



Universidad de León

*Departamento de Psicología,
Sociología y Filosofía.*

TESIS DOCTORAL

*EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN
EN LA EXCLUSIÓN SOCIAL
ESTRUCTURAL EN LA CIUDAD DE
LEÓN*

Doctorando: Juan José Compadre Riaño

Directora: Dra. Mercedes López Aguado

León, 2015

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis, la Doctora Mercedes López Aguado, por su dirección académica, disponibilidad y espíritu positivo, que ha hecho posible la realización de este trabajo.

A todas aquellas personas que con su incondicional apoyo me han ayudado, en especial a mi familia y amigos.

Al Ayuntamiento de León y de forma especial a las compañeras y compañeros de los Servicios Sociales y del Equipo de Inclusión Social, y muy especialmente a Bárbara y Luis, aportando sus conocimientos y el acceso a las personas que han proporcionado los datos para la realización de este trabajo.

A todas la personas que han participado en este estudio de investigación, que han ofrecido una visión de su realidad y han ofrecido sus opiniones de forma desinteresada.

ÍNDICE

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	11
ÍNDICE DE TABLAS	12
ÍNDICE DE GRÁFICOS	18
GLOSARIO DE SIGLAS	20
INTRODUCCIÓN	21
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	24
Capítulo 1. Aproximación al concepto necesidades humanas y sociales	24
<i>1.1. Necesidades humanas y sociales</i>	<i>24</i>
1.1.1. Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow	25
1.1.2. Teoría del desarrollo (Galtung y Wirak)	27
1.1.3. Teoría de las necesidades de Bradshaw	28
1.1.4. Teoría de Ander-Egg	29
1.1.5. Teoría de Agnes Heller	30
1.1.6. Teoría de las necesidades de Herbert Marcuse	30
1.1.7. Teoría de las necesidades de Doyal y Gough	31
1.1.8. Teoría de las necesidades de los niños de Félix López	33
Capítulo 2. Caracterización teórica de los conceptos de pobreza y exclusión social	39
<i>2.1. Concepto de pobreza</i>	<i>39</i>
<i>2.2. Conceptualización de pobreza y exclusión social</i>	<i>40</i>

2.3. Aproximación a la exclusión social	41
2.3.1. Dimensiones de proceso de exclusión social	45
2.3.1.1. Exclusión económica	45
2.3.1.2. Exclusión política	45
2.3.1.3. Exclusión social	45
2.3.1.4. Exclusión cultural	46
2.3.2. Análisis factorial de la exclusión social	46
2.3.2.1. Factor estructural	47
2.3.2.2. El contexto social	47
2.3.2.3. La propia subjetividad	48
2.3.2.4. Trayectorias de riesgo de exclusión social vinculadas a las relaciones familiares	51
2.3.3. La perpetuación de los procesos de exclusión social: el círculo de la pobreza	54
2.4. Colectivos con especiales dificultades de inserción social: análisis sociodemográfico y características	57
2.4.1. Personas con discapacidad y su entorno familiar	57
2.4.2. Personas "sin techo"	58
2.4.3. Personas inmigrantes	58
2.4.4. La tercera edad	58
2.4.5. Los desempleados de larga duración	59
2.4.6. Otros grupos sociales que son vulnerables de padecer exclusión social	59

Capítulo 3. Abordaje de la pobreza desde las instituciones: de la Beneficencia Pública a la Acción Social	60
3.1. <i>Evolución histórica de la Acción Social</i>	61
3.1.1. Fase de la caridad	61
3.1.2. Beneficencia pública	62
3.1.3. La Asistencia Social	63
3.1.4. La etapa de los Servicios Sociales	65
3.2. <i>Marco normativo y evolución de los derechos de las personas y colectivos</i>	66
3.2.1. Primera normativa de la Comunidad Autónoma de Castilla y León: Ley 18/1988, de Acción Social y Servicios Sociales, de Castilla y León	68
3.2.2. Ley 16/2010 de Servicios Sociales de Castilla y León	70
3.2.3. Avances de la Ley 16/2010, de 20 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla y León	72
3.3. <i>Estructura del Sistema de Acción Social</i>	76
3.3.1. Organización territorial del sistema	76
3.3.2. Las Zonas de Acción Social	76
3.3.3. Las Áreas de Acción Social	77
3.3.4. Los Equipos de Acción Social Básica	77
3.3.5. Los servicios sociales específicos	79
Capítulo 4. La acción institucional para la inclusión social	80
4.1. <i>La Lucha contra la pobreza y la exclusión social en la Comunidad Europea: La Estrategia de Lisboa</i>	80

4.2. Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.....	84
4.3. Estrategias de inclusión a nivel nacional.....	85
4.3.1. El problema de acceso al mercado laboral.....	86
4.3.2. Plan de Inclusión Social del Reino de España 2013-2016.....	87
4.3.2.1. Objetivos y actuaciones del PNAIN en relación a la Educación.....	89
4.3.3. Marco de la estrategia española de activación para el empleo 2014-2016.....	94
4.4. Las iniciativas para la inclusión a nivel autonómico: El Tercer Plan Vasco de Inclusión Activa (2012-2016).....	95
4.5. Las acciones para la Inclusión en Castilla y León.....	96
4.5.1. La Renta Garantizada de Ciudadanía en Castilla y León.....	97
4.5.1.1. Proyecto Individualizado de Inserción.....	100
4.5.1.2. Proyecto Individualizado de Inserción en la normativa.....	100
4.5.1.2.1. Proyecto Individualizado de Inserción Genérico.....	100
4.5.1.2.2. Proyecto Individualizado de Inserción Específico.....	101
4.5.1.2.2.1. Miembro de la unidad familiar con el que se trabaja.....	101
4.5.1.2.2.2. Niveles de intervención.....	102
4.5.1.2.2.3. Objetivos.....	102
4.5.1.2.2.4. Actuaciones profesionales.....	103
4.5.1.2.2.5. Compromisos del interesado.....	103
4.5.1.2.2.6. Actuaciones.....	104
4.5.1.2.2.7. Temporalización de cada una de las actuaciones llevadas a cabo.....	105

4.5.1.2.2.8. Indicadores de evaluación y de consecución de objetivos.....	105
4.5.1.2.2.9. Seguimiento.....	106
4.5.2. Profesionales especialistas del Equipo de Inclusión Social.....	106
Capítulo 5. El contexto familiar y la educación.....	108
5.1. La participación de la familia en la educación de sus hijos.	109
5.2. Intervención familiar en entornos cronificados en la exclusión social.....	110
5.3. La vivienda y el contexto comunitario.	111
Capítulo 6. Análisis demográfico de la ciudad de León.....	113
6.1. Evolución de la población en el municipio de León.....	114
6.2. Estructura de población del municipio de León.....	115
6.3. Distribución por género y edad del municipio de León.....	117
6.4. Las Zonas de Acción Social del Municipio de León.....	119
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	122
Capítulo 7. Estudio de la exclusión estructural en el municipio de León.....	122
7.1. Metodología.....	122
7.1.1. Objetivos de la investigación.....	124
7.1.1.1. Objetivos generales de la investigación.....	124
7.1.1.2. Objetivos específicos de la investigación.....	124
7.1.2. Método.....	125
7.1.3. Recogida de datos.....	125

7.1.4.	Cuestionario	127
7.1.4.1.	Caracterización del titular de la prestación de R.G.C.....	127
7.1.4.2.	Caracterización de otros miembros mayores de 16 años de la unidad familiar	128
7.1.4.3.	Caracterización de hijos menores de 16 años e independizados de la unidad familiar	128
7.1.4.4.	Datos del hábitat.....	129
7.1.4.5.	Ingresos y dependencia de prestaciones públicas o privadas	129
7.1.4.6.	Formación y cualificación de la familia de origen	129
7.1.4.7.	Valoración y utilización de la educación temprana	129
7.1.4.8.	Implicación parental en relación a la educación de sus hijos	129
7.1.4.9.	Conocimiento y utilización de actividades y programas de apoyo a la educación	130
7.1.4.10.	Condiciones y acompañamiento en el trabajo individual del estudiante.....	130
7.1.4.11.	Expectativas parentales en relación a sus hijos	130
7.1.4.12.	Opiniones y valoración en relación a la formación y el empleo	131
7.1.5.	Procedimiento	132
7.1.6.	Análisis de los datos	133
7.1.7.	Muestra	133
7.2.	Resultados	134
7.2.1.	Evolución y caracterización de la exclusión social en el municipio de León (2010 - 2015)	135

7.2.1.1. Evolución y caracterización de la exclusión social en el municipio de León (2010 - 2015): las Ayudas de Urgencia Social.....	146
7.2.1.2. A modo de resumen: Caracterización y evolución la exclusión social en el municipio de León (2010-2015)	150
7.2.1.2.1. Caracterización de la muestra.....	150
7.2.1.2.2. Comparativa.....	151
7.2.1.2.3. Consistencia de los datos.....	151
7.2.2. Caracterización, utilización de servicios educativos y opinión y valoración en relación a la educación y el empleo.....	152
7.2.2.1. Caracterización del titular de la prestación de R.G.C.....	152
7.2.2.2. Datos del hábitat.....	170
7.2.2.3. Ingresos y dependencia de prestaciones públicas o privadas	180
7.2.2.4. Formación y cualificación de la familia de origen	183
7.2.2.5. Valoración y utilización de la educación temprana	188
7.2.2.6. Implicación parental en relación a la educación de sus hijos	192
7.2.2.7. Condiciones y acompañamiento en el trabajo individual del estudiante.....	195
7.2.2.8. Barreras y recursos económicos en relación con la escolarización de los hijos	198
7.2.2.9. Expectativas parentales en relación a sus hijos	200
7.2.3. Opiniones y valoración en relación a la formación, recursos económicos, abandono escolar y el empleo	204
7.2.3.1. Formación y empleo.	205
7.2.3.2. Formación y recursos económicos.....	216

7.2.3.3. Responsabilidad de la formación y el abandono escolar	229
Capítulo 8. Conclusiones	244
ANEXO I	257
Bibliografía	297

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Pirámide de Maslow	25
Ilustración 2: Círculo de la pobreza	56
Ilustración 3: Mapa de las Zonas de Acción Social del Municipio de León.....	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre los términos de pobreza y exclusión social	41
Tabla 2. Distribución de la población en el municipio de León	114
Tabla 3: Evolución de los perceptores coyunturales y estructurales de RGC en los CEAS del municipio de León (2010-2015).....	135
Tabla 4: Distribución de género de los perceptores de RGC en el municipio de León (2010-2015)	138
Tabla 5. Distribución de expedientes por número de miembros de la unidad familiar en el municipio de León (2010-2015).....	142
Tabla 6. Porcentaje de expedientes por número de miembros de la unidad familiar en el municipio de León (2010-2015).....	144
Tabla 7: Distribución de los perceptores de RGC en las Zonas de Acción Social del municipio de León (2010-2015).....	145
Tabla 8. Distribución por conceptos de Ayudas de Urgencia Social en el municipio de León (2014)	147
Tabla 9: Género	153
Tabla 10: Mayores incorporaciones a RGC en función del año de nacimiento.....	154
Tabla 11: Grupos de edad de los perceptores de RGC	155
Tabla 12: Estado civil	156
Tabla 13: Lugar de nacimiento	157
Tabla 14: Comunidad Autónoma de origen.....	158
Tabla 15: Años de residencia en León de los perceptores de RGC.....	159
Tabla 16: Estudios realizados	161
Tabla 17: Considera que su profesión es.....	162

Tabla 18: Tiempo en situación de desempleo	164
Tabla 19: Categoría laboral del último trabajo	166
Tabla 20: Tiempo de vida laboral	166
Tabla 21: Tipo de discapacidad y grado en los miembros de unidades familiares con RGC	167
Tabla 22: Tipo de vivienda	170
Tabla 23: Número de personas que habitan en la vivienda	171
Tabla 24: Régimen de tenencia de la vivienda	173
Tabla 25: Código Postal del domicilio	174
Tabla 26: CEAS al que pertenece	175
Tabla 27: Movilidad y cambio de domicilio	176
Tabla 28: Motivos para el cambio de vivienda	178
Tabla 29: Ingresos totales en el año anterior	180
Tabla 30: Cuantificación de los ingresos mensuales	181
Tabla 31: Origen de los ingresos	181
Tabla 32: Dependencia de prestaciones públicas no contributivas	182
Tabla 33: Tiempo años de dependencia de prestaciones sociales	182
Tabla 34: Formación académica del padre	183
Tabla 35: Formación académica de la madre	184
Tabla 36: Profesión que ejercen o ejerció su padre	185
Tabla 37: Profesión que ejercen o ejerció su madre	186

Tabla 38: Mayor nivel de estudios alcanzado por sus hermanos o hermanas	187
Tabla 39: Mayor cualificación alcanzada por sus hermanos o hermanas	187
Tabla 40: Opinión de sus padres en relación a la necesidad de formación académica.....	188
Tabla 41: Hijos en la unidad familiar	188
Tabla 42: Utilización de guardería por sus hijos	189
Tabla 43: Edad a la que acudieron a la guardería.....	189
Tabla 44: Motivación principal para que los hijos acudieran a la guardería	190
Tabla 45: Encargado del cuidado de los hijos hasta los 3 años	190
Tabla 46: Edad de inicio de la escolarización de los hijos.....	191
Tabla 47: Valoración positiva/negativa de esta etapa para el niño	191
Tabla 48: Conocimiento de los profesores de sus hijos	192
Tabla 49: Número de reuniones con profesores durante el curso académico	192
Tabla 50: Iniciativa para reuniones con los profesores del centro.....	193
Tabla 51: Cuestiones tratadas en reuniones con profesores	194
Tabla 52: Consideración sobre el estado de ánimo de su hijo cuando acude al colegio.....	195
Tabla 53: Espacio propio para la realización de tareas escolares de los hijos.....	195
Tabla 54: Lugar de realización de tareas escolares	196
Tabla 55: Equipamiento para el estudio.....	196
Tabla 56: Acompañamiento de adultos para realización tareas escolares	197
Tabla 57: Relación con el menor de la persona que acompaña realización tareas.....	197

Tabla 58: Dificultades económicas como obstáculo a la escolarización.....	198
Tabla 59: Personas o entidades como recurso para las dificultades económicas a la escolarización.....	198
Tabla 60: Propuestas de mejora para la educación de sus hijos.....	199
Tabla 61: Importancia de la educación de sus hijos para el futuro.....	200
Tabla 62: Otros factores que influyen en el futuro de sus hijos.....	201
Tabla 63: Expectativas del nivel de estudios de sus hijos.....	201
Tabla 64: Importancia de la formación académica para el proyecto de vida de sus hijos.....	203
Tabla 65: Expectativas parentales en relación con sus hijos.....	204
Tabla 66: Resumen de las valoraciones y expectativas en relación a la formación y el empleo.....	206
Tabla 67: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función del Género.....	209
Tabla 68: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función de los Estudios realizados.....	210
Tabla 69: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función de la situación en relación a la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC).....	211
Tabla 70: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función del Tiempo en situación de desempleo.....	211
Tabla 71: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función de la Categoría laboral del último trabajo.....	212
Tabla 72: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función del Tiempo de vida laboral.....	213
Tabla 73: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función de los Ingresos mensuales.....	214

Tabla 74: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función de las prestaciones públicas no contributivas	214
Tabla 75: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función de la Opinión de sus padres sobre la importancia de la Educación.....	215
Tabla 76: Resumen de las valoraciones y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos.....	216
Tabla 77: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función del Género.	220
Tabla 78: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de los Estudios realizados	221
Tabla 79: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación a la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) .	222
Tabla 80: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación al Tiempo en situación de desempleo	223
Tabla 81: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación a la Categoría laboral del último trabajo	224
Tabla 82: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación al Tiempo de vida laboral.....	225
Tabla 83: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación a los Ingresos mensuales	226
Tabla 84: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación a la Dependencia de prestaciones públicas no contributivas	227
Tabla 85: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación a la Opinión de los padres sobre la importancia de la educación	228

Tabla 86: Resumen de las valoraciones y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar.....	229
Tabla 87: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función al Género	234
Tabla 88: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función a los Estudios realizados.....	235
Tabla 89: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función de la situación en relación a la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC)	236
Tabla 90: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función al Tiempo en situación de desempleo.....	237
Tabla 91: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función a la Categoría laboral del último trabajo.....	238
Tabla 92: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función al Tiempo de vida laboral	239
Tabla 93: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función a los Ingresos mensuales.....	240
Tabla 94: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función a la Dependencia de prestaciones públicas no contributivas	241
Tabla 95: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función a la Opinión de los padres sobre la importancia de la Educación.....	242

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolución de la población por género en el municipio de León (2000-2014).....	115
Gráfico 2. Pirámide poblacional del municipio de León (2014).....	117
Gráfico 3. Distribución de la población del municipio de León por género y edad.....	118
Gráfico 4: Distribución de la población por Centros de Acción Social (CEAS)	121
Gráfico 5: Evolución de los expedientes coyunturales y estructurales de RGC en los CEAS del municipio de León (2010-2015).....	137
Gráfico 6: Distribución de expedientes de RGC, por género, en los CEAS del municipio de León (2010-2015)	139
Gráfico 7: Distribución de número de expedientes de RGC, por edad y año del municipio de León (2010-2015).....	140
Gráfico 8. Distribución de número de expedientes de RGC, por edad y año del municipio de León (2010-2012)	141
Gráfico 9. Distribución de número de expedientes de RGC, por edad y año del municipio de León (2013-2015)	142
Gráfico 10. Distribución de expedientes de RGC, por número de miembros de la unidad familiar (2010-2015).....	144
Gráfico 11. Evolución de expedientes de RGC, por edad, año y CEAS del municipio de León (2010-2015)	146
Gráfico 12. Evolución de las demandas de Ayudas de Urgencia Social del municipio de León (2007-2014)	150
Gráfico 13. Situación en relación a la Renta Garantizada de Ciudadanía.....	152
Gráfico 14: Grupos de edad de los perceptores de RGC	155
Gráfico 15: Estado civil	157

Gráfico 16: Comunidad Autónoma de origen.....	159
Gráfico 17: Años de residencia en León	160
Gráfico 18: Estudios realizados	162
Gráfico 19: Considera que su profesión es.....	164
Gráfico 20: Tiempo en situación de desempleo	165
Gráfico 21: Tiempo de vida laboral	167
Gráfico 22: Existencia en la familia de los perceptores de RGC de personas con discapacidad	168
Gráfico 23: Tipos y grado de discapacidad en las personas integrantes de las familias de RGC.....	170
Gráfico 24: Número de personas que residen en la vivienda.....	172
Gráfico 25: Régimen de tenencia de la vivienda	174
Gráfico 26: CEAS al que pertenece	176
Gráfico 27: Movilidad y cambio de domicilio	177
Gráfico 28: Movilidad y cambio de domicilio	179

GLOSARIO DE SIGLAS

- AUS: Ayuda de Urgencia Social.
- BOE: Boletín Oficial del Estado.
- BOP: Boletín Oficial de la Provincia.
- CC.AA: Comunidades Autónomas.
- CC.LL: Corporaciones Locales.
- CE: Constitución Española.
- CEAS: Centros de Acción Social.
- CP: Colegio Público.
- DL: Decreto Ley.
- EDAD: Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia.
- EPA: Encuesta de Población Activa.
- FP: Formación Profesional.
- IES: Instituto de Enseñanza Secundaria.
- IMI: Ingresos Mínimos de Inserción.
- INE: Instituto Nacional de Estadística.
- IPC: Índice de Precios al Consumo.
- IPREM: Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples.
- JCyL: Junta de Castilla y León.
- LO: Ley Orgánica.
- PNAIN: Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social.
- PIF: Programa de Intervención Familiar.
- PAF: Programa de Apoyo a Familias.
- PNC: Pensión No Contributiva.
- RDL: Real Decreto Ley.
- RGC: Renta Garantizada de Ciudadanía.
- SAUSS: Sistema de Acceso Unificado a los Servicios Sociales.
- UE: Unión Europea.

INTRODUCCIÓN

Parece obvio que un mejor nivel educativo ayudaría más fácilmente a encontrar trabajo, incluso en la situación de crisis del mercado de trabajo actual y que la disminución de la tasa de desempleo ayudaría a reducir la pobreza. Pobreza y exclusión social no son términos equivalentes, teniendo en cuenta que la pobreza material hace referencia a una escasez material y económica, que no tiene por qué implicar necesariamente perturbaciones sociales.

En el capítulo primero se desarrolla el concepto de las necesidades humanas, entendiendo que estas no comprometen más que a los individuos como tales, y necesidades que comprometen en mayor o menor grado a la sociedad y solo esta puede proporcionar la solución adecuada. Se recogen en este apartado teorías de varios autores, sin ánimo de ser exhaustivo, profundizando en las necesidades de la infancia y cuya cobertura implica especialmente a los servicios educativos.

En el capítulo segundo se abordan los conceptos de pobreza, exclusión e inclusión social, desarrollando y diferenciando los conceptos de pobreza y exclusión social. Una vez explicados los conceptos, se desarrolla una aproximación a la exclusión social. Para ello, se ahonda en las dimensiones de proceso de exclusión social: económica, política, social y cultural.

Alternativamente, se lleva a cabo un análisis factorial de la exclusión social y se realiza una clasificación de los colectivos con especiales dificultades de inserción social atendiendo a las características observadas mediante un análisis sociodemográfico.

El tercer capítulo se centra en el estudio de la evolución de las instituciones en términos de su acción contra pobreza, partiendo desde un inicial concepto de Beneficencia Pública y la caridad hasta la Acción Social que conocemos hoy en Día.

Tras conocer las diferentes etapas de dicho proceso, se expone el marco normativo relacionado con el concepto de Acción Social en territorio español, centrándonos en la legislación autonómica de Castilla y León en el campo de la Asistencia Social.

Como siguiente punto del capítulo, se estudian las tareas de Acción Social emprendidas a nivel local partiendo de la definición de la Estructura del Sistema de Acción Social. Para ello se realiza una aproximación a la Organización territorial del sistema en la que se desarrollan los conceptos de Zona de Acción Social y Área de Acción Social.

Dentro del cuarto capítulo se ofrece una aproximación a la lucha contra la pobreza y la exclusión social que se realiza a nivel europeo, partiendo de la base de La Estrategia de Lisboa y del enfoque futuro la estrategia Europa 2020.

En la segunda parte del capítulo, se explican las estrategias de inclusión desarrolladas en España teniendo las especificidades del país en términos de empleo y educación. Más tarde, esta observación se centra en las acciones de inclusión acometidas en la autonomía de Castilla y León.

El capítulo número cinco profundiza en el factor que supone el contexto familiar en términos de educación, citando a diversos autores y estableciéndolo como elemento clave en la aparición o no de fenómenos de exclusión.

Al mismo tiempo, se desarrolla el concepto de la participación de la familia en la educación de sus hijos, poniendo de relieve el caso de la intervención familiar en familias cronificadas en la exclusión social.

Por último, se estudia la importancia del concepto de vivienda en la formación y como posible elemento causante de exclusión social, así como del de contexto comunitario o la distribución geográfica de las comunidades y la influencia del entorno social.

En el capítulo seis se realiza un análisis demográfico para conocer la evolución de la población de León. A través del estudio de sus variables demográficas se plantean las Políticas Sociales necesarias al territorio.

Mediante el análisis, se estudia la evolución de la población en el municipio de León y de su estructura, atendiendo a diferenciaciones poblacionales por género y edad. Tras este proceso, se plantean las diferentes Zonas de Acción Social del Municipio.

La segunda parte, ocupada por el estudio empírico se centra en el estudio de la exclusión estructural en el municipio de León. Para ello, el capítulo séptimo plantea la metodología a seguir para realizar esta medición y los instrumentos a emplear.

Con este estudio, se analiza el efecto de diferentes variables como el hábitat, la dependencia de ayudas públicas, la formación o los recursos económicos en la educación de los hijos, entre otras. Posteriormente, con los datos en la mano, se exponen los comentarios referidos a los resultados y que marcan la evolución de la exclusión social en León hasta la fecha.

Finalmente, en el capítulo ocho se discuten los resultados y se exponen las conclusiones del estudio.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Aproximación al concepto necesidades humanas y sociales

Para acercarnos a los conceptos de inclusión y exclusión social es necesario precisar las necesidades propias de los seres humanos, sin perder de vista que muchos han sido los autores que han teorizado sobre las mismas.

1.1. Necesidades humanas y sociales

Las Heras y Cortajarena (1979) plantean que la necesidad en los seres humanos es una tendencia natural hacia la consecución de los medios que les son propios para su mantenimiento y desarrollo, en un estado de carencia de los medios para satisfacer las aspiraciones humanas. Distinguen entre necesidades particulares y sociales, señalando que las primeras son aquellas carencias que no comprometen más que a los individuos como tales, mientras que las sociales comprometen en mayor o menor grado a la sociedad y solo esta puede proporcionar la solución adecuada (Las Heras & Cortajarena, 1979, pág. 28).

Las necesidades son inherentes a las personas y los seres humanos estamos sujetos a una amplísima gama de necesidades; algunas son muy evidentes y fácilmente reconocibles: alimentación, descanso, respirar, beber; pero otras son mucho más difíciles de identificar: autoestima, realización personal,.... La conceptualización de las necesidades tiene una importancia crucial para la actuación de los Servicios Sociales y de los demás sistemas de protección social, pues, dependiendo de las necesidades que sean consideradas como derechos, así se deberá garantizar y establecer posteriormente una serie de recursos para satisfacerlas.

De las capacidades de las personas para autosatisfacer estas necesidades y de las instituciones para dar respuesta a las situaciones de carencia de los individuos va a

depender en gran medida que se produzcan situaciones de exclusión social y/o pobreza (Razeto, 2009).

1.1.1. Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow

La jerarquía de necesidades de Abraham Maslow o pirámide de Maslow es una teoría psicológica propuesta por dicho autor en 1943. Una teoría sobre la motivación humana, posteriormente ampliada, en la que formuló una jerarquía de las necesidades humanas y su teoría defiende que conforme se satisface las necesidades básicas, los seres humanos desarrollamos necesidades y deseos más elevados.

La jerarquía de necesidades de Maslow se describe sintéticamente, como una pirámide que consta de cinco niveles: los cuatro primeros niveles pueden ser agrupados como necesidades del déficit, mientras que al nivel superior se le denomina como una necesidad del ser.

Ilustración 1: Pirámide de Maslow



La diferencia estriba en que mientras las necesidades de déficit pueden ser satisfechas, las necesidades del ser son una fuerza continua. La idea básica de esta jerarquía es que las necesidades más altas ocupan nuestra atención sólo una vez se han satisfecho necesidades inferiores en la pirámide. Según la pirámide de Maslow tendríamos de:

Necesidades fisiológicas básicas. Son necesidades fisiológicas básicas para mantener la homeostasis, dentro de estas se incluyen:

- Necesidad de respirar.

- Necesidad de beber agua.
- Necesidad de dormir.
- Necesidad de regular la homeostasis (ausencia de enfermedad).
- Necesidad de comer.
- Necesidad de liberar desechos corporales.
- Necesidad sexual.
- Necesidad de tener dinero...

Necesidades de seguridad. Surgen de la necesidad de que la persona se sienta segura y protegida. Dentro de ellas se encuentran:

- Seguridad física.
- Seguridad de empleo.
- Seguridad de ingresos y recursos.
- Seguridad moral y fisiológica.
- Seguridad familiar.
- Seguridad de salud.
- Seguridad contra el crimen de la propiedad personal.
- Seguridad de autoestima.

Necesidades de pertenencia y afiliación. Están relacionadas con el desarrollo afectivo del individuo, son las necesidades de asociación, participación y aceptación. En el grupo de trabajo, entre estas se encuentran: la amistad, el afecto y el amor. Se satisfacen mediante las funciones de servicios y prestaciones que incluyen actividades deportivas, culturales y recreativas.

En nuestra vida cotidiana, exhibimos estas necesidades en nuestros deseos de unión, de tener familia, en ser partes de una comunidad, de ser miembros de una iglesia, de una hermandad, de ser partes de una pandilla o de pertenecer a un club social. También es parte de lo que buscamos en la elección de carrera (Maslow, 1991).

Necesidad de reconocimiento y estima. Se refieren a la manera en que se reconoce el trabajo del personal, se relaciona con la autoestima.

Necesidad de autorrealización y autoactualización. Son las más elevadas, se hallan en la cima de la jerarquía, a través de su satisfacción personal, y encuentran un sentido a la vida mediante el desarrollo de su potencial en una actividad.

Maslow, en 1991, definió en su pirámide las necesidades básicas del individuo de una manera jerárquica, colocando las necesidades más básicas o simples en la base de la pirámide y las más relevantes o fundamentales en el ápice de la pirámide. A medida que las necesidades van siendo satisfechas o logradas surgen otras de un nivel superior. En la última fase se encuentra la "auto-realización", que no es más que un nivel de plena felicidad o armonía. Estos cuatro niveles de necesidades, fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y de estima, integran un conjunto denominado necesidades de déficit. Este autor considera a todas estas necesidades como esencialmente vitales. Incluso el amor y la estima son necesarios para el mantenimiento de la salud. Afirma que todas estas necesidades están construidas genéticamente en todos nosotros, como los instintos. De hecho, les llama necesidades instintoides (casi instintivas).

1.1.2. Teoría del desarrollo (Galtung y Wirak)

Otra propuesta en relación a las necesidades sociales es la realizada por (Galtung, 1985) dentro de las teorías del desarrollo cuando postula que existen dos requisitos en la definición de las necesidades (Galtung & Wirak, 1973):

- Una con proyección individual, que se refiere a una condición indispensable para la existencia del ser humano.
- Otra proyección social, donde se trata de las condiciones necesarias para la existencia duradera de la sociedad.

Al igual que Maslow realizan una clasificación que va de necesidades más a menos elementales, pero su formulación es mucho menos exhaustiva. Distinguen pues cuatro categorías, a saber:

- Necesidades de *seguridad* (individual y colectiva).

- Necesidades de *bienestar* (fisiológico, ecológico y sociocultural).
- Necesidades de *libertad* (de movilidad política, jurídica, de trabajo y de elección).
- Necesidades de *identidad* (en relación con un mismo, con la naturaleza, con la sociedad).

1.1.3. Teoría de las necesidades de Bradshaw

Bradshaw (1972) planteó que las necesidades no pueden ser abordadas de manera aislada, sin considerar la forma en que son definidas. A este fin, creó una taxonomía de necesidades sociales que aún sigue vigente y que se constituye en un apoyo importante para delimitar diferentes tipos de necesidades. Para él, existen cuatro tipos de necesidades:

- *Necesidad normativa*: son los expertos o profesionales los que la perciben como necesidad, en una situación determinada, basándose en conocimientos científicos y objetivos.
- *Necesidad experimentada o sentida*: es la necesidad percibida tanto individualmente como por los grupos o comunidades en que se organizan las personas. Es, por tanto, subjetiva y fundamental si se trabaja desde un modelo de Servicios Sociales que potencie el papel de los ciudadanos como sujetos protagonistas de los procesos de cambio.
- *Necesidad expresada o demandada*: es la necesidad sentida puesta en acción mediante una solicitud. A menudo este tipo de necesidad es la que condiciona la oferta de respuestas sociales pero desde nuestro punto de vista y en el ámbito que nos ocupa, los Servicios Sociales, la planificación no puede ir orientada sólo en función de la demanda.
- *Necesidad comparada*: es la deducida por el observador exterior en función de una comparación entre una situación de la población objetivo y la de otro grupo con circunstancias similares.

No obstante, esta clasificación es sólo eso una categorización. El grado de necesidad dentro de cada nivel puede variar según multitud de factores: los criterios adoptados por el profesional, el método de encuesta que se utilice, la valoración subjetiva, las áreas consideradas, las características sociodemográficas, ambientales... Por tanto, para conseguir una evaluación compleja de las necesidades deberíamos intentar conjugar al máximo los cuatro criterios y analizar las zonas de consenso y conflicto.

1.1.4. Teoría de Ander-Egg

Ander-Egg (2002), fundamentándose en la teoría de Varsavsky, presenta en su *Diccionario de Trabajo Social* una clasificación de las necesidades en función del objeto de la necesidad o área de carencia a que se refieren, sin entrar en su jerarquización; así distingue entre:

- *Necesidades físicas u orgánicas*: son aquellas cuya satisfacción permite gozar a los hombres de niveles propios de su condición biológica.
- *Necesidades económicas*: hacen referencia a la presencia de seres humanos en los procesos de producción y consumo. Estas necesidades están ligadas al nivel productivo de la vida humana.
- *Necesidades sociales*: se refieren a la manera en que los seres humanos se relacionan entre sí, en el nivel familiar, con amigos u otras personas.
- *Necesidades culturales*: se relacionan con los procesos de autorrealización y expresión creativa. Se nutren, principalmente, en las manifestaciones del conocimiento, de la creación artística y de actividades lúdicas.
- *Necesidades políticas*: se refieren a la inserción de los seres humanos en las relaciones de poder y la vida ciudadana en general.
- *Necesidades espirituales y religiosas*: son aquellas que buscan dar sentido, significación y profundización a la vida en relación con la trascendencia.

1.1.5. Teoría de Agnes Heller

Esta autora (Heller, 1996), analiza desde el punto de vista ontológico, ético y político las posibilidades de diferenciación, reconocimiento y satisfacción de las necesidades. Descarta la diferenciación entre necesidades “verdaderas y falsas” como dicotomía entre “reales” e “irreales”. Para ella, todas las necesidades en cuanto que son sentidas por los seres humanos son reales. Propone entonces, como elemento de clasificación y criterio de legitimación y cobertura, el imperativo categórico kantiano “el hombre no ha de ser un mero medio para otro hombre”. Según esto, todas las necesidades han de ser reconocidas y satisfechas con la excepción de aquellas cuya satisfacción haga del hombre un mero medio para otro.

Ahora bien, *“donde quiera que las relaciones sociales estén basadas en la subordinación y en la jerarquía, donde quiera que haya detentadores y desposeídos con respecto al poder, donde quiera que la posesión de propiedad (el derecho de disposición) esté garantizado a unos pero no a otros, existe la necesidad de usar a otro individuo como mero medio”* (Heller, 1996, pág. 75).

Por otra parte, Heller plantea como alternativa, las *necesidades radicales*. Las personas que tienen *necesidades radicales*, necesitan trascender ese modelo de sociedad basado en la opresión y la explotación. Dichas necesidades están enraizadas en una imagen de sociedad alternativa; guían a la gente hacia ideas y prácticas que supriman la subordinación y la dependencia.

1.1.6. Teoría de las necesidades de Herbert Marcuse

De acuerdo con la clasificación de Marcuse (1972), las necesidades se agrupan en necesidades *verdaderas* y *falsas*, siendo las primeras las que se explicitan socialmente sin ser inducidas por el aparato mercantil-publicitario frente a las segundas, que serían precisamente las impuestas al individuo por intereses sociales particulares para su dominación.

1.1.7. Teoría de las necesidades de Doyal y Gough

Probablemente sean estos autores británicos quienes han trabajado de un modo más ambicioso en la elaboración de una teoría universalista de las necesidades. Para ellos, las necesidades son concebidas como objetivos universalizables, no como motivaciones o impulsos.

Estos autores (Doyal y Gough, 1994) rechazan las concepciones naturalistas, relativistas y culturalistas de las necesidades. Las necesidades no pueden ser reducidas a deseos y preferencias regulados por el mercado. Afirman que las necesidades son históricas y socialmente construidas, pero que también son universales. Frente a la idea de que cada sociedad tiene sus propias necesidades, cambiantes en función de su estructura y organización social, sostienen que es la forma de satisfacer tales necesidades lo que cambia, pero que hay ciertas necesidades básicas universalizables para el desarrollo de una existencia digna. Sin el reconocimiento de tal universalidad estaríamos ante la peligrosa situación de justificar como diferencias culturales lo que son situaciones de privación objetiva, o a justificar las diferencias económicas entre los pueblos en términos de diferencias culturales relativas (relativismo cultural). Eso no implica un colonialismo cultural de los países desarrollados hacia los periféricos, sino la insoslayable tarea de encontrar una definición no etnocentrista de las necesidades, válida para todas las culturas.

Realizan una verdadera propuesta de universalidad detrás de la que late un profundo sentido de redistribución de los recursos a nivel mundial y de organización de modos de satisfacción de necesidades que no supongan la explotación irracional de la naturaleza y de los recursos (Elizalde, Martí & Martínez Salvá, 2006).

En este sentido, Doyal y Gough (1994) afirman la existencia de unas *necesidades básicas*, que serían aquellas que cubren las condiciones previas universalizables para la participación social y la persecución de fines propios, a saber: salud física y autonomía personal. La salud física obviamente es condición previa para emprender cualquier

acción humana. La autonomía la definen como capacidad de acción, “*ser autónomo en este mínimo sentido consiste en poseer la capacidad de elegir opciones informadas sobre lo que hay que hacer y cómo llevarlo a cabo. Ello entraña ser capaz de formular objetivos y también creencias sobre la forma de alcanzarlos, junto con la capacidad de valorar lo acertado de estas ideas a la luz de la evidencia empírica*” (p. 81) (Doyal y Gough, 1994; citados por Riechmann, 1998).

Este concepto encierra tres elementos fundamentales: el grado de comprensión que una persona tiene sobre sí misma, de su cultura y de lo que se espera de ella como individuo dentro de la misma (aprendizaje); la capacidad cognitiva y emocional del individuo (salud mental); y las oportunidades objetivas de acciones nuevas y significativas que se abren ante los agentes.

Identifica también unas *necesidades intermedias* que son aquellas cuya superación mejora las condiciones básicas, por tanto se vertebrarán en torno a ellas. Aunque son más específicas, también son universales y transculturales y para satisfacerlas se utilizan medios o *satisfactores* concretos que ya sí están condicionados culturalmente y no son universales.

Las necesidades intermedias de supervivencia son las que se cubren con una alimentación adecuada y agua potable; con alojamientos que proporcionen seguridad adecuada; con un entorno físico y ambiente de trabajo sin riesgos; y con la atención sanitaria adecuada.

Las necesidades intermedias que mejoran las condiciones básicas de autonomía, se cubrirían con una seguridad en la infancia; procurando la seguridad física, con la seguridad económica, enseñanza adecuada y seguridad en el control de natalidad, embarazo y parto.

Actualmente, los planteamientos de Doyal y Gough están teniendo una influencia muy notoria que se refleja en toda la literatura que se publica sobre el tema,

sirviendo también sus reflexiones como referencia a programas internacionales tales como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Esta definición de unas necesidades objetivas, básicas y universales, es trascendental por lo que significa en los fundamentos de los derechos sociales y la extensión de la protección social.

Si todos los seres humanos son semejantes en ciertos rasgos generales psicosomáticos, existen por tanto, ciertas necesidades básicas comunes a todos los humanos que dan lugar a estados de cosas valiosos para todos. Estos bienes universales dan lugar a exigencias morales universales o derechos humanos que deben positivarse en forma de derechos fundamentales.

En la actualidad, no obstante, existen legislaciones y cartas de derechos muy diferentes y que, de hecho, no se han incorporado al Derecho positivo de cada país; por lo tanto, no se pueden exigir ni reclamar ante un tribunal de justicia. En este sentido, *“la definición de esas necesidades objetivas, caracterizadas por su especificidad teórica y empírica, por su independencia de preferencias individuales y universales, y por su afección a todos los individuos, se muestra como el único camino para la exigencia de intervenciones concretas y políticas activas, allí donde aquellas se dan, y para la justificación de la positivación e internacionalización de los derechos sociales”* (Doyal & Gough, 1994).

El reconocimiento de tales necesidades es el eje que justifica la existencia de sistemas de protección social y concretamente de servicios sociales que pretenden ser uno de los medios para garantizar la satisfacción de las necesidades sociales legitimadas.

1.1.8. Teoría de las necesidades de los niños de Félix López

Este autor centra su discurso en la comprensión de las necesidades básicas de los niños, partiendo de la premisa que si estas no están cubiertas de forma significativa,

dan lugar a situaciones de maltrato y desamparo infantil. La aceptación incondicional de los niños y niñas por parte de los adultos que se encargan de su cuidado y educación, el apoyo incondicional y el aumento de su autoestima es fundamental para su bienestar. Por otra parte, esto no está exento de la exigencia conforme a sus capacidades (López Sánchez, 1995).

Necesidades biofisiológicas. Tenemos un organismo que necesita comer, dormir, respirar y que todos sus sistemas fisiológicos funcionen bien. Los intercambios con el ambiente pueden ser favorables o no (necesitamos que sean adecuados, al menos, y a ser posible muy adecuados) y los sistemas del organismo pueden funcionar de forma adecuada o no (necesitamos cierto grado de salud y, a ser posible, tener buena salud).

Siguiendo a López Sánchez (1995, pp. 50), *“Estas necesidades son perentorias y poco discutibles, por lo que no necesitan mayor fundamentación, pero lo cierto es que conviene describirlas, taxonomizarlas y, sobre todo, satisfacerlas de manera adecuada. Tenemos que estar atentos a los déficit y amenazas de siempre (hambre, enfermedad, agua contaminada, etc.) y también a los nuevos riesgos. Las amenazas graves, desde el punto de vista mundial, son la regla, en lugar de la excepción”*.

Necesidades culturales y mentales. Las personas han desarrollado capacidades muy especiales, únicas y sorprendentes, que hacen de ellas seres culturales y que se preguntan por el sentido de la vida. Somos filósofos, amantes de saber, queremos ser sabios: conocer y entender las razones de todo, incluso el sentido de nuestra existencia.

López Sánchez (1995) afirma que las necesidades tienen que ver con el desarrollo adecuado del cerebro y el sistema nervioso en su conjunto, con la necesidad de adquirir la cultura almacenada por la humanidad, aprender habilidades para trabajar, adquirir muchos conocimientos sociales y reglas para vivir en la comunidad e interpretar el sentido del mundo, la vida y nuestra existencia.

De todas estas necesidades, es relevante poner especial énfasis en la *necesidad de interpretar y comprender el sentido de la vida*, porque es una de las más amenazadas en la actualidad. Durante siglos, los seres humanos dieron respuestas místicas o religiosas, siendo útiles este tipo de respuestas para muchas personas, pero lo característico de la actualidad es negar este tipo de preocupaciones sobre el sentido de la vida, hacer lo posible por dejarlas fuera de todo ámbito de discusión. No hemos sabido, en muchos casos, como personas y como grupo social, qué decir de ciertas cosas fundamentales, una vez que los mitos y la religión sirven solo a unos pocos, o no a tan pocos.

Un riesgo importante en nuestra sociedad actual, en la que los medios de comunicación social inciden de manera destacada en nuestra percepción del mundo, es el riesgo de construir una visión del mundo como un lugar peligroso y hostil; una visión de los seres humanos como egoístas, despiadados; una visión de las relaciones y vínculos amorosos también desesperanzada, superficial, que no concede consistencia y credibilidad a aquello que curiosamente, cuando se estudia bien, aparece claro: lo que más valoran las personas son sus relaciones afectivas en la familia, entre iguales, en la pareja (López Sánchez, 1995).

Necesidades de contacto y vinculación. Nos parece importante reseñar algunos de los argumentos sólidos que fundamentan la consideración de los vínculos afectivos como necesidades originales, porque este planteamiento es el núcleo teórico de la teoría de las necesidades que proponemos.

- La práctica educativa de las familias y las creencias populares siempre han funcionado con el supuesto de que los niños tienen necesidades afectivas originales.
- Los trabajos experimentales hechos con otras especies cercanas a la nuestra demuestran también la necesidad de contacto y "afecto", para asegurar un adecuado desarrollo.

Los trabajos sobre separaciones breves en niños no han dejado de demostrar los efectos de la privación afectiva. Los efectos de las separaciones largas demuestran también que los vínculos afectivos son necesarios para el adecuado desarrollo. En todo caso, cuando la separación es prolongada, ocurre desde la primera infancia y no se le ofrecen nuevas alternativas para la formación de vínculos afectivos adecuados (caso de niños institucionalizados en las Casas Cunas tradicionales, por ejemplo) podemos afirmar, basándonos en una serie de estudios en los cuales se ha aplicado la metodología clínica, observacional o correlacional que estos niños sufren un retraso general, más profundo en el lenguaje, y tienen dificultades serias en sus relaciones sociales (Gervilla, 1999).

La pérdida, por muerte, de las figuras de apego pone también de manifiesto el significado de la necesidad de vínculos afectivos. Durante la década de 1950, la teoría predominante sobre cómo forjan vínculos emocionales los bebés partía del concepto psicoanalítico de “amor interesado”, que sugería que los bebés establecen vínculos con las personas que satisfacen sus necesidades fisiológicas, como la alimentación, y es la que plantea Freud (1940).

John Bowlby adoptó una postura claramente evolucionista en relación al apego temprano. Sostuvo que, como los recién nacidos están totalmente indefensos, están programados genéticamente para apegarse a su madre y asegurarse así la supervivencia. En opinión de Bowlby (1990), también las madres están genéticamente programadas para vincularse a sus bebés y necesitan tenerlos cerca. Todo lo que amenace con separar a la madre del hijo activa conductas instintivas de apego y emociones de inseguridad y temor. Estas ideas constituyeron la base de la teoría desarrollada por Bowlby para explicar la importancia de los vínculos madre-hijo durante toda la vida, así como las dificultades psicológicas que presentan los niños si este vínculo se deteriora o se rompe por completo.

Otros estudios sobre los efectos del tipo de apego, son también una buena prueba de la necesidad de afecto. Estos demuestran, no sólo que los vínculos afectivos

son necesarios, sino algo aún más importante y exigente, que no es indiferente el tipo de vínculo afectivo que los niños acaban desarrollando. Para que se desarrolle un vínculo de apego adecuado, llamado *seguro* por los diferentes autores, se necesita que los cuidados ofrecidos a las crías sean unos (incondicionalidad de la aceptación, estima, afecto y eficacia en la protección y cuidados) y no otros (rechazo o aceptación condicionada, desvalorización, frialdad o ausencia de afecto e ineficacia o incoherencia en la protección y cuidados).

