos que permitan desarrollar nuevas subjetividades y fortalezcan las diversidades.

La creatividad social se sustenta en un nuevo paradigma ético-político-existencial, que está inspirado en las interesantes aportaciones que hacen diferentes autores. Supone la confluencia de diferentes aportaciones que se hacen desde diversas perspectivas y que se sustenta en la combinación de



elementos teóricos, pero también de experiencias y practicas concretas que se están desplegando en distintas partes del mundo.

Key words: Social creativity, globalization, social risk, society

#### Abstract

La tesis de la cual parte este trabajo considera que esta complejidad en los diferentes ámbitos de la vida nos sitúa ante escenarios donde muchas de las situaciones solo podrán ser resueltas y/o transformadas a partir de estimular una conciencia social basada en una opción ética-política emancipatoria formulada desde una ética de la libertad centrada en valores de autonomía y de dignidad, como formas y procesos creativos que permitan desarrollar nuevas subjetividades y fortalezcan las diversidades.

La creatividad social se sustenta en un nuevo paradigma ético-político-existencial, que está inspirado en las interesantes aportaciones que hacen diferentes autores. Supone la confluencia de diferentes aportaciones que se hacen desde diversas perspectivas y que se sustenta en la combinación de elementos teóricos, pero también de experiencias y practicas concretas que se están desplegando en distintas partes del mundo.

Para poder introducir y desarrollar el concepto de creatividad social debemos en primer lugar contextualizar el estadio actual de desarrollo del sistema capitalista, para poder a continuación identificar algunas de las características que nos permiten hablar de la sociedad del riesgo. Para ello, vamos a partir del concepto de globalización que hace referencia a un concepto histórico y históricamente determinado, que explica el cambio que ha experimentado el capitalismo desde las últimas décadas del siglo XX.

Refleja los estados del momento en la trayectoria del sistema mundial en el que se produce y también refleja los intereses de los países y grupos sociales en relación al sistema. En este sentido, pese a que el concepto de mundialización puede tener un significado más inclusivo, pues no sólo se refiere a las actividades que fomentan el incremento de contactos entre la población de los

diferentes países, sino también a la emergencia de una economía global y de una cultura mundial (Montagut, 2000), en la práctica ha acabado prevaleciendo el concepto anglosajón de globalización. Para otros autores estos dos conceptos expresan dos tipos de procesos diferentes (Tortosa, 1998). Así, mientras la mundialización es un hecho: nos damos cuenta que vivimos en el mismo mundo con recursos limitados, y debido al incremento de toda clase de sistemas de comunicación, nos damos cuenta de la complejidad y a la vez de la interdependencia de nuestras culturas, economías y valores.

La globalización también se utiliza como sinónimo de una ideología que mitifica las virtudes del mercado y sitúa la obtención de beneficios monetarios y la rentabilidad económica como únicos criterios por evaluar cualquier actividad humana. Apuesta por la liberalización de los intercambios mercantiles como medio infalible de progreso de la humanidad. En definitiva, la globalización así expresada es la ideología que permite desarrollar el modelo de producción capitalista en cualquier parte del mundo. Modelo que apuesta por la acumulación de capital en pocas manos, la maximización del beneficio, la libre competencia, y que quiere integrar todos los mercados en un único mercado. Siguiendo este hilo argumental, el análisis y los diagnósticos que se puedan hacer alrededor de la globalización estarán directamente vinculados a las diferentes posiciones ideológicas.

En esta comunicación me centraré en la globalización que podemos denominar contemporánea a diferencia de la globalización histórica que nos deberíamos remontar en un largo proceso que algunos autores sitúan a partir de los "descubrimientos" de 1492, las empresas comerciales desprendido del 1600, el desarrollo de las nuevas tecnologías de transporte y comunicación posteriores a la industrialización, la emergencia de las empresas transnacionales y la integración de la economía en el siglo XX (Bentley Jerry, 1987).

Hay diferentes elementos que se proponen como precondiciones para comprender la aceleración de la globalización económica: el desarrollo de los organismos e instituciones internacionales, las formas globales de comunicación, la aceptación de un tiempo global y paradójicamente el desarrollo de las nociones de ciudadanía y derechos humanos (Ribas, 2002).

En definitiva, el concepto de globalización ha venido a ampliar el concepto de interdependencia que dominó el panorama teórico de los años setenta.

El concepto de globalización por otra parte, se considera limitado porque falla cuando intenta ofrecer una definición de los cambios culturales, económicos y sociales que se están dando de forma rápida en el mundo. Por ello, se debe considerar como un instrumento conceptual de análisis e interpretación, y no como un concepto diáfano y concreto (Frade, 2001). El concepto de globalización corre el peligro de ser un concepto "comodín" al servicio de intereses que poco tienen que ver con el fin de dar cuenta de la globalización; corre el peligro de convertirse en la gran idea que lo quiere incluir todo. Contrariamente, captura unos cuantos elementos importantes de la experiencia vivida de una época (Held, 1999).

En este mismo sentido, Ulrich Beck, considera que la globalización es la palabra (a la vez eslogan y consigna) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos años (1998). Nos interesa especialmente la visión de Zygmunt Bauman. Para este autor, el abuso del término hace que este haya acontecido opaco, y que en lugar de servir para revelar y desvelar los fenómenos y los procesos a los cuales supuestamente se refiere, en la práctica acaba sirviendo para ocultarlos, sí no todos, sí una buena parte de estos (2001). Curiosamente esta ocultación se produce de forma selectiva. Así mientras el término denota de una manera parcial los efectos globales, que aparecen como involuntarios y no buscados, por otra parte, deja de lado o en segundo término las acciones, las iniciativas y las operaciones globales.

De este modo más que hablar "de aldea global" entendiendo que a través de la intensificación de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales, el mundo está en proceso de convertirse en un lugar más unitario (McLuhan, 1995, Castells, 2000) parece más pertinente hablar de "jungla global", remarcando el carácter encubridor del término globalización (Bauman, 2001). Hay nociones como la de interdependencia, la de integración o la de convergencia que cuando se asocian a la globalización traen implícitos

supuestos que no tienen lo suficiente en cuenta las relaciones de poder entre los actores sociales.

Los procesos de globalización comportan relaciones asimétricas, que lejos de aminorar las desigualdades las acentúan, ensanchando cada vez más la fractura y la polarización social. Al mismo tiempo que prefiguran falsamente la existencia de destinos compartidos de una sociedad y unas instituciones de gobierno que se presentan como comunes. De este modo, la movilidad y la supuesta libertad de movimiento, entendida como uno de los valores dominantes de la sociedad global emergente, actúa en la práctica como eje estratificador y como centro de gravedad de la nueva estructura social global. En definitiva la movilidad social está supeditada a la movilidad del capital. Esta supuesta libertad de movimiento se acaba distribuyendo de forma desigual, creando jerarquías y polaridades. Mientras para unos individuos y grupos podrá ser movilidad, en la práctica para otros significará inmovilidad, segregación y exclusión social.

Desde los años setenta hasta ahora lo que sobretodo se puede constatar, gracias a las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), con la connivencia de los gobiernos, es un aumento continuo y exponencial de los intercambios y las transacciones financieras de forma instantánea a escala mundial. Ahora bien, la revolución tecnológica contemporánea se considera que es más un efecto que no una causa, por más que, como en el caso de las anteriores revoluciones, sea innegable el papel que tiene en la sociedad y en la economía.

Para esta nueva formación social global, lo que realmente aparece como prioritario es la movilidad sin restricciones del capital en sus diversas formas informacionales a nivel mundial, por encima de cualquier formación política, social y cultural. En definitiva, esta movilidad vertiginosa de las diferentes unidades económicas es una prueba evidente del carácter eminentemente capitalista de esta sociedad global.

Los efectos de la globalización a nivel social se deberán poder contextualizar desde una perspectiva histórica, económica y política, en relación a lo que se

considera progreso a nivel societal. Este tema por si solo sería motivo de una investigación mucho más exhaustiva que en este trabajo no podemos hacer. Siendo consciente de estas limitaciones, me detendré en aquellos aspectos que considero que están más relacionados con este objeto de estudio. Tal y como ya hacíamos referencia anteriormente, nadie duda de los progreso en términos científico y técnicos pero a la vez este progreso a nivel societal no tiene en cuenta los riesgos y las causas del progreso desigual. Así, se da por supuesto que se han de asumir una serie de peligros que se presentan como inherentes al desarrollo del sistema mundo. La teoría y/o el enfoque sobre el riesgo social coge fuerza a partir de la obra de Ulrich Beck "la sociedad del riesgo". A partir de aquí el interés social sobre la incertidumbre, la inseguridad el riesgo y el miedo del futuro se ha intensificado entre los sociólogos especialmente desde mediados de los ochenta.

Estos autores ha través de sus contribuciones han ayudado a formar un discurso público alrededor de estas cuestiones (Beck, Luhmann, Douglas y Wildavsky, Giddens, Lash y Bauman, entre otros). Las interpretaciones sociológicas sobre el riesgo, el peligro y la incertidumbre están vistas por muchos observadores como esencialmente nuevas. En este sentido, Salvador Giner aporta una reflexión interesante al respecto. Así, pese a la descripción de la sociedad moderna como peligrosa o en riesgo es una novedad, no es menos cierto que las reflexiones sobre la peligrosidad de la modernidad han sido objeto del pensamiento sociológico desde una etapa temprana en el desarrollo de la sociología (Giner, 2004).

Estos temas lejos de haber sido periféricos en los análisis sociológicos han sido centrales. De forma que las diferentes contribuciones que se han hecho desde la sociología tanto desde las hipótesis, como desde las teorías han procurado tener en cuenta el riesgo y la incertidumbre como aspectos endógenos a la modernidad y no como elementos exógenos a ella. Muchas de estas contribuciones remarcan los efectos inherentes del orden social moderno como productor del riesgo, el daño y la incertidumbre. En definitiva, esta tradición sociológica se construye a partir de las paradojas de la modernidad. El enfoque social del peligro es esencialmente macrosociológico. Si la sociedad moderna

se la relaciona o equipara con la "sociedad del riesgo" es porque hay algo esencialmente injusto en ella misma. Si el riesgo existe es justamente porque está provocado y/o inducido directamente por el comportamiento humano . Todo internalismo sociológico moderno se basa en la noción que se deben poder hacer reajustes institucionales en la economía, la cultura y el sistema de gobierno para poder modificar y controlar los peligros y los males modernos.

De este modo podemos concluir que, posiblemente no es sólo la percepción sobre el incremento de la incertidumbre, el peligro, el riesgo y el miedo lo que explica la emergencia de este enfoque sociológico, sino porque las contradicciones sociales imbricadas a la modernidad se expresan de forma más extrema y aguda.

Las sociedades modernas adelantadas bajo las tendencias de la globalización, la inmigración, las turbulencias económicas, el incremento y extensión de las comunicaciones en el mundo, pronostica un incremento de la incertidumbre, la miseria humana, el peligro y la barbarie, en la forma del terror, el hambre, las epidemias, los desastres producidos por los humanos, el fanatismo y la violencia. Esto pasa ahora de forma simultánea en muchas sociedades en medio de la abundancia, el bienestar y las políticas públicas, los adelantos de la ciencia y la consolidación de los valores democráticos.

Tal y como señala Beck, en el actual estadio de la sociedad moderna la producción de riesgos políticos, ecológicos e individuales escapa, cada vez más, a las instituciones de control y de protección de la sociedad. El contexto en el que se inscribe este paradigma es la modernidad tardía en la cual, en oposición a la sociedad tradicional, se produciría una expansión de opciones que conduciría a la necesidad permanente de escoger. Este aumento de las necesidades de escoger, a la vez incrementa también el riesgo que no suceda aquello esperado. La expansión de los riesgos y de las opciones, aparecen como dos procesos indisociables y característicos de las sociedades contemporáneas.

Para Beck, los riesgos medioambientales son un producto de la interacción entre el modelo económico capitalista, la ciencia y la tecnología aplicada, pero

a la vez el riesgo constituye una nueva dimensión de la incertidumbre cotidiana para la condición humana. Las lógicas de la globalización, en la ecología, la cultura, la economía, la política y la sociedad civil, van unidas y no se pueden reducir ni tampoco hacer que sean irreversibles . Por ello, de lo que se trata es de ver las consecuencias políticas del riesgo de la globalización económica.

Las premisas sobre las cuales se erigía y se asentaba el Estado del Bienestar se funden bajo la globalización y acontecen vulnerables a las demandas de los intereses políticos. El globalismo sería el fenómeno a través del cual el mercado mundial elimina o suplanta la acción política. En este caso, la ideología del gobierno pasa a ser el mercado mundial, la ideología del neoliberalismo. De este modo la multidimensionalidad de la globalización queda reducida a una única dimensión, la económica, quedando todas las otras dimensiones supeditadas al sistema del mercado mundial.

El alcance y los límites de la globalización se pueden situar en la relación básicamente de tres parámetros: la extensión en el espacio, la estabilidad a través del tiempo y la densidad social de las redes. Las posibilidades para tratar los riesgos, evitarlos o poder compensar sus efectos según este autor, se encuentran distribuidas de forma desigual entre los diversos estratos ocupacionales y educacionales. Pese a esto, hay riesgos a los cuales todos los grupos sociales están directamente conectados (daños ambientales globales, etc.). En este sentido, la expansión de los riesgos relativizan los límites y las diferencias sociales.

Otro aspecto capital de la globalización en el que coinciden diferentes autores es el debilitamiento de los Estados nación, debido a la influencia de los actores transnacionales (Beck, 2002, Giddens, 1996 y Bauman, 2001 entre otros). Bauman analiza de forma detallada tres de las seis dimensiones (política, jurídica, socioeconómica, tecnológica, social y cultural) de la globalización, la cultural, la social y la política. Respecto la dimensión política, considera que aparece todavía más subordinada a la esfera económica (financiera). Así, teniendo en cuenta que la glocalización (global-local) afecta a todos los ámbitos o esferas fundamentales de la vida social, estos se ven transformados y reordenados en el marco de una nueva configuración.

Esta redistribución de la soberanía a escala mundial, en un contexto en el que hay discrepancias entre los ámbitos locales o territoriales de toma de decisiones y el universo (desterritorializado) en el cual se producen y se distribuyen los recursos necesarios, supone un debilitamiento generalizado del poder de los estados, según los intereses del capital. Aun así, este debilitamiento no pone en peligro sus funciones de orden. Se trata de dismantelar las funciones sociales y al mismo tiempo garantizar el orden interno, a partir de nuevas formas de control asociadas a las TIC. Con respecto al progresivo debilitamiento de los Estados del Bienestar, Bauman y Giddens coinciden en explicar que esta nueva organización global se sustrae de las constricciones de las localidades y del territorio. De una u otro manera, aquellos quienes controlan el capital se desentienden de cualquier obligación con las comunidades locales, en las cuales de forma provisional colocan su capital. Estos impactos externos de la globalización, acaban repercutiendo en el bloqueo interno de los Estados nación. Esto hace que los gobiernos nacionales acaben teniendo serias dificultades para mantener los sistemas de seguridad social, eje de la cohesión social y del espaldarazo político a nivel nacional en tiempo de posguerra (Rodrik, 2000).

A modo de síntesis, podemos añadir que el debate actual alrededor de la sociedad del riesgo se centra en valorar si la denominada "revolución" de las TIC, la biogenética y el modelo productivo dominante implican riesgos civilizatorios (ambientales, de desigualdades, alimentarios, genéticos, etc.) desencadenantes de procesos caóticos, que eluden la capacidad de control de las instituciones. Este hecho, pone en peligro la seguridad de grandes grupos sociales, sin que existan unas responsabilidades claras ni definidas, ni unos derechos reconstitutivos sobre los orígenes y los efectos de los riesgos.

La creatividad social emerge y se debe situarse por lo tanto, en un contexto en el que el malestar se desarrolla como respuesta a la ruptura ideológica de los sistemas socialistas como referencia a una posible reorganización de la sociedad y, correlativamente, al fortalecimiento de la hegemonía y dominación del sistema capitalista a nivel global. A la vez que también articulado con la crisis, reformulación o dudas sobre las posibilidades de mantenimiento y



expansión del Estado del Bienestar (MENÉNDEZ, 2002). Las propuestas neoliberales han incrementado en la mayoría de los contextos la desigualdad y la polarización social en términos económico-ocupacionales, así como la acentuación de las condiciones de dependencia económico-políticas, ideológico-culturales y científico-técnicas.

La consolidación e intensificación del denominado proceso de globalización, que aparece impulsado funcionalmente desde el proyecto neoliberal como continuidad del proceso histórico de expansión capitalista, se expresa en un creciente escepticismo o desesperanza sobre el futuro en términos sociales, acentuándose la actualización continúa del presente. A partir de este escenario global, se desarrollan diferentes reacciones, pero en relación a la creatividad me interesa especialmente hacer emerger aquella reacción que se identifica como crítica a la sociedad occidental. Sociedad preocupada exclusivamente por objetivos materiales y consumistas, que pasa a ser considerada como degradada culturalmente, con unas claras repercusiones a nivel social. La hipótesis es que esta reacción crítica articulada puede hacer emerger una recuperación de la vitalidad de la cultura, de la creatividad, especialmente en sectores subalternos, una recuperación del otro y de aquello colectivo. Así emergen nuevos sujetos políticos colectivos, grupos de acción, redes y movimientos sociales como respuesta a la mirada de esta sociedad dominante que se caracteriza por generar sujetos a partir de las condiciones económico-políticas o en función de los procesos de estigmatización y control social.

Estos nuevos sujetos colectivos se caracterizan porque se constituyen a partir de reivindicar positivamente su propia diferencia, incluida su diferencia estigmatizada. Por lo tanto, no se constituyen sólo como grupos reactivos, sino como grupos subversivos/reversivos que tratan intencionadamente de legitimar socialmente un tipo de identidad diferenciada, más allá de que estén etiquetados a través de estigmatizaciones que los han constituido en otros, en términos de desviación, marginación y/o subalteridad. Estos grupos ponen de manifiesto sus características públicamente no sólo para afirmar su identidad, sino para demostrar que son parte de la sociedad. En contraposición a la apatía de la sociedad actual y a la escasa capacidad de los sujetos

tradicionales, suponen una expectativa de re-construcción de la sociedad civil, por su escasa estructura organizativa y porque están organizados en redes con estructuras más horizontales. Al mismo tiempo que podemos evidenciar que las personas y grupos se movilizan más a través de su pertenencia a grupos específicos que forman parte de su identidad en contextos locales o micro-locales, asociados a propuestas situacionales, que dentro de grupos o movimientos generalizados.

La tesis de la que partimos considera que esta complejidad en los diferentes ámbitos de la vida nos sitúa delante de escenarios donde muchas de las situaciones sólo podrán ser resueltas de forma adecuada a partir de estimular una conciencia social basada en la creatividad, en la capacidad de desarrollar como personas, grupos y como movimientos sociales nuestras capacidades imaginativas y creativas. Estas, deben permitir cambiar y/o revertir las situaciones de adversidad y de desigualdad generadas o inducidas desde el proceso de globalización económica, como una nueva etapa de desarrollo del sistema capitalista a escala mundial.

Estas consecuencias y efectos globales tienen un impacto en la vida de las personas y grupos y se manifiestan de forma multidimensional en diferentes ámbitos de la vida cotidiana (en el trabajo, en la organización del espacio urbano o rural, en las formas de subsistencia, en las formas de comunicación y relación, en la salud, en la educación, en la alimentación, etc.). Coartan la capacidad de desarrollo, de autonomía y de libertad de elección y de facto abocan a las personas y grupos a situaciones de exclusión social. Es lo que marca la diferencia entre ir a la deriva o viajar, entre entregarse a la fatalidad de algo que se vive como un destino supuestamente inexorable o poder luchar, decidir y construir un presente y futuro diferente.

La creatividad a partir de aquí deja de estar asociada a la exclusividad, al privilegio o a la genialidad de unos cuantos. Pasa a ser algo consustancial al desarrollo y realización humana, que sitúa a la persona y a los grupos con capacidad como entidades creadoras y creativas en contextos sociales y territoriales diferentes. Partiendo del recorrido conceptual, epistemológico y

metodológico alrededor del concepto de creatividad, nos parece pertinente hacer algunas consideraciones para poder sujetar nuestro objeto de estudio.

La creatividad no puede ser observada y analizada sólo como una característica interna de la persona, sino también en relación y con interacción con el sistema social más amplio, respecto el contexto en el cual la persona vive y se desarrolla. En la exploración y potenciación de la creatividad básicamente se han tenido en cuenta los aspectos y los procesos cognitivos, el mundo afectivo y motivacional, pero también se deben considerar los aspectos relacionales, el grupo, el contexto, las influencias sociales y culturales en las que la persona está inmersa y con las cuales interactúa, etc. De aquí se desprende que el estudio de la creatividad no se debe vertebrar y centrar sólo como constructo psicológico, sino como constructo multidimensional.

En este sentido, desde la psicología hay diferentes autores que han ampliado su mirada y perspectiva de estudio teniendo en cuenta algunas de estas diferentes dimensiones, desde lo que se considera una perspectiva más integradora (Feldman, 1999; Amabile, 1983; Csikszentmihalyi, 1988, 1996; Sternberg y Lubart, 1977, 1999, Torre, de la, 1989, 1991, 1996). Esta perspectiva más integradora contempla básicamente una combinación entre diferentes elementos: la persona, los problemas, las habilidades y el ambiente social. Reconocemos la enorme importancia de esta ampliación de la mirada respecto de la creatividad, pero es insuficiente porque no contempla algunas de las dimensiones que a nuestro entender son también importantes.

Nuestra mirada sobre la creatividad no parte de una concepción individualista, centrada sobre todo en el estudio de la persona que es lo que predomina en la mayor parte de definiciones y/o modelos a los que se ha sido haciendo referencia. Queremos huir de la cultura tecnológica que nos habla de las bondades de la creatividad y la innovación de las ciencias, o en la creatividad en un contexto de competitividad, donde el objetivo básicamente es el de preparar a líderes. Tampoco nos queremos centrar en la creatividad como habilidad reservada a personas excepcionales. Nuestra perspectiva que pretende, quiere ser una perspectiva que parte y focaliza en la relación del

individuo –considerado como actor social- con la sociedad y el sistema mundo en un sentido más amplio.

La perspectiva teórica y epistemológica desde la cual se fundamenta y se quiere comprender la creatividad social parte de la sociología de la acción, incorporando la mirada sistémica, dialéctica y constructivista. Queremos situar una nueva visión de la creatividad más compleja, desde una perspectiva política-existencial, desde la que se construye el objeto de estudio de esta comunicación. La creatividad, entendida no sólo como una obligación ética-moral, sino también como una manifestación vital de nuestra existencia.

La reivindicación de la creatividad como una actividad liberadora, surge a partir de un sentimiento de insatisfacción, de dificultades sentidas, o necesidades no satisfechas, de algo que podemos sentir como incompleto por el deseo o la necesidad de autorrealización, por la necesidad de re-inventar la realidad. Esta energía liberadora nos invita a re-descubrir la creatividad en la vida cotidiana, en las relaciones de género, de trabajo, intergeneracionales, interétnicas.

En definitiva supone poder re-pensar las relaciones, desde la experimentación consciente y cotidiana. La creatividad entendida como una oportunidad de transformación y de re-significación en las diferentes esferas de la vida, desde la interrelación y el diálogo con un mismo/a, con los grupos, con las redes sociales respecto del contexto de globalización política, económica, tecnológica, cultural y social. La creatividad entendida como energía y potencial de transformación que ya no es exclusiva de unos cuantos, sino que se encuentra en cada persona y que espera poder ser descubierta, despertada y desarrollada.

Supone entender a la persona y a los grupos con capacidad como entidades creadoras y creativas en contextos sociales y territoriales diferentes. Estamos hablando de la apropiación de la creatividad, como procesos transformadores, instituyentes, emergentes e innovadores. Partimos de un enfoque más complejo según el cual el tipo de entorno que fomenta el desarrollo y la realización del potencial creativo depende de algunos factores, como son el tipo y el alcance del potencial creativo y el ámbito en el que se expresa.

Según este enfoque, el entorno que facilita la expresión creativa no sólo emerge de las condiciones socio-políticas del contexto en el que se inscribe, sino que interactúa con las variables personales, grupales y situacionales. Así no todas las situaciones y problemas sociales tienen la misma fuerza o capacidad aglutinadora para explicar la emergencia y organización de la acción colectiva. Los temas que afectan a las necesidades consideradas como básicas (vivienda, subsistencia, etc.) acostumbran a ser más cohesionadoras de la movilización, que no de otras, como por ejemplo, la educación. También es cierto que cuando se viven situaciones de dificultad, no todo el mundo reacciona del mismo modo. Así mientras hay personas y grupos que se quedan atrapados en las situaciones adversas, otras, viviendo las mismas situaciones ponen en marcha estrategias que no sólo permiten superar la situación, sino incluso revertirla. Este tipo de situaciones nos permiten relacionar la creatividad con la resiliencia (Torre, de la, 2003). Esta capacidad de resistir, de transformar y revertir las situaciones carenciales y adversas (crisis, enfermedades, destrucción, etc.) se explica por un conjunto de factores vinculados a la persona, a los recursos materiales y humanos (por ejemplo redes de apoyo y soporte), por los contextos, etc. Pero tampoco nos permite afirmar por sí misma que unas personas sean más creativas que otras ante la adversidad.

Justamente cuando hablamos de creatividad social, es por el hecho de reconocer la importancia que tienen los grupos en la vida relacional y cotidiana. En el estudio sobre la creatividad social se trata de observar, analizar y comprender los procesos de construcción y de transformación a nivel personal, pero también a nivel colectivo. Nos interesa comprender como determinadas prácticas y estilos de vivir minoritarios y que incluso pueden ser tipificados como marginales, pueden ser creativos, como es el caso por ejemplo de la okupación. En este caso la innovación está en las características de las mismas prácticas y tipos de experiencias. Que no por el solo hecho de ser nuevas deben ser consideradas como creativas, sino porque aportan la emergencia de unos estilos de vivir que pueden ser transformadores respecto las formas de organizarse, de identificarse, de relacionarse y de dotar de sentido sus vidas. Esta perspectiva de estudio vinculada a los procesos de creatividad cotidiana en relación a la construcción colectiva y relacional, con

unos objetivos socio-políticos abiertos desde la persona-grupo a las redes y movimientos sociales ha sido muy poco rebuscada por la sociología y tampoco por la pedagogía y la psicología.

En este sentido nos basamos en los interesantes trabajos realizados por R. Villasante , que están claramente orientados desde este enfoque y mirada, y que han sido una de las fuentes de conocimiento y de inspiración de esta investigación. La dificultad y a la vez el reto por lo tanto, está en la carencia de referentes teóricos que han desarrollado la creatividad desde esta dimensión socio-política. Así el reto está en construir el andamio teórico y epistemológico de aquello que denominamos creatividad social, entendida esta como un constructo sociológico.

Lo que nos interesa son las creatividades cotidianas, aquellas que están atadas a situaciones y problemas sociales concretos. Cómo es el caso de la creatividad que emerge y se despliega desde los espacios okupados, que emergen desde la denuncia de la especulación del suelo y de la vivienda, pero también respecto de la mercantilización de otras muchas facetas de la vida que afectan a las personas. La creatividad no puede ser concebida como un valor en abstracto, sino que debe ser diferente en función de por qué la queremos, por lo tanto, se trata de que esta se pueda construir y vivir como un estilo cotidiano (Villasante, 2005). El estilo, implica por lo tanto, una primera decisión sobre el posicionamiento ante las situaciones y problemas sociales propios, próximos, respecto de la humanidad y de los ecosistemas. Pasa por poder identificar los síntomas, como puntos de partida con el fin de intentar responder al para qué y para quien a través de procesos colectivos. Supone romper el mito de pensar que la creatividad es sólo o sobre todo un proceso personal, o grupal a partir del acompañamiento y la monitorización de un maestro o de un experto que estimula.

La creatividad social se construye en la calle y desde las prácticas cotidianas a partir de actividades reales que se van planteando de forma colectiva como estrategias para desbordar y poder buscar soluciones a las situaciones y problemas concretos. La creatividad social, en definitiva puede tener mucho que ver con un tipo de trabajo social que se despliega alrededor de las

personas, grupos y comunidades, para promover procesos de organización, desarrollo y potenciación colectiva y nada que ver con otro trabajo social asistencialista y burocrático que queda atrapado por la complejidad y las lógicas dominantes de los marcos organizativos de la administración pública.

### Referencias bibliográficas

ALDANA, G. (1986) "La Educacion de La Creatividad". Revista El Educador Frente Al Cambio. Santafe de Bogota: Norma, N° 6.

AMABIBLE, T.M. (1983) *The social psychology of creativity*, Nova York: Springer-Verlag.

BAUMAN, Z. (2001) *Globalització. Les conseqüències humanes*, Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Pòrtic.

BECK, U. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona: Paidós Iberia.

BENTLEY, J. (1987) *Politics and culture in Renaissance Naples*, Princeton (N.J.) : Princeton University Press.

CASTELLS, M. (2000) *La era de la información. La sociedad red*, 2ª ed., Madrid: Alianza.

CSIKSZENTMIHALKI, M. (1998) *Creatividad, el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ DURAN, R. (1996) *La explosión del desorden. La metropoli como espacio de la crisis global*, Madrid: Ed. Fundamentos.

FRADE, C. (2001) Prólogo edición catalana, BAUMAN, Z. *Globalització. Les conseqüències humanes*, Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Pòrtic.

GINER, S. (2004) Societal Danger: A neglected sociological tradition? VIII Congresso Nazionale, Associazione Italiana di Sociologia.

HELD, D. i MC GREW, A. (2000) *The Global Transformations Reader*, Cambridge: Polity Press.

McLUHAN, M. (1995) *La aldea global transformaciones en la vida*, Madrid: Ed. Gedisa.

MENÉNDEZ, E. (2002) *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*, Barcelona; Edicions Bellaterra.

MONTAGUT, T: (2000) *Política social. Una introducción*, Barcelona: Ed. Ariel.

RIBAS, N. (2002) *El debate sobre globalización*, Barcelona; Edicions Bellaterra.

RODRIK, D. (2000) "Has Globalization Gone Too Far?", a HELD, D. I Mc GREW, *The Global Transformations Reader*, Cambridge: Polity Press.

STENBERG, R.J. i LUBART, T.I. (1997) *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*, Barcelona: Paidós.

- (1999) "The concept of creativity: Prospects and Paradigms", a STENBERG, R.J. (ed.).

TORRE, S. de la (1985) "¿A qué llamamos creatividad?". A Textos de Pedagogía, Barcelona: P.P.U.

- (1991) *Evaluación de la creatividad*, Madrid: Escuela Española.

- (1993) *Creatividad plural*, Barcelona: P.P.U.

- (2003) *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*, Barcelona; Octaedro.

TORTOSA, J.M. (1998) "Globalización: tendencias, ideologías y políticas. Conferencia presentada en el II Congreso Escuelas Universitarias de Trabajo Social, Globalización y trabajo social, Madrid.

- VILLASANTE, T. R. (2002) *Estrategias e Estilos Creativos na Complexidade Social, Brasil: Editora Vozes;*

- (2002) *Sujetos en movimiento. Redes y procesos creativos en la complejidad social. Construyendo ciudadanía 4*. Montevideo: Nordan.

(2005) *Estilos creativos de la complejidad (desde la gente)*. Versión entregada a la editorial Anthropos para su publicación.



## Una revisión del Trabajo Social en el mundo de la empresa

Chaime Marcuello Servós  
[chaime@unizar.es](mailto:chaime@unizar.es)  
Universidad de Zaragoza

### *Sinopsis*

Si algo define al Trabajo Social es su versatilidad y su clara vocación por implicarse en la realidad social existente. Esto modela las formas, demandas, aplicaciones y concreciones de la disciplina. Una de ellas es el Trabajo Social de Empresa (TSE) que es un modo de aplicar los contenidos propios del Trabajo Social al mundo de las relaciones industriales, de las relaciones laborales, de la empresa... Un ámbito de actuación que tuvo un papel destacado a mediados del siglo pasado, como reflejaba en su momento Madeleine Bernard (1967). Siguió después con propuestas ambiciosas a comienzos de los 90, que no se han llegado a cumplir. Sin embargo, las nuevas orientaciones en materia de responsabilidad social corporativa (RSC) de la Unión Europea o de Naciones Unidas permiten retomar aquellas iniciativas.

Aquí, presentaremos una revisión de las raíces del TSE, denominado como Servicio Social de Empresa o también Trabajo Social Ocupacional. Se propondrá una síntesis de las principales tareas y funciones con las que se ha articulado en la práctica el TSE. Para concluir con una presentación de aquellos aspectos que han de ser tenidos en cuenta en la actualidad para abordar la acción social en las empresas y la RSC.

PALABRAS CLAVE: Acción Social Empresa; Responsabilidad Social Corporativa...

### *Abstract*

If something defines Social Work, this is its versatility, its clear vocation for implicating in the existent social reality. This models and shapes the forms, demands, applications and concretions of the discipline. One of them is the Enterprises Social Work (ESW), what is a way of applying the own contents of the Social Work in the world of industrial relationships, labour relations, and in the corporations... This field of actuation had a relevant role in the middle of past century, as said Madeleine Bernard (1967). After, it continued with ambitious proposals at the beginning of 90s, but these don't become to get. Nevertheless, the new policies of European Union in Corporate Social Responsibility (CSR) or the United Nations allow reconsider those initiatives.

Here, we will present a review of the ESW roots, also called Enterprise Social Service or Occupational Social Work. A synthesis of the main tasks ad functions

of the ESW will be proposed. To conclude, the main aspects of the social action in the firms and about CSR will be presented.

KEY WORDS: Firms Social Action; Corporate Social Responsibility

## VI CONGRESO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL

Zaragoza, 16-17-18 de Mayo 2006

### Una revisión del Trabajo Social en el mundo de la empresa

Chaime Marcuello Servós  
Universidad de Zaragoza  
[chaime@unizar.es](mailto:chaime@unizar.es)

#### 1. Punto de partida.

Si algo define al Trabajo Social es su versatilidad y su clara vocación por implicarse en la realidad social existente. De esa manera, aunque no sea fácil —¿quizá tampoco posible?— encontrar una única definición aceptada en todas partes sobre lo que significa y supone el TS., también es cierto que la realidad social es la que modela<sup>1</sup> las formas, demandas, aplicaciones y concreciones de la disciplina. Así pues, cuando se pasa a considerar el Trabajo Social en la Empresa (TSE) una cuestión fundamental es entender y comprender cuáles son las formas que adopta el sistema social circundante. Primero, porque es el contexto social el que posibilita o no unos modelos de intervención y de actuación. Segundo, porque es en ese sistema social donde las empresas también han de conjugar su ser o no ser como entidades socialmente aceptadas. Esto es algo que va más allá de los límites del mercado, pues lo trasciende para insertarse en él.

El Trabajo Social, en general, es el resultado de un campo de fuerzas sociales donde cobra sentido y donde es posible asignar un término como ese y un significado como el que se le atribuye. En particular, el TSE es una forma de aplicar los contenidos propios del Trabajo Social a un subconjunto del sistema, el mundo de la empresa. Así, esta parcela de la vida cotidiana se convierte en un espacio donde la realidad social se atiende como un asunto global, pero desde uno de sus rincones. Es el fragmento de las relaciones industriales, de las relaciones laborales, —una porción del total de elementos y relaciones que construyen el orden cotidiano de la vida— el marco donde se acotan los contenidos del TSE (Bernard, 1967).

---

<sup>1</sup> Para ser más precisos: permite / impide. Porque esta reificación de la realidad social debe ser leída en las claves de Berger y Luckmann (1995) con su revisión de *la construcción social de la realidad*.

## 2. Una mirada al pasado.

El TSE ha sido un asunto destacado y presente hasta mediados de la década de los 90 tanto en la reflexión como en la praxis. Las personas implicadas en el desarrollo del TSE estuvieron especialmente interesadas en definir, aquilatar, acotar y promover su área de especialización durante la década de los 70 y 80, para terminar derivando hacia los modelos de servicios sociales propios del estado social de derecho, en la última década del s.XX.

En las primeras reflexiones se abordaba el rol del TSE y de las “asistentes sociales” en las empresas del momento. Eran tiempos donde el estado carecía de unas estructuras básicas de bienestar, delegando en — obligando, en ocasiones— las empresas a desarrollar “obras sociales” con las que atender a las demandas de atención social de sus trabajadores. A este respecto, merece ser rescatada como aportación ilustrativa —a la par que discutible— la introducción de Rodríguez-Piñero (1976, 201) a su ponencia sobre *Asistencia social y relaciones laborales*:

*“para nadie es un secreto que la aparición en nuestro país de las escuelas de Asistentes Sociales, vinculadas mayoritariamente a instituciones religiosas, tenía un trasfondo ético de servicio a la comunidad, diríamos una caridad mejor organizada. A su vez estas ideas primarias se movían en un contexto ideológico imperante en nuestro país, negador del conflicto de clases; ese concepto ideológico influía directamente no sólo en la estructura interna del sindicato, sino también en la propia concepción de la empresa y de los poderes empresariales. Los años de la extensión de figura del Asistente Social, coinciden, sin embargo, con una primera crisis, del modelo corporativo de relaciones laborales. Este modelo se basaba en una presunta comunidad de la empresas y en una autoridad unificada, legitimada e indiscutible del empresario y una estructuración de lealtad de todos los miembros unidos en comunes objetivos y valores, por lo que se aceptan incluso las prerrogativas de la dirección”.*

En un segundo periodo, se quería saber qué debía ser el TSE buscando la definición más adecuada, pero introduciendo en la reflexión el peso de las transformaciones del estado. Aparece como elemento destacado la transición de un estado autoritario y subdesarrollado en materia de prestaciones sociales

a otro donde parecían apuntarse unos elementos de bienestar y protección social que iban a reconfigurar radicalmente las características del TSE. De esta manera, los textos analizados permiten hacerse cargo tanto de las preocupaciones del colectivo de profesionales del TSE implicados en el mundo de las organizaciones empresariales como de las evolución de dos elementos, primero, las propias empresas y, segundo, el sistema social en términos generales.

La transformación clave fue la irrupción del Estado como provisor y proveedor de los servicios sociales de tal manera que desplazaba los mecanismos asistenciales y paliativos de tiempos pasados. Con ello, se producía una reformulación del rol de los actores sociales, entre ellos de las empresas en la configuración del estado de bienestar.

En el último periodo que corresponde a la primera mitad de los 90 los trabajos tienden a presentar el TSE como algo que ha jugado un papel fundamental en la conquista de estándares de bienestar social, pero que ha pasado a un segundo plano al ser las administraciones públicas las nuevas promotoras y principales actores en materia de servicios sociales y en el desarrollo de las acciones anteriormente delegadas en las empresas. Con esas claves, el TSE se puede decir que se va apagando y disipando como tema de análisis e investigación en las revistas especializadas dentro del área de Trabajo Social y Servicios Sociales. Hay un silencio que parece mostrar cómo el TSE ha quedado en un segundo plano a medida que el estado iba haciéndose un estado social de derecho y las empresas aplicaban las más modernas teorías de gestión de los recursos humanos y de gerencia de las organizaciones. Esto parece haber desplazado a los trabajadores sociales como profesionales relevantes en el entorno de las organizaciones con ánimo de lucro al ámbito de las organizaciones no lucrativas —muchas de ellas organizaciones de carácter no gubernamental— y a los diversos aparatos de la administración del Estado. Es una movimiento que afecta tanto en los aspectos superficiales de la realidad social y de la profesión como a las cuestiones estructurales y de fondo de la concepción del Trabajo Social y de sus relaciones con el mundo de la empresa. De hecho, casi se podría decir que en

el imaginario de los estudiantes de Trabajo Social la posibilidad de insertarse en una *empresa al uso* es algo alejado de las expectativas socialmente distribuidas. Existe una cierta apetencia generalizada de alcanzar un puesto en alguno de los distintos niveles y organigramas de la Administración Pública, asunto sobre el que volveremos más adelante, que desplaza por tanto la presencia de otros campos.

### 3. Unas referencias destacadas.

Más allá de esas cuestiones, para completar la perspectiva y evolución del TSE es oportuno atender a algunas fuentes abundantemente citadas en la literatura disponible sobre el TSE. La primera y más antigua es el *informe*<sup>2</sup> de Naciones Unidas del año 61 sobre “*El servicio social de Empresa*”; el segundo de *Madeleine Bernard* sobre “*El servicio Social en la Empresa*” de 1967. Quedan otras como la que se editó en Argentina, de la *Fundación Servicio Social en la Empresa* de 1974 “*Experiencias de Servicio Social en Empresas*”. Así como otras<sup>3</sup> que por razones de espacio no pueden abordarse en esta oportunidad.

#### 3.1. Informe de Naciones Unidas: *El servicio social de empresa*.

En este informe se presentaban los resultados y conclusiones de un seminario realizado en Bélgica sobre el TSE. Fue auspiciado, promovido y patrocinado tanto por la propia estructura de Naciones Unidas como por la Organización Internacional del Trabajo, la Organización Mundial de la Salud, la entonces Comunidad Económica Europea, la Federación Internacional de Asistentes Sociales y la Unión Católica Internacional de Servicio Social. En el informe final se presentan dos tipos distintos de aportaciones. Por un lado, las conclusiones del seminario y sus recomendaciones asumidas por las instituciones internacionales promotoras, pero no como una doctrina formal del

---

<sup>2</sup> Los datos del ejemplar que se encuentra en la Biblioteca de la EUES no son exactamente los mismos que después se pueden ver en algunos artículos. En este caso la referencia completa es: NATIONS UNIES (1961): Rapport. Cycle d'études européen sur Le Service Social d'Enterprise. Bruxelles, Belgique 7-17. Septembre 1960. Ed. NNUU. Geneve. UN/TAO/SEM/1960/Rep.3

<sup>3</sup> Por ejemplo, un cuadernillo editado por la Asociación Guipuzcoana de Asistentes Sociales de 1969 sobre “*El servicio social en empresa*”.

Secretariado. Por otro lado, algunos documentos de trabajo aportados por la comisión de expertos participantes.

El informe se estructura en cinco partes. De ellas la quinta es el anexo que incluye el listado de personas participantes<sup>4</sup>. Las cuatro anteriores presentan, primero, una descripción general del ciclo de estudios. En segundo lugar, el resumen de las conclusiones del ciclo realizadas por el director adjunto. En tercer lugar las recomendaciones generales tal como se aprobaron en el encuentro. Y en cuarto lugar, los documentos de base que fueron cinco distintos y abordaban las siguientes cuestiones<sup>5</sup>:

- i. *los aspectos económicos, sociales y culturales de la sociedad industrial en Europa occidental*
- ii. *repercusiones de la evolución de la legislación social y de las ciencias sociales sobre los servicios sociales en la empresa, de una parte, y el servicio social de empresa propiamente dicho de otra parte*
- iii. *Objetivos del servicio social de empresa —distinción entre cooperación entre el servicio social de empresa y las otras formas de servicio social*
- iv. *Función del servicio social de empresa*
- v. *Puesto de la asistente social en la empresa, cooperación al interior de la empresa*
- vi. *Formación complementaria de la Asistente social de empresa: en las escuelas de servicio social y en el empleo.*

Si bien todo el documento se presta a un análisis minucioso, no es el momento para realizarlo, aunque sí merece la pena comentar algunos apartados. Se pueden dar algunas pinceladas que permitan ubicar cómo se entendía el TSE. Por ejemplo, atendiendo al resumen inicial, que tiene dos grandes partes, la primera versa sobre las funciones y tareas, la segunda plantea la formación profesional de las asistentes sociales de empresa. En las funciones y tareas comienzan por situar la historia de la profesión y dice al comienzo que:

*“el servicio social de empresa comenzó hace unos 60 años, pero es todavía una profesión relativamente nueva. Con el transcurso de las últimas décadas estamos mejor dispuestos para rendir cuentas de las posibilidades, de las aportaciones y limitaciones de esta función. Sin embargo, observando las prácticas del servicio social de empresa, se*

---

<sup>4</sup> La representación española fue de cuatro mujeres: María Coll (Asistente Social); Montserrat Colomer (Directora de la E. Católica de Enseñanza Social); Angela Femina Iniesta (Psicóloga Industria, TECSAI); y Elia Sanmartín Asistente Social Agroman.

<sup>5</sup> Traducimos más o menos literalmente el índice del documento.

*puede todavía descubrir una gran variedad de tareas y de modos de cumplirlas*<sup>6</sup>. (NNUU, 1961,8).

En el momento de definir el SSE dirán que *“es un medio sistemático de ayudar a los individuos y los grupos a realizar una adaptación satisfactoria a la situación de trabajo”*... cuando esto no sucede los problemas de sociales se insertan en el *“interior de la empresa”*. Por ello dirán que *“la asistente social de empresa coopera con los individuos y los grupos en vista a ayudar a desarrollar sus propios recursos y, si es necesario, a movilizar otros servicios de la empresa que pueden contribuir a modificar el medio de trabajo”* (NNUU, 1961, 25). Con lo cual la posición de la asistente social de empresa queda en una posición que se describe diciendo que *“se debe esforzar por una acción ejercida en calidad de consejera, para prevenir los problemas sociales. Así pues contribuirá a la mejora de las relaciones humanas y, además, a mejorar el funcionamiento de la comunidad de trabajo”*. Un rol que para algunas organizaciones de trabajadores críticas con el sistema de producción capitalista no era otra cosa que una manera de acallar las contradicciones y, por consiguiente, poner freno a la transformación profunda del sistema. Desde otras posiciones sindicales, era una tarea necesaria siempre que no fuese una manera de profundizar en formas de alienación mayores. Y desde la visión más pragmática el SSE era una cuestión necesaria en una sistema social que vivía las consecuencias de la industrialización sin haber digerido socialmente todos sus efectos.

En el apartado dedicado a las características del SSE se proponen cuatro puntos donde comienza por destacar que al igual que en otras profesiones *“el SSE se funda sobre unos conocimientos especializados y sobre ciertos principios y técnicas”*. Lo cual lo considera como una rama del *“servicio social general”*, y lo especifica diciendo que el TSE se debe adherir a los objetivos y principios del Trabajo Social, sabiendo que se *“limita a ayudar a la solución de los problemas que se ligan a la situación de trabajo”* (NNUU, 1961, 26). Sigue señalando que *“el campo de acción del SSE será, en cierta medida, determinado por los servicios sociales y otros ya existentes en el seno de la*

---

<sup>6</sup> La traducción es propia, el original está en francés.



organización y de la colectividad”. Por tanto se pone siempre en relación, no es una cuestión que se pueda plantear de manera aislada —planteamiento, por otra parte, bastante evidente, necesario y coherente—. Termina este punto insistiendo que es la dirección de la empresa la que debe ubicar en la organización el SSE y es a quien incumbe *“la integración de esta función en la política general de la entidad”*.

Sin entrar en detalles del documento, en un momento dado se aborda la descripción de las tareas del SSE y dice que se agrupan en tres categorías:

*“(IV). a).ayudar a los individuos y los grupos a precisar y resolver los problemas ligados a la situación de trabajo (redirigiendo eventualmente a los clientes a los servicios en el seno de la empresa y al exterior); b).interesarse por los grupos de trabajadores que pueden estar en situaciones de dificultad especial (por ejemplo los recién llegado, las jóvenes trabajadoras, las mujeres embarazadas, las trabajadoras madres de familia, las personas discapacitadas...); c).reenseñar y asesorar al personal de dirección (se incluye al jefe de personal) y al consejo de la empresa, en los casos apropiados y en coordinación con los otros servicios especializados con vistas a prevenir dificultades sociales”*.

Esto muestra, primero, el carácter novedoso y *experiencial* de las primeras iniciativas en este terreno. Segundo, también da pie a pensar que eran manifestaciones emergentes de una las actuales formas de relaciones laborales y señales incipientes del valor del conocimiento tan destacado a comienzos del siglo XXI.

Y eso se propone con una propuesta adelantada a su tiempo que ahora se denominaría generadora de sinergias pues se propone *“(VIII). Una cooperación entre las asociaciones profesionales de trabajadores sociales, las escuelas de servicio social y las organizaciones de empleadores y de trabajadores deberá ayudar a promover este tipo apropiado de formación”* (NNUU 1961, 28).

Entonces, como también se podría decir en la actualidad, se insistía en buscar una estrategia de coordinación y, como dirían algunos hoy, de aprendizaje cooperativo:

*“(XI).El Ciclo de Estudios recomienda promover, a escala nacional, intercambios de puntos de vista y de experiencias entre todas las personas que se interesan en este campo. (XII)... igualmente la reunión*

*a escala regional y a escala internacional de representantes de jefes de empresa, de sindicatos y de asociaciones de directores de personal, de especialistas en ciencias humanas, de expertos de la higiene del trabajo, de representantes de asociaciones de asistencia social de empresa y de escuelas de servicio social, con vistas a la discusión de nociones de base en materia de SSE”.*

### *3.2. El servicio social en la empresa.*

Otra referencia obligada es el libro de *Madeleine Bernard* (1967) es una obra de carácter compilatorio sobre las cuestiones del SSE. Es un texto de una gran calidad en su forma, en su estructura en el estilo expositivo y en el rigor de sus referencias, así como en el manejo de fuentes de información y documentación. Es una obra de carácter vivencial pero que no renuncia a elaborar teoría sobre las cuestiones que le ocupan en materia de TSE, como se lee en el prólogo:

*“la función específica de la asistenta en la empresa me parece que queda amplia y perfectamente descrita en el libro de Mlle. Bernard, quien la ha vivido y experimentado durante largo tiempo. De él se deriva el cumplimiento metódico de una tarea pesada y difícil, que proporciona auténticos servicios y que a veces logra, a fuerza de paciencia y coraje, verdaderas hazañas [...] esta función, como cualquier otra, vale lo que vale la persona que la desempeña” (Aumont, 1967,8).*

Estructuralmente está organizado en cuatro partes complementadas por una breve introducción y un par de anexos, además de un prologo muy sugerente de Michèle Aumont. La primera parte la dedica la autora a analizar y aclarar cuál es *la Función* del SSE. La segunda parte se concentra en la descripción y reflexión sobre *los Problemas*. La parte tercera es una presentación del *SSE en el mundo*. Termina con unas conclusiones que plantea como pregunta *¿Hacia dónde tiende el SSE?*.

La primera parte sobre la función del SSE la inicia Bernard (1967, 19) con una definición de lo que a su juicio es la especialidad:

*“el SSE es una actividad organizada, que pretende ayudar a la adaptación recíproca de los trabajadores y su empresa. Este objetivo se alcanza mediante la utilización de técnicas y métodos destinados a permitir que los trabajadores, los grupos y las colectividades de trabajo, hagan frente a las necesidades, resuelvan los problemas que plantea su adaptación a una sociedad industrial en evolución y, merced a una acción cooperativa, que mejoren las condiciones económicas y sociales”.*

Definición que encaja a la perfección con las propuestas vistas en el informe de Naciones Unidas y que apunta los elementos que en la práctica totalidad de textos sobre TSE/SSE se pueden encontrar. La precisión de esta autora la colocó como una referencia obligada y casi canónica en la literatura sobre la materia. Porque además, también partía de una perspectiva de lo social que eran fácilmente asumibles incluso por enfoques marxistas defendidos por sindicatos europeos de la época donde la presión de la Guerra Fría era un elemento configurador de los imaginarios sociales y universos simbólicos de los sujetos de aquel sistema social. Unas líneas antes de esta formulación la autora afirmaba que *“todo servicio social pretende ser una ayuda psico-social que permita a los interesados adaptarse a su situación y progresar en ella, buscar y conseguir una mejora de sus condiciones de vida que les permita evolucionar”* (Bernard, 1967,19). Y en la frase siguiente coloca el epicentro de todo el sistema ideológico que sustentará el libro: *“La persona humana se encuentra siempre en el centro de las preocupaciones del servicio social”*. Probablemente la autora esté influenciada por la corriente del personalismo francés<sup>7</sup> que marcó las posiciones ideológicas de algunos intelectuales de la época, adscritos a la iglesia católica y distantes de las respuestas dominantes de raíz marxista.