Las funciones que el apego cumple a lo largo del desarrollo demuestran que el ser humano tiene necesidades afectivas básicas. Su ausencia amenaza la estabilidad emocional de los niños, les priva de una base de seguridad desde la que explorar el ambiente y de múltiples oportunidades para realizar aprendizajes sociales decisivos.

Las caricias corporales y la temperatura humana son también reforzadores primarios no aprendidos.

La preferencia visual por los estímulos que están presentes en el rostro humano y la preferencia auditiva por sonidos humanos se ponen de manifiesto en numerosas conductas de atención, seguimiento, etc. que hacen los niños desde el momento del nacimiento. Conductas reflejas, como el reflejo prensil y reflejo de moro, que favorecen el contacto y la aproximación corporal.

Atendiendo a un carácter funcional, López Sánchez (2009, págs. 37-39) tiene en cuenta diferentes aportaciones psicológicas y admite distintas reformulaciones, planteando la siguiente clasificación de necesidades humanas de los niños y adolescentes:

Necesidades de carácter físico-biológico.

- Ser planificado y nacer en un momento biológico y social adecuado de la madre y del padre.
- Alimentación

- Temperatura.
- Higiene.
- Sueño.
- Actividad física: ejercicio y juego.
- Integridad física y protección de riesgos reales.
- Ambiente ecológico saludable.
- Salud.

Necesidades mentales y culturales.

- Estimulación sensorial.
- Exploración física y social.
- Conocimiento de la realidad física y social.
- Adquisición de un sistema de valores y normas.
- Adquisición de saberes escolares y profesionales.
- Interpretación positiva del mundo, el ser humano y el sentido de la vida.

Necesidades emocionales y afectivas.

- Necesidad de seguridad emocional, protección y base de exploración, afecto, estima y cuidados eficaces. El vínculo del apego.
- Necesidad de una red de relaciones sociales: el vínculo de amistad y el sentido de comunidad.
- Necesidad de interacción sexual placentera e intimidad: los afectos sexuales del deseo, la atracción, el enamoramiento, la intimidad, el apego y los cuidados entre iguales.
- Necesidad de participación. Los menores como protagonistas de su vida.

Capítulo 2. Caracterización teórica de los conceptos de pobreza y exclusión social

El concepto de “exclusión social” surgió en los años 70 en Francia (donde desde hacía tiempo ya se venía utilizando el de “exclusión”), entendida como una ruptura de los lazos sociales, algo que afectaba a la tradición francesa de integración nacional y solidaridad social. Su creación se atribuye a René Lenoir, entonces Secretario de Estado de Acción Social en el gobierno de Chirac, con su libro *Les exclus: un Français sur Dix*, publicado en 1974, en el que se refería al 10% de la población francesa que vivía al margen de la red de seguridad social pública basada en el empleo (discapacitados, ancianos, niños que sufren abusos, toxicómanos, etc.) (Eizaguirre & Pérez de Armiño, 2014).

El concepto se popularizó en Francia durante los 80, tanto en el plano académico como político y social, para referirse a los sectores desfavorecidos y afectados por nuevos problemas sociales (desempleo, guetos, cambios en la estructura familiar), a los cuales las viejas políticas del Estado del bienestar no daban respuesta adecuada. Así surgieron nuevas políticas y programas sociales orientados a la “inserción” de individuos, familias y grupos, entre los que destacaron los del denominado *Ingreso Mínimo de Inserción*, orientado a proporcionar formación y trabajo a parados de larga duración (con más de 700.000 beneficiarios a mediados de los 90); educación en áreas marginales; prevención de la delincuencia mediante centros para jóvenes; y desarrollo social de los barrios (viviendas, trabajo comunitario, servicios).

2.1. Concepto de pobreza

La pobreza hace referencia a una de esas dimensiones de la exclusión social, que, citando a Tezanos (1999), se relaciona con la carencia de recursos materiales suficientes para atender las necesidades básicas de una población determinada, que impide vivir de una forma digna. La noción de pobreza alude a “*factores materiales cuantificables, a aquellos parámetros que en una sociedad pueden ser considerados en un momento determinado como el mínimo vital necesario para poder vivir*”

adecuadamente. El pobre es el que carece de estos medios y, por lo tanto, lo es en un sentido contextual, en función del propio desarrollo global y de los estándares de la sociedad en la que vive” (Tezanos, 1999, pág. 60).

Se suele diferenciar entre *pobreza absoluta* y *pobreza relativa*. La *pobreza absoluta* se refiere a una situación en la que ciertos estándares mínimos: nutrición, educación, salud o vivienda no son alcanzados.

La *pobreza relativa* se utiliza para hablar de la existencia de desigualdades y se calcula por comparación con un nivel de vida considerado estándar para la población a la que se refiere. Significa que el individuo, por falta de recursos materiales, no participa de los hábitos y patrones de vida considerados normales en la sociedad en la que habita. En la Unión Europea, el umbral de la pobreza relativa se sitúa en el 60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo (Fundación Luis Vives, 2012).

2.2. Conceptualización de pobreza y exclusión social

Como diferencia entre el concepto de exclusión social y pobreza, cabe reseñar que los europeos conciben la exclusión social como un concepto diferente de la pobreza de ingresos. La pobreza es un resultado distribucional, mientras que exclusión es un proceso relacional de disminución de la participación, la solidaridad y una restricción del acceso a los derechos sociales. Para algunos, exclusión es un término más amplio que abarca la pobreza (Miller, 2003).

Tabla 1. Diferencias entre los términos de pobreza y exclusión social

Categorías de diferenciación	Pobreza	Exclusión Social
Dimensiones	Unidimensional (económica)	Multidimensional (aspectos laborales, educativos, culturales, sociales, económicos,...)
Carácter	Personal	Estructural
Situación	Estado	Proceso
Distancias sociales	Arriba – abajo	Dentro – fuera
Tendencias sociales asociadas	Desigualdad social	Dualización y fragmentación social
Noción	Estática	Dinámica
Momento histórico	Sociedades industriales/ tradicionales	Sociedades postindustriales/ postmodernas
Afectados	Individuos	Colectivos sociales

Fuente: (Tezanos J. F., Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades avanzadas. Un marco para el análisis, 1999)

2.3. Aproximación a la exclusión social

La noción de “exclusión social” ha adquirido así diferentes enfoques en función de las diversas tradiciones de pensamiento intelectual y político. De este modo, existen diferentes visiones sobre su relación con la pobreza: unos ven la exclusión social como causante de la pobreza, en tanto que otros consideran ésta como una parte de aquélla. De igual manera, los diversos paradigmas sobre la exclusión promueven diferentes políticas de respuesta: así, mientras en Francia el Estado se ha mostrado activo en cuanto a la integración de los ciudadanos, en Gran Bretaña la tendencia ha sido a la reducción de su intervención y a la creación de incentivos para los individuos (Pérez Armíño, 2006).

Los procesos de desarrollo global, tecnológico y económico han deparado unas sociedades más avanzadas, con mayores niveles de bienestar, pero también han generado nuevos fenómenos que acaban configurándose como procesos de exclusión social. Este concepto se manifiesta complejo por las diferentes implicaciones de tipo

económico, social, político o cultural que tiene, lo cual induce a que se pueda tomar alguna de estas perspectivas como núcleo fundamental de su significado y análisis.

La exclusión social está muy relacionada con los procesos que más se vinculan con la ciudadanía social, es decir, con aquellos derechos y libertades básicas de las personas que tienen que ver con su bienestar (trabajo, salud, educación, formación, vivienda, calidad de vida,...). Además, el concepto de exclusión social debemos entenderlo por oposición al concepto de integración social como referente alternativo, esto es, el vocablo exclusión social implica una cierta imagen dual de la sociedad en la que existe un sector integrado y otro excluido. Así pues, el sector excluido se encuentra al margen de una serie de derechos laborales, educativos, culturales, etc., es decir, de una calidad de vida que se ha alcanzado y garantizado a través de los Estados de Bienestar (Jiménez, 2008).

Por lo general la exclusión social es el resultado del mal funcionamiento de algunos o varios de los cuatro componentes siguientes de la sociedad:

- El sistema democrático de derecho y social que debe velar por la integración social de todos los ciudadanos.
- El mercado de trabajo, que debe velar por la integración económica.
- El Estado del Bienestar, que debe velar por la integración social.
- La familia y las relaciones de proximidad, que deben velar por la integración interpersonal (Malgesini & González, 2005).

En contraposición con los conceptos de pobreza y exclusión social, se encuentra el término de inclusión social entendida como un proceso que asegura que todas las personas tienen las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y política y para disfrutar de unas condiciones de vida normales. La inclusión social está relacionada con la integración, la cohesión, la justicia social. Es la posibilidad de participación igualitaria de todos sus miembros en

todas las dimensiones sociales: económica, legal, política, cultural, etc. (Fundación Luis Vives, 2012).

Uno de los logros importantes del concepto de exclusión social es que “obliga a centrar el debate en aspectos que la investigación convencional de la pobreza había dejado al margen, como la importancia de las relaciones sociales, la multidimensionalidad del fenómeno o la necesidad de estudiar las dinámicas que conducen a la exclusión” (Jiménez, 2008).

En este sentido, Marchionni (2007) realiza una crítica al sistema de Bienestar y la política social que tienen como consecuencia la exclusión, considerando posible otra sociedad en la que todos se ayuden entre sí.

Se puede entender la exclusión social como un concepto construido socialmente, que puede depender de la idea de los que es considerado *normal* (Jiménez, Luengo & Tabernero, 2009). En muchos países desarrollados, donde la gente no disfruta de estándares de vida aceptables, definir lo que es “normal” no es una tarea simple, especialmente dada la carencia del estado de bienestar y al formalizado mercado de trabajo. De todos modos, este concepto puede ser estructurado en torno a una jerarquía, la exclusión de la gente en base a su raza, casta o género, puede ser visto por la sociedad excluyéndoles como *normales*. En cualquier caso, estamos tratando de un concepto que es preciso contextualizar, en el que es difícil objetivar e identificar quién es socialmente excluido, es cuestión del criterio adoptado y de los juicios adoptados.

La exclusión social también puede ser vista como parte de la aproximación a la capacitación, la cual está basada en las ideas de ‘*funcionalidad*’ y ‘*capacidades*’. La ‘*funcionalidad*’ son aquellas cosas que un individuo puede hacer o ser para llevar adelante su vida, como tener un cuerpo saludable, tener educación, tener respeto por sí mismo, participar en la vida comunitaria, etc. Las ‘*capacidades*’ son combinaciones

de varias funcionalidades las cuales permiten al individuo llevar el tipo de vida que él o ella vale.

En contraposición, debo hacer mención también al concepto de integración social definido como “*el proceso de promoción de valores, relaciones e instituciones que permite a las personas participar en la vida social, económica y política sobre la base de la igualdad de derechos, equidad y dignidad*”. De cualquier modo, la integración social puede implicar integración en términos de pobreza (como incorporación adversa) y homogenización cultural” (Khaan, 2011).

También se puede definir la exclusión social como proceso y, este respecto, se debe citar a Naila Kabeer (2000), que identifica tres tipos de actitudes y prácticas sociales cuyo resultado es la exclusión social. Estas pueden ser conscientes o inconscientes, intencionadas o no intencionadas, explícitas o informales, y son:

Movilización de prejuicios institucionales. Esto se refiere a la existencia de un conjunto de valores, creencias, rituales y procedimientos institucionales predominantes que operan sistemáticamente y conscientemente para el beneficio de determinadas personas y grupos a expensas de otros. Estos mecanismos operan sin decisiones conscientes por aquellos que representan el *statu quo*.

Cierre social. Esta es la forma en la cual los colectivos buscan maximizar las recompensas por el acceso restringido a los resultados y oportunidades para un limitado círculo de elegidos. Esto involucra la monopolización de ciertas oportunidades basadas en atributos grupales, como la raza, el idioma, origen social y religión. Las instituciones del estado causan exclusión cuando deliberadamente discriminan en sus leyes, políticas o programas. En algunos casos son sistemas sociales que deciden la posición de las personas en la sociedad en base a su herencia.

Prácticas no normativas. Esto hace referencia a la brecha entre las normas y su implementación. Las instituciones no oficiales perpetúan la exclusión cuando los

trabajadores del sector público reflejan los prejuicios de su sociedad a través de su posición; de este modo se institucionaliza algún tipo de discriminación.

2.3.1. Dimensiones de proceso de exclusión social

A pesar de las diferentes dimensiones que posee la exclusión social y la multiplicidad de factores que operan en este proceso, ha llevado a concluir, de forma consensuada, la existencia de al menos tres grandes dimensiones: económica, política y social (Laparra, y otros, 2007).

2.3.1.1. Exclusión económica

La exclusión económica incluye la falta de acceso al mercado de trabajo, crédito y otras formas de activos de capital. En relación al acceso al mercado de trabajo, es preciso destacar la dimensión central del trabajo en la exclusión social puesto que, *“para la mayoría de las personas, el trabajo no sólo es el único medio de conseguir los recursos necesarios sino también su forma de participación social más importante”* (Pérez, Sáez & Trujillo, 2002:59).

2.3.1.2. Exclusión política

La exclusión política puede incluir la denegación de derechos a los ciudadanos, así como la participación política y la organización de estas actividades, así como la seguridad personal, las normas de la ley, la libertad de expresión y la igualdad de oportunidades.

2.3.1.3. Exclusión social

La exclusión social, puede tomar la forma de discriminación a lo largo de un gran número de dimensiones incluyendo el género, la etnia y la edad; las cuales reducen la oportunidad de cada grupo de obtener acceso a los servicios sociales y limitan su participación en el mercado de trabajo.

2.3.1.4. Exclusión cultural

Algunos autores hacen referencia a otra dimensión de la exclusión, que aunque con distintas denominaciones hace referencia a la extensión por la cual los diversos valores, normas y formas de vida no son aceptados y respetados (Khaan, 2011).

Por exclusión social se entiende la imposibilidad de una persona o de un grupo social para participar activamente en las esferas económicas, culturales, políticas o institucionales de la sociedad.

Siguiendo a Rojo (2010:76), *“El excluido cultural no puede interpretar los hechos ni los acontecimientos desde sus valores; menos aún puede juzgar, ni pensar la realidad desde las teorías que abriga en su interior; ni, obviamente, podrá tomar decisiones desde los principios, actitudes y normas que regulan su cosmovisión. El excluido cultural, además de ser un excluido social, es el “don nadie” con quien no se cuenta para nada porque por no tener ni tiene nombre”*.

2.3.2. Análisis factorial de la exclusión social

El estado actual de la exclusión, resulta de una *triple ruptura*: económica, social y vital y de la confluencia convergente de tres factores: estructurales, conforman una estructura excluyente; sociales que cristalizan en contextos inhabilitantes y subjetivos, la falta de motivaciones fragiliza los dinamismos vitales (Leyva, 2014).

Tres ámbitos que se yuxtaponen, se sobreponen y retroalimentan. Y es que la exclusión social no acontece sólo en las periferias, sino en el centro mismo de la organización social y debe entenderse en contraste con la inclusión social que posibilita el acceso al sistema social por el que se incorpora la población a los distintos sistemas funcionales y beneficios sociales que ofrece la sociedad.

2.3.2.1. Factor estructural

Son las estructuras o nexos de poder -financieros, económicos, políticos, etc.- los que configuran nuestro entorno excluyente y excluido, que adquiere distintas facies y actúan de espejos trasmitiéndonos imágenes diversas, presentes en nuestra realidad inmediata y lejana. La Exclusión es una cualidad del sistema, y por tanto, una cuestión social, enraizada en la estructura y dinámica social general. Lo más destacado del circuito estructural sería:

Salida del mercado laboral, con las secuelas de paro, subempleo, empleo precario, sumergido, etc. es decisiva para generar y reproducir exclusión social, puesto que toda la organización social se asienta sobre la centralidad del trabajo.

Desequilibrio en la distribución de la renta que intensifica el empobrecimiento y revela la imposibilidad de universalizar los bienes más preciados que configuran las expectativas sociales.

Desprotección social al quedar fuera de la estructura social normalizada que está vinculada básicamente al trabajo.

2.3.2.2. El contexto social

La comunidad, vecindad, barrio, pueblo... ha evolucionado hacia la individualidad, apareciendo estos contextos cada vez más fragmentados, a la vez que se desactivan las redes sociales de proximidad. Hay personas que se han visto descolgadas tanto de sus redes naturales como de los mecanismos de protección general y se ven cada vez más desprovistas y vulnerables.

Las transformaciones demográficas, que como efecto de la propia evolución social, ha tenido fuerte incidencia sobre la familia y las unidades de convivencia. La estructura demográfica ha cambiado; cada vez mayor número de personas mayores se tendrán que apoyar en menor número de personas activas.

Por otra parte, el Estado de Bienestar ha roto la solidaridad primaria expresada en los servicios de proximidad (Borsani & Gallicchio, 2000). La aparición de servicios, como la ayuda a domicilio, realizada anteriormente como labores de buena vecindad, parecen aislar al individuo del entorno comunitario.

2.3.2.3. *La propia subjetividad*

Bel (2002) establece que el tercer escenario está tejido por elementos subjetivos que aluden a la personalidad. Existen situaciones personales: ausencia de afecto y amor, falta de comunicación, ausencia de expectativas... que debilitan y erosionan los dinamismos vitales: afectividad, confianza, identidad, reciprocidad, autoestima... que cristaliza en:

- La pérdida de significaciones y sentido de la vida.
- Ausencia de expectativas y pérdida futuro, situación que genera y acentúa las estructuras de impotencia que derivan en anomia, pasividad, abandono de todo intento de superación, y desenganche de los procesos de socialización. Domina en el imaginario colectivo, la ideología de "lo inevitable", no sólo entre los excluidos, sino también entre los incluidos; todos en alguna medida experimentamos la impotencia decretada por los centros ideológicos del poder.

Destacar el factor estructural de la exclusión otorga a la solidaridad con todo el derecho, una dimensión esencialmente política -ciudadana- y se da a lo externo el papel determinante en las situaciones y casos de exclusión. Recuperar la dimensión subjetiva de la exclusión aporta elementos esenciales para producir solidaridad y acreditar su práctica de ayuda mutua - la *dimensión contextual de la exclusión demanda a gritos la práctica solidaria de la ciudadanía* para la creación y fortalecimiento de los mundos vitales -amistad, reconocimiento aceptación, redes sociales, contextos habilitantes, etc. (Bel, 2002).

De lo que podemos concluir que, la exclusión no es un episodio coyuntural, sino un elemento estructural, forma parte necesaria de la propia estructura social establecida.

Todos los contextos requieren ser restaurados mediante una estrategia de acompañamiento que ayude a recobrar el sentido de la vida y a superar el vacío personal, que viene configurado por estos factores. Una vez más al *"pensar global y actuar local"* se va imponiendo el *"actuar desde lo global"*, -ante la globalización de la exclusión- que le ayuden a superar el vacío existencial que viene configurado por los tres ejes (Bel, 2002).

Enlazando con esta triple ruptura nos encontramos como factores de exclusión social concretos, que se interrelacionan entre sí, los siguientes de manera destacada: dificultad en la integración laboral, pérdida de empleo o paro; la pobreza, haciendo referencia estrictamente al nivel de ingresos; dificultad de acceso a la educación y a unos mínimos educativos; carencia de vivienda; desestructuración familiar, dificultades para el acceso y el aprendizaje de las nuevas tecnologías, etc.

De los ámbitos expuestos destacamos dos por la importancia que adquieren en la actualidad y la vinculación o la reciprocidad que existe entre ellos:

En la *esfera laboral* está sucediendo una serie de cambios financieros, económicos y tecnológicos, que configuran un entorno excluyente y excluido, presente en nuestra realidad cotidiana. La exclusión se manifiesta como una cualidad del sistema, arraigada en la estructura y dinámica social. *"El impacto de las tecnologías ha modificado el modelo "fordista", la globalización económica ha conllevado el avance hacia un mercado mundial, lo cual ha producido profundos cambios en el sistema productivo y en las condiciones del trabajo así como al tipo de trabajo que se oferta: tendencia imparable en la categoría de trabajos precarios así como en los altos índices de temporalidad y rotación del empleo, explotación en el trabajo y la pérdida del mismo, entre otras"* (Jiménez, 2008:181).

La vida personal y social, sus tiempos y sus ámbitos, está en gran medida condicionada por el trabajo, y es a través de él cómo la inmensa mayoría de las personas obtiene los recursos que necesita para sobrevivir y que le permiten acceder a productos y servicios que le definen socialmente como integrado.

En el *ámbito formativo*, la formación y la educación tienen un papel relevante en relación con los procesos de exclusión social, puesto que otorgan competencias para facilitar la integración en el mercado laboral como también contribuyen al desarrollo personal y social. Sin embargo, en el ámbito educativo encontramos algunos hechos que pueden convertirse en condicionantes o determinantes de los procesos de exclusión escolar y social o que, por lo menos, obstaculizan la integración. Factores tales como el analfabetismo, los niveles formativos bajos, el abandono del sistema escolar sin haber obtenido una titulación básica, el fracaso escolar, el no dominio de idiomas extranjeros, entre otros, pueden conducir a la aparición de los procesos de exclusión social. Obviamente, no podemos olvidar que el sistema educativo es un subsistema dentro de la sociedad y que, por tanto, se ve afectado por los cambios que se producen a nivel más general. *“No obstante, la escuela debe ser uno de los medios más importante para potenciar procesos integradores e incluyentes”* (Jímenez Ramírez, 2008).

Los diferentes analistas de la educación señalan la amplitud de marcos donde las personas adquieren formación y aprendizaje para el desarrollo de su vida. El avance de la sociedad de la información y el conocimiento reduce el protagonismo esencial del espacio académico como fuente de saber y conocimiento. Este aspecto aparece bien explícitamente bien implícitamente en las investigaciones sobre exclusión social revisadas en nuestro trabajo. No obstante, la mayor parte de los sistemas de indicadores propuestos se circunscriben a la educación reglada o académica. Los estudios tienden a subrayar el nivel de competencias alcanzado, y en relación a la exclusión, las carencias en relación a los mínimos legalmente obligatorios. También tienden a señalar la existencia de fracaso escolar síntoma de exclusión social.

Los otros espacios educativos tienen un peso residual articulado a través de la formación ocupacional. Todavía no se incluyen indicadores que muestren la interrelación entre educación y sociedad del conocimiento. Quizá dentro de unos años encontremos con desarrollos teóricos y metodológicos que comiencen a incluir también esta dimensión en los análisis. La construcción de los indicadores de formación académica es bastante similar entre unos estudios y otros, aunque varían sensiblemente las edades de corte para delimitar las situaciones de exclusión frente a las de vulnerabilidad (Raya, 2007).

Aparte del efecto en la infancia de la exclusión social, las políticas educacionales pueden también ayudar a promover la exclusión social entre los adultos. Los logros educacionales más bajos no solo llevan a una educación más baja, sino que también a menos seguridad en el empleo y a generar dinámicas de estancamiento desde el mercado de trabajo que pueden llevar a la exclusión social de larga duración (Klasen, 2000).

Asimismo, cabe destacar los vínculos entre la pobreza y la falta de educación, de salud, de trabajo y de ingresos. El grado de pobreza aumenta con la presencia de niños menores y el bajo nivel de formación de los padres. Para cambiar esta situación se necesitan unos centros escolares más integradores, políticas multifacéticas y financiación específica (Subirats, 2004).

2.3.2.4. Trayectorias de riesgo de exclusión social vinculadas a las relaciones familiares

Ya desde la definición del concepto de exclusión social se evidencia la interrelación de la educación en este proceso definido como la falta de capacidades para participar de los recursos, dado que la educación proporciona y favorece la adquisición de estas capacidades que habrán de manejar en la vida adulta.

La exclusión social es el resultado de una cadena de acontecimientos y condiciones estructurales que han desconectado a multitud de personas de las diferentes esferas de la sociedad. A la vez, es también el resultado y el desencadenante de procesos de marginación que contribuyen a perpetuar y agravar las condiciones objetivas de segregación. El ámbito de las relaciones sociales presenta aquí su especificidad en la medida en que los factores que lo componen pueden operar como agravantes de los riesgos de exclusión y/o marginación social, independientemente de la naturaleza de éstos (Subirats, 2005).

Por otra parte, el estado de las redes familiares y sociales puede constituir en sí mismo una forma de exclusión que trascienda la dimensión afectiva, convirtiéndose, en ocasiones, en un mecanismo de edificación de barreras objetivas y subjetivas para la inclusión social de las personas. Así, tanto la familia como los vínculos comunitarios ejercen de soportes para hacer frente a las situaciones de riesgo y/o vulnerabilidad, constituyendo un apoyo emocional y práctico para contrarrestar la encarnación de las desigualdades sociales. Por el contrario, la ausencia y/o la precariedad de las redes de solidaridad y sociabilidad tanto familiares como sociales pueden conducir al desamparo de las personas marginadas y/o excluidas, agravando su situación. El aislamiento social y/o familiar tiene consecuencias tanto psicológicas como materiales que pueden colocar a quienes los padecen en una situación de vulnerabilidad extrema, desplazándolos rápidamente hacia el terreno de la exclusión (Subirats, 2005).

Existen, pues, determinadas trayectorias de exclusión que tienen como eje fundamental la dimensión de las relaciones y otras donde éstas aparecen como agravante. Sin obviar este presupuesto, el ámbito relacional se ha construido sobre la diferenciación de dos espacios, uno que atañe al entorno familiar y otro que pone su énfasis en el entramado social o comunitario (Subirats, 2005).

En el espacio de las redes familiares se presentan indicadores relacionados con la precariedad de dicho entorno. Un primer factor condicionante sería el deterioro de redes familiares y/o parentales por condiciones psicosociales o intrafamiliares. El

segundo factor sería la escasez y/o debilidad de redes familiares y/o parentales, en referencia a la vulnerabilidad que sufren determinados núcleos familiares (Núcleos familiares encabezados por una sola persona con otras dependientes a su cargo, Personas que no viven en un núcleo familiar (propio), o Núcleos familiares unipersonales) (Subirats, 2005).

En el espacio de las redes sociales, se puede poner la atención en el factor de la escasez o debilidad de redes sociales de proximidad, pudiendo actuar como indicadores: la escasez de espacios de contacto interpersonal, la escasa red de amistades, y, por último, la escasez de contactos interpersonales (Subirats, 2005).

El entorno familiar es uno de los pilares clave del desarrollo personal, tanto a nivel cognitivo como, sobre todo, emocional. La importancia de la familia en términos de exclusión radica, asimismo, en la función socializadora que ejerce, ya que en su seno se transmiten y se aprenden los principios y las normas básicas de pensamiento, acción y relación que permitirán a los individuos ser reconocidos y reconocerse como miembros de la sociedad. La familia actúa como moduladora de las realidades individuales, tanto en sentido positivo como negativo: puede ejercer de soporte para contrarrestar las desigualdades, pero, por otro lado, también puede actuar como un agente de bloqueo que induzca a la exclusión social. El deterioro de la esfera más próxima al individuo puede ser el detonante de determinados procesos de exclusión social, o puede también acompañar trayectorias fruto de circunstancias de orden económico, laboral, de salud, etc. Asimismo, en contextos donde existe una mayor debilidad en las estructuras del Estado de Bienestar, la familia es la última red de protección social de que pueden disponer las personas. Así, ante formas de marginación y/o exclusión asociadas a otros ámbitos, el hecho de disponer o no de un soporte familiar adecuado puede ser el elemento que decante o no a las personas hacia una exclusión más profunda (Subirats, 2005).

La fragilidad de las redes familiares de soporte de los individuos supone una vulnerabilidad mayor respecto de la marginación y/o la exclusión social. La soledad, el

retraimiento o la incomunicación actúan como agentes premonitorios del desamparo y la exclusión. Determinadas formaciones familiares carecen de la robustez necesaria para actuar como respaldos frente a la exclusión social. Por el contrario, pueden representar en sí mismas elementos clave para la estigmatización y/o la exclusión de las personas (Subirats, 2005).

Los niños de familias en desventaja manifiestan minoritariamente un modelo seguro y con más frecuencia los dos tipos de modelo inseguro (desorganizado y de evitación) (Arias y Jalón, 2006). Resultado que cabe relacionar con las graves dificultades de desestructuración y exclusión social por las que atraviesan las familias en desventaja, superiores a las que caracterizan a los grupos tradicionalmente considerados como de bajo estatus socioeconómico, a los que hacían referencia las diferencias en motivación de eficacia, destacadas con anterioridad como los inicios evolutivos de la reproducción de la desventaja (Aber y Allen, 1987). Estos resultados hacen visibilizar que los problemas de desestructuración producidos por la exclusión social que actualmente viven familias podrían estar transmitiéndose a los niños a través de modelos básicos caracterizados por la inseguridad y la desestructuración. La dificultad para superar adecuadamente esta primera tarea evolutiva podría estar reproduciendo la exclusión social sufrida por sus padres (Arias y Jalón, 2006). Para prevenir es preciso intervenir a diversos niveles, en las pautas educativas y la calidad de la vida de las familias, como se propone en la mayoría de los estudios recientes sobre la reproducción intergeneracional del riesgo (Serbin y Karp, 2004), pero también ayudando a los niños, desde estas primeras etapas educativas, en la construcción de modelos seguros que les permitan la comprensión y la predicción del mundo socioemocional y el aprendizaje de la estructuración de su conducta en relación a la de otras personas.

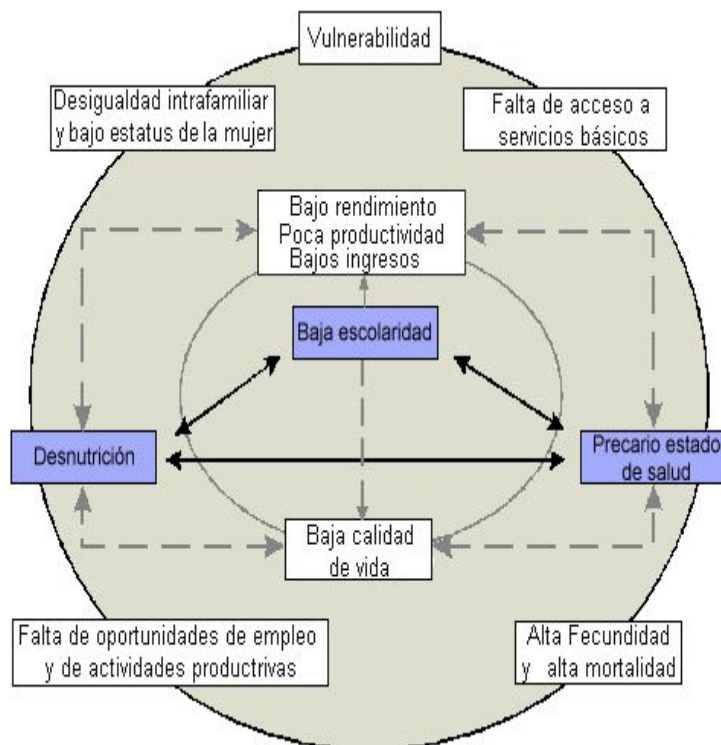
2.3.3. La perpetuación de los procesos de exclusión social: el círculo de la pobreza

La pobreza es una condición que impide que se satisfagan las necesidades básicas de las personas y que participen plenamente en la sociedad. La pobreza lesiona a las personas no sólo por las carencias materiales que implica, sino porque limita las posibilidades de desarrollo de sus capacidades humanas básicas. Muchas familias que experimentan condiciones de pobreza apenas logran subsistir y los esfuerzos que realizan para superar esta situación no dan el fruto que corresponde a su empeño. Un factor crítico que mantiene y hace persistir la condición de pobreza es que estos hogares no cuentan con los medios y las oportunidades de hacer más productivo su esfuerzo.

Así, la pobreza engendra un círculo vicioso que impide el adecuado desarrollo de quienes la padecen. Por lo general, los niños que nacen en una familia pobre son presa de enfermedades infecciosas recurrentes que merman sus capacidades para un desarrollo normal, situación que se complica con deficiencias nutricionales. A esto se suma el hecho de que el apremio económico de la familia conduce frecuentemente a que los niños y niñas de estos hogares abandonen tempranamente sus estudios y se incorporen al mercado laboral, no regularizado, para contribuir al mantenimiento del hogar.

Su escasa educación y capacitación los obliga a realizar tareas de reducida productividad y baja remuneración. De esta forma, se van entretrejiendo así las condiciones que perpetúan la pobreza entre generaciones (Escobar, 2012).

Ilustración 2: Círculo de la pobreza



Fuente: (Escobar Palacios, 2012)

Un mayor nivel de educación mejora el uso de los servicios de salud, porque favorece una cultura de higiene y de prevención. De igual manera, la salud en los niños propicia un mejor rendimiento escolar, dado que un niño sano presta mayor atención en el aula y falta menos a clases. Además, a mayor escolaridad las familias desarrollan una mayor iniciativa para valerse de la información y de los servicios a su alcance.

Desde el punto de vista de la alimentación, un buen estado nutricional es fundamental para el desarrollo y ejercicio de las capacidades de aprendizaje de las personas. En correspondencia, un mayor nivel de escolaridad repercute sobre el estado nutricional, ya que puede favorecer la adopción de patrones alimentarios adecuados, así como la disponibilidad de más y mejores alimentos, por los mayores niveles de ingreso que generalmente se asocian con la escolaridad (Progresá, 1997).

2.4. Colectivos con especiales dificultades de inserción social: análisis sociodemográfico y características

En la sociedad actual se observa una evolución de las desigualdades y de los sistemas de estratificación social caracterizados por unas diferencias cada vez mayores entre los diferentes sectores de la población. Así se aprecia un aumento significativo de amplios sectores de población que se encuentran en una situación de vulnerabilidad que les sitúa en una posición de riesgo de caer en la exclusión social.

Algunos de los grupos más vulnerables, según recoge el Plan Nacional de Inclusión Social del Reino de España, son los siguientes:

- Personas sin hogar.
- Personas con discapacidad.
- Personas mayores.
- Personas en situación de dependencia.
- Personas inmigrantes y personas solicitantes y beneficiarias de protección Internacional.
- Mujeres víctimas de violencia de género.
- Población gitana.
- Personas víctimas de discriminación por origen racial o étnico, orientación sexual e identidad de género (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, 2013, págs. 74-82).

Algunos de estos colectivos vulnerables, tienen problemáticas específicas que dificultan su inclusión social plena.

2.4.1. Personas con discapacidad y su entorno familiar

Entre este amplio colectivo reseñar los problemas enfermos mentales crónicos, personas con discapacidad y personas en situación de dependencia, referidos a la falta

de asistencia sanitaria continuada, reduciéndose al control de episodios agudos, el seguimiento es en ocasiones escaso. Estas situaciones conllevan graves problemas sociales de incomunicación, de soledad y aislamiento.

Por lo que se refiere a las familias de estos enfermos, soportan una gran carga emocional y esfuerzo, tienen escaso apoyo del sistema sanitario y de servicios sociales y el cuidador principal suele sufrir sobrecarga física y emocional.

2.4.2. Personas "sin techo"

Este grupo social, muy heterogéneo comparte una o varias características, entre las que podríamos incluir: escasez de recursos económicos, falta de apoyos sociales, problemas de alcoholismo u otras adicciones, elevado índice de patologías mentales dificultades de acceso a los recursos sanitarios y sociales y aislamiento. Son un colectivo con graves problemas condicionantes de exclusión y marginación social.

2.4.3. Personas inmigrantes

Es un grupo especialmente vulnerable. El proceso migratorio está ligado, generalmente, a condiciones precarias que están influidas por los siguientes factores: ambientales, económicos, sanitarios, sociales, de género, etc. Esto junto con otras causas de tipo económico, político y cultural, provocan problemas de exclusión social en las sociedades receptoras de población inmigrante.

2.4.4. La tercera edad

Los ancianos son personas muy vulnerables por distintas razones, pues carecen del apoyo social por vivir socialmente aislados por:

- Problemas físicos (incapacidades, minusvalías, etc.).
- Razones generacionales (carencias sociales y culturales).

2.4.5. Los desempleados de larga duración

Las características que comparten las personas en situación de desempleo de larga duración, son las siguientes:

- Tener 45 o más años de edad.
- Haber extinguido una prestación contributiva o subsidio por desempleo, salvo por sanción.
- No tener derecho a las prestaciones o subsidios de desempleo o a la renta agraria.
- Estar inscrito ininterrumpidamente en la oficina de empleo como demandante de empleo durante 12 o más meses (Servicio Público de Empleo, 2015).

2.4.6. Otros grupos sociales que son vulnerables de padecer exclusión social

Las personas drogodependientes y personas alcohólicas, los enfermos de VIH o patologías como hepatitis o tuberculosis que obstaculizan la inserción laboral, la personas que ejercen la prostitución, los ex - presidiarios, etc. (Gobierno de Cantabria, 2012)

Capítulo 3. Abordaje de la pobreza desde las instituciones: de la Beneficencia Pública a la Acción Social

En el análisis de los servicios sociales en España importa destacar, inicialmente, que existen diversos modos de hacer frente a las necesidades sociales. Existen, en efecto, distintos sistemas de prestación de asistencia a las necesidades sociales. La Iglesia y el Estado han tenido el protagonismo, pero no la exclusividad, ya que junto a ellos han existido otros agentes con diferentes modalidades de atención.

En primer lugar, los sistemas privados aislados, conocidos como sistema espontáneo de ayuda o informal. Realizado por familia, amigos o vecinos, es el sistema más antiguo, pero no ha desaparecido. Prueba de ello es la obligación legal de prestación de alimentos entre parientes, establecida desde antiguo en el Derecho civil y, que aún subsiste, entre otras muchas formas de apoyo espontáneo entre particulares.

Una segunda modalidad es el sistema de organizaciones privadas de acción social. Se trata de organizaciones voluntarias sin ánimo de lucro, que actúan dentro de un marco organizado y con una finalidad social. Pueden revestir múltiples modalidades, por ejemplo fundaciones, legados, patronatos, así como organizaciones no gubernamentales. Estas organizaciones han tenido siempre relevancia y continúan teniéndola. Son consideradas como colaboradoras de los poderes públicos, recibiendo ayudas estatales en forma de subvenciones o desgravaciones fiscales.

En tercer lugar, los sistemas comerciales, que consisten en una modalidad de asistencia que se presta mediante organizaciones privadas y empresas de servicios, pero con fin lucrativo. Es un sistema frecuente en la cobertura de determinados servicios: residencias de ancianos, guarderías, etc. Este sistema no debe descartarse que incremente su frecuencia en el futuro.

La respuesta estatal o pública a las necesidades es la que asume el protagonismo en la actualidad. El papel estatal es en nuestros días tan acusado que incluso realiza el control, verificación o inspección de los anteriores sistemas, como se verá a continuación.

3.1. Evolución histórica de la Acción Social

Centrándonos en la evolución histórica de la acción social, se pueden distinguir diferentes fases o etapas. Se trata de fases sucesivas, pero debe recalcarse que la aparición de cada una no elimina por completo a la anterior. Coexisten en cada período.

3.1.1. Fase de la caridad

Esta fase se inicia en las primeras etapas del cristianismo y se desarrolla, fundamentalmente, hasta la Edad Media, con una raíz religiosa. En gran parte las situaciones se abordaban intentando reducir sus manifestaciones más extremas, pero nunca enfrentando las causas que las ocasionaban.

En esta etapa la ayuda a los demás se desarrollaba, fundamentalmente, a través de la familia y de las relaciones de buena vecindad. Las sociedades medievales cargaron el principal peso de las funciones sociales sobre la familia (Barroso Ribal, 2013).

Esta situación se ponía de manifiesto, por ejemplo, en la legislación. La Novísima Recopilación o las Partidas recoge expresamente un mandato en este sentido, *“que establecen que los Reyes, clero y prelados, tienen la obligación de atender a los pobres que acudan a ellos”* (Alemán, 1993:196).

En este periodo, debemos destacar especialmente las acciones caritativas, cuyos beneficiarios no eran los miembros de una familia, un feudo o un gremio, sino los excluidos que no estaban sujetos a la protección de los sistemas anteriores.

La caridad era ejercida por los ciudadanos dando limosna, los ayuntamientos mediante albergues y casas de misericordia, o las organizaciones religiosas con sus hospitales eclesiásticos. Estas formas caritativas, hoy superadas, estaban ligadas a sentimientos religiosos y piadosos, siendo fundamentalmente la Iglesia quien se ocupaba de la atención de pobres y marginados, ayudada en su labor de nobles movidos por sentimientos piadosos y religiosos. Tienen origen también en esta época, las primeras leyes respecto a la pobreza. *“La pobreza molesta a la colectividad, por tanto, intentan impedir la mendicidad al pobre que consideran válido para trabajar y que, por diversas razones no lo hace, su reincidencia en la mendicidad llevaba incluso al sufrimiento de penas. Los pobres eran tratados igual que si fueran ladrones u otro tipo de delincuentes y condenados a castigos similares”* (López Alonso, 1986, pág. 9).

3.1.2. Beneficencia pública

Se trata de una organización o actividad que se concreta en la realización de prestaciones gratificables, de mera subsistencia, en favor de los necesitados, financiada con fondos públicos y privados. Un rasgo esencial de la beneficencia es que no genera derechos; no existe derecho a obtener la prestación (Alemán, 1993).

La beneficencia conlleva una importante novedad, aparece ya la intervención pública, todavía escasa, para hacer frente a las necesidades. Los inicios de la beneficencia pública se pueden situar en el siglo XVI, con el humanismo del Renacimiento, que centra su preocupación por el hombre y su suerte en este mundo, frente a la preocupación por el otro que prevalecía en la sociedad medieval.

En esta época surge, precisamente, la polémica sobre la pobreza. Las aportaciones de tratadistas como Juan Luis Vives, Domingo de Soto o Cristóbal Pérez de Herrera, y tantos otros, abordan ya los temas centrales para la aparición de la beneficencia pública; su influencia fue decisiva en los siglos sucesivos (Alemán, 1993). *“Frente a una política social represiva y punitiva; Luis Vives aconsejaba a los responsables de los poderes públicos que desarrollasen una nueva política de índole*

social centrada en la prevención y en la educación de los más favorecidos” (Garrán, 2004:54).

El siglo XVII parece una continuidad del anterior, pero se están fraguando grandes cambios. El poder político, la monarquía, amplían sus actividades, en materia de obras públicas, militar, sanidad, auge de la burocracia. La novedad es que se vincula la pobreza con los problemas globales de la sociedad española. Se la considera como una consecuencia más del gobierno y, por tanto, también con responsabilidad pública. La solución del problema pasa, por tanto, por resolver los problemas colectivos.

Pensadores como Sancho de Moneada, Jerónimo de Ceballos, López de Dexa, Fernández Navarrete y tantos otros, tratarán de arbitrar remedios eficaces para resolver las causas de esos males de la Monarquía (Alemán, 1993).

3.1.3. La Asistencia Social

En el XVIII, el período ilustrado es una fase de intensa reforma y modernización en España. Se pone de manifiesto en la mejora de ciudades, impulso a las artes, a la educación y las Universidades, a la racionalización de la vida colectiva. Se limitan las competencias de la Inquisición; se fomenta la dinámica colectiva con la protección de las Sociedades Económicas de Amigos del País, etc. En este contexto surge, después de la Caridad y la Beneficencia, la tercera etapa: la Asistencia Social (Alemán, 1993).

Se trata de un sistema público organizado de Servicios e Instituciones Sociales, destinado a la ayuda a personas y grupos en situación de necesidad. Supone el intento de superar la simple acción coyuntural, de cada caso concreto y va dirigida a la atención de necesidades básicas y no de la mera indigencia.

Por otro lado, los Ilustrados inician la desamortización de bienes de la Iglesia y de los municipios. Esto va a producir una importante consecuencia: favorecerá, desde entonces, la creciente intervención del Estado y la pérdida del protagonismo de la Iglesia. En el reinado de Carlos III se pueden contemplar la diversidad de estrategias

empleadas por los ilustrados en relación a la acción social. Actuaron, en efecto, en tres direcciones complementarias:

- Con una estrategia de prevención, mediante el impulso de Montepíos.
- Con una orientación asistencial, mediante las Diputaciones de Barrio.
- Con centros de corrección, con establecimientos como el Hospicio de San Fernando.

En España, ya en el XIX, coexisten la beneficencia y la asistencia social. Como consecuencia de las Cortes de Cádiz, se aprueba la Ley de Beneficencia de 1822 y, posteriormente, la de 1849. Pero en la segunda mitad del XIX, se deja notar el influjo del movimiento obrero, el socialismo, las medidas de previsión social, la aparición de los partidos políticos, los movimientos sindicales y la cuestión social va a convertirse en asunto central de este siglo. En este contexto, se acelera el intervencionismo estatal en materia social, se observa la necesidad de atención a estas personas y colectivos, esta atención se concibe en términos asistenciales, dejando completamente a un lado la atención educativa y de desarrollo personal (Alemán, 1993).

A lo largo del siglo, las instituciones comienzan a especializarse, especialmente por lo que respecta a la atención a las personas que debido a sus discapacidades no pueden valerse por sí mismas. Se inicia la atención y la creación de centros e instituciones, en función de los tipos de discapacidades que atienden: ciegos, sordos, deficientes mentales, etc., pero la actitud de la sociedad es mantener al deficiente segregado y marginado, de tal manera que los centros se crean alejados de las ciudades, con amplios jardines y vallados para evitar el contacto con el resto de la sociedad (Díaz Jiménez, 2004).

En España la prueba de ello es la creación de la Comisión de Reformas Sociales en 1883, en el reinado de Alfonso XII. La Comisión tenía por objeto el estudio de todas las cuestiones relativas a los problemas sociales. Como resultado de su labor, se van a

promulgar numerosas disposiciones en materia social. La Comisión fue el germen de la legislación social y asistencial posterior.

Ya a comienzos del siglo XX, se creará el Instituto de Reformas Sociales, en 1903, y el Instituto Nacional de Previsión. Durante la primera mitad de este siglo, comienzan los Seguros Sociales y la posterior aparición de la Seguridad Social como sistema público organizado de protección social. Por tanto coexisten en España en esta época, la Beneficencia, la asistencia social, los Seguros Sociales y la Seguridad Social.

El intervencionismo estatal adquiere nuevo vigor, como consecuencia de las dos guerras mundiales. Desencadena una dinámica de internacionalización de la cuestión social. Y ello porque afianza la creencia de que una paz duradera no se logra sólo resolviendo los problemas internacionales, sino los problemas sociales internos. Esta convicción dará lugar a la creación de organismos internacionales, como la OIT, que harán un gran esfuerzo para la homogeneización de la legislación social. El Estado del bienestar aparecerá también después de la Segunda Guerra Mundial, otorgando un papel creciente a los Servicios Sociales, pero orientados ya hacia la prevención y a la calidad de vida.

Entre tanto, durante el franquismo, en España hubo abundante legislación social. Pero, en lo que se refiere a esta materia, existió gran dispersión administrativa, con una actitud paternalista y coexistiendo diferentes sistemas de prestación de asistencia. Por ello, el régimen de Franco supuso el retraso en la implantación de los Servicios Sociales en España respecto a otros países (Aleman, 1993).

3.1.4. La etapa de los Servicios Sociales

La promulgación de la Constitución de 1978 introduce los cimientos del Estado de Bienestar Social. Desde ese momento, y especialmente a partir de los años 80, se inicia la configuración del Sistema Público de Servicios Sociales.

La Constitución de 1978 no formula, expresamente, el reconocimiento del sistema público de Servicios Sociales. Pero esto no significa ninguna limitación, puesto que la Constitución es un texto comprometido con las cuestiones sociales, con la consecución de mayor grado de justicia social. De manera expresa la Constitución contiene un mandato expreso para que los poderes públicos realicen una función promocional del bienestar social. Así el artículo 1 establece que: *“España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”*.

3.2. Marco normativo y evolución de los derechos de las personas y colectivos

Como asegura Domínguez Pachón (2005), las políticas sociales son uno de los factores primordiales que contribuyen al proceso de estructuración de las sociedades del capitalismo avanzado, en la medida en que no intentan únicamente corregir y compensar la desigualdad que produce el mercado en la distribución de recursos, sino que también pretenden llevar a cabo una intervención moduladora de la propia desigualdad.

La Constitución en su artículo 9.2 establece que:

“Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.” (Constitución Española, 1978).

Partiendo de una interpretación integradora de artículos como el 1, 9, 10 y 14, en relación con el Capítulo III, del Título I, principios rectores de la política social y económica, presta atención a determinados colectivos: a la familia e hijos (art. 39), juventud (art. 48); disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales (art. 49) y tercera edad

(art. 50) y de todo ello se desprende que sin los Servicios Sociales estos principios fundamentales quedarían vulnerados (Constitución Española, 1978).

Los Servicios Sociales son una vía para tratar de cubrir los desajustes económicos y sociales y cuyo fin es conseguir la calidad de vida para todos y bienestar colectivo.

Otro punto importante a resaltar en la Constitución es su voluntad de aproximar los Servicios Sociales al ámbito geográfico donde se encuentran las necesidades. Buena prueba de ello es el artículo 148.20 donde se menciona, entre las competencias que pueden asumir las Comunidades Autónomas, la de «Asistencia Social». Las dudas que inicialmente pudieron surgir al emplear la Constitución este concepto fueron aclaradas al aprobarse con posterioridad los diecisiete Estatutos de Autonomía, ya que éstos asumen, aunque con diferentes denominaciones -asistencia social, bienestar social, servicios sociales- los Servicios Sociales (Alemán, 1993).

Por su parte la Ley de Bases de Régimen Local (1985), reforzó la aproximación de los Servicios Sociales al ciudadano. Para reafirmar este espíritu de acercamiento al ciudadano de los servicios sociales, el artículo 25.2.k) establecía que el municipio ejercerá competencias en los términos de la legislación del Estado y de las Comunidades Autónomas en las siguientes materias: «Prestación de los Servicios Sociales y de promoción y reinserción social».

Por su parte el artículo 26.1.c) señalaba que: «Los municipios con población superior a 20.000 habitantes deberán prestar en todo caso Servicios Sociales». Por lo que se refiere a los municipios con población inferior a 20.000 habitantes, zonas eminentemente rurales, el artículo 36 establecía que *«son competencias propias de la Diputación la prestación de servicios públicos de carácter supramunicipal, y en su caso supracomarcal»* (Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local, 1985)

Durante este período y a partir de 1982, comienzan a aprobarse en las Comunidades autónomas las leyes que regularan la prestación de los servicios sociales.

Las diecisiete leyes de servicios sociales tenían por objeto implantar en las Comunidades Autónomas un sistema público de Servicios Sociales que pusiera a disposición de las personas y grupos en que se integran, recursos, acciones, prestaciones para el logro de su pleno desarrollo (Alemán, 1993).

Las Comunidades Autónomas en el marco de las competencias fijadas en los correspondientes Estatutos de Autonomía fueron promulgando sus respectivas Leyes de Servicios Sociales, que contemplan sus principios, objetivos, actuaciones, prestaciones y organización, y el establecimiento de una Red de equipamientos y servicios que han supuesto la implantación de los servicios sociales en España (Nieto, 2011).

3.2.1. Primera normativa de la Comunidad Autónoma de Castilla y León: Ley 18/1988, de Acción Social y Servicios Sociales, de Castilla y León

Según expone Quintas (1999), esta Ley supone el desarrollo del *Sistema de Acción Social* de nuestra Comunidad Autónoma, integrado por recursos públicos y privados, en consonancia con la Planificación Regional, de manera que fueran distribuidos de forma equitativa en el ámbito territorial de la Comunidad.

Como consecuencia de las competencias que en el artículo 29 de la Ley de Acción Social y Servicios Sociales otorgaba a la Junta de Castilla y León, se consideró necesario concretar los servicios y prestaciones básicas comunes que habían de llevar a cabo todas las Corporaciones Locales a través de los CEAS (Centros de Acción Social), y regular la constitución y funcionamiento de los *Equipos de Acción Social*, atendiendo a la necesaria coherencia del Sistema de Acción Social.

Asimismo se concretó la financiación de la Junta de Castilla y León en los *Servicios Sociales Básicos*, respetando la periodicidad en la implantación de los CEAS dentro de la estructura territorial de la *Zona de Acción Social*.

Por otra parte se establecieron las diferentes actuaciones que han de realizar las Administraciones Públicas de la Comunidad Autónoma en el ámbito de los Servicios Sociales Específicos con la necesaria participación y colaboración de las Entidades Privadas.

De este modo, con la entrada en vigor de esta Ley se estableció la división del Sistema de Servicios Sociales de Castilla y León en dos niveles de actuación: los servicios sociales básicos, denominados Centros de Acción Social (CEAS) y los servicios sociales específicos.

Este marco consagró un Sistema de Acción Social regido por los siguientes principios:

- *Igualdad, libertad y solidaridad:* como principios inspiradores que eviten cualquier discriminación y marginación de los ciudadanos y sectores sociales, garanticen la autonomía de las personas y grupos y distribuyan los recursos de forma equitativa potenciando las zonas más deficitarias.
- *Universalidad:* dirigido de forma normalizada a todos los ciudadanos y grupos como portadores de derechos, superando el carácter graciable.
- *Globalidad:* prestado de forma integrada y coordinada con otros recursos sociales, superando actuaciones fragmentarias.
- *Planificación:* gestionado con eficacia y agilidad para eliminar duplicidad de funciones y conseguir la unidad gestora de la Administración.
- *Descentralización:* realizada a través de transferencias y delegación de competencias acercando la administración al ciudadano simplificando los trámites administrativos.
- *Integración:* con el fin de que los individuos y grupos puedan permanecer en su entorno, con plena inserción en la vida cotidiana, evitando su segregación.
- *Animación Comunitaria:* se estimula el desarrollo comunitario, a través de las actividades de los Consejos Sociales de barrio o rurales.

- *Participación:* se garantiza la intervención de los ciudadanos a través de sus representantes en los niveles regional, provincial y local.
- *Fomento de la iniciativa social:* señala la importancia que las entidades privadas tienen en la gestión de la Acción Social, apoyando todas las formas de colaboración.

3.2.2. Ley 16/2010 de Servicios Sociales de Castilla y León

Esta Ley trata de adaptar los servicios sociales a una realidad social, procurando integrar los nuevos avances en materia social recogidos en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, adaptando su contenido a las prestaciones y servicios que ésta regula. A las personas en situación de dependencia se les reconoce el derecho subjetivo de ciudadanía a la promoción de la autonomía personal y su atención ha, fundamentado en los principios de universalidad, equidad y accesibilidad y garantizado mediante un catálogo de prestaciones y servicios.

La necesidad de esta normativa autonómica se ha hecho patente por el transcurso del tiempo, más de veinte años, por la evolución de la sociedad, la aparición de nuevas y crecientes necesidades y la exigencia de mejorar y adaptarse a las actuales circunstancias económicas y sociales.

La Ley de Servicios Sociales de Castilla y León define el sistema de servicios sociales como

El conjunto de servicios y prestaciones para la prevención, atención o cobertura de las necesidades individuales y sociales básicas de las personas con el fin de lograr o aumentar su bienestar social. Estos servicios, como elemento esencial del Estado del bienestar, están dirigidos a alcanzar el pleno desarrollo de los derechos de las personas dentro de la sociedad y a promocionar la cohesión social y la solidaridad.

Se supera así el modelo de servicios sociales de carácter asistencial avanzando hacia un sistema en el que, aquellos que tengan el carácter de esenciales, se configuren como auténticos derechos subjetivos de todos los ciudadanos, exigibles ante los poderes y administraciones públicas y, en su caso, ante los órganos jurisdiccionales, como garantía máxima de su reconocimiento, respeto y protección.

Realiza la exposición de motivos de la ley, un análisis de la situación demográfica y social de nuestra Comunidad, donde pone de manifiesto la existencia de una serie de factores específicos que consecuentemente exigen la respuesta adecuada de los poderes públicos, poniendo en marcha todos los dispositivos y recursos necesarios y persiguiendo una constante mejora en sus dotaciones y calidad. Se afirma que Castilla y León, desde el punto de vista poblacional, se caracteriza por un continuado proceso de envejecimiento y una baja densidad demográfica. Otro elemento a tener en cuenta es una marcada tendencia de la población a concentrarse en los núcleos urbanos, lo que conlleva que, teniendo en cuenta el número de municipios y la amplitud del territorio de la Comunidad, exista una gran despoblación y dispersión en el mundo rural. Tampoco hay que olvidar el importante flujo de inmigración extranjera de la que es receptora nuestra Comunidad y que exige un especial esfuerzo de atención de los poderes públicos.

Además, actualmente se está reforzando la consideración de los servicios sociales como elemento significativo del sistema productivo. Así se reconoce la capacidad generadora de riqueza y empleo de las actividades económicas que se realizan para la dispensación de servicios sociales, especialmente las ligadas a la atención a personas en situación de dependencia, tanto del sector público como de la iniciativa privada, que han de garantizar los principios de calidad, eficacia y coste del servicio en su prestación.

3.2.3. Avances de la Ley 16/2010, de 20 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla y León

El primer avance de esta ley, denominado como leyes de segunda generación, es configurar el derecho a las prestaciones esenciales del sistema de servicios sociales como un auténtico derecho subjetivo de los ciudadanos, fundamentado en los principios de universalidad e igualdad y con la finalidad de proporcionar una cobertura adecuada e integral de las necesidades personales básicas y de las necesidades sociales.

No obstante, la aprobación de la Ley 16/2010, de 20 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla y León establece, en base a los cambios sociales de las últimas décadas y la evolución de las políticas sociales, un sistema de servicios sociales de responsabilidad pública que atienda con garantías de suficiencia y sostenibilidad las necesidades de las personas, cubriendo sus carencias y desarrollando sus potencialidades, consiguiendo incrementar el nivel de calidad de vida de aquellos.

Considera la Ley en su exposición de motivos que se supera así el modelo de servicios sociales de carácter asistencial avanzando hacia un sistema en el que, aquellos que tengan el carácter de esenciales, se configuren como auténticos derechos subjetivos de todos los ciudadanos, exigibles ante los poderes y administraciones públicas y, en su caso, ante los órganos jurisdiccionales, como garantía máxima de su reconocimiento, respeto y protección.

Establece la definición del sistema de servicios sociales, y dentro de él, la configuración de un sistema de servicios sociales de responsabilidad pública, estableciendo su finalidad y los principios que han de regir su funcionamiento.

Se identifican los distintos agentes que intervienen en el sistema y se determinan el régimen de concertación así como el de coordinación y colaboración que han de orientar la actividad.

Se aborda igualmente la regulación de los derechos y deberes de las personas usuarias del sistema con el objeto de establecer un marco jurídico suficiente y adecuado que permita articular, con todas las garantías, sus relaciones con los operadores del sistema.

La principal novedad es la *previsión del catálogo de servicios sociales* de ámbito autonómico, en el que se determinarán y ordenarán las prestaciones que se garantizan a las personas destinatarias del sistema, así como de los catálogos de ámbito local que puedan aprobar las entidades locales competentes. El catálogo de prestaciones de servicios sociales fue aprobado después de más de cuatro años, por el Decreto 58/2014, de 11 de diciembre.

Este instrumento define y clasifica todas las prestaciones, su contenido e intensidad mínima, la población destinataria, los requisitos y condiciones para su acceso y disfrute, su titularidad, la aportación del usuario y su financiación, el régimen de compatibilidad e identifica cuáles son consideradas prestaciones esenciales; identificando 58 modalidades.

Como herramienta de intervención, permite al profesional de referencia establecer, en colaboración con el usuario y su familia, qué prestación o conjunto de prestaciones combinadas necesita y cuál es la intensidad adecuada en cada instante. La conjunción de esas variables resulta básica para poder diseñar el plan individualizado de atención integral, combinando prestaciones con las intensidades adecuadas en cada momento.

Se distingue, en esta reforma legislativa, entre *prestaciones esenciales* y *no esenciales*, otorgando a las primeras las características de obligatorias en su prestación y públicamente garantizadas en su acceso, y haciendo una especificación de las que tienen tal naturaleza, dotándolas del carácter de derecho subjetivo. Asimismo, se garantiza el acceso en los supuestos de carencia de recursos, fortaleciendo así el

principio de universalidad que la presente ley reconoce a las prestaciones del sistema de servicios sociales de responsabilidad pública.

La organización territorial y funcional del sistema de servicios sociales de responsabilidad pública se estructura en niveles, mediante las Zonas de Acción Social, y se crean las *Áreas de Acción Social* y las divisiones territoriales requeridas para la atención de necesidades específicas, previendo su establecimiento a través del Mapa de Servicios Sociales de Castilla y León. Por su parte, la organización funcional se articula mediante los Equipos de Acción Social Básica, los Equipos Multidisciplinares Específicos y otras estructuras organizativas funcionales.

Por lo que se refiere a *la organización integrada para el acceso al sistema de servicios sociales* de responsabilidad pública. Para ello se prevé el establecimiento de un sistema unificado de información al ciudadano, un registro único de personas usuarias, una historia social única, a través del sistema de acceso unificado a los servicios sociales (SAUSS), y una identidad e imagen comunes, todo esto sin olvidar el acceso unificado a través de los CEAS, regulando, entre otras cuestiones, los procedimientos e instrumentos de acceso, la valoración de las situaciones de necesidad, planificación de caso y desarrollo de la intervención, la actuación coordinada para la atención de casos, los equipos de coordinación y el acceso y contenido unificados de las prestaciones.

Se establece la *distribución de competencias en materia de servicios sociales*, distinguiendo las que corresponden a la Junta de Castilla y León y a la consejería competente en materia de servicios sociales, bien directamente o a través de los organismos a ella adscritos, y por otro lado las que corresponden a las Provincias y a los Municipios de más de 20.000 habitantes.

Asimismo se regula la planificación, de ámbito autonómico y local, de los servicios sociales, como instrumento para establecer las líneas de acción estratégica

del sistema y las directrices básicas de la política en esta materia. Igualmente se prevé la creación de un Observatorio Autonómico de Servicios Sociales.

Se establecen los instrumentos para lograr la coordinación y cooperación administrativa, creando el Consejo de Coordinación Interadministrativa del Sistema de Servicios Sociales como órgano asesor para la coordinación y regulando la atención integrada de carácter social y sanitario mediante la acción conjunta del sistema de servicios sociales de responsabilidad pública y del sistema de salud.

Se regula la participación de la iniciativa privada en el ámbito de los servicios sociales, estableciendo el marco y régimen general al que ha de adecuarse, definiendo las fórmulas de colaboración para la prestación de servicios y determinando las vías para su financiación y apoyo cuando proceda. Igualmente se abordan en dicho título las previsiones relativas al fomento, financiación y reconocimiento del voluntariado social.

Por lo que respecta a la participación, prevé la regulación del Consejo Autonómico de Servicios Sociales y la creación del Comité Consultivo de Atención a la Dependencia.

En cuanto a la financiación del sistema de servicios sociales de responsabilidad pública, subraya la responsabilidad de las administraciones públicas de Castilla y León de garantizar los recursos necesarios por aplicación del principio de sostenibilidad, y regula los criterios de la financiación compartida entre dichas administraciones públicas y *la aportación económica de la persona usuaria que tendrá en cuenta su capacidad económica.*

3.3. Estructura del Sistema de Acción Social

3.3.1. Organización territorial del sistema

Los servicios sociales se organizan territorialmente mediante la adscripción y desarrollo de las prestaciones y la asignación de los centros, servicios, programas y recursos a un ámbito territorial determinado en correspondencia con una organización funcional estructurada en red y en niveles de atención.

El sistema de servicios sociales de responsabilidad pública se organiza territorialmente en niveles (Ley 16/2010 de Servicios Sociales de Castilla y León):

- Primer nivel: las Zonas de Acción Social.
- Segundo nivel: las Áreas de Acción Social.

Las divisiones territoriales cuya creación se justifique por razón de necesidades específicas.

3.3.2. Las Zonas de Acción Social

La base de la organización territorial de los Servicios Sociales Básicos en Castilla y León la configuran las Zonas de Acción Social. Las características fundamentales son las siguientes:

La unidad básica de articulación territorial de los servicios sociales es la Zona de Acción Social.

La Zona de Acción Social se configura como unidad de referencia general para la detección de las necesidades, la asignación de recursos y la planificación de los servicios sociales.

Cada Zona de Acción Social se corresponderá con una demarcación constituida por un módulo de población de 20.000 habitantes en el medio urbano y de 10.000

habitantes en el medio rural. Estos módulos serán inferiores cuando las condiciones de acceso y comunicación, o necesidades específicas así lo requieran, en función de la dispersión de núcleos de población y la orografía del territorio

Para la delimitación de las Zonas de Acción Social se tendrán en cuenta, entre otros factores, la distribución poblacional y sus características, *las directrices de ordenación del territorio y la delimitación de las Zonas Básicas de Salud*.

3.3.3. Las Áreas de Acción Social

Se establece un segundo nivel, que no recogía la Ley 18/1988, en relación a la organización territorial: las Áreas de Acción Social. Las Áreas de Acción Social son las unidades territoriales de referencia para la organización funcional de segundo nivel.

Las Áreas de Acción Social son agrupaciones de Zonas de Acción Social del ámbito territorial correspondiente a cada entidad local competente en materia de servicios sociales. Constituyen las unidades territoriales de referencia en relación con determinadas prestaciones que, dirigidas a la atención de necesidades específicas, correspondan en su titularidad o gestión a las entidades locales con competencia en materia de servicios sociales.

Las Áreas de Acción Social dividirán el territorio con los siguientes criterios:

Cada Área agrupará, al menos, tres Zonas de Acción Social, excepto cuando las zonas existentes en el territorio referido no alcancen dicho número, en cuyo caso se configurará con ellas una única Área.

Cada Área agrupará, como máximo, cinco Zonas de Acción Social.

3.3.4. Los Equipos de Acción Social Básica

Los Equipos de Acción Social Básica constituyen la unidad funcional de referencia en relación con *la valoración de casos, la dispensación de servicios y la*

coordinación y seguimiento de las prestaciones que, dirigidas a la atención de las necesidades más generales, correspondan en su titularidad o gestión a las entidades locales con competencias en materia de servicios sociales (Ley de Servicios Sociales de Castilla y León, 2010).

Los servicios básicos contarán con todo el apoyo de una red de Centros de Acción Social (C.E.A.S), dependientes de las corporaciones locales. Estos Centros desarrollarán su acción dentro de un ámbito territorial concreto.

Corresponderán a los Equipos de Acción Social Básica, en el ámbito de la correspondiente Zona de Acción Social y además de las descritas en el apartado anterior, las funciones y actividades siguientes:

- Información en relación con los recursos del sistema de servicios sociales.
- Orientación, asesoramiento y derivación de casos.
- Coordinación y desarrollo de acciones preventivas.
- Detección y diagnóstico de casos, valoración de las situaciones de necesidad y elaboración del plan de atención social de caso, actuando como estructura para el acceso a los servicios sociales, incluyendo lo establecido en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.
- Seguimiento de casos en relación con las prestaciones referidas en el apartado 4 del presente artículo y coordinación con otros agentes de intervención.
- Detección y diagnóstico de necesidades generales de la población de su zona, elaboración de propuestas de actuación y evaluación de resultados.
- Promoción de la convivencia e integración familiar y social.
- Actividades de sensibilización, promoción de la participación social y el asociacionismo, y fomento y apoyo del voluntariado y la acción solidaria.

- Aquellas otras que les sean asignadas que estén vinculadas al ámbito de aplicación de esta ley.

3.3.5. Los servicios sociales específicos

Se dirigen a sectores y grupos concretos en función de sus problemas y necesidades, siempre que requieran un tratamiento especializado. Los colectivos, definidos en la Ley y sobre los que actúa son:

- Infancia, juventud y familia.
- Minusválidos.
- Drogodependencias.
- Personas discriminadas.
- Delincuentes.
- Otros sectores.

Por lo que se refiere al equipamiento de los Servicios Específicos estará constituido: centros de acogida para atención directa y temporal, residencias permanentes, centros de día, centros ocupacionales, centros de atención a personas drogodependientes, y otro tipo de centros especializados en el tratamiento de situaciones concretas y específicas.

Capítulo 4. La acción institucional para la inclusión social

4.1. La Lucha contra la pobreza y la exclusión social en la Comunidad Europea: La Estrategia de Lisboa

La Estrategia de Lisboa se adoptó en el año 2000 en la reunión del Consejo Europeo celebrada en esta ciudad. Su objetivo es hacer que la Unión Europea “se convierta en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”.

Esta estrategia económica y social descansa en tres pilares:

- Preparar la transición hacia una sociedad y una economía basadas en el conocimiento.
- Modernizar el modelo social europeo, invertir en capital humano y luchar contra la exclusión social.
- Aplicar medidas macroeconómicas adecuadas.

Las directrices formuladas en el apartado *educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento* establecen (Consejo Europeo, 2000):

25. Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.

26. El Consejo Europeo insta en consecuencia a los Estados miembros, de acuerdo con sus respectivas normas constitucionales, al Consejo y a la Comisión a que adopten las medidas necesarias en sus respectivos ámbitos de competencia para alcanzar los siguientes objetivos:

- Un aumento anual considerable de la inversión per cápita en recursos humanos;
- El número de personas de 18 a 24 años con una educación secundaria básica que no reciben una enseñanza o formación posteriores debería reducirse a la mitad a más tardar en 2010;
- Las escuelas y centros de formación, todos ellos conectados a Internet, deberían convertirse en centros locales de aprendizaje polivalentes accesibles a todos y utilizar los métodos más apropiados para dirigirse a una gama amplia de grupos destinatarios; deberían establecerse, para su beneficio mutuo, asociaciones de aprendizaje entre escuelas, centros de formación, empresas y centros de investigación;
- Un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales; debería establecerse un diploma europeo de cualificaciones básicas de TI, con procedimientos descentralizados de certificación, para promover la instrucción informática en la Unión;
- Establecer, antes de finales de 2000, los medios para estimular la movilidad de estudiantes, profesores y personal de formación e investigación, tanto mediante un mejor uso de los programas comunitarios existentes (Sócrates, Leonardo, Juventud) como mediante la supresión de obstáculos y una mayor transparencia en el reconocimiento de los títulos y períodos de estudio y formación; adoptar las medidas

necesarias para eliminar las barreras para la movilidad de los profesores antes de 2002 y atraer así profesores con altas cualificaciones.

- *Debería establecerse un modelo europeo común de currículum vitae, de utilización voluntaria, para contribuir a la movilidad ayudando a la evaluación del conocimiento adquirido, tanto por parte de los centros de educación y formación como por parte de los empresarios.*

En la reunión de Consejo Europeo celebrada en Gotemburgo en 2001, a estos tres objetivos de la Estrategia de Lisboa se les añadió otro más, relacionado con la protección del medio ambiente.

En la reunión del Consejo Europeo celebrada en diciembre de 2003, se adoptó una lista restringida de 14 indicadores asociados a la Estrategia de Lisboa. Entre esos indicadores figuran, en particular, objetivos de crecimiento económico para 2010 (un promedio del 3% a lo largo del decenio), la proporción del PIB dedicada a la Investigación y Desarrollo (3%), la tasa de empleo global (70%), la tasa de empleo de la mujer (60%) y la tasa de empleo de los trabajadores con edades comprendidas entre 55 y 64 años (50%).

A la Estrategia de Lisboa se le imprimió un nuevo impulso en 2005 sobre la base de una evaluación a mitad de periodo. Puesto que los progresos realizados hasta entonces fueron modestos, la Comisión Europea adoptó la recomendación del informe de renovar la estrategia centrada en el doble objetivo del crecimiento económico y la creación de empleos.

Esa estrategia renovada comprende ahora dos aspectos:

Un aspecto nacional basado en la realización de reformas estructurales en los Estados Miembros y en la elaboración de programas nacionales de reforma (PNR) y de sus correspondientes informes de seguimiento anuales.

Un aspecto comunitario, que abarca el conjunto de las iniciativas adoptadas por la Comisión Europea. El primer programa comunitario de Lisboa se presentó en julio de 2005 y está previsto que el segundo se publique a finales de 2008.

La estrategia renovada apunta a mejorar la adhesión a las reformas por parte de los Estados Miembros, los interlocutores sociales y los ciudadanos europeos. El objetivo es lograr que la Estrategia de Lisboa se integre verdaderamente en los debates políticos nacionales. Para ello, la totalidad de los Estados Miembros han designado un coordinador nacional de la Estrategia de Lisboa.

Al adoptarse la Estrategia de Lisboa se consideró como instrumento de intervención más adecuado el método abierto de coordinación (MAC). Este método se ha utilizado como un medio para estimular el intercambio de las prácticas más idóneas entre los Estados Miembros. El método abierto de coordinación parte del postulado de que puede ser útil, para los Estados Miembros confrontados a problemas análogos, inspirarse en las reformas experimentadas por los demás Estados y contrastarlas con sus propios contextos nacionales. Aunque esta forma de coordinación excluye todo tipo de obligación vinculante, comprende un dispositivo de observación multilateral que permite comprobar la aplicación de las reformas e iniciativas adoptadas por los Estados Miembros.

La utilización de esta herramienta de coordinación es el eje de las políticas que son de incumbencia nacional. Autoriza a la Unión Europea a actuar en los ámbitos en los que no posee competencias gracias a la fijación, por parte del Consejo Europeo, de objetivos comunes cuya realización se efectúa a nivel de los Estados Miembros, lo que en la práctica equivale a decir que es cada Estado el que decide qué políticas estima necesario aplicar en el plano nacional para realizar los objetivos fijados en el plano comunitario.

El segundo ciclo trienal de la Estrategia de Lisboa renovada (2008-2010) se inició este año con la reunión de primavera del Consejo Europeo. El Consejo confirmó que

las directrices integradas adoptadas en 2005: las orientaciones de política económica y las líneas directrices para el empleo. Estas dos estrategias seguían siendo válidas y debían aplicarse en el periodo 2008-2010. Esas líneas directrices agrupan el conjunto de las recomendaciones formuladas a los Estados Miembros para permitirles que alcancen los objetivos definidos en la Estrategia de Lisboa (Estrategia de Lisboa, 2010).

4.2. Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador

Con la aprobación de la Estrategia 2020, la UE trata de definir el lugar que quiere ocupar en el año 2020. Con este fin, la Comisión propone los siguientes objetivos principales de la Unión Europea:

- El 75 % de la población de entre 20 y 64 años debería estar empleada.
- El 3 % del PIB de la UE debería ser invertido en I+D.
- Debería alcanzarse el objetivo «20/20/20» en materia de clima y energía (incluido un incremento al 30 % de la reducción de emisiones si se dan las condiciones para ello).
- El porcentaje de abandono escolar debería ser inferior al 10 % y al menos el 40 % de la generación más joven debería tener estudios superiores completos.
- El riesgo de pobreza debería amenazar a 20 millones de personas menos.
- El nivel de empleo de la población de entre 20 y 64 años debería aumentar del 69 % actual a por lo menos el 75 % mediante, entre otras cosas, una mayor participación de las mujeres y los trabajadores más mayores y una mejor integración de los inmigrantes en la población activa.

En la actualidad, la UE tiene como objetivo invertir el 3 % de su PIB en I+D. Un objetivo educativo centrado en los resultados, que aborde el problema del abandono escolar, reduciéndolo al 10 % desde el actual 15 % y que incremente el porcentaje de

la población de entre 30 y 34 años que finaliza la enseñanza superior del 31 % a por lo menos el 40 % en 2020;

El número de europeos que viven por debajo de los umbrales nacionales de pobreza debería reducirse en un 25 %, rescatando así a más de 20 millones de personas de la pobreza (Comisión Europea, 2010).

A juicio de la Comisión Europea estos objetivos están interrelacionados. Por ejemplo, un mejor nivel educativo ayuda a encontrar trabajo y los avances en el aumento de la tasa de empleo ayudan a reducir la pobreza. Una mayor capacidad de investigación y desarrollo, así como la innovación en todos los sectores de la economía, combinada con una mayor eficacia de los recursos mejorarán la competitividad e impulsarán la creación de empleo.

4.3. Estrategias de inclusión a nivel nacional

A nivel nacional, nos encontramos con estrategias para la inclusión social a diferentes niveles territoriales, siendo los documentos más importantes el Plan Nacional para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016 y la Estrategia española de activación para el empleo 2014-2016 (Real Decreto 751/2014).

El modelo actual de servicios sociales parte de la afirmación del artículo primero de la Constitución que dispone “España se constituye en un Estado Social y Democrático de derecho...”. El Estado Social ha sido definido como aquel tipo de Estado en el que se produce una organización democrática de los poderes públicos, y que persigue corregir las desigualdades inherentes a un sistema de mercado, principalmente a través de las instituciones de las Seguridad Social y de un sistema impositivo orientado a la redistribución de la renta.

La política social se plantea con la cuestión de los servicios que debe prestar el Estado social para garantizar un “paquete” de bienestar mínimo, de vida decente, a toda persona y a toda familia mediante criterios de redistribución de impuestos desde

un centro que actúa para compensar las desventajas, redistribuyendo recursos y ofreciendo ayudas sociales a los menos favorecidos.

Herrera y Castillo (2005) plantean dos ejemplos, en el campo de las políticas familiares:

- El caso de los llamados “paquetes familia”, ofertado y garantizado por las administraciones locales.
- Las políticas redistributivas (garantías de ingreso mínimo familiar) por medio de índices de equidad e intervenciones asistenciales (ingreso mínimo de inserción).

4.3.1. El problema de acceso al mercado laboral

Existe en España un elevado porcentaje de desempleados de larga duración. En el segundo trimestre de 2014, el 62,1% de los desempleados llevaban un año ininterrumpido o más en paro y casi un 42,4% llevaba 2 años o más. Por ello, las políticas de activación a desarrollar por los Servicios Públicos de Empleo y los demás agentes implicados es mejorar la inserción de los parados de larga duración, ya que su volumen se ha incrementado notablemente y las perspectivas económicas existentes en el corto plazo no permiten augurar un reingreso fácil al mercado laboral.

Asimismo, existe un alto porcentaje de los desempleados con un nivel de cualificación bajo derivado del abandono escolar temprano. Así, en el segundo trimestre de 2014, según la Encuesta de Población Activa-EPA, el 54,9% de los desempleados no había superado más allá de la primera etapa de educación secundaria y el 11,7% no tenía estudios secundarios. Esas cifras son muy elevadas incluso entre los desempleados menores de 30 años: el 52,9% no había superado la primera etapa de educación secundaria y el 11,7% no tenía estudios secundarios (Instituto Nacional de Estadística, 2015).

Los bajos niveles de cualificación están asociados con menores tasas de empleo, de paro y de paro de larga duración y con mayores dificultades de reincorporación al mercado de trabajo, especialmente cuando exigen un cambio en el sector de actividad o la ocupación.

El reducido ritmo al que se produce la entrada en el empleo desde el paro o la inactividad. Si antes de la crisis hasta el 9% de los inactivos o desempleados en un trimestre accedían al empleo en el trimestre siguiente, ese porcentaje se había reducido al 4,8% al principio de 2013, si bien es cierto que ha mostrado cierta recuperación desde entonces y al principio de se situó en el 5,1%. Este menor dinamismo ha afectado de forma general a los desempleados, aunque de forma más acusada a los jóvenes, de los que el flujo de inactivos y parados de un trimestre que estaban ocupados al trimestre siguiente ha pasado de medias del 16% antes de la crisis a situarse solo ligeramente por encima del 6%. En todo caso, para que la reactivación económica sea rica en empleo y alcance al elevado número de desempleados que todavía presenta el mercado de trabajo, es necesario que se dinamice su incorporación al empleo.

Los bajos niveles de cualificación están asociados con menores tasas de empleo, de paro y de paro de larga duración y con mayores dificultades de reincorporación al mercado de trabajo, especialmente cuando exigen un cambio en el sector de actividad o la ocupación.

4.3.2. Plan de Inclusión Social del Reino de España 2013-2016

La educación tiene la particularidad de constituir uno de los elementos más tempranos de socialización, a la vez que determina, en parte, el futuro desarrollo de la persona. Por tanto, el fortalecimiento de la inclusión activa tiene ante sí distintos retos ante la cuestión educativa.

En primera instancia, hay que poner el acento sobre la necesidad de garantizar el acceso y permanencia en la educación a los menores más vulnerables pues, en caso contrario, se estará perpetuando su situación de exclusión social. En este contexto, las becas de comedor y el apoyo financiero para adquirir libros de texto, material escolar, etc. o la adaptación de proceso educativo a las necesidades de determinados grupos sociales de distinto origen étnico y cultural, son políticas necesarias para conseguir que la igualdad de oportunidades sea una realidad.

Por otro lado, la lucha contra el fracaso escolar y el absentismo son claves en este sentido. En muchos casos los problemas familiares, sociales e incluso culturales se trasladan a la escuela dando lugar a unos deficientes resultados académicos e incentivando el abandono de los estudios. Las acciones preventivas y los programas de refuerzo escolar, especialmente en ciertos colectivos como la población inmigrante o gitana, se convierten en elementos fundamentales en la lucha frente a estos fenómenos.

El Plan Nacional de Inclusión Social 2013-2016-PNAIN, y en línea con la Estrategia Europa 2020, fija dos objetivos concretos en materia de educación (reducción de la tasa de abandono escolar hasta el 15% y conseguir que el 44% al menos de las personas entre 30 y 34 años tengan educación superior), también se enfoca en la reducción del abandono escolar y apuesta por la introducción de incentivos que refuercen el regreso de a las aulas de las personas más jóvenes. Para ello se propugnan el desarrollo de programas específicos y de itinerarios formativos alternativos.

En este contexto, en el que la educación se revela como un factor integrador y que refuerza la cohesión social, hay que aludir a la importancia de la formación profesional en tanto que España presenta un déficit formativo en este sentido en comparación con Europa. La formación profesional incrementa los niveles de empleabilidad y da una oportunidad de acceso al mercado laboral que tiene un especial impacto en la población más joven. En esta línea se apuesta por el desarrollo de la formación profesional dual como mecanismo de éxito para potenciar la

cualificación profesional de la juventud, combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación, acercando a las empresas al alumnado y adaptando la formación a las demandas de los sectores productivos y a las necesidades específicas de las empresas.

Por su parte, en el ámbito de la educación además de fomentar la formación de la población más joven, el PNAIN también contempla la importancia de la formación y la educación a lo largo de la vida así como del acceso a la cultura. En tanto que existe una relación directa entre mayores niveles formativos, culturales y el acceso al empleo, la estrategia de inclusión activa necesariamente ha de reforzar los mecanismos que permiten a las personas más vulnerables adquirir competencias y mejorar su empleabilidad.

4.3.2.1. Objetivos y actuaciones del PNAIN en relación a la Educación

La educación se configura en el Plan como uno de los ejes de actuación a corto, a medio y largo plazo para la inclusión social y define las intervenciones con personas y colectivos vulnerables, por lo que se han transcrito los objetivos y actuaciones directamente relacionadas con el objeto de esta tesis.

Objetivo operativo. 12. Asegurar el acceso y la permanencia en el sistema educativo en condiciones de igualdad así como mejorar el rendimiento escolar y luchar contra el fracaso escolar y el absentismo escolar, atendiendo, de manera particular, las situaciones de los niños y las niñas de familias más vulnerables y como forma de prevención del abandono escolar.

Actuación. 93. Incluir en los baremos de admisión de las escuelas de primer ciclo de educación infantil la valoración del riesgo de exclusión social.

Actuación. 94. Garantizar los recursos necesarios para lograr la plena escolarización en el segundo ciclo de la educación infantil e incidir en la importancia de esta mediante campañas de sensibilización, en especial, de los niños y niñas

pertenecientes a las familias más vulnerables y en particular, en el caso de la población gitana.

Actuación. 95. Proseguir con el desarrollo del “Programa de Cooperación Territorial” para la financiación de libros de texto y material didáctico e informático en los niveles obligatorios de la enseñanza con el fin de garantizar el acceso a la educación a las familias de menor renta, con mayores responsabilidades familiares o que se encuentran en situación socioeconómica más desfavorable.

Actuación. 96. Contribuir, desde las administraciones públicas, a la reducción de gastos derivados de la enseñanza infantil como uniformes, material didáctico, libros de texto y comedor de las familias con necesidades especiales económicas y, de forma especial, a las personas perceptoras de Rentas Mínimas de Inserción.

Actuación. 97. Mantener un número adecuado de becas y ayudas al estudio dando prioridad a la ampliación de ayudas compensatorias.

Actuación. 98. Mantener los programas específicos de apoyo escolar y extraescolar: refuerzos, apoyos dentro y fuera del aula, cotutorías, horarios y grupos flexibles y otros, que favorezcan el éxito escolar del alumnado de la etapa de educación primaria en las competencias clave en comprensión lectora, lenguas extranjeras y matemáticas.

Actuación. 99. Establecer acciones preventivas y de apoyo dirigidas a evitar el abandono escolar temprano de la escolarización y la educación formal en las poblaciones más vulnerables o desfavorecidas, como es el caso de los menores inmigrantes o de población gitana, partiendo del análisis de experiencias de buenas prácticas que tienen como resultado la asistencia continuada a las escuelas, la divulgación de sus resultados y la promoción de su aplicación.

Actuación. 100. Fomentar, en colaboración con el Tercer Sector de Acción social, los programas de educación de calle y de animación sociocultural para la prevención

del absentismo y abandono escolar, contando para ello con la participación de las y los menores de edad.

Actuación. 102. Fomentar, en colaboración con el Tercer Sector de Acción social, políticas contra la segregación que refuercen la escolarización completa, que promuevan la integración educativa, garantizando el acceso y la permanencia en el sistema educativo en condiciones de igualdad, independientemente del origen racial o étnico del alumnado, y eliminen las malas prácticas en este sentido.

Actuación. 103. Impulsar la coordinación entre los centros educativos, los servicios sociales y el Tercer Sector de Acción Social al objeto de prevenir el abandono escolar en las familias vulnerables e intervenir en el caso de que este tenga lugar.

Actuación. 104. Desarrollar programas para promover la universalización de la escolarización y el aumento del éxito académico del alumnado gitano, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria.

Actuación. 105. Reducir el absentismo de los niños y las niñas gitanas en la Educación Primaria, en virtud de lo establecido en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020, contando con la colaboración de las organizaciones no gubernamentales que trabajan con la población gitana.

Actuación. 106. Apoyar, en colaboración con el Tercer Sector de Acción Social, el proceso educativo de la población inmigrante a través de la puesta en marcha de programas dirigidos a:

Promover la integración y la convivencia intercultural y que contribuir a compensar desigualdades o atender necesidades educativas especiales de la juventud inmigrante

Prevenir el absentismo escolar a través de la intervención en entornos sociales de riesgo.

Aprender la lengua y la cultura del país de acogida, manteniendo la cultura del país de origen, además de otro tipo de acciones formativas e interculturales.

Fomentar la participación de las familias inmigrantes en el proceso educativo de sus hijos y en las actividades desarrolladas por la comunidad educativa.

Formación de profesorado en el ámbito intercultural.

Objetivo operativo. 13. Propiciar actuaciones encaminadas a que las personas que han abandonado los estudios retornen la formación reglada y/u obtengan por otras vías una titulación superior a la que tienen.

Actuación. 108. Aumentar significativamente la escolarización en Educación Secundaria Postobligatoria con el fin de acercarnos al objetivo europeo de reducción del abandono escolar temprano para el año 2020 que señala que el 90% de las y los jóvenes de entre 18 y 24 años deben tener formación de bachillerato o formación profesional de grado medio, a través de:

Implementación de itinerarios formativos alternativos, a través de la Formación Profesional del Sistema Educativo, para el alumnado en riesgo de no alcanzar los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Puesta en marcha de campañas de sensibilización dirigidas a jóvenes y a sus familias sobre la importancia de continuar los estudios de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio, contando para ello con el Tercer Sector de Acción social.

Actuación. 109. Potenciar la formación profesional entre las personas más jóvenes y, en particular, al alumnado mayor de 16 años que no haya obtenido el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) mediante la formación en

talleres profesionales y específicos, principalmente, escuelas taller para menores de 25 años y talleres de empleo para mayores de 25 años.

Actuación. 111. Generalizar la oferta de programas del ámbito de la Formación Profesional del Sistema Educativo, al objeto de ofrecer una alternativa educativa nueva a los jóvenes mayores de 15 años que no han obtenido el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de que consigan una preparación suficiente para su integración en el mercado laboral, así como para su continuidad en el Sistema Educativo a través de la Formación Profesional.

Actuación. 114. Potenciar la oferta de programas específicos de formación e inserción para jóvenes menores de 30 años dirigidos a la obtención de certificados de profesionalidad o diferentes ofertas formativas conducentes a la obtención de certificados de profesionalidad o que incluyan compromiso de contratación.

Actuación. 116. Incentivar la progresiva implantación del modelo de Formación Profesional Dual establecido en el Real Decreto 1529/2012, de forma que incremente la participación de las empresas en el diseño y la oferta de la Formación Profesional, mejorando con ello la inserción laboral del alumnado y la transferencia del conocimiento entre centros educativos y empresas.

Actuación. 117. Impulsar sistemas de información y orientación educativo - laboral para facilitar el conocimiento de las diversas ofertas de formación y los mecanismos de movilidad profesional en el mercado laboral, así como asesorar sobre los itinerarios formativos más adecuados.

Objetivo operativo. 15. Poner al servicio de las personas con menores niveles de empleabilidad los dispositivos de educación a lo largo de toda la vida e impulsar el reconocimiento de competencias no formales con el objetivo de poder certificar las competencias adquiridas, como mecanismos clave de inserción laboral e inclusión social.

Actuación. 119. Incrementar la participación de las personas adultas en la formación permanente a través de la creación de una herramienta de asesoramiento, información y orientación sobre las posibilidades formativas de la ciudadanía objeto de esta formación.

Actuación. 120. Potenciar la formación de personas adultas mediante acuerdos con instituciones y organizaciones empresariales para facilitar programas de formación.

Actuación. 121. Promover la formación de personas adultas a través de las aulas “Mentor” y otros modelos de formación no presencial.”

Actuación. 124. Desarrollar, en cooperación con el Tercer Sector de Acción Social, medidas dirigidas a la población gitana para desarrollar:

Programas de alfabetización de personas adultas, que incluyan actividades de aprendizaje para la participación social y faciliten el acceso y el conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación.

Programas integrales para las mujeres gitanas, que incorporen necesariamente actividades de alfabetización y formación básica.

4.3.3. Marco de la estrategia española de activación para el empleo 2014-2016

El Real Decreto 751/2014, de 5 de septiembre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Activación para el Empleo 2014-2016 desarrolla en su punto primero -“Marco de la estrategia española de activación para el empleo 2014-2016: la estrategia Europa 2020, directrices de empleo y programa nacional de reformas”- que entre las áreas prioritarias en cumplimiento de la Estrategia Europa 2020 destacan “luchar contra el desempleo y las consecuencias sociales de la crisis” y “entre otras medidas, la mejora de la capacitación de los trabajadores. Por ello a lo largo de este año se establecerá un nuevo modelo de formación para el empleo (...)”.

4.4. Las iniciativas para la inclusión a nivel autonómico: El Tercer Plan Vasco de Inclusión Activa (2012-2016)

Aunque todas las comunidades autónomas plantean iniciativas, planifican y desarrollan acciones para luchar contra la exclusión social, la Comunidad Autónoma vasca es, junto con la navarra, es pionera y una de las más avanzadas en iniciativas y desarrollo de acciones para la inclusión social. Un claro ejemplo es un estudio que analiza las características personales y sociales de 416 perceptores del Ingreso Mínimo de Inserción (IMI) en 1997 en el municipio de Getxo, y que permite a su autoras, Arango y Tamayo (1999), concluir que “tras el detenido estudio de las variables manejadas en esta investigación pretendemos establecer, en este apartado, el perfil típico del beneficiado por Plan de lucha contra la Pobreza en el municipio de Getxo. Esta labor la pretendemos realizar de una forma sintetizada.”