Por otra parte, también hace referencia a las transformaciones aceleradas del orden social y del sistema económico. La irrupción de la sociedad industrial iniciada con las innovaciones tecnológicas del XIX había modelado un orden del mundo radicalmente distinto al de siglos anteriores. El matrimonio de tecnología y capitalismo ponía un ritmo devorador del presente como nunca antes se había vivido en ninguna sociedad. La dinámica de creación y destrucción parecía poner sobre el tapete la maldición de Saturno, sus creaturas son devoradas a medida que crecen. El tiempo se impregnaba de velocidad y prisas para acelerar los procesos sociales, los ritmos de producción y consumo. El mundo de los años 60 —descrito posteriormente

---

<sup>7</sup> Una vez entrados en el texto, esta hipótesis se corrobora, pues en la página 96 introduce la autora una cita de E.Mounier reproduciendo el párrafo que sigue: *“La finalidad de la educación no consiste en tallar al niño para una función o en amoldarlo a un conformismo, sino en madurarlo y armarlo lo mejor posible para el descubrimiento de esta vocación, que es su ser mismo y el centro de reunión de sus responsabilidades de hombre. E.Mounier ”* (Bernard, 1967,96)

como la década del desarrollismo— parecía ver un horizonte de cambio permanente donde el optimismo tecno-económico y la frialdad de las relaciones internacionales condicionaban las posibilidades de mejorar la vida social cotidiana.

En ese marco de referencias, —que daría para ser analizado con mucha más extensión—, el SSE se enfrenta a un sistema de relaciones humanas en las organizaciones y a un contexto de cambio social en el conjunto de ese sistema. La economía y la configuración de espacios de producción novedosos también abría las puertas a espacios nuevos. Las propias ciencias sociales estaban descubriendo nuevos métodos de análisis del mundo y sus estructuras, nuevas formas de plantear el estudio de las relaciones humanas y las dinámicas de los grupos. Por eso mismo Madeleine Bernard (1967,19) se hace eco de la idea de que *“el trabajo den esta segunda mitad del XX está en plena transformación”*. Y sigue en su aportación recordando que *“el servicio social no quiere situarse fuera o a contracorriente de la evolución social del mundo industrial”*. En todo el libro mantendrá esta posición de inserción e integración en el sistema. Su visión del SSE es siempre de mediación, de aplicación de paliativos y de revisión de las condiciones. Si bien incluye algún guiño —escaso— a la transformación de las relaciones de producción y a los discursos que recuerdan la explotación de plusvalías de quienes aportan la fuerza de trabajo por parte de quienes poseen los medios de producción o a las nociones de alienación. Si que se posiciona ante la realidad con un planteamiento sistémico y holístico, así dirá:

*“el servicio social de empresa no puede intentar cumplir con su función si no es inscribiéndola en una acción de conjunto llevada a cabo por todos dentro de la empresa. Aislado, no puede hacer nada; a lo sumo, puede aportar una ayuda parcial a algunos problemas individuales”* (Bernard, 1967, 20).

Y también reconoce sus límites pues tiene que hacerse cargo de *“las responsabilidades humanas de la empresa”* asumiendo el intrincado conjunto de problemas y asuntos que supone, pero siempre sabiendo que no es ni jefe, ni propietaria, ni representante del personal. Es una posición compleja para la que propone una acción en:

*“tres planos principales: aportar una ayuda psicosocial a los individuos y las colectividades de trabajadores que se encuentren con dificultades; participar en la creación y funcionamiento de las realizaciones sociales; favorecer una mejor toma de conciencia de los problemas humanos y sociales surgidos con motivo del trabajo poniendo a disposición de responsables e interesados todas las observaciones e informaciones recogidas con la práctica del servicio social”* (Bernard, 1967,20-21).

Es una forma de afrontar el papel profesional que apuesta por los máximos que siempre pone en diálogo con las circunstancias particulares de cada organización empresarial en la que se vaya a desarrollar el puesto de trabajo.

La segunda parte del libro la titula *los problemas* y la subdivide, a su vez, en dos capítulos que tienen distintos apartados. El primero de ellos analiza la *“orientación hacia el servicio social de empresa: formación-perfeccionamiento”*. En este caso comienza por unas reflexiones sobre la orientación que arrancan con la una cuestión que es de actualidad para el área de conocimiento donde nos insertamos: *“¿por qué se desea, en 1966, llevar a cabo estudios de servicio social?”* (Bernard, 1967,93) ofrece una serie de explicaciones que en bastante buena medida podrían ajustarse a las respuestas que algunos estudiantes actuales podrían formular:

*“Los interrogatorios a alumnas o profesionales han puesto de manifiesto motivos variados: poca inclinación hacia estudios puramente intelectuales —poca afición por el oficio de enfermera— búsqueda de un oficio independiente, vivo, lejos de la monotonía del trabajo de oficina, deseo de ayudar a los demás... Otras se decidieron porque se les aconsejó en este sentido, porque conocían a una asistente que les era simpática, etc”* (Bernard, 1967, 93).

El segundo apartado está enfocado a las reflexiones sobre la formación que recoge parte de las controversias, demandas y preocupaciones de la época tal como se daban en el terreno profesional y en la literatura existente. En este sentido, llega a un punto donde afirma:

*“una formación general de servicio social nos parece excelente para todas las asistentes, y por tanto, para las futuras asistentes de empresa. Un tronco común en todos los trabajadores sociales tal vez sería una base de partida todavía superior: abriría panoramas comunes y proporcionaría un mínimo de conocimiento sobre las diferentes especialidades que permitiría una colaboración profesional sin exclusivas ni prejuicios”* (Bernard, 1967, 100).

Sobre esto quizá con la historia se ha ido consiguiendo avanzar, pero todavía queda bastante por hacer para alcanzar ese grado de innovación y talante de búsqueda permanente con el que aborda este punto la autora.

La tercera parte del libro propone una revisión de *“El servicio social de empresa en el mundo”*. Y con un estilo muy francés comienza por describir cómo están las cosas primero en Francia. En un segundo momento aborda “el mundo”. Sobre el caso de Francia, primero dibuja el marco legal que remonta a la legislación de 1942-45, la relee y comenta para concluir que en la práctica hay una gran *“variedad en las situaciones de hecho”* y señala que *“en el censo de 1960, había 2143 asistentes diplomadas en los servicios sociales de empresa, de las cuales unas 350 eran superintendentes”* (Bernard, 1967, 136).

Su presentación es de carácter ecléctico: busca describir las realidades de las que se informa en los documentos con la búsqueda de convergencia de experiencias a pesar de la diversidad. Por eso, es lógico que llegue a la siguiente reflexión:

*“Al término de esta rápida visión panorámica del SSE en el mundo, deseáramos subrayar lo que hay de unidad a través de la diversidad de situaciones y experiencias: la convergencia hacia un solo objetivo, que es el esfuerzo por una mayor humanización de la vida de trabajo. En efecto: el SSE ayuda a los trabajadores a resolver sus problemas, suscita las realizaciones sociales, apoya a quienes las animan, coopera con todos cuantos sienten preocupación por la acción social, a la vez que se pliega a las circunstancias, a las necesidades, a las personas, tiene profunda conciencia de su deber de situar sus tareas incluso las más sencillas, las más inmediatas, bajo esta perspectiva humana”* (Bernard, 1967, 168-169).

En la última parte, al conclusión, formula una pregunta como título: *“¿Hacia dónde tiende el servicio social de empresa?”*. A partir de ella seguirá introduciendo interrogantes con lo cual termina escribiendo casi unas *inconclusiones* o, si se prefiere, una incitación para seguir desarrollando el SSE. Elabora todo un canto a lo que deberán ser las cosas a pesar de no saber cómo serán las circunstancias. Es casi un preámbulo a un código deontológico. Tiene trazos de aportación apostólica, como si de una tarea de apostolado se tratara y concluye con estos párrafos:

*“podemos presentir lo que será, en la empresa de mañana, un servicio social capaz y deseoso de ejercer sus verdaderas*

*responsabilidades. Más que de una mutación, se tratará de un desarrollo de esta profesión, cuya historia es un constante esfuerzo de renovación.*

*Muy a menudo, dentro de la empresa, la asistente comienza por dedicarse a los problemas individuales y trata de resolverlos con la ayuda de sus propias técnicas. Sin renunciar a su estilo personal ni a su preocupación personalista, la asistente se abre y deberá abrirse cada vez más a las dimensiones colectivas de su acción, participando en los estudios de equipos pluridisciplinarios, insertándose en los grupos de trabajo que reunirán competencias muy variadas. Finalmente, entre los asalariados, los interlocutores no siempre serán individuos, sino grupos, en cuya constitución y actividad la asistente podrá contribuir. Así la asistente social irá tomando cada vez más parte en los problemas colectivos que deben encontrar una solución a su nivel.*

*En función de su propia participación en las realidades colectivas, la asistente asumirá de una manera más juiciosa su papel de agente de promoción de las relaciones humanas, capaz de hacer evolucionar las mentalidades, a través del diálogo. Además, fiel a sus más profundas motivaciones, no dejará de llamar la atención sobre las inadaptaciones, las insuficiencias, los fracasos personales, los cuales ayudará a superar, a través del estudio de sus causas y de su evolución.*

*Entonces la asistente social de empresa se sentirá impelida a superar los límites de su casa para colaborar con diferentes grupos y organismos de la aglomeración, en vistas a solucionar problemas comunes. Ligada a una empresa, lugar de trabajo sin ser un coto cerrado, la asistente social entrará en esta constante reciprocidad de contactos, experiencias, animaciones comunes que representa tanto la manera de ser como la razón de ser del trabajador social del mañana” (Bernard 1967, 179).*

Cabe interpretar estas líneas como si la autora recogiese un legado de carácter actitudinal y un talante ante la profesión y la sociedad para, a su vez, transmitirlo a las generaciones futuras. Pero también se puede entender como un esfuerzo de síntesis final para cerrar una descripción de lo que está en movimiento. El SSE que nos presenta es una parte especializada del Trabajo Social. Pero es una aportación que es trasladable de lo particular a lo general.

#### **4. Algunas claves del Trabajo Social en Empresa en España.**

Los grupos más activos, según la literatura consultada, se concentraban en Barcelona, Madrid y Bilbao, así como en los otros “polos de desarrollo” que el régimen franquista había potenciado y las zonas donde la evolución industrial había arraigado. TSE sólo puede haber en aquellos sistemas sociales

donde la industrialización se ha producido. Es una respuesta a los fenómenos sociales de unas sociedades que se habían incorporado a modelo de producción, de riqueza, de mercado basado en la *producción—distribución—consumo* industrializado. En el caso español, este TSE discurre en paralelo a las pautas adoptadas para poner en marcha esa particular *gran transformación* (Polany, 1989) que dio lugar a un Estado escindido entre los receptores de población y los emisores, entre los centros económicos y las periferias, entre quienes se industrializaban y quienes se disolvían en formas tradicionales basadas en modelos rurales seculares. Esto atravesado por corrientes de acumulación de poder que legitimaron durante cuatro décadas un orden social, político y económico claramente generador de inequidad, pero paradójicamente potenciador de la sociedad de clases medias, cimiento del actual modelo político democrático español, con todas las luces y sombras que lo caracterizan (Subirats, 2001)

Una síntesis del pasado del TSE en España es la que realiza Mercedes Barcina (1989, 18), asistenta social de Telefónica en Barcelona, presenta su ponencia en las II Jornadas de TSE en Madrid y dice:

*“a partir de la década de los 60, comienza a surgir en España ‘la asistenta social’ como forma de prestación de servicios a los más necesitados. Ante la carencia de programas mínimos de Bienestar Social, este papel fue asumido por muchas empresas, obligadas por la Administración, de manera espontánea o a demanda de los trabajadores, por lo que comenzaron a implantar en sus centros de trabajo un serie de ‘prestaciones sociales’ que de forma paternalista ofrecen a sus empleados”.*

De esos años de expansión de las industrias, de transformación de las estructuras del sistema, se va introduciendo el modelo de sociedad diferente, con unas producciones en masa para un consumo generalizado. Así con la década de los 70 se producen muchos cambios.

A las transformaciones infraestructurales introducidas en las dos últimas décadas del franquismo, la sociedad española tenía que sumar las reformas motivadas por el cambio de régimen y ello afectaba radicalmente a la práctica y horizontes del TSE, sin que se llegase a intuir del todo lo que podía suceder:



*“se pensó entonces, que el Estado asumiría toda la atención social que antes había delegado, pudiéndose dedicar a las empresas a la atención que les era específica. Las expectativas puestas en este Estado de Bienestar no se han cumplido plenamente por diferentes motivos, por lo que éstas han tenido que seguir atendiendo una problemática no exclusivamente laboral, asumiendo un papel complementario. Esperamos que en el futuro, con arreglo al desarrollo de los Servicios Sociales comunitarios, iremos haciendo que el TSE se ocupe de su función fundamental: formulación y administración de la política social de la empresa, con una función coordinadora de todos los sujetos que intervienen en ella, tanto de fuera como de dentro del marco liberal”* (Barcina,1989,19).

Sobre el TSE, los Congresos Nacionales dedican algunas sesiones. Si se parte de los materiales de las actas de los mismos, quizá una de las más enjundiosas es la que se celebró en el III Congreso de Sevilla en mayo de 1976. Se producía en unas fechas especiales. El proceso de transición democrática estaba dando sus primeros pasos tras la muerte de Franco. Al cambio político se le sumaba la necesidad de cambio del orden económico provocada por las nuevas condiciones internacionales entre ellas la derivada de la políticas comerciales de los países productores de petróleo. Las formas de las empresas estaban barruntando nuevas circunstancias y un horizonte de adaptación a un desconocido futuro.

En aquellas fechas las aportaciones al III Congreso se aglutinaron en torno a una mesa específica sobre TSE en las que se contó con seis ponentes<sup>8</sup> de distintas procedencias y con vinculaciones diversas respecto del Trabajo Social, en general, y con el de la Empresa, en particular. La lectura de las ponencias ofrece un abanico desigual de visiones del TSE. Quizá porque los propios ponentes tienen procedencias distantes y diversas, —aunque estuvieran relacionados más o menos directamente con el TSE existente—. En estos textos hay dos enfoques: uno, la **teorización** sobre la acción social, sus circunstancias y consecuencias; otro, la **descripción** de los datos que presentan de su empresa y lo que en ella se hace. Una de las del *enfoque teorizante* señala, *“la evolución de la acción social en la Empresa ha estado siempre directamente relacionada con la propia evolución de la empresa, que,*

---

<sup>8</sup> En las referencias bibliográficas ya expuestas aparecen recogidos los datos completos, sabiendo además que quedaron dos ponentes por asistir, como después se puede comprobar en la síntesis de este encuentro que publica en RTS (1973) Marina Álvarez.

a su vez, se ve influida por factores sociológicos, políticos, económicos, jurídicos, etc., externos” (Colsa Abreu, 1976, 193)... lo cual es una observación igualmente válida a día de hoy. Del mismo modo que cuando dice:

*“la acción social en la empresa aparece como una realidad nueva, que tiene su fundamento en la adaptación del individuo a la sociedad comunitaria a través de los servicios sociales y de la específica labor de los técnicos sociales. Pero no podemos engañarnos respecto de las dificultades que esto encierra, pues la acción social, para muchos otros organismos de la empresa no pasa de ser todavía un concepto de gasto impuesto a la empresa por las circunstancias, cuyos resultados son difíciles de valorar”* (Colsa Abreu, 1976, 195-196).

El tiempo ha pasado, casi tres décadas, y las cosas, los argumentos de fondo se siguen reproduciendo... con las salvedades que se han de introducir tras los “grandes” cambios de la sociedad española en las dos últimas décadas. Así, aunque las circunstancias se han transmutado, se reiteran las claves. Si bien la demarcación entre acción social obligatoria —“el Estado, a través de su ordenamiento jurídico laboral, obliga a la empresa al cumplimiento de una serie de medidas de orden social...”— y complementaria, —“aquellos servicios que son creados de manera voluntaria por la empresas, al no ser impuestos por una obligatoriedad legal como los anteriores y cuyo objetivo está en complementar la insuficiencia de la acción social estatal...”(Colsa Abreu 1976, 195)— se queda desfasada. Son aspectos ligados a la formulación y condiciones del posibilidad del TSE. En las otras ponencias de este enfoque se reiteran elementos y se dan dos extremos una visión crítica próxima al marxismo otra visión de carácter paternalista<sup>9</sup>, donde los empleados son

---

<sup>9</sup> Aunque no procede entrar en todos los detalles, merece la pena rescatar un par de párrafos que hablan por sí solos de la ponencia de Enrique Medina Tello (1976, 198): “Soy director de una fábrica de 1700 hombres. Les voy a explicar la idea que tengo de la Asistencia Social. Posiblemente, les venga mejor a ustedes así, sin preparar, porque, en definitiva, explicaré mis vivencias.

*La evolución en el ámbito obrero es de una velocidad enorme y, además, irreversible. Yo, que llevo tratando veinte años a los obreros, paralelamente con esta evolución, he podido percibir cuál es la función de la Asistencia Social, porque, verdaderamente, la Asistencia Social no ha tenido una realidad, ni una necesidad, desde los primeros tiempos; empieza ahora y lo voy a tratar de explicar”.*

Y sigue con una exposición que parece un *remake* de la escala de necesidades de Maslow, pasando del obrero que primero sólo quiere comer, al que aspira a la comodidad y, al fin, a la transcendencia.

Termina la ponencia de esta guisa: “lo que es terrible es gastar dinero en unos fines y ver que se están produciendo los contrarios. Así se llega a una cosa tan elemental y tan absurda que pulula mucho incluso entre los empresarios: ‘cuanto mejor te comportes con el personal, peor’. No, tiene su raíz científica: el hombre llega un momento en que si se le resuelve un problema no le produce satisfacción. El hombre encuentra satisfacción nada más que cuando sabe que su trabajo es verdaderamente estimado y no contabilizado en dinero: es verdaderamente estimado porque es insustituible. Esta es la función que tenéis en el mundo. Yo creo que es importante” (Medina Tello, 1976, 201)

sujetos de segundo orden. A esto Rodríguez Piñero (1976, 203) lo denomina “paternalismo autoritario”, y lo dice del siguiente modo:

*“la asistente social tiende a ser instrumentalizada por la empresa en una doble dirección: (a).al servicio de una política de acentuación del control sobre los trabajadores [...] (b).al servicio de un paternalismo autoritario. Se encomienda a la asistente social la gestión de una serie de obras sociales a favor de los trabajadores, así como el realizar una serie de ayudas personales de carácter individual que afectan a la vida fuera de la empresa (visitas de enfermos, solución de casos familiares, etc.). En el marco de una política integracionista y buscando una mayor identificación del trabajador con su organización productiva”.*

Y este modelo lo atribuye a una visión “paleo-liberal de la empresa”. En un segundo momento, distingue otra forma “más progresiva, moderna, en todo caso más realista”, un enfoque pluralista dirá, en el cual:

*“tanto desde una perspectiva funcionalista como de una visión dialéctica, el resultado es que la empresa no se considera ya como una estructura unitaria basada en la lealtad y la mutua confianza sino como una coalición de individuos y grupos con sus propias aspiraciones y su propia percepción de las estructuras que ellos naturalmente consideran válida y que procuran imponer si fuera necesario mediante su propia acción” (Rodríguez Piñero, 1976, 204).*

Las ponencias que son de carácter eminentemente descriptivo, ofrecen un repertorio de datos y de situaciones. Suelen recoger el origen de la “asistencia social” en la empresa u organización de pertenencia de cada ponente. Delimitan el equipo de personas que integran, sus tareas, los métodos, la orientación y las características de los grupos humanos con los que están vinculados. Valga como ejemplo la ponencia a propósito de la Empresa Agromán, aportada por Andrés Contreras. Es muy breve y concisa. Son apenas dos folios en los que el ponente describe los elementos anteriores. De ellos cabe destacar su caracterización de servicio social que presta (Contreras,1976,197):

*“El departamento de Asistencia Social se creó en el año de 1975 dentro de nuestra empresa. Cuenta con un equipo de tres asistentes sociales, que realizan el trabajo en Madrid y provincias. En nuestro despacho se realiza un servicio de permanencia, en el que atendemos todo tipo de consultas y problemas de los trabajadores y sus familias. Realizamos un servicio social de casos, en el que canalizamos todos los problemas de: 1.Anticipos, 2.Ayudas económicas por: necesidades familiares; enfermedades; accidentes; escolaridad; prótesis, ortopedia, gafas, etc.; 3.solicitud de vivienda; 4.expedientes de jubilación; 5.expedientes de*

*invalidez; 6.expedientes de viudedad; 7.petición de trabajo de productores y sus hijos; 8.consultas y gestiones diversas de: mutualidades, ministerios, hospitales, colegios... El trabajo social de casos es realizado por cada una de las asistentes sociales en una relación personal entre el trabajador social y la empresa a través de los jefes inmediatos y la dirección”.*

Considerando esta descripción, el TSE es posicionado como mediador o intermediario, al menos, entre empleados y empleadores, entre subordinados y jefes, entre personas y problemas, entre necesidades y recursos...

A esto hay que añadir otras aportaciones de las ponencias descriptivas, como por ejemplo la de Milagros Serra<sup>10</sup> (1976,216). Se complementan la función y acciones del TSE en el sistema de las organizaciones de la época. Su ponencia permite entender tanto la distribución de tareas en esos ejes de mediación como las funciones en los equipos pluridisciplinares en donde se actúa. El *trabajo en equipo* junto con médicos, psicólogos, abogados y responsables de personal es una de las condiciones clave para desarrollar adecuadamente el TSE.

Una ponencia a medio camino entre la teoría y la descripción, es la de María Espina de Cepeda (1976, 207) donde introduce la reflexión teórica mientras describe las “posibilidades dentro del trabajo social de empresa”. Según esta asistente social de empresa hay:

*“tres aspectos o factores sobre los que centrar la acción del trabajo social: (1). Relacionado directamente con lo laboral: mediante la política de personal, desde dentro de este departamento”; (2). Administración y organización social, que bien puede centrarse en el dicho departamento de personal. (3). Atención al grupo humano como tal, al margen de su relación directa con el trabajo”.* (Espina de Cepeda,1976,208...).

Con lo cual se reiteran elementos vistos en apartados anteriores y ya considerados por las primeras recomendaciones a propósito del SSE.

De este trabajo el apartado final dedicado al “sentido o sensibilidad profesional”, merece ser recordado. Su conclusión es de una estructura argumental muy consecuente, de la realidad a las posibilidades de actuación.

---

<sup>10</sup> Al comienzo de su ponencia aclara que es “asistente social, con siete años de servicio en la Empresa [...] Nacional de Fertilizantes (EMFERSA). Formada por la fusión de las partes dedicadas a la fabricación de fertilizantes de las Refinerías del INI, ‘Calvo Sotelo’ de Puertollano y Puentes de García Rodríguez en Ciudad Real y LaCoruña, y ‘Repesa’ del valle de Escombreras en Cartagena y ‘Ensidesa’ de Siderometalúrgica en Avilés, Asturias” (Serra Llamas, 1976, 216).

Estas acciones se desarrollan en relación con un contexto tanto personal, organizacional como general, porque cómo dice:

*“todo lo anterior debe hacerse con conocimiento y conciencia del momento sociológico en el que se sitúe y de lo que según su sentido sociológico profesional se vislumbra para un futuro próximo, ya que la acción social que se lleve a cabo en cualquier empresa de producción, no debe, no puede, porque no prosperaría, ir aislada del concepto de acción social que ya se relaciona con la sociedad del momento, aunque haya elementos básicos en el trabajo social que deberán permanecer, pues son inherentes al hombre”* (Espina de Cepeda, 1976, 212).

De tal modo que combina eso “inherente” esencial y eterno de cada uno de los seres humanos, con lo mutable, irrepetible y efímero de los fenómenos sociales para hacer un TSE que, como cualquier otra especialización del Trabajo Social, será siempre un quehacer en un “aquí y ahora” diltheyiano.

Al conjunto de las ponencias del III Congreso y las mesas de trabajo se hicieron una serie de comentarios publicados en una sección específica del número 63 de RTS. Revista de Trabajo Social del tercer trimestre 1976. Todo se publicó en el epígrafe “información y temas de actualidad”. Uno de ellos, estuvo dedicado a las ponencias sobre “empresa”. Este comentario estuvo a cargo de Marina Álvarez que al iniciarlo decía: *“es una aportación de la opinión, totalmente personal, sobre la mesa redonda de empresa en el Congreso de Sevilla”* (1976, 69). Y ciertamente lo es. Tanto en las valoraciones como en la síntesis de contenidos que presenta, pues las ponencias son reducidas a unos mínimos que dejan fuera mucho de los textos editados en las actas. Como toda traducción algo se queda en el tintero, pero sí que hay una adecuación entre unos y otros. Más allá de los detalles que podrían ser comentados, lo interesante de esta “síntesis informativa” es la intrahistoria que recoge y de la que se hace eco. Esa síntesis muestra que el grupo de profesionales interesadas en el TSE era activo y beligerante. Ni se limitaban a recibir y escuchar con pasividad, ni aceptaban cualquier tipo de enunciado como algo irremediable.

Las circunstancias sociales son el marco donde se definen las condiciones de posibilidad de cualquier organización o actividad social. En este sentido, es evidente que el malestar social de los 70 quedase reflejado en

aquellas actas y en las de reuniones similares del sector. Por ejemplo, Beneta Llopis (1977, 32) se hace eco de esto:

*“el trabajo social ejercido por los profesionales de nuestro país en el campo de la empresa, a pesar de que quedan todavía quienes ejercen una función gestora de los citados servicios, va experimentando una profunda transformación. Ejemplo de ello es el texto del preámbulo a las conclusiones del grupo de empresa, de las III Jornadas de Pamplona: ‘el campo de empresa, tan discutido hoy por los profesionales que no trabajan en él, no deja de preocupar seriamente a quienes ejercen en el mismo. La preocupación de todos los asistentes sociales de empresa se manifiesta en la aparición de los problemas siguientes: —contradicción entre los objetivos del empresario y los del trabajo social; —problemas derivados de la contratación del AS. por parte del empresario; —recelos por parte de los trabajadores en cuanto al papel que asume el AS.; —dificultades en la promoción de acciones de la base encaminadas a la transformación de las relaciones de producción; —papel del trabajo social en una estructura capitalista; —toma de conciencia de la problemática en la cual estamos insertos; —falta de formación del trabajador social”.*

Aquel malestar de mediados de los 70 tenía suficientes motivos para estar justificado, pero eso no impedía que se diera también cargado de aspiraciones, esperanza y futuro. En ese contexto la posición y el rol de las empresas como actores del sistema, estaba abocado a un cambio evidente. De ser un espacio de política social directa, debía dejar paso a la preponderancia del Estado, como “estado social y democrático de derecho”, tal como iba a ser aprobado en la constitución del 78. Ese horizonte de estado social introducía como deberes de las administraciones públicas su responsabilidad en la concreción de la ciudadanía social (Barcellona, 1991). Esa reorganización del sistema estaba ya en la mente de todos los agentes implicados y apuntaba de lleno en las prácticas de las empresas, por tanto, en la del TSE pues había sido y siempre será una cuestión ligada directamente al modelo de empresa existente:

*“las obras sociales en la empresa todos sabemos a qué han respondido: la sociedad, durante años ha sido deficitaria —y aún sigue siéndolo— de los servicios necesarios para que el ser humano pueda vivir dignamente en una sociedad normal. La falta de gratuidad en la enseñanza, el gran déficit de guarderías infantiles, la desorganización de la sanidad, la escasez de viviendas, la falta de transportes públicos, la desatención a los minusválidos, etc., ha llevado a la empresa a ser la institución suplente de todo ello. Así pues, los trabajadores sociales no han tenido más alternativa que, en apoyo de los trabajadores que han sufrido las consecuencias de la falta de servicios precisos, aceptar que la empresa*

*llevara a cabo una labor subsidiaria, como mal menor y en ocasiones con el propósito de hacer ver a los usuarios la anormalidad de tal situación y que su implantación no constituye precisamente una buena política social de empresa, aunque está lo haya esgrimido como tal”* (Llopis, 1977, 32-33)

La visión dominante era de insatisfacción relativa, porque se aspiraba a unas circunstancias distintas donde la universalidad, calidad y generalidad de las prestaciones sociales viniesen garantizadas por el Estado y gestionadas por las administraciones públicas. Que las empresas jugasen un papel en las políticas sociales, se consideraba un parche, una situación provisional, algo fuera del óptimo y de la concepción correcta de un sistema de bienestar social. Las funciones y tareas de los trabajadores sociales andaban siempre en cuestión y de ahí que se plantease, especialmente desde los asistentes sociales en el sector de la empresa, el estar “*en busca del rol*” (Llopis, 1977,33).

El TSE en España se ha visto inmerso —como una actividad profesional y como servicio social especializado<sup>11</sup>— entre los discursos y las prácticas de unos grupos de personas que han ido haciendo historia, su historia en el espacio posible acotado por las condiciones económicas y políticas circundantes. El orden político imperante era autoritario, marcado por la escasez generalizada que se va sustituyendo por una industrialización compulsiva tras una guerra civil y una postguerra de consecuencias sociales y económicas muy duras. Tras unos años de aislamiento y autarquía, el orden socioeconómico va dejando paso a la industrialización y los modelos desarrollistas que traerán paulatinamente la producción en masa, el consumo generalizado y la llegada los modelos de sociedades “avanzadas” donde los procesos de distribución de la riqueza y de la fuerza de trabajo introducirán la revolución callada del consumo. Ésta estuvo acompañada por la transición de un sistema dictatorial a otro democrático, con todas sus limitaciones y contradicciones (Subirats, 2001).

---

<sup>11</sup> Así decían Mediavilla, B., Barcina M. (1990, 58): “*hay que considerar el Trabajo Social de Empresa como un servicio especializado, ya que desde el mismo se da respuesta a todas aquellas necesidades surgidas de las relaciones con el trabajador y su entorno laboral de una manera más eficaz y específica. También se atienden todas aquellas demandas derivadas de la relación del trabajador con familia y sociedad, con una atención primaria, revirtiéndolas posteriormente a unos Servicios Sociales extraempresariales, a fin de conseguir la integración del trabajador en su entorno, utilizando los recursos que éste le ofrece*”.

En esas coordenadas el TSE ve modificadas radicalmente sus circunstancias. Beneta Llopis (1990, 104...) proponía a comienzos de la década de los noventa una historia de las profesionales<sup>12</sup> implicadas en el desarrollo de esta rama especializada del Trabajo Social. Para ella, una de las protagonistas en sentido estricto de esta actividad, los orígenes del TSE en el caso catalán se remontaban a la década de los 50. Aquellos primeros años del ejercicio profesional de las asistentes sociales en las empresas, estaban marcados por un universo simbólico muy distinto del actual. Al igual que en la década siguiente, la de los años 60, el TSE se dedicaba a tareas de mediación y a ser “puente entre el trabajador y el empresario” (Llopis, 1990, 104). Los temas y problemas a abordar eran los propios de una sociedad donde la libertad sindical brillaba por su ausencia, el autoritarismo político se traducía en estructuras de sumisión y sometimiento en el ámbito laboral, las estructuras de poder lo tenían todo a su favor, mientras que los empleados vivían en condiciones sociales poco favorables donde las posibilidades de mejora social se intuían siempre que no hubiese contratiempos y no se aspirase a pensar por cuenta propia. En aquel marco de referencias el TSE tenía la doble tarea de paliar las demandas y necesidades de los trabajadores, a la vez que daba cauce a los mecanismos casi inexistentes de diálogo social en la empresa. El rol de los trabajadores sociales de empresa tendía a solventar las cuestiones de gestión y administración de los parques servicios sociales existentes, al tanto que en algunos contados casos facilitaba la participación de los empleados en la organización empresarial. En aquellos años, como dice Beneta Llopis:

*“el grupo se preocupó de las funciones concretas de los AASS dentro de la empresa y confeccionó un organigrama en el que se refleja la situación del AS dentro de la organización. Se alcanzó una homogeneidad de criterios respecto de la clasificación profesional y asimismo respecto a los salarios y dependencia jerárquica dentro del departamento de personal o el de relaciones laborales o de relaciones industriales”. (Llopis, 1990, 106)*

Por entonces, como en la década siguiente de los 70 el TSE tenía mucho quehacer y mucho sentido que aportar a las relaciones entre empresas y

---

<sup>12</sup> Fundamentalmente fueron grupos de mujeres, el TSE estuvo en manos femeninas, como casi el resto del trabajo social, hasta bien entrados los 70.



empleados. Pero a mediados de los 70 las cosas comenzaron a cambiar. Los profesionales intentaban elaborar marcos teóricos y líneas propias de trabajo en las empresas... mientras que el viejo sindicato vertical se desmoronaba dando paso a unas nuevas reglas de juego derivadas de la aprobación de la Constitución del 78. Las jornadas profesionales se celebraban en distintos lugares y contextos, pero siempre intentando aquilatar y cerrar las dudas sobre la dedicación, funciones, perfiles profesionales, nivel de formación, tareas a realizar... el campo del TSE se encontraba en ebullición. Pero con esta década también llegaron las crisis de todo tipo. Desde la más general de fracaso del modelo desarrollista, la crisis energética, a las sucesivas reconversiones que desde aquel final de década hasta el cambio de siglo no han dejado de tener lugar.

Con ese panorama, la década de los 80 constituyó un verdadero reto para el TSE. Si con el franquismo el derecho al trabajo parecía estar garantizado y la empresa era para toda la vida, con la llegada de la democracia las cosas hicieron que los mercados cambiaran aquellas supuestas bondades anteriores. Ahora, todo entraba en el juego de la economía, que parecía escaparse al control de los gobiernos y de todo aquel que intentase ponerle bridas. El mercado que ya apuntaba a la globalización actual marcaba los ritmos de un modo que aparentemente parecía insuperable. El orden de cosas y la vida cotidiana fueron experimentando cambios inusitados, hasta resurgió el TSE tras unos años de crisis:

*“durante la segunda parte de la década de los ochenta el grupo vive una nueva etapa: las nuevas empresas solicitan asistentes sociales. El grupo cree que ello es positivo, pero se ve también que hay que aportar ideas muy claras del TS que el profesional puede realizar. Antes de contratarse de forma efectiva es necesario realizar un buen proyecto de trabajo e incluso aconseja un tiempo de prueba para estudiar las funciones concretas a realizar”* (Llopis, 1990, 109).

Esto se daba en una sociedad que antes de llegar al estado de bienestar ya estaba hablando de la crisis del mismo, en todos los niveles y sentidos posibles, desde el de la financiación al de la legitimación.

Para la década las esperanzas eran lógicas, aunque se veían cambios en los elementos básicos, descensos en el número de profesionales, parecía que las empresas podían contar con el TSE, así decía Beneta Llopis:

*“Si bien lo años ochenta marcan en cierto modo el descenso de miembros del grupo, los noventa se vislumbran con una visión positiva respecto a las incorporaciones. El grupo ha visto desaparecer compañeros que se han jubilado, especialmente mucho que habían iniciado el trabajo del grupo, pero éste no desaparece y está notando un rejuvenecimiento en las ideas, en las tareas y en las edades de sus componentes. La clase de empresa es diferente; las nuevas incorporaciones provienen, en su mayor parte, de empresas de servicios más que de las industriales. Posiblemente el cambio también se observa en el mundo del trabajo”. (Llopis, 1990, 110)*

Más que un diagnóstico con afán de realidad, el tiempo ha mostrado que era un deseo, al cual la propia autora añadía un dato de realidad unas líneas a continuación cuando decía:

*“cabe decir, para ser realistas, que el número de profesionales ha disminuido considerablemente en relación a la época de su fundación; se habían censado unos cincuenta profesionales en el campo. Actualmente se cuenta con no más de treinta y cinco y no todos asisten a las reuniones del grupo” (Llopis, 199, 110).*

Si esto era lo que sucedía en Cataluña, otro tanto pasaba en el resto de España, en muchos colegios profesionales, de hecho, nunca llegó a existir un grupo activo de estas características, probablemente porque el número de profesionales en este campo no daba para tener una masa crítica que permitiese convocar actividades con la continuidad suficiente como para comprometerse en un grupo similar al catalán.

## **5. Funciones, métodos y tareas.**

Con el cambio de siglo, todavía siguen existiendo algunos profesionales del TSE insertados en departamentos de recursos humanos y de personal, normalmente en grandes corporaciones con equipos interdisciplinares encargados, tras los cambios legales, de temas de salud laboral y de la prevención de riesgos laborales. Las circunstancias generales han cambiado de manera radical y aquellas tareas de mediación han dejado de ser una cuestión delegada en el TSE. La vida sindical, los comités de empresa, la propia evolución del sistema legal y de la protección social han modelado un nuevo escenario en las relaciones laborales, por tanto, en el marco de

posibilidades del TSE. Sin embargo, en la década de los 90 todavía se produjo un debate intenso en el seno de los profesionales implicados. De hecho, la revista de Servicios Sociales y Política Social, dedicó en su número 35 de 1994 todo un monográfico al tema, parece como un canto final anticipatorio de un ocaso, que puede estar de nuevo en una situación de refundación como se propondrá más adelante.

Al comienzo de la década de los 90 Barranco et al (1990, 25) decían, haciéndose eco de las definiciones que hace la FITSS, cuáles eran las características a valorar:

*“Trabajo social laboral-industrial. Interviene en los problemas del hombre en su centro de trabajo: legislación específica, rehabilitación profesional, higiene, seguridad y ocio, promoviendo y aplicando recursos que contribuirán a la mejora de las condiciones de trabajo y de la calidad de vida de los trabajadores y sus familias. Y añade: su actividad se desarrolla a través de servicios como: guarderías laborales, comedores sociales, cooperativas de vivienda, agencias de empleo, servicios sociales directos en el lugar de trabajo.*

*Si entre la definición general y los servicios que apunta esta definición hubiera una fecha, probablemente podríamos aceptarla como válida pero la evolución de la sociedad y el momento actual de las relaciones laborales han demostrado que no se tuvo en ese momento una visión dinámica del TSE ni de las necesidades sociales.*

*Queda implícito, además, el concepto de que los servicios sociales especializados, y el de empresa en particular, son sucursales menores de los servicios sociales públicos, sin identidad propia.*

*Frente a esta definición institucional, encontramos aportaciones de los TSE, implicados por tanto directamente en esta cuestión que se aproximan mucho más a lo que hoy creemos que debe ser el TSE”.*

Y proseguían argumentando a favor de recoger la tradición desarrollada en España, se hacen eco de las aportaciones del grupo de trabajadores sociales de empresa del Colegio de Cataluña, antes revisado a través de Llopis (1990) y pasaban a proponer una nueva definición, que articulase lo que hacían, además de proponer un marco metodológico, junto con las funciones y tareas.

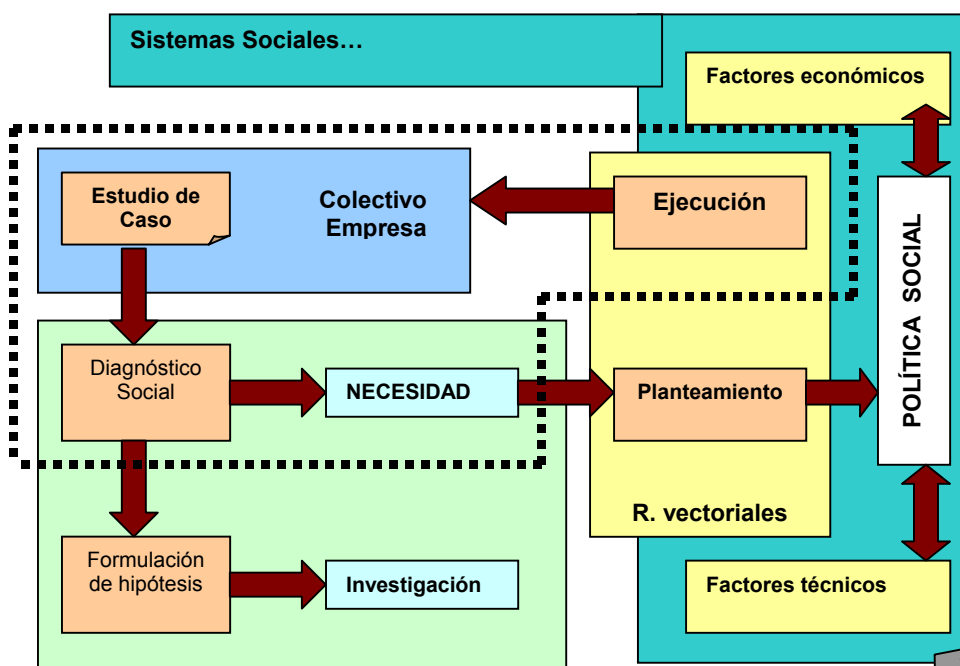
Partiendo de la apuesta por las personas, por la integración de éstas en el sistema social, atendiendo siempre a sus necesidades humanas y a las condiciones sociales del contexto, Barranco et al. (1990, 26) llevan el argumento de la integración y de la atención a las necesidades de los sujetos al centro del TSE. De esa manera decían:

*“El trabajo social de empresa es, en este sentido, un elemento integrador tanto más operativo y más útil, cuanto más capacitado se muestre para identificar las necesidades sociales que dificultan el bienestar ocupacional y procurar su satisfacción mediante la aplicación de recursos válidos, que llamaremos en este contexto recursos vectoriales” (Barranco et al. 1990, 26-27).*

Con esa terminología, dan cabida a una valoración de la idoneidad, de la rentabilidad, de la compatibilidad de las actuaciones desde una metodología del trabajo social centrada en las necesidades e integración de las personas.

En esa misma exposición definen tres áreas de intervención del TSE como: (i). Servicio sustitutorio o subsidiario, (ii). Servicio especializado, (iii). Sistema mixto. Para cada una de ellas dan una delimitación y las correspondientes aclaraciones. Parte de la idea de *“que clásicamente se ha asignado al TSE como sucursal de servicios sociales generales”* (Barranco et al. 1990, 29), pasando por las otras dos alternativas y orientando toda la intervención hacia personas e insistiendo que *“el objetivo del TSE es, ya lo hemos dicho, lograr el bienestar ocupacional de los trabajadores y el único medio posible para lograrlo es la intervención en la política social de la empresa”* (Barranco et al. 1990, 29). Esa atención individualizada, será el punto de enfoque pero no podrá ser considerada como única y aislada, —como en momentos anteriores— la referencia a los equipos, a los grupos, al conjunto de la organización y de sus circunstancias son un dato a considerar y un elemento a integrar.

Estas mismas autoras, desde su experiencia como profesionales del TSE proponen un esquema del proceso del trabajo social que merece la pena ser reproducido a la par que adaptado a estas páginas:





En el esquema anterior, se añaden al de partida los elementos generales que condicionan las posibilidades de las políticas sociales desarrolladas por las organizaciones implicadas, sean las empresas, las administraciones públicas o incluso aquellas de carácter no lucrativo que puedan estar vinculadas directamente a la empresa o ser parte de ella. Los sistemas sociales como espacios de sentido y de acción posible han de entenderse también como universos simbólicos legitimadores (Berger & Luckmann, 1995)

En el gráfico anterior también sería relevante aportar el rol que juegan en el sistema social los agentes sociales que juegan un papel clave en la concepción de las políticas sociales. Por eso, se ha de recordar el peso que toman las distintas administraciones públicas como entidades proveedoras de prestaciones sociales, la de las propias instituciones sociales, sean formales o informales, los diversos tipos de organizaciones no lucrativas que cubren necesidades y demandas sociales. En definitiva, el TSE está siempre ligado a las condiciones de posibilidad que se despliegan en el sistema social y en las cuales cobran sentido unas u otras formas de trabajo social como un quehacer abierto siempre a las personas, a los grupos sociales y a la sociedad donde se sitúan sus profesionales.

Por eso, también es obvio que en algunos de los artículos más descriptivos de actuaciones realizadas desde el TSE y como parte integrante del TSE —que en este caso no se han considerado— pasan por atender a las necesidades más acuciantes de las personas que en el mundo de la empresa se enfrentan a una situación de necesidad o de conflicto, sea personal, familiar

o grupal. De esa manera, son comunes las aportaciones<sup>13</sup> que revisan el tratamiento del alcoholismo o de otras adicciones a otras sustancias, las que consideran el tema del absentismo laboral como un problema en las dos direcciones —empresa/empleado—, las que atienden a las consecuencias de los accidentes laborales, las que atienden a los familiares tras la muerte del trabajador y entre ellas de forma destacada las demandas de las viudas, o las que en décadas anteriores planteaban la provisión de otros asuntos sociales como la educación de los hijos o incluso la del ocio de las familias de los trabajadores.

Muchas de esas situaciones de necesidad o de conflicto siguen existiendo y conviviendo con las relaciones laborales hacia dentro de las empresas en la actualidad. La legislación vigente ha incorporado numerosas consideraciones respecto de la salud laboral, de la prevención de riesgos laborales, de la supervisión de las adicciones, o de la inclusión e integración de las personas minusválidas, o las más actuales como la del acoso moral y, en otra dimensión, las de conciliación de la vida familiar con la laboral... En definitiva, el estado social de derecho parece haber avanzado en la regulación de herramientas y procedimientos de protección y promoción de la ciudadanía social que es su punto de partida y horizonte al que dirigirse.

Así las cosas, parece que a medida que el estado y las administraciones públicas han ido haciéndose cargo de las demandas sociales de la ciudadanía, —que en definitiva es el conjunto donde situar a los distintos tipos de empleados y trabajadores asalariados—, las empresas han ido retrayéndose y replegándose en materias de protección y de acción social hacia sus trabajadores. Ahora se podría decir que la acción social obligatoria de las empresas se canaliza a través de las políticas fiscales que después quedan en manos de los gobiernos de turno, sean municipales, autonómicos o centrales. En este modelo, la acción social de las empresas es complementaria y muy secundaria respecto de lo que se supone ya es un estado de bienestar “avanzado”. De este modo, las posiciones más liberales insistirán en la creación de empleo como mejor política social, las posiciones socialdemócratas

---

<sup>13</sup> Basta con releer los títulos del listado bibliográfico aportado al comienzo de este capítulo.

en el peso de la política social como promoción de la integración social y entre todos la idea de que el estado es ya un estado maduro en estas materias. El debate ya ha pasado a otros niveles, impensables hace a penas tres décadas.

Las empresa y en ellas el TSE han modelado un espacio muy distinto, pero, sin embargo, la acción social en la empresa parece que regresa al discurso sobre la buena gobernanza empresarial, sobre la creación de una cultura de empresa que sirva para distinguirse en el mercado y para obtener tanto ventajas competitivas como una mejor posición en el sistema social. A esto ahora se le llama en el seno de la Unión Europea *Responsabilidad social corporativa* que ya no es sólo una acción social *hacia dentro* de la empresa, pues se insta a las corporaciones grandes, medianas y pequeñas a incorporarse a las dinámicas voluntarias de creación de una “sociedad de bienestar”. En esta corriente —política, legal e ideológica— se recalca que el papel del Estado ya no es el único a considerar, pues los actores sociales, en especial las empresas, motivadas por el comportamiento de los consumidores, han de asumir nuevos retos. En estas circunstancias la tradición y características propias del TSE tiene mucho que seguir diciendo.

## 6. ¿Nuevas funciones y tareas para el TSE?

Si las propuestas de los documentos de la Comisión Europea en materia de RSC se toman en tanto que *oportunidad*, entonces las puertas están abiertas de forma destacada al Trabajo Social como quehacer implicado directamente en la acción social, y más en particular al TSE como especialización en el sector. Pero no ya sólo para llevar adelante las actividades de la acción social interna. Ahora el abanico se abre y trasciende los límites de las relaciones entre los asalariados y sus organizaciones empresariales. El objetivo del desarrollo sostenible<sup>14</sup> implica al conjunto de los *stakeholders*<sup>15</sup> —participes— y no se queda sólo en una gestión responsable de los recursos medioambientales. El desarrollo humano sostenible es una

---

<sup>14</sup> Se suele decir que la mejor forma de explicar qué es y en qué consiste el desarrollo sostenible se muestra en el refrán africano: “*el mundo que tienes en tus manos no es herencia de tus mayores, sino un préstamo de tus hijos*”.

<sup>15</sup> Este es el nuevo anglicismo que se está imponiendo para denominar a aquellos actores del sistema implicados en las distintas relaciones que la empresa pueda mantener en su contexto. Ahí se incluyen desde los clientes, proveedores, trabajadores, accionistas... La traducción habitual es la de *partícipe*.

manera de nombrar lo obvio: que no puede haber desarrollo sin la consideración de las personas y de la Naturaleza.

La inclusión de esta visión del desarrollo en la gestión de las empresas y en el cálculo de sus cuentas a la hora de hacer su balance obliga a pensar el beneficio en otros términos. Los llamados intangibles también cobran peso y valor. Son una forma de distinguirse en el mercado, una manera de conseguir una mejor posición para competir con las reglas del juego de la oferta y la demanda. Pero ahora, no se puede apostar sólo por el beneficio rápido y a corto plazo —que siempre existirá como perversión del modelo— pues con estas coordenadas precisamente se quiere devolver la responsabilidad por lo común y público a todos quienes integran el sistema social. La extracción —de plusvalías dirían los marxistas— o generación de riqueza —insistirán los liberales— se da siempre en un contexto social donde las circunstancias están distribuidas de la misma manera que los códigos simbólicos que dan sentido a los procesos de comunicación e interacción. Las circunstancias hacen al sujeto —siguiendo la tesis husserliana, divulgada por Ortega—, las circunstancias delimitan las ciencias sociales, el TSE.

El rol de Trabajo Social en relación con la acción social en la empresa se ha ampliado. El TSE no es sólo una cuestión interna. Las corporaciones empresariales necesitan entrar en diálogo con los profesionales de la acción social. En esto, se da curiosamente una inundación y abordaje voraz por parte de quienes vienen de la gestión de empresas pretendiendo copar los nuevos espacios. De hecho, la cuestión de la responsabilidad social corporativa se está convirtiendo en el tema estrella de la llamada prensa económica en los últimos meses, un punto de atención de todos los *especialistas* en asuntos económicos, en una especialidad de los MBA. Ante esta “moda” por la responsabilidad social corporativa, en definitiva por la acción social de las empresas, las aportaciones desde el Trabajo Social han de hacerse llegar y difundir.

El TSE se ha venido responsabilizando y ha de seguir encargándose del factor humano en la acción social de las empresas. Esto supone, al menos, cuatro posibles niveles de actuación relacionados entre sí, pero con



características propias particulares —que se convierten también en tareas—: (i). Identificación de las formas de acción posible a realizar; (ii). Formulación de las estrategias a implementar; (iii). Ejecución de la acción social; (iv). Evaluación de la acción social desarrollada. Además, esto se puede dar en dos ámbitos, el interno y el externo. El interno ha sido el marco tradicional de desarrollo del TSE, concentrándose en la atención las necesidades de los trabajadores en relación con el puesto y con su propia situación vital. Los convenios colectivos han ido demarcando qué se hacía y cuáles eran los compromisos adquiridos por las empresas respecto de sus empleados. A medida que las formas de gestión de las organizaciones se han hecho más “anónimas”, se han perdido dosis de paternalismo, pero también de nivel de prestaciones gestionadas directamente desde las propias entidades. Si se sigue la evolución de los convenios colectivos en empresas —de todo tipo— se ve una tendencia a la reducción de las prestaciones de carácter social o asistencial<sup>16</sup>. En las grandes corporaciones, aquellos economatos, escuelas para hijos de trabajadores, los centros de vacaciones, el consultorio médico... pasaron a la memoria de los que pudieron disfrutarlos. En otros casos, los restos de aquellas épocas van camino de nada o en algunas ocasiones a tributar como remuneración en especie que tiene que ser computada como ingreso ante las arcas del estado, pues la Agencia Tributaria así lo exige.

Mientras que, a la vez, se incrementan los discursos y las actuaciones hacia fuera de la entidad en respuesta a la demanda de los consumidores que exigen determinados comportamientos —véase el caso Inditex vs. Ropalimpia— o valoran las colaboraciones filantrópicas, el mecenazgo —en temas<sup>17</sup> sociales, culturales y de medio ambiente—. Da la impresión de que se asiste a un momento de ascenso de la acción social externa mientras que la acción social interna decae. El rol a desempeñar por el TSE puede servir para catalizar ambos procesos. Reconduciendo ambos al diseño de “política integral de acción social de empresa”, donde no se descuidan ninguna de las dos

---

<sup>16</sup> Uno de los casos más interesantes es el de Eléctricas Reunidas de Zaragoza, puede utilizarse como modelo.

<sup>17</sup> Aquí la lista sería interminable, pues las formas con las que empresas de todo tamaño, especialmente las grandes, se implican en asuntos como la iluminación de fachadas, conciertos, exposiciones, edición de libros, discos, actuaciones teatrales, campañas de protección de la naturaleza, recuperación del patrimonio, la solidaridad... Son cuestiones que también dejan el espacio abierto a la colaboración multidisciplinar.

dimensiones, pues ambas están ligadas a las demandas y presiones —como las denominan los documentos de la UE— de los consumidores.

A medida que la responsabilidad social corporativa se convierte en un elemento de distinción y de “obligación” las organizaciones empresariales buscan profesionales capaces de solucionar esa demanda. Los equipos pluridisciplinarios son herramientas conocidas y ya utilizadas en otros ámbitos de las entidades, y fundamentales para gestionar una *política integral de acción social en la empresa*.

La aportación del TSE ha de ir tanto en la línea de la integración de los procesos personales que se despliegan en las organizaciones como en el enfoque de conjunto de la acción social. En cada uno de los peldaños anteriores, el centro son las personas. Pero también se ha de sumar la experiencia del Trabajo Social en el campo de la acción social ligada a las administraciones públicas o a las organizaciones no gubernamentales. Éste es otro valor a añadir a la funcionalidad del TSE en las corporaciones.

Los y las profesionales del Trabajo Social pueden liderar la *gestión* de la responsabilidad social corporativa, sumando tanto el saber hacer propio de la profesión, como su versatilidad intrínseca —que desde los orígenes ha caracterizado a la disciplina dentro del marco general de las ciencias sociales—. En las empresas que pretenden responder a las pautas promovidas por la Comisión Europea se necesitan expertos capacitados para gestionar los temas internos de acción social y para innovar en las cuestiones de carácter externo. Para las primeras, la tradición del TSE es más que suficiente, para las últimas es un campo por inventar e imaginar. De hecho, en ese terreno el rol a desempeñar puede realizarse bien como un elemento de presión frente a las entidades situándose como activistas militantes, o se puede ser útil para las estrategias de las empresas que quieren catalizar esas presiones.

Entonces, con se ha apuntado antes, las funciones y tareas del TSE en el marco de la responsabilidad social corporativa de la UE se han de inscribir en los dos ámbitos de actuación: el interno —orientado hacia los trabajadores—, el externo —orientado hacia el contexto social estratégicamente priorizado—. Cada uno de ellos, además, tiene cuatro niveles

de actuación que se pueden concebir también como tareas, El TSE, entendido de este modo, participará en el conjunto porque gestionará partiendo de una estrategia global y por proyectos. De esta manera, las cuatro tareas propuestas se organizan de modo que los detalles concretos se irán concretando y adaptando a las necesidades.

Esta forma de plantear las funciones del TSE lleva asociada una correlación con el contexto general donde se realiza: una sociedad de bienestar en un marco de estado social de derecho. Donde hay tres pilares funcionales del sistema del bienestar: estado, mercado y sociedad civil. Cada uno con su propio código: poder, dinero, solidaridad (Luhman, 1998).

La responsabilidad social corporativa y las formas con las que se realiza la acción social de las empresas no son sólo una cuestión dependiente de esas mismas empresas también juegan un rol importante las Administraciones Públicas y poderes del Estado en sus diversos niveles —local, autonómico, central, europeo—, los mercados, la sociedad civil. Y esto sabiendo que cada uno de esos subsistemas se distinguen sólo por el código de interacción a partir del cual se da la comunicación dentro de ellos. Es decir, si el estado somos todos —Hacienda se encarga de recordarlo anualmente— el mercado también está participado por todos los consumidores que son parte relevante de la llamada sociedad civil. En cada uno se producen paradojas y procesos de exclusión e inclusión.

Las nuevas funciones y tareas del TSE, si se acepta esta argumentación, tienen que adaptarse a las condiciones de las empresas actuales. Por eso, las principales innovaciones se producen y se orientan hacia la acción social externa. En ella hay, al menos, los siguientes aspectos en los que ya se está actuando: (i). Campañas de marketing con causa<sup>18</sup>; (ii). Programas de *partenariado* con organizaciones sin ánimo de lucro<sup>19</sup>; (iii). Proyectos de voluntariado desde la empresa<sup>20</sup>; (iv). Actividades de

---

<sup>18</sup> La literatura sobre esta cuestión es muy abundante. Parte de la misma se puede leer en un trabajo donde hemos abordado el tema de la “Solidaridad y el mercado, ¿conversión altruista?”, (Marcuello, C.; Marcuello, Ch. 2003)

<sup>19</sup> A este respecto una de las fuentes de información más relevantes es la que ofrece la fundación Empresa y Sociedad, parte de su documentación es accesible desde <http://www.empresaysociedad.org>.

<sup>20</sup> Además de la referencia anterior a la fundación Empresa y Sociedad, también merece ser considerado los apartados del grupo europeo, Corporate Social Responsibility Europe, véase: <http://www.csreurope.org>.

mecenazgo y labores filantrópicas<sup>21</sup>; (v).Prevención de boicots y creación de imagen corporativa<sup>22</sup>. (vi).Auditorías éticas y sociales de las empresas<sup>23</sup>; (vii).Creación de etiquetas y sellos de calidad social.

Tanto el Libro Verde como el Libro Blanco sobre la responsabilidad social de las empresas europeas recogen estos aspectos, pero todavía queda por definir el grado de voluntariedad o la obligatoriedad, en caso de que finalmente se legisle, por parte de las entidades empresariales. El debate está abierto y polarizado.

El argumento que utiliza para convencer a las empresas y gentes de negocios es el mercado. Son los consumidores quienes están generando dinámicas de presión para activar su poder en la arena en la que el sistema da más capacidad.

En este sentido, cada vez es más visible la acción de la sociedad civil. Es una acción dispar, dispersa y diversa. En ella se incluyen organizaciones de consumidores, ONG de Desarrollo, Plataformas ciudadanas en favor de causas variopintas, entidades de autoayuda... Desde esas organizaciones sociales se está creando un campo propicio para el desarrollo de lo que es el contrapunto a la acción social externa de las empresas. Por ejemplo, la campaña Ropa Limpia<sup>24</sup> promovida en el norte de Europa a comienzos de la década de los 90 se ha ganado un espacio público, pero sobre todo en el mercado del sector que les preocupa, el textil. Su papel ha sido clave en la asunción por parte del grupo empresarial Inditex de una estrategia de responsabilidad social corporativa. Ahora no procede extenderse en el análisis de este caso, pero sirve para mostrar cómo hay un espacio para el desarrollo del Trabajo Social en este tipo de perspectiva de la acción social en la empresa.

Las empresas se ven obligadas a responder a los boicots que se derivan las estrategias sociales de movilización frente a propuestas como la de “no comprar productos con tara, con tara social” o a articular posiciones éticas y sociales ante las denuncias de abusos en el comercio. Así los mensajes sobre el *comercio justo*, el

---

<sup>21</sup> Acaba de ser presentada en BOE la ley de mecenazgo con fecha de 23 de octubre. Además está disponible la documentación del Seminario de Patrocinio y Mecenazgo celebrado en Madrid durante el semestre de presidencia española de la UE.

<sup>22</sup> Sobre esta materia es muy interesante la documentación disponible en <http://www.cleanclothes.org> y otras fuente similares especialmente del entorno anglosajón. Además, estamos desde GESES preparando un análisis que verá pronto la luz sobre estas cuestiones.

Dentro de las últimas investigaciones en las que participamos, contamos con un proyecto CYCIT sobre fundamentación, desarrollo e implementación de una herramienta de Auditoría Social”; experiencia previa en la realización de auditorías sociales y dos trabajos publicados.

<sup>24</sup> La información sobre esta red se encuentra en <http://www.cleanclothes.org> en su versión internacional, para el grupo español está en <http://www.ropalimpia.org>.

*comercio con justicia*<sup>25</sup> también tienen su eco en las organizaciones empresariales. Son las dinámicas sociales que comienzan por el lado de la concienciación —algunos dicen de la mala conciencia o conciencia de culpa— las que activan las respuestas desde el lado de las empresas. Otro casos relevantes se hicieron muy visibles en España tras el terrible huracán Mitch (Marcuello & Marcuello 2003), de hecho empresas como Pepsi.Co., Tabacalera, etc., hicieron uso en sus estrategias de marketing de las causas sociales como mecanismos para conseguir una posición preponderante en el mercado.

Esas tareas no sólo competen a los expertos en gestión de empresas, en investigación de mercados o en publicidad y comunicación empresarial. Desde la disciplina del trabajo social, del trabajo social de empresa se puede intervenir en los procesos que están operándose. Primero, si se prefiere este orden, en el lado de la sociedad civil, participando, colaborando, articulando las organizaciones ciudadanas. Segundo, con las coporaciones empresariales.

Quienes mejor saben cómo responder a la agencia tributaria son los propios inspectores de hacienda. Por eso las grandes corporaciones empresariales terminan fichando para sus organizaciones a quienes más les apretaron las tuercas. Eso mismo sucede con las campañas de presión social. Por eso, —aunque pueda resultar escandaloso o contradictorio—, dado que cada vez se reclama mayor capacidad en las empresas para saber responder a las demandas de los consumidores preocupados por las consecuencias sociales y éticas de sus compras, el papel futuro de los trabajadores sociales en las empresas es más amplio y mayor.

Para terminar, quizá sirvan las palabras de Michele Aumont en el prólogo a la obra de Madeleine Bernard (1967):

*¿Quién puede predecir las condiciones del servicio social de mañana o pasado mañana? Están por descubrir, mirando hacia el futuro y echando mano del devenir abierto y libre, tan característico del hombre-persona, que permite a éste, si quiere esforzarse en ello, adaptarse y progresar constantemente (Aumont, 1967,11)*

## **BIBLIOGRAFÍA.**

ÁLVAREZ, M. (1976): Comentarios al III Congreso Nacional de AA.SS.: *Empresa*. RTS. Revista de Trabajo Social, 1976, (063), 69-75

<sup>25</sup> Desde hace tres años Intermón-Oxfam intenta asumir una presencia destacada en este tema dentro del sector de ONG dedicadas a esta materia.

BALDAJOS ANTOLIN, A.; TRAMUNT ALEMANY, C. (1990): El accidente laboral y el trabajo social. RTS. Revista de Trabajo Social, 1990, (119): 74-76.

BARCELONA, P. (1991): "Los sujetos y las normas. El concepto de Estado social", en OLIVAS, E. (1991): Problemas de legitimación en el estado social. Ed. Trotta. Madrid 1991. pp.29-48

BARCINA SANCHEZ, M. (1989): Necesidades sociales de la empresa. adecuacion de recursos propios. RTS. Revista de Trabajo Social, 1989, (115):18-25.

BARRANCO GONZALEZ, M<sup>A</sup>.; GOMEZ MORALEDA, M<sup>AT</sup>.; RODRIGUEZ SAEZ, M.; ROQUERO GARCIA, F.; RUBI BLANC, R. (1990): El trabajo social de empresa potenciador de recursos sociales. Revista de Servicios Sociales y Política Social, 1990, (17): 18-36.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1993): La construcción social de la realidad, Amorrortu, Buenos Aires.

BERNARD, M. (1967): El Servicio Social de Empresa. ICES. Barcelona

CARRASCO CALVO, S. (1987): La polemica sobre la transición al postindustrialismo y la evolución de la empresa y del trabajo (notas para una visión de la empresa). RTS. Revista de Trabajo Social, 1987, (108): 117-127,

COLECTIVO DE TRAB. SOCIALES DE EMPRESA DE MADRID; ROLDAN, JM<sup>A</sup>. (1990): El trabajo social en la empresa. Documentación Social, 1990, (79): 181-192.

COLSA ABREU, E. (1976): Acción Social en la Empresa. Actas III Congreso Nacional de Asistencias Sociales. Sevilla, 27-30, mayo 1976: La acción Social y el Trabajo Social en el campo de la Empresa, 193-196.

CONTRERAS SOTO, A. (1976): Sección de Asistencia Social. Actas III Congreso Nacional de Asistencias Sociales. Sevilla, 27-30, mayo 1976: La acción Social y el Trabajo Social en el campo de la Empresa, 196-198.

ESPINA DE CEPEDA, M. (1976): Posibilidades dentro del Trabajo Social de Empresa. Actas III Congreso Nacional de Asistencias Sociales. Sevilla, 27-30, mayo 1976: La acción Social y el Trabajo Social en el campo de la Empresa. 207-212.

FERNANDEZ FERNANDEZ, JL. (1997): Ética, economía y empresa. RTS. Revista de Trabajo Social, 1997, (146): 94-117

FERNANDEZ PEÑA, M<sup>AR</sup>. (1993): Trabajo social en la empresa. Trabajo Social Hoy. 1993, (2): 70-74

FERRER VALLS, RM<sup>A</sup>.; MINGORANCE MARTIN, M<sup>A</sup>J. (1990): Algunas reflexiones sobre la participación del asistente social en las comisiones mixtas en la empresa. RTS. Revista de Trabajo Social. 1990, (119): 51-55.

GARCIA DE LA VEGA, J. (1990): Una reflexión sindical sobre la formación profesional en la empresa. RTS. Revista de Trabajo Social, 1990, (119): 77-87.

GARCÍA, J.M. (1977): Perspectivas del trabajo social en el campo sociopolítico. RTS. Revista de Trabajo Social, 1977, (067), 10: 0029-0031.

GARCÍA RUIZ, E. (1976): Acción Social en la Administración central del Estado. Actas III Congreso Nacional de Asistencias Sociales. Sevilla, 27-30, mayo 1976: La acción Social y el Trabajo Social en el campo de la Empresa. 212-216.

GONZALEZ CALVO, V.; BENITEZ RODA, M (1992): El trabajo social y el proceso de selección de personal en la empresa. Un nuevo campo de acción. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 1992, (27): 33-41.

G.T.S. de Empresa (1978): Mesa redonda sobre la problemática social descubierta a través de la actuación profesional. RTS. *Revista de Trabajo Social*, 1978, (72), 10: 21-25.

LUHMANN, N. (1998): *Sistemas sociales*. ed. Anthropos. Barcelona.

LLOPIS SARRIO, BENETA (1977): Notas sobre el trabajo en la empresa. RTS. *Revista de Trabajo Social*, 1977, (067), 10: 0032-0034.

LLOPIS SARRIO, BENETA (1987): Breves comentarios al libro 'la nueva organización del trabajo'. *Alternativas empresariales desde una óptica psicosociológica*. RTS. *Revista de Trabajo Social*, 1987, (106): 37-41.

LLOPIS SARRIO, BENETA (1990): EL GRUPO DE TRABAJADORES SOCIALES DE EMPRESA DEL COLEGIO DE DTS Y ASISTENTES SOCIALES DE CATALUÑA.. RTS. *Revista de Trabajo Social*, 1990, (119): 97-103.

LLOPIS SARRIO, FERRAN (1994): Trabajo social empresarial. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. 1994, (35): 85-92

MALAGON JIMENEZ, SANTOS (1990): Una experiencia con el plan concertado. *Documentación Social*, 1990, (79): 125-136.

MARCUELLO SERVÓS, CH. MARCUELLO SERVÓS, MC.: ¿Mercantilización de la solidaridad o conversión altruista?", *ESIC-MARKET. Revista Internacional de Economía y Empresa*. n.114. 1er.Cuatr. Enero-Abril(2003). pp.123-134

MEDIAVILLA PABLO, B.; BARCINA SANCHEZ, M. (1990): Servicios sociales de empresa y servicios especializados: una colaboración que se impone. RTS. *Revista de Trabajo Social*, 1990, (119): 56-61.

MEDINA TELLO, E. (1976): FASA-RENAULT, Sevilla. *Actas III Congreso Nacional de Asistencias Sociales*. Sevilla, 27-30, mayo 1976: La acción Social y el Trabajo Social en el campo de la Empresa. 198-201.

ORTEGA VELA, C. (1990): El trabajo social industrial: áreas específicas de intervención. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. 1990, (17): 70-75.

PALACIOS MACIA, V. (1990): El papel del trabajador social de empresa en la comisión de absentismo laboral. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 1990, (17): 66-69.

PALAEZ OCHOTORENA, E.; CEMILLAN ACINAS, P.; BAEZA RUIZ, F. (1987): Especificación de las tareas del puesto de asistente social en una empresa del sector de automoción. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 1987, (6): 36-38.

PELAEZ OCHOTORENA, E. (1990): El trabajo social ocupacional hoy. contexto internacional. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 1990,(17):14-16.

PEREZ COSIN, JV.; ALCOVER SANCHEZ, C.; MARTINEZ SANSO, M; RODRIGUEZ SAEZ, M. (1990): Percepción del trabajo social en el medio laboral. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. 1990, (17): 76-80.

POLANYI, Karl (1989): *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Ed. Endymión-La Piqueta. Madrid.

RODRÍGUEZ PIÑERO, M. (1976): Asistencia social y relaciones laborales. *Actas III Congreso Nacional de Asistencias Sociales*. Sevilla, 27-30, mayo

1976: La acción Social y el Trabajo Social en el campo de la Empresa. 201-206.

ROS LORENTE, E. (1977): La asistenta, los minusválidos y las viudas de FECSA. RTS. Revista de Trabajo Social, 1977, (67), 10: 35-38.

SAENZ DE MIERA, A. (1992): El papel social de la empresa: algunos ejemplos de la práctica de la sociedad civil. Cuadernos de Trabajo Social, 1991-1992, (4-5): 227-240.

SANCHEZ DEL ALAMO, ROSA MARIA; FERNANDEZ PEÑA, MARIA ROSA; VAZQUEZ SOUTO, MARIA FE (1990): Trabajo social y planes de jubilación de empresa. Revista de Servicios Sociales y Política Social, 1990, (17): 94-97.

SERRA LLAMAS, M. (1976): Trabajo y acción social en el campo de la empresa. Actas III Congreso Nacional de Asistencias Sociales. Sevilla, 27-30, mayo 1976: La acción Social y el Trabajo Social en el campo de la Empresa. 216-224.

SOTO MARTINEZ, JOSEFINA C. (1992): El trabajo social de empresa, un campo en proceso de cambio. Análisis de algunos factores que influyeron en su evolución. Cuadernos de Trabajo Social. 1991-1992, (4-5): 241-247.

TARIN MARTINEZ, LLUIS (1987): La gestión de los recursos humanos en la empresa. evolución, situación actual y proyección de futuro. RTS. Revista de Trabajo Social, 1987, (107): 66-74.

TARIN, J.; NAVARRO, T. (1992): Trabajo social de empresa: ¿reto o amenaza? Revista de Servicios Sociales y Política Social, 1992, (27): 81-86.

TRUJILLO ZAFORTEZA, JOSE (1990): Reflexión en torno a la gestión de recursos humanos, como estrategia frente a las necesidades de competitividad empresarial y calidad de vida laboral. RTS. Revista de Trabajo Social, 1990, (119): 34-38.



**DISCÚLPEME... SOY GITANO**  
**(REFLEXIONES DE UNA TRABAJADORA SOCIAL PAYA)**

Martínez Rodríguez, M.  
Belmonte Espada, A.  
Ayuntamiento de Ourense

**RESUMEN:**

¿Qué ocurre en el interior de un gitano y de un payo cuando se encuentran en el tercer camino, aquel que nadie recorre porque sitúa a los que lo caminan en posición de iguales?; ¿qué pasa cuando uno descubre que lo desconocido se ha llenado de definiciones cerradas y erróneas y que existe una puerta que todos dan por traspasada y que nadie ha cruzado?; ¿qué ocurre cuando las experiencias se unen y se descubre que, a veces, no se trata de culturas, ni de banderas, ni de tierras, sino sólo del valor que se atribuye a la persona que nos permite caminar junta a ella y a los suyos, para así enriquecernos de aquello que una definición no puede contener...?. Desde el privilegio que los gitanos me han dejado al sentarme con ellos reflexiono como la trabajadora social paya... que saben que soy.

**PALABRAS CLAVE:** Comunidad gitana, Trabajo Social, encuentros, desencuentros, desconocimiento.

*EXCUSE ME.. I'M GYPSY*  
*THINKINGS OF A NON-GYPSY SOCIAL WORKER*

**ABSTRACT:**

What happens inside a gypsy and a payo (non gypsy) when they think in the third way, which nobody crosses because it places to that they travel it in position of equality?; What happens when one person discovers that the unknown has been filled with closed and erroneous definitions and that there

exists a door that everybody take for granted and that nobody has crossed?; What happens when the experiences join and there is discovered that, sometimes, it is a question neither of cultures, nor of flags, nor of lands, but only of the value that one attributes the person who allows us to travel meeting to it and to theirs, for this way to give us that one that a definition cannot contain ...? From the privilege that the gypsies have left me on having sat down with them I think over as the social worker paya (non gypsy) ... who they know that I am.

**KEY WORDS:** Gypsy community, Social Work, Meetings, Disappointments, Ignorance

*“Cualquiera que desee saber una cosa no tiene otro medio de lograrlo que no sea entrar en contacto con ella, es decir, viviendo (practicando en su entorno)”. “Si quieres saber directamente una cierta cosa o una determinada clase de cosas, debes participar personalmente en la lucha práctica por cambiar la realidad, por cambiar esa cosa o esa clase de cosas, porque sólo así podrás entrar en contacto con tales cosas como fenómenos: sólo a través de la participación personal en la lucha práctica por cambiar la realidad podrás descubrir la esencia de tal cosa o clase de cosas y comprenderlas”*  
(Mao Tse Tung)

### **Conociendo a las gentes, el Trabajo Social con ellas.**

Partimos de ver el Trabajo Social como compromiso basado en la implicación en la realidad que acompañamos. Un trabajo social asentado en el respeto a la persona, a su individualidad, a su diversidad, a su visión del mundo. Un Trabajo Social de acompañamiento, de mediación. Pero para poder acompañar, para poder mediar hay que estar próximo, hay que estar cercano y ese es el privilegio que los gitanos nos han concedido: el poder estar con ellos, de construir con ellos, caminar junto a ellos, haciendo un esfuerzo mutuo desde una aproximación que nos permita compartir una misma lucha; mirándonos de

frente sin permitirnos suponer lo que el otro va a hacer o decir, escuchándonos desde el respeto que se debe siempre a aquel que nos habla.

Cuando se habla del Pueblo gitano a todos se nos viene a la mente la Cultura gitana, entendiendo por cultura lo que Edward B. Taylor definió como:” *El conjunto complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y no importa cualquiera otra producción y maneras de vivir adquiridas por el hombre viviendo en sociedad*”. Pero con esto no llega hay que ir más allá. En muchos casos el desconocimiento real de los trabajadores sociales sobre la organización familiar, valores y forma de hacer de la comunidad gitana, trae consigo estereotipos y prejuicios con respecto a la intervención. Los profesionales creemos tener un conocimiento de la realidad gitana basándonos en algunas ideas que en algún momento hemos leído o escuchado, valores como el respeto a la familia , el respeto a los mayores, el respeto a los difuntos, la existencia de una ley gitana...pero este conocimiento superficial es un obstáculo a la hora de investigar las problemáticas gitanas y hacer que sean estos mismos profesionales los que, situados en su “saber”, estipulan que las realidades son aquellas que se ajustan a su ya, decidida forma de intervenir.

Para que los trabajadores sociales puedan ejercer como profesionales por y para el pueblo gitano deberán ser conocedores de sus costumbres, sus reglas, sus modos de vida, procedencia, valores, creencias, sus anhelos...Debemos conocer en profundidad a los individuos, a las familias, a la comunidad y al Pueblo Gitano y hacerlo desde el diálogo y el respeto. Y este saber sólo puede nacer de la experiencia de estar junto y en la comunidad, desde la preocupación, en cuanto, a responsabilidad profesional, del porqué de estas cuestiones, de la necesidad de las mismas para el Pueblo Rom, de su práctica en la cotidianidad. Sólo desde este lugar nacerá la empatía fundamental para primero ser invitados a compartir y posteriormente intentar, de la mano, construir los cambios acordados.

Si el gitano no puede ajustarse debemos ser nosotros quienes nos ajustemos a la hora de intervenir. El trabajador social para ser encontrado tiene que estar y para estar se tiene que involucrar.

La comunidad gitana se cree en la necesidad de protegerse y la historia no le quita la razón. Como tiene que protegerse ha aprendido el lenguaje que funciona, que dice aquello que durante tanto tiempo el otro, el trabajador social ha querido oír; cuenta lo que cree que debe contar y lo que no...se lo calla (como los payos). Es un terreno que el gitano domina, en el que no se concibe que el "otro", el no gitano, pueda pretender con él un escenario mejor, en la creencia de que el payo le dará sólo aquello que él le pueda "quitar". Y de ahí nace el título de nuestra comunicación, el "Discúlpeme...Soy gitano. Esta manera de presentarse al entrar en un despacho o al justificarse en una conversación debería servirnos para la reflexión, ¿qué hacemos desde nuestras mesas para que alguien perciba que blandir el estereotipo de su identidad le puede aportar un beneficio?.

Y todo esto, desde la perspectiva de que las cosas no son estáticas, los pueblos evolucionan y las culturas con ellos, en la medida en que los conocimientos, la educación y la información son capaces de alterar la codificación cultural. Queremos que en pie de igualdad, puedan, unos y otros, defender sus propias concepciones de la vida.

Los gitanos son unos vecinos desconocidos pero definidos, definidos por el estereotipo, por el estereotipo de su cultura, de sus pautas de vida, que hace que cualquier intento de acercamiento se convierta en un rechazo. Ser gitano supone desenvolverse en unos límites cerrados entre los que ha aprendido a vivir, convencido de que gracias a su anonimato funcional los payos les permitirán mantenerse en su rincón.

El gitano aparece así como un personaje que aún pareciendo que lucha por un modo de vida sólo lo hace en la justa medida que le es permitido. En contra de

lo que mayoritariamente se puede pensar el gitano acata las normas mayoritarias y aunque muchas veces no las entiende ni comparte convive en ellas.

El gitano nace fuera, al margen, y debe demostrar que puede entrar, y cuando lo consigue tiene la sensación de haber traspasado una puerta a costa de renunciar a lo que es; se encuentra entonces perdido, sin identidad, porque para llegar a ser admitido en una sociedad que él no considera suya debe dejar de parecer gitano. Pero nadie tiene derecho a exigir un tributo tan alto, y por eso ellos se resisten, en silencio, porque la identidad es la fuente que da sentido a sus vidas, la conciencia de pertenecer a un agregado mayor, Cahoun lo expresa de esta forma: “ *No conocemos gente sin nombre, ni lenguas o culturas en las que no se establezca de alguna manera distinciones entre yo y el otro, nosotros y ellos (...)* El conocimiento de uno mismo (...) nunca es completamente separable de las exigencias de ser conocido por los otros de modos específicos” (En Castells, 1998: 28).

Y los gitanos adoptan una identidad de resistencia en los términos que la define Castells, es decir, las generadas por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad mayoritaria. Construye formas de resistencia colectiva contra la opresión. La etnicidad (como rasgo de identidad, como principio de autodefinición cultural), ha sido una fuente fundamental de significado y reconocimiento a lo largo de la historia humana. Es una estructura básica de la diferenciación y el reconocimiento sociales, así como de la discriminación, en muchas sociedades contemporáneas. Estas comunidades se basan en su fuerza y su capacidad para proporcionar refugio, consuelo, certidumbre y protección.

La conformación de esta identidad de resistencia puede ser entendible, sobre todo si te piden que de la noche a la mañana cambies todo tu modo de vida que lo ajustes a otro con el que además no estás de acuerdo porque crees que atenta contra tus propias seguridades y las de tu familia, contra todo tu proyecto vital. Si a esto añadimos que los gitanos se encuentran hoy en una encrucijada muy compleja, una encrucijada en la que la convivencia familiar, el entorno físico en que se desenvuelven sus relaciones está cambiando, en la que los trabajos tradicionales están perdiendo su capacidad para mantener a las familias, en la que los jóvenes están perdiendo su identidad, es entendible que cada vez se sientan más acorralados...sin tiempo para asimilar los cambios. Si a esta caótica situación se le suma la baja formación de estas comunidades no es de extrañar que sean otros los que están tomando las decisiones que les corresponderían a ellos.

### **Grandes retos**

Tres son los retos más acuciantes que debemos asumir con nuestra comunidad gitana : La vivienda, el absentismo escolar y la inserción laboral.

*La vivienda:* El colectivo gitano tiene un claro problema de acceso a la vivienda, un problema que sobrepasa meras cuestiones económicas y que se imbrica más con una situación de rechazo a convivir con este colectivo. La escasez de viviendas sociales y la falta de recursos para acceder a una propiedad avoca a la comunidad gitana al mercado de alquiler. Un mercado que presenta unas claras reticencias hacia el pueblo gitano. Esto nos sitúa en una realidad en la que la oferta de vivienda, a pesar de existir, no se hace efectiva para esta comunidad. Por tanto y puesto que nada ampara esta situación de racismo más o menos encubierto, el calé además de tener que cambiar sus hábitos de vida debe rogar una vivienda. Alquileres que muchas veces sobrepasan con creces lo que pueden pagar o que no reúnen las condiciones adecuadas de habitabilidad (por ello le son alquiladas) o que cuyo entorno vecinal se muestra hostil ante la familia gitana. Se necesita de un compromiso social para mejorar

esta realidad, un compromiso de todos los agentes sociales con el pueblo gitano, un compromiso para que la oportunidad sea real y contenga el tiempo suficiente para que todos los cambios se puedan lograr.

*El absentismo escolar y la baja formación:* Un alto porcentaje del profesorado no está preparado para impartir una educación intercultural, respetuosa e integradora de la diferencia. La escuela aparece para la comunidad gitana como un ente extraño e incluso amenazador.

Los gitanos se sienten obligados a llevar a sus hijos a una escuela que no cuenta con ellos, que educa a payos, no a gitanos, con el riesgo que esto supone. Según Manuel Martín Ramírez: *“El niño no llega a la escuela como una maleta vacía que haya que llenar: trae consigo su propio bagaje cultural y su perfil psicológico. Se trata de un espacio ocupado en su totalidad, y lo que hay que hacer es construir a partir de lo que existe, apoyándose en ello, y no pretender, como se hace a veces, quitar ciertos elementos para sustituirlos por otros”*.

La escuela debe hacerse interesante para las familias gitanas, no verla como una institución impuesta, que sin reconocer su cultura ni sus dinámicas de vida, trata de “integrar” a sus hijos, a homogeneizarlos, mediante una anulación de sus valores para transformarlos en los de la mayoría dominante.

Imagínense un niño escolarizado, a cualquier niño gitano de 10 años de edad, al que sus padres le dicen que tiene que ir al colegio, pero al que no pueden transmitirle que es necesario porque no lo creen; a veces le permiten no asistir; cuando trae deberes, si no está en un programa de apoyo, no sabe hacerlos y sus padres tampoco; en el colegio se siente fuera de su entorno, a no ser que sus primos estén con él; cuando intenta explicarle a la profesora por qué no hizo los deberes, lo castiga sin recreo; cuando intenta explicar que ha faltado porque su primo se ha casado, ella le dice que por ese motivo no se falta al colegio; cuando su abuela está en el hospital y el niño tampoco asiste, ella

contesta lo mismo; cuando no va a clase de religión católica, porque es evangelista, lo mandan con una profesora de apoyo o a la biblioteca; cuando no llega puntual se le recrimina y, cuando el colegio considera que estas situaciones no pueden continuar, porque “da mal ejemplo” y “distorsiona su buen funcionamiento”, y en vista de que, o no han podido hablar con los padres o que la conversación más que un diálogo ha sido una disputa sobre quién sabía como educar al pequeño, aparece la figura de la trabajadora social. Y este es el crítico momento donde debemos procurar un acuerdo entre las dos partes por el bienestar del niño, donde intentar dar pequeños pasos para que ni unos ni otros nos perciban como intrusos, que no haya lugar para que se formule la pregunta ¿De qué parte estáis?.

La formación es el futuro, el futuro de estos niños y con él el de sus hijos, el futuro de todos nosotros, de nuestro mundo, es esencial entonces apostar arriesgadamente, ser todos responsables en conciencia de nuestras actuaciones. Como profesionales ninguna excusa es válida para no implicarnos hasta las últimas consecuencias en esta tarea y es nuestra responsabilidad conocer para llegar a acuerdos.

Es necesario pues, que la educación se realice desde el conocimiento y el respeto a la diferencia cultural, siendo conscientes de que los gitanos siguen sin aparecer en los libros de texto, de que navegan entre dos mundos aislados, el de su hogar y el de su escuela, mundos que en muchos casos no llegan a encontrarse nunca.

Queda mucho camino por recorrer en el campo de la educación, camino que será más fácil transitar si contamos con gitanos formados que sirvan como referentes, como la prueba de que se puede estar formado sin perder la esencia gitana, desde una situación de empoderamiento real que los posibilite para luchar por los derechos de su Pueblo.



*La inserción laboral:* El gitano trabaja para vivir, no vive para trabajar. Esta es una máxima a tener en cuenta en los procesos de inserción laboral con gitanos.

El trabajo marca en buena medida los modos de vida y, muchas veces, nos sitúa en una u otra posición más o menos favorable para la consecución de determinadas metas. La ausencia de trabajo o el ejercicio de una labor cuya remuneración económica no alcanza para la consecución de bienes básicos provoca marginalidad y esto es palpable en el Pueblo gitano.

Ya hemos mencionado que los trabajos tradicionales a los que se dedicaba el Pueblo gitano no resultan suficientes para sufragar todas las necesidades de la familia.

Parece una obviedad mencionar que la baja formación de las comunidades gitanas es un hándicap a la hora de conseguir un puesto de trabajo, pero además existen otros factores añadidos que dificultan aún más la consecución de este objetivo. Por un lado, la discriminación laboral que sufren que nace del sólo hecho de ser gitanos, lo cual supone la inmediata adjudicación de una serie de estereotipos que hacen que ante la disyuntiva de contratar a un gitano o a un no gitano, generalmente se contrate al segundo; esto provoca que sólo los puestos de trabajo a los que no optan los payos puedan ser ocupados por gitanos. Por otro, las generalizaciones de experiencias negativas. Estas últimas son aquellas en las que se ha contratado a una persona de etnia gitana y por diversos motivos no ha resultado como se esperaba, esto provoca un cierre de puertas para toda la comunidad y que resulta desmotivante para el resto.

También aquí debemos partir de la idiosincrasia del Pueblo Gitano a la hora de plantearnos la problemáticas. Es necesario favorecer la formación de los gitanos en aquellas labores que más se adecuen a su modo de vida y a sus capacidades y potencialidades.

El gitano puede ejecutar cualquier labor para la que se haya preparado y hasta hoy ha sido él quien ha encontrado el camino laboral que más se ha adecuado a sus pautas de vida. Por tanto, en unos tiempos que dificultan en gran manera la continuidad de las actividades tradicionales y las demás opciones ofrecidas, que en algunos casos chocan frontalmente con sus enfoques vitales, debemos plantearnos la inserción laboral con ellos y para ellos.

Por último, con respecto al Trabajo Social con gitanos dos cuestiones han de ser tenidas en cuenta en nuestros días, puesto que sin ellas no se puede contextualizar la realidad que los cobija: el papel de la mujer gitana y de la religión.

La mujer gitana se enfrenta a una doble exclusión, por un lado, ser mujer y, por el otro, ser gitana ; género y etnia se entremezclan para hacer, si cabe, más difícil el objetivo al que por derecho todos debemos poder llegar, a ser lo que queramos ser. Pero los primeros pasos ya se han dado, y el protagonismo de la mujer gitana en todos los ámbitos empieza a brillar.

Es un atributo de nuestra sociedad, o incluso más bien de la naturaleza humana, encontrar consuelo y refugio en la religión. El miedo a la muerte, el dolor de la vida, más aún en una vida que se considera perseguida, necesitan de una esperanza, una fe en que algo lo justifique o lo pueda cambiar para poder continuar. Los gitanos de nuestro presente pertenecen en su mayoría al Culto Evangélico, la religión es una parte fundamental a la hora de plantearse un proyecto de vida para aquellos que la profesan, se convierte por ello en un elemento que no se puede olvidar y el conocimiento de su doctrina es una obligación dentro de nuestra labor profesional.

## **A modo de cierre**

Para finalizar sólo nos queda decir que no pueden unas líneas describir toda una historia ni todo un sentimiento de pertenencia, que no pueden expresar todo un cúmulo de aprendizajes y sensaciones, pero nos han dicho que ser gitano es sentirse gitano, y nosotras, en el camino recorrido junto a ellos... nos hemos sentido también gitanas.

*Libres, libres, con la luz y el canto,  
libres con el llanto, con la tierra arada,  
rica o desolada, con trigales nuevos,  
con los ojos buenos, libres hasta ciegos,  
Libres con campanas, libres con mañana  
con el horizonte, sin cielo, ni nada.*

*Con las manos yertas, aunque la miseria  
derrumbe las puertas, aunque naufraguemos  
sin estrella ni puerto, ¡libres! ¡siempre libres!  
¡libres hasta muertos!*

*( Rafael Amor)*

**¡SALUD Y LIBERTAD!**

## **Bibliografía**

Castells, M. (1998): *La era de la información, economía, sociedad y cultura*, 2. Madrid, Alianza.

Navarro, S. (2004): *Redes sociales y construcción comunitaria*. Madrid, CCS.

Percas Tour-Pome, M. (2004). ¡Se necesita una cabeza bien amueblada! (Identidades, sentido común y convivencia). *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 68, 133-139.

Sola Rica, M.C.(2001): Trabajo Social con el Pueblo Gitano. En Colom, D. y Miranda, M.(Dir.): *Poblaciones y Bienestar II*. Zaragoza, Mira.

Unión Romaní. (1994): *Fundamentos del Pensamiento Gitano Hoy*. Barcelona, Unión Romaní.

VV.AA (2005): *Memoria de Papel 1*. Valencia, Asociación de Enseñantes con gitanos.

VV.AA (2005): *Memoria de Papel2*. Valencia, Asociación de Enseñantes con gitanos.

# ¿ACASO IMPORTA COMO TE VEO? LA ASUNCIÓN DEL DROGODEPENDIENTE COMO CIUDADANO DESDE EL TRABAJO SOCIAL PARA EL TERCER MILENIO

Méndez Fernández, A.B.<sup>1</sup>;

Leal Freire, B.<sup>2</sup>;

Martínez Rodríguez, M.<sup>3</sup>;

Salazar Bernard, J.I.<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Profesora Titular de Escuela Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidad de Vigo).

<sup>2</sup>Trabajadora Social. Ayuntamiento de La Coruña.

<sup>3</sup>Trabajadora Social.

<sup>4</sup>Licenciado en Medicina y Cirugía. Magíster en Drogodependencias.

## RESUMEN:

Nos encontramos en un momento en el que el concepto de ciudadano se encuentra en crisis. En un contexto de Globalización Neo-liberal, en el que los derechos económicos y del mercado se potencian, los de los ciudadanos se debilitan cada vez en mayor medida.

Un factor clave en este paulatino proceso de retrotramiento de derechos viene expresado por el hecho de que vivimos en lo que algunos hemos dado por llamar «*Era de las Adicciones*», un momento histórico en el que parece que cuando el colectivo social se fragmenta en individuos independientes, estos, ya sea de una forma o de otra, son fácil presa tanto para sustancias como para comportamientos, los cuales parecen no estar esperando otra cosa que el momento para sujetarlos en sus “garras”, para disolver su identidad.

En el caso de determinados grupos sociales, como es el de los usuarios de drogas, ya sean adictos o no, este proceso de retrotramiento de sus derechos de ciudadanía ha acontecido hace tiempo ya y la elección del modelo de enfermedad como explicativo de las conductas adictivas ha supuesto la concreción de determinadas prácticas que, a nuestro entender, conculcan estos derechos y a las que intentaremos aproximarnos.

**PALABRAS CLAVE:**

Drogodependiente, ciudadano, Trabajo Social, enfermedad, estilo de vida.

**ABSTRACT:**

We are facing times of crises for the concept of citizenship. In this very context of neo-liberal globalization in which markets and economic rights are increasingly enforced, citizen's rights are becoming weaker and weaker.

A key factor in this shrinkage of rights is what is being called as "the age of addictions". This is a social moment in which, when a social collective gets fragmented into independent individuals these, one way or another, become a easy prey for substances and patterns of behaviour, eager for capturing and dissolving their identities.

Regarding to some specific social groups like drug users, whether addicts or not, this shrinking process in their rights has occurred time ago. We defend that this is related to the choice of the "disease-approach" in the explanation of addictive behaviours and that it leads to certain practices that violate these rights, as we will try to show.

**KEY WORDS:**

Drug-dependant, citizen, Social Work, disease, way of life,

*“... más que preguntar por el bien hay que construir y reconstruir relaciones satisfactorias con y entre las personas, en las que se acepten las diferencias, abandonando los discursos absolutistas, omnipotentes, los rótulos que como estigmas depositamos en quienes no son como nosotros”*

N. Kisnerman

### **A vueltas con el mismo tema**

Desde hace ya unos años sentimos la preocupación sobre lo que consideramos una situación de retrotramiento de derechos que sufren los usuarios de drogas, sobre todo aquellos que son adictos. Muy a nuestro pesar nos vemos en la obligación de reiterarnos en la temática al comprobar, muy a nuestro pesar, que la situación sigue inmutable, asistiendo como espectadores a un proceso en el que se está pasando paulatinamente del debate público sobre el tema a un silencio más o menos cómplice. La situación se ve agravada al vernos inmersos en un momento en el que el concepto de ciudadano se encuentra en crisis, en el contexto de una Globalización Neo-liberal, en el que los derechos económicos y del mercado se potencian, mientras que los de los ciudadanos se debilitan cada vez en mayor medida.

Un factor clave en este paulatino proceso de retrotramiento de derechos viene expresado por el hecho de que vivimos en lo que algunos hemos dado por llamar «*Era de las Adicciones*», un momento histórico en el que parece que cuando el colectivo social se fragmenta en individuos independientes, estos, ya sea de una forma o de otra, son fácil presa tanto para sustancias como para comportamientos, los cuales parecen no estar esperando otra cosa que el momento para sujetarlos en sus “garras”, para disolver su identidad. El apogeo de esta *Era* llega a tal punto que, si hacemos una somera revisión bibliográfica

sobre el porcentaje de sujetos con adicciones, ya sea a sustancias o a comportamientos, supera con creces el 100% de la población, porcentaje que nos hace a todos susceptibles de ser tutelados al carecer de “libre albedrío” entendido éste en su más amplia acepción.

Pero creemos que aunque esta situación se agudice en el caso de los drogodependientes no hace que sea exclusivo de ellos. De hecho, todo grupo excluido, sea por la razón que sea, ve disminuidos, cuando no negados plenamente, esos derechos de ciudadanía de los que tanto hacen gala las democracias occidentales. Las últimas noticias de prensa, las últimas disposiciones legales en nuestro estado que evocan un reforzamiento del sistema represivo-punitivo del Estado, no nos tranquilizan en absoluto ya que nos tememos que nos están abocando a lo que algunos autores han denominado como el paso del Estado Social al Estado Penal<sup>1</sup>. Esta propensión punitiva se evidencia nítidamente en la constante aparición de reglamentaciones tales como Ley anti-tabaco, control de la prostitución callejera (más bien invisibilización/penalización de las/los prostitutas/os), disposiciones municipales del control del consumo de bebidas alcohólicas en público o incluso de realizar actos denominados como “indecorosos”, etc. La “norma” es cada vez una línea más estrecha de la que resulta más difícil no salirse y los drogodependientes ya hace tiempo que se han salido de ella y nos tememos que sus derechos se vean cada vez más recortados o que sus conductas lleguen a ser penalizadas.

En el caso de determinados grupos sociales, como es el de los usuarios de drogas, ya sean adictos o no, el proceso de retrotramiento de sus derechos de ciudadanía ha acontecido hace tiempo ya y la elección del modelo de enfermedad como explicativo de las conductas adictivas ha supuesto la concreción de determinadas prácticas que, a nuestro entender, conculcan

---

<sup>1</sup> “La tentación de apoyarse en estrategias represivas para hacer frente a los efectos de la inseguridad, derivada del modelo social adoptado, se está dejando sentir, en mayor o menor medida, en todos los países del Viejo Continente. Inmigrantes extracomunitarios, población gitana, y en general quienes componen las categorías más vulnerables de la sociedad...” (Naredo Molero, 2001).



estos derechos. Intentaremos aproximarnos a este hecho, a sus condicionantes, a sus explicaciones, a sus posibles soluciones y a las reformulaciones que todo ello conllevará.

### **¿Son las drogodependencias un concepto monolítico?. Las tres formas de concebir las drogodependencias**

Las drogodependientes (y en su caso las drogodependencias) pueden ser vistos bajo la imagen de tres figuras arquetípicas: el vicioso que consume para obtener placer, el enfermo que consume drogas por padecer una determinada patología o como fruto de su propia dependencia a las drogas que le abocan a huir del displacer con un nuevo consumo y el ciudadano que, con mayor o menor grado de libertad, opta por la opción de consumir sustancias psicoactivas como forma de vida, como búsqueda de un proyecto vital que lo encamine hacia el logro de la (“su”) felicidad<sup>2</sup>. Como resulta de todo punto vista lógico, el cómo entendamos las drogodependencias conllevará una distinta forma de abordarlas, tanto desde el punto de vista asistencial, como del social e institucional.

Tal es así, que si el toxicómano es un vicioso, la sociedad no se verá en la necesidad de implementar ningún tipo de medida para la asistencia de este colectivo, ya que los problemas que les suponga dicho consumo serán única y exclusivamente responsabilidad de ellos mismos; que si como enfermos son considerados, la respuesta lógica consistirá en que, además de incidir sobre sus causas (políticas preventivas) los poderes públicos deberán establecer unos sistemas y servicios de tratamiento que permitan a estos sujetos, o bien superar su enfermedad o bien sobrellevarla con el menor coste personal y social posible; y, por último, que si son vistos como sujetos competentes para

---

<sup>2</sup> «Todos los hombres tendemos a la felicidad y nadie puede negar que lo hace [...]. Pero no es lo mismo “felicidad” que “placer”, porque la felicidad es un término para designar el logro de nuestras metas, la consecución de los fines que nos proponemos. Por eso algunas corrientes filosóficas entienden la felicidad como autorrealización, para distinguirla de quienes entienden por felicidad obtención de placer, que es el caso de los hedonistas. “Placer” significa satisfacción sensible causada por el logro de una meta o por el ejercicio de una actividad» (Cortina, A., 1995: 54).

optar por un estilo de vida significado por el consumo de drogas, su conducta deberá ser respetada como cualquier otra decidida por un sujeto competente con una capacidad de elección tan amplia (o tan restringida) como la de cualquier otro ciudadano, y los problemas que ello le conlleve deberán ser cubiertos por los recursos, tanto sociales como sanitarios, válidos para el resto de la población.

### **El triunfo del modelo de enfermedad**

Desde el momento en que las drogodependencias comenzaron a valorarse como un problema sanitario-social de primera magnitud en nuestro país, el modelo de enfermedad fue instaurándose de forma paulatina e imparable desterrando al modelo que entendía a las drogodependencias como un vicio. Pero esta decisión no nos parece que se haya sustentado en consideraciones solamente de corte “científico”, si no que también se ha apoyado primordialmente en criterios de “economía social”. Cuando hablamos de “economía social” nos referimos a que la elección del modelo de enfermedad como explicación del fenómeno de las drogodependencias es la más “económica” socialmente, esto es, que es la que resulta más funcional para el sistema social en el que nos desenvolvemos. La funcionalidad<sup>3</sup> se puede apreciar de una forma más nítida, entre otras, en las siguientes consideraciones:

-Para los individuos, ser considerados como enfermos, supone una válvula de escape para sus sentimientos que vinculan su situación con su responsabilidad personal de consumir drogas y de aquellas consecuencias indeseables que

---

<sup>3</sup> Frases como “el demonio de la droga”, o en otros aspecto “el terrorismo no tiene causas” o “el paro se debe a que los inmigrantes nos ocupan los puestos de trabajo”, no dejan de ser malintencionadas cortinas de humo que no buscan otra cosa que desviar los problemas sociales hacia “responsables” concretos y objetivables. En otras palabras, es la búsqueda de un chivo expiatorio al que achacarle determinados “males”.

comporta<sup>4</sup>. Ser enfermos les devuelve, en cierto grado, parte de la “respetabilidad” perdida.

-Las familias, al considerar a su miembro drogodependiente como un enfermo, no lo vivencian como un fracaso del sistema familiar, sino como una consecuencia de no se sabe cualesquiera influencias externas que han llevado a enfermar a uno de sus miembros. Por lo tanto, la búsqueda de responsabilidades dentro del núcleo familiar se torna una labor baladí.