Los solicitantes del IMI en Getxo son principalmente mujeres, separadas o divorciadas, con hijos a su cargo, en paro y con una edad comprendida entre los 49 y los 20 años de edad. Esta circunstancia provoca que la unidad convivencial más característica entre los receptores del IMI en Getxo sea la familia monoparental a cargo de una mujer. Este perfil de beneficiario se mantiene desde comienzos de la década, según datos del censo de 1991.

El Tercer Plan Vasco de Inclusión Activa (2012-2016) expone entre sus líneas estratégicas para lograr la inclusión social, en el área de educación, promover la inclusión social mediante la activación desde la educación a lo largo de la vida.

Los dos grandes objetivos de esta línea estratégica son:

- Impulsar la reducción del abandono escolar como elemento clave para la prevención de la exclusión social.
- Promover la inclusión escolar y social, adecuando las respuestas educativas a todas las personas.

Algunas de las actuaciones importantes para la consecución de estos objetivos son los programas de cualificación profesional inicial (PCPI), para los adolescentes de 16 a 18 años que no han aprobado la Educación Secundaria Obligatoria, el sistema integrado de formación profesional, los servicios de orientación e información a lo largo de la vida sobre desarrollo profesional y personal, la acreditación de la competencia profesional, así como las Escuelas Permanentes de Adultos.

Centra este Plan de Inclusión sus acciones, a través del aprendizaje a lo largo de la vida, tratando de dar respuesta a unas necesidades en relación con la empleabilidad de las personas, siendo algunas de ellas: la mejora de las competencias básicas para garantizar su inserción social y laboral, flexibilización de itinerarios formativos, facilitando el reconocimiento de los resultados de aprendizaje alcanzados en la educación formal, no formal e informal.

Asimismo, se formulan como elementos fundamentales de Plan, facilitar el acceso a la formación a través de las TIC, la renovación de un sistema integrado de formación profesional capaz de atender a las necesidades de las personas y del sistema productivo; complementado todo ello con una oferta de servicios de información, asesoramiento y orientación a lo largo de la vida sobre las posibilidades de desarrollo personal y profesional.

4.5. Las acciones para la Inclusión en Castilla y León

No existe actualmente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León ningún Plan de Inclusión Social, habiendo finalizado el último el 31 de diciembre de 2007 (Decreto 57/2004, por el que se aprueban los Planes Regionales Sectoriales de Atención y Protección a la Infancia, de Atención a las Personas Mayores, de Atención a las Personas con Discapacidad, y de Acciones para la Inclusión Social, 2005).

Las acciones de lucha contra la exclusión social, que se iniciaron con la implantación del Ingresos Mínimo de Inserción (IMI). Esta prestación de Ingresos

Mínimos de Inserción, fue creada en el año 1990, como consecuencia de un acuerdo entre la Administración Regional y las Centrales Sindicales más representativas en el ámbito de la Comunidad, y se configuraba como una ayuda social destinada a cubrir las necesidades de subsistencia de quienes carecieran de los medios económicos para ello, propiciando simultáneamente la integración personal, familiar, social y, en su caso, laboral de los miembros de la unidad familiar beneficiaria.

4.5.1. La Renta Garantizada de Ciudadanía en Castilla y León

La Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC), establecida por la Ley 7/2010, de 30 de agosto y Decreto 61/2010 de 16 de Diciembre por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo y aplicación de la ley 7/2010, es el marco para las acciones de inclusión social en nuestra comunidad autónoma.

En el artículo 1 de la citada ley se establece que su objeto es determinar las condiciones de acceso y disfrute del derecho subjetivo a la RGC, a quienes se encuentren en situación de exclusión social y se define como una prestación social de naturaleza económica y percepción periódica, orientada a promover la integración de quienes se encuentren en situación de exclusión social garantizando la cobertura de las necesidades básicas.

Esta prestación social pretende garantizar el acceso a los recursos y oportunidades sociales, en igualdad de condiciones, de las personas con especiales dificultades de inclusión social, no tratándose únicamente de una prestación económica que asegure unos ingresos mínimos, a las unidades familiares que no tengan derecho a ninguna otra prestación o que no superen los límites establecidos para ser beneficiarios.

La Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) se define como una prestación social, de naturaleza económica y de percepción periódica, que se configura básicamente como renta familiar.

La Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) es una prestación subsidiaria respecto a cualquier prestación de cualquier sistema público de protección, de tal manera que deberá haber solicitado y agotado su percepción.

La RGC complementará los ingresos que tuviera la unidad familiar en su conjunto hasta el importe que de prestación pudiera corresponder. No obstante, no se complementará cuando el solicitante de la RGC sea titular de prestaciones de la Seguridad Social o de cualquier otro sistema público de protección. Su reconocimiento está condicionado al cumplimiento de los requisitos y a la suscripción del Proyecto Individualizado de Inserción.

La finalidad de la RGC es proporcionar los medios y apoyos necesarios para atender las necesidades básicas de subsistencia y promover la integración de quienes se encuentren en situación de exclusión social.

La cuantía básica de la prestación es del 80% del Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples (IPREM). El Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples (IPREM) es un índice empleado en España como referencia para la concesión de ayudas, becas, subvenciones o el subsidio de desempleo entre otros. Este índice nació en el año 2004 para sustituir al Salario Mínimo Interprofesional como referencia para estas ayudas. El IPREM para el año 2015, congelado por quinto año consecutivo, es de 532,51 euros mensuales.

Por cada miembro de la unidad familiar o de convivencia distinto del titular se reconocerá un complemento establecido en la siguiente cuantía:

- Primer miembro: 75% de la cuantía básica
- Segundo miembro: 15% de la cuantía básica
- Tercer miembro y siguientes: 10% de la cuantía básica

La cuantía máxima de la prestación será del 130% del IPREM.

Si la unidad familiar cuenta con ingresos y satisface importes en concepto de alquiler o adquisición de vivienda protegida de promoción directa, la cuantía de RGC se incrementará por los importes pagados hasta la cuantía máxima que pudiera corresponder. El mismo tratamiento se dará a las cantidades satisfechas en concepto de prestación de alimentos y/o pensión compensatoria cuando se estén abonando.

La Renta Garantizada de Ciudadanía, establece como obligación y como derecho una serie de medidas complementarias, a través del proyecto individualizado de inserción (PII), tratando de facilitar itinerarios de inclusión con la participación de equipos multiprofesionales y garantizando la integralidad de las intervenciones.

Por lo que se refiere a la intensidad de la prestación de Renta Garantizada de Ciudadanía, en relación con la gestión de las rentas mínimas del resto de España podemos citar al informe “Índice de Desarrollo de los Servicios Sociales 2012” donde, refiriéndose a las rentas mínimas se afirma que

Castilla y León muestran déficit significativos en los siguientes aspectos:

La cobertura que ofrece en materia de Rentas Mínimas de Inserción, que alcanza sólo a uno de cada 548,7 habitantes de Castilla y León, un ratio excesivamente elevado frente a los 147,6 de media estatal. Este dato contrasta con la elevada cuantía de estas Rentas Mínimas de Inserción en Castilla y León, ya que el porcentaje que supone el gasto medio por titular en relación con la renta media por hogar en esta Comunidad es del 19,16%, la más elevada de todas las Comunidades, y muy por encima de la media estatal que es el 12,09% (García Herrero & Ramírez Navarro, 2012:53).

No obstante, auspiciado por la Asociación Estatal de Directores y Gerentes de Servicios Sociales se realiza en 2014 un nuevo informe DEC referido a las Comunidades Autónomas. Por lo que se refiere a las Rentas Mínimas de Inserción la cobertura señalada anteriormente, de un perceptor por cada 548,13 habitantes en 2010, se

convierte en dos años en uno cada 120 personas (García, Barriga, Ramírez, & Santos, 2014).

4.5.1.1. Proyecto Individualizado de Inserción

Siguiendo el modelo francés, la mayor parte de las normas reguladoras de las rentas mínimas en España establecen formalmente una vinculación directa entre la prestación y su correspondiente contraprestación. Suelen incorporar, de forma expresa, el llamado dispositivo de la inserción, estableciéndose una estrecha vinculación legal entre prestación y contraprestación, y articulándose esta última a través de lo que se conoce como el proyecto individualizado de inserción (PII), estipulado entre el beneficiario y la administración pública. El objetivo del PII es promover acciones de desarrollo y búsqueda de la autonomía social, de formación y perfeccionamiento de la cualificación profesional, actividades de interés general, o bien, de inserción en el medio profesional (Olmeda Freire, 2014).

4.5.1.2. Proyecto Individualizado de Inserción en la normativa

El PII se encuentra referenciado en la normativa que regula la Renta Garantizada de Ciudadanía, así como en el Decreto que regula las Ayudas de Urgencia Social. Recoge la normativa dos tipos de proyectos: PII genérico y el PII específico.

4.5.1.2.1. Proyecto Individualizado de Inserción Genérico

Como criterio general, todos los usuarios, tanto coyunturales como estructurales, deberán firmar el Proyecto Individualizado de Inserción Genérico (artículo 10.1 del Decreto 61/2010) en los que se recogen los siguientes compromisos y obligaciones:

- Participar en programas de empleo y acciones específicas de inserción, orientación, promoción y formación o reconversión profesional que se determine.

- Realizar una búsqueda activa de empleo.
- Comparecer en la Gerencia Territorial de Servicios Sociales y en otros organismos y entidades colaboradoras cuando sea requerido para ello.
- Renovar la demanda de empleo en forma y fecha establecidas.
- Presentarse a toda oferta de empleo que se facilite.
- Aceptar ofertas de empleo propuestas.

Este “Proyecto Individualizado de Inserción Genérico” viene recogido en punto séptimo de la solicitud de Renta Garantizada de Ciudadanía, asumiendo y firmando el solicitante los compromisos en el momento en que firma la solicitud.

4.5.1.2.2. Proyecto Individualizado de Inserción Específico

En las situaciones de exclusión social estructural, los profesionales de CEAS realizarán un PII adaptado a las características y necesidades de cada uno de los miembros de la unidad familiar con el objetivo de lograr su integración social. Para la realización de este compromiso han de participar y consensuar con el profesional todos los miembros de la unidad familiar.

Este tipo de obligaciones pueden estar relacionadas con la participación social, adquisición de habilidades sociales, promoción y mejora de la salud, formación, orientación laboral, así como aquellas que el técnico considere adecuadas.

En relación a la estructura del Proyecto Individualizado de Inserción Específico, este ha de contener como mínimo los siguientes apartados:

4.5.1.2.2.1. Miembro de la unidad familiar con el que se trabaja

Para la elaboración del PII, se han de establecer compromisos y obligaciones con cada uno de los miembros de la unidad familiar que se encuentren en condiciones de participar. Las actuaciones que se llevarán a cabo estarán dirigidas a uno o varios

miembros de la unidad familiar, tanto titulares como beneficiarios, independientemente de la edad de cada uno.

4.5.1.2.2.2. Niveles de intervención

La intervención con los perceptores de RGC o Ayudas de Urgencia Social no se plantea únicamente a nivel de integración sociolaboral. Los niveles en los que hay que intervenir para eliminar factores que afectan al normal desarrollo personal y social de los usuarios provocando situaciones de exclusión social, dificultad en la inserción laboral y el impedimento de vivir de acuerdo a las normas, son los recogidos en el artículo 10.6 del Decreto 61/2010, de 16 de diciembre, y son:

- Personal
- Familiar
- Socio-comunitario
- Socio-laboral

4.5.1.2.2.3. Objetivos

Los objetivos planteados en el PII, están orientados a producir un cambio en las áreas afectadas por la situación problema, así como en los factores desencadenantes de la misma. La concreción de objetivos en cada área será clave para lograr eliminar los factores que contribuyen al origen y mantenimiento de la situación problema. Algunos ejemplos de objetivos orientados a evitar la exclusión social, serían:

- Potenciar las destrezas y habilidades para el desarrollo personal.
- Potenciar la autonomía del solicitante para la resolución de sus necesidades.
- Garantizar la cobertura de las necesidades básicas.
- Mejora de las relaciones entre los miembros de la unidad de convivencia.
- Favorecer una atención adecuada a los menores.

- Facilitar medios para la integración en la comunidad, grupos de refuerzo y de apoyo.
- Potenciación y desarrollo de habilidades sociales y de apoyo.
- Lograr o mantener condiciones adecuadas de la vivienda.
- Mantener buenas condiciones de salud para los miembros de la unidad de convivencia, en especial los menores.
- Favorecer el acceso al mercado laboral en condiciones normalizadas.
- Fomentar la inserción laboral del usuario.

4.5.1.2.2.4. Actuaciones profesionales

Hay que resaltar en el PII la figura del coordinador de caso. Se reseñarán en el Proyecto aquellas intervenciones realizadas por el coordinador de caso en un primer momento, así como el resto de profesionales que vayan a intervenir como agentes de cambio en la situación problema. Algunas de las actuaciones profesionales serían:

- Orientación, información y tramitación de aquellos recursos y prestaciones que pueda resolver necesidades del solicitante y la unidad familiar.
- Apoyo profesional ante una situación problema.
- Derivación al Equipo de Inclusión Social.
- Derivación al Equipo de Promoción de la Autonomía Personal.
- Derivación al Programa de Apoyo a Familias.
- Derivación a distintos programas que se consideren adecuados.

4.5.1.2.2.5. Compromisos del interesado

Estos compromisos que adquiere el solicitante, así como cada uno de los miembros de la unidad familiar mayores de 18 años, son acordados previamente entre el coordinador de caso y los miembros de la unidad de convivencia, aunque

posteriormente pueden ser concretados con otros profesionales que intervendrán en el PII. Algunos ejemplos de compromisos del solicitante:

- Facilitar la intervención del coordinador de caso así como la realización del seguimiento de la situación.
- Compromiso de seguir indicaciones y compromisos adquiridos con el resto de profesionales.
- Practicar hábitos de vida saludables.
- Mantener una higiene personal adecuada.
- Mantenimiento de condiciones adecuadas de higiene en la vivienda.
- Asistencia a escuela de padres.
- Solicitar el servicio de Mediación Familiar.
- Llevar a los menores en edad escolar al colegio, justificando con informes de los distintos profesionales las ausencias al mismo.
- Asistencia a las citas sanitarias con los menores.
- Cumplimiento del calendario de vacunaciones.
- Mantener al día los pagos de alquiler, luz, agua, comunidad.
- Asistencia a acciones de orientación laboral.
- Participación en acciones de formación.
- Otros compromisos.

El solicitante contará con el apoyo, orientación y asesoramientos del coordinador de caso, a lo largo de este proceso, en el momento que lo precise.

4.5.1.2.2.6. Actuaciones

Asesoramiento, adaptación y acompañamiento en el desarrollo del Proyecto Individualizado de Inserción.

Para el desarrollo del proyecto se realiza una intervención programada, haciendo uso tanto de actuaciones específicas diseñadas por los técnicos del equipo, como de otros recursos ya existentes.

- Diseño y desarrollo de actuaciones de acompañamiento social y de mediación.
- Para facilitar el desarrollo personal.
- Para potenciar la cualificación específica y las habilidades profesionales.
- Para activar los cauces de acceso a la formación y el empleo.
- Coordinaciones con diferentes departamentos municipales, instituciones y agentes.

4.5.1.2.2.7. Temporalización de cada una de las actuaciones llevadas a cabo

Aunque la prestación de RGC no tiene tiempo límite en la prestación, a excepción de cambios socio-económicos en la unidad familiar, el coordinador de caso establecerá la temporalización adecuada a los compromisos adquiridos en el PII y a los objetivos señalados teniendo en cuenta si son a corto, medio o largo plazo.

4.5.1.2.2.8. Indicadores de evaluación y de consecución de objetivos.

El coordinador de caso establecerá los indicadores adecuados que le permitan conocer los cambios que se han producido en las condiciones que provocaron la situación problema y en los requisitos que justificaron la concesión de la prestación, el grado de cumplimiento de los compromisos adquiridos en el PII y la permanencia del riesgo de exclusión. Para cada una de las actuaciones se establecerán distintos indicadores. Algunos ejemplos de indicadores de evaluación:

- Nº de entrevistas solicitadas por el coordinador de caso y faltas de asistencia no justificadas.
- Adecuación de cada recurso tramitado.
- Nº de entrevistas de trabajo a las que ha asistido.
- Cumplimiento del calendario de vacunaciones.

- Confirmación del pediatra de la asistencia a revisión de los menores.
- Confirmación del profesorado de la asistencia de los menores al centro escolar.
- Visitas domiciliarias para supervisar las condiciones de salubridad e higiene de la vivienda.
- Constatación del pago de alquiler, luz, agua...

4.5.1.2.2.9. Seguimiento

El coordinador de caso realizará un seguimiento continuado del caso. Los períodos de seguimiento se establecerán en tres, seis, nueve o doce meses, en función de los objetivos establecidos. Por otra parte, será preciso realizarlo si se modifican las circunstancias de la unidad familiar.

4.5.2. Profesionales especialistas del Equipo de Inclusión Social

El Equipo de Inclusión Social (EDIS) es el conjunto de profesionales, dentro de la red de servicios sociales, que desarrolla una intervención específica en la atención integral a personas y familias en situación de vulnerabilidad, de riesgo o en exclusión social, con el objetivo de conseguir su inserción en las áreas personal, social/relacional, comunitaria y de participación, económica, formativa, laboral y sociosanitaria.

El objetivo de cada uno de los profesionales del Equipo es atender, de la manera más personalizada posible, las demandas que sean planteadas en cada una de las áreas mencionadas, y conforme a los ámbitos de actuación que posteriormente se describirán, dado que cada uno de ellos origina intervenciones diferentes (Borrador Plan de Inclusión Social del Ayuntamiento de León, 2015).

Cada persona y cada necesidad son las determinantes del tipo de atención que desde los Servicios Sociales se ha de prestar, y por lo general, requieren un combinado de actuaciones y servicios específicos en cada caso. En este punto es importante incorporar, también, el enfoque intercultural.

El diseño de la intervención considera el riesgo de exclusión social como un fenómeno multidimensional, y multicultural, y por ello, las estrategias de inclusión activa deben integrar una pluralidad de actuaciones que sólo de forma conjunta, son capaces de ofrecer soluciones eficaces a los problemas de las personas.

Los diferentes profesionales del Equipo realizan una contribución sinérgica en función de su formación académica específica, capacidad y recursos. Existe un intercambio de conocimientos y experiencias, en procesos de trabajo compartido, contando con tres variables: los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

Capítulo 5. El contexto familiar y la educación

Como ya se ha señalado anteriormente, la relación entre la educación y la formación, o más bien la carencia de formación, son condicionantes o determinantes de los procesos de exclusión social.

El déficit de competencias adquiridas, necesarias para la inserción laboral y social y para la integración en el mercado laboral, suponen un obstáculo para la inserción social plena y pueden conducir a los procesos de exclusión social.

Jiménez (2008:181) entiende que el sistema educativo es uno de los ejes sobre los que pivota la inclusión social, reseñando

Obviamente, no podemos olvidar que el sistema educativo es un subsistema dentro de la sociedad y que, por tanto, se ve afectado por los cambios que se producen a nivel más general. No obstante, la escuela debe ser uno de los medios más importante para potenciar procesos integradores e incluyentes.

El avance de estos derechos sociales supone un capital social histórico acumulado importante. Su efectiva protección se basa en una redefinición del trabajo y el empleo y en la consiguiente consolidación como verdaderos derechos de ciudadanía. Esto supone definir los derechos esenciales de los ciudadanos a los servicios sociales y buscar las correspondientes garantías y formas de financiación. Frente a determinadas situaciones de vulnerabilidad, se hace precisa una intervención intencionada y fundamentada para que la condición de ciudadano se haga presente en todos los miembros de la sociedad (Domínguez Pachón, 2005).

Con todo lo expuesto en torno al concepto de exclusión social, resulta evidente que es un término muy importante en la política social contemporánea. Focalizando la atención en la situación concreta de la infancia y la educación, la ausencia o deficiencia de la misma genera en los infantes la falta de capacidad para interactuar

igualmente y, ser reconocidos como iguales por el resto de la sociedad (Klasen, 2000).

Asimismo, en el sistema educativo se evidencian unas tácticas exclusorias “informales” o “no oficiales” que ocultan la situación real. En estas instancias, los tutores sugieren a los padres de niños “difíciles” que podría ser de su interés trasladar al niño a otra escuela antes de que se vuelva inevitable la situación de exclusión permanente.

“Es destacable que abrumadoramente, los niños/as excluidos/as provienen de familias que están bajo estrés, que probablemente tienen menos empleo y que están experimentando múltiples desventajas. Muchos de los padres de estos/as niños/as pueden haber sido excluidos ellos mismos de la escuela o haber experimentado dificultades cuando estaban en la escuela” (Mcrae, Maguire, & Milbourne, 2003).

5.1. La participación de la familia en la educación de sus hijos.

Las escuelas no se pueden ser estudiadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico al que pertenecen, el cual además es responsable de la construcción y el control de los significados sociales. Si algunas raíces del fracaso escolar o de la exclusión educativa residen en contextos que se exceden al sistema educativo, sería necesario entonces promover acciones políticas que asuman responsabilidades en diversos niveles académicos y sociales (Serna, Yubero & Larrañaga, 2008).

Destacan los autores la relación de las influencias del contexto familiar y social del alumno en los logros educativos afirmando que *“(…) la investigación futura debería, por un lado, continuar explorando las influencias multicontextuales en el rendimiento de los estudiantes para conocer cómo el contexto social modela su percepción. Por otro lado, debería examinar los efectos del contexto social en otras variables contextuales importantes (implicación parental, estilos parentales de*

socialización, el ambiente académico del hogar, etc.). Además, sería necesario realizar investigaciones longitudinales para entender mejor la dirección de los efectos, que muy probablemente con el tiempo sean recíprocos” (Serna, Yubero & Larrañaga, 2008).

5.2. Intervención familiar en entornos cronificados en la exclusión social.

Escudero (2013) distingue varios factores que pueden estar asociados a la cronicidad en la exclusión, refiriéndose a familias con menores: *factores de carácter biológico, situaciones de carácter psicológico, estructuras y estilos de funcionamiento familiar y factores que se asientan en el marco de lo social.*

Los *factores de carácter biológico*, tienen un componente de cronicidad o al menos de larga duración en el proceso de su tratamiento, y hay que considerar todos los elementos que tienen que ver con discapacidad o enfermedad en los progenitores u otros miembros de la unidad familiar. Asimismo, señala dentro de estos factores las adicciones y los problemas severos de salud mental.

Un segundo tipo de factores tienen que ver con *situaciones de carácter psicológico*, perdurables en el tiempo: situaciones traumáticas vividas, secuencias de pérdidas muy dolorosas, trastornos relacionados con el apego y la vinculación dentro de la familia, y circunstancias que tienen que ver con algunos trastornos y características de personalidad.

Por lo que se refiere a *factores que se asientan en el marco de lo social*, generalmente en las familias cronificadas, en las que existen menores en situación de riesgo, existe con mucha frecuencia una situación de pobreza, de exclusión, a veces de gran aislamiento de la familia dentro de su entorno social, de su comunidad.

Señala, como último factor las *estructuras y estilos de funcionamiento familiar* que suelen ser característicos de familias de riesgo cronificado. En muchas ocasiones también la cronificación está asociada a estilos de vida, creencias de la familia que resultan disfuncionales dentro de su entorno porque generan bloqueos o barreras para

una buena integración de los menores en la comunidad, entre iguales, y en el entorno socio-educativo (Escudero, 2013).

5.3. La vivienda y el contexto comunitario.

Respecto a la vivienda hay que partir del supuesto de que nadie elige vivir hacinado pudiendo vivir de forma más holgada; por lo tanto, el hacinamiento que se manifiesta en algunas ocasiones debe entenderse en relación con otros factores. Un primer factor sería la reticencia de la población local a alquilar a extranjeros (sobre todo si estos extranjeros son musulmanes). Un segundo factor sería la necesidad de compartir el alquiler debido a los precios elevados. Y un tercer factor estaría relacionado con el modo específico de inserción en la economía informal que no asegura ingresos mensuales. En relación a este tercer factor, señalar que tampoco las prestaciones de rentas mínimas, por su propia configuración administrativa garantizan ingresos regulares. Existen mecanismos en la RGC que penalizan el incumplimiento de compromisos del PII e incumplimientos de tipo administrativo, con la denegación de la prestación y la imposibilidad de realizar una nueva solicitud en el plazo de seis meses.

La conjugación de estos factores supone que buena parte de la población en riesgo o en situación de exclusión social, especialmente minorías étnicas e inmigrantes, se ve obligada a vivir en condiciones de hacinamiento más por las características estructurales de la economía local que por sus propias características culturales, tal y como es justificado en algunas ocasiones por el discurso social. Así pues, esto obliga en ocasiones a la movilidad del hogar familiar y por tanto de los menores, influyendo en su educación.

También es necesario reseñar la importancia de la comunidad, barrio, como uno de los elementos que influyen en el acceso a los recursos educativos y sociales. La pertenencia a un estrato socioeconómico determina, fundamentalmente por el precio de acceso al alquiler o a la compra, la elección de zona de residencia de las personas en situación económica débil. En consecuencia, la distribución de familias en situación

de exclusión social no es homogénea en el conjunto de la ciudad y la opción de vivienda queda delimitada a determinados barrios o zonas. Uno de los elementos singulares de los barrios en los que se asientan estas familias es la diversidad cultural, como se apuntará en alguna de las zonas de León, o la concentración otros casos.

La distribución geográfica de estas familias, se caracteriza por su alta movilidad, siempre con el objetivo de encontrar una vivienda mejor y adecuada a sus ingresos económicos. Valga como dato esta afirmación recogida de un estudio de una zona de asentamiento de personas en situación de exclusión social en otra provincia: “entre la población española nacida en España, mayoritaria en el barrio, destaca un alto porcentaje de personas de etnia gitana. En los años 80 se calculaba que ascendían casi a un 50%. Con todo, si se unen la falta de estadísticas oficiales con la alta movilidad que ha venido caracterizando a los vecinos (Buades Fuster & Giménez Romero, 2013). Estas conclusiones son perfectamente aplicables a la zona de Armunia, a partir de los años 90 con la intervención de la política social de vivienda y la construcción de 182 viviendas de protección oficial de promoción pública.

La oferta de viviendas, especialmente en régimen de alquiler, no siempre presenta las condiciones adecuada y mínimas de habitabilidad pero su precio viene determinado por la demanda que mantiene los precios altos, no solamente en comparación a los ingresos de estas familias, sino en función del precio de alquiler del mercado.

El coste de la vivienda, supone para las economías de estas familias en riesgo de exclusión social una carga que supone en muchos casos entre la mitad y dos tercios de los ingresos percibidos por la prestación de la RGC, a pesar que algunos autores afirmen que “en el momento actual prácticamente han desaparecido las tres fuentes de demanda demográfica: pirámide favorable, inmigración y cambio favorable en la formación de hogar”. Este razonamiento que es válido como leyes del mercado de la oferta y la demanda no sirve para los colectivos y familias en situación de exclusión social que buscan vivienda (Módenes & López-Colas, 2014).

Capítulo 6. Análisis demográfico de la ciudad de León

El análisis demográfico es un instrumento básico para planificar las Políticas Sociales en el territorio municipal y por lo tanto para las acciones e intervenciones sociales. La población evoluciona constantemente, de ahí que sea necesario conocer con la mayor precisión que sea posible sus características y los cambios de tendencia. Por ello, se analizan las principales variables demográficas y las incidencias que van a generar sobre el Municipio.

Según los datos del Padrón Municipal de Habitantes del Ayuntamiento de León, durante el año 2014 residen en la ciudad 131.174 personas (Padrón Municipal de Habitantes del Excmo. Ayuntamiento de León, 2014). No obstante es preciso reseñar que los datos extraídos del INE en relación a la evolución de la población del municipio de León, no son coincidentes en cuanto al número de habitantes en 2014. Los datos ofrecidos por el Nomenclátor: población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional, cuantifican los residentes en la ciudad de León en 129.551 personas (Instituto Nacional de Estadística, 2015). No obstante, estas discrepancias pudieran ser debidas a que desde el 1 de Enero de 2006 el INE está aplicando el procedimiento de caducidad de las inscripciones padronales de los extranjeros no comunitarios sin autorización de residencia permanente que no sean renovados cada dos años, por lo que no contabilizan como personas residentes en el municipio (Resolución del Instituto Nacional de Estadística y de la Dirección General para la Administración Local, por la que se dictan instrucciones técnicas a los Ayuntamientos sobre la revisión anual del Padrón municipal y sobre el procedimiento de obtención de la propuesta de cifras oficiales de población, 2005).

6.1. Evolución de la población en el municipio de León

Por lo que respecta a la evolución cuantitativa de la población del municipio de León, la evolución de su población ha sido negativa desde el año 2000, a excepción de los años 2004, 2005, 2006 y 2008, años en el que el crecimiento vegetativo fue positivo debido muy posiblemente a la llegada de inmigrantes al municipio.

Como se puede apreciar en la tabla nº 2, desde el año 2000 se produce un paulatino descenso de población, aunque en 2007 y 2009 es más apreciable, debido quizás a la regularización de personas inmigrantes con problemas administrativos de residencia, que han sido dados de baja en el Padrón Municipal de Habitantes por el INE.

Tabla 2. Distribución de la población en el municipio de León

	Hombres	Mujeres	Total
2000	64.391	73.615	138.006
2001	63.975	73.409	137.384
2002	63.186	72.608	135.794
2003	63.046	72.588	135.634
2004	62.973	72.816	135.789
2005	63.124	73.290	136.414
2006	63.255	73.730	136.985
2007	62.341	72.718	135.059
2008	62.301	72.818	135.119
2009	61.823	72.482	134.305
2010	61.685	72.327	134.012
2011	60.944	71.800	132.744
2012	60.354	71.326	131.680
2013	59.712	70.889	130.601
2014	59.132	70.419	129.551

Fuente INE (2015): Elaboración propia

Observamos en el gráfico nº 1, que la pérdida de efectivos poblacionales no se ha repartido de forma proporcional entre los hombres y mujeres, descendiendo en el período estudiado aproximadamente 5200 personas del género masculino por 3200 personas del género femenino.

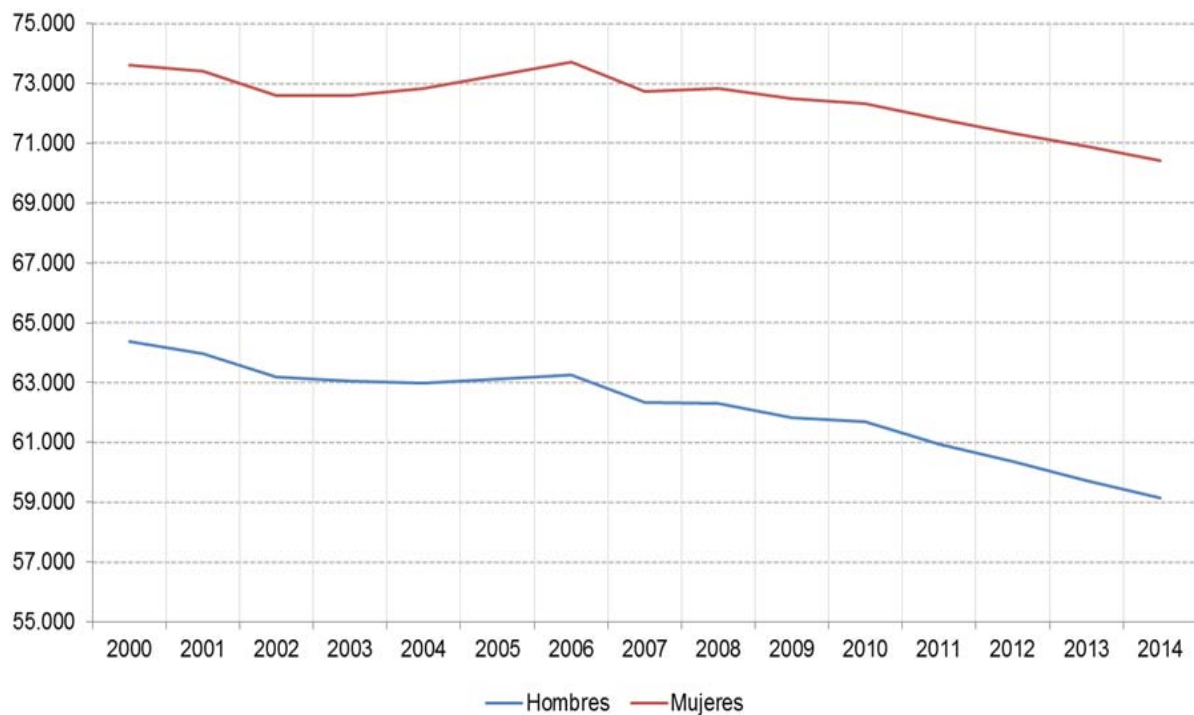


Gráfico 1. Evolución de la población por género en el municipio de León (2000-2014)

Fuente: INE

6.2. Estructura de población del municipio de León

En relación con la estructura de población de León, podemos señalar lo siguiente:

Casi una cuarta parte, 32.784 personas, (24,99%) de la población tiene 65 o más años, habiendo aumentado aproximadamente un 3% más que en 2008, lo que significa que en León viven en este tramo de edad (2.973 personas más que en 2008).

Estos primeros datos nos permiten afirmar que el municipio de León se va a caracterizar demográficamente por un *envejecimiento paulatino de la población*. A fin

de observar este fenómeno del envejecimiento, calculamos el denominado índice de vejez. En León el índice de envejecimiento es de 216,4 (216 personas mayores de 65 años por cada 100 menores de 15 años en el año 2014, mientras que en 2005 el índice era de 191,9).

Por otra parte, la población infantil (0-15 años) es de 15.150 personas, lo que supone el 11,5% del total, por lo que el peso de la población adulta es mayor que el de la población infantil.

- Podemos destacar los siguientes aspectos de la presente pirámide demográfica:
- Mayor esperanza de vida del género femenino.
- Déficits de nacimientos durante el período de Guerra Civil (1936-1939) y años de posguerra.
- Caída de la fecundidad desde el final de la década de los 80.

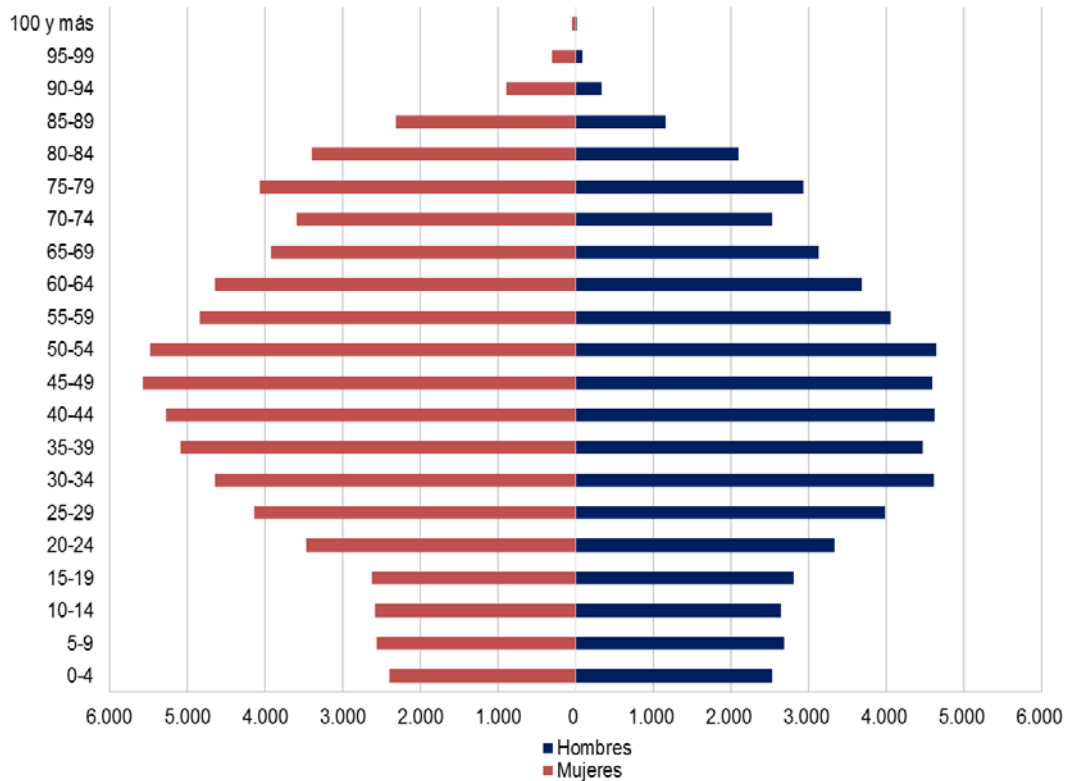


Gráfico 2. Pirámide poblacional del municipio de León (2014)

Fuente: Padrón Municipal de Habitantes del Ayuntamiento de León. 30 diciembre 2014

La pirámide demográfica va a estar dominada por las personas mayores de 65 años, por lo que el relevo generacional se ve comprometido. En consecuencia, la actual pirámide de edad plantea a corto plazo importantes retos en los ámbitos económicos, sociales, y sanitarios. (Excmo. Ayuntamiento de León - Concejalía de Familia y Servicios Sociales., 2014)

6.3. Distribución por género y edad del municipio de León

Por lo que se refiere al género, mujeres y hombres no tienen en León el mismo peso relativo: 54,34% y 45,65% respectivamente. Sin embargo, aunque el equilibrio se mantiene hasta los 29 años, a partir de esa edad la población femenina tiene un peso relativo mayor. Los datos al respecto arrojan un peso del 60'1% de mujeres mayores de 65 frente al 39'9 % de hombres (19.710 mujeres 13.074 hombres).

La sex ratio en el Municipio se concreta en el 84,0%, con un elevado índice de feminidad de 119,1 (cada 100 hombres hay 119 mujeres).

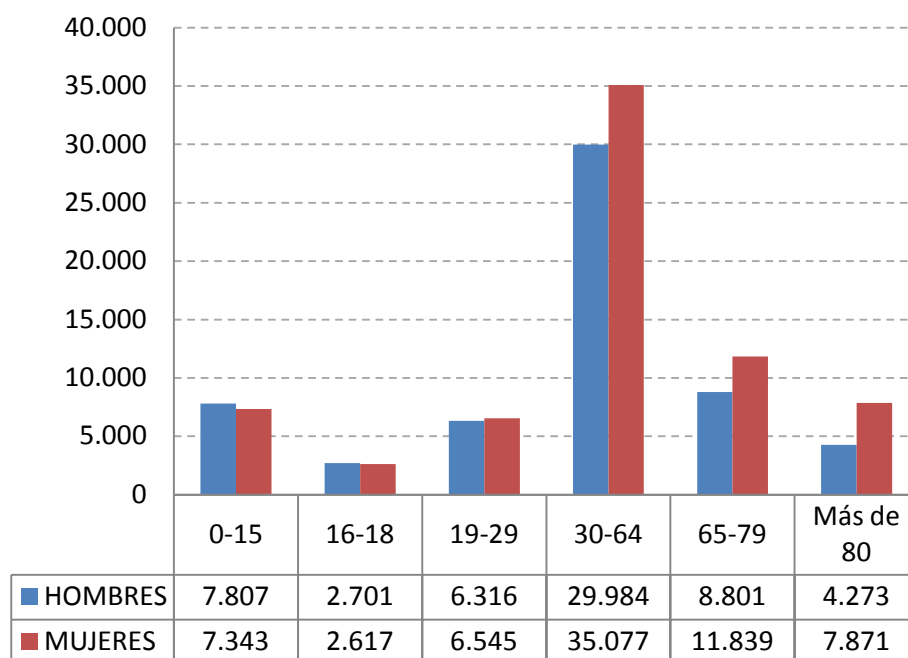


Gráfico 3. Distribución de la población del municipio de León por género y edad.

Fuente: Memoria Concejalía de Familia y Servicios Sociales (2014). Datos obtenidos el 31/12/ 2012

6.4. Las Zonas de Acción Social del Municipio de León

Ilustración 3: Mapa de las Zonas de Acción Social del Municipio de León



Zona de Mariano Andrés. Coincide con el distrito tercero, incluida la calle Álvaro López Núñez completa, con una población que representa el 21,15% del municipio. Como dato relevante, señalar que en la zona se asienta un porcentaje significativo de la población inmigrante del municipio. La zona se divide en tres subzonas en las que la dinámica demográfica presenta diferencias:

- *Las Ventas*, en la que predomina la población joven
- *San Esteban*, donde la población se caracteriza por un envejecimiento que es superior a la media y por su escasa población infantil.
- *Eras de Renueva*, población adulta, jóvenes y niños. El índice de envejecimiento es de los más bajos del municipio.

Zona El Egido – Santa Ana. Se distribuye por los distritos 5 y 10, la calle La Serna completa y la parte del distrito 1 sección 1, comprendida de las manzanas del 10 a 16.

En la zona reside el 17,6% de la población del municipio. Se detecta una tendencia hacia el envejecimiento de la población, constituyendo el 27% de la totalidad de la población de León mayor de 65 años.

Zona Puente Castro–San Claudio. Ocupa los distritos 6 y 8 y la sección 4 del distrito 1, menos la calle Lancia y la calle Alcalde Miguel Castaño completa. Residen en esta zona el 16,5% de los habitantes del municipio.

La población es eminentemente adulta, con escaso peso de la población infantil, y tendencia al envejecimiento. En el distrito 8 (Puente Castro), de carácter rural, el envejecimiento es superior.

Zona Crucero-La Vega. Se corresponde con las secciones 2, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15 y 16 así como las manzanas del 1 al 7 de la sección 3, todas ellas del distrito nº 7. En esta zona se asienta el 14,3% de la población total. Destaca por ser una población escasamente envejecida y por el importante peso específico de la población inmigrante (en la zona se asienta el 32'5% de la población inmigrante del municipio.).

Zona Palomera – San Mamés. Esta zona coincide territorialmente con el distrito 4, con el 14,6% de residentes del municipio. Muestra un envejecimiento próximo a la media, con predominio de la población adulta y un peso considerable de la población infantil respecto al resto de zonas (la zona incluye el Polígono de La Palomera donde se asienta población joven). La tendencia de la zona es a crecer urbanísticamente y en población.

Zona Centro. Se corresponde con los distritos 1 y 2, a excepción de las manzanas del 10 al 16 de la sección 1 y la sección 4 con la calle Lancia completa.

Supone aproximadamente el 12'2% de la población municipal. Se constituye como una zona de las más envejecidas demográficamente (se corresponde con el Casco Histórico y el Ensanche de la ciudad), asentándose el 28,76 % de la población mayor de 65 años del municipio.

Zona Armunia, Trabajo del Cerecedo y Oteruelo de la Valdoncina. Se corresponde con el distrito 9, la sección 7 del distrito 7 y las manzanas del 8 al 14 de la sección 3. Es el sector menos poblado del Municipio con tan solo el 3,6% de población (la tendencia es a perder población). Por el contrario, es una zona de gran amplitud espacial, formada por tres núcleos de población aislados físicamente unos de otros (se incluyen dos zonas con características de ruralidad) que se va caracterizar por su dispersión. Se distinguen tres núcleos de población diferenciados:

- *Armunia:* destaca sobre el resto por la su alta proporción de población joven e infantil.
- *Troabajo del Cerecedo:* por el contrario se caracteriza por su envejecimiento
- *Oteruelo de la Valdoncina:* como el anterior se caracteriza por su envejecimiento y por ser una zona eminentemente rural.

La población más envejecida se ubica en las áreas de influencia del CEAS Centro, Puente Casto-San Claudio y El Ejido-Santa Ana. Por el contrario destaca por la mayor representación de población joven los CEAS Mariano Andrés y Armunia.

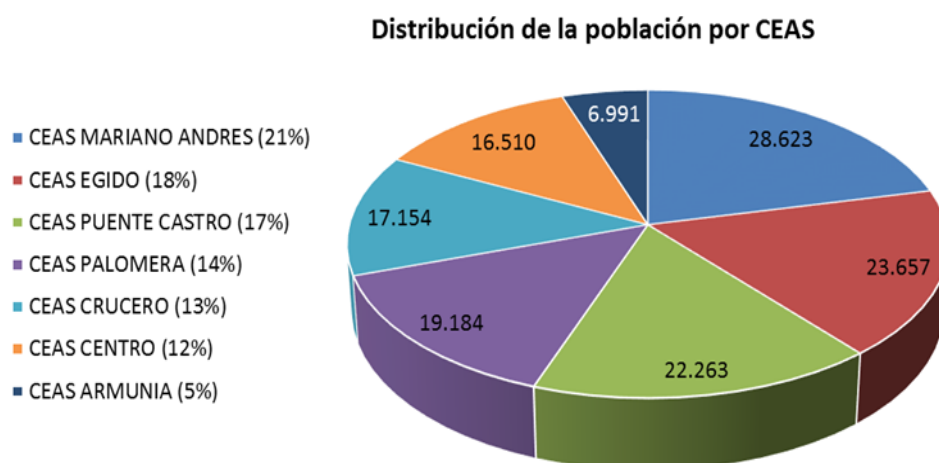


Gráfico 4: Distribución de la población por Centros de Acción Social (CEAS)

Fuente: Memoria Ayuntamiento de León 2014. Concejalía de Familia y Servicios Sociales. Elaboración propia

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 7. Estudio de la exclusión estructural en el municipio de León

7.1. Metodología

Como se ha apuntado en el marco teórico de manera reiterada, la exclusión estructural es un fenómeno multidimensional en el que participan numerosos factores e implica algo más que la escasez de medios económicos.

Esta investigación parte de esta idea y toma como referencia el último escalón en la protección social que son las unidades receptoras de Rentas Mínimas, Renta Garantizada de Ciudadanía en Castilla y León. Las exigencias económicas de acceso a la prestación, siempre referidas a todos los miembros de la unidad familiar, exigen no tener derecho a otras prestaciones públicas y que los ingresos en conjunto no superen los límites establecidos en relación al IPREM (Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples). Para las unidades familiares de un miembro se señala un límite 75% del IPREM (399,39 euros); para unidades familiares de dos miembros el máximo de ingresos de la unidad familiar establecido es del 90% de este indicador (479,52 euros), para familias de tres miembros la cuantía del IPREM, que para el año 2015 es de 532,51 euros mensuales. Los límites de la normativa, reconocen por cada miembro de la unidad familiar o de convivencia, un 10% como cantidad adicional. La cuantía máxima de la prestación es del 130% del IPREM (692,26 euros) para las familias de seis y más miembros.