-Para el colectivo social y, sobre manera, para las instituciones y personas que dicen representarlo, el entender la drogodependencia como una enfermedad legitima la norma social, al reforzar la idea de que todo el que se aparta de la misma es, de una u otra manera, patológico. De la misma forma, desvía la atención de los problemas estructurales y de la falta de alternativas en un mundo altamente competitivo, hacia un enemigo común (la droga) y a los “soldados” de su ejército (los traficantes), de tal forma que no se pone en tela de juicio el funcionamiento del sistema social<sup>5</sup>.

Pero, además, la asunción del modelo de enfermedad como explicativo de estos procesos conlleva indisolublemente toda una serie de acciones, tanto terapéuticas como preventivas, que vienen absolutamente limitadas por el modelo, de tal forma que al ser enfermos y, para más datos, encuadrados dentro de las patologías mentales (no obviamos que en dicho grupo vienen a ser clasificadas las drogodependencias tanto en el DSM-IV como en la ICD-10)

---

<sup>4</sup> En otras palabras, se podría resumir en la siguiente reflexión: «*Si estoy como estoy no es por mi culpa... ¡la culpa es de la droga!*».

<sup>5</sup> Es reveladora la reflexión de Conrad y Schneider (1985) cuando expresan que «Las conductas desviadas, antes definidas como inmorales, pecaminosas o criminales, se les han dado significados médicos. Algunos dicen que la rehabilitación ha reemplazado al castigo, pero en muchos casos los tratamientos médicos se han convertido en nuevas formas de castigo y control social» (en Touzé, G., 2001). En el mismo sentido se expresa Freidson (1978) cuando afirma que «... el derecho trata con actos de desviación imputada por los que el actor es hecho responsable y por los que debe pagar, en tanto que la medicina se ocupa de la desviación implicada por la que no se considera que el actor es responsable y que es “tratada” más que “castigada”» (en Touzé, G. 2001).

se les considera en cierto grado como sujetos susceptibles de ser tutelados<sup>6</sup> en función al juicio social que se tiene sobre ellos.

### **Las drogodependencias como estilo de vida**

Entender las drogodependencias como derivadas de un determinado estilo de vida no es un cuño de reciente fabricación. Tal es así que Stanton Peele (1990) criticó la concepción férreamente arraigada, tanto a nivel social como entre el colectivo profesional, de que las drogas generarían adicción simplemente con su mera presencia, así como que su consumo era efecto y, al mismo tiempo, causa de disfuncionalidad.

Según esta forma de entender las conductas adictivas éstas darían respuesta a un intento de obtener un equilibrio entre el entorno, sea cual sea éste, y el individuo, de tal forma que lo que sería determinante para el proceso de la adicción no sería la sustancia en sí o sus propiedades, si no la experiencia que cada persona recibiría de su interacción con la misma<sup>7</sup>. Además, para Peele, el adicto entendería la adicción como *«lo menos malo dentro de lo malo»*, no viéndola como una causa de disfuncionalidad si no, en numerosas ocasiones, como un comportamiento de absoluta funcionalidad, alejado de la normatividad social al uso, pero frecuentemente normativa con el grupo más próximo. Así, la adicción se mostraría como la lógica prolongación de un estilo de vida

---

<sup>6</sup> Al referirse a cómo el propio concepto de enfermedad determina todo el contexto que engloba a dichos procesos, son muy sugerentes las palabras de Graciela Touzé *“Podemos reconocer diversos enfoques en la conceptualización de la enfermedad: el concepto positivista, que define a la enfermedad como proceso biológico, que afecta el buen funcionamiento del organismo; la posición cultural relativista, para la que una condición es enfermedad sólo si así es reconocida y definida por la cultura ; y el enfoque construccionista, para el que *Alas enfermedades son juicios que los seres humanos emiten en relación con condiciones que existen en el mundo natural*”* (Conrad, 1982). Este último enfoque integra lo simbólico a otros procesos ; la construcción social de la enfermedad implica procesos sociales subjetivos y categorizaciones cognitivas y normativas. Desde este enfoque, Conrad trabaja con las designaciones: la enfermedad como juicio social y negativo. *De ello se desprende lógicamente que tanto la diagnosis -como clasificaciones sistematizadas- como los tratamientos se fundamentan en estos juicios sociales; no se puede separarlos»* (Touzé, G. 2001)

<sup>7</sup> Definido por Peele como *«experiencia adictiva»*, entendiendo que no somos adictos a una sustancia, si no a la experiencia que la sustancia crea para nosotros.

libremente elegido para la interrelación del sujeto con su medio<sup>8</sup> y que si genera sentimientos de “patología” es, en su mayor medida, debido a una estructura social que penaliza comportamientos, más que a la toxicomanía como genuinamente generadora de problemática.

### **¿Acaso importa cómo te veo?**

El concepto liberal de ciudadanía pretende como objetivo último el conseguir la igualdad de derechos de los ciudadanos frente al Estado, siendo así definida la ciudadanía como un conjunto de derechos y deberes de los sujetos para con un Estado. En este sentido, Marshall, entendió por ciudadanía a la *«plena pertenencia a una comunidad, donde pertenencia implica participación de los individuos en la determinación de las condiciones de su propia asociación. La ciudadanía es un status que garantiza a los individuos iguales derechos y deberes, libertades y restricciones, poderes y responsabilidades»* (En Held, 1997: 44).

En el mismo sentido, Marshall considera que la ciudadanía *«es un status que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese status son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica»* (Marshall, 1997: 312). Visto así es fácil apreciar que la noción de ciudadanía no sólo se limita con un conjunto de demandas clásicas concretas, como el derecho al voto o a la igualdad ante la ley, sino que *«desde una perspectiva analítica más amplia, el concepto de ciudadanía hace referencia a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué, al definir cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados»* (Van Gusteren, en Ilaquiche, 2001). La

---

<sup>8</sup> Tal es así que la sustancia, en numerosas ocasiones, llena el tiempo, estructura la vida, proporcionan sosiego y aportan una determinada identidad a los sujetos.

paradoja de la ciudadanía nos pone en el contornillo hoy de que, si la modernidad supuso la abolición de las diferencias estamentales y la vertebración de una sociedad aparentemente igualitaria, estamos tornando a una concepción “premoderna” de la ciudadanía, en la que ésta acaba convirtiéndose en un factor de exclusión y de diferenciación social.

Las concepciones que se tienen sobre los sujetos determinan en mayor o menor grado como se abordan sus problemáticas y a este hecho no es ajena la práctica del Trabajo Social. Esto es y siguiendo a Crossetto, según como se nomine a los sujetos con los que se trabaje, cada una de estas denominaciones designan diferentes interpretaciones y está remitiendo a estrategias de intervención diferentes (En Severini, 2002). Por lo tanto no sólo es importante no sólo como te veo... ¡si no también como te llamo!

Ciudadanía supone respeto, una cierta igualdad y justicia, y sin ningún lugar a dudas, participación, pero una participación que no es una mera consulta sino que implica información sobre lo que nos atañe, control sobre los procesos, negociación, acuerdos y, sobre todo, co-dirección. Los drogodependientes al ser conceptualizados como enfermos, por el contrario, son sometidos a un trato en el que su competencia es puesta en duda bajo el pretexto de que son dependientes de una sustancia y esa, en cierta manera, anula su “libre albedrío” y su participación, por tanto, es reducida hasta la mínima expresión.

En numerosas ocasiones, y en función del entendimiento de la drogodependencia como estilo de vida, no podemos substraernos a la realización de un cierto paralelismo entre el fenómeno de las drogodependencias (y, por ende, de los drogodependientes) y el devenir histórico del concepto de la homosexualidad. Tal es así, que ésta última ha sido vista a lo largo de la historia como un vicio, posteriormente como una enfermedad y, hoy en día, como una simple opción y expresión del libre ejercicio de la sexualidad de los individuos. En función de este paralelismo resulta sugerente y digna de reflexión la posibilidad de que el consumo de

drogas y, en su caso, la drogodependencia, no dejen de ser meras opciones para encararse al mundo en un proyecto vital individual tan válido como otro cualquiera en el que la patología, los “daños”, vienen más profundamente determinados por el estatus legal de las sustancias que por el efecto directo sobre el organismo de las mismas, llegando hasta tal punto que la mayoría de los sujetos adictos a sustancias ilegales acuden a tratamiento más que por las consecuencias orgánicas que ello les acarrea, por una simple imposibilidad de mantener el costo que les supone el consumo (hasta tal punto que acaba siendo más lesiva para el individuo la ausencia de la sustancia que su mera presencia)<sup>9</sup>.

La realidad de la asistencia a los drogodependientes en nuestro país viene determinada por una velada consideración (en ocasiones, las más, no tan velada) de que los drogodependientes no son individuos competentes, hasta un punto tal que no les es permitido ni siquiera el control de sus propios tratamientos, la elección de los mismos o su capacidad para elaborar un proyecto vital viable, ya sea desde la abstinencia o, y porque no, desde la continuación del consumo.

La actual consideración de los drogodependientes como “no competentes” hace que acaben siendo relegados al ejercicio de una «ciudadanía pasiva»<sup>10</sup> en términos marshallianos, es decir, una ciudadanía favorecedora de la subordinación y del clientelismo de ellos hacia las instituciones del Estado (o, en su caso, de determinadas ONG<sup>s</sup>) como sector desfavorecido de la sociedad

---

<sup>9</sup> Resulta inquietante la idea postulada por Lewis, ya en 1953, y que afirma que «De todas las tiranías, la que se practica sinceramente por el bien de sus víctimas puede ser la más opresiva. Ser curado contra la voluntad de uno, y curado de cosas que podrían no considerarse enfermedad, significa ser puesto al mismo nivel que los niños pequeños, los imbéciles y los animales domésticos».

<sup>10</sup> Para Marshall, la relación entre derechos y participación es la que marca el ejercicio de una «ciudadanía activa». Así Marshall supone que al asegurar los derechos se asegura la participación ciudadana o, en otras palabras, que los derechos están en equilibrio con las obligaciones, porque al sentirse parte de una comunidad el ciudadano tiene el deber de participar y que el simple hecho de exigir el cumplimiento de sus derechos lo hace ya participativo.

y que en vez de potenciar, inhibe el ejercicio activo de las obligaciones y derechos ciudadanos.

Para que la norma sea correcta tienen que haber participado en un diálogo todos los afectados por ella, ya que sólo se dará por sancionada cuando todos (y no los más poderosos o la mayoría) la acepten por considerar que satisface intereses universalizables a toda la colectividad. Se trata, por tanto, de la puesta en marcha de una actitud dialógica, que implique tomar en cuenta la autonomía de las demás personas además de la nuestra, sin entenderlo como una agresión. Así, los proyectos personales no deberán ser impuestos, si no libremente elegidos y consensuados, bajo el criterio de que la persona es siempre el fin último de toda acción y nunca un mero medio de la misma.

Pero si nos parece grave esta “minoría de edad” que se les atribuye a los drogodependientes como entes individuales, no lo es menos cuando hablamos de ellos como colectivo. Tal es así que no se han observado intentos serios (y decimos “intentos serios” siendo benévolo, ya que sería más exacto dejarlo en “intentos”) de potenciar su participación en la planificación, gestión y supervisión de aquellas políticas socio-sanitarias a ellos dirigidas. No podemos obviar que la posibilidad que los ciudadanos o determinados grupos sociales tienen de influir sobre el orden colectivo depende, sin ningún lugar a dudas, de las oportunidades que ofrezcan las instituciones, esto es, que la promoción que se realice desde el orden institucional es imprescindible, bajo nuestra creencia de que no basta con ofrecer oportunidades de participación, sino que hay que promoverlas.

Por eso es necesario contrarrestar los efectos de la desigualdad a través de iniciativas de empoderamiento, incrementando el vínculo social y las capacidades de los grupos sociales más vulnerables para incidir en las políticas públicas.



El modelo de enfermedad instalado en el abordaje de las drogodependencias resulta altamente desigualitario, sobre todo si se asume una concepción bio-médica de la salud, donde el profesional y/o especialista, ya sea de la Medicina, de la Psicología o del Trabajo Social, es quien tiene el mayor poder de decisión respecto a la salud de nuestros adictos. Esta forma de ver la salud, tanto física como psíquica o social, tiende a poner límites a la participación de la población, en este caso de los drogodependientes, dejándola sólo para aquellos aspectos menos relevantes, poniendo trabas (cuando no impidiendo abiertamente) que adquieran protagonismos gerenciales y, menos, evaluativos de las políticas a ellos dirigidas. Todo esto nos lleva a la situación en que consideramos encontrarnos, en la que se les aplican a los drogodependientes políticas socio-sanitarias y medidas de toda índole a espaldas de sus opiniones, sobre todo si se encuentran en una situación de consumo activo.

Las voces acalladas (o sencillamente ignoradas “por irrelevantes”) de este colectivo ahondan en una situación que se revela en toda una serie de relaciones sociales desiguales que se dan en los dispositivos-políticas dirigidos al colectivo y que no expresan otra cosa que un cierto grado de conflicto de intereses y relaciones de poder entre aquellos que ostentan el dominio del saber técnico-científico y aquellos (los drogodependientes) que constituyen el saber social y que, al fin y a la postre, implica una pérdida de información esencial.

Pero este oscuro panorama planteado, con resultar desalentador, no implica que debamos rendirnos a la cruda realidad y menos aún que, desde el Trabajo Social, nos permitamos el lujo de ser cómplices de ello. La imprescindible acción participativa de estos colectivos, o incluso de los adictos en clave individual, será un factor clave para el respeto a los derechos de los mismos, debiendo ir dirigida dicha acción participativa a la obtención de una redistribución del poder, la democratización del conocimiento y la construcción de saberes sociales y, sobre todo, al establecimiento de las condiciones e instancias necesarias para que la participación sea real y efectiva. Es más, la

administración y los poderes públicos deberán tomar como una tarea pendiente el poner las condiciones suficientes para el desarrollo y fortalecimiento de organizaciones y redes sociales relacionadas con las drogodependencias, que permitan establecer una interlocución válida entre “saberes”, asumiendo, sin temor, la existencia de una cierta entronización del poder y que toda participación supone una transferencia de dicho poder de las instituciones hacia los usuarios.

La participación de los usuarios en el campo de las drogodependencias (ya sea ésta entendida como enfermedad o como estilo de vida) podría ser entendida como un *proceso social* a través del cual pueden contribuir al diagnóstico de sus problemas de socio-sanitarios identificando posibles desafíos para asumir; pueden conformar alianzas y formas de cooperación; pueden ser parte del diseño de las soluciones a aplicar a sus problemas, y, como no, llevarlas a la práctica; y pueden ser un agente evaluador de los procesos y resultados obtenidos en las acciones hacia ellos dirigidas.

Los drogodependientes, por tanto, opinamos que no son tratados por los sistemas o dispositivos a ellos dirigidos como ciudadanos, al negárseles (en algunas modalidades “terapéuticas” de forma flagrante) su capacidad de actuar como sujeto, es decir, como alguien capaz de expresar lo que piensa, lo que siente y lo que quiere. Si la libertad es la posibilidad que tienen hombres y mujeres de asumir expresivamente su subjetividad, de decidir actuar en consecuencia y de contar con las condiciones tanto internas, como externas, para poder hacerlo; si la libertad supone hombres y mujeres dispuestos a concretar sus ideales, valores, motivos, intereses... nuestros adictos no pueden ser considerados como individuos tratados en libertad, al negárseles, en todo o en parte, estas capacidades, al negárseles, al fin y al cabo, la libertad de pensar, sentir, querer o actuar de forma distinta a la que se les quiere imponer. So pretexto de librarlos de su “esclavitud a la sustancia” los abocamos, quieran o no quieran, a la esclavitud al sistema y a los técnicos que lo representan.

No obstante no querríamos terminar sin hacer mención a una situación paradójica que se está observando en el marco de los dispositivos de asistencia a los toxicómanos: la parcial devolución de sus derechos de ciudadanía en los dispositivos “marginales”. ¿A qué nos referimos cuando afirmamos esto?. La implementación de dispositivos “de mínimos “, servicios dirigidos a población a la que se le aplican criterios paliativos o de calidad de vida (salas de venopunción, dispositivos de cobertura socio-sanitaria, etc.), generalmente drogodependientes muy marginales con grados extremos de exclusión, ha traído consigo un replanteamiento del abordaje de los mismos. El respeto a sus decisiones, la toma en cuenta de sus opiniones sobre los servicios a ellos dirigidos, la participación (eso sí, más indirecta que directa) en algunas parcelas de su funcionamiento, la implicación en políticas sanitarias (por ejemplo, colaborando en la recogida de material de punción utilizado para ser sustituido por otro aséptico) se está convirtiendo en una práctica común.

Esta cierta devolución de derechos, además de parcial no es una devolución que sea otorgada, como sería preciso, por el cuerpo social en su conjunto, sino que acontece en lo próximo, dentro de la marginalidad, esto es, entre marginales para los que se implementan servicios marginales y, sin negar el avance que esto supone, consideramos que con esto no es suficiente. Resulta llamativo el proceso que se da: mientras no eres totalmente marginal, mientras la exclusión aún no es completa, mientras se considera que aún existen visos de “recuperabilidad” el drogodependiente es tratado como el infante al que hacíamos mención, tutelado, dirigido, manejado, controlado... pero cuando ya no es “controlable” se le devuelve parte del respeto y del reconocimiento sustraído. Esta devolución de derechos creemos que se debe, además de a la buena voluntad (¿quizás a su ética?) de muchos de los profesionales de estos servicios (conocemos a unos cuantos y sabemos que lo que decimos de ellos es cierto), a la misma necesidad de control y de estigmatización que funciona en los “recuperables”. Esta población más marginal de drogodependientes, estos “irrecuperables”, son sujetos que, en su mayor parte, se han alejado consciente y voluntariamente de los recursos normalizados por el trato recibido

en ellos, por no haber encontrado respuesta a sus necesidades. Así, para que puedan ser “controlados” nuevamente, estos sujetos deben retomar el contacto con los dispositivos, con unos dispositivos que puedan ofertarles al menos un mínimo de lo que pueden precisar y, sobre todo, aquello que para la mayoría de los seres humanos es el bien máspreciado: el respeto.

Para finalizar, nos parece imprescindible la realización de una apuesta decidida, en la que el Trabajo Social ha de ser parte activa, para la promoción y construcción de una *ciudadanía activa de los drogodependientes*, con vínculos sociales y virtudes cívicas, que posibilite una cogestión de los servicios a ellos dirigidos; ciudadanía que debe ser parte de un modelo de cogestión de la salud pública y que implique la fiscalización de las políticas y acciones que les conciernan. La participación constituirá entonces uno de los “pilares básicos” para el ejercicio de los derechos de ciudadanía por parte de los drogodependientes, pues a través de su impulso provocará indefectiblemente un cambio en la forma de comprender y abordar los problemas de drogas por parte de la comunidad, vinculando los equipos socio-sanitarios, los usuarios y, por ende, el conjunto de la comunidad organizada.

Pero para que el Trabajo Social pueda asumir estos retos no lo podrá hacer desde la posición que ha sido hasta ahora mayoritaria en el abordaje de las conductas adictivas: un trabajo social pasivo instrumento de control. Será preciso asumir el cambio hacia una posición activista<sup>11</sup> dirigida hacia la transformación social, hacia el reconocimiento de derechos, hacia el respeto a la autonomía de los individuos, hacia la asunción de los drogodependientes como sujetos competentes.

Los cambios que propugnamos entendemos que no deben ser más que el inicio de proceso de normalización del uso de sustancias psicoactivas, del reconocimiento de los usuarios de drogas (ya sean adictos o no) como

---

<sup>11</sup> Karen Healey se refiere al Trabajo Social activista como aquel que se dirige hacia una transformación radical tanto de los procesos como de los objetivos en el Trabajo Social.

personas responsables y competentes para determinar y organizar sus propias vidas y, como no, de respeto de los derechos humanos de los usuarios de drogas como los de cualquier otro ciudadano.

Y en el ejercicio de contraponer lo que hemos hecho y aquello que debemos de hacer, la forma de afrontar desde el Trabajo Social en Drogodependencias el tercer milenio en el que nos encontramos, puede estar contenido en las palabras de Natalio Kisnerman...

*Una pregunta que puede surgir es ¿de qué somos responsables nosotros, los profesionales, generalmente autoendiosados tras un profesionalismo?. Y contestamos: somos responsables de desarrollar una relación en la que auténticamente respetemos a los otros. El tema de los valores en Trabajo Social aparece desde sus orígenes, inseparable del compromiso con las personas con quienes trabajamos en el abordaje de los problemas sociales. Y esto tiene que ver con la capacidad, con la idoneidad, de escuchar al otro, de reconocer la dignidad de las personas, lo que implica aceptarlas tal como son en cualesquiera que sean sus circunstancias, condiciones, sexo, etnia, cultura, religión, ideas, problemas que presenten, individualizándolas en su singularidad como sujetos, en relación con otros sujetos, nunca como objetos. Los seres humanos tenemos necesidad de ser reconocidos, valorados.*

N. Kisnerman

## **BILBIOGRAFÍA**

Cortina, A. (1995): La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 41-63.

De Lucas, J. (2002): La exclusión como negativo de los derechos humanos. Sobre la relación entre proceso de globalización y la universalidad de los

derechos humanos. En Ortega, C. y Guerra, M.J. (Coord.) *Globalización y neoliberalismo ¿un futuro inevitable?*. Oviedo, Nobel.

Escobar Riffo, D. (2001): La participación ciudadana en los programas de promoción de la salud [en línea]. Disponible en <http://www.innovacionciudadana.cl/ddt/dcto8.pdf> [2004, 3 de junio].

García, S.; Lukes, S. (Comps.) (1999): *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid, Siglo XXI.

Healy, K. (2001): *Trabajo Social: Perspectivas contemporáneas*. Madrid, Morata.

Held, D. (1997): Ciudadanía y autonomía. *Agora*, 7.

Ilaquiche Licta, R. (2001): Ciudadanía y pueblos indígenas [en línea]. *Boletín ICCI "RIMAY"*, 22. Disponible en <http://icci.nativeweb.org/boletin/22/Ilaquiche.html> [2004, 3 de junio].

Kisnerman, N. (2001): Ética, ¿para qué?. En Kisnerman, N. (Comp.) *Ética, ¿un discurso o una práctica social?*. Barcelona, Paidós.

Naredo Molero, M. (2001): Seguridad urbana y miedo al crimen [en línea]. *Boletín CF+S. French Fries*, 22. Disponible en <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n22/ammr.html> [2006, 3 de enero].

Marshall, T. (1997): Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 297-344.

Peele, S. (1990): Addiction as a cultural concept. *New York Academy Sciences*, 602, 205-220.

Quesada, F. (Dir.) (2002): *Naturaleza y sentido de la ciudadanía hoy*. Madrid, UNED.

Romaní, O. (1992): Marginación y drogodependencia. Reflexiones en torno a un caso de investigación-intervención. En Álvarez-Uría, F. (Ed.) *Marginación e inserción. Los nuevos retos de las políticas sociales*. Madrid, Endymión.

Romaní, O. (1999): *Las drogas. Sueños y razones*. Barcelona, Ariel.

Salazar Bernard, I.; Salazar Bernard, J.I.; Rodríguez López, A. (1997): Las drogodependencias como fenómeno socio-sanitario. *Anales de Psiquiatría*, vol. 13, 10, 415-425.

Severini, S. (2000): *Trabajo Social y Compromiso Ético. Asistencia o Resistencia*. Buenos Aires, Espacio.

Solé Puig, J.R. (1989): *Terapia antidroga*. Barcelona, Salvat.

Szasz, T. (1993): *Nuestro derecho a las drogas. En defensa de un mercado libre*. Barcelona, Anagrama.

Touzé, G. (2001): Uso de drogas y VIH/SIDA [en línea]. *Revista Encrucijadas*, 8. Disponible en <http://www.drogas.bioetica.org/droestupeq0.htm> [2004, 3 de junio].

Trujols, J.; Salazar, J.I.; Salazar, I. (1999): Los usuarios de drogas como ciudadanos. En Becoña Iglesias, E.; Rodríguez López, A.; Salazar Bernard, I. (Coord.) *Drogodependencias. V. Avances 1999*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

# APREHENDIENDO A RESPETAR: LA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DEL TRABAJO SOCIAL

Méndez Fernández, A.B.<sup>1</sup>;

Leal Freire, B.<sup>2</sup>;

Martínez Rodríguez, M.<sup>3</sup>;

Salazar Bernard, J.I.<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Profesora Titular de Escuela Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidad de Vigo).

<sup>2</sup>Trabajadora Social. Ayuntamiento de La Coruña.

<sup>3</sup>Trabajadora Social.

<sup>4</sup>Licenciado en Medicina y Cirugía. Magíster en Drogodependencias.

## RESUMEN:

Los Derechos Humanos son inseparables de la teoría, los valores, la ética y la práctica del Trabajo Social, puesto que la defensa y el fomento de estos derechos encarnan la justificación y la motivación de la práctica de nuestra profesión. Dicho en otras palabras, como profesión mediadora, el Trabajo Social exige tener presentes los valores éticos implícitos en estos derechos, por lo que se erige como una necesidad ineludible la posesión de una sólida base de conocimientos en torno a ellos que nos posibilite perspectivas teórico-metodológicas para la práctica profesional.

Tal es así que, de hecho, la visión desde una perspectiva global de Derechos Humanos ayuda a la profesión y a los profesionales al aportar un sentido de unidad y solidaridad, sin que por ello se pierdan de vista las perspectivas, condiciones y necesidades locales que constituyen el marco concreto en el que actúan. La formación en este ámbito, específica y transversalmente, así como en las propias prácticas docentes e institucionales son un reto a asumir en el currículum del Trabajo Social, a fin de garantizar prácticas acordes con los



valores y objetivos de la profesión, promotora de derechos, bienestar y desarrollo.

**PALABRAS CLAVE:** Derechos Humanos, formación, intervención profesional.

**ABSTRACT:**

Human Rights are inherent to the theory, values, ethics and practices of Social Work because the defence and enforcement of these rights constitutes the core aim of our profession. In other words, as a mediating profession, Social Work demands keeping in mind the ethical values implicit in these rights and so, a solid background concerning Human Rights that enables us to develop theories and methodologies for the practice.

This global view of Human Rights brings, to the practice and professionals as well, a sense of unity and solidarity without losing attention to the local needs and conditions that shape the frame of the practice. An specific and cross-cutting training in this area, as in teaching and institutional practices too, are a challenge to be taken by the Social Work curriculum if we are to grant practices according to the values and goals of our profession, like promoting rights, welfare and development.

**KEY WORDS:** Human Rights, training, professional practice.

## **Derechos Humanos y Trabajo Social: un binomio inseparable**

Son diversos los elementos que vinculan y establecen la interdependencia entre el Trabajo Social y los Derechos Humanos (en adelante se podrá leer también como DH), entendidos estos como un todo integrado e interdependiente, y reconociendo, así mismo, que no se pueden establecer como algo inmutable, sino que deben ser continuamente redefinidos y dialogados por todas las partes implicadas (Gaitán, 2004: 24-25). Este binomio se justifica desde el propio concepto del Trabajo Social, los valores y principios de la ética profesional, así como desde los diversos documentos relativos a la profesión.

Partiendo del concepto, la *Asamblea general de la Federación Internacional de Trabajo Social* y de la *Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social*, elaboraron en el año 2000 la definición siguiente la profesión (2000: ):

«El Trabajo Social profesional promueve el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas y la capacitación y liberación de las personas para mejorar su bienestar. Utilizando teorías de la conducta humana y de los sistemas sociales, el Trabajo Social interviene allí donde las personas interactúan con su entorno. Los principios de los D.H. y de la justicia social son fundamentales para el Trabajo Social»

Siguiendo los principios expresados en los documentos de la *ONU*<sup>1</sup>, de la *FITS*<sup>2</sup> y del *Consejo de Europa*<sup>3</sup> y corporalizando nuestro *techo teórico*, será el

---

<sup>1</sup>En particular el *Manual para escuelas de servicio social y trabajadores sociales profesionales* de 1995.

<sup>2</sup>*Borrador del Documento Ética para el Trabajo Social. Declaración de Principios* de 2002, documento *International Policy on Human Rights* de 1996 y el documento de 2002 elaborado por la *FITS* en colaboración con la *Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social* con

desarrollo de los *D.H.* nuestro *leiv motiv*, situándolos en los de *Tercera Generación* (cuyo valor guía es la solidaridad).

En la propuesta de principios éticos establecidos por la *FITS* en el *Código de Ética Profesional Internacional* en 1976, se expresaba que el Trabajo Social se basa en los valores de Democracia y de los *D.H.* (En Mondragón Lagasabaster, Serrano López y Trigueros Guardiola, 1996: 59-60).

A partir de la década de los años 80 las concepciones postmodernistas irrumpieron contra los criterios universales de verdad, realizando planteamientos de diversidad, pluralismo, incertidumbre, diferencia y de conflicto (Leonard, 1996: 3-24 y Howe, 1999b: 137-161) e influyeron decisivamente en todos los aspectos y, como no, también en los principios del Trabajo Social, cuya plasmación se concretó en principios básicos y genéricos que pudiesen responder a la diversidad. Damián Salcedo pone de ejemplo el esfuerzo realizado por Sara Banks, reinterpreta sus principios y los expone en el siguiente listado de deberes básicos (Salcedo Megales, 2000: 58):

*-Respeto y promoción de los derechos* de los individuos, grupos y comunidades: respetar y promover la autonomía de las personas, grupos y comunidades, con especial atención a sus diferencias sociales por razón de raza, etnia, origen nacional, color, sexo, orientación sexual, edad, estado civil, creencias políticas, religión o minusvalías psíquicas y físicas.

*-Igualdad*: el deber de promover la igualdad, tanto en la relación profesional como en las relaciones entre clientes e instituciones o la sociedad.

---

el título *Segundo Documento Revisado para Discusión: Estándares Globales de Calificación para la Educación y Capacitación en Trabajo Social*.

<sup>3</sup>*Recomendaciones Rec (2001)1 del Comité de Ministros a los países miembros sobre los Trabajadores Sociales.*

*-Justicia social:* el deber de defender a los clientes de la injusticia social y de aplicar con equidad las normas de distribución de los beneficios de la cooperación social, así como emprender acciones que las transformen hacia formas más justas.

Por todo ello, los Derechos Humanos son inseparables de la teoría, los valores, la ética y la práctica del Trabajo Social, puesto que la defensa y el fomento de estos derechos encarnan la justificación y la motivación de la práctica de nuestra profesión. Dicho en otras palabras, como profesión mediadora, el Trabajo Social exige tener presentes los valores éticos implícitos en estos derechos, por lo que se erige como una necesidad ineludible la posesión de una sólida base de conocimientos en torno a ellos que nos posibilite orientarnos en las frecuentes situaciones sociales conflictivas a las que la práctica profesional nos aboca. Tal es así que, de hecho, la visión de su trabajo desde una perspectiva global de Derechos Humanos ayuda a la profesión y a los profesionales al aportar un sentido de unidad y solidaridad, sin que por ello se pierdan de vista las perspectivas, condiciones y necesidades locales que constituyen el marco concreto en el que actúan.

Consideramos que este planteamiento configura un buen marco general que permite conciliar los principios de universalidad y particularidad, tan imprescindibles hoy en la práctica del Trabajo Social. Una universalidad que nos permita identificarnos a nivel internacional y, al mismo tiempo, garantizar prácticas contextualizadas, que respondan a las demandas y necesidades de la población y de la sociedad concreta en la cual operamos como trabajadores sociales, huyendo de universalismos y relativismos absolutos.

### **Los D.H. en el proceso de Globalización Neoliberal**

El Trabajo Social no puede ser entendido fuera de los marcos contextuales desde los que opera, y no es posible concebir una intervención profesional que

no se sitúe en las circunstancias históricas de cada momento, tanto a nivel global como local.

Situarnos en nuestro presente nos lleva a plantear el contexto socioeconómico y político actual, que está enmarcado por la globalización, pero por una determinada globalización: la globalización neoliberal.

Estamos en un período crítico, en un proceso de globalización económica que globaliza la riqueza y localiza la pobreza, en el que los Estados Bienestaristas parecen estar dejando de un lado sus obligaciones sociales, para sólo ejercer sus “obligaciones” económicas, en un proceso que, por tanto, pone a prueba algo tan frágil como son los D.H.

La globalización neoliberal parece no estar respondiendo a las pretensiones que hacían y hacen sus defensores, al menos a aquellas que querían justificarla como un proceso de mejora global de las condiciones de vida y minorización de las diferencias a nivel planetario.

Para poder dar nuestras impresiones sobre los resultados que está obteniendo el proceso de Globalización, hemos recurrido a los datos, valoraciones e impresiones que han aportado determinados autores e instituciones, intentando exponer aquí sólo aquellos en los que el consenso sobre los mismos ha sido mayoritario o en los que, no siendo así, sus argumentaciones nos han parecido de suficiente relevancia.

El proceso en el que estamos inmersos conlleva una serie de consecuencias en diferentes esferas, a las que nos vamos a aproximar de una forma sucinta, siendo conscientes que un debate en profundidad supera el marco de esta comunicación.

## *1.-La Economía*

Por un lado nos encontramos con una revalorización de los parámetros del mercado, paradigma desde el cual parece regirse todos los demás aspectos de la vida social. El proceso globalizador neoliberal parece haber aumentado la disparidad en la distribución de la riqueza, que es cada día más extrema, tanto en el seno del centro como entre el centro y las periferias Sur y Este. Así, los países ricos son cada vez más ricos, mientras que los países pobres lo son cada vez más. Se produce, al mismo tiempo, un proceso en virtud del cual, mientras la riqueza se globaliza, la pobreza se localiza. En los pobres, las diferencias se están incrementando aunque en grados diferentes según a que país o países nos refiramos. Lo que ocurre en las naciones más avanzadas es que, además de ser la distribución de la renta más desigual, se está generando otra fractura consistente en que paulatinamente se engrosan las filas de los favorecidos y los desfavorecidos, estableciéndose una franca polarización social de corte económico.

## *2.-Estado*

El papel del Estado se reestructura y se supedita a las nuevas lógicas del capital, perdiendo capacidad y soberanía, para redefinir automáticamente su actividad<sup>4</sup>, hecho que es muy evidente en los países de la periferia y lo es cada vez más en los del centro. Así nos encontramos con que han reducido los gastos para el mantenimiento del Estado de Bienestar para evitar el déficit fiscal, para lo que han implementado medidas fiscales y salariales restrictivas. Al convertirse el libre mercado en el eje de la economía mundial, relegando al Estado a un papel secundario al considerarlo como nocivo para el mercado, se establece la crisis de lo público, quedando el Estado relegado a asumir a aquellos sectores de la productividad menos rentables, deficitarios y con los que están relacionados con la protección social y asistencial, o con la prestación de determinados servicios ciudadanos que por su escasa

---

<sup>4</sup> Sunkel Weil pone énfasis en la necesidad de competir, independientemente de la ideología del gobierno de turno, como el mayor determinante que genera la imposibilidad de tener políticas nacionales independientes y autónomas del entorno global. También la consideraría la principal causa real que lleva al desmantelamiento del Estado de Bienestar, de la economía social de mercado y de la protección a las clases trabajadoras (Sunkel, 1998).

rentabilidad no interesan a la iniciativa privada. Pero, al mismo tiempo, se refuerzan sus labores de control, con legislaciones ciudadanas más restrictivas encaminadas a controlar el malestar social que implica la pérdida de muchos logros que habían sido banderas de los beneficios del Estado de Bienestar.

A causa de la permeabilidad a las ideas neoliberales de racionalidad de eficacia y rentabilidad a corto plazo, lo público, lo social y de largo plazo no tiene financiación, por lo que cada vez se aprecia con más claridad la implementación de Políticas Sociales sectoriales que, además de recortadas, se dirigen a paliar déficits concretos más con un interés de paliar tensiones que de conquistar una mejor calidad de vida global para la ciudadanía.

### *3.-Sociedad*

Los cambios que está implicando todo este inmenso proceso interrelacionado está dando lugar a la aparición de una sociedad con unas características diferenciadas de los tipos de sociedad que existieron anteriormente. Múltiples facetas de la vida se están viendo transformadas por lo cambios acaecidos y que son claramente detectables para numerosos autores.

La sociedad se encuentra inmersa en un profundo proceso de polarización social. El desmantelamiento del aparato estatal, la privatización de los servicios públicos, sólo mejora las condiciones de vida de segmentos muy limitados de la sociedad, por lo que excluye y expulsa a segmentos crecientes de la población con difícil retorno a su situación precedente<sup>5</sup>.

En las sociedades con un concepto más o menos bienestarista o con antiguos Estados de Bienestar ampliamente desarrollados, la privatización de los servicios y organismos públicos, sumados a la desprotección social

---

<sup>5</sup> Criticando la pretendida de homogeneización social y económica de que hablan los neoliberales en referencia al proceso de Globalización, Vilas dicta una sentencia irónica: «Si de homogeneización se trata, esta es dualizadora: por un lado, una homogeneización “por arriba” de la élites y, por otro, la de la exclusión social, la de la marginación y los underclass». (Vilas, 1999).

consecuente a los compromisos presupuestarios, empeoran las condiciones de vida para la mayoría de los ciudadanos, y «rompen el contrato social entre el capital, el trabajo y el estado, y eliminan buena parte de la red de seguridad social, el sostén del gobierno legítimo para el ciudadano de a pie» (Castells, 2001b: 393), produciéndose una falta de reconocimiento de los derechos sociales o su no aplicación.

Además, es una sociedad que poco a poco, va legitimando la desigualdad (al menos en algunos de sus grupos) ante la visión de que todo se compra y se vende y que los seres humanos acaban siendo meras mercancías. Se establece un ideario en el que la desigualdad se legitima en base al mérito en el trabajo y se reinstaura el viejo refrán de *tanto tienes, tanto vales*<sup>6</sup>.

#### 4.-El hombre

Para explicar las transformaciones que se están produciendo en el hombre “global” se han postulado múltiples teorías, casi en su totalidad dirigidas al hombre de las sociedades de capitalismo avanzado. Así, para Sennet (1999) se está produciendo un proceso de «corrosión del carácter» que instauro el *sálvese quien pueda* y el consumismo como *modus vivendi*, mientras que se van instaurando una infelicidad colectiva y una cascada de crisis personales. Debord (1990) habla de que se ha instaurado en el hombre una especie de «sociedad del espectáculo»<sup>7</sup> en la que los individuos se relacionan entre sí a través del espectáculo, y en función de éste, «...configurándose una sociedad de masas, crecientemente desestructurada, atomizada y pasiva. La banalidad,

---

<sup>6</sup> Como afirma José Antonio Blanco (1999) esta forma de ver las cosas nos acerca a los animales y nos separa del ser humano: «La ética del tener o la ética del ser son entonces, simplemente, una opción entre el código de conducta del mamífero corriente o la del homo sapiens como especie consciente» (p. 193).

<sup>7</sup> En referencia al efecto que los medios de comunicación de masas en la instauración de los preceptos neoliberales en el cuerpo social, Berzosa y Fernández afirman que «Los años ochenta han sido testigos en casi todas las economías desarrolladas de la potenciación de unos valores que se han convertido en predominantes. Estos modelos han impulsado unos valores que han sido potenciados por los medios de comunicación y cuyos rasgos principales vienen dados por la afirmación del éxito individual a través de la competitividad y del consumo, la mercantilización de las relaciones personales y la desaparición de los lazos de cooperación» (Berzosa y Fernández, 1993: 42).



el narcisismo y el hedonismo insolidario de las sociedad del “entretenimiento” se consolidan, al mismo tiempo que progresa la decrepitud moral individual y colectiva. Lo cual crea el caldo de cultivo idóneo para la proliferación de toda suerte de comportamientos asociales, individuales y colectivos»<sup>8</sup> (En Fernández Durán, 2001).

Como ha planteado Bourdieu, en la sociedad de masas se han creado los instrumentos técnicos para articular un discurso unificado en el que se justifican los principios de desigualdad y persuasión colectivos (Muñoz, 1999). Los individuos, a fuerza de ver la desigualdad, la acaban desposeyendo de sus características dramáticas para asumirla como habitual, como rutinaria, como “natural”. Siguiendo la línea de Blanca Muñoz nos encontramos en una sociedad *dual* (nosotros diríamos más bien esquizofrénica o esquizofrenógena), es decir, por un lado, los D.H. nacieron como defensa de la *ciudadanía* por otro, se ven bloqueados por la difusión de los mensajes de la comunicación *de masas*, o más bien como explicita la autora, por una comunicación para masas<sup>9</sup>.

En otro orden de cosas, los referentes con nuestros grupos primarios se van paulatinamente perdiendo. Así, dejamos de ser personas lugareñas, perdemos costumbres y tradiciones que nos daban cohesión, y de tener amplias vinculaciones, fidelidades y amistades, pasamos a ser sujetos anónimos que nos identificamos casi exclusivamente con nuestras tareas cotidianas o más directamente por nuestro rendimiento económico. De esta forma se establece

---

<sup>8</sup> García Hernández habla de la «sobre-domesticación del comportamiento individual y pérdida de la función ética y valorativa». Considera que la conducta del sujeto socializado en sociedades con un gran desarrollo tecnológico estaría sujeto a los roles, actitudes y valores constantemente emitidos desde los medios electrónicos y televisuales, hasta tal punto que sería posible que determinadas industrias “éticas” proporcionasen patrones de comportamiento que actuarían como formadores del carácter (García Hernández, 2000).

<sup>9</sup> En palabras de la autora «*La contradicción entre realización de los derechos humanos y, a la par, difusión continua de mensajes comunicativos y publicitarios en los que el darwinismo social de competitividad exacerbada se difunde como forma de vida predominante, muestra la contraposición entre dos sistemas de valores irreconciliables. La persistencia en las sociedades avanzadas de "primitivismos post-industriales" indica que todavía existe y actúa una doble construcción de la realidad: la que fomenta valores de solidaridad y empatía, y la que agudiza y recurre a mensajes instintivos que fomentan la regresividad de la conciencia de los ciudadano*».

el modelo vigente hoy en las sociedades avanzadas (de forma más evidente en las grandes urbes) en el que las condiciones y el tipo de trabajo constituyen nuestra seña de identidad y en el que nuestra personalidad y nuestra relación sociocultural se circunscriben y referencian en el entorno de nuestras actividades<sup>10</sup>.

### *5.-Mundo del trabajo*

La Globalización supone la puesta en marcha de procesos destructivos-constructivos importantes. Así, industrias enteras son desmanteladas en unas zonas para ser levantadas de nuevo en otras que les reportan mayores beneficios económicos, con el consiguiente sufrimiento social representado en el paro masivo, los contratos-basura, la precariedad laboral, la exclusión, y la sobre-explotación de hombres, mujeres y niños (Ramonet, 1999).

### **Una perspectiva de D.H. para la intervención profesional**

La globalización en sí misma no tiene porque ser indeseable, sino más bien todo lo contrario, pero deberá ser inspirada por otros criterios, establecer otras prioridades y delimitar fines más justos; es decir, no es ni buena ni mala, sino que será lo que nosotros queramos que sea, ya que como construcción humana que es, somos nosotros los que debemos dictar qué principios deberán regirla, sobre todo (y diríamos que de forma inexcusable) si ponemos como eje de la misma la dignidad de las personas bajo la consideración de que el ser humano debe ser siempre un fin y nunca un medio. En términos económicos la globalidad afecta a todos, bien sea porque participen de ella o porque no se incluyan, con lo cual no se puede evitar su influencia.

---

<sup>10</sup> Zufiar considera que la crisis de valores que está ocurriendo en las sociedades modernas occidentales se debe a que los valores que rigieron anteriormente las mismas eran el interés general y el bien común, mientras que actualmente la prioridad está en el mercado y la que pierde es la sociedad (Zufiar, 1998: 456).

Lo que es ineludible es que es un proceso irrefrenable y al que nuestra profesión debe dar respuesta ya que está afectando a la especie humana en todos los lugares del mundo, en todos los Estados nación, a la forma de ver el mundo y, como no, a la misma intervención social y a sus posibilidades, modos y maneras de realizar la intervención profesional.

Si el proceso sigue por los derroteros que hemos expuesto, con la filosofía de fondo que lo sostiene, los presagios no parecen ser muy halagüeños. El Trabajo Social se va a tener que enfrentar al renacimiento de retos antiguos que ya se consideraban superados o en vías de superación y a la aparición de otros nuevos, retos a los que habrá que dar una ajustada respuesta

En relación a este retrotraerse merece una especial consideración por nuestra parte la *neo-filantropía*, como recuperación de prácticas que se dan ya por obsoletas. En el marco de la retórica neoliberal la pobreza y la exclusión se pretenden interpretar desde en el marco de la responsabilidad individual, obviando los factores estructurales y funcionales del sistema determinantes de estas situaciones. Si nuestra profesión asume este principio neoliberal está abocada a que su práctica se realice dentro de un *marco filosófico-moral filantrópico*, es decir, un marco en el que estos sujetos pobres y excluidos se encuentran desprovistos de cualquier derecho por “ser únicos responsables” de la situación que viven; por ello sólo podrán ser susceptibles de la ayuda solidaria de aquellos que se las quieran prestar, pero nunca beneficiarios de una cobertura del conjunto de la sociedad vehiculizada por el Estado. Bajo estos presupuestos, en vez de actuar como generadoras de ciudadanía, contribuirían a un proceso de “desciudadanización”.

Parece obligado el enfrentarnos a una situación futura que no va a ser sino una mera prolongación de la presente y a la que ya nos hemos referido profusamente. Las perspectivas de futuro que vaticinamos pueden no darse todas, a buen seguro que variarán según las zonas del mundo de las que hablemos, y podrán ser diferentes en su cuantificación y cualificación, pero el

hecho es que suponen riesgos que ya hoy se vislumbran y que se han ido instaurando en nuestra sociedad del hoy. Cada vez mayores flujos de personas se trasladan de los países pobres a los ricos con lo que los brotes de xenofobia, de proteccionismo estatal contra los “invasores” serán el caldo de cultivo de sociedades cada vez más cerradas y excluyentes con los diferentes.

Esperamos ver sociedades cada vez más fragmentadas, con sectores enteros de la población desplazados hacia el mundo de la exclusión, con vivencias de inseguridad y riesgo constante y fuertemente dualizadas por cuestiones económicas, de acceso a la educación, a las tecnologías de la información, con brechas digitales, sociales, educacionales, laborales cada vez más profundas y sangrantes. Sociedades cada vez más individualistas, forjadas en los valores del mercado como rectores supremos, insolidarias, sociedades que mercantilizan al ser humano y con una vuelta al comunitarismo para realizar los mínimos soportes sociales.

Las consecuencias del actual proceso de globalización, dentro del cual cada vez se dan mayores situaciones de exclusión social, junto con la crisis de los estados bienestaristas y partiendo de que la profesión de Trabajo Social tiene una dimensión ético-política nos lleva a plantear la cuestión de la ciudadanía y los D.H. en la intervención desde estas profesiones<sup>11</sup>.

Si partimos del concepto de ciudadano de Vilas, entendiendo que éste comporta cuatro dimensiones básicas: autonomía, igualdad, sentimiento de eficacia y responsabilidad, es clara su contraposición a la exclusión social que se caracterizará entre otras cosas por un sentimiento de ineficacia personal, de inseguridad frente a la falta de trabajo, la restricción de la responsabilidad a lo

---

<sup>11</sup> El Trabajo Social, es una profesión con una clara dimensión ético-política en la medida en que posee una direccionalidad asentada en la elección de valores y una intencionalidad de cambio social dirigido a la mejora de situaciones, tanto individuales como colectivas, en aras de un compromiso con la justicia social, bajo los parámetros de respeto y promoción de la autonomía. Además, es político porque no se sitúa en la neutralidad al fundamentarse en valores e ideología, en una concepción del mundo y en una determinada opción sobre los fines sociopolíticos que debe perseguir la acción social (Navarro, 2002).

inmediato (la familia, el vecindario a lo sumo); la igualdad no subsiste, ni siquiera de manera simbólica, frente a la evidencia de las desigualdades en todos los órdenes de la vida (Vilas, 1999). Por todo ello, la categoría de ciudadanía se erige en un pilar central de la intervención social, tanto más si tenemos en cuenta que su profesionalización se ha vinculado tradicionalmente al desarrollo del Estado de Bienestar y los Derechos Sociales.

En un sentido similar se manifiesta De Lucas cuando afirma que la fractura social y política, debida al acrecentamiento de las desigualdades, conlleva una paulatina privación de la ciudadanía que “convierte a sectores crecientes de población en infrasujetos de derechos, sino en no-sujetos” (De Lucas, 2002: 81). Para él la exclusión sería lo inverso de ciudadanía (como factor de integración y cohesión) y, por lo tanto, actuaría como negativo de los D.H.. Compartimos con el autor la extraña paradoja que supone un mundo cada vez más desigual y con mayor número de excluidos y la idolatría que se establece en los discursos sobre los D.H..

Resulta entonces congruente que el deterioro, en la práctica, de los D.H. que estamos presenciando no deba dejar inmóvil a nuestra profesión, que no puede actuar ni como cómplice de la situación, ni como resignada ante la supuesta inevitabilidad del proceso, ni retrotraerse a prácticas ya superadas.

Ante los riesgos planteados sigue siendo plenamente vigente la idea de que la intervención profesional deberá estar interpenetrada, por tanto, por la observación estricta de los D.H. y por la lucha para el ejercicio efectivo de los Derechos Civiles, Políticos y Sociales, entendidos todos ellos como un sistema integrado.

Ante todo este oscuro futuro que creemos nos depara esta globalización opinamos que la profesión debe apostar por lo que Ricardo Petrella ha

definido como la «Globalización con sustancia humana»<sup>12</sup> y debe aspirar a ella en función de que ya estamos globalizados pero bajo unos principios que entran en confrontación directa con los principios éticos profesionales. La alternativa, la propuesta, se basa en la adopción de una perspectiva de D.H., que nos considere a todos como integrantes de una sociedad mundial que vive en la misma casa, que es el mundo; una sociedad construida con seres humanos que no son meras mercancías y en la que la acción de una libertad igualitaria es el único camino para que toda persona pueda hacer efectiva su dignidad. La perspectiva de D.H. es la única que es realmente global y globalizadora porque a pesar de asumir la diversidad nos hace a todos pertenecientes a una misma familia<sup>1</sup>. Nos reconoce como distintos pero no mejores ni peores. Y sólo desde esta perspectiva se puede plantear que algunos cedan en sus privilegios para que otros puedan no ya vivir, sino simplemente sobrevivir.

### **Afrontando los retos**

Las profesiones del ámbito de la intervención social van a trabajar con la sociedad en general, pero sin perder de vista a los sectores más marginales y vulnerables<sup>13</sup>, contribuyendo a una transformación que nos lleve a una sociedad más incluyente, creando unas profesiones con una dimensión ético-política donde el profesional se comprometa con la sociedad y con los principios básicos de la profesión. Compartimos con Marilda Iamamoto que la intervención profesional necesita de una visión de totalidad, una visión que

---

<sup>12</sup> Ya, en 1999, el Informe sobre Desarrollo Humano establece las siguientes líneas para promover la «Mundialización con rostro humano»: más conexiones para evitar la dualización entre conectados y aislados, más comunidad, más capacidad formando actitudes humanas para la sociedad del conocimiento, más creatividad, adaptación de la tecnología a las necesidades y oportunidades locales, más colaboración y más compromiso. Con todo ello se afirma que se permitiría el desarrollo de las potencialidades e iniciativas que generarían más solidaridad mundial (En De las Heras, 2000: 64-65).

<sup>13</sup> «Un proyecto de futuro alternativo sólo resultará viable si es capaz de concebir un nuevo tipo de sociedad «con todos y para el bien de todos», en una sociedad ecológicamente responsable, que garantice a cada cual igualdad de oportunidades sociales para su desarrollo y la posibilidad de participar con eficacia en el proceso de toma de decisiones y puesta en marcha de aquellas políticas que afectan a su existencia cotidiana» (Blanco, 1999: 19).

rechace los puntos de vista meramente economicistas, o exclusivamente políticos, o que tengan sólo en cuenta los enfoques culturalistas, ya que segmentan dimensiones de la vida que forman un todo, que no son partes separadas; se trataría, por tanto, de establecer un proyecto profesional que, tomando como punto de partida la realidad, pueda responder por igual a las demandas hechas a nuestras profesiones desde el ámbito profesional en que se ubiquen (organismos institucionales públicos, privados y público-privados) y a las necesidades de plantear nuevas alternativas de actuación (Iamamoto, 1997: 183-207).

Además, en un contexto global, nuestra profesión está en la obligación de analizar las interacciones y los procesos que ocurren en la globalidad. Ya no basta con análisis que se queden en la exclusividad de lo concreto, sino que deberán poner en relación lo concreto con el universo en el que este se desenvuelve. De esta consideración también emana la necesidad de incorporar la *perspectiva de D.H.*, como perspectiva completamente incluyente, como aquella que entiende a los seres humanos iguales, sin diferencias de etnia, nacionalidad o cualquier otra que se pueda argumentar<sup>14</sup>.

Como ya dijimos anteriormente, la práctica profesional del Trabajo Social se fundamenta en un conjunto de principios valorativos y operacionales que definen el carácter de la intervención, es decir, que es un sistema de valores, teoría y práctica interrelacionados. Por ello, consideramos que deberán basarse en visiones humanistas que orienten al bienestar social y que están fundadas en los valores de D.H., de dignidad de la persona, el respeto a las libertades fundamentales y a la igualdad efectiva. La incorporación activa y

---

<sup>14</sup> Bueno Abad reflexiona en el mismo sentido: «Hay que reclamar la globalización como un nuevo modelo de interpretar las situaciones de nuestras sociedades, como un arquetipo que posibilite el cambio de época, un tiempo que debe recuperar el concepto de ciudadanía social como base igualitaria, que se reconozca en la vinculación con las necesidades sociales básicas y los recursos imprescindibles para disfrutar de los mismos. Esta manera de plantear la globalización significa que debemos desplazar la realización de los derechos de la ciudadanía de la localización geográfica a la justificación de los derechos sociales basados en la condición de la persona [...] Hoy se abren etapas diferentes y debemos reclamar y exigir que los derechos de la ciudadanía social sean propios de la condición humana y no según en que Autonomía tengamos fijada nuestra residencia, cuál sea nuestro Estado o de qué Continente estemos hablando» (Bueno Abad, 2002: 304).

permanente de los D.H. al ejercicio profesional favorecerá la eliminación de concepciones y prácticas discriminatorias en el diseño y ejecución de las políticas y servicios y en el quehacer diario. Esto es particularmente importante en la coyuntura neoliberal actual en la que se promueven restricciones en el alcance de las políticas de bienestar y desarrollo social.

Tras lo abordado creemos que la formación en Derechos Humanos puede contribuir a responder a las exigencias de calidad y competencia científica y ética, favoreciendo que el Trabajo Social no permanezca inmóvil, que ve la necesidad de reaccionar a los nuevos tiempos, la necesidad de replantearse su papel en esta sociedad teóricamente sin historia, sin referentes e, incluso, “sin sociedad”. Es por ello preciso la inclusión en el currículum de una formación universitaria que prepare para un ejercicio profesional no discriminatorio, que fomente una perspectiva respetuosa de la diversidad y de las diferencias, que desenmascare estereotipos y prejuicios y que contemple sin falta el contexto de los D.H. como marco inspirador y de obligado cumplimiento.

### **La educación en Derechos Humanos**

La Formación en Derechos Humanos está clara y profusamente referenciada en el marco normativo internacional, como está recogido en el Informe de Amnistía Internacional *Educación en derechos humanos: asignatura suspena*<sup>15</sup> del año 2003. Dicho informe cita, entre otras, las siguientes referencias:

- La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948 es el principal texto de referencia en materia de D.H., indicando en su artículo 26.2 que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los D.H. y a las libertades fundamentales. Indica,

---

<sup>15</sup> Dicho Informe se fundamentó sobre un estudio estatal sobre la formación en las escuelas de magisterio y facultades de pedagogía y ciencias de la educación en materia de derechos humanos.



asimismo, que la educación debe promover la comprensión, la tolerancia, la amistad entre naciones y grupos étnicos o religiosos, y la paz<sup>16</sup>.

●En el mismo sentido, la *Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza* de 1960<sup>17</sup> señala que el desenvolvimiento de la personalidad humana y el refuerzo de los D.H. y las libertades fundamentales son una de las finalidades de la educación<sup>18</sup> y que, en cuanto a valores, que deberá fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre naciones y grupos raciales y religiosos, así como el mantenimiento de la paz<sup>19</sup>.

El mismo *Informe*, en cuanto a recomendaciones y declaraciones internacionales, destaca las siguientes:

●El anexo de la *Recomendación R(85)7 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de los Derechos Humanos* también hace referencia a la formación de los enseñantes, a los que se les debe motivar a conocer y manejar las principales declaraciones y convenciones internacionales en materia de D.H..

●En la misma línea, la *44 Conferencia Internacional de Educación* (1994) señala que es imprescindible una auténtica educación cívica en todos los niveles educativos que incluya «...los fundamentos éticos, religiosos y filosóficos de los derechos humanos, las fuentes históricas y la evolución de dichos derechos, su expresión en las normas nacionales e internacionales [...]».

---

<sup>16</sup> En el preámbulo, insta a individuos e instituciones para que promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a los derechos y libertades proclamados en la *Declaración*.

<sup>17</sup> Ya anteriormente, en 1953, la UNESCO crea el *Plan de Escuelas Asociadas en la Educación para la Educación y la Paz*, que se inserta en el seno de las enseñanzas formales y cuyo objetivo no es otro que inculcar los principios básicos de la comprensión y la cooperación internacionales para la paz.

<sup>18</sup> Tal es así que en su artículo 5.1. reza que «la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana...».

<sup>19</sup> Artículo 5.1.

*los fundamentos de la democracia y sus distintos modelos institucionales...»<sup>20</sup>, etc.*

● En el mismo sentido, el *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004)* destaca la importancia de la capacitación de los maestros y otros grupos que se encuentren en una situación que les permita influir sobre el ejercicio de los D.H.<sup>21</sup>. También indica que esta educación deberá ir dirigida hacia el desarrollo pleno de la personalidad humana, el desarrollo del sentido de la dignidad, la promoción de la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre sexos y las amistad entre naciones, poblaciones indígenas y grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos. Insiste, asimismo, en la capacitación de los maestros y de los encargados de preparar planes de estudio<sup>22</sup>, e indica que «*se alentará y prestará asistencia a escuelas, universidades, programas e instituciones de capacitación profesional y de artes y oficios a fin de que puedan elaborar planes de estudio sobre derechos humanos, así como los correspondientes materiales didácticos y auxiliares*»<sup>23</sup>. En la actualidad existe un proyecto de Plan de Acción para la primera etapa 2005-2007 que aborda la Educación en D.H. en las etapas de educación primaria y secundaria.

En cuanto al marco nacional los textos relacionados son los siguientes:

● La *Constitución Española* que determina, en su artículo 27.2, que «*la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*», y en su artículo 27.2 insiste, con casi las mismas palabras de la *Declaración Universal*, en que «*la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*».

---

<sup>20</sup> Artículo 17.

<sup>21</sup> Artículo 24.

<sup>22</sup> Artículo 24.

<sup>23</sup> Artículo 25.

- En la actualidad, la *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, entre los principios y fines que configuran el sistema educativo, se encuentran valores vinculados directamente con los fundamentos de los D.H. como *«la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia»*.

En el Informe, Amnistía Internacional concluye que *«Revisadas las bases normativas que contextualizan la educación en derechos humanos, parece clara la necesidad de incorporar a los sistemas educativos una adecuada educación en derechos humanos. Sin embargo, el Gobierno español no ha llevado a cabo ninguna de las recomendaciones concretas recogidas en el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004 incumpliendo sus compromisos internacionales en esta materia»* (Amnistía Internacional, 2003: 17).

Está claramente fundamentada la necesidad de la educación en D. H. (en adelante EDH) desde el marco normativo nacional e internacional, y en términos generales podemos decir que pretende aumentar en cada participante el conocimiento y la conciencia del contenido de los D.H. y de los mecanismos institucionales existentes, legales y procedimentales disponibles en todos los niveles (internacionales, regionales y nacionales), para la promoción y protección de los D.H.; procurando que los individuos sean críticos con su realidad, solidarios, consecuentes con sus ideas y participativos en las tareas colectivas.

Compartimos absolutamente lo expresado por la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI al subrayar que *«la educación no es solamente aprender a conocer, aprender a hacer o aprender a ser, sino que es también aprender a vivir juntos y a construir la sociedad del futuro»* (Martínez, 2004).

Desde la perspectiva que estamos planteando compartimos con Morin que *“transformar la especie humana en verdadera humanidad se vuelve objetivo fundamental y global de toda educación”* (Morin, 1999: 42).

Existen múltiples definiciones de la EDH entre las cuales destacamos la realizada por Jares que concibe *«...la educación para los derechos humanos como un proceso educativo continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y procesual de derechos humanos -como tal ligada al desarrollo, la paz y la democracia-, y en la perspectiva positiva del conflicto, que pretende desarrollar la noción de una cultura de los derechos que tiene como finalidad la defensa de la dignidad humana, de la libertad, de la igualdad, de la solidaridad, de la justicia, de la democracia y de la paz»*<sup>24</sup> (Jares, 1999: 81).

Nos parece también interesante la postulada por Nancy Flowers, en el *Manual de Educación en Derechos Humanos*, que la define como *«todo aprendizaje que desarrolle el conocimiento, las habilidades y los valores referentes a los derechos humanos»* (Tibbitts, 2004).

Todo lo planteado hasta aquí también reza para el marco universitario, que a veces parece una isla dentro del sistema educativo. A veces parece que las universidades, al haberse quedado profundamente rezagadas en el tratamiento de este tipo de temas (valores humanos, dignidad de las personas, derecho a una vida psico-social íntegra...)<sup>25</sup>, han olvidado la esencia misma de educación. Al retomarlos, las universidades pueden enriquecer la formación integral de los estudiantes (independientemente de la carrera que cursen), vislumbrar nuevas perspectivas para sus proyectos académicos y de investigación, reactivar su incidencia en el entorno social.

---

<sup>24</sup> El autor entiende, además que componente de la educación para la paz, es una forma particular de educación en valores.

<sup>25</sup> Para muestra un botón y para botón el Informe de Amnistía Internacional, en el que ni tan siquiera los que van a ser enseñantes tienen formación en D.H., y después pretendemos que la implementen en el sistema educativo.

La rígida estructura de la Universidad, así como el hecho de que la formación tienda a realizarse en compartimentos estancos, en vez de implicar un verdadero proyecto educativo integral (tal y como se establece en la fundamentación de la E.D.H), dificulta claramente la tarea. Aún así, es absolutamente necesaria su implementación y debe ser un reto a lograr.

La E.D.H. debería ser un aspecto importante en la formación universitaria, en la medida en que contribuye a la promoción de la ciudadanía, pero consideramos que es ineludible en la titulación de Trabajo Social dados los perfiles, objetivos<sup>26</sup> y cualificaciones actuales y las competencias<sup>27</sup> que se les exigirán en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Por otro lado, tal y como ya hemos referenciado, todas las bases normativas nacionales e internacionales ubican la formación en D.H. como un elemento imprescindible en los distintos ciclos educativos, con la finalidad de crear una cultura universal en la esfera de los D.H. y lograr el desarrollo pleno de la personalidad, la promoción de la comprensión, del sentido de la dignidad, la tolerancia, la igualdad entre sexos y la amistad entre naciones, poblaciones indígenas y grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos (Decenio ONU 1995-2004).

Los distintos códigos éticos establecen sin ningún lugar a dudas que los Trabajadores Sociales<sup>28</sup> deben observar y cumplir los D.H., lo cual será difícil si no se les capacita para ello a través de una adecuada formación, tanto transversal como específica, así como prácticas educativas y estilos docentes coherentes con los mismos. Ello supone tal y como plantea Laura Guzmán, la

---

<sup>26</sup> En el *Libro Blanco* de Trabajo Social, se establecen como objetivos actitudinales la promoción de la justicia social y el desarrollo sostenible, la promoción del respeto de la dignidad personal y el apreciar, respetar y valorar la diversidad social.

<sup>27</sup> En el *Libro Blanco* de Trabajo Social se definen las siguientes competencias en relación con los D.H.: el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, el compromiso ético y la sensibilidad hacia temas medioambientales.

<sup>28</sup> El *Código Deontológico de Trabajo Social*, en su artículo 10 establece que «Los trabajadores sociales deben respetar los derechos humanos fundamentales de los individuos y los grupos reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y otros acuerdos internacionales derivados de dicha Declaración».

necesidad del compromiso y su clara visibilización de la misión de las Titulaciones de Trabajo Social con el compromiso y defensa de los D.H., evitando no sólo prácticas profesionales discriminatorias sino también prácticas educativas en la misma dirección. Todos los docentes implicados en la Titulación debieran pues formar al alumnado para llevar a cabo prácticas no discriminatorias, respetuosas con las diferencias y la diversidad y los Derechos Humanos (Guzmán Stein, 1997).

El objetivo de la E.D.H. parte de la necesidad de dar poder a los estudiantes, con ello se quiere decir, dotarle de lo que necesitan para desarrollarse y crecer como sujetos activos de sus vidas, que les posibilite desarrollarse como ciudadanos con capacidad para descubrir sus derechos, desarrollar unos nuevos y conseguir de las autoridades el respeto y el reconocimiento de los mismos (García Moriyón, 1999). Esta tarea educativa es compleja e implica a estudiantes y profesores, y exige la implicación y el compromiso de ambos.

Desde esta posición compartimos con Miguel Martínez que *“en los proyectos educativos sobre Derechos Humanos, conviene insistir en que el ejercicio de éstos supone la aceptación de unos deberes y que sólo practicando éstos últimos seremos capaces de progresar en los niveles de justicia, equidad y solidaridad que han de hacer posible una vida digna y el reconocimiento de nuestras identidades no sólo individuales sino también grupales y culturales”*

No se trata sólo de introducir esta formación en los contenidos de la carrera sino también de analizarlos, pensarlos y re-pensarlos desde las prácticas profesionales. Para llevar a cabo esto tenemos en la formación de nuestra titulación dos elementos valiosos y poderosos, las prácticas en instituciones que permiten la aproximación del alumnado a las realidades prácticas y la supervisión de las mismas. Los espacios de supervisión favorecen la reflexión para incorporar y contextualizar las relaciones entre la teoría y la práctica, suponen pues una oportunidad para que el alumnado sea capaz de visualizar la intervención desde la perspectiva de D.H., a fin de detectar como se llevan a

la práctica o se dejan de implementar, así como las contradicciones que surgen entre la práctica, la teoría y los propios valores de nuestros estudiantes (un proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, no puede obviar los conocimientos, actitudes, percepciones e intereses que las/os estudiantes traen al aula), a fin de fomentar un pensamiento crítico que redunde en la obtención de profesionales capaces de generar intervenciones profesionales acordes a los objetivos, fines y valores del Trabajo Social, los cuales están en consonancia con los D.H.. Pero no podemos obviar que para que esta tarea se cumpla es necesario que los propios educadores estén formados, en sentido amplio, en el campo de los D.H. y en enfoques educativos que permitan su implementación tanto desde los contenidos como desde los procedimientos y actitudes de su práctica docente.

Si partimos de que *“la educación en Derechos Humanos adquiere su sentido más profundo cuando contribuye con decisión a erradicar la marginación y la exclusión de la vida ciudadana”* (Magendzo, 2002), entonces queda clara la necesidad de la misma en los procesos formativos del Trabajo Social.

Creemos que el reto de configurar un currículum educativo bajo estos parámetros, es incuestionable, sin embargo no deja de plantear dificultades, ya que en la actualidad en los planes de estudios de Trabajo Social hay un escaso abordaje de los D.H., el cuál suele situarse fundamentalmente desde la perspectiva ética (y muchas titulaciones, incluida la de la Universidad de Vigo no cuentan con una materia específica de Ética) y además, precisa de un equipo docente formado adecuadamente en D.H. para poder llevar a cabo un proyecto educativo como el que planteamos, y creemos que aún estamos lejos de esta situación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

-Berzosa, C. y Fernández, T. (1993): El sistema de bienestar en crisis. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 31-32, 15-27.

- Blanco, J.A. (1999): *Tercer Milenio. Una visión alternativa de la postmodernidad*. Tafalla, Txalaparta.
- Bueno Abad, J.R. (2002): La Inclusión y los Procesos de Intervención Social. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 16, 293-327.
- De Las Heras, P. (2000b): Trabajo Social en el desarrollo humano. En *Libro de Conferencias y Ponencias del IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales*. Santiago de Compostela, Colexio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Galicia.
- De Lucas, J. (2002): La exclusión como negativo de los Derechos Humanos. Sobre la relación entre el proceso de globalización y la universalidad de los Derechos Humanos. En Ortega, C. y Guerra, M.J. (Coord.) *Globalización y Neoliberalismo: ¿un futuro inevitable?*. Oviedo, Nobel.
- Fernández Durán, R. (2001): El impacto de la globalización económica [en línea]. En *Nómadas: Portal Crítico de Ciencias Sociales*, 3, y disponible en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/nomadas/3/rfduran1.htm> [2002, 23 de marzo].
- Gaitán, L. (2004): Material sensible: La importancia de la formación en derechos humanos. *Revista de Servicios Sociales y Política social*, 68, 23-39.
- García Moriyón, F. (1988): *Los Derechos Humanos a lo claro*. Madrid, Popular.
- Guzmán Stein, L. (1997): Derechos Humanos y Trabajo Social en un contexto neoliberal [en línea]. *Boletín Electrónico Surá* y disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/suradoc.htm> [2002, 14 de abril].
- Iamamoto, M.V. (1997): *Servicio Social y división del trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Sao Paulo, Cortez.
- Jares, X.R. (1999): *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid, Popular.
- Leonard, P. (1998): Tres Discursos sobre la Práctica: una Revaluación Postmoderna. *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social*, 3, 3-24.
- Magendzo, A. (2002): Derechos Humanos y currículum escolar [en línea]. Disponible en <http://www.defensoria.gov.ve/detalle.asp?sec=1407&id=880&plantilla=8> [2003, 23 de agosto].



- Martínez, M. (1995): La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas [en línea]. En Revista Iberoamericana de Educación, 7. Disponible en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rei07a01.pdf> [2006, 15 de febrero]
- Mondragón Lagasabaster, J. y cols. (1996): *Trabajador Social. Temario para la preparación de oposiciones. Volumen I: Trabajo Social*. Sevilla, MAD.
- Muñoz, B. (2002): Límites al desarrollo de los Derechos Humanos: Los efectos ideológicos de la industria de la comunicación y de la cultura de masas[en línea]. En *Nómadas: Portal Crítico de Ciencias Sociales*, 6, y disponible en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/nomadas/6/bmunoz1.htm> [2003, 23 de agosto]
- Navarro Pedreño, S. (2002): Desde la red social: Nuevos imaginarios y geografías en la intervención familiar. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 58, 9-31.
- Petrella, R. (2002): Una globalización con sustancia humana [en línea]. En *Seminario "Europa al servicio de una globalización con semblante humano"*, y disponible en <http://www.globalprogress.org/castella/seminarios> [2003, 12 de febrero].
- Ramonet, I (1999): El año 2000 [en línea] (Trad. L. de T.G.). Disponible en <http://arrakis.es/~trazeg/anno2000.html> [2002, 23 de marzo].
- Salcedo Megales, D. (2000): Ética y valores en el Trabajo Social. En Garcés Ferrer, J. (Dir.) *Concepto y alcance del Trabajo Social hoy*. Las Palmas de Gran Canaria, ICEPSS. Las Palmas de Gran Canaria, ICEPSS.
- Sunkel Weil, O. (1998): Globalización: cinco tesis y un corolario [en línea]. En *Ponencias del XVI Congreso Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social*, y disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/eventos/slets-16po-01.htm> [2002, 6 de enero].
- Tibbits, F.(2004): Nuevos modelos de educación en derechos humanos [en línea]. y disponible en <http://www.campus-oei.org/valores/mmartinez.htm> [2004, 23 de marzo].
- Vilas, C.M. (1999): Seis ideas falsas sobre la Globalización. Argumentos desde América latina para refutar una teoría [en línea]. En Saxe-Fernández, j. (Coord.) *Globalización: crítica a un paradigma*, y disponible en

<http://www.globalizacion.org/biblioteca/Vilas%20Globalizacion%20Falsa.htm>  
[2002, 22 de febrero].

-Zufiar, J.M. (1998): Cambiar el rumbo de las cosas. En Álvarez-Uría y cols.  
(Comp.) *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid, Endymion.

## **Más allá del paradigma de los recursos Los servicios sociales, el trabajo social y sus retos<sup>1</sup>**

Rafael Aliena  
José Vicente Pérez Cosín

Universidad de Valencia

Palabras clave: gestión de calidad, trabajo social y servicios sociales.

### Resumen

Nuestra observación de la realidad social, nos hace presuponer, que los servicios sociales van a ser objeto en el próximo quinquenio de planes varios de "gestión de la calidad total". Los nuevos paradigmas de la gestión pública y la necesidad de asegurar un mejor servicio al usuario y al contribuyente así lo imponen. La posición de partida es que entendemos que hay dos problemas fundamentales: capacidad limitada para mejorar la vida de al menos una parte de sus usuarios y, la desmotivación y descontento de una parte importante de su personal. Estas son importantes razones supletorias para la puesta en práctica de los planes de calidad.

Además, los servicios sociales constituyen una organización que presenta unas características especiales que deben ser consideradas. De un modo particular, los gestores de la calidad deberán atender la naturaleza de una parte de lo que en su interior se realiza: acción social y, dentro de ella, trabajo social. Los programas de calidad deben ajustarse a la idiosincrasia del medio en el que tratan de aplicarse. En este sentido, existe una razón adicional que viene en refuerzo de esta idea genérica. Puede conjeturarse con cierta base que una parte importante de los problemas presentados guardan relación con la dificultad que tienen los políticos y los profesionales para concretar de un

---

<sup>1</sup> Esta comunicación se inserta en el contexto del proyecto de I+D "El conocimiento necesario: investigación cualitativa y mejora de la práctica del trabajo social", financiado por la Generalitat Valenciana. El equipo investigador está integrado, además de por los dos autores de esta comunicación, por Rosario Alonso, Josefa Fombuena y Milagros Julve, de la Universidad de Valencia. Forman también

modo realista y significativo su misión, su visión y sus valores, desempeñar con seguridad esa parte de su tarea que es la que no se limita a "distribuir recursos propios" o "derivar hacia recursos ajenos".

Title: Beyond the resources paradigm.

Rafael Aliena Miralles (University of Valencia)

José Vicente Pérez Cosín (University of Valencia)

Key words: quality management, social work, and social services.

#### Abstract:

The observation of social reality causes us to presuppose that social services in the next five years will be subject to 'total quality' plans. The new paradigms in public management and the need to ensure better services for users and taxpayers so require. As a starting point, two basic problems need to be addressed: the limited capacity for improving the life of at least a part of the users, and the lack of motivation and the dissatisfaction of many members of staff. These are indeed supplementary reasons for the implementation of quality plans.

Social services make up an organisation with special traits which are to be considered. In particular, quality managers will have to pay attention to the very nature of what happens in such an organisation: social action and –embedded in it- social work. Quality schemes must be in line with the idiosyncrasy of the environment they are applied in. In this respect, an additional reason that reinforces this generic idea needs to be taken into account. To some extent, one could speculate that a great deal of problems bear some relation with the difficulties policymakers and practitioners seem to have in making their mission, vision and values specific enough in a realist, significant way, and in fulfilling

---

parte del mismo Desmond Ryan (Universidad de Edimburgo) y Jan Jaap Rothuizen (Escuela Nacional de Educación Social de Dinamarca).

with confidence that part of their jobs that does not have to do with "allocating your resources" or "referring users to somebody else's ones".

En esta comunicación presentamos los que entendemos que son los retos actuales de los servicios sociales de base y dos de las soluciones que se plantean: el incremento del gasto público dedicado a ellos (aunque más que la variable económica nos interesa su traducción en un incremento de recursos, tanto humanos como de prestaciones) y la mejora de la calidad, inspirada en la filosofía de la calidad total, que ha comenzado a ser aplicada en algunas organizaciones. Nombramos éstas como la "solución de los recursos" y la "solución de la modernización".

Aunque sabemos que son complementarias, las tomamos por distintas. Lo hacemos porque comprobamos dónde ponen sus acentos y prioridades. Detrás de ellos hay visiones de lo que hay y lo que debe haber que no han de confundirse. Puedes optar por la modernización y seguir con los recursos, pues no hay contradicción, pero si obras de este modo, habrás penetrado en un territorio nuevo. Los recursos siguen importando, pero la función de los mismos en el discurso general se vuelve otra, seguramente menor.

Hablamos de paradigma o paradigmas porque ambas soluciones tienen tras de sí una manera de ver el mundo, sus defectos y sus soluciones, una visión que se convierte en la sabiduría convencional o el sentido común de una o varias comunidades profesionales o políticas. Cuando el paradigma predomina, todo encaja y se vive en el consuelo de la certeza compartida. Luego se suceden otros paradigmas y ocurre con ellos lo mismo: primero dan sentido y seguridad, más tarde dejan ver el alcance de sus posibilidades.

"Más allá del paradigma de los recursos" recoge parte del contenido de esta comunicación. Tenemos interés en señalar los límites de este paradigma. No afirmamos, sin embargo, que los servicios sociales municipales estén ya consolidados y que la protección social que ofrecen sea suficiente, en intensidad y extensión. No. Nos interesa más bien hacer notar que, como tal paradigma, puede haber entrado en esa fase en que los paradigmas dejan de

ofrecer y de brindarnos los mejores diagnósticos, los mejores pronósticos y las mejores recetas.

El paradigma que ofrecemos como de reemplazo (la modernización) tiene en realidad, como aquel otro, sus virtudes y sus defectos. Lo presentamos y lo defendemos, aunque con brevedad. Lo necesitamos en nuestra comunicación, pero sólo en parte. Cuando procedemos a constatar, también para él, sus límites, nos aparece la cuestión que realmente nos interesa. Más allá de los recursos, se halla la calidad y la modernización, pero es que, más allá de este mundo nuevo, está el viejo mundo del trabajo social, diferente, particular, y está la cuestión de por qué este trabajo social (en general, toda la intervención social) se muestra, a los ojos al menos de las mentalidades gestoras, tan poco eficaz.

No es que creamos que pueda o deba serlo (eficaz). Sabemos que su reino está lleno de dificultad y contingencia. Nos atrevemos, no obstante, a postular tres hipótesis o conjeturas (véase el punto 9) en las que aparecen algunos de los factores que nos podrían dar cuenta de por qué esto es así. Quedarán, de este modo, registradas tres posibilidades, o mejor, apenas apuntadas, dado el espacio del que disponemos.

Sean buenas o no, lo que importa es el mensaje que recorre nuestra aportación. Lo que pasamos a formular, ahora en términos corrientes, es habitual oírlo en boca de muchos trabajadores sociales. Es algo así como "no es un problema de recursos, o no simplemente al menos. Es el trabajo social que hacemos o nos dejan hacer. Deberíamos indagar por ahí". Eso es lo que nos proponemos. Planteamos que se debe indagar en esta cuestión.

La presente comunicación está organizada en torno a una serie de afirmaciones. Las ofrecemos para la reflexión y, en su caso, el debate. La rotundidad de algunas es solo aparente. En su desnudez parecen algo más que sugerencias, y no otra cosa son<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Estas afirmaciones están formuladas a partir de nuestra experiencia investigadora y, en el caso de uno de nosotros, profesional. Rafael Aliena ha publicado recientemente un trabajo sobre los servicios sociales

**1. Los servicios sociales se enfrentan en el futuro inmediato a retos importantes. El buen afrontamiento de los mismos requiere de una inversión colectiva en estudio y conocimiento.**

Los servicios sociales presentan en la actualidad dos retos importantes: (1) mejorar la calidad como Administración prestacional, (2) mejorar la calidad del trabajo social que se realiza con una parte de sus usuarios. El primero de estos retos es común a cualquier rama de la Administración prestacional e implica asuntos tales como procedimientos, tiempos de espera, extensión de la protección social, mejora de sus niveles, etc. El segundo es, por el contrario, un reto muy particular de los servicios sociales, pues éstos, a diferencia de lo que ocurre con otras organizaciones que se limitan a prestar servicios y asistencia, se ven obligados a tratar con los problemas personales y relacionales de una parte de sus usuarios.

Este segundo reto es especialmente trascendente, pues si lo servicios sociales no hacen un trabajo social de calidad: (1) no "se quitan la masa de las manos" (es la queja de tantos responsables políticos de que "estamos siempre atendiendo a los mismos"), (2) pierden legitimidad (muchos ciudadanos no entienden bien lo que se hace en su interior), y (3) sólo consiguen "quemar" a sus trabajadores, quienes, no pudiendo entender lo que ocurre y las razones de su escasa eficacia, se sienten desorientados y confusos.

A estos dos retos hay que añadir un tercero: los servicios sociales tienen que mejorar la implicación, motivación y compromiso de sus trabajadores. Es el reto que están encarando todas las organizaciones (empresariales o administrativas) que desean "triunfar", especialmente las que dependen de "capital humano", pues han aprendido que, en ausencia de esa implicación, la

---

en una ciudad metropolitana, *Descenso a Periferia. Asistencia y condición humana en el territorio de lo social* (Valencia: Nau Llibres; Publicacions de la Universitat de València (PUV), 2005). J. V. Pérez Cosín defendió en 2003 una tesis doctoral que llevaba el título de *El trabajo social: sus imágenes y su público. La construcción de una identidad colectiva*, publicada por PUV en 2005; también ha publicado recientemente, junto con José Ramón Bueno Abad, "Le travail social professionnel en Espagne", pp. 143-163, en Deslauriers et Hurtubise (dir.) *Le travail social international. Éléments de comparaison* (Québec: Les Presses de l'Université de Laval, 2005). En estrecha vinculación con la última parte de esta comunicación, véase el artículo, escrito por J. V. Pérez Cosín junto con J. P. Deslauriers "El reto del conocimiento en la práctica del Trabajo Social", en *Cuadernos de Trabajo Social*, 17 (2004), pp. 195-210.



organización se esclerotiza y el malestar, las quejas y los conflictos se multiplican más allá de lo razonable. Cualquiera que conozca los servicios sociales sabe que son éstos, hoy por hoy, un sistema humano "enfermo".

Esta comunicación parte, pues, de la idea de que los servicios sociales municipales presentan en la actualidad dos problemas fundamentales:

(A) Su escasa capacidad para mejorar la vida de al menos una parte de sus usuarios.

(B) La desmotivación y el descontento de una parte importante de su personal, así como la inseguridad y el espíritu rutinario con los que desempeñan sus tareas profesionales.

**2. Los servicios sociales municipales van a ser objeto en el próximo quinquenio de planes varios de "gestión de la calidad total", modernización y mejora.**

Estos planes pretenden (2.1) una mayor economía, eficacia y eficiencia del gasto público y (2.2) una atención al usuario que sea más atenta, transparente y rápida, pues, entre otras cosas, se habrán establecido unos procedimientos, normas y estándares que serán bien conocidos por todas las partes, público incluido. Los nuevos paradigmas de la gestión pública y la necesidad de asegurar un mejor servicio al usuario y al contribuyente así lo imponen.

**3. Esta estrategia (la búsqueda de la calidad, la modernización y la mejora) se impone, en el mundo de hoy, frente a la clásica estrategia de "más recursos", más gasto, más personal, más medios de todo tipo.**

Aunque ambas estrategias *no son incompatibles*, parece que, en el momento presente, el "turno" corresponde a la búsqueda de la calidad, la modernización y la mejora de los servicios públicos, y a los efectos que nos interesan, de los servicios sociales municipales. Algunas importantes iniciativas del gobierno central y de los gobiernos autonómicos así lo avalan. Las

opciones teóricas y metodológicas de algunos de las grandes informes económicos internacionales nos hacen ver con cierta rotundidad que la atención se dirige hoy no tanto al tamaño del gasto público, cuanto a su eficacia y eficiencia. Opiniones como las que siguen son frecuentes en los foros de opinión en España: "antes de aumentar el gasto público en áreas como educación, investigación o infraestructuras, hay que revisar los objetivos que se persiguen, el diseño de las instituciones que van a administrarlo y las normas regulatorias" (Julio Segura); "los problemas del Sistema Nacional de Salud son menos de dinero que de gobernabilidad y equidad"; "ante estos problemas cada vez más evidentes, surge la tentación más inmediata de la negación: de que los problemas se solucionan con más dinero. Algunos pensamos que no es la solución" (José María Fidalgo y otros); "el debate público internacional ya no es el de cuánto se gasta sino si se gasta bien o mal" (Jordi Sevilla, en su condición de ministro de Administraciones Públicas, a raíz de la presentación de la recién creada Agencia de Calidad de los Servicios Públicos en noviembre de 2004)<sup>3</sup>.

#### **4. La estrategia de "más recursos" se mantiene muy activa, sin embargo, en ciertos medios políticos y, lo que más nos interesa, profesionales.**

Dado el nivel de desarrollo institucional y prestacional de los servicios sociales, es casi natural que así ocurra, pues es obvio que necesitan éstos de "más recursos". Sucede también que hay un cierto vínculo entre ambas estrategias, pues normalmente un mejor servicio acaba significando "más gasto" (aunque lo sea de otro tipo; la disyuntiva no es "gastar o no, poco o mucho" sino "gastar de este modo o de este otro", pues lo que importa es cómo se gasta y con qué efectos y resultados).

El problema es, no obstante, el enquistamiento de toda una comunidad profesional en un discurso cuya – como dirían los economistas – utilidad marginal es aceleradamente decreciente, un discurso, por ende, que:

---

<sup>3</sup> Julio Segura, "La evaluación de las políticas públicas: instituciones, incentivos y regulación" (*El País*, 11-06-2004). J. M. Fidalgo, J. R. Repullo. M. J. Alende y Luis Ángel Oteo, "El acogedor "Estado del malestar" del Sistema de Salud" (*El País*, 29-10-2004). Las declaraciones del ministro las tomamos de *El País*, 21-11-2004.

(4.1) descorazona la innovación y la experimentación, (4.2) desmotiva y ofrece excusas para las peores inercias profesionales y (4.3) parece promover una cultura de la reivindicación y la queja que (aunque comprensible) resulta hoy contraproduktiva o dañina para los profesionales sociales, para los servicios sociales y, probablemente, para los propios usuarios de los mismos.

**5. La estrategia de la calidad, la modernización y la mejora ha dado en el mundo, desde la década de 1980, buenos resultados, pero tiene sus limitaciones. Puede ser reforzada si se remedian algunos de sus "olvidos", el primero de los cuales es el de la bondad de la clásica fórmula "prevenir antes que curar".**

La primera y, para muchos, la más importante de esas limitaciones es que, con reforma o sin ella, con un aparato administrativo moderno o no, con más o menos inversión en nueva gestión y demás recetas, continúa actuándose sobre los males y los problemas cuando éstos ya existen. Es, desde luego, inimaginable una situación en la que el mal, siempre anticipado, ha dejado de tener ocasión de manifestarse. Con todo, no deja de ser cierto que muchos de esos problemas sociales que los analistas han llamado "dificiles", "intratables" o "resistentes" pueden ser atenuados con una actuación preventiva y que considere los efectos que sea capaz de producir a largo plazo. Si nos acogemos al caso de los adolescentes, podríamos enumerar algunos de estos problemas: el crimen menor, los bajos rendimientos escolares, la violencia, los embarazos precoces, las conductas adictivas y compulsivas, la baja autoestima y el poco cuidado de sí, los desórdenes mentales, la conducción peligrosa, etc.

**6. Añádase a éste un segundo olvido: los gobiernos llegan hasta donde llegan; hay campos en los que la colaboración activa de todos los implicados es fundamental. Quizá constituya una misión nueva de los gobiernos propiciar o impulsar una mejora en la motivación, la implicación, el sentido de la responsabilidad personal y la capacidad de organización de sus usuarios, colaboradores, empleados y público en general.**

Lo escribió Perri 6 hace unos años (Perri 6 es el nombre, por extraño que parezca, de un influyente autor británico)<sup>4</sup>: "reformar el gobierno no es una cuestión de mejorar su maquinaria, sino de cuestiones básicas que tienen que ver con los fines y los propósitos políticos". Las reformas de los años 80 y 90 – así lo cree este autor – mejoraron las realizaciones gubernamentales. En muchas áreas, sin embargo, las intervenciones públicas siguen siendo menos efectivas de lo que podría presuponerse. Esto es en parte debido a que aquellas reformas fracasaron en entender la complejidad y vastedad de las motivaciones humanas (no se puede "comprar" una conducta, al menos no siempre). Los gobiernos no pueden ser efectivos a menos que el público y sus propios empleados entiendan y confíen en su "ethos" más definitorio. Es posible reducir el crimen y el miedo al crimen, pero no si la gente no se involucra. La educación puede ser mejorada, pero debe trabajarse, para ello, la motivación de los estudiantes y deben encontrarse los medios para convencer a los padres para que inviertan más tiempo y energía. La gente puede estar más sana, pero sólo si los programas que se diseñan desde lo alto vienen acompañados de ciertos cambios en los estilos de vida. El medio ambiente puede mejorar, pero sólo si, junto a los impuestos y las regulaciones, podemos contar con que los ciudadanos asumen la responsabilidad en el reciclaje de los desperdicios y en el ahorro energético. "Un gobierno que no tiene una visión de qué impacto le gustaría producir en las culturas de su propia burocracia, las redes de organizaciones que giran a su alrededor, los usuarios de sus servicios

---

<sup>4</sup> La obra que utilizamos es *Missionary government* (London: Demos, 1995). Es, en realidad, una obra colectiva. Hemos utilizado material de su introducción y de la contribución de Perri 6, "Governing by cultures", pp. 1-26.

o el público en general, es casi seguro que será un gobierno ineficaz" (pág. 9). La cultura tiene que ver – para Perri 6 – con las creencias básicas, las actitudes y las conductas de los individuos. Nosotros, más adelante, ofrecemos un entendimiento similar (e igualmente general) y hablamos del modo en que la gente piensa, siente y actúa.

**7. Muchos de los otros olvidos tienen que ver con el desconocimiento exacto de la naturaleza y posibilidades de las particulares actividades que desempeñan algunas ramas de la administración pública (y, entre ellas, los servicios sociales) y la poca consideración del hecho de que esas actividades están constituidas por prácticas profesionales que conviene conocer a fondo.**

(7.1) Estos programas no siempre han sabido adaptarse a la idiosincrasia del medio en el que trataban de aplicarse. De un modo muy particular, deseamos postular que los servicios sociales municipales constituyen una organización que presenta unas características especiales que deben ser consideradas. Los gestores de la calidad deberán atender la naturaleza de una parte de lo que en su interior se realiza: la intervención social, la intervención con las personas y sus familias.

(7.2) Quienes han diseñado o promovido el cambio no han creído necesario un conocimiento a fondo de las prácticas profesionales que tenían lugar en las organizaciones que deseaban reformar, pues tenían la certeza de que bastaba con dominar cuestiones tales como el marco normativo y presupuestario, los procedimientos, el modo en que se toman las decisiones políticas y técnicas, las estrategias, las relaciones entre departamentos, etc.

**8. A todo ello, hay que añadir la escasa consideración que se ha tenido de las cuestiones culturales, la mala aprehensión del conocimiento que necesitan esas prácticas y el optimismo al respecto de cómo se crea o fomenta éste.**

(8.1) Se ha relegado el componente cultural en el cambio de las organizaciones y se ha tenido dificultad en comprender que, sin una modificación del modo *en que los empleados públicos piensan, sienten y actúan* (a los efectos nuestros, ésta es una buena definición de "cultura"), es difícil que tenga lugar ni un cambio de la organización misma, ni la consecución de mejores resultados.

(8.2.) Los actores de la reforma han caído en alguno de los siguientes dos errores en relación con el conocimiento que la operación de los servicios públicos requería:

(A) Han subestimado el papel que el conocimiento tiene para las prácticas profesionales que se desarrollan en su interior y, en consecuencia, para el buen funcionamiento de los servicios públicos.

(B) Han sido muy optimistas y no han sabido calibrar bien las dificultades reales que entraña su adquisición y gestión (pues eso era, entre otras cosas, lo que recomendaban bajo la etiqueta de "gestión del conocimiento", algo que ha resultado más fácil de postular y de sugerir que de llevar a la práctica). El conocimiento al que aludimos lo es de realidades, hechos, relaciones, situaciones, procesos y estructuras, tanto "sociales", en el sentido amplio de la palabra, como individuales y, en muchos casos, personales y familiares; conocimiento, por otra parte, tanto de los casos que son objeto de una actividad política o administrativa como de los contextos que ya los enmarcan o sitúan, ya los explican, ya les confieren identidad, sentido y significado.

**9. Conjeturamos que, para los servicios sociales y el trabajo social, una parte importante de estos límites guarda relación con la dificultad que tienen los gestores y los profesionales sociales para:**

(9.1.) Desempeñar con seguridad y con el *conocimiento necesario* esa parte de su tarea que es la que no se limita a "distribuir recursos propios" o "derivar hacia recursos ajenos", eso que podría llamarse "el trabajo social propiamente dicho".

Uno de nosotros participó durante los años 2000 y 2001 en un proyecto europeo que podría adscribirse al programa modernizador. Se llamaba *Holistic Indicators for Social Inclusion*, y estaba liderado por el Ayuntamiento de Edimburgo. Esta experiencia, por sus logros y aprendizajes, pero también debido a las limitaciones que desveló, fue extremadamente aleccionadora. El propósito del proyecto era ambicioso, y tenía que ver con la evaluación de los resultados de los programas sociales, con la ayuda de indicadores y medicas. Lo que puedo constatar guarda relación con lo defendido en este punto y era (1) que los entrevistados (profesionales y técnicos de un ayuntamiento de 30.000 habitantes) anhelaban otro tipo de estudios y aportaciones, (2) preferían que se hablara de las barreras o problemas con que se encontraban, muchos de ellos relacionados con la práctica profesional, (3) solicitaban "ayuda" para muchos de los desconciertos o inseguridades que vivían a diario, muchos de ellos de orden epistemológico (¿cómo llegar a saber?, ¿cómo sé que sé?) y ético (¿está bien esto?, ¿es justo?, ¿qué debo hacer en esta situación?).

(9.2.) Concretar de un modo realista y significativo su misión, su visión y sus valores. Se apela de este modo a la dificultad que tienen para manejarse en el interior de un *marco cultural* que sea ya funcional, ya enriquecedor, ya productivo (o que, como mínimo, no sea contraproducente, dañino, etc.). Partimos de la constatación de cómo observadores ajenos encuentran ciertas dificultades de "comprensión" de esta misión, visión y valores. Quizá los servicios sociales deban hacer un esfuerzo de comunicación (hacia el exterior) y realismo (en relación con las metas).

(9.3.) Adaptar su ejercicio profesional a la nueva realidad social, a la calidad y naturaleza de la "nueva cuestión social" (marcada por los efectos y las consecuencias de la individuación y fragmentación social, tanto o más que por los clásicos factores socioeconómicos). Dicho en otros términos: la dificultad que se tiene para tener unas "correctas" *representaciones del mundo exterior*. Es muy posible que, troquelada la mente por una representación socioeconómica del mundo, se encuentre difícil ver e interpretar ciertos males y sufrimientos nuevos, vinculado a poderosos procesos socioculturales, pues poseen un componente existencial, ético y psicológico para el que no siempre se ha recibido buena preparación.

Aunque es aventurado, podría conjeturarse que la suma de estas tres dificultades es la que en buena medida explica los males de los servicios sociales a los que aludíamos en el primer punto de esta comunicación:

(A) Su escasa capacidad para mejorar la vida de al menos una parte de sus usuarios.

(B) La desmotivación y el descontento de una parte importante de su personal, así como la inseguridad y el espíritu rutinario con los que desempeñan sus tareas profesionales.

## **10. Ni la estrategia de los recursos ni la de la modernización pueden triunfar si no tienen en cuenta asuntos como los esbozados aquí.**

La conclusión es sencilla. Más allá de los recursos y de la modernización, está el trabajo social. Presenta éste una naturaleza y unas necesidades que deben ser respetadas y que han de ser bien conocidas.

Desgraciadamente los fines del trabajo social no han sido alcanzados todavía; comprometerse con la mejora de la sociedad para construir un mundo mejor, más igualitario y más justo, para que las personas puedan vivir mejor, no es tarea sencilla ni apresurada; sobre todo se requiere de una competencia preventiva, que ya apuntábamos antes. Construir un mundo mejor implica la formación de un individuo mejor, más comprometido con su medio y con sus



semejantes pero también más activo y sólido en la consecución de sus propios objetivos.

El trabajo social, a través de su intervención, busca mejorar el mundo y la vida, pero no ha conseguido acercarse suficientemente a los cánones de una sociedad mejor. Por este motivo, cuando se les pregunta a las trabajadoras sociales acerca de su trabajo, aparece un sentimiento que supone algo más que incomodidad ante una pregunta de difícil respuesta. Es un sentimiento confuso de insatisfacción que puede tomar la forma de una respuesta abstracta y grandilocuente, una respuesta del estilo: "crear un mundo más justo" o por el contrario, se puede oír una respuesta desencantada, en exceso concreta, del estilo: "ayudar a personas como las personas mayores solas, los toxicómanos reincidentes, las mujeres solas con niños, las personas con discapacidades, etc."<sup>5</sup>. Esta es la naturaleza del trabajo social, que debe ser respetada, en su complejidad y en su virtud de aproximarse a la realidad desde la mirada del otro, compartiendo luces y sombras.

*"...No siempre es fácil saber lo que se hace en la práctica cotidiana del trabajo social. Profesión de ayuda, prendida, por tanto, a las urgencias prácticas, obliga a sus ejercitantes a realizar elecciones en circunstancias poco propicias al estudio y al retiro reflexivo. Si a ello le unimos procesos de formación escasos, en los cuales los saberes tienen un endeble nivel de formalización, poco puede extrañar que la nuestra sea una profesión casi fatalmente volcada a estar comandada por patrones normativos socialmente inculcados..."* (Moreno Pestaña, 2001: 47).

La cita anterior expresa de forma contundente el reto al que hacemos mención en nuestro enunciado; manifiesta la necesidad del trabajo social de detenerse un momento en su quehacer diario y distanciarse de las urgencias para reencontrarse con sus fines.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Josefa Fombuena (2005). *Visibilizar el trabajo social desde la perspectiva de género*. DEA del Institut Universitari de Estudis de la Dona. Universitat de València, excelente trabajo de investigación de este programa de doctorado que obtuvo la máxima calificación de la comisión de evaluación "ad hoc".

<sup>6</sup> Sobre esta cuestión recomendamos la lectura del prólogo completo de Moreno Pestaña (2001) titulado "Es difícil decirlo. El encuentro de un filósofo con el trabajo social" en el libro de Chambon, Irving y Epstein (2001) *Foucault y el trabajo social* publicado por editorial Maristán de Granada.

Para finalizar, un último reto, mejorar el conocimiento sobre el trabajo social. En esta tarea, debemos hacer uso de las representaciones sociales, sobre todo, a través de los medios de comunicación social, en especial de la televisión. En ellos, podemos mostrar un trabajo social dispuesto a denunciar las carencias de recursos, pero también un trabajo social capaz de afrontar las crisis de convivencia ayudando a las personas a recuperar el vínculo social, la pertenencia social, etc., abierto a la promoción de los valores que desarrollan la solidaridad social.

### Bibliografía

Barbero, J. M. (2002). *El trabajo social en España*. Zaragoza. Mira.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris. Seuil.

Epstein, L. (2001). "La cultura del trabajo social", pp. 81-107, en Chambon, A., Irving, A. y Epstein, L., *Foucault y el trabajo social*. Granada. Maristán.

Hamzaoui, M. (2005). *El trabajo social territorializado*. Valencia. PUV-Nau llibres.

Taylor, C. y White, S. (2001). "Knowledge, Truth and Reflexivity. The problem of judgement in social work", en *Journal of social work*, 1, pp.37-59.

Toulmin, S. (2001). *Regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*. Barcelona. Península.

Webb, S. (2001). "Some considerations on the validity of evidence-based practice in social work", en *British Journal of social work*, 31, pp. 57-79.

## **FAMILIA-ESCUELA: BINOMIO IMPRESCINDIBLE**

Paula Prados Maeso

Escuela de Trabajo Social de Jerez.

Esta comunicación pretende ser una reflexión sobre las relaciones que se producen entre el profesorado de los distintos niveles de la enseñanza obligatoria y las familias de los alumnos y alumnas, conocidas desde la realidad que conozco como Trabajadora Social de un Equipo de Orientación Educativa durante más de veinte años.

Se pretende una aproximación a una serie de perspectivas de mejora, con la profunda convicción de que sólo produciéndose de una forma continuada y óptima estos contactos, se mejoraría notablemente la calidad de nuestro actual sistema educativo, incluyendo todos los aspectos que conforman el aprendizaje académico, no sólo el estrictamente curricular.

## **SCHOOL-FAMILY: AN ESSECIAL BINOMIAL**

### **SUMMARY**

This lecture wants to be a reflection about the relationships between the teachers of different levels of compulsory education and the pupils' families, from the reality I best know as a social worker. This has been my job as a member of an Educational Orientation Team during the last twenty years.

I try to show different ways to improve the reality because I am convinced that the only way to improve the situation of our current educational system is to have continuous and optimum contacts with the families, including all the sides of the academic learning, not only those related to the curriculum.

Paula Prados

Social worker in EOE (Jerez)

**Teacher in Escuela de Trabajo Social in Jerez.. ( Social Worker School )**

### **FAMILIA –ESCUELA: BINOMIO IMPRESCINDIBLE**

Esta comunicación pretende ser una reflexión sobre las relaciones que se producen y sobre todo, que deberían producirse en el ámbito educativo entre las familias y el profesorado, con el único y principal objetivo de favorecer al alumnado desde todos los puntos de vista: enriquecimiento personal, aprendizaje, mejora de la convivencia y un largo etcétera.