La administración entiende que las unidades familiares que perciben la prestación de RGC se encuentran en situación de exclusión, lo que no quiere decir que no existan otras personas o colectivos en esta situación; añadiendo además una tipología de interés para la investigación, si esta exclusión social es coyuntural o estructural.

Es preciso reseñar la dificultad de acceso a los datos, tal y como se señala en la investigación “Los Servicios Sociales en el Siglo XXI en el medio rural leonés”, refiriéndose a los programas de inserción social y que se desarrollan a través de las acciones frente a la exclusión y los programas de minorías étnicas, “*no se dispone de informaciones desagregadas de la provincia de León similares a los anteriores programas*”. (Fundación MonteLeón, 2014, pág. 110)

Esta investigación tiene dos partes diferenciadas. Una primera que trata de obtener una caracterización de las unidades familiares en base a los únicos datos a los que ha sido posible acceder de forma documental: municipio, CEAS al que pertenece, número de historia social, clasificación del tipo de exclusión, número de miembros de la unidad familiar, número de DNI /NIE, nombre y apellidos, género, edad, nacionalidad, dirección, fecha de resolución de la prestación, titularidad o parentesco con el titular de la prestación y fecha de nómina. Estos datos tras su tratamiento nos ofrecerán una descripción evolutiva de las unidades perceptoras RGC en la ciudad de León, desde su implantación en 2010 a la actualidad.

La segunda parte trata de acceder, a los posicionamientos de estas familias en relación la educación. Con este objeto y teniendo en cuenta las dificultades de acceso, se delimita la investigación a las unidades familiares de más de dos miembros, perceptoras de esta prestación que participan en el Programa de Inclusión Social del Ayuntamiento de León. La investigación se realiza en 2013 y son 97 los perceptores de RGC, cuyas unidades familiares tienen más de dos miembros.

A continuación se desarrollan los objetivos, método, muestra, recogida de datos e instrumento, así como el procedimiento seguido y resultados obtenidos y su discusión, que nos permitan obtener una visión global de la influencia de la educación en la exclusión estructural, en el municipio de León. Esta parte se cierra con las conclusiones.

7.1.1. Objetivos de la investigación

7.1.1.1. *Objetivos generales de la investigación*

- Conocer y realizar una descripción de las unidades familiares perceptoras de la Renta Garantizada de la Ciudadanía entre los años 2010 y 2015, en el municipio de León.
- Analizar y describir la realidad socioeconómica, valoración y expectativas en relación a la educación, y su influencia en la exclusión estructural de estas familias, participantes en el Programa de Inclusión del Ayuntamiento de León (2013).

7.1.1.2. *Objetivos específicos de la investigación*

- Describir los perfiles socio-familiares de las unidades familiares perceptoras de RGC y su dependencia de prestaciones públicas.
- Conocer la formación y cualificación de la familia de origen y de los hijos emancipados.
- Analizar la valoración y utilización de la educación temprana, así como la implicación parental en relación a la educación de sus hijos.
- Explorar el conocimiento y utilización de actividades y programas de apoyo a la escolarización de sus hijos.
- Describir las condiciones para el desarrollo del estudio individual de sus hijos.
- Analizar los obstáculos los que se enfrentan en relación a la educación.
- Detallar su valoración y opiniones en relación con la formación
- Conocer su valoración sobre el empleo y sus expectativas parentales en relación con sus hijos.

7.1.2. Método

La estrategia metodológica utilizada en esta investigación obedece a los requisitos necesarios para los objetivos que se pretenden conseguir. En este sentido, el método empleado será el vehículo que nos conducirá al escenario deseado. Esta investigación se apoya en una metodología de corte cuantitativo, ex post-facto no experimental, donde no se construye ninguna situación, si no que se observan las situaciones ya existentes y se registra la información facilitada.

La expresión “ex-post-facto” significa “después de hecho” y hace referencia a que primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias; en este tipo de investigación no se modifica la situación objeto de análisis. (Bernardo & Caldero, 2000)

La información de esta investigación surge como resultado de los datos obtenidos del Sistema de Acceso Unificado a los Servicios Sociales de Castilla y León (SAUSS) y a los extraídos mediante un cuestionario y el diseño de un procedimiento ex-post-facto descriptivo de encuesta.

7.1.3. Recogida de datos

Se ha utilizado un doble procedimiento para la recogida de los datos. En primer lugar, los datos de los perceptores de Renta Garantizada en el Municipio de León, en formato Microsoft Office Excel 2013 (.xlsx) fueron descargados del SAUSS (Sistema de Acceso Unificado de los Servicios Sociales de Castilla y León) a través de su página https://sauss.jcyl.es/MicroStrategy/asp/Main.aspx?evt=3003&src=Main.aspx.3003&Main.aspx=-GESTIONMS000103*.GESTION*.AEYS.02+SAUSS+CCLL.0 &desktop=-1.*-1.0.0.0&ssb=-1.*-1.0.0...1.39..1.2.1.1....1.2.1-3.768.769.774.770.773.14081.14080.8.772.775 &results=0.*0.*0.8.0.0.*0.268453447.*-1.1.*0&preferences=-1.*-1.0.0.user.general...1 con sistema de acceso restringido.

El acceso a estos datos, previa autorización solicitada al Ayuntamiento de León con fines de investigación y manteniendo el anonimato de los titulares, se ha realizado a través del apartado Estadísticas > 02 SAUSS CLL > Informes compartidos > Renta Garantizada de Ciudadanía donde se establecen dos opciones: Estadísticas y Listados. En la primera de ellas, “Estadísticas”, se ofrecen fundamentalmente indicadores del proceso referidos a la valoración social, revisiones, clasificación estructural o coyuntural, tiempos para la ejecución de tareas de los distintos agentes que intervienen en la tramitación de esta prestación.

En el apartado “Listados” existen siete opciones, con datos personales de cada uno de los expedientes que permiten a los profesionales tener una visión individualizada de la parte del procedimiento de obtención de la prestación en que se encuentra cada uno de los usuarios. Para la investigación se ha utilizado el apartado de Listado de los Expedientes de RGC en Nómina, estructurados en archivos mensuales desde el mes de agosto de 2010. El programa SAUSS permite que los datos obtenidos puedan ser exportados a un archivo Excel con las siguientes variables: municipio, CEAS al que pertenece, número de historia social, clasificación del tipo de exclusión, número de miembros de la unidad familiar, número de DNI/NIE, nombre y apellidos, género, edad, nacionalidad, dirección, fecha de resolución de la prestación, titularidad o parentesco con el titular de la prestación y fecha de nómina.

A fin de obtener una referencia homogénea se optó por tomar como referencia la nómina del mes de agosto de cada uno de los años (2010-2015) aportando la primera de ellas 1.036 casos registrados y la última 2.579 titulares y beneficiarios. Obviamente, en primer lugar se desearon los datos personales y de identificación: nombre y apellidos, número de historia social, número de DNI o NIE, fecha de resolución, fecha de nómina y, a fin de preservar la confidencialidad de los datos.

Fue preciso fusionar los datos recogidos en los seis listados al objeto de realizar el análisis conjunto, además del análisis individualizado de cada uno de los años. El

gran volumen de información recogida fue una de las mayores dificultades del tratamiento de los datos.

La segunda parte del estudio empírico se realizó mediante un cuestionario aplicado a perceptores de Renta Garantizada de Ciudadanía, con unidades familiares de dos o más miembros.

Con la colaboración de los técnicos y profesores del Programa de Inclusión Social, se elaboró el cuestionario y una vez definidos los sujetos de la investigación se planificó la administración del cuestionario, siendo administrado por los profesores.

Se optó aceptar su colaboración porque este entorno ofrecía a los participantes un marco estable y conocido y permitía completar el cuestionario en varias sesiones.

Una vez recogidos los datos mediante el programa estadístico SPSS 21.0, se confeccionó la matriz de datos.

7.1.4. Cuestionario

Se ha elaborado un cuestionario de 143 preguntas, que consta de dos partes: la primera de características sociofamiliares, 75 preguntas, que están condicionadas a la existencia de 5 miembros mayores de 16 años, respondiendo a esta parte en función del número de miembros.

La segunda parte del cuestionario, tiene 68 preguntas, algunas de ellas condicionadas a las circunstancias de los participantes en la investigación.

En concreto, recoge información sobre las siguientes variables:

7.1.4.1. Caracterización del titular de la prestación de R.G.C.

- Situación en relación a la Renta Garantizada de Ciudadanía
- Género

- Año de nacimiento
- Estado civil
- Lugar de nacimiento y años de residencia en León
- Estudios realizados
- Profesión, categoría laboral y tiempo de vida laboral.
- Tiempo en situación de desempleo
- Personas de la familia con discapacidad
- Número de miembros de la unidad familiar

7.1.4.2. Caracterización de otros miembros mayores de 16 años de la unidad familiar

- Parentesco en relación con el titular
- Género
- Año de nacimiento
- Estado civil
- Lugar de nacimiento y años de residencia en León
- Estudios realizados
- Profesión, categoría laboral y tiempo de vida laboral.
- Tiempo en situación de desempleo

7.1.4.3. Caracterización de hijos menores de 16 años e independizados de la unidad familiar

- Género de los hijos menores de 16 años
- Año nacimiento de los hijos menores de 16 años
- Estudios de los hijos menores de 16 años
- Existencia de hijos independizados
- Género de los hijos independizados
- Año de nacimiento de los hijos independizados
- Estudios de los hijos independizados

7.1.4.4. Datos del hábitat

- Condiciones de la vivienda
- Tipo de vivienda y régimen de tenencia de la vivienda
- Número de personas que habitan en la vivienda
- Código postal del domicilio y CEAS al que pertenece
- Existencia y motivos de cambios de domicilio

7.1.4.5. Ingresos y dependencia de prestaciones públicas o privadas

- Ingresos y origen de los mismos de la unidad familiar
- Dependencia de prestaciones públicas o privadas

7.1.4.6. Formación y cualificación de la familia de origen

- Formación académica de los padres.
- Profesión que ejercen o ejercieron sus padres
- Mayor nivel de estudios alcanzado por sus hermanos o hermanas
- Mayor cualificación alcanzada por sus hermanos o hermanas
- Consideraciones de sus padres para alcanzar mayor nivel de estudios o laboral
- Edad y actividad de inicio laboral

7.1.4.7. Valoración y utilización de la educación temprana

- Hijos en la unidad familiar
- Opinión y utilización de las guarderías o escuelas infantiles
- Edad y motivación para que los hijos acudieran a la guardería

7.1.4.8. Implicación parental en relación a la educación de sus hijos

- Encargado del cuidado de los hijos
- Valoración y edad de inicio de la escolarización de los hijos

- Conocimiento e interacción con los profesores de sus hijos
- Consideración sobre el estado de ánimo de su hijo cuando acude al colegio

7.1.4.9. Conocimiento y utilización de actividades y programas de apoyo a la educación

- Conocimiento de programas de apoyo a la educación: madrugadores, programas de apoyo escolar, escuelas deportivas, actividades extraescolares de la AMPA, programa de comedor escolar, Equipo de Orientación Educativa, programa de becas para libros, salidas o excursiones educativas
- Utilización de programas de apoyo a la educación: madrugadores, programas de apoyo escolar, escuelas deportivas, actividades extraescolares de la AMPA, programa de comedor escolar, Equipo de Orientación Educativa, programa de becas para libros, salidas o excursiones educativas
- Frecuencia de utilización de servicios de apoyo a la educación

7.1.4.10. Condiciones y acompañamiento en el trabajo individual del estudiante

- Espacio propio y lugar de realización de tareas escolares de los hijos
- Acompañamiento de adultos para realización tareas escolares
- Barreras y recursos económicos en relación con la escolarización de los hijos
- Dificultades económicas como obstáculo a la escolarización
- Personas o entidades como recurso para las dificultades económicas a la escolarización
- Propuestas de mejora para la educación de sus hijos

7.1.4.11. Expectativas parentales en relación a sus hijos

- Importancia de la educación de sus hijos para el futuro y expectativas parentales

- Expectativas del nivel de estudios de sus hijos e importancia de la formación académica para el proyecto de vida de sus hijos

7.1.4.12. Opiniones y valoración en relación a la formación y el empleo

- La obtención de títulos educativos no es una garantía de empleo
- Para la obtención de un trabajo vale más la experiencia que la formación
- En épocas de crisis da igual tener formación o no tenerla
- La educación, especialmente la universitaria es para familias sin problemas económicos
- Muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos
- Si la familia no tiene medios económicos los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia
- La familia no puede hacer nada si su hijo decide no estudiar
- Que los hijos estudien o no depende únicamente de ellos
- No necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que los trabajan sin estudios
- La mayoría de chicos y chicas quieren dejar de estudiar a partir de los 14 años
- Los padres no podemos ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo
- Lo que es necesario conocer es leer y escribir bien
- La educación universitaria no está al alcance de nuestros ingresos
- La educación cuesta dinero y primero es la vivienda y comer
- Muchos chicos no valen para estudiar
- La educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo
- Que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela
- Las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien
- Sin formación no hay posibilidad de obtener un puesto de trabajo

7.1.5. Procedimiento

Para la realización de la primera parte de este trabajo de investigación, evolución de la Renta Garantizada de Ciudadanía en el municipio de León (2010-2015) se ha optado por un diseño de investigación de tipo descriptivo, efectuando una recogida de información de forma retrospectiva, ya que el objeto de la investigación pretende analizar la situación de la exclusión estructural en el municipio de León, con todos los datos equiparables y disponibles hasta el momento actual. A estos efectos se ha accedido a todos los datos de las unidades perceptoras de RGC desde el año 2010 a la actualidad (2015).

Con el objeto de llevar a cabo la recogida de información necesaria para la realización de la segunda parte del estudio se contactó, en septiembre de 2013, con los técnicos del Programa de Inclusión Social del Ayuntamiento de León para explicar, con el cuestionario elaborado, los objetivos y procedimiento de esta investigación, las personas a las que se podía acceder y las posibilidades de recogida de información.

Es tras la petición formal de acceso a los datos del estudio, cuando por mediación de los técnicos del Programa de Inclusión Social, y especialmente con los profesores del Programa de Educación de Personas Adultas, se pasa el cuestionario a los diez grupos de diversos niveles de educación de adultos con los que trabajan, a perceptores de RGC con dos o más miembros en la unidad familiar.

La obtención de los datos del cuestionario, se realizó en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2013 en las aulas y fue explicado por sus profesores, que en algunos grupos realizaron los mismos en varias sesiones, debido a su extensión.

A partir de este momento, en los meses de enero a marzo de 2014 se graban las respuestas de los cuestionarios en SSPS 21.0, elaborando la matriz de datos; realizando hasta el mes diciembre de 2014 la explotación y análisis de los datos.

Durante los meses de enero a septiembre de 2015 se redactó y se finalizó la redacción del trabajo de investigación.

7.1.6. Análisis de los datos

El análisis de los datos, como ya hemos apuntado anteriormente, se realizó mediante el programa informático SPSS 21.0, tanto para la elaboración de la matriz de los datos como para la realización de tablas y gráficos presentados a continuación.

El procedimiento que se utilizó para establecer las categorías en las preguntas abiertas, fue el de sistemas emergentes, es decir, no se consideran categorías previas, si no que éstas surgen a medida que se va haciendo el análisis del texto y durante la codificación se va reestructurando según los nuevos contenidos informativos.

7.1.7. Muestra

Para la primera parte del estudio se recogieron los datos disponibles de todos los perceptores de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) desde 2010 a la actualidad, a través del Programa SAUSS (Sistema de Acceso Unificado de Servicios Sociales).

La segunda parte del estudio de investigación realizado abarca la totalidad de unidades familiares integrantes en los cursos de Educación de Personas Adultas, enmarcados en el Programa de Inclusión Social del Ayuntamiento León. Los participantes son perceptores de Renta Garantizada de Ciudadanía con una unidad familiar integrada por dos o más miembros.

Han participado 97 personas en la investigación, que constituyen el universo del programa descrito anteriormente; abierto a todas las personas en situación de exclusión social que precisan formación académica para acceder al mercado laboral, aunque en la práctica está integrado por personas pertenecientes a la comunidad gitana del municipio de León.

Se desecharon 9 cuestionarios por incongruencias o su bajo nivel de cumplimentación. Las variables estudiadas han tenido un alto nivel de cumplimentación por las personas encuestadas.

7.2. Resultados

Los resultados obtenidos, y que a continuación se exponen, permitirán conocer, en primer lugar, la evolución de la prestación de Renta Garantizada de Ciudadanía en el municipio de León, desde su implantación en 2010 hasta la actualidad (2015). Los datos obtenidos han permitido obtener una visión general de quiénes son los perceptores.

Asimismo la investigación pretende obtener una caracterización y analizar las posiciones de las personas en situación de exclusión social, integrantes de la comunidad gitana de León, en relación a la formación y al empleo. Esta investigación pretende determinar el grado de influencia que la educación tiene en los procesos de exclusión social estructural.

7.2.1. Evolución y caracterización de la exclusión social en el municipio de León (2010 -2015)

Tabla 3: Evolución de los perceptores coyunturales y estructurales de RGC en los CEAS del municipio de León (2010-2015)

CEAS	2010				2011			
	Coyuntural	Estructural	Total	% Estructural	Coyuntural	Estructural	Total	% Estructural
ARMUNIA-OTERUELO-TROBAJO DE CERECEDO	0	71	71	100%	1	80	81	99%
CENTRO	0	28	28	100%	4	32	36	89%
EL CRUCERO-LA VEGA	0	57	57	100%	4	70	74	95%
EL EJIDO - SANTA ANA	0	64	64	100%	3	72	75	96%
MARIANO ANDRÉS	0	130	130	100%	6	139	145	96%
PUENTE CASTRO-SAN CLAUDIO	0	77	77	100%	5	82	87	94%
SAN MAMÉS-LA PALOMERA	0	53	53	100%	3	59	62	95%
Total	0	480	480	100%	26	534	560	95%

CEAS	2012				2013			
	Coyuntural	Estructural	Total	% Estructural	Coyuntural	Estructural	Total	% Estructural
ARMUNIA-OTERUELO-TROBAJO DE CERECEDO	2	90	92	98%	4	112	116	97%
CENTRO	1	21	22	95%	3	26	29	90%
EL CRUCERO-LA VEGA	9	79	88	90%	6	92	98	94%
EL EJIDO - SANTA ANA	7	62	69	90%	8	82	90	91%
MARIANO ANDRÉS	10	133	143	93%	17	153	170	90%
PUENTE CASTRO-SAN CLAUDIO	7	77	84	92%	8	107	115	93%
SAN MAMÉS-LA PALOMERA	5	47	52	90%	3	59	62	95%
Total	41	509	550	93%	49	631	680	93%

CEAS	2014				2015			
	Coyuntural	Estructural	Total	% Estructural	Coyuntural	Estructural	Total	% Estructural
ARMUNIA-OTERUELO-TROBAJO DE CERECEDO	4	149	153	97%	3	178	181	98%
CENTRO	3	46	49	94%	8	57	65	88%
EL CRUCERO-LA VEGA	9	110	119	92%	15	149	164	91%
EL EJIDO - SANTA ANA	13	118	131	90%	10	154	164	94%
MARIANO ANDRÉS	17	194	211	92%	22	246	268	92%
PUENTE CASTRO-SAN CLAUDIO	8	137	145	94%	16	173	189	92%
SAN MAMÉS-LA PALOMERA	3	83	86	97%	5	120	125	96%
Total	57	837	894	94%	79	1.077	1.156	93%

Aunque la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) se crea como derecho subjetivo en 2010, no es hasta el mes de diciembre cuando aparece regulada. (DECRETO 61/2010, de 16 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo y aplicación de la Ley 7/2010, de 30 de agosto, por la que se regula la renta garantizada de ciudadanía de Castilla y León., 2010). Por tanto, en la tabla anterior los datos del año 2010 son perceptores de IMI (Ingreso Mínimo de Inserción) que el Decreto 61/2010 transforma automáticamente en perceptores de Renta Garantizada

de Ciudadanía (RGC). Señalar que no existe en 2010 la clasificación de coyuntural y estructural que fija esta norma.

Los datos recogidos en la tabla anterior sobre la evolución en la clasificación de los perceptores de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) en dos categorías: estructurales y coyunturales; nos permite afirmar que las unidades familiares que se encuentran en situación de exclusión social estructural son, en todos los años estudiados, superiores al 90%. Únicamente se reflejan en los años 2011 y 2015 dos excepciones con frecuencias ligeramente inferiores, y ambas se producen en la Zona de Acción Social Centro.

La frecuencia máxima de exclusión estructural se refleja, en todos los años estudiados, con frecuencias que llegan al 99% en el CEAS de Armunia – Trabajo del Cerecedo-Oteruelo, una de las zonas más deprimidas socio-económicamente del municipio y con mayor proporción de perceptores de RGC.

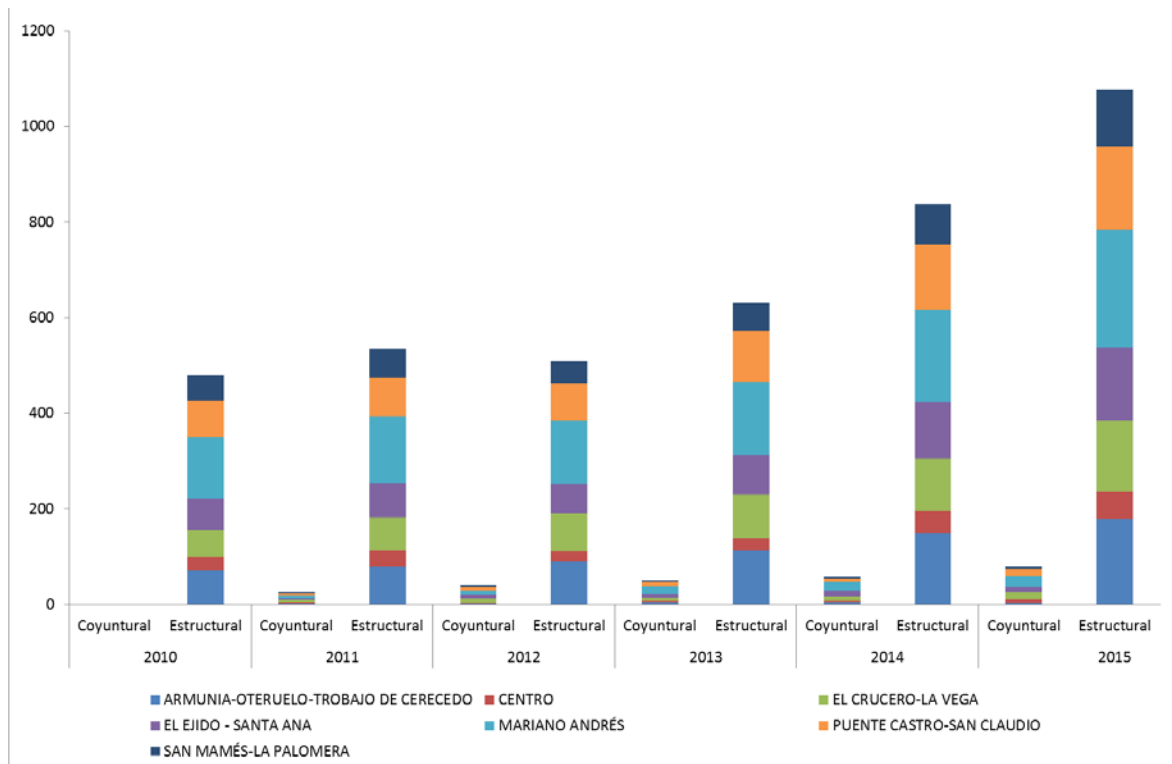


Gráfico 5: Evolución de los expedientes coyunturales y estructurales de RGC en los CEAS del municipio de León (2010-2015)

Cabría esperar que a partir de 2011, el aumento de perceptores de RGC deparase mayor número de familias en situación de exclusión coyuntural, debido fundamentalmente a la crisis, aunque se constata que no es así. La clasificación como unidad familiar en situación de exclusión social estructural, implica que el titular es desempleado de larga duración, más de doce meses en esta situación, o es usuario de ayudas de urgencia social o prestaciones de subsistencia. Como conclusión se puede afirmar que la RGC constituye el último escalón en el sistema de protección social una vez agotadas todas las prestaciones contributivas o de otros sistemas a los que se pudiera tener derecho.

El gráfico nº 5, a excepción del año 2010 ya señalado, no nos permite el nivel de detalle analizado en la tabla anterior, pero realza la homogeneidad de los datos presentados a lo largo del tiempo.

Tabla 4: Distribución de género de los perceptores de RGC en el municipio de León (2010-2015)

Año	Varones	Mujeres	Total	% Varones	% Mujeres
2010	161	319	480	33,5%	66,5%
2011	197	363	560	35,2%	64,8%
2012	217	333	550	39,5%	60,5%
2013	274	406	680	40,3%	59,7%
2014	354	540	894	39,6%	60,4%
2015	460	696	1.156	39,8%	60,2%
Total	1.663	2.657	4.320	38,5%	61,5%

El género predominante entre los titulares de RGC, es el femenino en un abanico que supone el 66,5% en el año 2010 disminuyendo hasta el 60,2% en 2015. Esta acusada diferencia se explica por el papel tradicional, en casos de matrimonios o convivencia análoga a la conyugal, que tiene la mujer como proveedora de recursos familiares cuando es necesario recurrir a los servicios sociales. Tradicionalmente han sido y son las mujeres quienes se hacen cargo del cuidado de niños y mayores, y la interlocución con los servicios educativos, sanitarios y especialmente con los servicios sociales.

Por otra parte, es preciso señalar los cuidados de los hijos en caso de ruptura de pareja, y cuya guarda es mayoritariamente adjudicada a las madres, siendo simbólicas las unidades familiares monoparentales a cargo de los hombres.

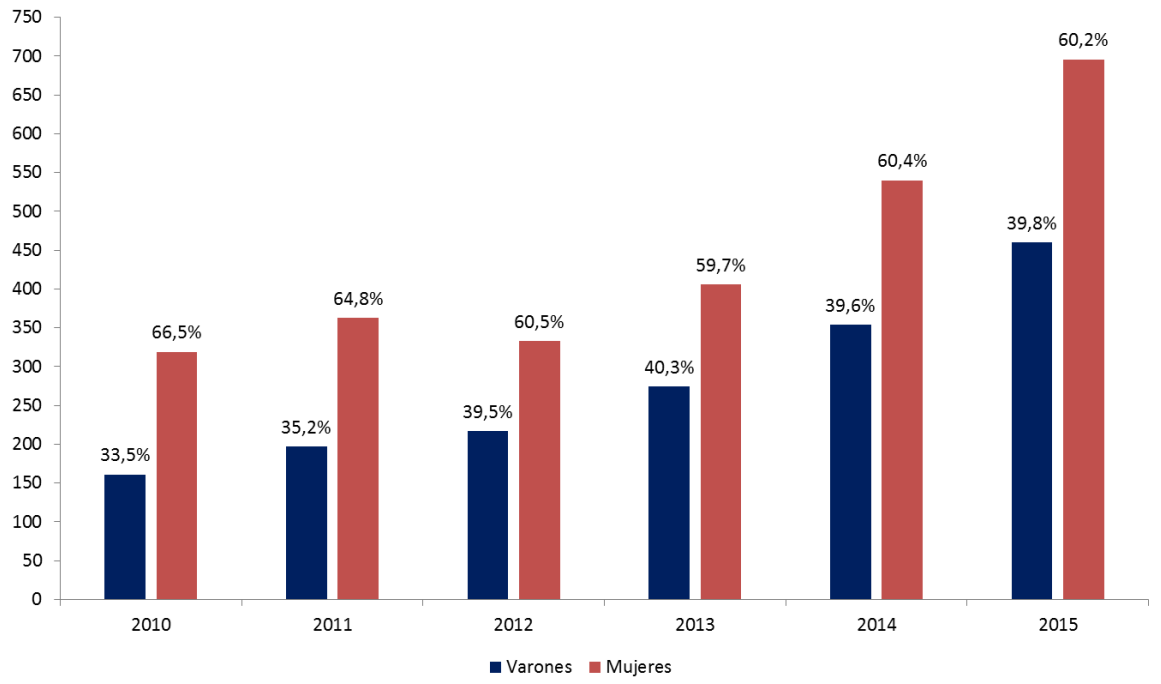


Gráfico 6: Distribución de expedientes de RGC, por género, en los CEAS del municipio de León (2010-2015)

Las diferencias de género se han reducido, como podemos apreciar en el gráfico 6, de forma paulatina llegando a su diferencia mínima en 2013, donde los titulares de RGC, de género masculino, representan poco más del 40% del total, estabilizándose ese porcentaje para los años 2014 y 2015. Este aumento de perceptores de género masculino, que se inicia en 2011, posiblemente sea derivado de la crisis y el agotamiento de prestaciones de desempleo, especialmente de varones sin cargas familiares, que tras finalizar sus prestaciones contributivas no tendrían derecho a prestaciones familiares complementarias del ECVL (Empleo Castilla y León).

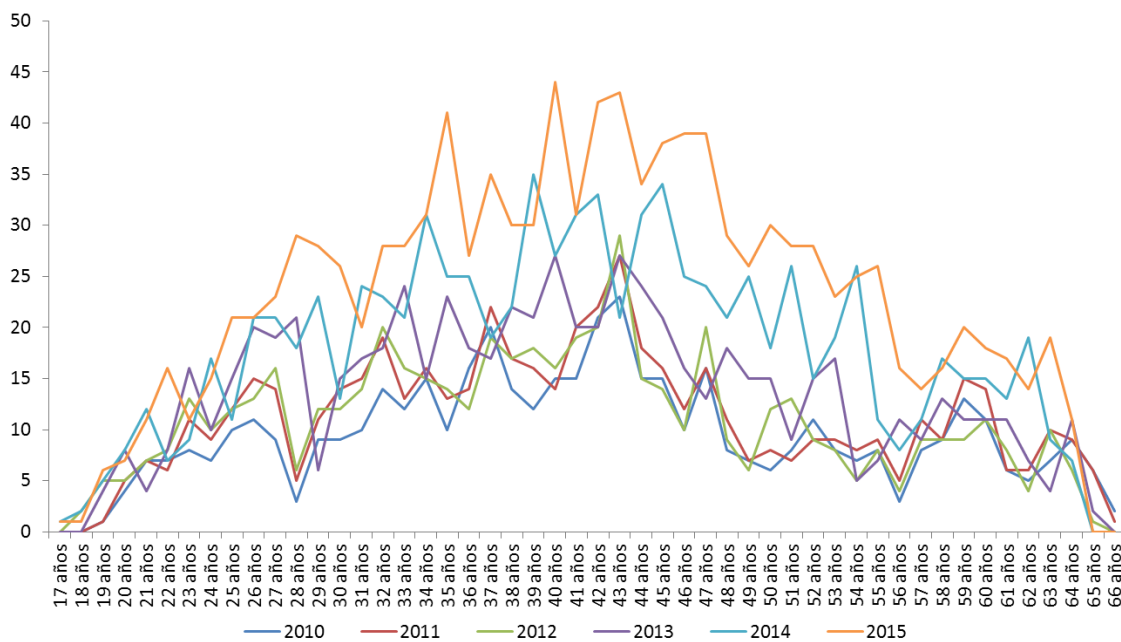


Gráfico 7: Distribución de número de expedientes de RGC, por edad y año del municipio de León (2010-2015)

Señalar que la edad mínima para solicitarla es de 25 años y la máxima 64 años. A pesar de esto, existen excepciones a estos criterios generales como se observa en el gráfico 7.

Se excepciona el acceso a la prestación a las personas entre 16 y 24 años que tengan cargas familiares o entre 18 y 25 si han tenido expediente de protección de menores, siendo éstos un número significativo.

Los titulares mayores de 64 años (ya que a los 65 existe el acceso a las PNC (Pensiones No Contributivas), constituyen un pequeño número de personas que no pueden acceder por no acreditar los diez últimos años de residencia en España.

Para un análisis más pormenorizado se han elaborado dos gráficos, 8 y 9, en el que además de observar el aumento de unidades familiares en situación de exclusión social, se registran diferencias entre los años analizados.

En el gráfico 8, en se puede apreciar la distribución por edades de los titulares de RGC en los años 2010, 2011 y 2012 constatando que el patrón de distribución es casi idéntico para todos los años, siendo los 43 años la edad donde se encuentra el máximo número de personas. Por el contrario los 28 años y los 56 son las edades con menos titulares en todos los años. En relación a los 56 años en los que se registra un número mínimo de perceptores de RGC, puede ser debido al acceso a prestaciones del sistema de empleo para parados mayores de 55 años.

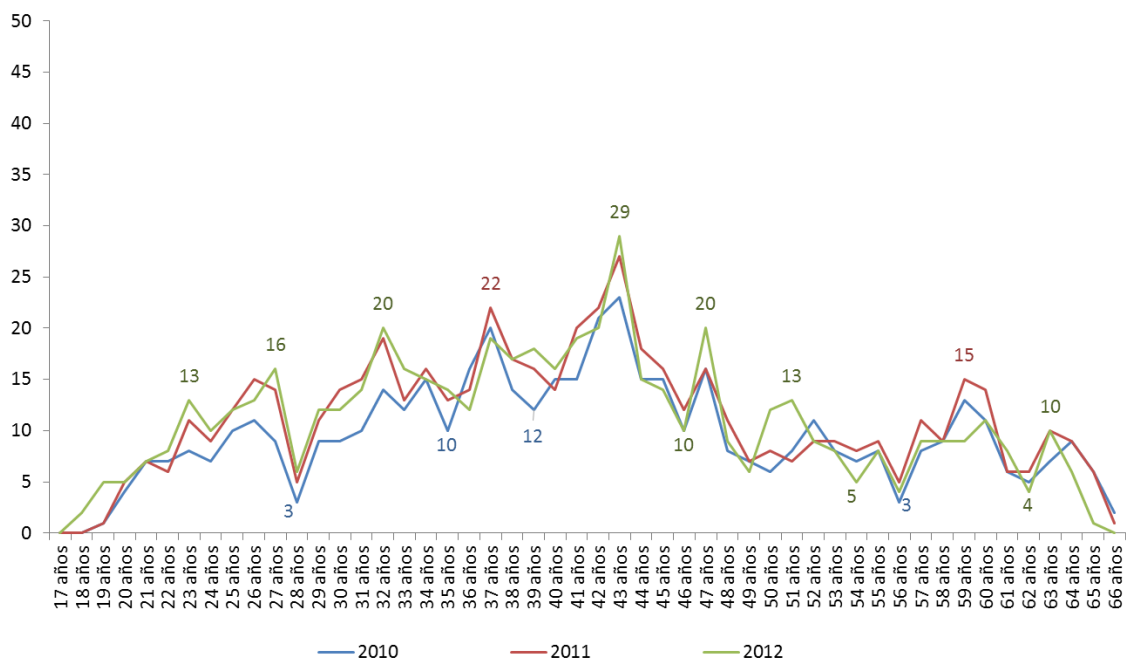


Gráfico 8. Distribución de número de expedientes de RGC, por edad y año del municipio de León (2010-2012)

Por lo que se refiere a las personas que perciben RGC, en los años 2013, 2014 y 2015, existe un patrón similar al de los años estudiados anteriormente que nos permite afirmar que el mayor número de perceptores de RGC se encuentra entre los 35 y 45 años de edad, y este rango se consolida especialmente en 2015. Esta distribución podría significar que las incorporaciones a la prestación de Renta Garantizada se producen en todas las edades, pero en los últimos tres años han

aumentado mayoritariamente los perceptores con edades comprendidas entre los 35 y 45 años; según se puede apreciar en el gráfico 9.

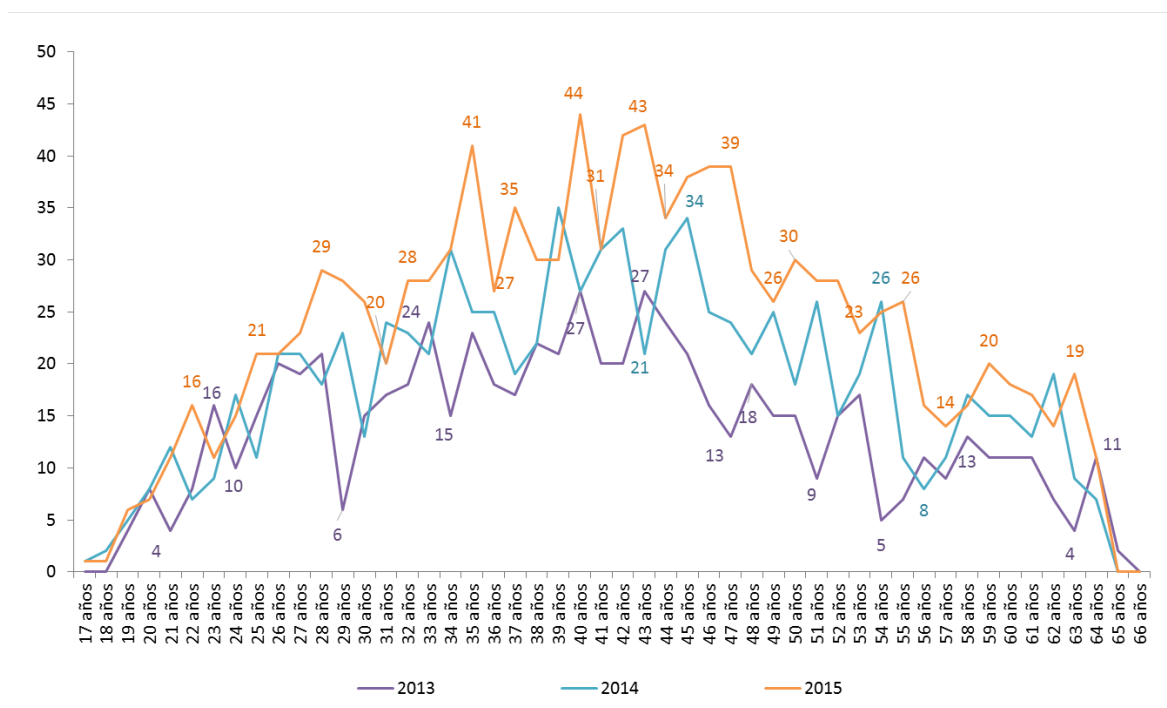


Gráfico 9. Distribución de número de expedientes de RGC, por edad y año del municipio de León (2013-2015)

Uno de los datos que aporta esta investigación es la determinación del número de miembros que componen cada una de las unidades familiares que obran en el expediente de RGC. (Tabla 5)

Tabla 5. Distribución de expedientes por número de miembros de la unidad familiar en el municipio de León (2010-2015)

Expedientes por número de miembros de la unidad familiar									
Año	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
2010	233	81	77	53	24	10	2	0	480
2011	266	95	84	70	28	15	2	0	560
2012	245	84	95	74	31	15	5	1	550
2013	295	123	107	88	47	17	2	1	680
2014	403	156	137	112	58	26	2	0	894
2015	527	214	179	140	58	33	4	1	1.156
Total	1.969	753	679	537	246	116	17	3	4.320

Aunque ya se ha reflejado en el marco teórico, esta prestación no es proporcional al número de miembros y las condiciones para su concesión “obligan” a todos los miembros: no obtención de ingresos, acreditar la situación de desempleo, escolarización y asistencia a clase de los menores de 16 años, realizar las acciones fijadas en el PII (Proyecto Individualizado de Inserción),... El incumplimiento de alguno de estos requisitos, “penaliza” en mayor grado a las unidades de mayor número de miembros.

En la tabla 6 se observa que las unidades de un solo miembro varían entre el 48,5 % de los perceptores en 2010 al 45,6% en la actualidad, significando que esta prestación permite a las personas desempleadas, fundamentalmente a las de larga duración, sin otros miembros a cargo, acceder a esta prestación como último escalón en el sistema de bienestar social.

Las unidades familiares de dos, tres y cuatro miembros agrupadas, aproximadamente, suponen el mismo porcentaje que las unidades familiares de un solo miembro. Las unidades de dos miembros de las familias de RGC, oscilan a lo largo de los años estudiados entre el 15,3% y el 18,5%, máximo establecido en 2015.

Por lo que respecta a las unidades de más de cinco miembros, (seis, siete y ocho miembros), únicamente representan en torno al 3%. Solamente en el año 2012 estas familias suponen el 4% del total de las familias en situación de exclusión social, debido fundamentalmente a la penalización por cumplimiento de requisitos de alguno de sus miembros.

Tabla 6. Porcentaje de expedientes por número de miembros de la unidad familiar en el municipio de León (2010-2015)

Porcentaje de expedientes por número de miembros de la unidad familiar								
Año	1	2	3	4	5	6	7	8
2010	48,5%	16,9%	16,0%	11,0%	5,0%	2,1%	0,4%	0,0%
2011	47,5%	17,0%	15,0%	12,5%	5,0%	2,7%	0,4%	0,0%
2012	44,5%	15,3%	17,3%	13,5%	5,6%	2,7%	0,9%	0,2%
2013	43,4%	18,1%	15,7%	12,9%	6,9%	2,5%	0,3%	0,1%
2014	45,1%	17,4%	15,3%	12,5%	6,5%	2,9%	0,2%	0,0%
2015	45,6%	18,5%	15,5%	12,1%	5,0%	2,9%	0,3%	0,1%
Media	45,8%	17,2%	15,8%	12,4%	5,7%	2,6%	0,4%	0,1%

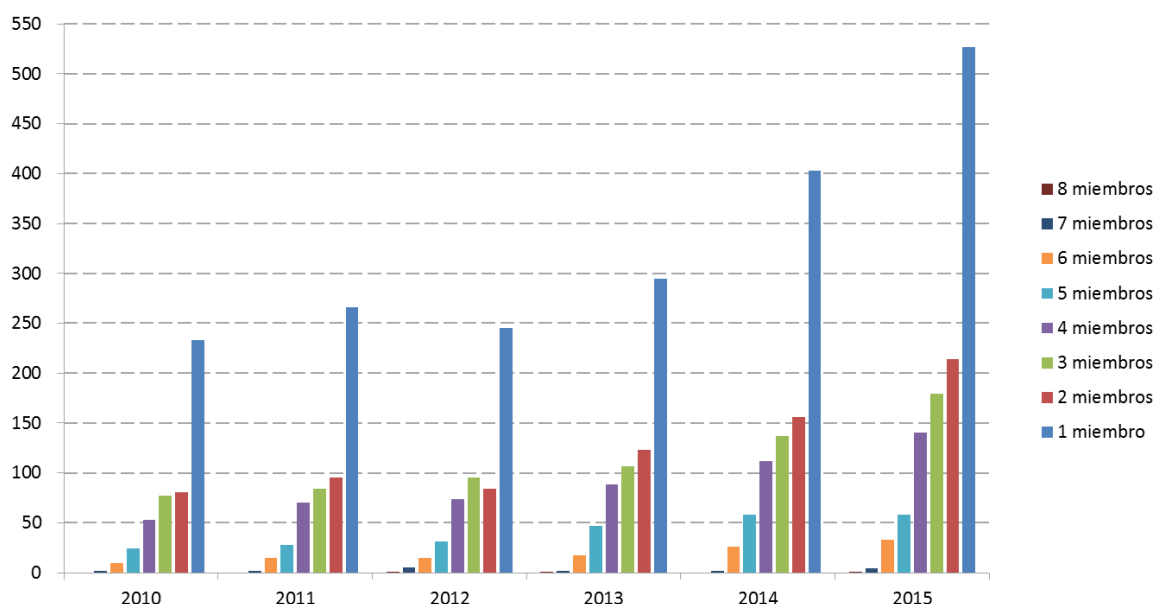


Gráfico 10. Distribución de expedientes de RGC, por número de miembros de la unidad familiar (2010-2015)

El gráfico 10 permite observar cómo las unidades familiares de RGC, son mayoritariamente de un miembro, representando casi la mitad de las familias. Por otra parte, cuanto menor es el número de miembros, más porcentaje representan en relación al total de las familias en situación de exclusión social. Reseñar la excepción, como se puede apreciar en el gráfico, del año 2012 en la que las familias de tres miembros representan un porcentaje mayor que las de dos.

Tabla 7: Distribución de los perceptores de RGC en las Zonas de Acción Social del municipio de León (2010-2015)

CEAS	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
ARMUNIA-OTERUELO-TROBAJO CERECEDO	71	81	92	116	153	181	694
CENTRO	28	36	22	29	49	65	229
EL CRUCERO-LA VEGA	57	74	88	98	119	164	600
EL EJIDO - SANTA ANA	64	75	69	90	131	164	593
MARIANO ANDRÉS	130	145	143	170	211	268	1067
PUENTE CASTRO-SAN CLAUDIO	77	87	84	115	145	189	697
SAN MAMÉS-LA PALOMERA	53	62	52	62	86	125	440
Total	480	560	550	680	894	1.156	4.320

Las familias en situación de exclusión social se distribuyen en todas las Zonas de Acción Social del municipio, y desde 2010 han aumentado de forma constante en todas ellas, con la única excepción de 2012 en que descendieron en todas las zonas, a excepción de Crucero y Armunia. Los datos recogidos en la investigación no nos permiten ofrecer una explicación de esta incidencia, pero se puede afirmar que no es debido a una reducción en la demanda de la prestación o a mejora en las condiciones socioeconómicas de las familias. Esta anomalía quizás tenga que ver con revisiones de la prestación de tipo administrativo y restricciones de tipo económico que han condicionado la prestación de RGC en este ejercicio.

El gráfico 11, permite constatar cómo el número de las familias en situación de exclusión social ha aumentado de forma constante todos los años, especialmente en 2014 y 2015. Las familias en situación de exclusión son en 2015 más del doble que en 2010, habiendo aumentado en algunas zonas como el Crucero hasta el 288%.