Para abordar este tema, se ha optado por diferenciar tres apartados que se consideran de especial interés:

#### **1) Justificación e Importancia**

## **2) Metodología**

### **3) Propuestas de mejora y/o alternativas**

#### **1) Justificación e importancia**

Desde el punto de vista legislativo, las correspondientes leyes, orgánicas o no, que se han publicado en nuestro país hasta la fecha actual: Ley General de Educación, LODE, LOGSE y la actual LOCE han destacado en mayor o menor medida, los derechos de los que pueden disponer y/o ejercer los padres en relación con el centro educativo de sus hijos.

No obstante, a mi juicio, ni estas leyes ni la normativa de desarrollo de las mismas han reseñado suficiente la importancia o alcance que tienen para los y las alumnos de todos los niveles educativos no universitarios las relaciones que deben producirse entre las familias y los centros escolares donde sus hijos e hijas cursan sus estudios.

Las razones, pienso, han sido varias: Quizá, la razón fundamental de ello haya sido la falta de conciencia de los legisladores acerca de las repercusiones tanto positivas como negativas, en todos los aspectos, como ya veremos, que ocasiona una adecuada relación o por el contrario, escasos o contraproducentes contactos entre ambas partes.

Lo que resulta evidente y fuera de toda duda es que, como se ha dicho en más de una ocasión, ambas instituciones: familiar y escolar “están condenadas a entenderse”, sea o no mutuo el interés por mantener una relaciones óptimas.

¿Realmente es posible que un niño o niña transcurra su escolaridad sin que los padres acudan al colegio o instituto donde se encuentre matriculado para hablar con los correspondientes tutores?. Aunque en casos excepcionales, si ha transcurrido.

También es verdad que hay otros casos en los que los padres terminan resultando “pesados” porque “avasallan” a los tutores de sus hijos/as prácticamente a diario.

Como es lógico “la virtud según dicen se encuentra en el término medio”, es decir, lo normal sería que los contactos familia escuela se produjeran en los momentos en que resulte conveniente y/o necesario que, por supuesto, son más de una ocasión a lo largo de cada curso escolar.

No conozco estudios y/o investigaciones acerca de los resultados académicos, satisfacción personal, nivel relacional, etc., que obtienen por un lado los y las alumnos cuyos padres no se interesan por sus estudios, no acudiendo por tanto al centro escolar ni cuando resulta imprescindible y por otro las calificaciones y grado de satisfacción general que obtienen los alumnos y alumnas cuyos padres mantienen una relación fluida y adecuada a lo largo de toda su escolaridad con los correspondientes tutores.

No creo equivocarme si afirmo, aunque sin estadísticas en la mano, que los resultados serían bastantes o muy distintos en uno y en otro grupo de alumnos estudiados.

Como entendería cualquier persona profana en la materia, los beneficios que reporta para los alumnos y alumnas una relación familia – escuela satisfactoria se aprecian no sólo a corto, sino sobre todo a medio y largo plazo.

De un lado y desde la estricta visión académica, el interés por el estudio aumenta y se potencia la motivación por el aprendizaje en aquellos niños y niñas y también adolescentes que se sienten apoyados por sus padres, además de por sus profesores y al mismo tiempo si conocen que son controlados tanto por sus padres como por los docentes que les imparten las clases.

Me refiero al hecho de “sentirse importantes” tanto a nivel familiar como a nivel escolar, elemento subjetivo que repercute en gran medida en su autoestima.

No se debe dejar atrás en esta exposición un aspecto que resulta relevante y que no tendrían que olvidar ni padres ni profesores desde que un niño o niña se escolariza por primera vez y es el hecho de que tantos unos como otros realizan una labor educativa con esa persona y que ambas partes son responsables del desarrollo integral de sus capacidades personales y sociales. ¿Quién no recuerda a alguno o algunos de los docentes que nos impartieron clases y por que no decirlo, determinados castigos, al igual que hicieron nuestros padres?.

Por ello, no es cuestión de que los padres, una vez que escolarizan a sus hijos, piensen “ahora que los eduquen los maestros o viceversa”. Que el profesorado manifieste: la función educativa principal la deben cumplir los padres. Hay que tener siempre en cuenta que todos los alumnos permanecen durante cinco días a la semana 5 o 6 horas, según edad, en el centro educativo con lo cual la influencia en todos los ámbitos de su desarrollo está más que asegurada.

De otro lado, el alumno o alumna es una sola persona, que resulta ser alumno e hijo al mismo tiempo y que por tanto no puede ser separado en su educación e instrucción en compartimentos estancos sin ningún tipo de encuentro y acuerdo sobre las pautas generales a seguir con ellos.

Siguiendo con los beneficios que reportan estos encuentros frecuentes y provechosos entre los padres y los profesores, se puede citar el nivel óptimo de relaciones que mantiene el niño tanto con los profesores como con los demás compañeros del centro escolar.

A todos los padres nos interesa que nuestros hijos obtengan unos óptimos resultados académicos, pero habría que preguntarse ¿nos interesa igualmente si nuestro hijo/a mantiene unas relaciones adecuadas y por tanto es feliz en el centro educativo?. Por mi experiencia, puedo afirmar que la dinámica relacional no es considerada “tan importante” como las calificaciones y esta actitud no deja de ser errónea, ya que en primer lugar se debería pretender que se encuentren los alumnos a gusto en la institución escolar ya que sólo de este modo,

se encontrarán más motivado para el aprendizaje y progresará escolarmente.

Por ello, si los padres, en las reuniones de tutoría correspondientes obtienen información sobre el hijo y sobre la frecuencia de las relaciones de sus hijos, tanto con el profesorado en general como con el resto del alumnado y apoyan la función del tutor para resolver cualquier incidencia significativa que pueda aparecer, dicha situación no tendrá efectos negativos sobre la vida y resultados escolares, sino todo lo contrario.

También, como resulta obvio, los padres que mantienen un contacto frecuente con el centro escolar desde el inicio de la escolaridad, ejercen sobre sus hijos un mayor control sobre su conducta, lo que puede resultar bastante o muy beneficioso cuando cumplen la edad, de por sí complicada, de la adolescencia.

Relacionado con este tema, no me gustaría dejar olvidado un dato de gran trascendencia práctica: me refiero a la repercusión comportamental, que se aprecia en determinados alumnos, de los conflictos familiares que sufren directa o indirectamente en sus respectivos domicilios. Por poner uno de esos ejemplos más claros y repetidos, citaré el tema de las separaciones y/o divorcios traumáticos de los padres. Si el contacto familia-centro es fluido y se desarrolla en un clima de confianza y cordialidad, el tutor puede llegar a entender la conducta del alumno afectado y el problema y atajar convenientemente y de forma preventiva la situación conflictiva en el aula si conoce el motivo fundamental que la provoca, sea del tipo que sea.

Todo ello apoyado en la idea de que el profesor no puede perder nunca de vista que directamente tiene a unos alumnos en su aula pero indirectamente también tiene a las familias de estos y que la realidad familiar tiene su proyección clara en las aulas del mismo modo, cuando los alumnos salen de sus clases, acuden a sus respectivos domicilios con la realidad escolar insuperable de sus vidas.



En definitiva, se puede concluir este apartado afirmando que el proceso educativo de un niño/a hay que considerarlo como una tarea común de sus padres y profesorado y que sólo aunando esfuerzos e implicándose a lo largo de todo el proceso formativo ambas partes, se puede consolidar una verdadera educación personal de carácter integral.

Por ello, la participación y asistencia de las familias a los centros educativos no puede limitarse únicamente a los primeros años de la escolaridad, cuando los padres consideran que sus hijos necesitan más su presencia en la escuela, sino que este acercamiento debe mantenerse a lo largo de toda la enseñanza obligatoria por los beneficios que hemos visto que reporta estos encuentros familia-colegio no sólo hasta los dieciséis años, sino fundamentalmente por las repercusiones que de esta relación en el desenvolvimiento de la vida adulta de los exalumnos/as.

## **2) Metodología**

Hasta aquí he tratado de justificar la importancia y trascendencia que tiene la relación, frecuente, infrecuente o nula de los padres con los tutores y profesorado en general de sus hijos e hijas.

Sin embargo, resulta igualmente importante, a mi juicio, contemplar y analizar la metodología que siguen tanto el profesorado como los padres para llevar a cabo dichos encuentros.

Los centros emplean numerosas fórmulas para facilitar y/o potenciar el acercamiento y la participación de los padres de sus alumnos: reuniones grupales, contactos individuales, organización de actividades formativas o de ocio, asambleas generales, etc. En este tema, me gustaría dejar expuestas dos observaciones de interés. De un lado, la escuela debe ser consciente de la realidad social en la que vivimos actualmente, que se caracteriza por la incorporación de la mujer al trabajo, el estrés, la escasez de tiempo de dedicación a los hijos, etc. antes de planificar la integración de los padres en el ámbito escolar.

Partiendo de esta realidad, tiene que buscar propuestas originales y adecuadas para conseguir el mayor grado posible de participación. De otro lado, independientemente del sistema que se emplee desde los centros para atraer a los padres, lo más importante es que antes tiene que haber un conocimiento pleno, que se transforma en una actitud integradora, de que la presencia de los padres es necesaria en el proceso educativo de los alumnos. De lo contrario, desde una perspectiva de superioridad y de confianza no se podrán conseguir nunca resultados exitosos en los encuentros familia centro.

Analizando esta situación desde el punto de vista de los padres, también hay que tener en cuenta algunas ideas:

Por una parte, el escaso conocimiento del funcionamiento de los centros escolares. En un estudio reciente realizado por el Instituto Nacional de la Calidad y Educación (I.N.C.E.) se refleja que el 58% de los padres desconoce el funcionamiento del Consejo escolar y que un 40% no sabe que existe. Creo que estos datos son lo suficientemente esclarecedores y que por tanto obvian cualquier interpretación. Sólo mencionar que será difícil pretender que los padres se acerquen, colaboren y participen de forma activa en los centros escolares de sus hijos con los datos reflejados, siendo el Consejo Escolar el órgano de participación por excelencia de toda la comunidad educativa y siendo los padres uno de los vértices de su funcionamiento.

De otra parte, el peso de la situación tradicionalmente mantenida respecto al hecho de que sólo hay que acudir al centro escolar “cuando llaman los maestros”. Si no es así, se considera que el alumno o alumna “va bien” y no es necesario reunirse con el tutor; la realidad demuestra que en general los tutores, a lo largo del curso, citan a los padres de sus alumnos cuando aparecen problemas en su aprendizaje, relaciones o comportamientos o bien, analizan con ellos, con motivo de la entrega de calificaciones trimestrales, los resultados académicos de cada uno de los periodos, evaluando el progreso o retroceso de los resultados académicos.

Son muy escasas las ocasiones en las que a lo largo del curso, tanto los profesores-tutores como las familias mantienen encuentros sistemáticos para comentar la evolución escolar y personal de un determinado alumno o alumna.

Sin embargo, es mayoritariamente apreciado en los centros educativos, en todos los niveles obligatorios, el hecho de convocar los tutores una reunión a principios de curso con los objetivos siguientes: explicar la metodología de enseñanza-aprendizaje a seguir, horario de tutorías, actividades escolares o extraescolares previstas, sistemas de corrección de conductas anómalas, etc; en definitiva, informar de la organización académica y de ocio del curso escolar programada por el Centro Educativo en el que estén matriculados los alumnos/as.

Todos estos contactos son independientes de los que puedan mantener con la AMPA del Centro con el Equipo Directivo para planificar o coordinar actuaciones o actividades tanto en el recinto escolar como fuera del mismo, tales como la puesta en marcha de Escuelas de Padres y las conocidas por todos como actividades extraescolares.

En definitiva, la enseñanza se imparte, por la realidad que conozco, en Centros de Primaria y Secundaria con una mínima influencia del ámbito familiar, si bien hay que citar aquí la labor que realizan con numerosas familias los Orientadores de Educación Secundaria, citando con frecuencia en sus respectivos IES a los padres y madres de los alumnos y alumnas en los que se haya apreciado algún tipo de problemática o preocupación, sea del tipo que sea. También, añadir las reuniones de padres convocadas por estos mismos profesionales de la Orientación, básicamente informativas sobre por ejemplo salidas profesionales.

Por último citar los contactos que mantienen las familias con los centros educativos de sus hijos con motivo de la tramitación o gestión de ayudas de diverso tipo relacionadas con la escolarización (ejemplo: libros) y por supuesto para proceder a la inscripción y matriculación de los niños y niñas en los correspondientes niveles educativos.

### **3) Propuestas de mejora y/o alternativas**

Resulta evidente la necesidad de una sistemática y adecuada relación familia-escuela. Así lo han manifestado los orientadores de educación Secundaria presentes en la V Jornadas provinciales sobre Orientación celebradas en Cádiz en el curso 2003/04 y así lo vienen expresando curso tras curso la mayoría del profesorado de Educación Primaria.

Por ello, también de forma evidente, puesto que la realidad ha demostrado que su relación no es adecuada, hay que plantearse cambiar dicha situación y mejorarla en lo posible.

Por mi experiencia sé que uno de los motivos principales por los que los padres no participan en el centro educativo y colaboran con el profesorado del mismo se debe a falta de concienciación sobre la importancia y trascendencia del aprendizaje escolar para el futuro de sus hijos y otra de las causas observadas es la desinformación sobre todos los aspectos de la relación familia-colegio.

Del contenido de los apartados anteriores, se desprende que la metodología de intervención para conseguir que la relación familia-centro escolar se produzca y sobre todo, que sea efectiva y por tanto satisfactoria para ambas partes, tiene que ir enfocada a dos grandes líneas de acción:

- La información
- La concienciación

Comenzando por la primera alternativa expuesta, difícilmente pretenderemos desde los centros docentes que los padres acudan en una gran mayoría y con frecuencia a los mismos y, por tanto, lleguen a ejercer su derecho y deber de participar en el funcionamiento de los mismos, si no disponen ni siquiera de una información mínima para hacer valer este derecho y deber de implicarse en la educación de sus hijos e hijas.

Cuando me refiero a la información, no intento transmitir la idea de que resulta imprescindible organizar masivamente escuelas de padres como tradicionalmente se han desarrollado, donde “expertos” en materia educativa imparten clases magistrales de temas diversos, como habilidades sociales, premios y castigos, anorexia o droga con una metodología complementaria más o menos participativa. Ha quedado suficientemente demostrado que, aún en los casos en que ha habido una respuesta adecuada de los padres, una vez que ha transcurrido cierto tiempo; es decir, a partir de varios meses, la información proporcionada “no ha calado” suficientemente en la tarea educativa de los padres, de forma que hubiese propiciado la modificación de hábitos o pautas educativas más favorables a medio y sobre todo a largo plazo.

Sin quitar ni tan siquiera restar la importancia atribuida a las Escuelas de Padres que continúan poniéndose en marcha en los distintos centros escolares y que considero por otro lado que su labor es necesaria, la idea que intento transmitir en esta reflexión va más allá de uno, dos o más cursos escolares. Se trataría de poner en marcha en cada centro de Ed. Infantil, Ed. Primaria o Ed. Secundaria un sistema de información continuada, que formase parte de los Proyectos de Centro y más concretamente, de los Planes Anuales, con el fin de asegurarse, sobre todo en las zonas de mayor deprivación sociocultural, que la mayoría de las familias cuentan con unos niveles mínimos de información, para poder interesarse fácilmente por el aprendizaje y adaptación de sus hijo o hija al centro educativo, además de conocer la organización y el funcionamiento del mismo.

Antes de abordar el tema de los canales de transmisión de la información, me gustaría dejar sentadas las bases del tipo de información que se debería hacer llegar a los padres, para conseguir el objetivo final de acercamiento al centro.

En primer lugar y haciendo una comparación con el ámbito sanitario, la mayoría de la población conoce qué es un centro de salud o un hospital y para qué podemos acudir a estas instituciones,

distinguiendo en mayor o menor medida qué profesionales, servicios, etc. hay en uno y otro dispositivo sanitario. Este ejemplo no es extrapolable al ámbito educativo, ya que por las entrevistas y contactos mantenidos con las familias de distintos centros escolares ubicados en zonas muy diversas, cultural y socioeconómicamente, tanto de Jerez de la Frontera como de una gran parte de la provincia de Cádiz durante más de 20 años, puedo afirmar que sólo en un porcentaje simbólico, que no podría asegurar en este momento sin el estudio estadístico pertinente, los padres conocen cómo es un centro educativo “ por dentro” y sobre todo cómo funciona y se organiza el mismo; es decir. qué profesionales u órganos son los responsables de la organización, cómo y por quién se adoptan las decisiones que afectan a los alumnos, a qué documentos pueden tener acceso y sobre todo, tienen derecho a conocer, etc, etc.

Si estos temas o aspectos que yo al menos considero básicos para realizar una adecuada incursión con cierta seguridad en “la vida de los centros” son totalmente desconocidos por los padres de los alumnos que transcurren, como se ha citado con anterioridad, como mínimo cinco horas diarias en ellos, ¿ qué acercamiento, colaboración y por qué no decirlo, control, van a tener sobre los centros escolares de sus hijos?.

Si ni siquiera en muchos casos conocen la existencia del primer y fundamental órgano de participación de los padres en estas instituciones como son los Consejos Escolares o también las Asociaciones de Madres y Padres o si saben que existen, no acuden a las Asambleas de padres convocadas por éstas para informarse de su funcionamiento ni se presentan como candidatos para ser parte del Consejo Escolar, ¿ que participación se puede esperar a otros niveles?.

Llegados a este punto, me planteo si sería posible que dentro del AMPA o incluso del centro educativo se constituyesen comisiones para informar de los contenidos ya citados y de otros que se consideren importantes. Igual que existen Comisiones de fiesta, de convivencia, etc, se podría plantear la creación de Comisiones de Información en las que

estuvieran representados tanto docentes como padres en representación del AMPA que organizaran, sobre todo a pequeña escala, si es posible por grupos-clase, actividades informativas y sobre todo formativas, sistemáticas, a lo largo de todo el curso, donde se abordasen todos los aspectos de la organización y funcionamiento de un centro escolar que deben conocer, para después acercarse y participar en el mismo.

Hay experiencias recientes en algunos IES de la provincia, en los que se han puesto en marcha “las delegaciones de padres”, que constituyen grupos formados por uno o dos representantes de las familias de cada aula del centro, quienes recogen iniciativas, quejas, sugerencias, etc. de todos los demás padres y las transmiten al Equipo Directivo y viceversa.

También, en otros centros de Ed. Primaria cercanos se ha conseguido una implicación asombrosa e inusual de los padres, quienes colaboran como voluntarios en el centro educativo, organizando masivamente diversas actividades extraescolares por las tardes y yo me pregunto ¿ a esta experiencia se le puede calificar de participativa en el sentido que estamos tratando en esta comunicación?.

También, en el mismo sentido, referir como anécdota la siguiente información: me comentaba recientemente el Director de un centro de Ed. Primaria que se mostraba muy satisfecho por ver cómo un grupo de madres acudían con frecuencia más o menos quincenal a “charlar, tomarse el café que les ofrecía el centro y coser las cortinas que hacía falta poner en algunas dependencias del colegio. A este “entretenimiento” ¿ se le puede denominar participación?

Desde el punto de vista a través del cual deseo enfocar la participación, la respuesta es negativa, ya que las experiencias citadas, con metodología más o menos novedosa, van dirigidas a “ayudar al equipo educativo” a tratar de resolver los problemas, que se plantean dentro o fuera del recinto escolar, ya sean referidos al mantenimiento de los edificios, sustituciones del profesorado o al ocio del alumnado. No sin

dejar de reconocer que estas actividades requieren la participación activa de los padres en los centros docentes y que además, son necesarias para la buena marcha de los mismos, no implican necesariamente disponer por parte de las familias en su conjunto de la información a la que se ha aludido con anterioridad y que supone la puerta de entrada a una participación a todos los niveles en los centros escolares de sus hijos e hijas.

Para terminar el apartado de los posibles canales a través de los cuales podrían estar informados los padres, sugiero la posibilidad de que los padres miembros del Consejo Escolar transmitiesen a continuación de cada una de las reuniones de este órgano gestor y representativo del centro a todos los demás padres, la información que tuviese más trascendencia para la vida del centro y que repercuta directa o indirectamente sobre sus hijos. Esta sería una forma de motivar con la información al acercamiento progresivo de un porcentaje de padres que, sin ella, quizá nunca se aproximen al funcionamiento del centro docente donde cursan los estudios sus hijos.

Tratemos ahora el tema de la concienciación de los padres acerca de la importancia del aprendizaje académico e integración escolar para conseguir, pasando por obtener una adecuada información, una participación efectiva de los mismos en el centro educativo. Pues bien, esta labor de concienciación resulta también imprescindible plantearla referida al profesorado en general y a los tutores en particular: es preciso que exista una concienciación entre los docentes sobre la trascendencia que tiene desde todos los puntos de vista para el alumnado una relación adecuada con las familias de éste.

A pesar de que una parte importante de los tutores y las tutoras intentan al menos que exista una comunicación lo más fluida y fructuosa posible, es conocido por todos la realidad de los resultados tanto conductuales como académicos provocados por los déficits comentados con anterioridad detectados en los contactos familias-centros.



Desde luego, si el conjunto del profesorado mantiene una actitud favorable a la necesidad de estos contactos, deberían hacer “ todo lo posible” porque como mínimo funcionase en el centro un Asociación de Madres y Padres ( para mí más correcto de Familias), así como poner en marcha talleres formativos de padres y madres, en los que se abordase por una parte una información oportuna sobre la relación necesaria familias-centro, pero sobre todo donde se tuviese como objetivo concienciar a las familias de la necesidad de unos contactos óptimos en beneficio de sus hijos e hijas.

Respecto a la Asociación de Madres y Padres, cuando me he referido a que funcione, quiero dejar claro que no se trataría de que 3 o 4 padres; es decir, la Junta Directiva de la misma, se reúna con el Director en más o menos ocasiones, para organizar determinadas actividades extraescolares o ayudar al centro en determinadas cuestiones. Me refiero a que exista de verdad “ un caldo de cultivo activo” en el colegio o instituto, que sea capaz de informar, motivar y concienciar al resto de los padres acerca de la trascendencia en todos los ámbitos que tiene para sus hijos el hecho de pertenecer a la Asociación y trabajar, además de colaborar, con el centro educativo.

Esta relación satisfactoria mejoraría no sólo los resultados académicos del alumnado, sino sobre todo, podría disminuir o en lo posible eliminar problemas de relación e integración con los demás sectores de la comunidad educativa y en definitiva, para conseguir niños, niñas, chicos y chicas satisfechos y felices en el medio educativo y también familiar.

Si esta comunicación efectiva se lograra, seguro que se reduciría notablemente el número de amonestaciones, partes de disciplina y sobre todo, se evitaría una gran parte de las privaciones del derecho de asistencia ( expulsiones) que se producen en la actualidad, sobre todo en el tramo de la educación secundaria, que sólo conducen, por mi experiencia, a empeorar y cronificar principalmente los problemas de convivencia en los centros.

Si se mantuviesen contactos fluidos entre los tutores y las familias, no sería tan necesario recurrir a medidas drásticas para modificar ciertas conductas, ya que no sólo provocan la reincidencia en el comportamiento desviado, sino también originan o agravan otros problemas adyacentes como el absentismo escolar, el bullying, etc.

Las privaciones del derecho de asistencia podrían ser comparadas a las medidas penales, ya que ambas están planteadas con un filosofía de reeducación, pero que, como se ha comprobado en multitud de ocasiones, además de la reincidencia, se consigue una repercusión negativa en la personalidad de los infractores que no beneficia a la sociedad en la que se encuentran insertos; en nuestro caso, al medio educativo en el que tienen que volver a insertarse.

Por último, como propuesta de mejora, cabría citar la aceptación que tiene que producirse por ambas partes: de las familias y del profesorado, del hecho de que el niño, niña o joven pertenece, como se citó al principio de esta comunicación, tanto a sus padres como a la institución educativa y que no se puede desligar en una misma persona una y otra faceta. Por tanto, la aceptación debe implicar a ambas partes; es decir, los padres tienen que comprender lo más posible la labor educativa que realiza el profesorado que imparte clases a sus hijos y como consecuencia de ello, apoyarla y por parte de los tutores, no deberían olvidar nunca que los alumnos y alumnas son ante todo hijos o hijas y que deben contar con los padres y aceptarlos como la parte más influyente en la educación de los mismos. De esa aceptación y comprensión mutua se benefician ambas partes, pero sobre todo esos niños o chicos, cuya educación integral constituye en definitiva el principal objetivo que se plantean tanto la educación familiar como la socioeducativa.

Por tanto, lo dicho anteriormente nos lleva a la necesidad de conseguir una mayor implicación del profesorado en las tutorías con las familias de sus alumnos para que, una vez dentro de la institución escolar, se les proporcione la información y formación que precisen para

conseguir que, de una vez por todas, la Mesa Tripartita de la Enseñanza: alumnado, profesorado y familias, deje de estar coja porque falte casi de forma permanente la presencia y colaboración de los padres en la misma.

Termino esta reflexión con una propuesta al conjunto del profesorado: si en lugar de tener acostumbradas a las familias a acudir a los centros escolares cuando son citadas para “recibir malas noticias”, principalmente referidas a conductas inapropiadas de sus hijos, se les empezase a acostumbrar a citarlas para proporcionarles “noticias excelentes” referidas a aspectos positivos relacionados con el aprendizaje o la conducta de sus hijos, muy posiblemente “otro gallo cantaría” en la relación familias-centros docentes.

Jerez de la Fra., 4 de Noviembre de 2005.

Fdo; Paula Prados Maeso

Trabajadora Social de la Delegación Provincial de Educación de Cádiz.

Profesora del Centro de Estudios Sociales de Jerez ( Diplomatura de Trabajo Social)

Lo que nos enseña la historia de la acción social

---

**Resumen**

En el momento actual, en el que nos encontramos a punto de abordar la revisión de los planes de estudio del Título de Trabajo Social para converger en el denominado Espacio Europeo de Enseñanza Superior, deberemos seleccionar (para asumir o desechar) los contenidos de las asignaturas que venimos impartiendo en la Diplomatura en Trabajo Social y valorar su contribución a la formación de los nuevos/as trabajadores/as sociales.

En este contexto, conviene reflexionar, ahora más que nunca, acerca del interés de continuar estudiando la historia de la Acción Social y del Trabajo Social. La redefinición de las competencias genéricas y específicas del Trabajo Social (tal y como aparecen en el Libro Blanco) pueden hacer tambalear estos contenidos de nuestros planes de estudio, privando a las futuras generaciones de trabajadores sociales de una formación, a juicio del autor, imprescindible.

En esta comunicación, reflexionamos acerca de lo que nos enseña la historia de la Acción Social y del Trabajo Social y proponemos los objetivos, contenidos básicos y metodología de trabajo para una futura asignatura del Título de Grado en Trabajo Social.

## The things that the History of Social Action teaches

### Abstract

At the moment, when we are beginning to value and to check the curricula of Social Work Degrees to adapt them for the European Space of Higher Education. We have to select the contents of the subjects that we have in the Social Work Degree and we have to revalue their contribution to education and training of new Social Workers.

In this context, it is necessary to reflect, specially at the moment, on the interest to continue studying the History of Social Action and Social Work. The review of generics and specific competencies of Social Work (that are in the White Book of Social Work) can cause these subjects to disappear from our study plans, blocking a formation to the social workers generations of the future wich for the author is very important and essential.

In this essay, we are going to reflect on the things that the History of Social Action and Social Work teaches us, and we are going to suggest goals, basics contents and the methodology of work for a future subject of the Social Work Degree.

Diagnóstico de exclusión social: Herramienta para su estudio

**Resumen**

En la comunicación se presentan los resultados de un proyecto de investigación realizado entre 2003-2005 sobre los indicadores de medición de los procesos de exclusión y de incorporación social. La finalidad de este proyecto ha consistido en plantear una herramienta para el análisis y el diagnóstico de la exclusión social. El punto de partida consiste en la delimitación de los indicadores de exclusión social. Para ello se ha realizado un análisis comparativo de los estudios realizados en España en el periodo 1998-2005. Esto nos ha permitido detectar los ámbitos vitales relativos a la exclusión social consolidados y los que muestran grandes disparidades entre unos autores y otros. Posteriormente se ha realizado una consulta a expertos para determinar el peso de los indicadores en la medición de la exclusión social. El análisis conjunto de los datos nos permite plantear las líneas básicas para la elaboración de una herramienta de trabajo que sirva como base para la realización de diagnósticos de exclusión social.

Nuestra comunicación se centrará en la presentación de los resultados de la investigación y se planteará las directrices para una herramienta de diagnóstico, a partir de las conclusiones obtenidas con el trabajo realizado.

**Palabras clave:** Exclusión social, diagnóstico, indicadores, investigación

## Diagnosis of social exclusion: a study tool

### **Abstract**

This communication presents the results of a research project carried out between 2003-2005 to identify indicators to measure social exclusion and inclusion processes. The project was aimed at developing an analysis and diagnosis tool for social exclusion. The starting point was the identification of social exclusion indicators. To this aim, we performed a comparison of the studies undertaken in Spain from 1998 to 2005. This enabled us to detect life areas related to social exclusion, which showed great disparity among them. Later on, we consulted the experts to determine the relevance of the indicators in order to measure social exclusion. The comprehensive analysis of the data allowed us to propose the basics to develop a diagnosis tool for social exclusion.

Our communication focuses on the results of this research process and includes the guidelines to develop a diagnosis tool with the findings of the work carried out.

**Keywords:** social exclusion, diagnosis, indicators, research

**CALIDAD EN LA DOCENCIA DE TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS  
SOCIALES DE CALIDAD.**

**Resumen:**

En esta comunicación se ofrece una reflexión que pretende conectar los actuales debates sobre la necesidad de cambio de los servicios sociales ante las nuevas necesidades y demandas emergentes, así como la introducción de criterios, modelos estrategias, etc. de calidad en los mismos, con las transformaciones en la docencia universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

¿La formación que reciben los futuros profesionales del Trabajo Social (no solo en relación a los conocimientos, sino en competencias, habilidades, etc.) responde a las actuales exigencias de calidad que se viene implantando en las instituciones? Tras realizar un repaso por los diversos modelos de calidad que vienen implantando las entidades prestadoras de servicios sociales (públicas y privadas, con y sin ánimo de lucro), analizaremos las capacidades profesionales que deben favorecerse, desde una perspectiva de calidad que se viene promoviendo desde el ámbito europeo (EFQM-CAF).

Por último, se plantearán los retos de la docencia en el actual marco de desarrollo de los servicios sociales.

**Palabras clave:** Calidad en servicios sociales. Calidad docente.



**Menores Infractores: Construyendo un perfil e investigando la aplicación de la Ley de Responsabilidad del Menor en el municipio de Burjassot.**

Francesc Xavier Uceda i Maza  
francesc.ucedai@uv.es

Universitat de València

**Palabras Claves:** Reforma, infracción, Menores, exclusión, intervención

**Resumen**

Actualmente se está debatiendo en el Congreso de los diputados una nueva reforma de la Ley Penal de Responsabilidad del Menor, en ésta comunicación analizamos en el contexto de Burjassot, el perfil de los/as menores infractores y la aplicación de la ley, para sugerir otro debate social muy diferente al actual.

**“Social Work in the European Twenty-First Century”  
Zaragoza, 17-19 May 2006.**

Francesc Xavier Uceda i Maza, Social Worker  
Coordinator of Social Services Primary Attention Programs  
Burjassot Town Hall (València)  
Associate Profesor. Social Work and Social Service Department  
Universitat de València

**Juvenile Offenders: Building up a profile and researching the application of the Juvenile Responsibility Law in the Burjassot town**

**Key Words:** Reform, Offender, Juveniles, exclusion, intervention

**Abstract**

At the present time, Congress is debating a new reform of the Penal Law regulating Juvenile Responsibility. In this presentation, we analyze the context of Burjassot's town, the profile of Juvenile offenders and the application of the law, in order to suggest a social debate that is different from the current one.

## 1.- Introducción

El Congreso de los diputados se encuentra en estos momentos debatiendo el “proyecto de ley orgánica 121/000076 por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, que vuelve a introducir modificaciones en la legislación penal del menor.

Si realizamos una mirada a nuestro reciente pasado, observaremos que la aprobación de la Constitución Española en el año 1978, supone un reconocimiento de los derechos de los/as ciudadanos/as como sujetos, pero este reconocimiento no será para el conjunto de la sociedad, quedará al margen la infancia y la adolescencia, que continuarán desde el punto de vista jurídico dentro de las leyes desarrolladas por el régimen franquista, que será la denostada Ley de los Tribunales Tutelares de Menores de 1940, en su texto refundido de 1948.

Será el Tribunal Constitucional en 1991, el que declare inconstitucional ésta ley, dado que se oponía a los tratados internacionales y recomendaciones firmadas por los gobiernos democráticos españoles, por lo que se aprobará en tiempo récord la Ley 4/92, sustituida por la Ley 5/2000, modificada por sucesivas leyes, sin haberse aplicado en su integridad, y como decíamos anteriormente preparándose de nuevo una reforma sustancial.

La Ley 5/2000 no ha podido ser aplicada tal y como fue concebida, en breve fue modificada por la Ley 7/2000, que agravaba su aplicación en los delitos de terrorismo, homicidio, asesinato, violación o cualquier delito que se encuentre tipificado en el código penal con pena igual o superior a los 15 años. Posteriormente se aprobó la Ley 9/2000 y la Ley 9/2002, que ambas son moratorias para la aplicación de la Ley para los chavales de 18-21 años hasta el 1 de enero de 2007.

Con el Real Decreto 1774/2004 de 30 de julio, se aprueba el Reglamento de la Ley del Menor muy criticado por amplias entidades sociales<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía señala del nuevo reglamento, textualmente “...la regulación rígida y déspota que contiene en sus normas, hace que la APDH-A lo considere inconstitucional, ilegal y contrario a los Tratados Internacionales, entre otros las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad adoptadas por la Asamblea General en su resolución 45/113, de 14 de diciembre de 1990, en el mismo documento dirá “...se copia el modelo de la legislación penitenciaria de mayores como si este

dónde se ha solicitado repetidamente al Gobierno, su retirada y al Tribunal Supremo, su suspensión.

El proyecto de ley 121/000076, que actualmente se encuentra en el debate parlamentario, afectará de forma decisiva a determinados preceptos de la vigente ley de Responsabilidad Penal del Menor, fundamentalmente:

- Regulando el principio acusatorio, contemplando la posibilidad de que la víctima, sus padres, parientes o representantes legales puedan ejercer la acusación particular en el proceso<sup>2</sup>, regulando el derecho a que las víctimas sean informadas de todo el proceso de ejecución de la condena; el/la juez así mismo podrá imponer penas superiores a lo solicitado por la fiscalía atendiendo a lo solicitado por los representantes de las víctimas<sup>3</sup>.
- Para los delitos de homicidio, asesinato y violación, los/as menores deberán cumplir sus penas en centros con “medidas de seguridad reforzadas”, y se prolonga el tiempo de internamiento, aumentándose las penas por esos delitos, actualmente la pena más alta establecida es de ocho años de internamiento, seguida en determinados casos de especial gravedad, por otros cinco años de libertad vigilada, fijándose con esta reforma en los siguientes términos: en los casos especialmente graves en los que se hayan cometido varios delitos de homicidios, asesinatos, agresiones sexuales o violación, el límite máximo se eleva un año por encima del vigente en la actualidad, para los menores de 14 a 16 años. Para los menores con 14 y 15 años el máximo de internamiento será de seis años, y para los de 16 y 17 años hasta diez años; en ambos casos, seguido de un período de libertad vigilada.

---

*fuera apto para menores- a veces literalmente- es decir, a los menores se les trata como mayores, e incluso en ocasiones más duramente...”. [www.apdha.org](http://www.apdha.org)*

<sup>2</sup> La vigente Ley establece en su artículo 25 la imposibilidad de que se pueda ejercitar las acciones populares, salvo los supuestos en que los/as menores hayan cumplido los 16 años en el momento de la comisión de los hechos y estén acusados de delitos cometidos con violencia o intimidación, o con grave riesgo para la vida de las personas, y en estos casos a los/as perjudicados sólo se les permite proponer determinadas pruebas pero no realizar manifestación alguna sobre la procedencia de las medidas propuestas, tampoco pueden presentar escritos de acusación contra los/as imputados/as.

<sup>3</sup> Con la vigente ley el/la Juez de Menores no puede imponer una pena superior a la solicitada por el/la fiscal, dado que es quién tiene atribuido en exclusiva la acusación y petición de la condena.

- Se faculta al juez para poder acordar, previa audiencia del Ministerio fiscal y la entidad pública de protección o reforma de menores, que el/la menor que estuviese cumpliendo una medida de internamiento en régimen cerrado y alcanzase la edad de 18 años, pueda terminar de cumplir la medida en un centro penitenciario<sup>4</sup> cuando su conducta no responda a los objetivos propuestos en la sentencia, y si la medida de internamiento en régimen cerrado se impone al que ha cumplido 21 años o, impuesta con anterioridad, no ha finalizado su cumplimiento al alcanzar dicha edad, el/la juez ordenará su cumplimiento en un centro penitenciario, salvo que excepcionalmente proceda la sustitución o modificación de la medida<sup>5</sup>.
- Se suprime definitivamente la posibilidad de aplicar la Ley a los comprendidos entre 18 y 21 años.
- Se introduce la posibilidad de que el/la Juez pueda imponer medidas privativas de libertad en régimen cerrado a los/as menores que comentan delitos como integrantes de bandas.

---

<sup>4</sup> De acuerdo con los cálculos del Ministerio de Justicia reflejados en la memoria económica del proyecto de reforma de la ley del Menor, cerca de 200 menores serán trasladados de centros de menores a las cárceles ordinarias cuando cumplan los dieciocho años; en la actualidad, en la misma memoria se señala que existen 407 menores entre 18 y 21 años cumpliendo internamiento cerrado.

<sup>5</sup> No está decidido si esta medida se aplicará a los/as menores que, al cometer el hecho delictivo, tuviesen 16 ó 17 años, o también a los/as menores con edades comprendidas entre 14 y 15 años.

## Referencias Normativas (1978-2005)

Ley O. 6/1985, de 1 de julio del poder Judicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fruto de ésta se crearon los juzgados de menores con jurisdicción provincial.</li> <li>• Se crea la figura del juez de menores que debía pertenecer a la carrera judicial.</li> </ul>
Ley 38/1988, de 28 de diciembre de Demarcación y Planta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insiste en la sustitución de los Tribunales de menores por los Juzgados de menores.</li> </ul>
Ley O. 4/1992,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fruto de la Declaración de inconstitucionalidad del año 1991. Antecedente directo de la presente ley, derogada por la ley 5/2000.</li> </ul>
Ley O. 10/1995, de 23 de noviembre- Código Penal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edad penal fijada en los 18 años.</li> <li>• Posibilidad de aplicar la legislación de menores en la franja de 18-21 años.</li> </ul>
Ley O. 5/2000, de 12 de enero	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reguladora de la Responsabilidad Penal de los menores, entró en vigor el 13 de enero de 2001. (publicación 2000-periodo de <i>vacatio legis</i> de un año)</li> <li>• Aplicación de 14 a 18 años.</li> <li>• Posibilidad de aplicación a los de 18-21 años.</li> </ul>
Ley O. 7/2000, de 22 de diciembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En relación a los delitos de terrorismo (competencias de la Audiencia Nacional), homicidio asesinato, violación, o cualquier delito que se encuentre tipificado en el código penal (art. 138, 139, 179, 180, 571 a 580) con pena igual o superior a los 15 años, (endurecimiento de las penas).</li> </ul>
Ley O. 9/2000, de 22 de diciembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suspensión de la aplicación a los chavales/as de 18-21, durante un periodo de dos años.</li> </ul>
Ley O. 9/2002, de 10 de diciembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suspensión de la aplicación a los chavales/as de 18-21, hasta el 1 de enero de 2007</li> </ul>
Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprueba el Reglamento de la Ley O. 5/2000</li> </ul>
Proyecto121/000076	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificaciones a la Ley del Menor. Propuesta de endurecimiento, aumentando las “penas” máximas de 10 años, se podrán dictar ordenes de alejamiento, y se introducen sanciones nuevas para las banda juveniles, entrada a la cárcel a partir de los 18 años.</li> </ul>

En su justificación, el Ministro López Aguilar<sup>6</sup> señalaba que es necesario ampliar las herramientas de los/as jueces para dar a la delincuencia juvenil una respuesta “*proporcionada, ponderada e individualizada*”. Como podemos ver se pretende dar respuesta desde el principio básico de proporcionalidad, que no es otro, que acercar la infracción a la medida<sup>7</sup>, aspecto plenamente vigente en la legislación de adultos. En cualquier caso, ni ésta reforma ni las otras, hablan y reflexionan sobre cual es la realidad diaria de los/as menores, las medidas reeducativas y cómo se están aplicando.

<sup>6</sup> El País, sábado 8 de octubre de 2005.

<sup>7</sup> Si habláramos de mayores de edad nos estaríamos refiriendo a la pena preceptiva a cumplir.

## 2.- Objeto de Investigación

Si bien existe la preocupación social, y podríamos señalar la alarma social, sobre la inseguridad ciudadana causada por el fenómeno de la delincuencia juvenil en general y por la aplicación de la legislación sobre estos chavales y chavalas, dado que se lanzan mensajes continuos de la impunidad de la que gozan los/as menores, no encontramos el mismo interés en reflexionar y abrir un debate sobre dos ejes que para mi entender son fundamentales:

- ¿Quiénes son los/las menores infractores? ¿Cómo han llegado a ser menores Infractores? ¿Qué variables han intervenido o se encuentran asociadas?
- ¿Qué medidas educativas están siendo implementadas? ¿Las medidas están respondiendo a las necesidades de los/las menores? ¿Se están aplicando desde lógicas sancionadoras o educativas? ¿Qué prácticas reeducativas y socializadoras se están realizando?

Por nuestra parte, en esta comunicación vamos a abordar éstas dos preguntas que posteriormente nos permitan articular el discurso que debemos realizar desde el Trabajo Social y otras disciplinas sociales.

## 3.- Contexto de la Investigación

Los datos que presentamos responden a una investigación más amplia realizada por el autor de esta comunicación titulada "*Menors Infractors: ¿Victimes o Victimàries? Una aproximació des de la Sociologia i el Treball Social*"<sup>8</sup>, dónde, entre otros objetivos, se ha estudiado el perfil de los/as menores infractores y la aplicación de la ley del menor en un contexto social concreto.

La investigación se ha desarrollado en el municipio de Burjassot, de 348 hectáreas, situado a 3'5 km de la ciudad de València, perteneciente a la Comarca de L'Horta Nord, siendo uno de los más importantes de los que conforman el Área Metropolitana de València.

---

<sup>8</sup> *Menores Infractores: ¿Victimas o Victimarios? Una aproximación desde la Sociología y el Trabajo Social.*

Su fisonomía urbana se ha transformado en las últimas décadas, en las que su población ha llegado a quintuplicarse respecto al siglo pasado, siendo en la actualidad unos 40.000 habitantes.

#### **4.- Metodología**

El contexto de la investigación, desde el punto de vista espacial, ha sido el municipio de Burjassot como ya hemos señalado anteriormente, y desde el punto de vista longitudinal, es decir el período estudiado, han sido los años 2001, 2002 y 2003.

Con la selección de estos tres años, se ha realizado una combinación de técnicas que nos permitan aproximarnos desde la realidad del municipio a lo que ha sido la aplicación de la ley del menor a los/as chavales/as del mismo, realizando una aproximación a las medidas aplicadas desde los juzgados de menores, para ello se ha recurrido a:

- Análisis de las memorias del Departamento de Servicios Sociales de los años 2001, 2002 y 2003.
- Análisis de los expedientes individuales de los/as menores infractores de los años 2001, 2002 y 2003.
- Entrevistas en profundidad realizadas a determinados agentes que intervienen en el largo recorrido del/la menor infractor: Policía, Fiscalía, Abogado y Equipo Técnico.
- Entrevista en profundidad a los sujetos: 2 menores.
- Grupo de discusión con un grupo de Educadores/as en Medio Abierto.

Para la investigación, se han correlacionado múltiples variables dado que se pretendía conocer el perfil del/la menor infractor, el proceso de construcción social, los discursos, las medidas aplicadas, etc.,

#### **5.- Breve referencia a las Teorías sobre la delincuencia.**

No es objeto de esta comunicación la revisión de los conceptos de delincuencia juvenil, menores infractores, así como las teorías sociológicas, psicológicas y biológicas que han intentado explicar el fenómeno, no obstante consideramos necesario introducir algunas referencias que nos permitan precisar la investigación realizada.

Desde sus inicios, la sociedad conoce acciones a las que clasifica de delitos pero esta clasificación es dinámica a lo largo del tiempo y en las diferentes culturas, es decir, existen dos variables que harán que la conceptualización sea diferente en un momento o en otro, y éstas variables son: Tiempo y Espacio. Por poner un ejemplo muy claro y actual: en estos momentos se ha aprobado en el parlamento español la Ley que permite el matrimonio entre personas del mismo sexo, y hasta hace relativamente poco, existía en España la Ley de Peligrosidad Social y Rehabilitación Social de 1970, vigente hasta 1979, dónde en virtud de ella se tipificaba la homosexualidad como un delito, o la misma ley de Tribunales Tutelares de Menores vigente hasta 1992, dónde se tipificaba como delito la desobediencia de los/as menores a sus padres.

En cualquier caso, la tipificación de delito para determinadas conductas sirve a la sociedad para ejercer un control sobre la conducta de las personas, por lo que nos sitúa en un marco de construcción social de aquello que es tipificado como delito, falta o infracción, y por lo que la sociedad se reserva la potestad de reprender esas determinadas conductas.

El delito es definido (Rguez Vidales, 1996), *“como la forma mas grave de desviación social. El delito supondría la infracción de una norma penal, y la desviación de las normas sociales y/o culturales”*. En cualquier caso, ésta conceptualización sitúa al concepto de desviación como eje central para comprender las teorías explicativas de la delincuencia.

Como hemos referenciado anteriormente desde las diferentes disciplinas, sociología, psicología y biología, se han expuesto y sintetizado diferentes teorías al respecto, conformándose el “corpus de las Teorías Clásicas”:

- Desde la sociología, Durkheim, Merton, Talcott Parsons, Sutherland, Cohen, Cloward, Lemert, Becker, Taylor, Young, Chambliss, etc.
- Desde la psicología, Freud, Friedlander, Alexander y Staub, Glover, Schoenfeld, etc.
- Desde la biología, Quay, Eysenck, Robins, etc.



Posteriormente a estos postulados y teorías de corte clásico se han formulado y desarrollado un gran número de teorías explicativas. Para un breve conocimiento de éstas, resulta especialmente interesante la reconceptualización realizada por la profesora Estrella Romero (en Buceta; 2000), que enmarca las teorías desarrolladas a partir de los años 90 en dos grupos:

- Un primer grupo, más minoritario, dónde prevalecen las explicaciones derivadas de características innatas o neuropsicológicas de los/as sujetos, dónde se destacan: Teoría General del Crimen (Hirschi, Gottfredson), Teoría de la Delincuencia Persistente y Moderada (Moffitt), Teoría de la delincuencia basada en las personalidades antisociales (Lykken).
- Un segundo grupo, mayoritario, dónde prevalecen las explicaciones ambientalistas: Teoría de la Interacción (Thornberry), Teoría de la Acumulación de carencias psicosociales (Sampson, Laub), Modelo de Desarrollo Social (Catalano y Hawkins), Modelo de Coerción (Patterson, Reid, Dishion), Teoría General de la Anómia (Agnew).

Por nuestra parte y como marco de referencia, vamos a señalar los siguientes aspectos:

- Señalar como dice Romero (Buceta, 2000) que la delincuencia juvenil tiene un origen social, o como señala en Bueno, A., Moya, C. (1998), supone un fracaso del proceso de socialización que según este autor puede llegar por el *“deterioro de algunos agentes socializadores (familia, escuela, grupo de iguales, medios de comunicación), o bien por las contradicciones entre la transmisión de unos agentes y de otros, o también por los errores y contradicciones de los mecanismos de socialización que utilizan cada uno de los agentes.*
- Afirmar el origen social de ésta, señalando que forma parte del proceso de socialización y de estructuración social, dónde intervienen factores psicosociales, carencias de recursos y habilidades, de carácter económico, educativo, de afecto, de relaciones que crean situaciones desfavorecidas, de estigmatización, de frustración personal y colectiva.

- Remarcar la importancia de la familia, del grupo de iguales, de la escuela, de las desigualdades sociales, de las aspiraciones culturales y deseos generados por el consumo, haciendo constar la influencia cada vez mayor de los medios de comunicación.
- Finalmente no olvidar lo señalado por Giddens (en Rguez Vidales, 1996). *“Las reglas a partir de las cuales se define la desviación y los contextos en los que se aplican, están diseñados por los ricos para los pobres, por los hombres para las mujeres, por los mayores para los jóvenes y las mayorías étnicas para las minorías”*

## **6.- Menores Infractores**

Hablar de menores infractores no es lo mismo que hablar del fenómeno de delincuencia juvenil, dado que podemos decir que son dos realidades coexistentes, es decir, para ser menor infractor es necesario haber pasado por un proceso que finaliza con la preceptiva etiqueta, o sea, es etiquetado socialmente y jurídicamente como “Menor Infractor”.

La delincuencia juvenil estaría formada por todos aquellos/as menores que hubieran cometido infracciones, sin embargo menores infractores únicamente serían lo que cumplirían los siguientes aspectos:

- Que sean mayores de 14 y menores de 18<sup>9</sup>, como podemos observar existe una determinación de la edad de carácter biológico, es decir, hoy soy menor con 17 años, 11 meses y 30 días y mañana soy mayor de edad sin atender otros aspectos. No cabe recordar que la mayoría de edad política y civil se encuentra en España establecida en los 18 años, lo que nos debería sugerir una reflexión sobre la apreciación de la edad biológica como madurez para unos supuestos y no para otros.
- Que hayan cometido una infracción de las tipificadas por la ley, es decir aquellas tipificadas también para los/as adultos y que quedan recogidas en el Código Penal. La legislación española basa la

---

<sup>9</sup> Afortunadamente a mi juicio el Gobierno no ha seguido lo indicado por el preceptivo informe del Consejo Fiscal, que abogaba por reducir la edad penal del menor de 14 a 12 años.

consideración de infracciones realizadas por menores las mismas que se encuentran tipificadas en los mayores.

- Que hayan sido detenidos/as por la Policía, acusados/as ante la justicia de menores, y adoptada una determinada resolución, ya sea judicial (medida) o extrajudicial (reparación o conciliación), aspecto en el que no nos vamos a detener pero resulta crucial en ese proceso de etiquetaje del/la menor infractor.

Por tanto, podríamos decir que forman parte de lo que conceptualizamos como menores infractores únicamente aquellos/as que cumplan con estos requisitos de entrada, por lo que hemos de realizar una mirada diferente a la delincuencia juvenil, sin duda complementaria pero con aspectos propios, que nos ayuden a comprender con que variables y en que contextos se encuentra inmerso el/la menor infractor.

Por nuestra parte, nuestro eje de análisis ha sido los/las menores infractores y no el fenómeno de la delincuencia juvenil, aunque vuelvo a reiterar que están conexos entre si, y no es posible investigar sobre menores infractores sin el marco teórico de la delincuencia juvenil establecido en las teorías mencionadas anteriormente.

## **7.- Construyendo un perfil.**

En nuestra investigación para construir el perfil de los/as menores infractores hemos tomado como referencia diferentes variables, no obstante y por motivos de espacio para esta comunicación, vamos a comentar sólo dos: procedencia del/la menor dentro del contexto urbano, y situación educativa dado que nos parecen las dos variables más interesantes desde el Trabajo Social, para analizar la conexión de los/las menores infractores y la vulnerabilidad y exclusión social existente.

### **7.1.- Residencia- Procedencia.**

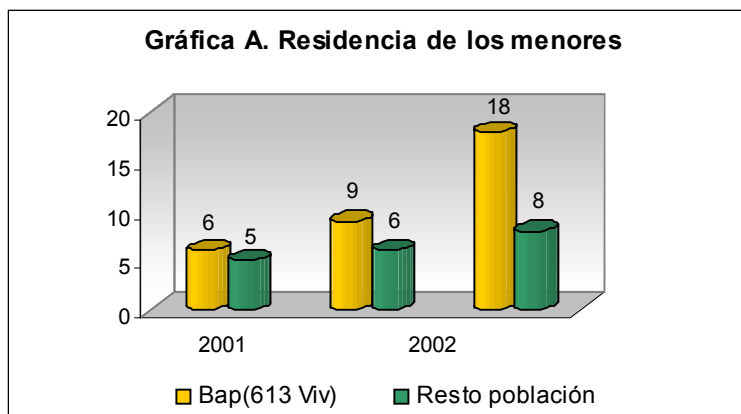
Hemos estudiado el lugar de residencia dentro del municipio de Burjassot de los Menores Infractores entre los años 2001-2002 y 2003,

haciendo referencia y constancia de aquellos/as que han sido reincidentes<sup>10</sup> de los que no lo han sido.

En cuanto a la residencia hemos diferenciado entre residir en:

- Barrio “613 Viviendas” (Barrio de Acción Preferente-bap), dónde vive la mayor bolsa de pobreza y exclusión del municipio de Burjassot.
- Resto de los barrios del municipio.

Según lugar de residencia- números totales



De acuerdo con este criterio (Barrio 613 Viviendas y Resto del Municipio), realizamos las siguientes consideraciones:

- El número total de menores infractores residentes en el Barrio de las “613 Viviendas” se ha triplicado, es decir, ha pasado de 6 (2001) a 18 (2003).
- Así mismo, el número de menores del resto del municipio ha seguido un incremento moderado, pasando de 5 (2001) a 9 (2003). Si realizamos la lectura en porcentajes, nos encontramos con que los/as menores infractores del barrio de las “613 Viviendas” pasan de ser el 54’54% (año 2001), 60% (2002) y un 69’23% (2003), es decir un incremento constante a lo largo de estos tres años, representando cerca del 70% de los/as menores infractores del conjunto del municipio de Burjassot; y si tuviéramos en cuenta los/as menores infractores que no residen en mencionado barrio pero que sus familias proceden de ese barrio y sus grupos de iguales se

<sup>10</sup> Consideramos reincidencia cuando un menor ya ha comenzado a cumplir una medida y, durante su cumplimiento o habiendo finalizado ésta, es sancionado con una segunda medida.

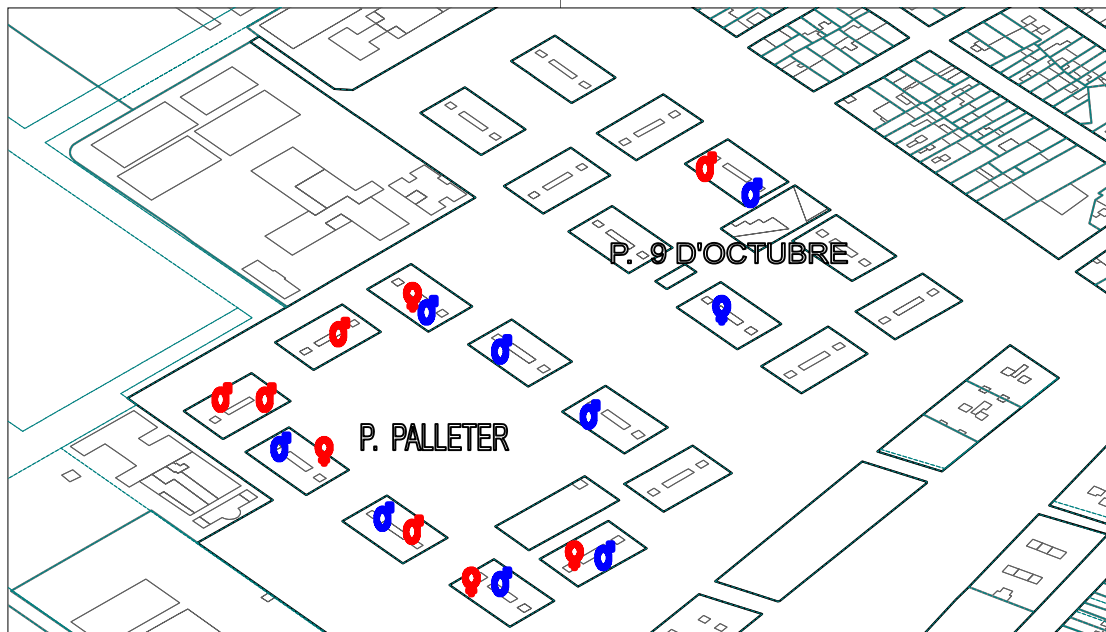
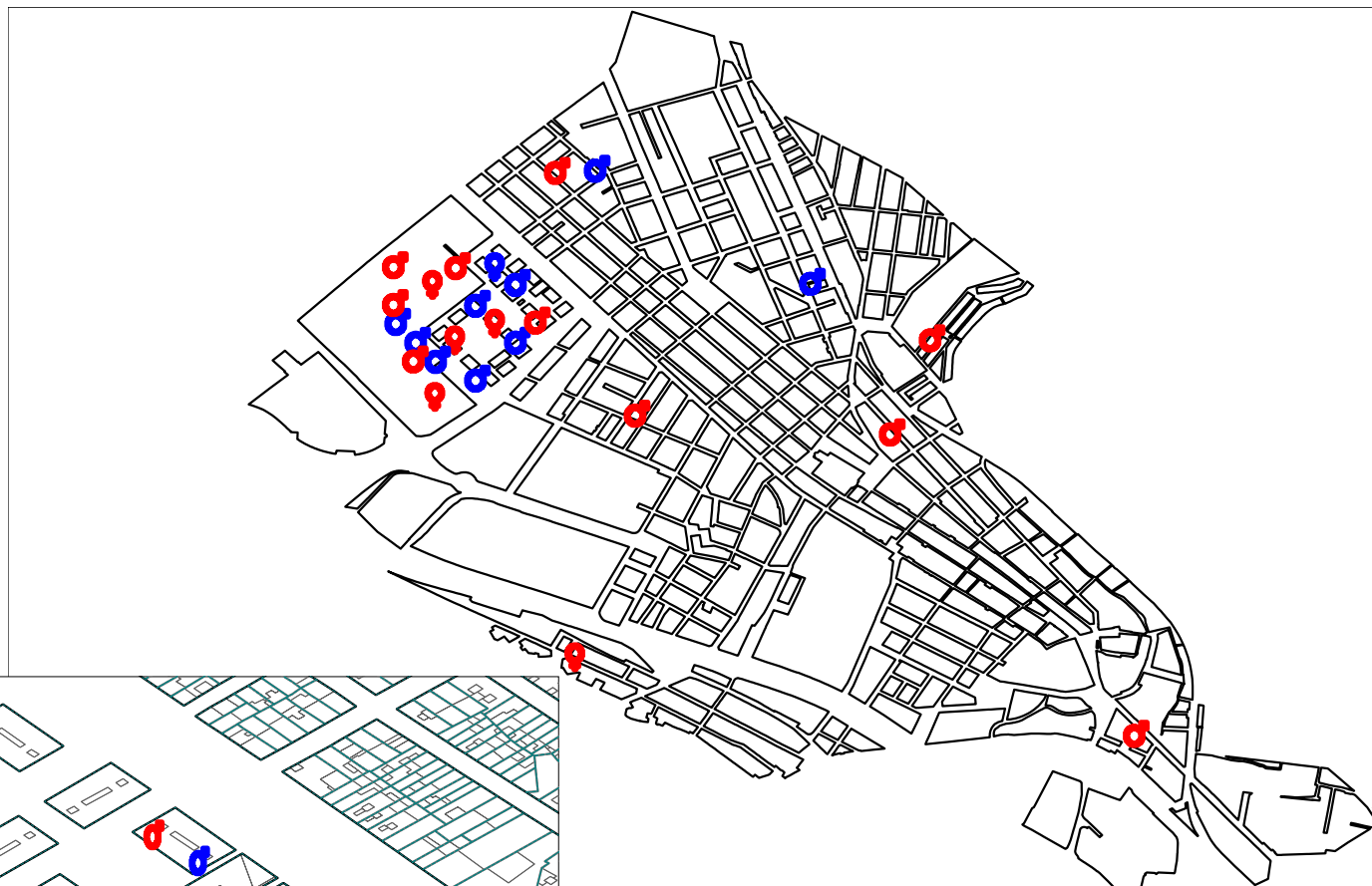
configuran en ese entorno socio-económico y cultural, el porcentaje sería muy superior.

Con el objeto de mejorar ésta mirada, vamos a reproducir un Mapa del Municipio de Burjassot dónde hemos situado los/as menores infractores del año 2003, diferenciándoles por sexo y señalando la reincidencia.





# MENORES INFRACTORES CON MEDIDAS JUDICIALES AÑO 2003

## DATOS GENERALES AÑO 2003

TOTAL MEDIDAS:	54
TOTAL MENORES:	26
MENORES BAP:	18
MENORES BURJASSOT	8



## LEYENDA

-  MENORES INFRACTORES. CHICOS.
-  MENORES INFRACTORES CON MÁS DE UNA MEDIDA. CHICOS.
-  MENORES INFRACTORES. CHICAS.
-  MENORES INFRACTORES CON MÁS DE UNA MEDIDA. CHICAS.

De la mirada al mapa se traduce que:

- En el año 2003 nos encontramos con 26 menores (a los que corresponden 54 medidas<sup>11</sup>), 18 residen en el Barrio de las “613 Viviendas”, de los que 15 corresponden a la Plaza Palleter<sup>12</sup> y 3 a la Plaza 9 D’octubre; y de los 11 reincidentes del total de Burjassot, 9 pertenecen al barrio de las “613 Viviendas”, y 7 a la Plaza Palleter.

Según niveles de Incidencia

Ahora veamos que niveles de incidencia representa en el conjunto de Burjassot y del barrio de las “613 Viviendas”, para disponer de una magnitud que nos relacione al total de habitantes susceptibles de ser menores infractores con los/as menores infractores existentes.

**Tabla 1. Población año 2003 de 14 a 18 años.**

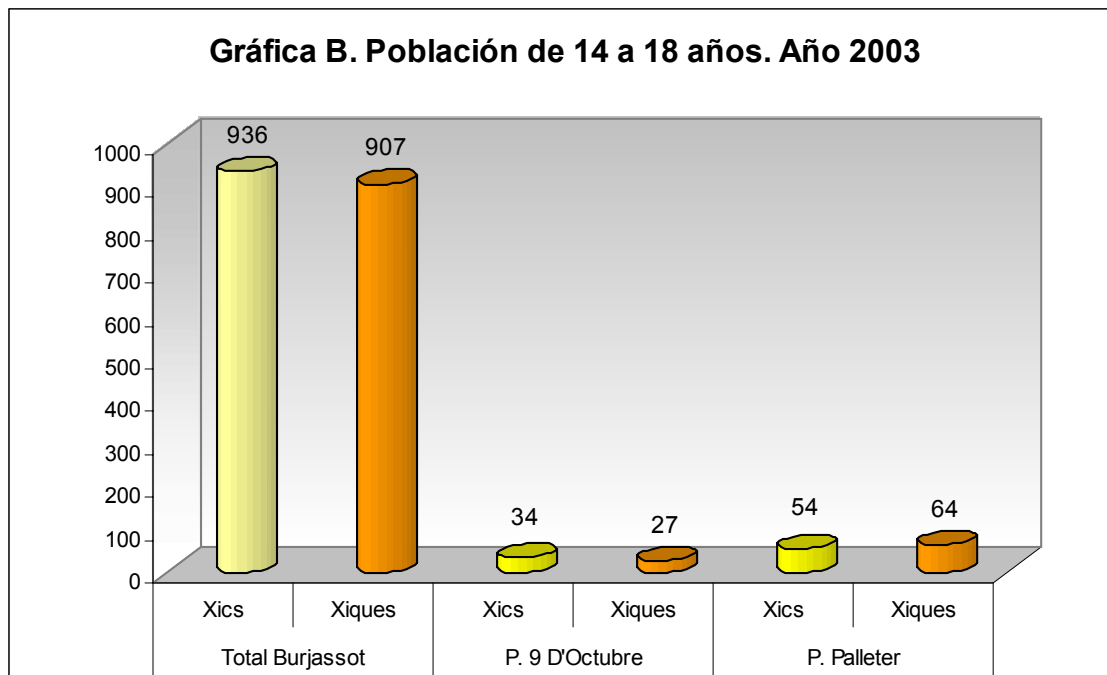
Edad	Total Burjassot <sup>13</sup>		Total Barrio 613		P. 9 D'Octubre		P. Palleter	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
14 años	182	220	25	15	7	4	18	11
15 años	194	170	19	23	8	7	11	16
16 años	201	215	17	23	5	4	12	19
17 años	217	172	15	11	6	6	9	5
18 años	230	221	12	19	8	6	4	13
<b>Totales</b>	<b>936</b>	<b>907</b>	<b>88</b>	<b>91</b>	<b>34</b>	<b>27</b>	<b>54</b>	<b>64</b>
<b>Población Total Municipio Burjassot: 38.040 habitantes.</b>								
<b>Población Total Barrio 613 Viviendas: 3.227 habitantes</b>								

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Padrón Municipal de Burjassot.

<sup>11</sup> Cada medida proviene de un expediente diferente llevado en los juzgados de menores, habiendo finalizado en una resolución y con la imposición de una medida, por lo que un/a menor puede acumular diferentes medidas dado que puede haber realizado diferentes hechos, que han originado diferentes expedientes judiciales.

<sup>12</sup> Dentro de un mismo espacio se configuran diferentes núcleos, y la plaza Palleter sería el núcleo dónde se concentran los mayores niveles de exclusión del barrio 613 Viviendas.

<sup>13</sup> Descontados/as los/as jóvenes del Barrio 613 Viviendas.



**Tabla 2. Incidencia en función de población y residencia.**

	2001	2002	2003
<b>Municipio</b>	0,26	0,32	0,48
<b>Barrio</b>	3,24	4,86	10,05
<b>P. 9' Octubre</b>	0	0	4,91
<b>P. Palleter</b>	5,04	7,25	12,71

Fuente: Elaboración propia.

Con la inclusión de las tablas y gráfico anteriores, podemos señalar que:

- Para el año 2003, el conjunto de barrios de Burjassot tiene una población potencial de 1843<sup>14</sup> jóvenes en edad susceptible de poder ser menores infractores, y 9 con medidas judiciales, lo que supone una incidencia del 0'48%; el barrio de las "613 Viviendas" tiene 179 jóvenes y 18 medidas judiciales, por tanto supone una incidencia del 10'05%, distribuyéndose entre Plaza 9 d'octubre, con 61 jóvenes y 3 medidas judiciales correspondiéndole una incidencia del 7'25%, y Plaza Palleter con 118 jóvenes y 15 medidas judiciales, que supone una incidencia del 12'71%.

<sup>14</sup> Descontados los que viven en el Barrio de las "613 Viviendas".



**Síntesis respecto a la variable de residencia-procedencia de los/as menores infractores:**

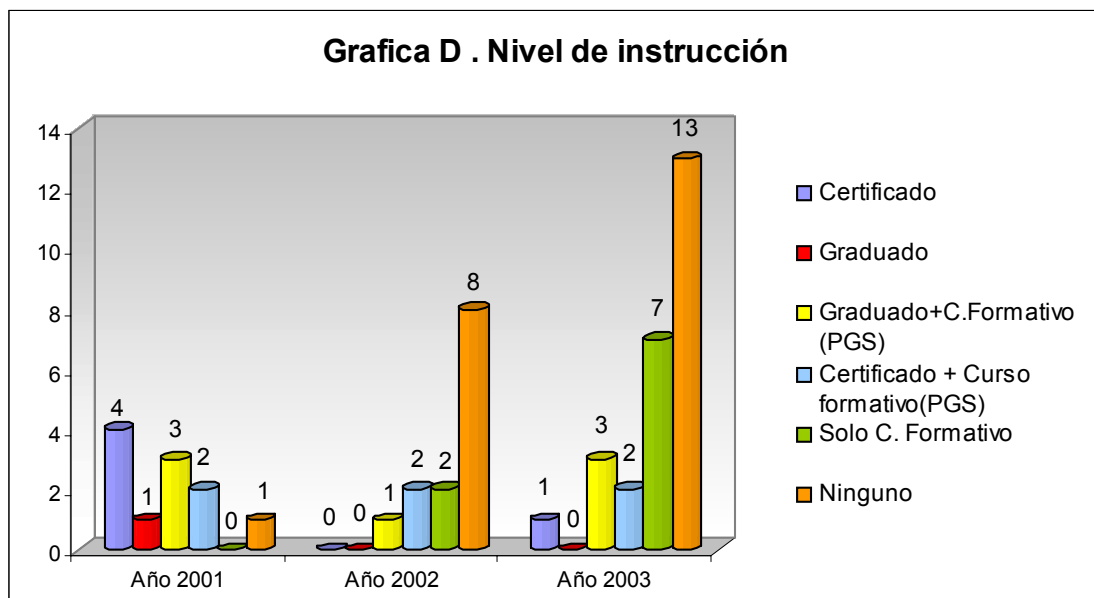
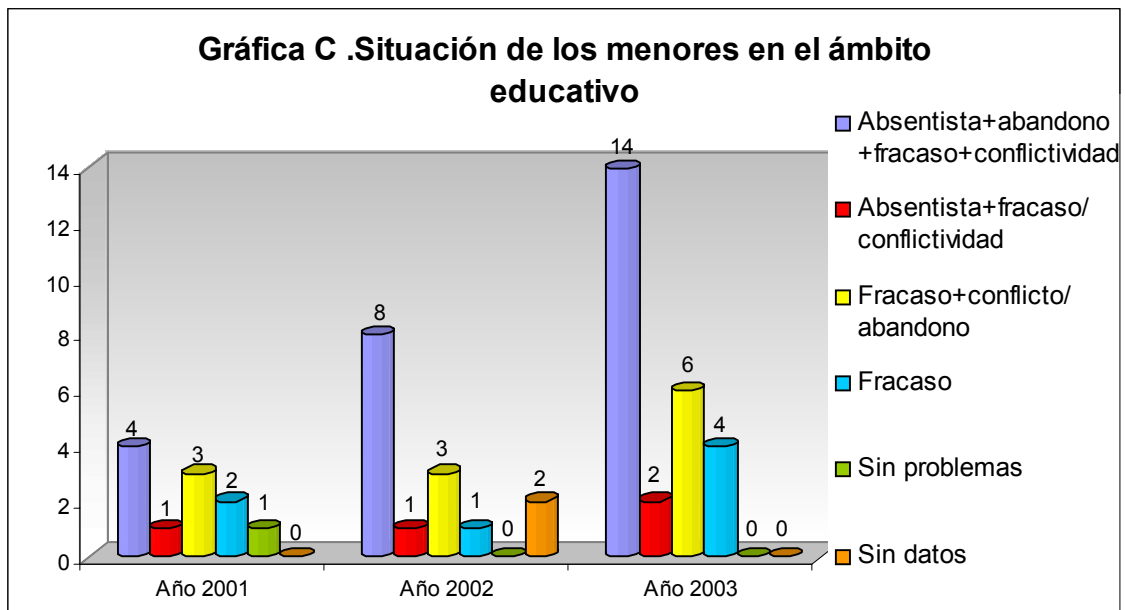
1. En primer lugar, desde la mirada única del lugar de residencia tenemos que señalar que Burjassot (descontado el barrio de las 613 Viviendas) casi ha duplicado las medidas judiciales, pero que el barrio las ha triplicado, representando en el año 2003, cerca del 70% de las medidas judiciales de todo Burjassot.
2. Así mismo, desde la visualización del mapa, encontramos que los/as menores infractores, y básicamente los reincidentes, se localizan en el Barrio de las “613 Viviendas”, y específicamente en la Plaza Palleter.
3. Desde el punto de vista de la incidencia en función de la población juvenil en cada uno de los dos contextos, nos encontramos que en el peor de la situaciones (año 2003), en Burjassot hay una incidencia del 0’48%, en el barrio de las 613 viviendas un 10’05% y en la plaza Palleter un 12’71%.

**De esta variable se deduce la fuerte correlación entre menor infractor y la pertenencia a espacios sociales caracterizados por la vulnerabilidad y exclusión social, como es el barrio de las “613 Viviendas”, dado que en un pequeño núcleo y en una pequeña población se concentran el 70% de las medidas judiciales.**

**7.2.- Proceso educativo seguido.**

Es fundamental correlacionar la variable educativa desde la búsqueda de cual ha sido la experiencia de estos/as menores dentro del ámbito educativo, para ver si existe relación entre éstas dos variables independientes.

Para ello, siguiendo la metodología descrita procedemos a mostrar los resultados en los siguientes gráficos:



Para el año 2001, de los 11 menores adscritos en el Programa de Medidas Judiciales nos encontramos con:

- Nivel de Instrucción: 4 únicamente disponían de certificado; 1 Graduado Escolar, y 5 habían cursado, es decir iniciado que no quiere decir finalizado, programas de garantía social o diferentes programas formativos promovidos por los Servicios Sociales, y 1 no disponía de absolutamente de nada, es decir no había obtenido ni el certificado de escolaridad.

- Respecto a su desarrollo en el ámbito escolar: 1 había presentado una escolarización regular y los otros 10, su escolarización se había destacado por el absentismo escolar, el abandono, la inadaptación, el fracaso o más bien por la suma de más de una de éstas variables.

Para el año 2002, nos encontramos que de los 15 menores adscritos en el programa (de dos no disponemos de datos):

- Nivel de instrucción: 1 con graduado, 2 con certificado y ciclo formativo (PGS), 2 ciclo formativo y 8 sin ninguna certificación pese a haber estado escolarizados.
- Respecto a su desarrollo en el ámbito escolar nos encontramos con que todos agrupan circunstancias sumativas de fracaso escolar, absentismo y abandono, inadaptación escolar, etc.

Para el año 2003, nos encontramos con los siguientes datos correspondientes a los 26 menores que adscritos en el programa:

- Nivel de instrucción: 1 con certificado, 3 con Graduado escolar y habiendo iniciado ciclo formativo (PGS), 2 certificado y habiendo iniciado ciclo formativo (PGS), 7 han iniciado algún ciclo formativo y 13 no disponen absolutamente de nada, es decir ni de **Certificado de Escolaridad**.
- Respecto a su desarrollo en el ámbito escolar:: todos agrupaban circunstancias sumativas de absentismo escolar, abandono, inadaptación escolar, fracaso escolar y un 53'84% sumaba todas ellas juntas.

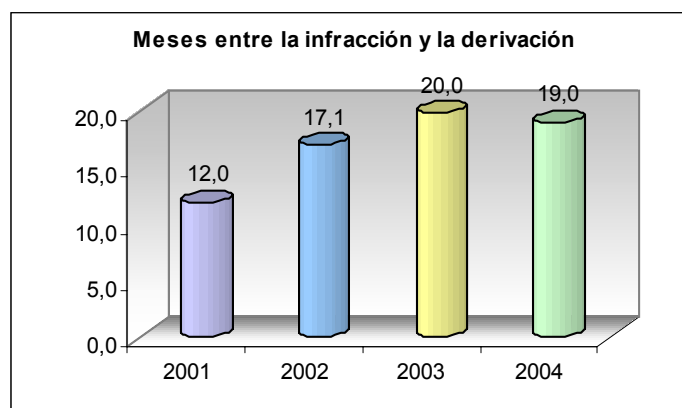
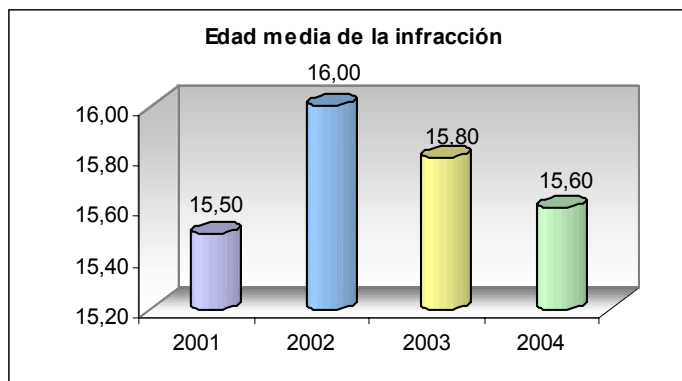
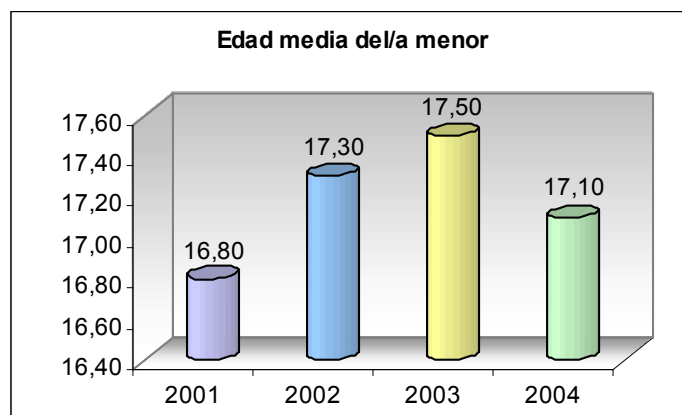
**En síntesis, respecto al proceso educativo seguido por los/as menores infractores en estos tres años podemos afirmar que provienen de la exclusión escolar, con bagajes y experiencias educativas muy desafortunadas, y en cualquier caso, antes de ser menores infractores eran menores excluidos de una forma u de otra del sistema educativo.**

## 8.- Aplicación en el Municipio de Burjassot

### 8.1.- Algunas referencias cuantitativas

En relación a la aplicación, vamos a ofrecer algunos resultados de la investigación que se ha realizado, que nos serán ilustrativos de cómo se está aplicando la ley en un contexto concreto como es el municipio de Burjassot, pero que puede ser extrapolable a muchos otros contextos.

- a) Duración media entre la detención por la infracción y la derivación de la medida a Burjassot.

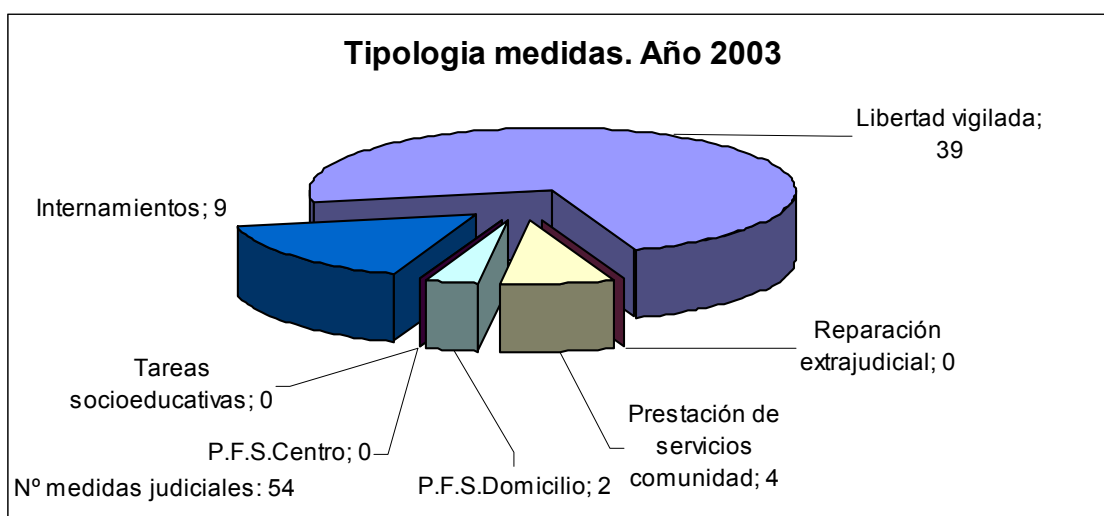
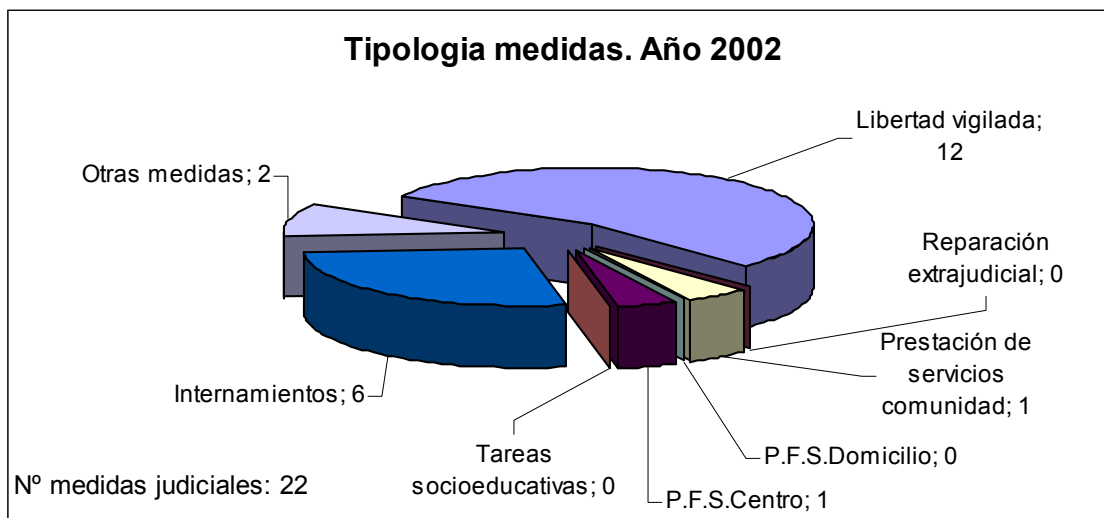
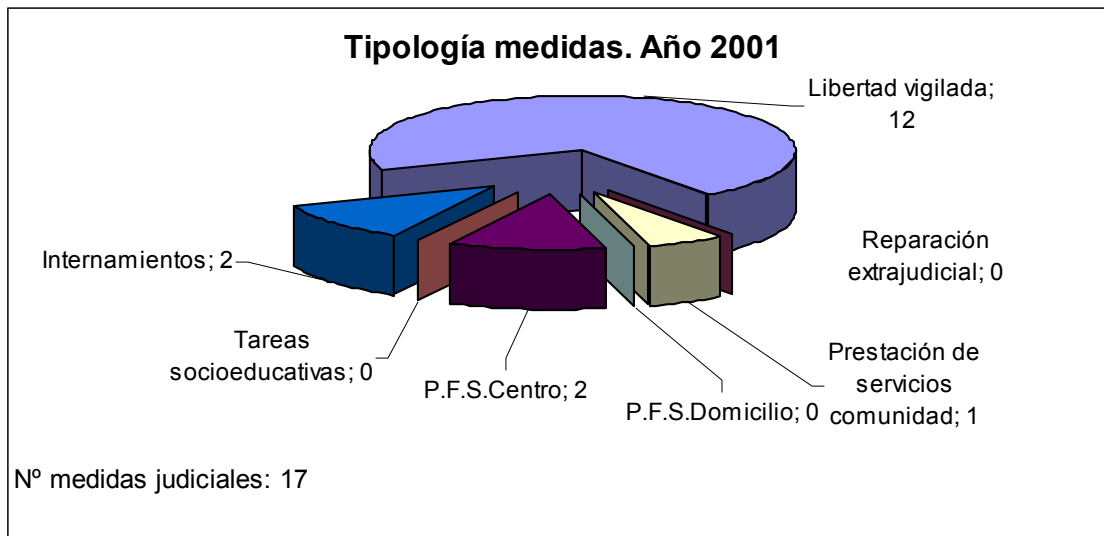


De la lectura de los gráficos podemos observar que:

- La edad media del/la menor infractor (nos referimos al cumplimiento de la primera medida) oscila entre los 16 años y medio y los 17 años y medio, y que la edad a la que fueron detenidos/as por la comisión de esa infracción (no quiere decir que fuera la primera), fue entre los 15 años y medio y los 16 años.
- El tiempo medio para cada uno de los ejercicios ha oscilado entre los 12 meses en el 2001 y los 20 meses en el 2003, situándose en los 19 meses para el 2004; en cualquier caso estamos hablando de un tiempo superior a los 18 meses entre la detención policial y el inicio de la medida sancionadora-educativa.

No podemos decir que se esté respondiendo con inmediatez dado que transcurre un tiempo absolutamente desproporcionado entre la detención y el inicio de la medida, y si además pensamos que estamos hablando de adolescentes, el tiempo transcurrido es toda una vida para ellos y ellas.

b) Tipología de las medidas impuestas por los juzgados de menores.



En el período 2001-2003, las medidas notificadas a Burjassot o de las que hemos tenido conocimiento por la vinculación al Programa de Medidas Judiciales y a los/as chavales/as, han sido:

- Año 2001 (Transición entre la Ley 4/92 y la Ley 5/2000). Durante este año se notificaron 17 medidas judiciales, distribuyéndose de la siguiente forma: 12 Libertades Vigiladas (70'58%), 2 Internamientos (11'76%), 2 Permanencia de Fines de Semana en centro (11'76%) y 1 Prestación de Servicios en Beneficio de la Comunidad (5'88%); en principio, de todas las medidas contempladas únicamente se han impuesto 4 diferentes y no se ha producido ninguna reparación extrajudicial.
- Año 2002. Durante este año se notificaron 22 medidas judiciales, distribuyéndose de la siguiente forma: 12 Libertades Vigiladas (54'54%), 6 Internamientos (27'27%), 1 Permanencia de Fin de Semana en Centro (4'5%), 1 Prestación de Servicios en Beneficio de la Comunidad (4'5%) y 2 de Tratamiento Ambulatorio con terapia psicológica (9'09%); en principio, de todas las medidas contempladas únicamente se han impuesto 5 diferentes y no se ha producido ninguna reparación extrajudicial.
- Año 2003. Durante este año se han notificado 54 medidas judiciales, distribuyéndose de la siguiente forma: 39 Libertades Vigiladas (72'22%), 9 Internamientos (16'66%), 4 Prestaciones de Servicio en Beneficio de la Comunidad (7'40%), 2 Permanencias de fines de Semana en el Domicilio (3'70%); en este año únicamente se han impuesto 4 diferentes y no se ha producido ninguna reparación extrajudicial.

En cuanto a las medidas aplicadas durante estos tres años podemos señalar:

- El incremento de las medidas judiciales en el período estudiado, ya que se pasa de 17, 22 y 54 respectivamente, no supone un incremento de la tipología de las medidas. En los tres años básicamente se han puesto las mismas, únicamente se han puesto 4 o 5 medidas diferentes del conjunto de las señaladas por la ley.

- De las medidas interpuestas, se produce una consolidación de la medida de Libertad Vigilada como la principal, siendo la fundamental numéricamente y representando una media del 70% durante el período estudiado.
- Crecimiento del número total de internamientos (2, 6 y 9, respectivamente), representando un 19% de media en el período estudiado.
- Total ausencia de procedimientos de Reparación Extrajudicial (conciliación con la víctima o reparación del daño), y de medidas socioeducativas, de convivencia en otro núcleo familiar, asistencia a centro de día, etc.

## **8.2.- Algunas Referencias Cualitativas**

Como habíamos señalado anteriormente, en la investigación se introdujeron técnicas cualitativas con la intención de recoger el discurso de los actores participantes en el proceso y de los sujetos. Vamos a introducir de una forma muy sintética algunas de las valoraciones realizadas en relación a la aplicación de la Ley.



CATEGORÍA	DISCURSOS
<b>Aplicación de las medidas</b>	<p>“...mayoritariamente la libertad vigilada, esa es la primera, esa es la reina, entre otras cosas porque no hay más recursos (...)...” (Equipo Técnico)</p> <p>“...internamiento y libertad vigilada son las que más. (...) hay una que nunca hemos pedido que es la convivencia con otra persona o grupo educativo, pero es que carecemos de listado de familias...” (Fiscalía)</p> <p>“...yo veo importante todas las medidas que salen en la nueva ley, el problema es cómo aplicarlas; y ahí hablamos de lo de siempre, de los recursos...”(Educador)</p> <p>“...otras medidas difícilmente, porque no hay recursos para llevarlas a cabo y la administración lo plantea en los juzgados y estos ya no las ponen...” (Abogado)</p>
<b>Inmediatez en el Procedimiento</b>	<p>“...un chaval que yo conozco con 12 o 13 detenciones (...) sale la primera citación y hasta que se celebra pueden pasar 7 ú 8 meses perfectamente (...) y el chaval por comisaría una y otra vez (...) si el chaval ha robado una moto has dentro de un año no le dicen nada, el chaval puede pensar que esto es jauja, y en cierto modo tiene razón, dentro de uno o dos años, para que? (Policía Nacional)</p> <p>“...alrededor de año y medio (...) yo les pido un teléfono y casi ninguna llama(...) me dan móviles que luego no conservan y no vuelvo a saber nada de ellos hasta la audiencia” (Abogado).</p> <p>“...inmediatez es fundamental y brilla por su ausencia, se podría establecer un sistema en el fuese muy rápido: el crío comete el hecho hoy y que se pudiese mediar la semana que viene, eso sería lo ideal...” (Equipo Técnico)</p>
<b>Libertad Vigilada</b>	<p>“...la libertad vigilada no sirve de forma generalizada, darle al chaval una especie de tutor, que no sé si acaba de funcionar (...) es muy difícil que el chaval se enfrente a su responsabilidad (...) me parece la menos educativa de todas las que hay” (Educador).</p> <p>“...la libertad vigilada a la administración le supone mucho menos dinero que otra cosa, menos problemas...” (Educadora)</p> <p>“...yo la libertad vigilada la veo una medida bastante completa...” (Abogado).</p> <p>“...es una medida muy completa si se lleva bien...” (Equipo Técnico).</p>
<b>Reparación extrajudicial (conciliación-reparación)</b>	<p>“...yo he tenido alguna situación, y esa si que es educativa, haces que el menor se enfrente a la situación...” (Educador).</p> <p>“...se hacen pocas (...)creo que deberían hacerse más(...) se deben potenciar...” (Equipo Técnico).</p> <p>“...considero que la mediación es de las cosas más interesantes y se utiliza poco (...) sólo hay una persona para la mediación en toda la provincia (...) es lo más educativo de la ley y porque sí que resuelve el problema del menor y de la víctima (...)creo que un 40% se debería resolver por mediación y actualmente a lo sumo enviamos un 10% (Fiscalía).</p> <p>“...la mediación es muy interesante (...) en mis casos no llega al 5% (Abogado).</p> <p>“...con menores la acción directa y si es de trabajo social para la comunidad, ese sistema sería bueno, porque le hace ver al chaval que tiene una rapidez, y segundo porque todo lo que hace tiene una consecuencia...” (Policía Nacional).</p>

Del análisis de los discursos planteados en relación a las categorías extraídas, podemos referenciar las siguientes ideas:

- Respecto a la aplicación de las medidas contempladas en la ley, la lectura de todos los/as profesionales es la inexistencia de recursos que faciliten su aplicación; como ya hemos señalado en los tres años únicamente se han aplicado 4 ó 5 medidas del conjunto de ellas.
- Respecto a la inmediatez en el procedimiento, volvemos a encontrarnos con la unanimidad de los/as profesionales que lo consideran como aspecto fundamental, que debería regir toda actuación con los/as menores y si embargo todos/as son conscientes de que la inmediatez brilla totalmente por su ausencia en los procedimientos de menores.
- Respecto a la reparación extrajudicial, que realmente consiste en la verdadera herramienta desjudicializadora de la ley, dónde lo importante es la conciliación con la víctima o la reparación del daño, es valorada por el conjunto de los/as profesionales como el procedimiento más educativo para el/la menor, y es únicamente utilizado en porcentajes mínimos.
- Respecto a la Libertad Vigilada, se ha consagrado como la medida “estrella” de forma generalizada entre los actores, aunque discrepan en matices en su consideración:
  - a) Para el equipo técnico y abogado, consideran que de forma general es una buena medida.
  - b) Para los/as educadores se está produciendo una generalización, no utilizándose otras medidas más socioeducativas y que son posibles de acuerdo a la ley.

## **9.- A modo de conclusión**

Respecto al perfil y a las dos variables analizadas, procedencia y situación educativa, nos encontramos con que los/as menores infractores del municipio de Burjassot en los años 2001 y 2003 proceden, en un porcentaje

muy significativo, de contextos espaciales marcados por la vulnerabilidad y la exclusión, es por ello que hemos de inferir que existe una relación directa entre ser vivir y convivir en espacios de exclusión y encontrarse dentro de dinámicas de delincuencia juvenil que acaba configurando la existencia del/la menor infractor.

Por lo que respecta a su relación con el sistema educativo, se encuentran fuertemente marcados por el fracaso escolar y por su exclusión del mismo, es decir antes de ser menores infractores eran menores excluidos social y educativamente, por lo que es preciso que incidamos en políticas sociales que permitan prevenir las situaciones de vulnerabilidad y exclusión existentes en nuestros barrios y ciudades y que afectan a los chavales/as, y en políticas educativas que permitan prevenir el fracaso escolar en todas sus vertientes, y que además se conviertan en compensadoras de la desigualdad existente.

Por lo que respecta a la aplicación de la ley, es urgente debatir y reflexionar sobre las medidas que están siendo implementadas, sobre si su aplicación está teniendo los efectos perseguidos que recordemos, no han de ser otros que la reeducación de los/as menores y su resocialización, siempre en su interés y en el interés del conjunto de la ciudadanía.

Es preciso centrar el debate en que los/las menores infractores son chavales y chavalas de entre 14 y 18 años, por lo que es fundamental el abordaje comunitario y desde planteamientos que permitan la “desjudicialización” desde el inicio del procedimiento, para lo que es fundamental, la inmediatez en la acción, así como la aplicación de estrategias de mediación, conciliación y reparación extrajudicial.

Por otra parte, cabe seguir investigando en los/las perfiles de los/las menores infractores, para que nos permitan comprobar la existencia de correlación entre situaciones de vulnerabilidad y exclusión y la consiguiente existencia de menores infractores, para desarrollar estrategias de prevención e intervención en la vulnerabilidad y exclusión social.

También cabe investigar sobre la aplicación de la ley penal del menor y sus sucesivas reformas, dado que es preciso dialogar sobre si la ley y su

aplicación actual, permite generar un marco de reeducación y resocialización de los menores infractores, de momento podemos señalar que la investigación realizada en el municipio de Burjassot nos permite decir que la ley del menor se está aplicando con gravísimas deficiencias, señaladas por el conjunto de los actores.

Finalmente, considero que los profesionales del Trabajo Social tenemos que decir claramente que la presente reforma que se está debatiendo se guía por un camino de represión hacia los más vulnerables, seguramente por la presión mediática existente en la actualidad desde determinados sectores sociales y medios de comunicación que desde sucesos muy minoritarios y trágicos, están generando un clima de alarma social, que provoca y genera debates superficiales y de maquillaje pero no en profundidad sobre la sociedad existente, la protección de los menores, las políticas de prevención de la marginación, y las políticas penales orientadas en su filosofía a la reeducación y resocialización de los menores infractores.

## 10.- Bibliografía

Buceta Facorro, L. (2000). Teorías y delincuencia juvenil. *Revista de Ciencias Sociales "Sociedad y Utopía"*. Nº 15, pp. 243-253.

Bueno Bueno, A. (1998). *La delincuencia juvenil como síntoma: perspectivas de intervención psicosocial*. En, *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*.

López Blasco, A., Monje Martínez, M., Navarro Vilar, J.A., Gil Rodríguez, G., Uceda i Maza., X. (2006). *¿Existen los Jóvenes desfavorecidos?*. Alaquàs (València), Consorci Pactem Nord.

Rodríguez Vidales, E. (1996). *Conducta Desviada Delincuencia y Criminalidad*. pag 173-194. En: Almaraz, J., Gaviria, M., Maestre, J. (1996) *Sociología para Trabajadores Sociales*. Madrid. Ed Unviversitas, S.A.

Uceda, X., Monje, M. (2003). *El Barrio de Acción Preferente "613 Viviendas" de Burjassot: El proceso de normalización de viviendas en un Barrio Desfavorecido*. En: Oteiza, V. *Un lugar para vivir. Experiencias de Exclusión Residencial y de cómo salir de ellas en el Estado Español*. Navarra.

Uceda, X., (2005). *Menors Infractors ¿Víctimes o victimàries?*. *Una aproximació des de la Sociologia i el Treball Social*. (Documento inédito). València. Universitat de València.

## **EL ENFOQUE DE RESILIENCIA EN TRABAJO SOCIAL**

Cristina Villalba Quesada

La práctica y la investigación actual en Trabajo Social requiere nuevos enfoques teóricos que permitan identificar las capacidades de los clientes para persistir frente a los obstáculos y proceder positivamente con los acontecimientos de la vida o lo que Saleebey (1996) ha llamado *una práctica basada en las ideas de resiliencia, de recuperación, de posibilidades y de transformación* (Saleebey, 1996: 297).

En este proceso se están produciendo avances teóricos, como el relacionado con el concepto de resiliencia que presentamos en esta comunicación.

Una revisión de la literatura ha revelado que *la creciente saliencia de la perspectiva de riesgo y resiliencia es suficiente para aportar ideas orientadas a estrategias de intervención altamente útiles en Trabajo Social* (Fraser, Richman y Galinsky, 1999: 131). Este movimiento conceptual, como afirman Greene y Conrad (2002) resulta de las *perspectivas teóricas renovadas, la experiencia de los supervivientes, y la sabiduría de los profesionales expertos*.

La noción de resiliencia se ha integrado fundamentalmente en la teoría ecológica y de desarrollo (Greene y Conrad, 2002; Ungar, 2004, 2005).

En la comunicación que presentaré se expondrán las principales aportaciones de la investigación actual en resiliencia desde el Trabajo Social a la investigación y la práctica profesional de esta disciplina.

### **PALABRAS CLAVES:**

Resiliencia. Investigación; Intervención; Perspectiva ecológica; Trabajo Social.

## **THE RESILIENCE APPROACH IN SOCIAL WORK**

The current practice and research in Social Work requires new theoretical approaches which facilitate the identification of clients' abilities to tackle the obstacles they come up against and positively deal with various events in life. This is what Saleebey has called "a practice based on the ideas of resilience, rebound, possibility and transformation" (Saleebey, 1996:297).

In this process, theoretical advances are being made, such as that relating to the concept of resilience, which we discuss in this paper.

A literature review has revealed that *the growing salience of the risk and resilience perspective is such that highly useful action-oriented strategies are being considered in Social Work* (Fraser, Richman and Galinsky, 1999: 131). This trend, as Greene and Conrad (2002) state, is the result of *new theoretical perspectives, survivors' experience and the knowledge of experts in this field*.

The notion of resilience is fundamentally integrated in ecological and developmental theory (Greene and Conrad, 2002; Ungar, 2004, 2005).

In this paper, the main contributions from the current research in resilience, from Social Work to professional research and practice in this discipline, will be discussed.

### **KEY WORDS**

Resilience Research; Resilience Intervention; Ecological Approach; Social Work;

## 1. INTRODUCCIÓN

La práctica del Trabajo Social del Siglo XXI requiere nuevos enfoques teóricos que permitan a los Trabajadores Sociales basarse en las capacidades de los clientes para persistir frente a los obstáculos y proceder positivamente con los acontecimientos de la vida o lo que Saleebey (1996) ha llamado *una práctica basada en las ideas de resiliencia, de recuperación, de posibilidades y de transformación* (Saleebey, 1996: 297). Begun (1993) también afirmó en esta línea que el futuro de la práctica del Trabajo Social va a requerir el uso de referencias teóricas avanzadas sobre la conducta humana y social que mejor se orienten a las complejidades de la vida.

De acuerdo con Germain (1990) los Trabajadores Sociales están comprometidos desde hace tiempo con prácticas basadas en las fortalezas, capacidades y protecciones de los usuarios. Estos son los factores que les movilizan, motivan y orientan hacia su crecimiento, su autocuidado y autodirección. Trabajadores Sociales y otros profesionales están aplicando cada vez más el concepto de resiliencia con sus clientes (Bernard, 1993; Fraser, 1997; Nash y Fraser, 1998; Tolan, Guerra y Kendall, 1995; Weick y Saleebey, 1995). También ocurre que, aunque no se haya hablado de prácticas basadas en resiliencia, éstas se llevan a cabo en numerosas ocasiones. A pesar de esto es necesario profundizar en teorías que orienten la práctica profesional del Trabajo Social en este sentido, como plantean Greene y Conrad (2002) quienes defienden la importancia de examinar las conductas de promoción de la salud a lo largo de la vida y de centrarse en evaluar cómo los entornos personales, familiares y comunitarios promueven el bienestar.

Es pues necesario que los Trabajadores Sociales comprendan cómo las personas responden positivamente a situaciones adversas y cómo usan este conocimiento para adoptar una posición de potenciar las fortalezas de los clientes, la adaptación positiva, la competencia y la autoeficacia.

La noción de resiliencia se construye en Trabajo Social sobre esta perspectiva de las fortalezas y se ha integrado fundamentalmente en la teoría



ecológica y de desarrollo (Greene y Conrad, 2002), que nos permite tener una visión multisistémica de las conductas resilientes a través de la vida.

La información teórica y de investigación sobre resiliencia es tan amplia que se puede conceptualizar como un enfoque teórico para la práctica del Trabajo Social, enfoque que algunos autores llaman de *conducta humana basada en resiliencia* (Begun, 1993; Fraser y Galinsky, 1997; Gitterman, 1991, 1998; Saleebey, 1997a, Gilgun, 1996a, 1996b). Este movimiento conceptual, como afirman Greene y Conrad (2002) resulta de las *perspectivas teóricas renovadas, la experiencia de los supervivientes, y la sabiduría de los profesionales expertos*.

En este sentido ya en *el modelo de vida* de Trabajo Social, Germain y Gitterman (1980) presentaron la idea de que los Trabajadores Sociales deberían usar las experiencias de la vida real para movilizar las fuerzas naturales de salud y crecimiento continuo de los clientes. Reconociendo que la adversidad puede incluir tanto la vida cotidiana como los desastres sugirieron que la práctica del Trabajo Social debe fundamentarse sobre los problemas de la vida. Por esto el enfoque de resiliencia debería preparar a los Trabajadores Sociales a moldear la práctica basándose en la experiencia de la vida misma. Los autores propusieron que en cualquier momento del curso de la vida las personas pueden tener que afrontar el estrés asociado con (1) las dificultades de *las transiciones de la vida*, que implica cambios en el desarrollo o cambios sociales; (2) *acontecimientos traumáticos de la vida* que incluyen graves pérdidas o enfermedad; (3) *presiones ambientales como pobreza y violencia*.