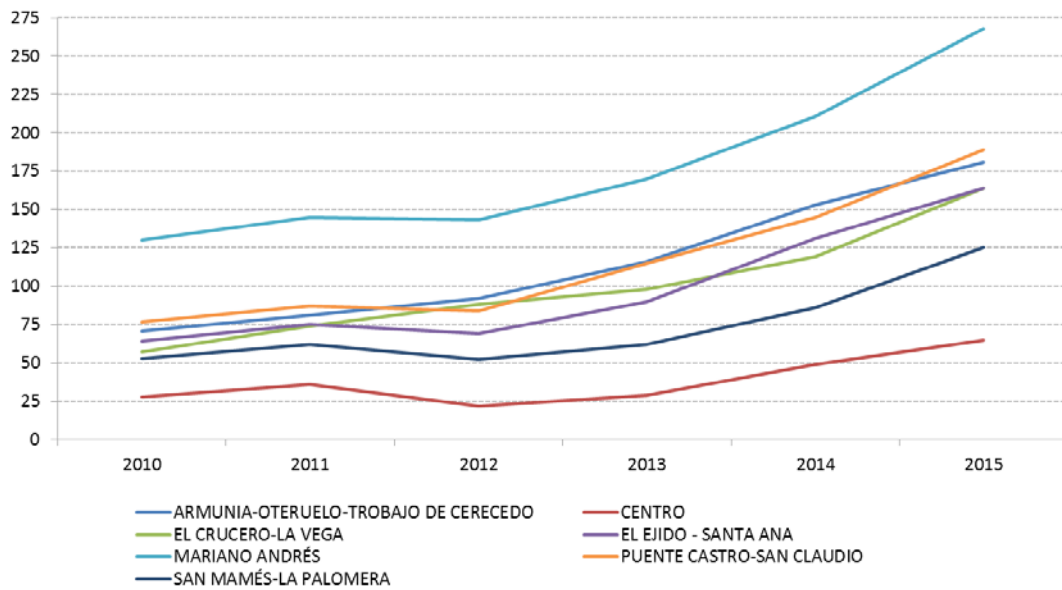


Gráfico 11. Evolución de expedientes de RGC, por edad, año y CEAS del municipio de León (2010-2015)

7.2.1.1. Evolución y caracterización de la exclusión social en el municipio de León (2010 -2015): las Ayudas de Urgencia Social.

Otro indicador para fundamentar el análisis de la exclusión social en el municipio de León son las Ayudas de Urgencia Social. Las Ayudas de Urgencia Social, en adelante AUS) son prestaciones económicas, de naturaleza no periódica, cofinanciadas por la Gerencia de Servicios Sociales y el Ayuntamiento de León. Las AUS pretenden atender de forma temporal la cobertura de necesidades básicas de subsistencia en situaciones de emergencia social, tanto por situaciones sobrevenidas por causas diversas: desempleo, agotamiento de prestaciones, enfermedad del titular..., como por falta continuada de recursos.

Tabla 8. Distribución por conceptos de Ayudas de Urgencia Social en el municipio de León (2014)

	CODIGOS CONCEPTOS	Ordinarias	Extraordinarias	TOTAL
1	Cuidados personales esenciales (vestido, higiene)	4	0	4
2	Alimentación	27	0	27
3	Alimentación Infantil especial	0	0	0
4	Alojamiento temporal urgencia social	0	0	0
5	Necesidades básicas de la vivienda (luz, agua,...)	78	0	78
6	Adquisición de enseres básicos	14	0	14
7	Reparación o acondicionamiento del hogar	7	0	7
8	Pago alquiler	424	0	424
9	Gastos farmacéuticos	6	0	6
10	Pago de cuota hipotecaria	15	10	25
11	Pago de cuotas vencidas	7	4	11
12	Gastos ordinarios de novación del préstamo hipotecario (tasación, notaria, gestoría, registro,...)	1	0	1
13	Gastos derivados de la dación en pago	0	0	0
14	Levantamiento de embargos	0	0	0
15	Gastos derivados del desalojo de la vivienda	2	1	3
16	Otros	117	5	122
TOTALES CONCEDIDAS		702	20	722
DENEGADAS			87	87
TOTAL			809	809

Las Ayudas de Urgencia Social (AUS) están recogidas en el Decreto 12/2013, de 21 de marzo, por el que se regula la prestación económica destinada a la atención de necesidades básicas de subsistencia en situaciones de urgencia social en la Comunidad de Castilla y León. Este marco posibilita que posteriormente puedan ser desarrolladas mediante ordenanzas que debe aprobar cada una de las Corporaciones Locales (Ayuntamientos de más de veinte mil habitantes y Diputaciones Provinciales).

Las AUS son ayudas finalistas, inembargables destinadas a aquellas “personas que no pueden hacer frente a gastos considerados necesarios para prevenir, evitar o paliar situaciones de exclusión social y que no pueden ser sufragados por sus medios, ni desde otros recursos sociales, ni en ese momento a través de la ayuda de terceros obligados legalmente”. (DECRETO 12/2013, de 21 de marzo, por el que se regula la

prestación económica destinada a la atención de necesidades básicas de subsistencia en situaciones de urgencia social en la Comunidad de Castilla y León, 2013)

Se consideran situaciones susceptibles de ser atendidas mediante las Ayudas de Urgencia Social las siguientes situaciones:

- a. *Necesidades básicas de subsistencia*: Alimentación y cuidados personales esenciales, prioritariamente vestido e higiene, entre cuyas situaciones se pueden considerar tales como; gastos derivados de la vivienda o alojamiento considerados como básicos.
- b. *Gastos derivados de alojamiento temporal* debido a situaciones de urgencia social o siniestro, tales como incendio, inundación, ruina, desahucio u otras causas imprevisibles o inevitables que obligaran al abandono de la vivienda.
- c. *Endeudamientos*, contraídos con anterioridad a la ayuda y referidos a alguno de los gastos relacionados en los apartados anteriores, siempre que no se cuente con otros medios económicos para satisfacerlo y exista peligro de desahucio, embargo u otro procedimiento judicial de ejecución. Con respecto a los gastos de endeudamiento relacionados con el alquiler de las viviendas contraídas con anterioridad a la solicitud de la ayuda se deberá acreditar una antigüedad superior a seis meses en ese mismo domicilio.
- d. *Otras necesidades básicas esenciales* que de forma motivada puedan ser valoradas como imprescindibles por los equipos profesionales de los Centros de Acción Social (CEAS). (Ordenanza reguladora de las Ayudas de Urgencia Social del Ayuntamiento de León, 2013, págs. 24-25)

La tabla 8 recoge los conceptos de las AUS (Ayudas de Urgencia Social), su categorización en ordinarias o extraordinarias, el total de ayudas tramitadas y su concesión o denegación en el municipio de León en el año 2014. Las ayudas extraordinarias son específicas para el mantenimiento de la vivienda en propiedad de

las familias en las cuales todos sus miembros se encuentran en situación de desempleo. Con unos importes mayores que la media, las ayudas extraordinarias están destinadas al pago de cuota hipotecaria, el 50 % de las concedidas, el 20% al pago de cuotas vencidas, y el 30% restante a gastos derivados del desalojo de la vivienda y otros gastos como el pago de comunidad o mudanzas derivadas del cambio tras cesión de la vivienda. En relación al total de ayudas de urgencia social, las extraordinarias representan únicamente el 2,77 %.

Por lo que respecta a las ayudas ordinarias, son mayoritarias las ayudas para el pago de alquiler que representan unos 60,40%, seguidas por las concedidas para satisfacer las necesidades básicas de la vivienda (9%). Estas necesidades de luz, gas, agua, calefacción..., o mejor la imposibilidad de cubrir estas necesidades de forma regular es la denominada pobreza energética. La pobreza energética se estima como una combinación de tres factores definidos a escala de hogar: renta familiar, precios de la energía y eficiencia energética de la vivienda. De esta manera, si un hogar habita una vivienda poco eficiente, necesitará un determinado nivel de renta para asegurar la satisfacción de su demanda de servicios energéticos. (Asociación Ciencias Ambientales)

En resumen, el 75 % de las ayudas ordinarias están relacionadas con la vivienda.

Únicamente el 3,85% de éstas se destinan a gastos de alimentación, ya que existen otros dispositivos para cubrir esta necesidad básica, 0,90% a gastos farmacéuticos no cubiertos por el sistema de salud, y el 0,60% para cuidados esenciales: vestido, higiene...

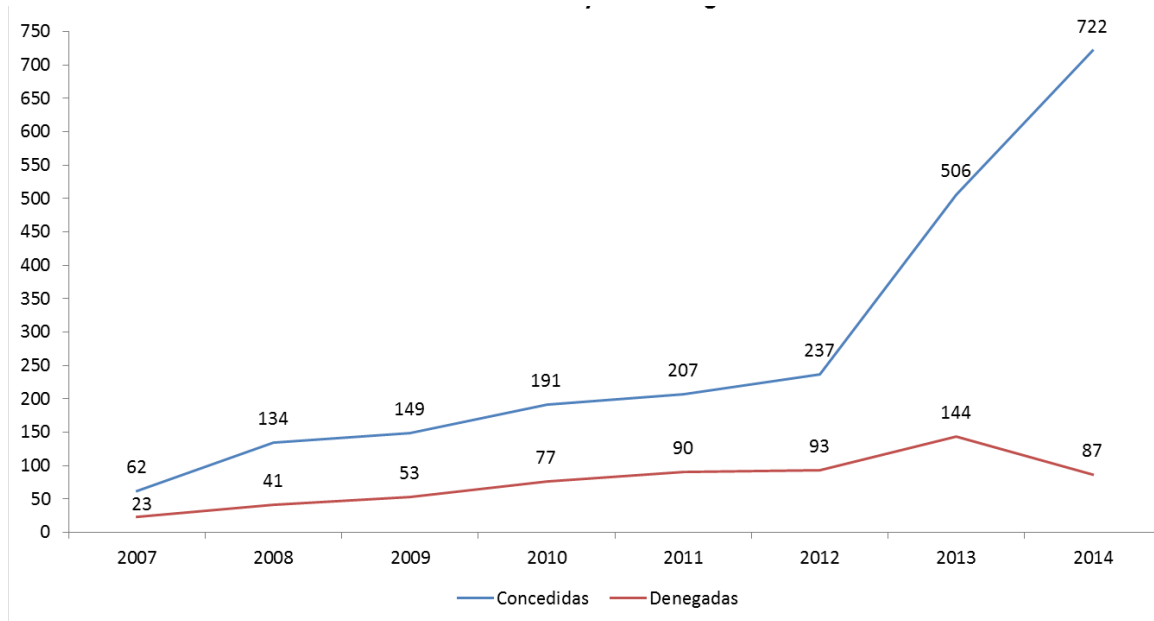


Gráfico 12. Evolución de las demandas de Ayudas de Urgencia Social del municipio de León (2007-2014)

7.2.1.2. A modo de resumen: Caracterización y evolución la exclusión social en el municipio de León (2010-2015)

7.2.1.2.1. Caracterización de la muestra

- Las familias en situación de exclusión social, en el municipio de León, casi se han triplicado desde 2010.
- El 93% de las unidades familiares de RGC, se encuentran en situación de exclusión social estructural.
- El 60% de los titulares de RGC del municipio de León, son mujeres, aunque en los últimos cinco años ha aumentado el número de hombres que acceden a esta prestación.
- El mayor número de perceptores de RGC, entre 2010 y 2015, se encuentra entre los 35 y 45 años de edad, y este rango se consolida especialmente en 2015.

- Más del 45% de los perceptores de RGC son unifamiliares, mientras que únicamente el 8,8% son unidades familiares integradas por cinco o más miembros.
- La mayoría de las unidades familiares en situación de exclusión social residen en zonas periféricas o en el límite de los barrios de la ciudad: Armunia, Crucero, Mariano Andrés y Puente Castro-San Claudio.
- Las AUS (Ayudas de Urgencia Social) concedidas se han triplicado desde 2012 y casi el 75% de éstas han sido destinadas al pago de alquiler o necesidades relacionadas con la vivienda.

7.2.1.2.2. Comparativa

Los datos que nos ofrece el Informe de la Situación Económica y Social de Castilla y León en 2014, aportados por la de la Gerencia de Servicios Sociales, indican que el 40% de los perceptores de Renta Garantizada en Castilla y León (RGC) son unidades unifamiliares.

El 11,03% de las unidades familiares están integradas por cinco miembros o más, ligeramente dos puntos por encima de las registradas en el municipio de León.

7.2.1.2.3. Consistencia de los datos

Los datos han sido extraídos del apartado de Estadísticas del Sistema Unificado de Acceso a los Servicios Sociales, de la Gerencia de Servicios Sociales de Castilla y León y se corresponden con los listados denómima de los perceptores de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC).

7.2.2. Caracterización, utilización de servicios educativos y opinión y valoración en relación a la educación y el empleo.

7.2.2.1. Caracterización del titular de la prestación de R.G.C.

Las personas participantes en el Programa de Formación de Personas Adultas del Ayuntamiento de León, realizan estas acciones formativas condicionadas por la firma del Plan Individualizado de Inserción (PII) como “contraprestación” a la Renta Garantizada de Ciudadanía o como proyecto acordado en solicitud de Ayuda de Urgencia Social. Por tanto, el 92% de los participantes en esta investigación perciben la RGC.

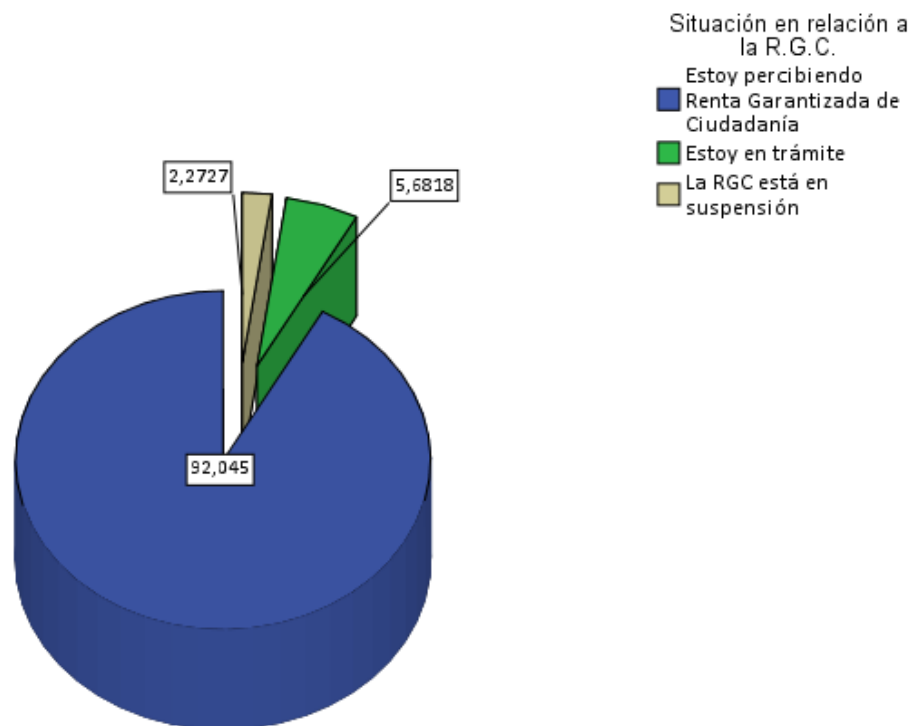


Gráfico 13. Situación en relación a la Renta Garantizada de Ciudadanía

El 8% restante se divide entre los que se encuentran en situación de suspensión (2,3%), mientras que el resto se encuentra en trámite de concesión o denegación. La situación de suspensión en la prestación viene determinada, generalmente, por la

realización de trabajos u obtención de ingresos por un importe superior al importe de la misma, pudiendo reanudarse cuando varían las circunstancias que la generan.

El 5,7% restante de los participantes tampoco perciben los ingresos derivados de la prestación, aunque participan en el Programa en cumplimiento del PII que se firma en el momento de la solicitud de la prestación; comprometiendo al usuario a su realización aunque no perciba ingresos.

Tabla 9: Género

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	22	25,0
Femenino	66	75,0
Total	88	100,0

El género predominante entre las personas que se perciben RGC es el femenino. Esto, aunque en mayor porcentaje va en consonancia con los datos generales para el municipio de León, siendo las mujeres (60%) mientras que los hombres son el 40 % restante.

Esta acusada diferencia se explica por el papel tradicional que ha ejercido y ejerce la mujer en el acceso a los servicios sociales, lo que se ha venido a denominar la feminización de la pobreza. Por otra parte, en los casos de familias monoparentales con hijos a cargo, la guarda y cuidado de los mismos, mayoritariamente, es adjudicada a las madres en caso de ruptura matrimonial o de pareja, siendo simbólicas las unidades familiares monoparentales a cargo de hombres. A esta situación es preciso añadir un elevado número de mujeres que tienen que responsabilizarse del cuidado de sus familiares, fundamentalmente sus hijos, lo que condiciona su acceso a algunos empleos. Así pues, el VII Informe Foessa sobre exclusión y desarrollo social en España 2014 se afirma que, “a nivel general, aunque las diferencias por sexo se han reducido entre 2007 y 2013, el riesgo de vivir procesos de exclusión se sigue manteniendo más elevado en el caso de hogares encabezados por mujeres.” (Fundación FOESSA, 2014, pág. 168)

Tabla 10: Mayores incorporaciones a RGC en función del año de nacimiento

	Frecuencia	Porcentaje
1975	4	4,5
1980	9	10,2
1981	5	5,7
1982	4	4,5
1983	4	4,5
1986	4	4,5
1988	5	5,7
1989	5	5,7
1990	5	5,7
1991	4	4,5
Total	49	55,5

Al igual que los datos generales de perceptores de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) del municipio de León se ha realizado un análisis de los años de nacimiento de los sujetos de la muestra, a fin de establecer la comparación. Se infiere:

Que la incorporación es más temprana de los sujetos del estudio a la prestación de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC).

Que la edad predominante de la muestra corresponde a los 33 años (10,2%), casi diez años menos que en la población que percibe Renta Garantizada del Municipio de León.

Que existe un elevado porcentaje de perceptores de entre 22 y 26 años y de 30 a 33 años entre las personas entrevistadas.

En el informe de la (Fundación FOESSA, 2014) se señala que “las diferencias son mucho más claras según la edad: la crisis ha afectada mucho más a los jóvenes. El 44% de las personas excluidas tiene menos de 29 años. Esto puede verse también en una peor evolución de los hogares más jóvenes: aquellos encabezados por menores de 29 años se ven afectados en un 30,8% en situación de exclusión social, el triple que en

2007, y la evolución todavía ha sido peor en cuanto al aumento de las situaciones de exclusión más severas que suponen el 13% de estos hogares más jóvenes.”

El grupo de edad mayoritario de las personas entrevistadas es el comprendido entre los 35 y los 44 años, y representan un 42% del total. Por el contrario, el grupo de edad de los mayores de 54 años hasta la edad de jubilación, únicamente supone el 2,3%. Los perceptores RGC de entre 35 y 44 años, representan el 26,14%, y los mayores de 45 hasta los 54 años el 11,36%.

Tabla 11: Grupos de edad de los perceptores de RGC

	Frecuencia	Porcentaje
Menor de 25 años	16	18,2
Entre 25 y 34 años	37	42,0
Entre 35 y 44 años	23	26,1
Entre 45 y 54 años	10	11,4
Entre 55 y 64 años	2	2,3
Total	88	100,0

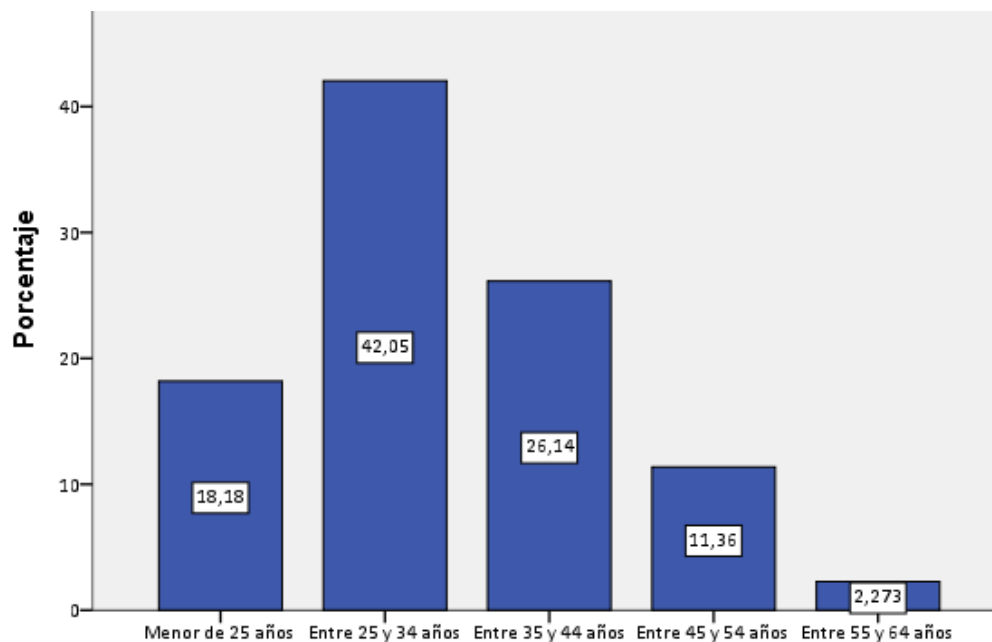


Gráfico 14: Grupos de edad de los perceptores de RGC

Mención aparte merece el grupo de los menores de 25 años, que como ya se ha señalado en apartados anteriores es la edad mínima para acceder a la prestación de Renta Garantizada de Ciudadanía. Casi el veinte por ciento (18,8%) son menores de esta edad, que en la mayoría de los casos implica la existencia de cargas familiares. A efectos de la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) constituyen cargas familiares únicamente los hijos. Este elevado porcentaje de perceptores menores de 25 años está justificado en la población perteneciente a la minoría étnica gitana por el temprano acceso al matrimonio, incluso antes de los 18 años en el caso de las mujeres y la paternidad. Es común, al menos en la comunidad gitana del municipio de León, que los jóvenes menores de 25 años, especialmente mujeres, estén casadas e incluso tengan hijos; pues este colectivo sigue considerando la procreación el objetivo principal de la familia.

Tabla 12: Estado civil

	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	9	10,2
Casado	44	50,0
Viudo	2	2,3
Separado	2	2,3
Divorciado	6	6,8
Convivencia análoga a la conyugal.	25	28,4
Total	88	100,0

El estado civil de las personas encuestadas es mayoritariamente de vida en pareja, correspondiendo el estado civil de casado a la mitad de los encuestados (50%), a los que podemos añadir los que constituyen pareja de hecho o tienen convivencia análoga a la conyugal, y que representan el 28,4% de los sujetos del estudio. El elevado porcentaje de personas con convivencia análoga a la conyugal viene determinada, posiblemente, por la pertenencia al colectivo gitano. El matrimonio gitano es una celebración de familia y comunidad que no tiene vinculación administrativa automática como el que se realiza en otras situaciones: matrimonio en ayuntamientos, juzgado, iglesia,.... Es por esto que en muchas ocasiones los casamientos “por el rito gitano” no tienen efectos de matrimonio si no se realiza directamente en el juzgado.

El 21,6% restante está constituido, casi a partes iguales, por personas solteras y por personas con el vínculo matrimonial roto, por razones de defunción del cónyuge o separación y divorcio.

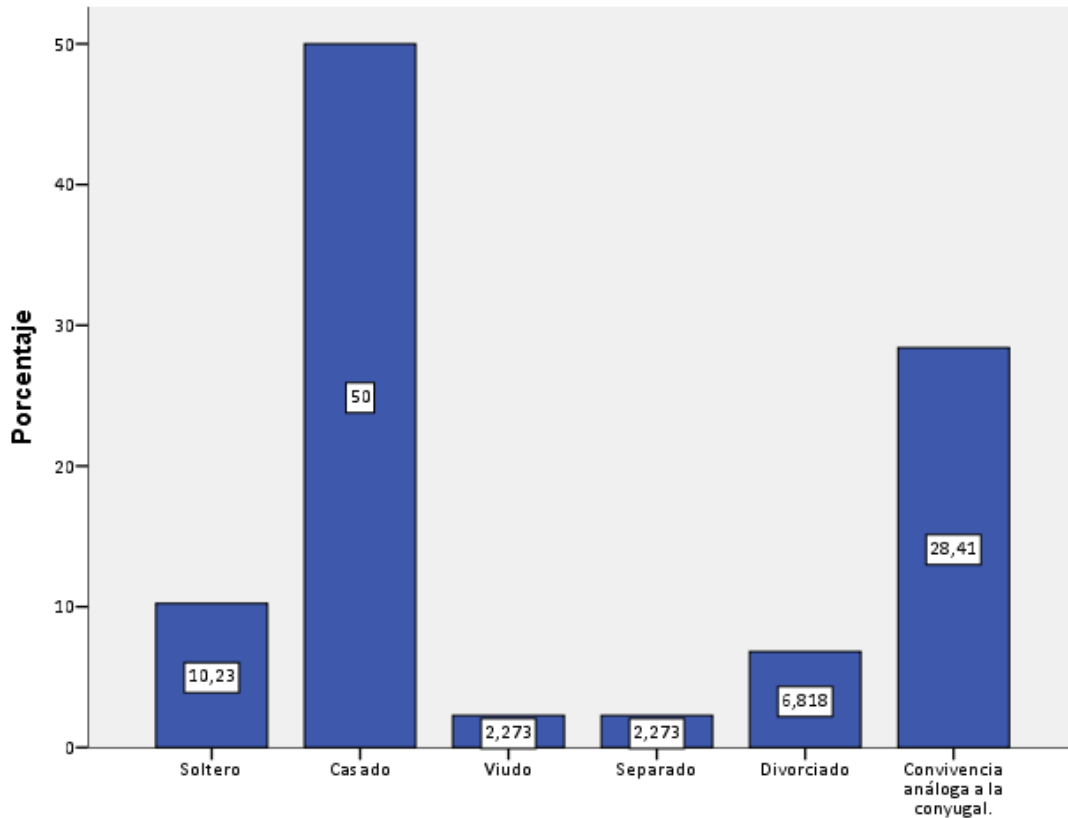


Gráfico 15: Estado civil

Tabla 13: Lugar de nacimiento

	Frecuencia	Porcentaje
España	87	98,9
América Central	1	1,1
Total	88	100,0

Casi la totalidad de las personas objeto del estudio, 98,9% son de nacionalidad española y han nacido en España; tan solo una de las personas encuestadas es natural de Centroamérica.

Tabla 14: Comunidad Autónoma de origen

	Frecuencia	Porcentaje
Andalucía	2	2,3
Principado de Asturias	6	6,9
Castilla y León	78	89,7
Castilla-La Mancha	1	1,1
Total	87	100,0

La Comunidad de Castilla y León, es el origen mayoritario, de los españoles perceptores de RGC (89,7%), objeto de esta investigación. Del resto de personas encuestadas originarias de otras Comunidades Autónomas (10,3%), dos tercios son originarios del Principado de Asturias. Probablemente, estas personas se hayan desplazado al municipio en virtud de relaciones familiares y sociales de la comunidad gitana de León con la comunidad gitana asturiana. Es muy común entre el pueblo gitano el matrimonio en edades tempranas y acordado entre los patriarcas de la familia a través de “la pedida”. Las relaciones de consanguinidad o afinidad tienen están condicionadas por la proximidad geográfica aunque hoy en día algo menos que hace años. La comunidad gitana de León, tiene ese tipo de vinculación al menos con Asturias, Galicia, Benavente (Zamora) y Salamanca, y con otras poblaciones de Castilla y León.

Únicamente el 3,34% de los encuestados son originarios de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (1,1%) y de Andalucía el 2,3% restante.

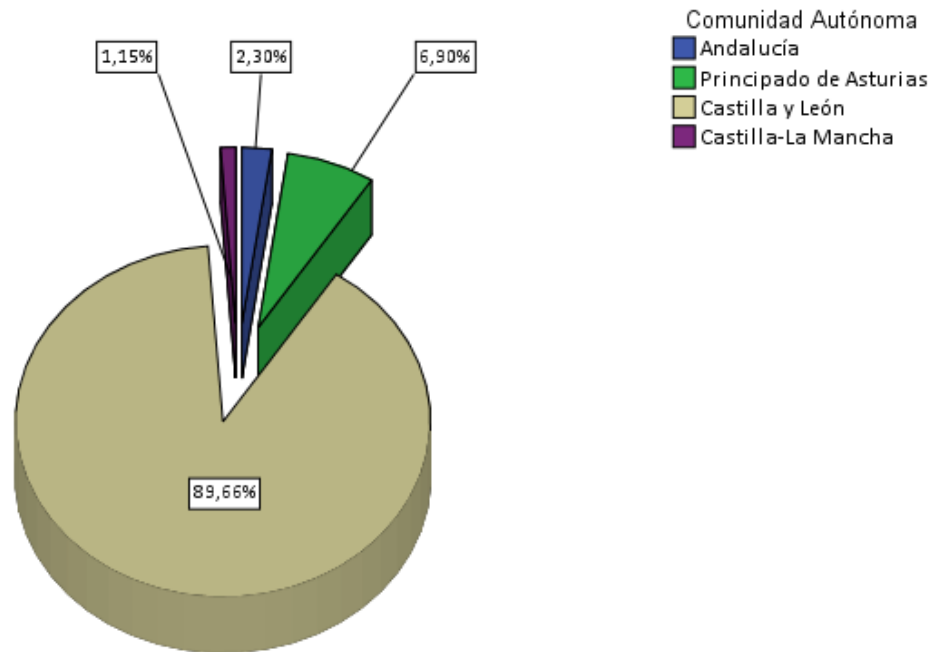


Gráfico 16: Comunidad Autónoma de origen

Tabla 15: Años de residencia en León de los perceptores de RGC

	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 2 años de residencia	3	3,4
De 3 a 5 años	2	2,3
Entre 6 y 10años	9	10,2
Entre 11 y 20 años	4	4,5
Más de 20 años	70	79,5
Total	88	100,0

Se podría definir a las personas perceptoras de RGC que han participado en este trabajo de investigación como arraigadas en el territorio, ya que casi el 80% de los participantes en la investigación reside en el municipio de León desde hace más de 20 años, y probablemente desde su nacimiento. Este factor puede tener una doble lectura: como asentamiento que facilita el conocimiento del entorno, sus dispositivos educativos y de recursos sociales o como inmovilismo hacia la inserción laboral y resignación ante la situación de exclusión social. Es preciso señalar que la comunidad gitana, con siglos de cultura nómada por diversos factores, está asentada en esta

comunidad con estándares mínimos de calidad desde hace menos de dos generaciones, por lo que parece lógico que no se arriesguen a perder lo poco que han conseguido.

El 20,5% restante lleva residiendo en León menos de 20 años, aunque su grado de asentamiento es alto ya que tres cuartas partes de estos viven en el municipio de León seis años o más, mientras que un 5,4% residen en él desde hace menos de 5 años. Es preciso anotar que la movilidad entre Comunidades Autónomas está penalizada para el acceso a la prestación de RGC. Todas las CC.AA. fijan un período mínimo de residencia en la comunidad para acceder a la prestación; en el caso de Castilla y León es de un año, por lo que el acceso a prestaciones restringe y penaliza la movilidad.

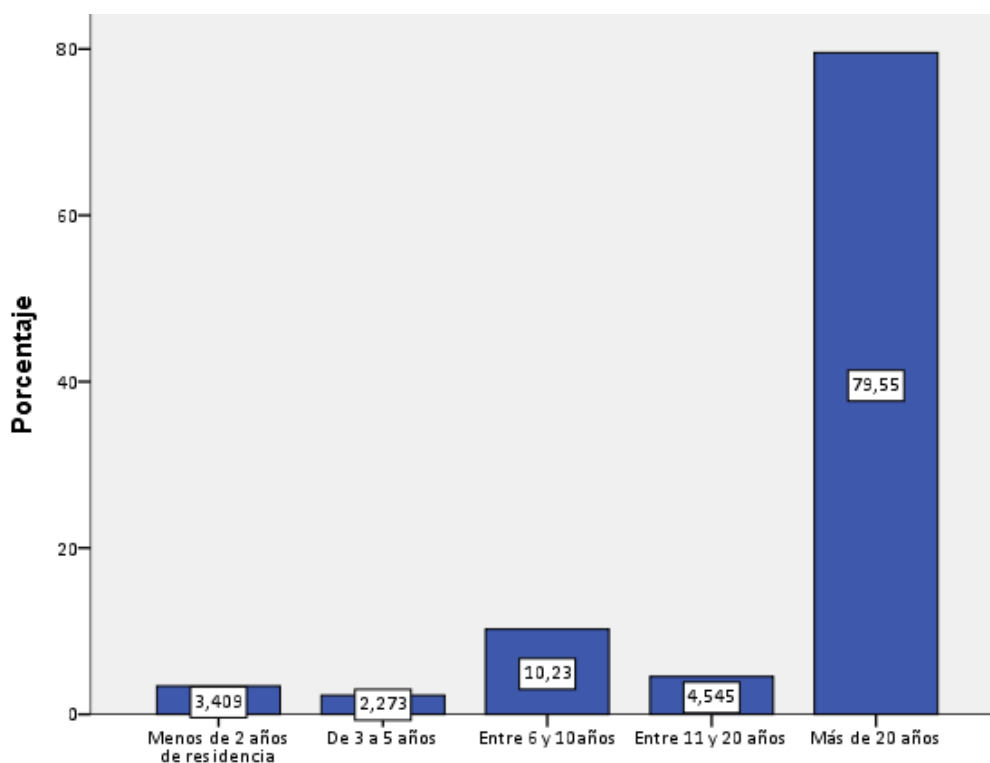


Gráfico 17: Años de residencia en León

Tabla 16: Estudios realizados

	Frecuencia	Porcentaje
Analfabeto	2	2,4
Adulto aprendiendo a leer y escribir	7	8,2
Adulto cursando ESO o equivalente	26	30,6
Adulto que sabe leer y escribir (sin estudios)	35	41,2
Certificado de estudios primarios	10	11,8
Graduado ESO	4	4,7
Formación Profesional de Grado Medio	1	1,2
Total	85	100,0

En relación a los estudios realizados por los perceptores de Renta Garantizada de Ciudadanía, es reseñable que únicamente el 17,6 % señalan estar en posesión de un título académico, incluyendo los poseedores del Certificado de Estudios Primarios que representan el 11,8% del total de encuestados.

Señalar que únicamente el 5,9% ha superado la enseñanza Obligatoria con la obtención del Certificado en ESO y un título de Formación Profesional de Grado Medio.

El 41,2 % de las personas entrevistadas, únicamente saben leer y escribir pero no refieren ningún tipo de titulación, por lo que en caso de haber estado escolarizados no han alcanzado los estándares para adquirir el Certificado de Estudios Primarios. Existe otro grupo de personas que podríamos catalogar de analfabetos y que corresponde con el 10,6% de las personas encuestadas, participando casi el 70% de ellos en el Programa de Educación de Adultos del Ayuntamiento de León para adquirir las competencias básicas de lecto-escritura.

Asimismo el 30,6% de las personas entrevistadas, a pesar de no tener estudios, participa a través del Programa de Inclusión Social en la formación de personas adultas para obtener la titulación de graduado en ESO como parte del Proyecto Individualizado de Inserción (PII) firmado para recibir la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC).

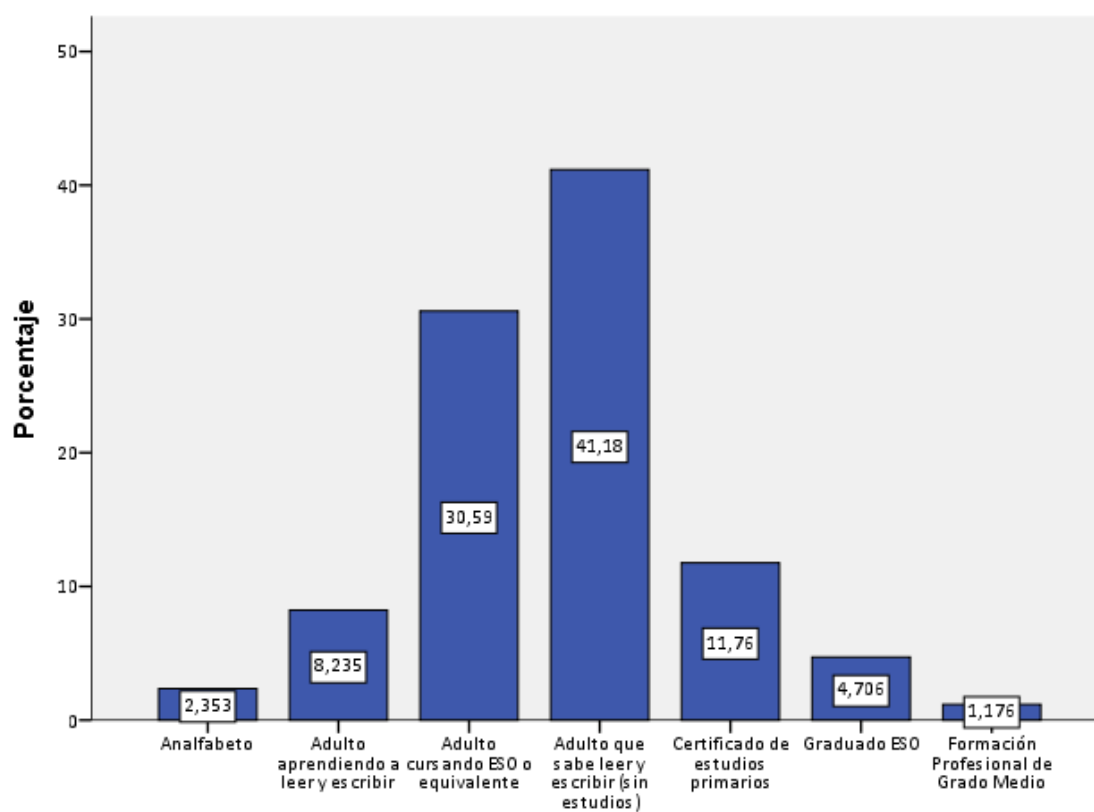


Gráfico 18: Estudios realizados

Tabla 17: Considera que su profesión es...

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	6	6,9
Desempleado	1	1,1
Ama de casa	8	9,2
Vendedor ambulante	18	20,7
Peón	3	3,4
Ayudante de cocina	2	2,3
Montador de muebles	1	1,1
Albañil	2	2,3
Mecánico	2	2,3
Chatarrero	2	2,3
Autónomo	1	1,1
Limpiadora	1	1,1
Mediadora	1	1,1
NS / NC	39	44,8
Total	87	100,0

La tabla 17 muestra la percepción individual que tienen las personas entrevistadas de cuál es su profesión. La mayoría (ns/nc= 44,83%) de éstos no pueden precisarla, bien porque no ha trabajado nunca, bien porque no tiene formación que le acredite para su desempeño. Asimismo, un 6,89% de los perceptores de RGC que han respondido a esta pregunta, señalan que no tienen ninguna profesión, por lo que el 51,72% no es capaz de posicionarse profesionalmente. Es preciso señalar en este apartado que todos los miembros de la unidad familiar mayores de 16 años de las unidades familiares que perciben RGC deben estar inscritos como demandantes de empleo.

El 20,69% de las personas objeto de este estudio, consideran que su profesión es la de vendedor ambulante. Esta actividad, especialmente ligada a la venta de ropa y calzado, se constituye como una de las tradicionales en el colectivo gitano, pero que en los últimos años ha visto disminuida su tasa de actividad debido a la oferta de artículos de bajo coste en tiendas y grandes superficies comerciales.

En relación al resto de los sujetos entrevistados, una parte desempeña oficios que precisan cualificación profesional: albañil, montador de muebles, mecánico y mediadora cultural. Todos ellos, representan el 5,4% del total.

El 9,2%, considera que su profesión es la de ama de casa.

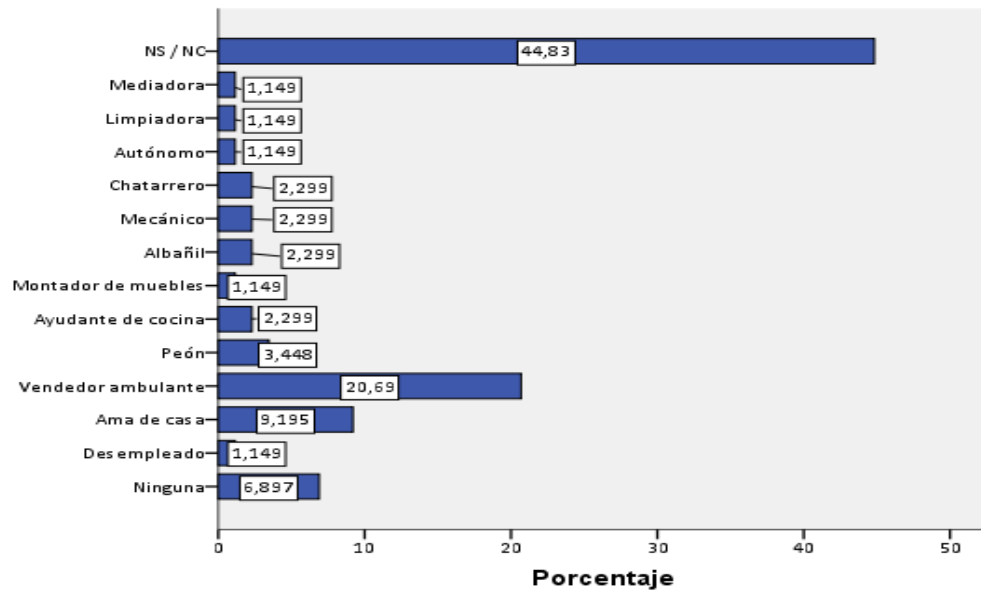


Gráfico 19: Considera que su profesión es...

Otro sector de la muestra desempeña empleos de muy baja o nula cualificación (limpiadora, trabajador autónomo sin definir actividad, ayudante de cocina, peón o chatarrero). Esta última, chatarrero, persona que recoge metales de todo tipo, ha sido una actividad desempeñada tradicionalmente por el colectivo gitano. Esta actividad ha perdido mucho auge con la caída del sector de la construcción y con la implantación de la recogida selectiva de residuos urbanos. Asimismo tiene especial incidencia en la pérdida de esta actividad laboral la creación de puntos limpios, lugar de depósito de todo tipo de objetos y materiales de desecho.

Tabla 18: Tiempo en situación de desempleo

	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 6 meses	3	3,8
Entre 6 meses y 1 año	1	1,3
Más de 1 año y menos de 3.	10	12,8
Más de 3 y menos de 5 años	10	12,8
Más de 5 y menos de 10 años	21	26,9
Más de 10 y menos de 15 años	10	12,8
Más de 15 y menos de 25 años	16	20,5
Más de 25 años	7	9,0
Total	78	100,0

En función del tiempo en situación de desempleo sólo se podría considerar en situación de exclusión coyuntural al 5,1 % de las personas entrevistadas. El resto de los 78 encuestados se encuentran en situación de desempleo, superan el año, por lo que serían clasificados como desempleados de larga duración (94,9%).

Casi el 70% de los perceptores de RGC manifiestan que superan los cinco años en situación de desempleo, por lo que su situación en relación con el mercado de trabajo, posiblemente no sea una consecuencia de la recesión económica. El 42,3% de la totalidad de los encuestados refieren encontrarse en situación de desempleo desde hace más de 10 años, por lo que para reintegrarse al mundo laboral necesitarían recualificarse, si no lo han hecho.

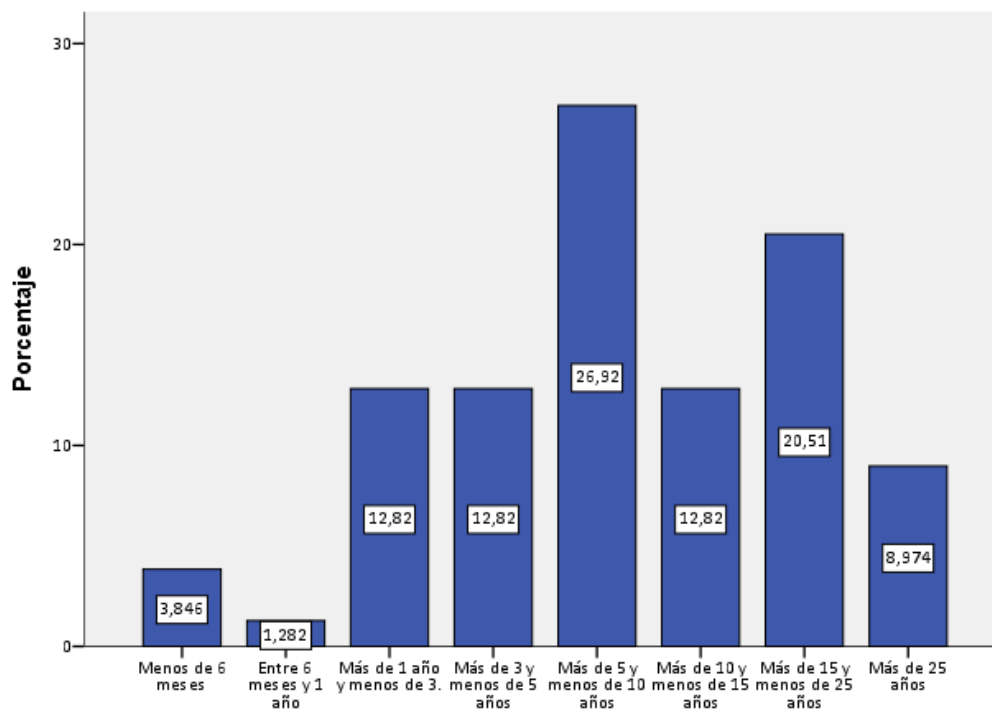


Gráfico 20: Tiempo en situación de desempleo

Estos elevados porcentajes en relación con el acceso al trabajo y la inexistencia de experiencias previas con el empleo, aunque sea precario y de baja cualificación, dificultan su salida de la exclusión social.

Tabla 19: Categoría laboral del último trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
Formación Profesional grado superior	2	3,8
Formación Profesional grado medio	2	3,8
Oficial / auxiliar	25	47,2
Peón y trabajadores no cualificados	24	45,3
Total	53	100,0

A pesar de que las cualificaciones profesionales reflejadas en la tabla 17, el 54,7% afirma que en su último trabajo tuvo una categoría laboral de oficial, grupos de cotización generalmente 7 y 8, reseñando que de ellos el 7,5% tuvieron categoría de Formación Profesional media o superior. Posiblemente las personas que tienen como actividad la venta ambulante se encuadren en esta categoría.

El resto de las personas que han trabajado, 45,3%, refiere que su categoría ha sido de peón o trabajadores no cualificados.

Tabla 20: Tiempo de vida laboral

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	43	53,8
Menos de 1 año	16	20,0
Más de 1 año y menos de 3	8	10,0
Más de 3 años y menos de 5	6	7,5
Más de 5 años y menos de 10	5	6,3
Más de 10 años y menos de 15	1	1,3
Más de 15 años y menos de 25	1	1,3
Total	80	100,0

Más de la mitad de los perceptores de RGC encuestados, 53,8%, manifiestan no haber trabajado nunca. Esta circunstancia, añade mayor dificultad para el acceso al mercado de trabajo, ya que existe poca demanda de trabajadores y tienen que competir con otros demandantes con experiencia y formación.

El 20% ha trabajado menos de 1 año, no pudiendo cuantificar si ha sido durante días o meses. Se da la circunstancia en el colectivo gitano, dedicado a la venta ambulante o al trabajo como jornaleros en la recogida de patata o vendimia, que durante algunos días son dados de alta como trabajadores autónomos o en el R.E. Agrario.

El resto de los participantes en el estudio de investigación, 26,2%, refiere una vida laboral de más de un año. Aproximadamente un tercio de éstos tienen una experiencia laboral entre 1 y 3 años, otro tercio ha trabajado más de 3 años y menos de 5 y el tercio restante entre señala que su vida laboral supera los cinco años.

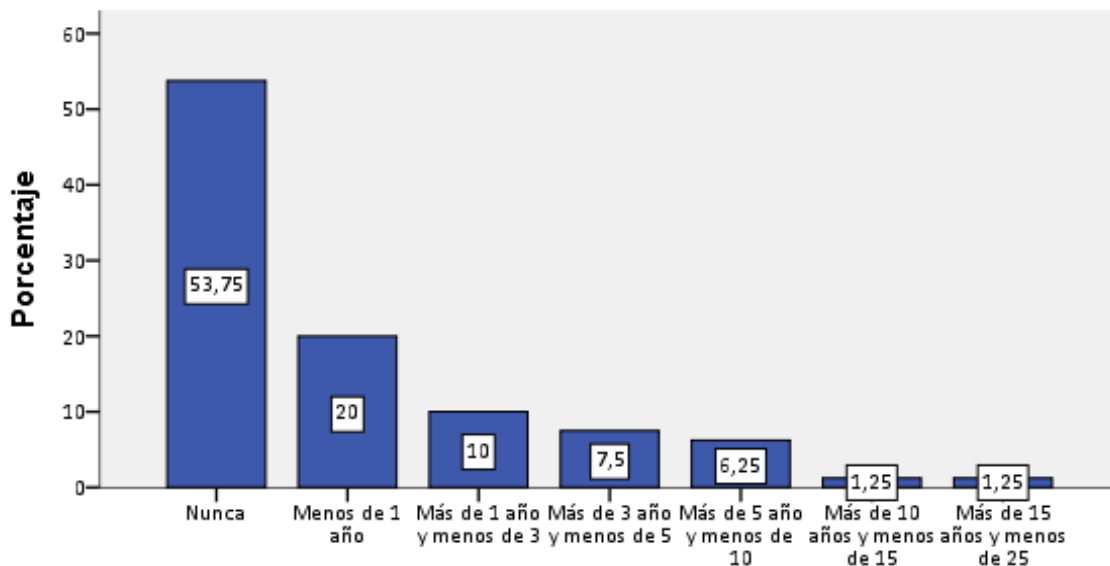


Gráfico 21: Tiempo de vida laboral

Tabla 21: Tipo de discapacidad y grado en los miembros de unidades familiares con RGC

	Discapacidad inferior al 33%	Discapacidad superior al 33% e inferior al 65%	Discapacidad superior al 65%	Total
Discapacidad física	0	2	1	3
Discapacidad psíquica	0	2	0	2
Discapacidad sensorial	0	1	0	1
Discapacidad múltiple	0	0	2	2
Total	0	5	3	

La Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (INE, 2008) es la última gran encuesta realizada en España en relación a la discapacidad, después de las realizadas en 1986 y 1999. Su finalidad principal fue atender la demanda de información generada por la puesta en marcha del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD), teniendo entre otros objetivos la estimación de número de personas con discapacidad que residen en España.

La EDAD 2008 estimó en 3,85 millones, el número de personas con discapacidad residentes en hogares, el 8,5% de la población, a las que si añadimos las personas con discapacidad residentes en centros establece la cifra de 4,12 millones de personas con discapacidad en España. Estas cifras permiten estimar que las personas con discapacidad representan el 9%, aproximadamente de la población española, tomando como referencia la población de 46,2 millones de personas, según la revisión del Padrón Municipal a 1 de enero de 2008. (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 204, págs. 439-440)

En Castilla y León, esta tasa es ligeramente superior a la media nacional (10,86%), debido fundamentalmente a la tasa de envejecimiento de esta comunidad.

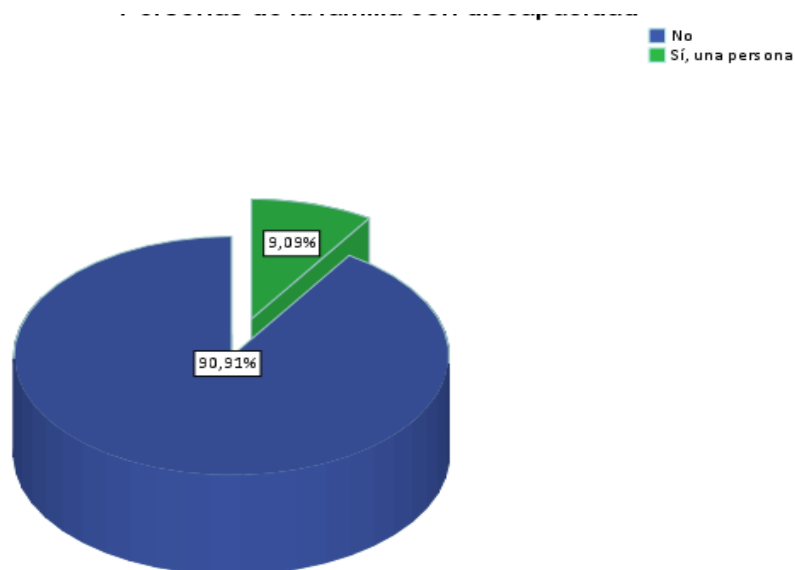


Gráfico 22: Existencia en la familia de los perceptores de RGC de personas con discapacidad

La tabla 21 describe, a fin de completar la caracterización de las unidades familiares receptoras de RGC, el porcentaje de personas con discapacidad, así como su grado y tipología. Según estos datos, un 9,09% de las unidades familiares de RGC tienen entre uno de sus miembros a una persona con discapacidad superior al 33%.

Para de comparar estos resultados con las tasas nacionales y autonómicas se pone en relación los datos de las personas con discapacidad con el número total de miembros que componen las unidades familiares objeto del estudio.

Las 88 unidades familiares de RGC, totalizan 349 personas, por lo que el porcentaje real de personas con discapacidad es del 2,29 % un porcentaje muy inferior a la media nacional (establecida en 9%).

Esta acusada diferencia está motivada fundamentalmente por la juventud de las personas objeto de este estudio, ya que la discapacidad y, especialmente, la dependencia aumentan progresivamente con el envejecimiento.

En relación a las limitaciones en la autonomía personal, el tipo más representativo de discapacidad que afecta a los miembros de la unidades familiares de RGC, es la discapacidad física, (37,5%) en un grado superior al 33%.

La discapacidad psíquica representa el 25% de estas personas que tienen una discapacidad, en igual porcentaje que las personas que padecen pluridiscapacidad o discapacidad múltiple, es decir afectados por patologías de más de un tipo: físico, psíquico o sensorial.

Por lo que se refiere a la discapacidad sensorial, afecta al 12,5% de los miembros de familias de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) y, sin datos concluyentes pero apelando al conocimiento de la comunidad gitana de León, muy posiblemente esté relacionada con problemas auditivos.

En relación al grado de afectación, el 75% de éstas personas, tiene una limitación entre el 33 y 65%, mientras que el 25% restante señala que esta discapacidad es superior al 65%.

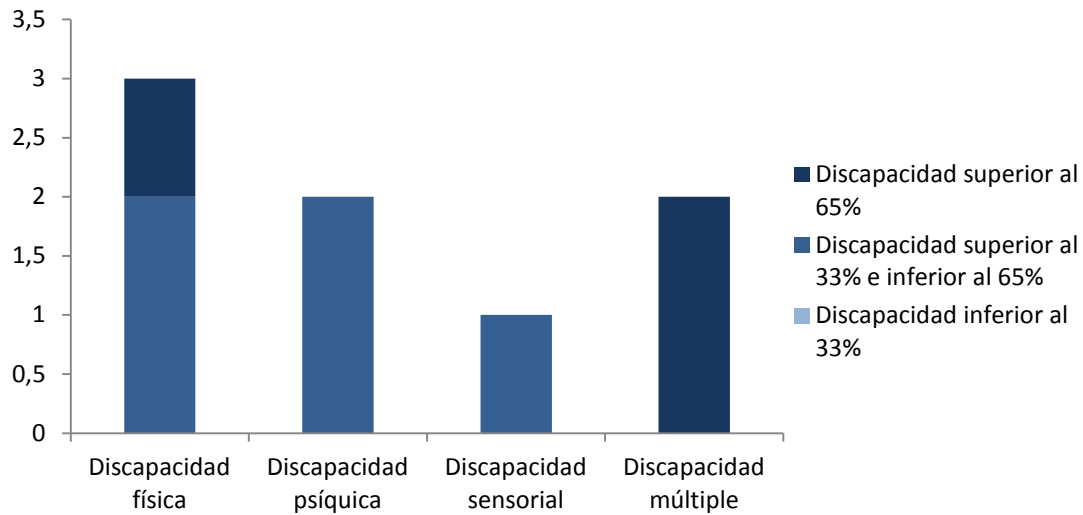


Gráfico 23: Tipos y grado de discapacidad en las personas integrantes de las familias de RGC

7.2.2.2. Datos del hábitat

Tabla 22: Tipo de vivienda

	Frecuencia	Porcentaje
Piso / Apartamento	71	85,5
Vivienda unifamiliar	8	9,6
Vivienda compartida	2	2,4
Pensión / Habitación alquilada	1	1,2
Otro tipo de vivienda	1	1,2
Total	83	100,0

El 85,5% de las unidades familiares objeto de esta investigación residen en vivienda en altura, es decir pisos y apartamentos. Únicamente el 9,6% reside en viviendas unifamiliares, casi en su totalidad en la zona de Armunia y el barrio de la Inmaculada, perteneciente la zona de Mariano Andrés, donde se ubican viviendas que pueden ser arrendadas o adquiridas a precio asequible. Este dato contradice lo que hace años se señalaba sobre la dificultad de ciertos colectivos para vivir en comunidades colectivas de viviendas y la necesidad de acceder a viviendas

unifamiliares para la realización de actividades a las que se dedicaban tradicionalmente: recogida de cartón y chatarra, venta ambulante,... Otra unidad familiar, 1,2% vive en vivienda provisional, tipo barracón, en una de las dos zonas de León, también situadas en el extrarradio y que desde hace más de 25 años se consideran viviendas de transición.

El 3,6% restante tiene como solución habitacional, posiblemente temporal, habitación alquilada o comparte vivienda con familiares o amigos.

“Si los gitanos se han beneficiado de la universalización de las políticas de bienestar (acceso a los sistemas de protección social, al sistema de salud, al sistema educativo), ha sido el acceso a viviendas y a entornos urbanos más normalizados, que se produjo en los años 70 y 80, uno de los factores clave en la mejora de las condiciones de vida y en el significativo avance que ha experimentado esta comunidad. El acceso a la vivienda de muchas familias en esos años, ha tenido un especial impacto sobre otros factores económicos, educativos y sociales, y supuso un verdadero impulso para su promoción social. Sin embargo, la situación de aquellas familias que no se han beneficiado de estos planes... siguen padeciendo los efectos de la exclusión” (Rodríguez, 2002, pág. 21)

Tabla 23: Número de personas que habitan en la vivienda

	Frecuencia	Porcentaje
Dos	4	4,8
Tres	15	17,9
Cuatro	38	45,2
Cinco	17	20,2
Seis	7	8,3
Siete	2	2,4
Ocho	1	1,2
Total	84	100,0

El paso de la familia extensa a la familia nuclear, es un recorrido que en determinados colectivos, como el pueblo gitano, se ha producido años más tarde que en el resto de la sociedad.

Únicamente el 11,9% de las viviendas está habitada por seis o más miembros, no superando ninguna vivienda el número de ocho residentes, contradiciendo al ideario popular que refiere que a ciertos colectivos y minorías étnicas, les gusta vivir todos juntos en una única vivienda, toda la familia extensa. Este dato señala lo contrario e (a falta de datos sobre superficie de la vivienda), indica, que si existe hacinamiento es en un porcentaje muy escaso.

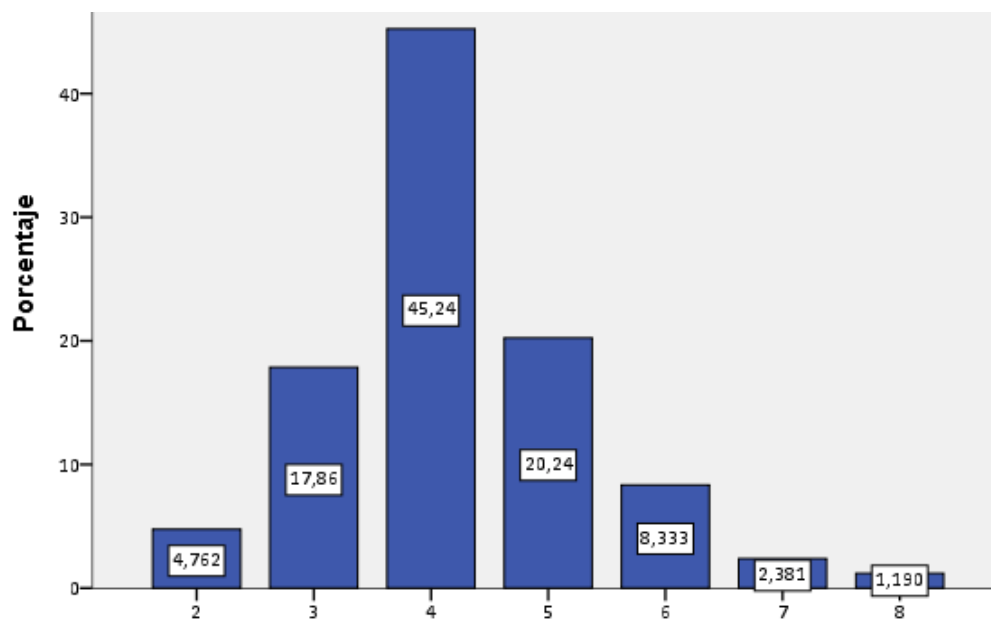


Gráfico 24: Número de personas que residen en la vivienda

En líneas generales, respecto al número de personas que residen en la vivienda, el 88,1% de los miembros encuestados señalan que en su vivienda habitan entre dos y cinco miembros, correspondiendo el 20,2% a los hogares en los residen cinco miembros.; mientras que la mayoría de las viviendas están habitadas por cuatro personas (45,2%)

Tabla 24: Régimen de tenencia de la vivienda

	Frecuencia	Porcentaje
Propia, pagada	3	3,6
Propia con hipoteca	15	17,9
Alquilada	60	71,4
Cedida	2	2,4
Ocupada	2	2,4
Barracones provisionales	1	1,2
Compartida	1	1,2
Total	84	100,0

El principal régimen de tenencia de la vivienda de los perceptores de Renta Garantizada encuestados es el de alquiler, significando el 71,4% de la muestra. El 17,9% vive en vivienda propia con hipoteca, probablemente viviendas de protección oficial de promoción pública (de las que se han edificado en León en los últimos veinte años) o bien algunas viviendas compradas antes del comienzo de la crisis cuando el pago mensual de la misma, si se accedía a la financiación, era similar o inferior a los precios del mercado de alquiler. Únicamente el 3,6% reside en una vivienda propia completamente pagada.

El resto de los sujetos de esta investigación, (7,1%) tiene regímenes de tenencia diferentes a la propiedad o alquiler. El 2,4% tiene una cesión de la vivienda, desconociendo si es de un familiar o administración, teniendo este mismo régimen de cesión administrativa el 1,2% que reside en barracón provisional cedido por el Ayuntamiento de León en uno de los dos núcleos periféricos donde se hallan estas viviendas, Las Graveras (detrás del Estadio Hispánico) o Altos de Nava (junto al Complejo Hospitalario de León).

El 1,2% de los participantes en el estudio afirma que reside en una vivienda compartida con otra unidad familiar, y el 2,4% restante manifiesta que reside en una vivienda ocupada.

Aun desconociendo las condiciones de la vivienda, su régimen de tenencia indica que, a excepción del 2,4% que reside en vivienda ocupada, y el 1,2% que reside

en barracón provisional, se podría afirmar que los perceptores de RGC encuestados no residen en condiciones de infravivienda.

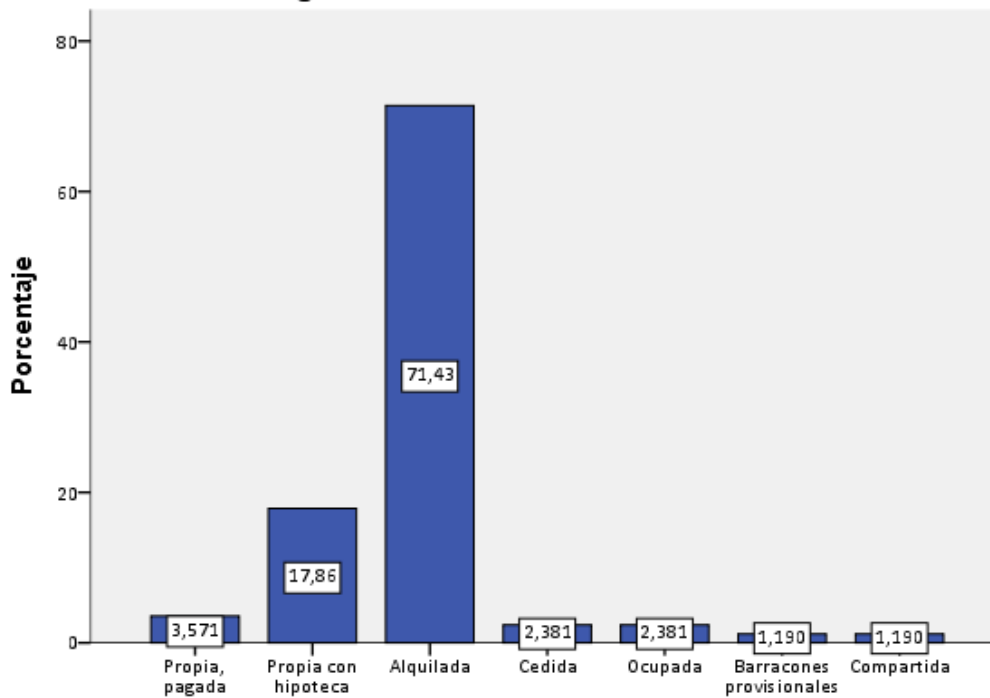


Gráfico 25: Régimen de tenencia de la vivienda

Tabla 25: Código Postal del domicilio

Código Postal	Frecuencia	Porcentaje
24002	1	1,2
24005	2	2,4
24006	1	1,2
24007	2	2,4
24008	12	14,5
24009	59	71,1
240010	6	7,2
Total	83	100,0

La vivienda y el entorno tienen una influencia fundamental en la educación, determinando el centro o centros escolares, a los que muy probablemente acuden los menores, los dispositivos de apoyo a la educación, los recursos comunitarios para el ocio y la participación,...

En sectores de población excluida y con escasos ingresos económicos, el acceso a la vivienda viene determinado por la oferta y el precio y suele corresponderse con viviendas ubicadas en zonas periféricas del municipio.

Por lo que se refiere a la ubicación, el 85,6% de las personas en situación de exclusión social se ubican en los códigos postales 24009 y 24010 que corresponden a los barrios de Armunia y Crucero, ambos separados del resto de la ciudad por el río Bernesga y la vía férrea y que obstaculizan su integración con el resto de las zonas del municipio.

La vivienda de la zona de Armunia está caracterizada por dos grupos de bloques de viviendas sociales de protección oficial de promoción pública que se construyeron en los años 80. Algunos residentes que habitaban en estas viviendas desde su construcción, se han desplazado a otras en distintas zonas de la ciudad; por lo que muchas de éstas al finalizar el período de protección oficial, han salido al mercado en régimen de propiedad o de alquiler.

Tabla 26: CEAS al que pertenece

	Frecuencia	Porcentaje
Armunia-Trobajo del Cerecedo-Oteruelo	51	60,7
Centro	1	1,2
Crucero-La Vega	5	6,0
Egido-Santa Ana	10	11,9
Mariano Andrés	13	15,5
Palomera-San Mamés	2	2,4
Puente Castro-San Claudio	2	2,4
Total	84	100,0

Asimismo, tanto en esta zona como en la del Crucero, existen muchas viviendas de antigua construcción, con barreras arquitectónicas para su acceso, sin los equipamientos básicos, como calefacción, por lo que su precio es competitivo en el mercado de alquiler para algunos segmentos de población.

Más de la mitad de las personas encuestadas, perceptoras de RGC (60,7%) pertenecen administrativamente al CEAS Armunia-Trobajo del Cerecedo-Armunia, zona que además de las tres entidades locales menores que componen el nombre del Centro de Acción Social, integra una amplia zona de la Avenida Doctor Fleming, conocido como Barrio La Sal y que limita con el municipio de San Andrés del Rabanedo.

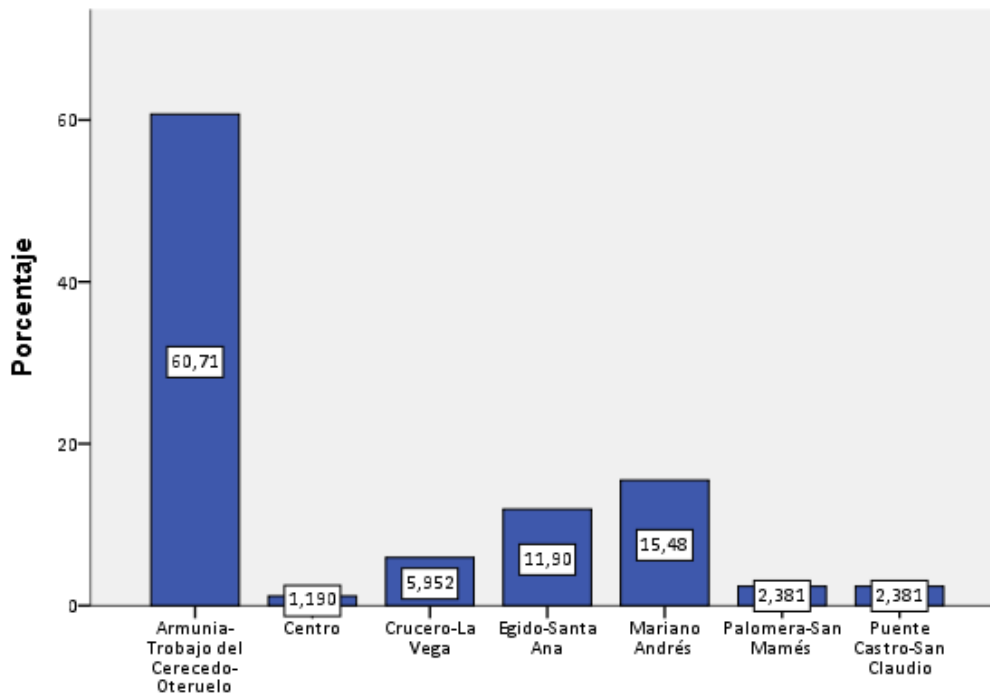


Gráfico 26: CEAS al que pertenece

Tabla 27: Movilidad y cambio de domicilio

	Frecuencia	Porcentaje
Ha cambiado de domicilio en los últimos tres años	34	82,9
Pensando en cambiar de domicilio antes de 6 meses	5	12,2
Ha cambiado más de 10 veces en los últimos 10 años	2	4,9
Total	41	100,0

La movilidad del domicilio, especialmente si implica cambio de colegio, afecta a la integración y rendimiento académico.

A pesar de que los resultados apuntan a que los perceptores de RGC (Renta Garantizada de Ciudadanía) encuestados están sedentarizados y arraigados fuertemente en el municipio, no se puede decir lo mismo cuando se analiza la variable cambio de vivienda.

Casi la mitad de los perceptores de RGC han cambiado de domicilio o tienen pensado cambiar de vivienda en el plazo de seis meses. De éstos un 82,9% han cambiado de domicilio en los últimos 3 años (n=34).

El 12,2% de los sujetos de la investigación, aunque no han cambiado de vivienda, tienen intención de realizar un cambio de la misma antes de seis meses. Por otra parte, el 4,9% de las unidades familiares ha cambiado más de diez veces en diez años, lo que permite aventurar que durante este tiempo han estado residiendo en viviendas provisionales, compartidas, cedidas u ocupadas.

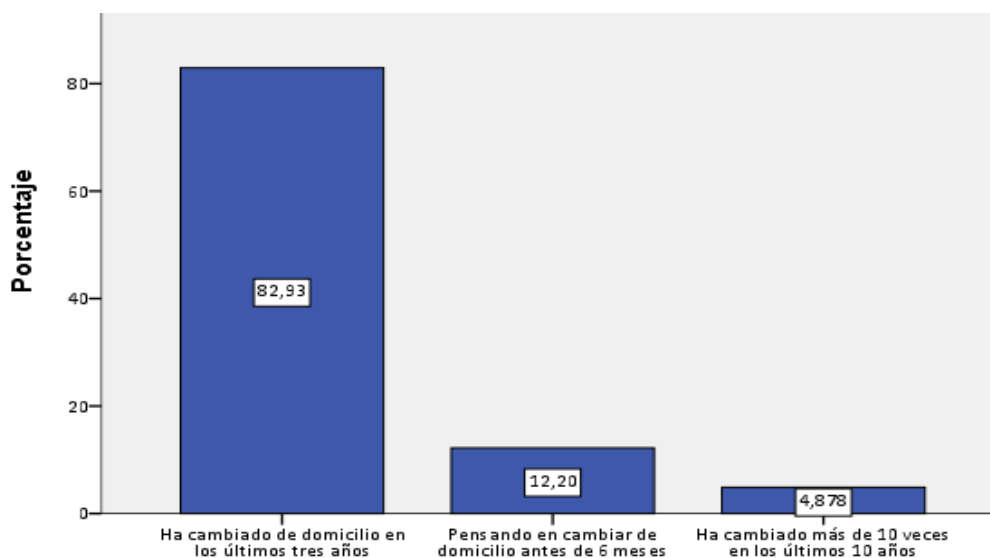


Gráfico 27: Movilidad y cambio de domicilio

Tabla 28: Motivos para el cambio de vivienda

	Frecuencia	Porcentaje
Condiciones de la vivienda	9	23,1
Finalización del contrato de alquiler	5	12,8
Búsqueda de vivienda más barata	12	30,8
Falta de medios económicos para afrontar el pago	6	15,4
Desahucio	1	2,6
Otros motivos	6	15,4
Total	39	100,0

El factor principal que incide en la búsqueda y cambio de vivienda es el económico y tiene especial relación con la situación de precariedad de las familias encuestadas, puesto que casi en su totalidad dependen de la prestación de RGC para su mantenimiento y subsistencia. Con esta limitación de ingresos la principal preocupación en relación con la vivienda es la necesidad de ingresos mensuales para afrontar el pago de la misma y que la relación precio de alquiler y condiciones de la vivienda sea la mejor posible.

El coste mensual de la vivienda de alquiler, en las zonas en que se ubican la mayoría de las familias en situación de exclusión social y con los condicionantes anteriormente explicados (barreras arquitectónicas, falta de calefacción adecuada y una antigüedad notable en la mayoría de las ocasiones) oscila entre los doscientos cincuenta y los trescientos cincuenta euros. Este coste mensual supone, en el mejor de los casos, un gasto mensual que oscila entre el 40 y 50% de sus ingresos.

De los 39 entrevistados que han expresado su motivación para el cambio de vivienda la mayoría de los encuestados (30,8%) indica como motivo la búsqueda de una vivienda más barata, a los que se unen el 15,4% que señalan no poder afrontar su pago y el 2,6% por haber sido desahuciados, muy probablemente por los mismos motivos.

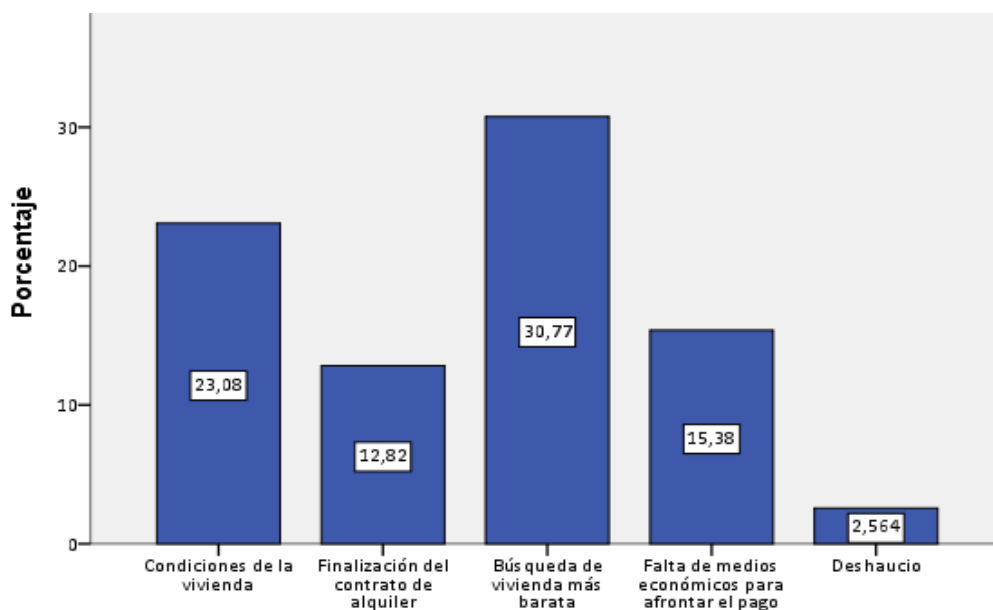


Gráfico 28: Movilidad y cambio de domicilio

Casi una cuarta parte de las personas entrevistadas, 23,1%, refiere que los motivos por los que ha cambiado de vivienda o piensa cambiar para acceder a otra con condiciones más adecuadas. El 12,8% ha cambiado el domicilio por finalización de su contrato de alquiler, mientras que el 15,4% no especifica los motivos.

7.2.2.3. Ingresos y dependencia de prestaciones públicas o privadas

Tabla 29: Ingresos totales en el año anterior

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	17	23,0
Inferiores a 5112 euros	7	9,5
Entre 5.112,01 y 6390,12 euros	5	6,8
Entre 6390,13 y 7158,12 euros	5	6,8
Entre 7158,1 y 7669,32 euros	18	24,3
7669,33 euros y más	22	29,7
Total	74	100,0

La presente tabla nos muestra el rango de ingresos percibidos durante el año anterior a la encuesta. Se observa que el 23% de las unidades familiares no percibieron ningún ingreso, por lo que se infiere no percibieron la prestación de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC). Los motivos son, generalmente, el incumplimiento de las condiciones señaladas en el Proyecto Individualizado de Inserción (PII) que conlleva la extinción de la Renta. La extinción de la RGC por incumplimiento de requisitos u obligaciones firmadas en el Proyecto de Inserción, añade a la extinción la penalización de no poder solicitar la RGC en los seis meses siguientes y significa, en la práctica, no percibir ingresos durante un año aproximadamente.

El 29,7% de los encuestados se situaron en el rango de ingresos igual o superior al importe máximo de la prestación. En este rango se observa que es importante el número de unidades familiares que afirman tener ingresos superiores a la prestación, lo que denota la realización de actividades económicas, al margen de la prestación.

Tabla 30: Cuantificación de los ingresos mensuales

	Frecuencia	Porcentaje
Inferiores a 426 euros	2	2,7
Entre 426,01 y 532,51	1	1,4
Entre 532,52 y 596,51	15	20,3
Entre 596,52 y 639,11	31	41,9
Entre 639,12 y 1193,02	25	33,8
Total	74	100,0

El 66,2% de los encuestados perciben ingresos mensuales que se encuentran en el rango de los establecidos en la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC).

El 33,8% declara que sus ingresos mensuales superan, en el momento de la investigación, el máximo establecido para la prestación de Renta, lo que significa que existen actividades económicas que aportan ingresos a la unidad familiar.

Tabla 31: Origen de los ingresos

	Frecuencia	Porcentaje
Rendimientos del trabajo	3	4,3
Actividades laborales no regularizadas	1	1,4
Pensiones o prestaciones públicas	63	90,0
Otros	3	4,3
Total	70	100,0

El 90% de los ingresos de los encuestados tiene su origen en prestaciones públicas, fundamentalmente derivadas de la Renta Garantizada de Ciudadanía.

Es 10% restante declara que percibe ingresos derivados de rendimientos del trabajo (4,3%), un sujeto (1,4%) afirma que sus ingresos proceden de actividades no regularizadas por el mercado laboral (recogida de chatarra, cartones,...) y el 4,3% obtiene ingresos aportados por familiares o de otras actividades que no especifica.

Tabla 32: Dependencia de prestaciones públicas no contributivas

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	58	69,9
No	25	30,1
Total	83	100,0

Pese reconocer el 92% de las personas que han participado en la investigación que son perceptores de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC), al ser preguntados sobre su dependencia de prestaciones públicas no contributivas, únicamente el 69,9% lo afirma.

El 30,1% restante niega su dependencia económica de las prestaciones públicas, por lo que se entiende que perciben ingresos que complementan a éstas y constituyen su fuente de ingresos principal.

Tabla 33: Tiempo años de dependencia de prestaciones sociales

	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 3 años	16	28,6
De 3 a 5 años	10	17,9
Más de 5 y menos de 10 años	23	41,1
10 años y más	7	12,5
Total	56	100,0

El 53,6% de los sujetos del estudio afirma que dependen desde hace más de cinco años de prestaciones sociales. Esta dependencia de prestaciones sociales no contributivas, de forma continuada, tiene una doble lectura, incapacidad de acceder a un empleo o bien la cronificación y asentamiento en un modo de vida de subsistencia.

El 28,6 % percibe prestaciones sociales desde hace más de tres años, sin llegar a los cinco, y el 28,6% restante señala que percibe prestaciones sociales desde hace menos de cinco años.

7.2.2.4. Formación y cualificación de la familia de origen

Tabla 34: Formación académica del padre

	Frecuencia	Porcentaje
Adulto cursando ESO o equivalente	18	23,4
Leer y escribir (sin estudios)	47	61,0
Certificado de estudios primarios	10	13,0
Graduado ESO	2	2,6
Total	77	100,0

Únicamente el 2,6% de los padres de los perceptores de RGC que han participado en esta investigación ha obtenido el título de graduado en ESO o equivalente. Por el contrario, el 61% de los encuestados afirma que su padre únicamente tenía como formación saber leer y escribir, sin haber cursado estudios de forma regular.

El 13% de los padres de los perceptores de RGC encuestados ha obtenido el certificado de estudios primarios, por lo que han cursado estudios de forma más o menos regularizada sin obtención del graduado escolar o graduado en ESO, mientras que el 23,4% restante participa en programas de formación de adultos, probablemente vinculados a su proyecto individualizado de inserción (PII) como perceptores de RGC.

El Proyecto Individualizado de Inserción (PII) vinculado a la percepción de la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) obliga a los miembros de la unidad familiar a la realización de acciones conducentes a la mejora de su formación académica, no como finalidad intrínseca en sí misma, sino como instrumento que le permita acceder a una cualificación profesional o la inserción laboral de forma directa.

Tabla 35: Formación académica de la madre

	Frecuencia	Porcentaje
Adulto cursando ESO o equivalente	12	34,3
Leer y escribir (sin estudios)	18	51,4
Certificado de estudios primarios	2	5,7
Formación Profesional de Grado Medio	1	2,9
Formación Profesional Grado Superior	1	2,9
Sin homologar	1	2,9
Total	35	100,0

A la pregunta sobre la formación de las madres de los participantes en el estudio de investigación, ha contestado menos de la mitad que a la pregunta anterior. De éstos el 5,8% señala que tiene titulación de Formación Profesional, y el 2,9% que tiene formación académica, no homologada.

La mayoría de las madres de los encuestados, no tiene ningún tipo de acreditación académica, sabiendo únicamente leer y escribir (51,4%), y el 5,7% habría cursado estudios en las primeras etapas de escolarización, obteniendo el certificado de estudios primarios. Al igual que en el grupo de los padres, el 34,3% de las madres de los participantes en esta investigación, sabe leer y escribir y está participando, en función de su nivel, en el Programa de Educación de Personas Adultas del Ayuntamiento de León.

Tabla 36: Profesión que ejercen o ejerció su padre

	Frecuencia	Porcentaje
Oficial	9	13,2
Chatarrero	1	1,5
Desempleado	1	1,5
Minero	1	1,5
Ninguna	3	4,4
Pensionista	3	4,4
Peón	15	21,1
Tratante	1	1,5
Vendedor ambulante	34	50,0
Total	68	100,0

La mayoría de los padres de los perceptores de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) señalan que la profesión que ejerce o ha ejercido su padre es la de vendedor ambulante, como trabajador autónomo. Como ya se ha señalado, esta actividad ha sido una de las predominantes entre las personas pertenecientes al colectivo gitano.

Del resto de actividades ejercidas por los padres de los entrevistados, el 3% señala que ha realizado actividades por cuenta propia. Estas actividades han sido: tratante de ganado y chatarrero. El 21% de los padres trabaja o ha trabajado de peón, englobando en esta categoría peones de construcción, peones de carreteras, mozos de almacén y otros trabajos sin cualificación.

Los puestos de trabajo ejercidos con categoría de oficial: jardinero, mecánico, albañil, técnico calefactor,..., representa el 13,2%, perteneciente también a este grupo el padre de uno de los encuestados que ha trabajado como minero (1,5%).

La profesión que ejercieron los padres del resto de encuestados (10,30%), según señalan sus hijos, se reparte entre ninguna profesión, pensionista o desempleado.

Tabla 37: Profesión que ejercen o ejerció su madre

	Frecuencia	Porcentaje
Ama de casa	32	45,1
Funcionaria	1	1,4
Limpiadora	1	1,4
Limpiadora	2	2,8
Manipuladora de maquinaria	1	1,4
Ninguna	3	4,2
Pensionista	5	7,0
Vendedora ambulante	26	36,6
Total	71	100,0

Existe diferencia entre las profesiones realizadas por las madres y los padres de las personas que han participado en esta encuesta, a excepción de la actividad de venta ambulante, que han realizado el 36,6% de las madres, porcentaje ligeramente inferior al de los padres.

La tarea principal, definida como profesión por las personas encuestadas, es la de ama de casa, afirmando que el 45,1% de las madres se han dedicado a ésta como actividad principal.

Tan sólo el 7% de las madres se han dedicado al trabajo por cuenta ajena, la mitad en trabajos no cualificados y el resto como profesionales cualificadas. El porcentaje restante, según la afirmación de sus hijos, es para la conceptualización de pensionista (7%) y ninguna profesión el 4,2%.

Tabla 38: Mayor nivel de estudios alcanzado por sus hermanos o hermanas

	Frecuencia	Porcentaje
Analfabeto	1	1,3
Adulto aprendiendo a leer y escribir	1	1,3
Leer y escribir (sin estudios)	37	47,4
Certificado de estudios primarios	24	30,8
Graduado ESO	11	14,1
Formación Profesional de Grado Medio	3	3,8
Titulado Universitario Grado Superior	1	1,3
Total	78	100,0

Sólo en un caso (1,3%), el nivel de formación mayor nivel de formación de los hermanos o hermanas de las personas entrevistadas, ha llegado a titulado universitario de grado superior. En este grupo familiar se presenta un nivel académico más elevado que el de los padres, estando representado el 3,8% de titulados de formación profesional de grado medio, y el 14% de graduados en ESO.

Afirman los encuestados, que entre sus hermanos y hermanas, el 30,08% tiene certificado de estudios primarios y el 47,4% únicamente sabe leer y escribir.

El 3,9% restante, dos sujetos de la muestra se consideran analfabetos, aunque uno de ellos está aprendiendo a leer y escribir.

Tabla 39: Mayor cualificación alcanzada por sus hermanos o hermanas

	Frecuencia	Porcentaje
Titulado medio	1	1,9
Formación Profesional grado superior	1	1,9
Formación Profesional grado medio	3	5,7
Oficial / auxiliar	5	9,4
Peón y trabajadores no cualificados	27	50,9
Ninguna	16	30,2

Por lo que se refiere a la mayor cualificación alcanzada por sus hermanos, el 9,4% de ellos trabajan como técnicos de formación profesional de grado medio (5,7%), técnico de formación profesional de grado superior y otro de titulado medio. Otro 9,4 % tiene cualificación de trabajo como oficial.

La mayoría de los hermanos y hermanas de las personas encuestadas, 50,9% han conseguido una cualificación máxima de peón o trabajadores no cualificados.

El resto no acredita ninguna cualificación.

Tabla 40: Opinión de sus padres en relación a la necesidad de formación académica

	Frecuencia	Porcentaje
Nada importante	6	7,6
Poco importante	18	22,8
Importante	23	29,1
Muy importante	24	30,4
Nunca opinaron al respecto	8	10,1
Total	79	100,0

Para el 59,5% de las familias de origen, la formación académica es muy importante o importante, entendiéndose que les posibilitaría mayor nivel de ingresos y aumentaría sus posibilidades de inserción laboral.

Sin embargo el 10,1% de los encuestados afirma que sus padres nunca opinaron respecto a la formación u opinaron que la formación era poco o nada importante (30,4%).

7.2.2.5. Valoración y utilización de la educación temprana

Tabla 41: Hijos en la unidad familiar

	Frecuencia	Porcentaje
No	7	9,0
Sí	81	91,0
Total	88	100,0

Del total de los titulares de RGC objeto de este estudio, pertenecientes a unidades familiares de dos o más miembros que participan en el Programa de Inclusión del Ayuntamiento de León, el 91% afirma tener hijos que integran su unidad familiar.

Tabla 42: Utilización de guardería por sus hijos

	Frecuencia	Porcentaje
No	35	43,2
Sí	46	56,8
Total	81	100,0

La utilización de escuelas infantiles o guarderías para los menores de 0 a 3 años ha sido utilizada por el 56,8% de los perceptores de RGC encuestados, mientras que el 43,2% restante afirma no haber utilizado estos servicios de atención a la infancia.

Tabla 43: Edad a la que acudieron a la guardería

	Frecuencia	Porcentaje
A partir de los seis meses y antes del año	13	28,9
Después de cumplir un año	32	71,1
Total	45	100,0

Las escuelas infantiles y guarderías son dispositivos que cumplen diversas funciones dependiendo de la edad de los menores. Una de ellas, especialmente de 0 a 1 año es el cuidado del menor por motivos laborales de los padres.

La mayoría de los perceptores de RGC han utilizado estos servicios después que los menores cumplieran un año (71,1%), mientras que el 28,9% restante ha comenzado a utilizar los servicios de guardería cuando sus hijos tenían más de seis meses.

Tabla 44: Motivación principal para que los hijos acudieran a la guardería

	Frecuencia	Porcentaje
Por razones laborales	4	8,9
Para que se iniciara el aprendizaje	17	37,8
Para que se relacionara con otros niños	18	40,0
Por no poder atenderle por razones familiares	4	8,9
Otros motivos	2	4,4
Total	45	100,0

La motivación principal para la mayoría de las personas encuestadas (40%) para que sus hijos utilizaran los servicios de guardería y escuelas infantiles ha sido la socialización a través del contacto con otros menores de su edad.

Un porcentaje similar de encuestados (37,8%) refiere que su motivación principal para que su hijo acudiese a las guarderías ha sido para que su hijo se iniciase en el aprendizaje.

Para el 22,2% restante de los participantes de la encuesta han primado los motivos laborales (8,9%), igual porcentaje que para los que afirman que la utilización de los servicios de guardería ha sido por no poder prestarle atención por motivos familiares, mientras que el 4,4% reseña otros motivos que prefiere no especificar.

Tabla 45: Encargado del cuidado de los hijos hasta los 3 años

	Frecuencia	Porcentaje
La madre del menor	29	82,9
Abuela	4	11,4
Hermanos o hermanas	2	5,7
Total	35	100,0

En las unidades familiares que no se ha utilizado el servicio de guardería, el cuidado de los niños desde su nacimiento hasta los tres años de edad, según afirman

los sujetos entrevistados, ha correspondido mayoritariamente a las madres de los menores en el 82,9% de los casos, siendo esta función realizada por las abuelas en el 11,4% de los casos. En el resto de los casos son las hermanas o hermanos los encargados de realizar estas funciones (5,7%).

Tabla 46: Edad de inicio de la escolarización de los hijos

	Frecuencia	Porcentaje
No iniciaron la escolarización hasta la educación obligatoria (6 años)	6	8,5
3 años	58	81,7
4 años	6	8,5
5 años	1	1,4
Total	71	100,0

El 81,7% de los progenitores encuestados afirman que la edad de inicio de escolarización de sus hijos ha sido la de tres años.