Desde la perspectiva ecológica Germain (1990) también sugirió que el estudio de desarrollo humano debería dirigirse hacia la comprensión de emociones, espiritualidad, resiliencia, relaciones y cuidados, autoestima y autoconcepto, autoeficacia, competencia, autodirección, la capacidad para atribuir sentido a la experiencia de la vida, autoayuda y ayuda mutua (Germain, 1990: 139).

También desde la perspectiva ecológica Gilgun (1996a, 1996b) argumentó que *el contenido de la resiliencia introduce al Trabajo Social en un lenguaje repleto de conceptos generativos y de teoría que puede ampliamente*

*avanzar el conocimiento para informar la investigación, el desarrollo de programas, la práctica directa y la política social* (Gilgun, 1996a: 400).

Otra razón para el Trabajo Social basado en resiliencia expuesta por Fraser y Galinsky (1997) es que esta perspectiva tiene el potencial de ofrecer a los profesionales un enfoque basado empíricamente para la comprensión de la conducta humana. Argumentaron que las decisiones prácticas se toman mejor usando el apoyo empírico de las investigaciones basadas en resiliencia, que ellos llaman *teorías de la conducta humana*. *Esta posición, que está recibiendo cada vez más atención en la literatura, proviene de la preocupación sobre la creciente barrera y distancia entre profesionales e investigadores del Trabajo Social* (Howard y Jenson, 1999: 283).

Además los constructos de *riesgo, protección y resiliencia* ofrecen un lenguaje común para investigadores y profesionales. La investigación ecológica también sugiere que los factores de riesgo son más potentes que los factores de protección. En un nivel alto de riesgo los factores de protección o no existen o son muy débiles para proteger la adversidad extrema. Es por esto que se ha de tener mucha precaución con las intervenciones sólo basadas en la perspectiva de las fortalezas, los factores de protección y la resiliencia. (Fraser, Richman y Galinsky, 1999). Parece probable que la protección opere más efectivamente en un nivel de medio riesgo donde la adversidad no es una amenaza vital y los riesgos no son tan potentes como para cambiar el curso de la vida. Desde la perspectiva de la provisión de servicios, reducir riesgos y aumentar protecciones es muy importante. Es a la luz de la creciente investigación sobre estos temas que el Trabajo Social debe confiar en esta perspectiva de riesgo, protección y resiliencia, ajustando bien estos conceptos y evaluándolos siempre en los contextos en los que desarrollemos la práctica o la investigación de Trabajo Social. Pasemos ahora a adentrarnos globalmente en el concepto y la investigación en resiliencia.

## **2. CONCEPTUALIZACIÓN LA RESILIENCIA**

El enfoque de resiliencia es representativo de la investigación interdisciplinaria y ayuda a comprender *dónde y cómo podemos acceder a la*

*motivación para conducirnos y crecer en la dificultad y los riesgos. Explora las capacidades personales e interpersonales y las fuerzas internas que se pueden desplegar para aprender y crecer en situaciones de adversidad.*

Las disciplinas que añaden comprensión a la naturaleza de la resiliencia incluyen psiconeuroinmunología, filosofía, física, psicología, medicina oriental, neurociencias etc. (Richardson, 2002). Este autor habla de resiliencia y resiliecialidad como una metateoría que puede atraer en las profesiones de ayuda porque, por una parte, no es una teoría orientada a los problemas y, por otra, porque permite algunas libertades a los profesionales para explorar otros orígenes, por ejemplo espirituales, que ayudan a las personas.

El vocablo “resiliencia” tiene su origen en el término latín *resilio*, que significa “volver atrás”, “volver de un salto”, “volver al estado inicial”, “rebotar”, fue originariamente usado para referirse a la cualidad de elasticidad y plasticidad de una sustancia (Greene y Conrad, 2002). Este concepto ha sido definido por el Webster’s New Twentieth Century Dictionary of the English Language (1958) como *la habilidad de rebotar o volver al estado inicial después de haber sido estirado o presionado o la habilidad de recuperar la fuerza y el espíritu*. El American Heritage Dictionary (1994) lo define como *la habilidad para recuperarse rápidamente de la enfermedad, cambio o infortunio*. La palabra *resiliente* ha sido generalmente aplicada a las personas que se sobreponen a las dificultades. La resiliencia también puede describir a una persona que tiene una buena trayectoria de adaptaciones exitosas frente al estrés y a los cambios disruptivos (Werner y Smith, 1992).

Grotberg (1995) ha señalado que, aunque la resiliencia aparece actualmente como una palabra común en la vida cotidiana no significa que exista un consenso sobre su definición. Sin embargo a pesar de la falta de claridad que existe sobre las áreas que abarca este constructo encontramos algunas definiciones más consensuadas dentro de Trabajo Social. Por ejemplo Fraser, Richman y Galinsky (1999), desde el Trabajo Social, han sugerido que la resiliencia implica (1) *sobreponerse a las dificultades y tener éxito a pesar de estar expuestos a situaciones de alto riesgo*; (2) *mantener la competencia bajo presión, esto quiere decir saber adaptarse con éxito al alto riesgo* y (3)

*recuperarse de un trauma ajustándose de forma exitosa a los acontecimientos negativos de la vida.* En una visión similar Masten (1994) había sostenido que la resiliencia se refiere a (1) *personas de grupos de alto riesgo que han obtenido mejores resultados de los esperados;* (2) *buena adaptación a pesar de experiencias (comunes) estresantes (cuando los estresores son extremos la resiliencia se refiere a patrones de recuperación)* y (3) *recuperarse de un trauma.* A pesar de las diferencias en terminología, la resiliencia tiene que entenderse como un proceso como afirman Fraser (1997) y Masten (1994).

Masten y Coatsworth (1998) definen la resiliencia como *constructo dinámico que incluye una amplia clase de fenómenos implicados en las adaptaciones exitosas en el contexto de amenazas significativas para el desarrollo.* La resiliencia, aunque requiere una respuesta individual, no es una característica individual ya que está condicionada tanto por factores individuales como ambientales, emergiendo de una gran heterogeneidad de influencias ecológicas que conspiran para producir una reacción excepcional frente a una importante amenaza.

La idea de resiliencia como algo absoluto y global, ha cambiado en los últimos años pasando a ser considerada en este momento como algo *relativo* (que depende del equilibrio dinámico de factores personales, familiares y sociales y también de los momentos del ciclo vital) y *específico* (generalmente circunscrito a determinadas áreas de adaptación psicológica). La investigación ha puesto de manifiesto con claridad que la adaptación positiva a pesar de la exposición a la adversidad implica una progresión evolutiva, de tal manera que van surgiendo nuevas vulnerabilidades y nuevos apoyos conforme cambian las circunstancias vitales (Masten y Garmezy, 1985; Werner y Smith, 1992).

Muchos teóricos han sugerido que las conductas resilientes son los resultados positivos que se manifiestan cuando los riesgos están presentes. Rutter (1985, 1999) entendía la resiliencia como la variación individual en la manera en la que las personas responden a los riesgos a lo largo del tiempo. También se considera un fenómeno transaccional en el que las personas y sus entornos son inseparables y mutuamente influyentes (Greene, 1999: 269).

Basado en la noción de que el riesgo y resiliencia forman un continuo o puede variar en grados, Palmer (1997) describió cuatro tipos de resiliencia: (1) supervivencia anómica, que se refieren a las personas y familias que están en un continuo estado de disrupción y caos; (2) resiliencia regenerativa, que incluye intentos incompletos de desarrollar competencias o mecanismos constructivos de afrontamiento; (3) resiliencia adaptativa, que se refiere a periodos relativamente mantenidos de uso de competencias y estrategias de afrontamiento y (4) resiliencia floreciente, que significa que existe un uso extensivo de conductas efectivas y estrategias de afrontamiento.

De acuerdo con Grotberg (1995) resiliencia es una capacidad universal que permite a las personas, familias, grupos o comunidades prevenir, minimizar o sobreponerse a los efectos dañinos de la adversidad, o a anticipar adversidades inevitables. La resiliencia puede transformar o hacer más fuerte las vidas de los que son resilientes. Las conductas resilientes pueden responder a la adversidad manteniendo la calma y el desarrollo normal a pesar de la adversidad o promoviendo el crecimiento personal más allá del nivel presente de funcionamiento. (Grotberg, 1995: 2).

Por lo tanto la resiliencia es un concepto global, multifacético, asociado con numerosas características individuales y multisistémicas. Además la resiliencia es considerada fluida, dinámica y un proceso no completamente comprendido que permite a los individuos, familias y comunidades que han experimentado dificultades continuar con sus vidas (Dyer y McGuinness, 1996).

Gordon y Song (1994) han expuesto que el término actualmente se refiere a un amplio orden de conductas de adaptación, circunstancias humanas y logros humanos que son coloquialmente incluidos en lo que llamamos resiliencia (Gordon y Song, 1994: 27). Además, la dificultad principal en definir la resiliencia es que no es un constructo simple y que las reacciones subjetivas de las personas para circunstancias aparentemente similares pueden variar así como sus niveles de conciencia y respuesta ante un acontecimiento. Por el lado positivo los autores concluyeron que los estudios de los estresores y sus efectos han reorientado la atención de los profesionales

y de la práctica del Trabajo Social. De todas formas se necesita una conceptualización más adecuada de este fenómeno humano.

Luthar, Cicchetti y Becker (2000) abordan los aspectos más controvertidos que han ido surgiendo en torno a este concepto y que pueden resumirse en 4 grandes categorías: (1) ambigüedad y variaciones en las definiciones y en el uso de la terminología; (2) variaciones en el funcionamiento psicológico entre áreas y entre situaciones de riesgo en niños resilientes. (3) inestabilidad en el fenómeno de resiliencia y (4) controversia de carácter teórico que pone en duda la utilidad científica del concepto de resiliencia.

### 3. ETAPAS EN LA INVESTIGACIÓN DE RESILIENCIA

Las etapas de investigación propuestas por Richardson (2002) nos servirán de referencia para proponer aplicaciones del concepto al Trabajo Social. El autor ofrece un esquema conceptual sobre el que fundamentar las intervenciones y la investigación en resiliencia. Por esto es importante tenerlo en cuenta en esta comunicación.

De acuerdo con Richardson (2002) hay tres generaciones de estudio de riesgo y resiliencia, cada una de las cuales ha refinado su enfoque. Greene y Conrad (2002) y otros muchos autores sin embargo hablan de dos generaciones de estudios en resiliencia. Tomamos la propuesta de Richardson (2002) (Tabla 1.1.).

La primera etapa respondió a la pregunta *¿qué características marcan a las personas que prosperarán frente a factores de riesgo o adversidad en oposición a aquellos que sucumben hacia conductas destructivas?.* *La lista de cualidades de resiliencia representó la primera etapa de investigación en este tema.*

La segunda etapa se ocupó de *descubrir el proceso de obtención de las cualidades de resiliencia identificadas en la anterior etapa.* La resiliencialidad llegó a definirse como proceso de afrontamiento de la adversidad, el cambio o la oportunidad en una manera que resulta en la identificación, fortalecimiento y enriquecimiento de cualidades resilientes o factores de protección. Se propone

en esta etapa una *teoría de la resiliencialidad, basada sobre el modelo de resiliencialidad de Richardson et al., (1990).*

En la tercera etapa de la investigación en resiliencialidad se profundizó en el *concepto de resiliencia*. Llegó a ser claro en esta etapa que en el proceso de reintegración resiliente después de situaciones de crisis en la vida se requería alguna forma de *energía motivacional*. La *teoría de la resiliencia* describe cómo existe una fuerza motivacional dentro de cada uno que le conduce a lograr sabiduría, autoactualización y altruismo y que puede estar en armonía con una fuente de fuerza espiritual.

**TABLA 1.1.: TRES ESTAPAS EN LA INVESTIGACIÓN EN RESILIENCIALIDAD (Richardson, 2002)**

	<b>Descripción</b>	<b>Resultados</b>
<b>PRIMERA ETAPA</b>  <b>Cualidades de resiliencia</b>	Descripciones fenomenológicas de cualidades resilientes de individuos y sistemas de apoyo que predicen el éxito personal y social	Lista de cualidades, valores o factores de protección que ayudan a las personas a crecer a través de la adversidad (autoestima, autoeficacia, sistemas de apoyo...)
<b>SEGUNDA ETAPA</b>  <b>El proceso y la Teoría de resiliencialidad</b>	Resiliencialidad es el proceso de poder con estresores, adversidad y cambio u oportunidad de manera que los resultados produzcan una identificación, fortalecimiento y enriquecimiento de los factores de protección.	Describe los procesos de disrupción y reintegración en la adquisición de las cualidades de resiliencia descritas en la primera etapa. Un modelo que enseña a usuarios y estudiantes a elegir entre reintegración resiliente, reintegración cómoda (vuelta a la zona de confort) o reintegración con pérdida.
<b>TERCERA ETAPA</b>  <b>Fuerzas motivacionales y Resiliencia innata</b>	Se basa en la identificación multidisciplinaria del pensamiento postmoderno y cree en las fuerzas motivacionales dentro de los individuos y grupos y la creación de experiencias que adoptan la activación y utilización de esas fuerzas.	Ayuda a los clientes y a los estudiantes a descubrir y aplicar la fuerza que conduce a las personas hacia la auto-actualización y hacia la reintegración resiliente de las dificultades y obstáculos de la vida.

### 3.1. PRIMERA ETAPA

La primera etapa de investigación en resiliencia se focalizó en el cambio de paradigma que se produjo al cambiar la atención de los factores de riesgo que conducían a los problemas psicosociales hacia la identificación de capacidades y fortalezas de los individuos (Benson, 1997). El carácter, rasgo o la premisa situacional de resiliencialidad es que las personas poseen fortalezas selectivas y valores que les ayudan a sobrevivir a la adversidad. Las características resilientes se han referido en la literatura como factores de protección o valores de desarrollo. Entre las disciplinas de ayuda existe un debate sobre si estos factores o características de resiliencia se aprenden o son parte de la naturaleza genética. Los estudios clave citados en la mayoría de la literatura sobre el tema son los de Werner (1982) y los de esta autora y su compañero Smith (Werner y Smith, 1992) quienes estudiaron *los niños de una comunidad durante 30 años*. La fenomenología de Werner incluyó características personales resilientes como *ser mujer, fuerte físicamente, socialmente responsable, adaptable, tolerante, orientados hacia metas concretas, buenos comunicadores y con un buen nivel de autoestima*. La autora también observó que un ambiente de apoyo y cuidados dentro y fuera de la familia ayudó a los jóvenes a estar bien en situaciones adversas. Por otra parte el psiquiatra británico Rutter (1979; 1985) desarrolló una serie de *estudios epidemiológicos en la ciudad de Londres y en la isla de Wight* y encontró que una cuarta parte de los niños estudiados fueron resilientes a pesar de que habían experimentado numerosas situaciones de riesgo. Las características que este autor encontró fueron: *ser mujer, buen temperamento, clima escolar positivo, autodominio, autoeficacia, habilidades de planificación y una relación personal cercana, cálida y estable con al menos un adulto*. Otros autores de esta etapa han sido Garmezy (1991) y Garmezy, Masten y Tellegen (1984). Las características que estos autores encontraron en sus estudios de hijos resilientes de padres esquizofrénicos fueron *efectividad (trabajo, juego y amor), expectativas altas, perspectivas positivas, autoestima, locus de control*



*interno, autodisciplina, habilidades de resolución de problemas, habilidades de pensamiento crítico y humor.*

La triada de resiliencialidad de Garmezy (1991) incluyó *disposición de la personalidad, apoyo familiar y sistema de apoyo externo a la familia*. Por su parte la investigación de Benson (1997) con 350.000 estudiantes identificó 30 valores de desarrollo que los jóvenes manifestaban para funcionar óptimamente en la vida. Después de estudios continuados se identificaron 40 y se agruparon en (1) *externos*: recibir apoyos (familias, adultos, vecindario y escuela), sentido de empowerment (valores y autodeterminación), conocer límites y expectativas y encontrar un uso del tiempo constructivo e (2) *internos*: compromiso educativo (motivación por el logro), valores positivos (ser cariñosos, honestidad, responsabilidad e integridad), competencia social e identidad positiva (autoestima, control interno y habilidades de resolución).

La valiosa contribución de la primera etapa de investigación en resiliencialidad sirvió para identificar las cualidades de resiliencia que ayudan a las personas a recuperarse de la adversidad. La lista de rasgos, estados, características, condiciones y virtudes en la literatura es exhaustiva y ha sido significativo el paradigma resultante que cambia, como dijimos antes, de identificar factores de riesgos al reconocimiento e identificación de fortalezas personales. En esta etapa se incluye también las aportaciones de Wolin (1999) sobre los Pilares de la Resiliencia, que vemos en la Tabla 1.2.

**TABLA 1.2.: LOS PILARES DE LA RESILIENCIA (Basado en Wolin,1999)**

<p><b>INTROSPECCIÓN</b> Capacidad de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta</p> <p><b>INDEPENDENCIA</b> Capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento Saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas</p> <p><b>CAPACIDAD DE RELACIONARSE</b> Habilidad para establecer lazos e intimidad con otros y equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros</p> <p><b>INICIATIVA</b> Gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas cada vez más exigentes</p> <p><b>HUMOR</b> Encontrar lo cómico en la propia tragedia</p> <p><b>CREATIVIDAD</b> Capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden</p> <p><b>MORALIDAD</b> Extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores (sobre todo a partir de los 10 años).</p>
---

y la propuesta de Ungar (2003) sobre las características resilientes en los distintos niveles ecológicos (Tabla 1.3.)

**TABLA 1.3. CARACTERÍSTICAS RESILIENTES EN LOS DISTINTOS NIVELES ECOLÓGICOS**

<p><b>CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE LOS NIÑOS RESILIENTES</b>  Aptitudes físicas e intelectuales; Autoeficacia. Introspección: Autoimagen positiva. Autoestima. Metas y aspiraciones. Sentido de Humor/Creatividad. Perseverancia. Empatía. Expresividad. Iniciativa. Autonomía. Moralidad.</p> <p><b>CARACTERÍSTICAS INTERPERSONALES</b>  Relaciones significativa con otros, saber mantener su red social, capacidad de saber restablecer la autoestima cuando es amenazada por otros, asertividad, atención positiva en los otros.</p> <p><b>CARACTERÍSTICAS FAMILIARES</b>  Calidad en la crianza y educación, expresividad emocional, flexibilidad, bajos niveles de conflictos familiares, recursos financieros suficientes, colaboración</p> <p><b>CARACTERÍSTICAS DEL AMBIENTE y SOCIOCULTURALES</b>  Ambientes seguros, acceso a recursos comunitarios educativos y de ocio, percibir apoyo social, percibir integración social, afiliación a organizaciones religiosas</p>
---

### 3.2. SEGUNDA ETAPA

La segunda etapa de investigación en resiliencia supuso un intento de responder a la pregunta de *cómo se adquieren las cualidades resilientes* y cuales son los procesos asociados a una adaptación positiva, dado que la persona vive o ha vivido en condiciones de adversidad. Aparecieron en esta etapa propuestas teóricas, metodológicas y distintas y nuevas perspectivas de la resiliencia, sobre todo reflejando su característica de *proceso*. Los autores más significativos de esta etapa son Richardson et al (1990), Rutter (1999), Grotberg (1995), Luthar y Cushing (1999); Masten (1999), Kaplan (1999) y Bernard (1999). La mayoría de estos autores entienden la resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad. Podrían adscribirse al modelo ecológico-transaccional de resiliencia, basado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1981).

Considerando la resiliencia como un proceso dinámico los recursos tienen que ser evaluados tanto a nivel individual como familiar, en la red social

y en los contextos más amplios. Un ejemplo de medición de resiliencia centrada en el proceso es el propuesto por Constantine et al, (1999) The Healthy Kids Resilience Questionnaire, para evaluar recursos en adolescentes (Citado en Olsson et al., 2003). Sin embargo, en relación a los enfoques teóricos, nos vamos a centrar en las aportaciones de Flach (1988, 1997), quien sugirió que las cualidades resilientes se logran a través de *una ley de crisis y reintegraciones* y de Richardson et al, (1990), quienes detallaron el proceso de adquisición de las cualidades resilientes como una función de elección consciente e inconsciente. Este modelo es un medio por el cual las personas, a través de crisis o reacciones hacia los acontecimientos de la vida, tienen la oportunidad de elegir consciente o inconscientemente los resultados de crisis.

*La reintegración resiliente* se refiere al proceso reintegrativo o de afrontamiento que resulta en crecimiento, conocimiento, autocomprensión y que incrementa las fortalezas y las cualidades resilientes. A través de los movimientos vitales (estresares, cambios, adversidades, etc) las personas aprenden a conducir sus vidas, cuidarse, cuidar de sus necesidades personales etc sin crisis significativas. *Casi todos los cambios, sean más o menos planeados, tienen un potencial de crecimiento.* Las crisis producen unas emociones primarias que posteriormente conducen a la introspección. Daño, pérdida, culpa, miedo, perplejidad, confusión son algunas de las emociones primarias que aparecen como consecuencia inmediata de la disrupción. Esta es la etapa de oportunidad para los Trabajadores Sociales y otros profesionales de ayuda de saber escuchar, apoyar, empatizar, motivar y activar los recursos internos y externos de las personas y grupos con los que colaboran y trabajan.

El movimiento de resiliencia ha aumentado el significado de la reintegración resiliente para significar crecimiento o adaptación a través de la disrupción y las crisis en vez de sólo recuperarse o adaptarse. La resiliencia es una metateoría que integra o que abarca muchas teorías, desde Piaget a Kohlberg.

## **Resiliencia Familiar**

En esta segunda etapa también se conceptualizó la resiliencia familiar, que reafirma la capacidad de auto reparación de la propia familia. *El concepto de resiliencia familiar* amplía los enfoques basados en la fortaleza de una manera útil para la práctica clínica, la práctica sociocomunitaria y la investigación. (1) En primer lugar, *relaciona el proceso de la familia con los desafíos que se le plantean; evalúa el funcionamiento familiar en su contexto social y su grado de ajuste a éste según las diversas exigencias.* (2) En segundo lugar, incorpora *una visión evolutiva, y no transversal, de los desafíos que enfrenta la familia y sus reacciones a lo largo del tiempo, examinando cómo varían los procesos de resiliencia relacional en las distintas fases de adaptación y etapas del ciclo vital.* El marco de la resiliencia familiar es útil para evaluar el funcionamiento de la familia tomando en cuenta su estructura, sus demandas psicosociales, sus recursos y limitaciones.

Entre los factores que promueven la resiliencia familiar Walsh (1998) apunta, aparte de las personales que ya hemos destacado: 1. *La naturaleza de la familia, sobre todo, la cohesión, la ternura y la preocupación por los niños dentro de la familia.* La relación emocional estable con al menos uno de los padres u otra persona significativa, aunque no necesariamente en todo momento, protege o mitiga los efectos nocivos de vivir en un medio adverso. 2. *La disponibilidad de fuentes de apoyo externo, clima educacional abierto, y con límites claros.* 3. *El desarrollo de intereses y vínculos afectivos:* la presencia de intereses y personas significativas fuera de la familia favorecen la manifestación de comportamientos resilientes en circunstancias familiares adversas.

*Desde los enfoques sistémicos de resiliencia familiar* Dallos (1996) se relaciona la resiliencia con los procesos *de cohesión, flexibilidad, comunicación franca, resolución de problemas y reafirmación del sistema de creencias* (Dallos, 1996). También estos elementos han sido importantes para el examen de los *procesos de transición ante cualquier situación de crisis*

*El enfoque sistémico de las pérdidas* desarrollado por Walsh y McGoldrick (1998) desplazó el interés del duelo individual a los procesos de adaptación de la familia tendentes a la recuperación y la resiliencia. Estas autoras parten de concebir la pérdida como una etapa de transición normativa en el ciclo vital de la familia y examina su efecto disociador en el funcionamiento de la pareja y la familia, así como las complicaciones que entrañan el peligro de una disfunción inmediata o mediata.

*Desde los enfoques ecológico multidimensional de la resiliencia familiar* Falicov (1988) admite que en cada familia se combinan y superponen rasgos derivados de múltiples contextos culturales, basados en *la singular configuración que han tenido en la vida de sus miembros muchas variables, como la etnicidad, la posición socioeconómica, la religión, la estructura de su familia de origen, los roles asociados al género, la tendencia sexual y la etapa del ciclo vital que están atravesando*. De acuerdo con Falicov (1988), una postura fundada en la resiliencia considera que *cada familia posee un complejo nicho ecológico, al compartir terrenos comunes y fronteras con otras familias y, a la vez, tener distintas visiones y posiciones respecto de la cultura dominante. Una evaluación holística ha de incluir todos los contextos en que la familia habita simultáneamente, con el fin de comprender los desafíos, recursos y limitaciones de esa posición. El concepto de resiliencia familiar ofrece esta postura flexible, al abarcar múltiples variables, tanto las similitudes como las diferencias y tanto la continuidad como el cambio en el tiempo. Toda familia tiene la capacidad potencial de actuar con resiliencia.*

*El enfoque de resiliencia familiar desde las teorías de estrés* lo representa Patterson (2002) quien parte de la base que los resultados de funcionamiento familiar son un prerrequisito para valorar la competencia familiar y por tanto su resiliencia. La autora le otorga una gran importancia a los procesos y situaciones de riesgo y de protección que experimentan las familias y cómo estas protecciones aumentan la resiliencia familiar en términos de capacitar a las familias para afrontar las situaciones estresantes que atraviesen. La autora plantea dos perspectivas de resiliencia dentro de las teorías de estrés. (1) Por un lado la que considera que un prerrequisito para

considerar a una familia resiliente es que esté expuesta a situaciones de alto riesgo como pobreza, marginalidad, enfermedades varía, adicciones, etc. (2) Otra perspectiva es la que considera que la vida en general conlleva riesgos y se debe potenciar las fortalezas de todas las familias para asumirlos y afrontarlos de la mejor manera posible.

Las investigaciones anteriores demuestran cómo también es importante *la existencia de recursos comunitarios y el hecho de que la familia se disponga a utilizarlos*, ya que a través de ellos puede obtener seguridad económica, asistencia práctica, apoyo social y un sentimiento básico de conexión con las redes de parentesco y amistad. A medida que los desafíos familiares se hacen más complejos, pueden requerirse cambios en el sistema social y esfuerzos colectivos para usar recursos y elaborar soluciones de manera orgánica. Si se carece de la reacción comunitaria ante las penurias de la familia, ésta puede disociarse inevitablemente, por más que posean en su seno capacidad para la resiliencia. Como plante Walsh (1998) quienes culpan a las familias de bajos ingresos o pertenecientes a grupos comunitarios, carentes del apoyo suficiente, por los problemas personales y sociales que atraviesan no tienen en cuenta las graves consecuencias de la pobreza y condiciones de vida peligrosas o deshumanizadoras.

En las comunidades pobres los retos que afrontan las familias no se relacionan únicamente con la comida o los recursos básicos sino también con lo espiritual: la edificación de un sentimiento de dignidad y de futuro en grupos familiares que, debido a su situación, han renunciado a su sentido de la vida y a su autovaloración. En estos casos, el optimismo y la esperanza (factores claves de la resiliencia) exigen sensibilidad social para poder impulsar cambios sociales y mejorar la situación así como tener en cuenta las perspectivas de la familia (Aponte, 1995).

### ***Resiliencia Comunitaria***

Por último, en esta segunda etapa podemos situar el concepto de resiliencia comunitaria, aunque Richardson (2002) en su revisión de literatura

sobre resiliencia, no habla ni de la resiliencia familiar ni de la comunitaria. Es éste un enfoque aportado fundamentalmente desde Latinoamérica aunque en nuestras ciudades, barrios y comunidades podemos encontrar numerosos ejemplos. Como plantea Suárez Ojeda (2001) y como reconocen autores europeos prestigiosos como Cyrulnik y Vanistendael es sin embargo en Latinoamérica donde se ha conceptualizado la resiliencia comunitaria. Suárez Ojeda (2001) expone numerosos proyectos latinoamericanos, en los que se incluyen estrategias e intervenciones basadas en resiliencia, destacando los proyectos desarrollados en Brasil, Argentina, Perú y Chile. Como plantea este autor se podría afirmar que *“cada comunidad latinoamericana ha debido enfrentar desastres y catastrofes que pusieron a prueba su resiliencia en un sentido colectivo, habiéndose encontrado una gran solidaridad en las culturas maya e inca para responder con el esfuerzo colectivo a esas situaciones de emergencia”* (Suárez Ojeda, 2001: 70)

Desde 1995 varios autores están planteando elementos teóricos de resiliencia comunitaria analizando los proyectos anteriormente referidos y las respuestas a numerosos acontecimientos que afectaron a grupos humanos en diferentes lugares del continente latinoamericano. De manera similar al modelo de Wolin, estos autores plantean un paradigma para lo colectivo y lo comunitario. De esta manera pudieron avanzar hacia la identificación de *pilares de resiliencia comunitaria* (Tabla 1.4) que permitirán avanzar en la construcción de este concepto aplicado a las comunidades.

**TABLA 1.4. PILARES DE RESILIENCIA COMUNITARIA (Suárez Ojeda, 2001)**

<b>AUTOESTIMA COLECTIVA,</b> Actitud y sentimiento de orgullo por el lugar en que se vive.
<b>IDENTIDAD CULTURAL,</b> Persistencia del ser social en su unidad y mismidad a través de cambios y circunstancias diversas. Implica costumbres, valores, giros idiomáticos, danzas, canciones, etc.
<b>HUMOR SOCIAL,</b> Capacidad de algunos grupos o colectividades de encontrar comedia en la propia tragedia. Es la capacidad de expresar en palabras, gestos o actitudes corporales, los elementos cómicos, incongruentes o hilarantes de una situación dada, logrando un efecto tranquilizador y placentero.
<b>HONESTIDAD ESTATAL,</b> Implica la existencia de una conciencia grupal que condena la deshonestidad de los funcionarios y valoriza el honesto ejercicio de la función pública.

### 3.3. TERCERA ETAPA

Esta tercera etapa la plantea Richardson (2002) con ciertas dudas puesto que abre las puertas hacia una vasta diversidad de opiniones, escepticismos y perspectivas. La metateoría de la resiliencia acepta paradigmas académicos tan variados como *física, ecología, filosofía, antropología, psicología, biología, teología etc* pero posee un reto semántico a pesar de los principios comunes fundacionales. *El paradigma común primario es que los humanos, así como otros seres vivos, tienen energía o resiliencia.*

*Una sucinta idea de la teoría de resiliencia es que existe una fuerza dentro de cada uno que nos conduce a buscar una autoactualización, altruismo, sabiduría con una fuente espiritual de fortalezas. Esas fortalezas constituyen la resiliencia aunque se le da una variedad de nombres dependiendo de la disciplina. Apoyando esta idea de resiliencia como fuerza están los autores Werner y Smith (1992) quienes refieren resiliencia como un mecanismo de autorregulación innato (1992:202) y Lifton (1994) quien se refirió a la resiliencia como la capacidad humana que tienen todos los individuos para cambiar y transformarse mas allá de los riesgos a los que están sometidos.*

La pregunta que se plantea en esta etapa es: *Qué es y dónde se encuentra la fuente de energía o motivación para hacer reintegraciones resilientes.* Ponderando las respuestas a estas cuestiones los investigadores se dan cuenta que esta tercera etapa es en realidad la más antigua y que las respuestas a estas cuestiones se han buscado desde hace muchos siglos.

Uno de los postulados que describe el autor y que apoyan la teoría de la resiliencia es que *La fuente para actualizar la resiliencia proviene del propio ecosistema de uno y la resiliencia es una capacidad que está en cada ser humano, de ahí la importancia de creer que todas las personas la pueden activar.* Este postulado es especialmente importante para el enfoque de resiliencia en Trabajo Social.

La energetización que viene del encuentro con un ser querido o de disfrutar de la naturaleza o de recibir una buena noticia, o de sentirse feliz, y



que también puede venir de sentirse escuchado/a, reconocido/a y atendido/a por un profesional de ayuda, puede tener un poderoso efecto de apoyo y de disminución de conflictos, enfermedades, trastornos, exclusiones etc. De los físicos aprendemos que es *cuanto* lo que la energía requiere para la reintegración resiliente. Desde el taoísmo se sugiere que *todas las cosas conectan con la energía que fluye llamada Chi y que sólo cuando se crea la paz dentro de uno mismo puede la persona moverse al compás con las energías que circulan dentro y alrededor de la persona*. En este sentido moverse con los patrones de lo que fluye permite una coexistencia pacífica tanto con uno mismo como con el ambiente. Los movimientos contra las energías que fluyen causan dificultades tanto internas como externas en las personas y los grupos. Esto lo podemos aplicar además a todos los elementos de la vida física, individual-familiar y comunitaria.

Por otro lado está la influencia de las creencias religiosas, de los valores espirituales, de la moral individual y colectiva. La resiliencia *nos debe llevar a descubrir centros motivacionales en los usuarios, los clientes y los participantes de nuestros programas pero esto ha de hacerse desde los paradigmas de ellos, desde sus percepciones*. Muchos creen que su fuerza viene de Dios y esto es muy importante que se respete. En resumen este postulado afirma que es en las *fuentes ecológicas y en los propios ecosistemas donde se activan o provocan respuestas resilientes en las personas*.

#### **4. APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EN RESILIENCIA PARA EL TRABAJO SOCIAL**

Como hemos señalado en la introducción, las prácticas profesionales en Trabajo Social están requiriendo progresivamente la incorporación de nuevos enfoques teóricos que permitan a los profesionales y equipos identificar y activar las capacidades y los recursos internos y externos de los clientes para, colaborando con ellos, hacer frente a sus necesidades, conflictos y demandas.

Siguiendo a Fraser y Galinsky (1997) y Howard y Jenson (1999) los conceptos de riesgo, protección y resiliencia ofrecen un esquema conceptual en Trabajo Social para: (1) Comprender cada una de las situaciones

sociofamiliares en la práctica profesional; (2) Desarrollar planes de acción; (3) Diseñar servicios y programas específicos dirigidos a los distintos sectores de población y basados en la identificación, fortalecimiento y potenciación de los recursos y fortalezas; (4) Construir modelos e instrumentos de evaluación de programas y servicios basados en resiliencia; (5) Supervisar equipos y proyectos; (6) Plantear investigaciones con enfoque de resiliencia relacionadas con prevención de aislamiento, de conductas violentas, de consumo de sustancias, de maltrato, etc

Basándonos en las etapas de investigación en resiliencia expuestas por Richardson (2002) y descritas anteriormente, aportamos algunas aplicaciones al Trabajo Social del concepto, a modo de estrategias ecológicas de resiliencia, que ponen la mirada en los recursos y capacidades de los usuarios.

La primera etapa nos sugiere la necesidad de realizar más *Prevención*, la segunda etapa está más orientada a la *Conceptualización e Investigación*, y la tercera nos aporta más elementos para la *Promoción*. (Tabla 1.5.).

Asumir e integrar estos paradigmas de resiliencia ayuda a los Trabajadores Sociales a proponer distintos niveles de colaboración con usuarios y clientes que van desde el apoyo individual hasta los grupos y programas comunitarios. Para activar intervenciones de este tipo es importante que los profesionales se esfuercen por identificar, analizar y activar los factores facilitadores de resiliencia tanto en las personas, grupos y situaciones con las que trabajan como en ellos mismos. Los objetivos de las intervenciones basadas en resiliencia deben encaminarse a la prevención de situaciones de riesgo psicosociales, el fortalecimiento de respuestas favorables ante los mismos y la promoción y potenciación de estas cualidades.

**TABLA 1.5.: APORTACIONES AL TRABAJO SOCIAL BASADAS EN LAS ESTAPAS EN LA INVESTIGACIÓN EN RESILIENCIA (Richardson, 2002).**

	<b>Descripción</b>	<b>Resultados</b>	<b>Aportaciones al Trabajo Social</b>
<b>PRIMERA ETAPA</b>  <b>Cualidades de resiliencia</b>	Descripciones fenomenológicas de cualidades resilientes de individuos y sistemas de apoyo que predicen el éxito personal y social	Lista de factores de protección que ayudan a las personas a crecer a través de la adversidad (autoestima, autoeficacia, sistemas de apoyo...)	Identificación y reconocimiento de factores de protección en los usuarios  Identificación de estrategias de reducción de riesgos y aumento de protección  Identificación de sistemas de apoyo
<b>SEGUNDA ETAPA</b>  <b>El proceso y la Teoría de resiliencialidad</b>	Conceptualización de Resiliencia como proceso de respuesta frente a adversidad y cambio con resultado de identificación, fortalecimiento y enriquecimiento de los factores de protección.	Describe los procesos de disrupción y reintegración en la adquisición de las cualidades de resiliencia descritas en la primera etapa. Un modelo que enseña a usuarios y profesionales a reconocer, elegir y fortalecer la reintegración resiliente.	Trabajar a partir de las experiencias y de las capacidades de respuestas resilientes de los usuarios ante los cambios y las crisis.  Estrategias de fortalecimiento y complementación de las redes de apoyo  Orientación y consejo  Grupos de apoyo que fomenten el intercambio, la autoconciencia y auto responsabilidad
<b>TERCERA ETAPA</b>  <b>Fuerzas motivacionales y Resiliencia innata</b>	Se basa en la identificación interdisciplinaria del pensamiento postmoderno y cree en las fuerzas motivacionales dentro de los individuos, familias y grupos y las experiencias que adoptan la activación y utilización de esas fuerzas.	Ayuda a los clientes, en todos los niveles ecológicos, a descubrir y aplicar la fuerza que les conducen hacia la auto-actualización y hacia la reintegración resiliente ante las dificultades y obstáculos de la vida.	Incorporar los significados que los acontecimientos tienen para los usuarios  Descubrir centros motivacionales en los usuarios y participantes de programas sociales desde los paradigmas y percepciones de ellos.  Incorporar en la práctica profesional técnicas de introspección, interiorización, técnicas corporales y meditativas  Plantear el Trabajo Social con estrategia colaborativa, en los distintos niveles ecológicos.

Como hemos visto en la Tabla 1.5. Más que nuevas técnicas, lo que se precisa para orientar las intervenciones individuales-familiares son herramientas conceptuales que apunten a examinar las fortalezas. Veamos

finalmente algunas otras aportaciones y sugerencias derivadas del concepto para el Trabajo Social.

*La importancia de fortalecer la resiliencia familiar*

Se debería producir un cambio tanto en la intervención como en la investigación en el sentido de poner más atención en las familias que funcionan adecuadamente, a fin de identificar lo que las capacita para el éxito y las formas en que pueden colaborar con los profesionales. También deberían orientarse a una mejor comprensión de las capacidades y recursos de la familia en medio de la crisis o de un sufrimiento prolongado y en los esfuerzos que apoyen y estimulen las respuestas más saludables para el sistema familiar en estos procesos. Se incluyen aquí la importancia de trabajar las grandes pérdidas y etapas de transición, como la muerte, la separación, el divorcio y el nuevo matrimonio. Mucho es lo que habría que aprender de las familias dotadas de resiliencia para las intervenciones en grupos familiares que atraviesan situaciones de riesgo. Las metodologías de estudios pueden ser diversas, así, el uso de métodos cualitativos en las investigaciones sobre los procesos familiares, ofrecen posibilidades para explorar los sistemas de creencias de la familia y los procesos narrativos en su adaptación y superación. Los métodos etnográficos y las descripciones narrativas de las experiencias estresantes y su significado tienen especial valor para comprender la continuidad y el cambio en la evolución de la familia y sobre todo en los grupos familiares que han soportado diversas crisis.

*La importancia de identificar y favorecer la resiliencia comunitaria*

Cada comunidad posee un determinado perfil de resiliencia colectiva, en el que se combinan los factores que hemos descrito como pilares de resiliencia comunitaria con otros factores negativos o “antipilares”, como le llama Suárez Ojeda (2001: 80). De esta combinación surge una resultante o vector que nos permitirá hacer una estimación de la resiliencia de ese grupo o colectivo. Esta estimación nos servirá tanto para elaborar un pronóstico como para diseñar intervenciones orientadas hacia su fortalecimiento, con una mayor especificidad.

*La importancia de favorecer las estrategias de colaboración.*

Las sugerencias más comunes para las aplicaciones del concepto de resiliencia se fundamentan en las intervenciones colaborativas. Se estimula la colaboración entre profesionales y usuarios, sistemas de apoyo y miembros de la familia, en caso de trabajo social familiar. Es importante permitirse crear nuevas o renovadas competencias, apoyo mutuo y la común confianza en que son capaces de soportar los malos momentos. Desde el enfoque de resiliencia se debe potenciar a cada uno de los miembros de las familias y a los miembros relevantes de los sistemas de apoyo. Se debe reforzar la idea de que si obran en conjunto pueden vivenciar que pueden superar los obstáculos y que el éxito será en gran medida un producto de sus esfuerzos, recursos y habilidades. Las experiencias de éxito aumentan la confianza y la eficacia de los usuarios y familias. El enfoque de resiliencia ofrece un marco pragmático positivo, que orienta las intervenciones a fortalecer a las familias a través de la resolución de sus problemas actuales en sus propios marcos ecológicos.

*La importancia de incorporar redes de apoyos y procesos de autoayuda*

Con el fin de hacer que los usuarios y familias manejen mejor las situaciones estresantes, conviene que los esfuerzos a favor del cambio no sólo incluyan a la familia sino además a las redes de apoyo y a sistemas más amplios, con el objeto de estimular vínculos comunitarios que la mayoría de las familias han perdido. Son particularmente adecuados los grupos de autoayuda. Los usuarios y las familias reaccionan positivamente cuando se despatologiza su angustia en grupo de iguales.

El enfoque de resiliencia va más allá de la resolución de los problemas, ocupándose de su prevención, no sólo mediante la reparación actual sino también preparando a los individuos y familias para retos futuros. Se ayuda a anticiparse a las dificultades futuras, aprender de lo vivido y planear estrategias de superación más eficaces. Se promueve la resiliencia normalizando y contextualizando las tensiones y ofreciendo una orientación útil para la adaptación y superación basada en principios psicopedagógicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aponte, H. (1995). *Bread and Spirit: therapy with the new poor*. New York. WW. Norton.

Begun, A.L. (1993). Human behaviour and the social environment: The vulnerability, risk, and resilience model. *Journal of Social Work Education*, 29, 26-36.

Benson, P.L. (1997). *All kids are our kids*. Minneapolis: Search Institute.

Bernard, B. (1997). Turning it around for all youth: From risk to resilience. Launceston. Tasmania: *Resiliency Associates and Global Learning Communities*.

Bernard, B. (1999). Applications of resilience: Possibilities and Promise. En M. Glantz y J. Johnson (Ed.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*, 269-277. New York. Plenum

Bronfenbrenner, U. (1981). *Ecology of Human Development: Experiment by Nature and Desing*. Cambridge, Massachussets. Harvard University Press.

Constantine, N.; Bernard, B. y Díaz, M. (1999). *Mesuring protective factors and resilience traits in youth: The Health Kids Resilience Assessment*. Trabajo Sin Publicar

Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa. Barcelona.

Dallos, R. (1996). *Sistema de creencias familiares*. Barcelona. Paidós.

Dyer, J. y McGuinness, T. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archive of Psychiatric Nursing*, 10, 276-282.

Ehrensaft, E. y Tousignant, M. (2003). Ecología humana y social de la resiliencia. En M. Manciaux. *La resiliencia: Resistir y Rehacerse*. Gedisa. Barcelona, 159-174.

Falicov, C.J. (1988). *Family transitions: Continuity and change over the life cycle*. New York: Guilford Press.

Flach, F. (1988). *Resilience: Discovering a new strength at times of stress*. New York: Ballantine.

Flach, F. (1997). *Resilience: How to bounce back when the going gets tough*. New York: Hatherleigh Press.

Fraser, M.W. (1997). *Risk and resilience in childhood*. Washington, DC: NASW Press.

Fraser, M.W. y Galinsky, M.J. (1997). Toward a resilience-based model of practice. En M.W. Fraser (Ed.). *Risk and resilience in childhood*, 265-276. Washington, DC: Nasw Press.

Fraser, M.W. y Richman, J.M. (1999). *Risk, protection, and resilience: toward a conceptual framework for social work practice*. Washington, DC. Nasw Press.

Fraser, M.W., Rischman, J.M. y Galinsky, M.J. (1999). Risk, protection and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23, (3), 131-143.

Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.

Garnezy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry*, 56.

Garnezy, N., Masten, A.S. y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.

Germain, C. y Gitterman, A. (1980). *The Life Model of Social Work Practice*. New York. Columbia University Press.

Germain, C.B. (1990). Life forces and the anatomy of practice. *Smith College Studies in Social Work*, 60, 138-152.

Gilgun, J.F. (1996a). Human development and adversity in ecological perspective, parte 1: A conceptual framework. *Families in Society*, 77, 395-402.

Gilgun, J.F. (1996b). Human development and adversity in ecological perspective, parte 2: Three patterns. *Families in Society*, 77, 459-476.

Gitterman, A. (1991). Social work practice with vulnerable populations. En A. Gitterman (Ed.). *Handbook of social work practice with vulnerable populations*, 1-32. New York : Columbia University Press.

Gitterman, A. (1998). Vulnerability, resilience, and social work practice. *The fourth annual Dr. Ephriam L. Lindsansky Lecture*, University of Maryland, Baltimore.

Gordon, E.W. y Song, L.D. (1994). Variations in the experience of resilience. En M.C. Wang y E.W. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* 27-44. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Greene, R.R. (1999). *Human behaviour theory and social work practice*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

Greene, R.R. y Conrad, A.P. (2002). Basics Assumptions and Terms. En R. Greene (ed.). *Resiliency. An Integrated Approach to Practice, Policy and Research*. Washington, DC. NASW Press

Grotberg, E.H. (1995). The international resilience project: Research, application, and policy. *Symposium International Stress e Violencia*, Lisbon, Portugal.

Grotberg, E.H. (2001). Nuevas Tendencias en Resiliencia. En A. Melillo y E.N. Suárez Ojeda (Comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias resiliencias*. Barcelona. Paidós. Tramas Sociales

Guilligan R. (2001). *Promoting resilience. A resource guide on working with children in the care system*. London. British Agencies for Adoption and Fostering.

Howard, M.O. y Jenson J.M. (1999). Clinical practice guidelines: Should social work develop them?. *Research on Social Work Practice*, 9, 283-301.

Kaplan, H. (1999). Toward an understanding of resilience: a critical review of definitions and models. En M. Glantz y J. Johnson (Ed.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*, 17-84. New York. Plenum

Kirby, L.D. y Fraser, M.W. (1997). Risk and resilience in childhood. En M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood* 10-33. Washington, DC: NASW Press.

Kotliarenco, M.A.; Cáceres, I. y Álvarez, C. (1996). La Pobreza desde la mirada de la resiliencia. En *CEANIM: La Resiliencia. Crecer en la adversidad*. Santiago de Chile.

Luthar, S.S. Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopatology*, 12, 857-885.

Luthar, S.S. y Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience. An overview. En M. Glantz y J. Johnson (Ed.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*, 129-160. New York. Plenum

Luthar, S.S. (1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 441-453.



Luthar, S.S. Zigler, E. (1991). Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 6-22.

Manciaux, M. (Comp.) (2003). *La resiliencia: Resistir y Rehacerse*. Gedisa. Barcelona.

Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux. *La resiliencia: Resistir y Rehacerse*. Gedisa. Barcelona, 15-17.

Masten, A. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. En M.C. Wang y E.W. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* 3-25. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Masten A. (1999). Resilience comes of age: Reflections of the past and outlooks for the next generation of researches. En M. Glantz y J. Johnson (Ed.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*, 281-296. New York. Plenum

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.

Masten, A.S., y Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53, 205-220.

Melillo, A. y Suárez Ojeda, E.N. (Comp.). (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós. Barcelona.

Nash, J. y Fraser, M.W. (1998). After-school care for children: A resilience-based approach. *Families in Society*, 79, 370-382.

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, 1-11.

Palmer, N. (1997). Resilience in adult children of alcoholics: A nonpathological approach to social work practice. *Health and Social Work*, 22, 201-209.

Patterson, J. (2002). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 58, (3), 233-246.

Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, (3), 307-321.

Richardson, G.E. (1999b). *Corporate Personal Resilience Student Workbook*. Salt Lake City: The Human Experience Institute.

Richardson, G.E., Neiger, B., Jensen, S. y Kumpfer, K. (1990). The resiliency model. *Health Education, 21*, 33-39.

Riessman, F. (1995). *Redefining Self-Help. Police and Practice*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers

Rutter, M. (1979). Protective factors in children 's responses to stress and disadvantages. En M.W. Kent y J.E. Rolf (Eds.). *Primary prevention of psychopathology, 3*, 49-74. Hanover, NH: University Press of New England.

Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: Some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22*, 323-356.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatric, 147*, 598-611.

Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. *American journal of Orthopsychiatry, 57*, 316-331.

Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy, 21*, 119-144.

Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: Extensions and cautions. *Social Work, 4*, 296-305.

Saleebey, D. (1997). Is it feasible to teach HBSE from a strengths perspective, in contrast to one emphasizing limitations and weakness? Yes. En M. Bloom y W.C. Klein (Eds.), *Controversial issues in human behaviour in the social environment* 33-48. Boston: Allyn y Bacon.

Suárez Ojeda, E.N. (2001). Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria. En A. Melillo y E.N. Suárez Ojeda. *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Paidós . Barcelona.

Tolan, P.H.; Guerra, N.G. y Kendall, P.C. (1995). A developmental-ecological perspective on antisocial behaviour in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 570-584.

Ungar, M.P. (2001). The Social Construction of Resilience Among "Problem" Youth in Out-of-Home Placement: A Study of Health-Enhancing Deviance. *Child and Youth Care Forum, 30*, (3), 137-154.

Ungar, M.P. (2001). Constructing narratives of resilience with high risk youth. *Journal of Systemic Therapies, 20*, (2), 58-73.

Ungar, M.P. (2003). *Creciendo peligrosamente: Formando la Resiliencia escondida en Jóvenes y Familias Difíciles*. Conferencia presentada en la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Villalba, C. (1995). Intervención en redes. *Documentación Social*, 98, 105-119.

Villalba, C. (1996). Metodología y Técnicas avanzadas del Trabajo Social. VII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Sevilla.

Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Press.

Walsh, F. y McGoldrick, M. (1998). Lost and the family: a system perspective. En F. Walsh y M. McGoldrick (Eds.) (1ªEd.1991). *Living beyond loss: death in the family*. New York. W.W. Norton.

Weick, A. y Saleebey, D. (1995). Supporting family strengths: Orienting policy and practice toward the twenty-first century. *Families in Society*, 76, 141-149.

Werner, E. y Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Werner, E.E. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

Werner, E.E. (1995). Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 81-85.

Werner, E.E. (2000). Protective factors and individual resilience. En J.P. Shonkoff y S.J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*, 115-132. Nueva York: Cambridge University Press.

Wolin, S.J. y Wolin, S. (1993). *The resilient self*. New York: Willard.