El 18,4 % restante se distribuyen entre los que señalan que sus hijos se escolarizaron a los 4 años (8,5%), aquellos que iniciaron la escolarización a los 5 años (1,4%) y por último los que no comenzaron su etapa escolar hasta los seis años de edad, inicio de la edad obligatoria y que representan el 8,5% de las personas encuestadas. Estos niños que inician la etapa escolar a los seis años de edad arrastran un déficit que puede dificultar gravemente sus logros educativos.

Tabla 47: Valoración positiva/negativa de esta etapa para el niño

	Frecuencia	Porcentaje
Positiva, para adquirir hábitos de estudio	3	4,3
Positiva, para adquirir capacidades de lectura y escritura	3	4,3
Positiva, para no retrasarse en el aprendizaje	1	1,4
Positiva	62	88,6
Negativa	1	1,4
Total	70	100,0

Casi la totalidad de los padres encuestados no dudan en calificar la escolarización temprana como positiva para sus hijos (98,6%). De éstos, siete sujetos de la muestra (n=7) amplían su respuesta asegurando que es una etapa positiva porque ayuda a adquirir hábitos de estudio, porque facilita la adquisición de hábitos de lectura y escritura y para no retrasar el aprendizaje.

Únicamente un sujeto (1,4%) califica esta etapa como negativa para los menores.

7.2.2.6. Implicación parental en relación a la educación de sus hijos

Tabla 48: Conocimiento de los profesores de sus hijos

	Frecuencia	Porcentaje
No	23	29,5
Sí	55	70,5
Total	78	100,0

El 70,5% de los padres encuestados conocen a los profesores de sus hijos, mientras que el 29,5% afirma no conocerlos, dato que podría indicar que no tienen relación con el centro educativo, ya que la manera más directa de implicarse los padres en la educación de sus hijos es a través del contacto con sus profesores a fin de realizar el seguimiento del proceso educativo del menor.

Tabla 49: Número de reuniones con profesores durante el curso académico

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	1	1,9
Una	13	24,5
Dos	10	18,9
Tres	15	28,3
Cuatro	10	18,9
Cinco	3	5,7
Seis	1	1,9
Total	53	100,0

La mayoría de los padres encuestados (28,3%) se reúne con los profesores de sus hijos una media de tres veces durante el curso académico.

El 45,3% se reúne menos de tres veces durante el curso escolar; un sujeto de la muestra (1,9%), pese a afirmar que conoce a los profesores, no se reúne ninguna vez, el 24,5% de los padres afirma reunirse una vez, y el 18,9% contacta con los profesores al menos dos veces al año.

Por otro lado los padres que tienen más de tres reuniones con los profesores durante el curso son el 26,4%,

Tabla 50: Iniciativa para reuniones con los profesores del centro

	Frecuencia	Porcentaje
Los padres del alumno, por iniciativa propia	6	11,8
Los padres, tras petición de su hijos	2	3,9
El profesor o profesores del Centro educativo	43	84,3
Total	51	100,0

La iniciativa para las reuniones de padres y profesores es iniciativa de los profesores del centro escolar (84,35), según refieren los padres encuestados.

Los resto de los padres afirman (15,7%) en relación a la reuniones con el centro educativo, de que es iniciativa de ellos contactar con los profesores. Reseñar que el 3,9% de éstos, contactan con los profesores a iniciativa de sus hijos.

Tabla 51: Cuestiones tratadas en reuniones con profesores

	Frecuencia	Porcentaje
Evolución del aprendizaje de su hijo	25	49,0
Cuestiones materiales: equipamiento, libros...	11	21,6
Comportamiento de su hijo en el Centro	7	13,7
Relaciones de su hijo con otros compañeros de clase	2	3,9
Necesidad de apoyo educativo adicional	2	3,9
Comportamiento, dificultades y necesidad de apoyo educativo adicional	3	5,9
Retraso curricular y necesidad de apoyo educativo adicional	1	2,0
Total	51	100,0

La mayoría de las personas perceptoras de RGC (49%) responden que las cuestiones que tratan con los profesores son derivadas de la evolución del proceso de aprendizaje de sus hijos.

En el 21,6% de los casos tratan cuestiones relacionadas con el equipamiento necesario para el desarrollo de la clase: libros, material,...

Por otro lado el 17,6% se reúnen con los profesores a fin de examinar el comportamiento de sus hijos en el centro y con los compañeros.

El 11,8% restante se reúne con los profesores a fin de buscar soluciones a la necesidad de apoyos educativos adicionales para sus hijos y la adaptación curricular de los menores.

Tabla 52: Consideración sobre el estado de ánimo de su hijo cuando acude al colegio

	Frecuencia	Porcentaje
Muy animado y alegre siempre	13	24,5
Animado casi siempre	16	30,2
Normal	21	39,6
Desanimado algunos días	1	1,9
Muy desanimado siempre	2	3,8
Total	53	100,0

Sobre la consideración de la actitud y estado de ánimo de su hijo cuando acude al colegio, el 94,3% de los padres señala que su hijo acude a clase con un estado de ánimo normal (39,6%), el 30,02% afirma que se encuentra animado casi siempre y el 24,5% califica su estado de muy animado y alegre. Por tanto, la actitud de los niños hacia la escuela, es positiva en la casi totalidad de los casos.

Sólo el 3,8%, refiere estado de desánimo generalizado siempre y el 1,9% restante afirma que acude desmotivado algunos días.

7.2.2.7. Condiciones y acompañamiento en el trabajo individual del estudiante

Tabla 53: Espacio propio para la realización de tareas escolares de los hijos

	Frecuencia	Porcentaje
No	9	11,4
Sí	70	88,6
Total	79	100,0

El estudio y la realización de tareas escolares es una actividad inherente a la disposición de espacio y su ejercicio debe producirse en un clima adecuado de concentración.

Las personas encuestadas manifiestan que el 88,6% de los menores tiene un espacio propio para la realización de sus tareas escolares, mientras que el 11,4% restante responde de forma negativa a esta cuestión.

Tabla 54: Lugar de realización de tareas escolares

	Frecuencia	Porcentaje
Cocina	12	16,4
Salón	6	8,2
Habitación compartida	49	67,1
En cualquier lugar de la casa	6	8,2
Total	73	100,0

Analizando el lugar donde realizan las tareas los menores en su domicilio, aparece una contradicción con las respuestas a la pregunta anterior, ya que únicamente el 67,1% realizan esas tareas en un lugar que podríamos denominar propio, al utilizar habitación compartida.

El resto realizan sus tareas escolares en dependencias comunes de la casa, siendo el lugar más utilizado la cocina, (16,4%) probablemente por las condiciones de la vivienda y generalmente se trata de la pieza con más fuentes de calor. El resto de respuestas se reparte entre el salón y cualquier estancia de la vivienda.

Tabla 55: Equipamiento para el estudio

	Frecuencia	Porcentaje
Equipamiento de la vivienda: habitación individual	48	54,5
Escritorio y silla adaptada	38	43,2
Libros de apoyo (enciclopedias, consulta,..)	27	30,7
Libros de lectura	9	10,2
Ordenador	6	6,8

En relación al equipamiento de la vivienda para el estudio y realización de tareas escolares, el 54,5% de las personas encuestadas afirman que disponen de habitación individual, descendiendo al 43,2% cuando se trata de mesa de escritorio y silla adaptada para el estudio.

Por lo que se refiere a material de apoyo al estudio, el 30,7% de las personas encuestadas afirman que disponen de enciclopedias, libros de consulta,..., cifra que se reduce al 10,2% de la totalidad de los encuestados y alcanza sus niveles mínimos

cuando se pregunta por las nuevas tecnologías. Únicamente el 6,8% de las personas que han respondido dispone de ordenador en su domicilio.

Tabla 56: Acompañamiento de adultos para realización tareas escolares

	Frecuencia	Porcentaje
No	34	45,3
Sí	41	54,7
Total	75	100,0

Cuando los menores regresan del colegio y deben realizar sus tareas escolares y estudio de la materia ofrecida en clase, el 54,7% están acompañados por figuras adultas. El 45,3%, generalmente, no tienen una figura apoyo para consultar o quien contrastar las tareas que debe realizar.

Tabla 57: Relación con el menor de la persona que acompaña realización tareas

	Frecuencia	Porcentaje
Madre	38	95,0
Hermanos mayores	1	2,5
Otros familiares	1	2,5
Total	40	100,0

También el 95% de las personas perceptoras de RGC que han respondido a esta pregunta afirman que es la madre quien acompaña a los menores cuando realizan sus tareas escolares.

En el 5% de las situaciones el menor es acompañado en el estudio y la realización de tareas por los hermanos mayores u otros familiares.

7.2.2.8. Barreras y recursos económicos en relación con la escolarización de los hijos

Tabla 58: Dificultades económicas como obstáculo a la escolarización

	Frecuencia	Porcentaje
No	16	21,3
Sí	59	78,7
Total	75	100,0

En relación a las barreras y apoyos económicos que encuentran los encuestados en relación a la educación de sus hijos, la mayoría de los encuestados, el 78,7%, señalan que se encuentran con dificultades económicas para afrontar la educación de sus hijos.

A este respecto, es preciso subrayar que la economía familiar de las personas encuestadas depende de una prestación destinada a la subsistencia, con importe desde el 75% al 120% del IPREM, 532,51 euros; en función del número de miembros de la unidad familiar. Esta economía de subsistencia, permite a la mayoría ajustar sus gastos a sus ingresos, incluida la vivienda, pero limita afrontar gastos, como puede ser la compra de libros, que conllevan un desembolso importante.

Por otra parte, el 21,3%, en idéntica situación económica que el resto de los encuestados, afirma que no encuentra dificultades económicas que sean un obstáculo para la escolarización, por lo que se entiende priorizan ésta frente a otros gastos, que otras familias pueden entender esenciales.

Tabla 59: Personas o entidades como recurso para las dificultades económicas a la escolarización

	Frecuencia	Porcentaje
Familiares	20	33,89
Profesores	21	35,59
CEAS	26	44,07
Cáritas y Cruz Roja	22	37,29
Otros	3	5,08

Ante las dificultades económicas para la escolarización de sus hijos, los sujetos de la muestra (n=59) acuden a sus familiares, a los profesores, a los Centros de Acción Social (CEAS) municipales y entidades del Tercer Sector que tienen programas específicos para equipamiento de material escolar.

Son los CEAS la entidad a quien recurren en mayor porcentaje (44,07%), recurriendo, en porcentaje similar a Cáritas y Cruz Roja, a los profesores del colegio y a sus familiares.

Señalan los entrevistados otros recursos específicos para abordar estas dificultades, la Dirección Provincial de Educación y el Secretariado Gitano (5,08%).

Tabla 60: Propuestas de mejora para la educación de sus hijos

	Frecuencia	Porcentaje
Reducir la educación obligatoria	13	26,5
Consideran que no necesita ninguna mejora	2	4,1
Menor carga lectiva para casa	2	4,1
Impartir asignaturas más útiles para la vida diaria	2	4,1
Más ayudas económicas	4	8,2
Gratuidad del material escolar	15	30,6
Educación gratuita	4	8,2
Apoyos adicionales	6	12,2
Acortar el tiempo para obtener una titulación	1	2,0
Total	49	100,0

Las propuestas para la mejora de la educación, según responden los encuestados, se centran en una 47% en la gratuidad de material escolar, aumentar las ayudas económicas y la educación gratuita, representado el coste de los libros y equipamiento una carga para las familias en situación de exclusión social, por lo que se priorizan las propuestas de mejora sobre esta cuestión.

Le sigue en importancia en las propuestas de mejora de la educación, la aportada por el 28,5% de los encuestados, que entienden que sería necesaria la reducción de la

enseñanza obligatoria (26,5%), mientras que el resto afirma que sería necesario acortar el tiempo para obtener una titulación.

El 12,2% manifiesta que habría que aportar mayores apoyos adicionales para la escuela y el 4,1% considera que sería necesario reducir la carga lectiva de deberes. El 4,1% restante considera que no es necesaria ninguna mejora.

7.2.2.9. Expectativas parentales en relación a sus hijos

Tabla 61: Importancia de la educación de sus hijos para el futuro

	Frecuencia	Porcentaje
Su futuro depende totalmente de la educación que reciban	17	21,8
La educación condicionará de forma importante su futuro	46	59,0
La educación influirá muy poco en su futuro	11	14,1
En su futuro no influirá la educación que reciba	4	5,1
Total	78	100,0

Por lo que se refiere a la importancia que le otorgan las personas entrevistadas a la educación, un 80,8 % la considera como la clave de su futuro. El 21,8% opina que el futuro de sus hijos dependerá totalmente de la educación que reciban, y el 59% entiende que ésta condicionará de forma importante su vida adulta.

Por el contrario, el 19,2% restante entiende que la educación que sus hijos reciba tendrá muy poca influencia en su desarrollo vital (14,1%); mientras que el 5,1% restante niega que la educación tenga influencia sobre el desarrollo y las condiciones de vida futura de sus hijos.

Tabla 62: Otros factores que influyen en el futuro de sus hijos

	Frecuencia	Porcentaje
Capacidades personales	1	4,2
Capacidades personales y apoyos familiares	2	8,3
Pertenecer a una minoría étnica gitana	13	54,2
Ningún factor relevante	4	16,7
La experiencia, el entorno familiar y el mercado laboral	2	8,3
La suerte	1	4,2
Capacidades personales y pertenecer a una minoría étnica gitana	1	4,2
Total	24	100,0

Las personas encuestadas que han contestado a esta pregunta, destacan como otros factores influyentes en el futuro de sus hijos, su pertenencia a la minoría étnica gitana (54,2%), el 16,7%, las capacidades personales, el 4,2% de éstos añade a las capacidades personales los apoyos familiares, y en igual porcentaje añade como factor determinante, en este caso como obstáculo, su pertenencia a la etnia gitana.

El 8,3% de las personas encuestadas, afirma que los factores que influirán en sus hijos son la experiencia, la familia y mercado laboral y en un caso (4,2%) se señala que el factor que influirá en el futuro de sus hijos será la suerte.

Tabla 63: Expectativas del nivel de estudios de sus hijos

	Frecuencia	Porcentaje
Acabar la edad obligatoria de escolarización	20	25,6
Finalizar graduado en ESO	23	29,5
Ciclo formativo después de la ESO	10	12,8
Formación profesional grado superior	1	1,3
Titulación universitaria	24	30,8
Total	78	100,0

El 30,8% de los perceptores de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) encuestados tiene como expectativa educativa para sus hijos los estudios de grado y posgrado, obteniendo una titulación universitaria, como salida a su situación de exclusión social. Por otro lado, el 25,6% de los progenitores sujetos de esta investigación señalan como objetivo que sus hijos permanezcan en el sistema educativo hasta la finalización de la edad obligatoria de escolarización, 16 años.

El 29,5% de los encuestados afirma que le gustaría que sus hijos finalizaran y obtuviesen el título de Graduado en ESO, entendiendo que esta formación les proporcionará mejores salidas laborales. A diferencia del grupo anterior que sus expectativas hacia sus hijos son que permanezcan en el sistema educativo hasta los 16 años, este grupo se fija como meta la obtención de la titulación de educación secundaria.

El 12,8% afirma que le gustaría que sus hijos realizaran un ciclo formativo, entendiendo que esa formación específica les proporcionaría una cualificación profesional y por tanto una salida laboral, y el 1,3% tiene la expectativa de que su hijo o hijos cursen Formación Profesional.

Tabla 64: Importancia de la formación académica para el proyecto de vida de sus hijos

	Frecuencia	Porcentaje
Muy importante	4	13,8
Fundamental	7	24,1
Muy importante para obtener oportunidades de acceso al mercado laboral	6	20,7
Poco importante, no influye en el desempeño de trabajos manuales y de venta	1	3,4
Poco importante, no afecta para el desarrollo vital y para formar una familia	2	6,9
Importante, pero no imprescindible	2	6,9
Importante, es la puerta de acceso a la integración y a la independencia	3	10,3
Importante, para obtener mayores ingresos	1	3,4
Importante, para desarrollar las capacidades para el ámbito laboral	3	10,3
Total	29	100,0

Únicamente el 10,3% resta importancia a la formación para el proyecto de vida de sus hijos, aseverando la poca trascendencia de la educación en la formación de una familia y para la realización de actividades manuales o de venta.

El 31% de las personas que han respondido a esta cuestión consideran la formación académica importante, estableciendo matices que ponen el énfasis en la proyección laboral, de obtención de mayores ingresos o de facilitar la independencia. Tan sólo para el 6,9% de éstos la educación es importante pero no imprescindible.

Para el 58,6% la formación académica tiene la consideración de muy importante o fundamental en el proyecto de vida de sus hijos, incidiendo el 20,7% de éstos que la formación permite y facilita el acceso al mundo laboral.

Tabla 65: Expectativas parentales en relación con sus hijos

	Frecuencia	Porcentaje
La misma profesión que sus padres	1	1,3
Cualquier tipo de trabajo en el que ganase dinero	19	24,1
Una carrera con prestigio social	36	45,6
El ejercicio de un oficio para el que estuviese preparado	21	26,6
Otra profesión	2	2,5
Total	79	100,0

Los perceptores de RGC (Renta Garantizada de Ciudadanía) encuestados en relación a las expectativas de futuro que tienen hacia sus hijos, responden mayoritariamente (45,6%) que les gustaría que tuviese una carrera con prestigio social.

El 26,6% tienen como expectativa que su hijo desempeñe un oficio para el que estuviese preparado, y al 24,1% le gustaría que realizase cualquier tipo de trabajo en el que ganase dinero.

El 3,8% restante preferiría que su hijo tuviese la profesión de sus padres o que ejerciese otra profesión.

7.2.3. Opiniones y valoración en relación a la formación, recursos económicos, abandono escolar y el empleo

En este apartado se describen la valoración y opiniones de las personas entrevistadas en relación a aspectos educativos, medidas a través de sus respuestas a 19 preguntas del cuestionario. Estas preguntas son cerradas con cinco opciones de respuesta: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo, Totalmente de acuerdo.

Para su descripción, estas preguntas se han agrupado en tres grandes categorías. En primer lugar las cuestiones que hacen referencia a la relación entre formación y empleo, en segundo lugar los ítems que analizan el papel de la situación económica

familiar en el acceso a la formación, y, en tercer lugar, las preguntas que exploran la responsabilidad de la familia y del estudiante en la continuidad/abandono de los estudios.

En cada uno de los tres bloques se describen los porcentajes de respuesta para cada una de las preguntas en el total de la muestra y, posteriormente, se analiza la influencia que pueden ejercer en estas opiniones algunas variables de tipo personal y socioeconómicas. Para valorar esta influencia se han considerado la respuesta tipo Likert como semicuantitativa, ya que, aunque su consideración como variable paramétrica ha sido criticada por algunos autores, seguimos las orientaciones de quienes consideran que este tratamiento es apropiado siempre que la variable subyacente sea continua y el instrumento proporcione medidas con un suficiente rango de variación.

Se toma esta opción metodológica un tanto cuestionable, ya que el objetivo final no es tanto establecer relaciones científicamente generalizables como entrever cuáles son las variables que pueden estar afectando al posicionamiento de este colectivo respecto a la Educación y a su papel como motor y eje del cambio y la movilidad social.

7.2.3.1. Formación y empleo.

En este apartado se exploran las opiniones de las personas encuestas sobre la relación existente entre formación y empleo, el porcentaje para cada una de las respuestas se describe en la tabla 66.

Tabla 66: Resumen de las valoraciones y expectativas en relación a la formación y el empleo

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
La obtención de títulos educativos no es una garantía de empleo	22,9%	18,1%	25,3%	15,7%	18,1%	100%
Para la obtención de un trabajo vale más la experiencia que la formación	10,8%	18,1%	38,6%	16,9%	15,7%	100%
En épocas de crisis da igual tener formación o no tenerla	12,3%	18,5%	24,7%	29,6%	14,8%	100%
No necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que los que trabajan aunque hayan dejado de estudiar	19,8%	24,7%	23,5%	24,7%	7,4%	100%
Sin formación no hay posibilidad de obtener un puesto de trabajo	15,9%	22,0%	29,3%	17,1%	15,9%	100%

Como se observa en la tabla 66, el 33,8% de los encuestados opina que la obtención de un título educativo no garantiza conseguir un empleo. Por el contrario, el 41% piensa que ser titulado, sin especificar el tipo, tiene relación directa con la obtención de un de empleo. Este resultado puede deberse a la tardía incorporación de algunos colectivos, como la minoría étnica gitana, a la escolarización y la inexistencia de referentes en comunidad.

Para el 32% de las personas encuestadas es más importante la experiencia que la formación para el acceso al empleo, afirmación contradictoria con los requisitos actuales del mercado de trabajo, de especialización y la necesidad de cualificación profesional para acceder a cualquier tipo de empleo, incluso los no cualificados. Sirva de ejemplo que para algunos puestos básicos, como puede ser reponedor o mozo de almacén, es necesario la utilización de nuevas tecnologías como PDA o scanner, ordenadores o el uso de maquinaria, como carretillas elevadoras, que exigen para su manejo acreditación formativa. Un porcentaje un poco inferior, 28,9%, valora la necesidad de formación por encima de la experiencia.

Es claro que la crisis económica ha penalizado tanto al conjunto de personas que demandan empleo, como a las personas que estaban previamente ocupando un puesto de trabajo. Si en épocas de crecimiento económico la tasa de paro residual afecta especialmente a los demandantes con menos preparación o limitaciones para acceder al mundo laboral, en épocas de crisis, donde es mucho mayor la oferta de fuerza de trabajo que la demanda, se entiende la desesperanza generalizada. Este factor y su importancia para el acceso al empleo hace que casi la mitad de los entre las personas encuestadas, 44,4%, opinen que en esta situación de crisis el acceso al trabajo no está condicionada por la formación. No obstante lo anterior, casi un tercio de los entrevistados (30,9%) señala no estar de acuerdo con esta afirmación. Posiblemente esta opinión esté fundada en sus propias experiencias de búsqueda de empleo, ya que actualmente, incluso para trabajos de baja cualificación, se precisan complementos formativos. Algunos ejemplos pueden ser la Tarjeta Profesional de Construcción, curso de corta duración, 20 horas, pero requisito indispensable para acceder incluso a un empleo de peón. Para el acceso a puestos de trabajo con más cualificación, como los relacionados con el transporte, existe un amplio catálogo de formación y cursos que es preciso acreditar, en función de la especialidad: personas, mercancías, transportes mercancías peligrosas, ambulancias, vehículos especiales,...., por lo que la necesidad de cualificación profesional está fuera de toda de duda. Parece lógico entender que en períodos de crisis el aumento de desempleados, hace que muchos de éstos amplíen su formación relacionada con los puestos de trabajo que desempeñaron e incluso amplíen sus horizontes laborales formándose en nuevas demandas del mercado laboral.

La mayoría de las personas encuestadas, 44,4%, se muestran en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación de que los titulados universitarios ganan más dinero en sus trabajos. Se puede inferir con este resultado que los perceptores de RGC encuestados vinculan la educación superior con mayores ingresos futuros. Sin embargo el 32,1% de las personas que han respondido piensa que un mayor nivel de formación no conlleva mayor nivel de retribuciones necesariamente, apreciación

equivocada al menos para la generalidad de los trabajadores por cuenta ajena. La única opción que podría ser el refrendo de lo que piensan, sería el emprendimiento de negocios, como pudiera ser la venta ambulante, en los que el beneficio podría ser mayor que en trabajos para empleadores.

La mayoría de las personas entrevistadas, 37,8% se muestra en desacuerdo con la imposibilidad de obtener un puesto de trabajo sin formación. El actual mercado de trabajo demanda formación profesional que capacite para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Posiblemente estas personas que opinan que es posible encontrar empleo sin formación se refieran a trabajo como autónomos, en trabajos como la venta ambulante y otro tipo de actividades que no sean trabajo por cuenta ajena. La demanda actual de las empresas, aunque escasa, es de trabajadores formados y cualificados para puestos de trabajo que exige un sistema productivo en cambio continuo. La cualificación de estos trabajadores se realiza a través de “las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales”. (Ministerio de Educación, 2015). El 33% de los perceptores de RGC se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación que no es posible obtener un puesto de trabajo sin formación.

Por último cabe destacar que existe un amplio porcentaje de respuestas “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” en cada una de las preguntas. El porcentaje más bajo es casi de un cuarto de la respuesta total y llega prácticamente al 40% en una de las cuestiones. Este resultado puede deberse posiblemente a dos razones (entre otras). Puede suceder que en su entorno más cercano no existan referencias de personas con titulaciones superiores que puedan utilizar como modelo y, en segundo lugar, tal y como se ha descrito anteriormente, gran parte de la muestra ha tenido escaso (o nulo) contacto con la actividad laboral.

A continuación se analiza el papel de diferentes variables en estas opiniones. En primer lugar de las variables personales género y nivel de estudios alcanzado y posteriormente variables de corte social y económico como indicadores del nivel de exclusión social.

Variables personales

Aunque ninguna de las diferencias entre hombres y mujeres es estadísticamente significativa, se observan algunas tendencias interesantes en la valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función del género (tabla 67).

Tabla 67: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función del Género

Género	Hombre	Mujer	Total
	Media	Media	Media
La obtención de títulos educativos no es una garantía de empleo	3,10	2,84	2,90
Para la obtención de un trabajo vale más la experiencia que la formación	3,43	2,98	3,10
En épocas de crisis da igual tener formación o no tenerla	3,52	3,07	3,19
No necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que los trabajan sin estudios	2,60	2,83	2,78
Sin formación no hay posibilidad de obtener un puesto de trabajo	3,05	2,95	2,98

Analizando los resultados, se observa que las mujeres dan mayor importancia al papel de la formación para el acceso al empleo arrojando medias más bajas en todos los ítems excepto en el que relaciona el nivel de formación y el salario, cuestión en la que los hombres están más de acuerdo, a excepción de no necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que nos que trabajan sin estudios, mostrándose más de acuerdo con esta afirmación.

Las máximas diferencias se establecen en la valoración de la formación frente a la experiencia y en la necesidad de formación en épocas de crisis.

En la tabla 67 se comparan las medias en las cuestiones que relación formación y empleo en función del nivel de estudio alcanzado por la persona entrevistada.

Aunque, de nuevo, ninguna de las diferencias es estadísticamente significativa, se observa que los adultos que están cursando ESO o equivalente son los que más importancia dan a la obtención de títulos educativos como garantía de empleo, valoran más la formación que la experiencia para la obtención de un trabajo y están menos de acuerdo con la afirmación de que en épocas de crisis da igual tener formación o no tenerla. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia que para este grupo tiene la formación. Posiblemente esta valoración de la formación está determinada por su participación en el Programa de Formación de Personas Adultas del Ayuntamiento de León.

Tabla 68: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función de los Estudios realizados

Estudios realizados	Adulto aprendiendo a leer y escribir (7)	Adulto cursando ESO o equivalente (25)	Adulto que sabe leer y escribir (sin estudios) (34)	Certificado de estudios primarios (10)	Graduado ESO (4)	Total
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
La obtención de títulos educativos no es una garantía de empleo	3,43	2,72	2,94	2,90	3,00	2,89
Para la obtención de un trabajo vale más la experiencia que la formación	3,43	2,76	3,26	3,30	3,00	3,10
En épocas de crisis da igual tener formación o no tenerla	3,29	3,08	3,30	3,10	3,33	3,18
No necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que los trabajan sin estudios	3,57	3,00	2,55	2,44	2,25	2,75
Sin formación no hay posibilidad de obtener un puesto de trabajo	2,67	2,68	3,18	3,30	2,75	2,95

Variables socioeconómicas

En la tabla 68 se describe las opiniones en función de su situación en relación a la Renta Garantiza de Ciudadanía. Estas diferencias deben ser consideradas aún con mayor precaución que en el resto de variables, ya que el tamaño de dos de los tres grupos es extremadamente reducido.

El único encuestado que se encuentra en situación de suspensión (probablemente trabajando) tiene medias muy inferiores a la media, mostrándose en mayor desacuerdo que la mayoría con las hipótesis planteadas. Su valoración de la necesidad de la formación es mayor que la del resto de encuestados. A pesar de que este resultado es en sí muy interesante, hay que cuestionarlo seriamente dado el nulo nivel de representatividad.

Tabla 69: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función de la situación en relación a la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC)

Situación en relación a la R.G.C.	Estoy percibiendo R.G.C. (78)	Estoy en trámite (3)	La R.G.C. está en suspensión (1)	Total
	Media	Media	Media	Media
La obtención de títulos educativos no es una garantía de empleo	2,96	2,00	1,00	2,90
Para la obtención de un trabajo vale más la experiencia que la formación	3,08	4,00	2,00	3,10
En épocas de crisis da igual tener formación o no tenerla	3,18	4,00	1,00	3,19
No necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que los trabajan sin estudios	2,74	4,00	2,00	2,78
Sin formación no hay posibilidad de obtener un puesto de trabajo	2,97	3,67	1,00	2,98

Los encuestados que están en la actualidad tramitando su expediente de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) presentan medias más elevadas que la media. Únicamente se muestran menos de acuerdo (2,00 frente a 2,90) con la afirmación que la obtención de títulos educativos no es una garantía de empleo. No obstante, cabe hacer la misma reflexión respecto a la validez de estos datos que en el caso anterior.

Tabla 70: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función del Tiempo en situación de desempleo

Tiempo en situación de desempleo	Menos de 6 meses	Más de 1 año y menos de 3	Más de 3 y menos de 5 años	Más de 5 y menos de 10 años	Más de 10 y menos de 15 años	Más de 15 y menos de 25 años	Más de 25 años	Total
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
	3	10	9	21	9	15	7	74
La obtención de títulos educativos no es una garantía	3,67	2,80	2,67	3,24	3,00	2,87	2,29	2,93

de empleo								
Para la obtención de un trabajo vale más la experiencia que la formación	4,00	3,20	2,78	3,38	3,44	2,80	2,14	3,08
En épocas de crisis da igual tener formación o no tenerla	3,67	3,40	3,75	3,14	3,00	2,67	3,29	3,17
No necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que los trabajan sin estudios	3,67	2,20	2,88	2,76	2,56	2,64	3,00	2,71
Sin formación no hay posibilidad de obtener un puesto de trabajo	1,50	2,50	3,56	2,76	3,00	3,13	2,86	2,90

En la tabla 70 se presentan las medias de las opiniones en función del tiempo que la persona que contesta lleva en situación de desempleo. Aunque no hay diferencias significativas, parece que el grupo más *desesperanzado* es el colectivo de personas que llevan menos de 6 meses en situación de desempleo y no, como tal vez cabría esperar, el de las personas que llevan más de 25 años en esa situación, que puntúan en la media e incluso muy por debajo en los dos primeros ítems, valorando como muy importante la formación para el acceso al empleo.

Tabla 71: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función de la Categoría laboral del último trabajo

Categoría laboral del último trabajo	Peón y trabajadores no cualificados	Autónomo	Total
	Media	Media	Media
La obtención de títulos educativos no es una garantía de empleo	3,05	3,58	3,25
Para la obtención de un trabajo vale más la experiencia que la formación	3,29	3,50	3,33
En épocas de crisis da igual tener formación o no tenerla	3,30	3,52	3,28
No necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que los trabajan sin estudios	2,60	2,70	2,61
Sin formación no hay posibilidad de obtener un puesto de trabajo	3,10	2,39	2,72

Como se observa en la tabla 71, los autónomos tienen le dan menos importancia a la formación para el acceso al empleo que los peones y trabajadores no cualificados. Estos resultados pueden deberse a que los autónomos de esta muestra se dedican, mayoritariamente, a la venta ambulante, ocupación para la que, tal vez, tenga menos

valor la cualificación profesional. Las personas que no tienen acceso a esta posibilidad laboral y trabajan para terceros, dan más valor a la formación para el acceso al empleo, tal vez por propia experiencia.

Al analizar el papel del tiempo de vida laboral (tabla 72) el resultado más interesante es que las personas que han tenido una vida laboral entre 10 y 15 años otorgan un papel fundamental a la formación señalándola como garantía para el empleo así como opinando que sin formación no hay posibilidad de acceder a un puesto de trabajo. No obstante, este colectivo no desdeña el importante papel de la experiencia.

Tabla 72: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función del Tiempo de vida laboral

Tiempo de vida laboral	Nunca	Menos de 1 año	Más de 1 año y menos de 3	Más de 3 años y menos de 5	Más de 5 años y menos de 10	Más de 10 años y menos de 15	Total
	Media 42	Media 16	Media 7	Media 6	Media 42	Media 16	Media 76
La obtención de títulos educativos no es una garantía de empleo	2,71	3,13	3,86	3,17	2,25	1,00	2,89
Para la obtención de un trabajo vale más la experiencia que la formación	3,02	3,38	2,86	2,83	3,75	4,00	3,12
En épocas de crisis da igual tener formación o no tenerla	3,24	2,93	3,29	3,83	3,50	1,00	3,22
No necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que los trabajan sin estudios	2,86	2,13	3,00	3,67	1,75	3,00	2,73
Sin formación no hay posibilidad de obtener un puesto de trabajo	3,15	2,69	2,86	3,00	2,50	5,00	3,00

El nivel de ingresos mensual parece producir una tendencia en las opiniones sobre la relación formación-empleo (tabla 73). Así, se observa que a medida que crecen los ingresos se da menos importancia al papel de la formación.

Tabla 73: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función de los Ingresos mensuales

Ingresos mensuales	Ingresos mensuales inferiores a 596,51	Entre 596,51 y 639,11	Entre 639,11 y 1193,02	Total
	Media 18	Media 31	Media 25	Media 74
La obtención de títulos educativos no es una garantía de empleo	2,61	3,03	3,20	2,99
Para la obtención de un trabajo vale más la experiencia que la formación	2,78	3,17	3,44	3,17
En épocas de crisis da igual tener formación o no tenerla	2,88	3,17	3,46	3,20
No necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que los trabajan sin estudios	2,41	3,00	2,64	2,73
Sin formación no hay posibilidad de obtener un puesto de trabajo	3,00	3,10	2,83	2,99

Aunque los ingresos de las personas entrevistadas tendrían que ser todos iguales, debido a que están cobrando una ayuda social que, teóricamente es incompatible con la recepción de otros ingresos, las diferencias en esta variable hacen sospechar que algunos de los que afirman tener mayores ingresos mensuales estén recibiendo rentas de actividades relacionadas con la venta ambulante. De ser así, la explicación de esta tendencia podría ir en la misma línea que la expresada al analizar el papel de la categoría laboral del último trabajo desempeñado.

El análisis de las opiniones en función de la dependencia o no de las prestaciones públicas se describe en la tabla 74.

Tabla 74: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función de las prestaciones públicas no contributivas

Dependencia de prestaciones públicas no contributivas	Sí	No	Total
	Media 58	Media 25	Media
La obtención de títulos educativos no es una garantía de empleo	3,18	2,28	2,90
Para la obtención de un trabajo vale más la experiencia que la formación	3,13	3,04	3,10
En épocas de crisis da igual tener formación o no tenerla	3,41	2,72	3,19
No necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que los trabajan sin estudios	2,86	2,57	2,77
Sin formación no hay posibilidad de obtener un puesto de trabajo	2,65	3,68	2,98

Resulta muy interesante comprobar cómo las personas que se consideran dependientes de las prestaciones públicas parecen estar instaladas en el sistema de protección social y dan una menor importancia a la formación de cara a la adquisición de empleo, puntuando más alto en todos los ítems inversos y más bajo en el último que expresa que sin formación no se puede obtener un puesto de trabajo. Consideran que la inclusión laboral no pasa por la obtención de títulos educativos o la formación, y que en el mercado de trabajo da igual tener formación o no tenerla.

Por el contrario, las personas que no se consideran dependientes de las ayudas públicas dan mayor importancia a la Educación.

En la misma línea, se observa una tendencia clara en las respuestas de los encuestados cuando las analizamos en función de la importancia que sus padres dieron a la Educación (tabla 75). Así, aquellos cuyos padres dieron poca o ninguna importancia a la Educación son los que, a su vez, le dan menor importancia en la actualidad y aquellos cuyos padres opinaban que la Educación era importante o muy importante le conceden en la actualidad mayor valor.

Tabla 75: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y el empleo en función de la Opinión de sus padres sobre la importancia de la Educación

Opinión de los padres sobre la importancia de la Educación	Nunca opinaron	Poco o nada	Importante o muy importante	Total
	Media	Media	Media	Media
La obtención de títulos educativos no es una garantía de empleo	2,88	3,27	2,89	3,00
Para la obtención de un trabajo vale más la experiencia que la formación	3,13	3,41	2,85	3,04
En épocas de crisis da igual tener formación o no tenerla	3,75	3,50	3,04	3,24
No necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que los trabajan sin estudios	2,75	2,59	2,78	2,72
Sin formación no hay posibilidad de obtener un puesto de trabajo	3,13	2,86	2,89	2,91

7.2.3.2. Formación y recursos económicos

Al igual que en el apartado anterior, se presenta en primer lugar la descripción de las opiniones del total de la muestra sobre la importancia de los recursos económicos en la formación y posteriormente se analizarán las posibles diferencias en función de las variables de interés.

Los porcentajes de respuesta para cada una de las afirmaciones analizadas se describen conjuntamente en la tabla 76.

Tabla 76: Resumen de las valoraciones y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
La educación, especialmente la universitaria, es para familias sin problemas económicos	12,1%	6,0%	27,7%	22,9%	31,3%	100%
Muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos	11,9%	10,7%	19,0%	28,6%	29,8%	100%
Si la familia no tiene medios económicos, los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia	16,7%	9,5%	33,3%	26,2%	14,3%	100%
La educación universitaria no está al alcance de nuestros ingresos	11,1%	8,6%	21,0%	32,1%	27,2%	100%
La educación cuesta dinero y primero está la vivienda y comer	7,6%	3,8%	24,1%	34,2%	30,4%	100%
La educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo	3,7%	24,7%	23,5%	23,5%	24,7%	100%
Las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien	3,6%	7,2%	15,7%	32,5%	41,0%	100%

El 18,1% de las personas encuestadas no se resigna a entender que la educación, incluso la universitaria, es para familias con mayor poder adquisitivo que el suyo. Aunque se trata de un porcentaje pequeño, es preciso valorar estas expectativas parentales como fuerza de cambio, ya que consideran la educación como elemento imprescindible para su movilidad social, pensando incluso en la formación universitaria. Por el contrario, la mayoría de los entrevistados, 54,2% entienden que la formación y especialmente la universitaria no va dirigida a ellos, y por su situación

económica “renuncian” a acceder. Hay que reseñar que en esta categoría es mayor el número de personas que están muy de acuerdo con esta afirmación. Se puede entender esta última posición por la falta de modelos (personas del colectivo gitano que hayan accedido a los estudios universitarios) aunque en los últimos años se han incorporado varias personas a la formación universitaria. Por otra parte, entre las “personas de respeto”, los líderes de la comunidad gitana de León, tampoco existen personas con formación académica que pudieran servir de modelo. Por último, señalar que más de una cuarta parte de las personas encuestadas, 27,7%, no se muestran de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación.

Aunque la mayoría de las perceptoras de RGC únicamente pueden tener referencia de los estudios de las primeras etapas y de la educación obligatoria, el 58,4% de las personas entrevistadas no duda en afirmar que muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos; mostrándose a partes iguales de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. Además del 19% que opta por no inclinarse por ninguna del resto de opciones, las personas que se muestran totalmente en desacuerdo (11,9%) y en desacuerdo (10,7%), únicamente significan el 22,6% del total. Estos resultados hacen dudar que el principio de igualdad de oportunidades en el que se basa nuestro sistema, y que se concreta en la Educación gratuita, sea hoy en día universal en nuestro país, ya que, en la realidad, son muchas las personas que no pueden estudiar por problemas económicos. Y eso, que en el conjunto de la muestra, estas limitaciones hacen referencia a los estudios obligatorios, ya que la extensión de esta afirmación hacia los estudios universitarios y el coste de la educación en esta etapa es, a excepción de algún caso, testimonial.

La mayoría de las personas encuestadas se muestran de acuerdo o muy de acuerdo (40,5%) en que los hijos deben dejar de estudiar para trabajar y aportar ingresos a la familia, si ésta los necesita; de lo que se deduce que la formación no es valorada como requisito indispensable para trabajar. Asimismo esta visión a corto plazo parece mostrar una falta de interés por la promoción de sus hijos y falta de

preocupación por sus expectativas de futuro. Este razonamiento que tiene que ver con la temprana edad de inicio en la actividad laboral, podría ser entendida en épocas anteriores ya que la mayoría de las personas pertenecientes al colectivo gitano se dedicaban a la venta ambulante, con periodos de trabajo cortos pero de mucha intensidad; necesitando para ello a todos los miembros de la familia como fuerza de trabajo. La tercera parte de los participantes en este estudio de investigación se muestra indecisa sobre la postura a tomar entre la obligación de sus hijos de ayudar a la familia o la necesidad de plantearse alternativas de futuro para éstos. El 26% restante entiende que la educación es prioritaria y que sus hijos no deben dejar de estudiar para ayudar a la familia, aún en el caso de que lo necesite. Este posicionamiento aporta expectativas acerca de la continuación de los estudios e implica en sus hijos motivación para el aprendizaje.

Los estudiantes de la comunidad gitana, no han accedido a los estudios de grado y posgrado, por regla general. En la comunidad gitana de León, son la excepción a la norma las personas que accedido a la universidad y todas ellas en las dos últimas décadas, por tanto no existen muchos referentes y modelos que les acerquen a la Universidad. El 59,3% de los entrevistados, está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación que los estudios universitarios no están al alcance de sus ingresos. Con esta afirmación, posiblemente condicionen su autoexclusión, y las de sus hijos, por entender que el acceso a la universidad es una expectativa irreal para su economía. Por otra parte, el 19,7% está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con la afirmación entendiendo que es posible su acceso o el de sus hijos a los estudios de grado y posgrado. Entienden que, a pesar de su situación económica, podrían a través de sistemas de becas, al igual que las becas de libros de primaria, tendrían alguna opción. Así pues, la expectativa no queda completamente condicionada por la situación económica actual. El 21% restante no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta cuestión.

Una de las mayores coincidencias en las respuestas de opinión y valoración a las afirmaciones formuladas ha sido en relación a la afirmación de que la educación cuesta dinero y primero está la vivienda y comer. Se muestran de acuerdo o totalmente de acuerdo el 64,2% de los perceptores de RGC encuestados. Únicamente el 11,4% de las personas han respondido estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con esta afirmación. Partiendo de la base que todas las unidades familiares objeto del estudio se hallan en la misma posición económica o similar dependiendo de la prestación de RGC, podríamos inferir que a pesar de suponer un coste compatibilizar la educación de sus hijos con la subsistencia y los gastos de vivienda es posible para ellos. Asimismo es posible que consideren que los gastos derivados de la educación de sus hijos se pueden abordar mediante becas o ayudas de otras entidades. O puede estar indicando que hay grupo dentro del colectivo para el que el gasto en Educación es prioritario. Casi una cuarta parte, 24,1% se sitúan en el punto intermedio entre el acuerdo o el desacuerdo.

En relación con esta hipótesis, el 48,2% de los perceptores de RGC que han participado en esta investigación están totalmente de acuerdo o de acuerdo con la afirmación de que la educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo. Esta respuesta puede estar en parte condicionada por la deseabilidad social y sería necesario precisar qué tipo de esfuerzos realizarían: de apoyo, acompañamiento, económicos,... En el extremo contrario, el 28,4% de los encuestados se muestra en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la consideración de la educación como inversión y merecedora de esfuerzo, de lo que se podría deducir la escasa valoración que este grupo da a la formación de sus hijos. El 23,5% restante no manifiesta ni acuerdo ni desacuerdo con la afirmación propuesta.

El 73,5%, de las personas encuestadas están totalmente de acuerdo o de acuerdo con la afirmación de que las familias con elevados ingresos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien. Este acuerdo tan elevado puede estar debido a la situación socioeconómica de las personas encuestadas, en una gran mayoría percibiendo Renta

Garantizada de Ciudadanía o dependientes de otras prestaciones sociales, en la que identifiquen la formación superior con elevados ingresos de las familias, ya que no cuentan con referentes en su comunidad. Por otra parte, el 14,4% se muestra en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con esta afirmación, posiblemente entendiendo que el elevado nivel adquisitivo no otorga directamente las titulaciones, que tiene que existir voluntad y esfuerzo de los menores, así como apoyo de la familia. Posiblemente entiendan que el sistema educativo trata de ofrecer igualdad de oportunidades y mantengan expectativas al respecto, a pesar de su situación socioeconómica. Únicamente el 15,7% no se posiciona en el acuerdo ni en el desacuerdo.

A continuación, igual que en el apartado anterior, se analiza el papel de diferentes variables en estas opiniones. En primer lugar de las variables personales género y nivel de estudios alcanzado y posteriormente variables de corte social y económico como indicadores del nivel de exclusión social.

Variables personales

Aunque los hombres y las mujeres opinan de manera muy similar en relación a la formación y los recursos económicos (tabla 77) se puede destacar que las mujeres están menos de acuerdo en que los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia. En esta hipótesis se muestran más en desacuerdo que los hombres (3,03 frente a 3,48).

Tabla 77: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función del Género.

Género	Hombre	Mujer	Total
	Media	Media	Media
La educación, especialmente la universitaria es para familias sin problemas económicos	3,52	3,57	3,56
Muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos	3,48	3,60	3,57
Si la familia no tiene medios económicos los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia	3,48	3,03	3,14
La educación universitaria no está al alcance de nuestros ingresos	3,85	3,50	3,59

La educación cuesta dinero y primero es la vivienda y comer	3,70	3,79	3,77
La educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo	3,25	3,48	3,43
Las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien	4,24	3,95	4,02

Si se analizan las diferencias en función del nivel de estudios alcanzado por la persona entrevistada (tabla 78) se observa que los adultos aprendiendo a leer y escribir muestran las medias más bajas de todos los encuestados para las variables, a excepción de si la familia no tiene medios económicos los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia.

Este resultado, que les posiciona menos de acuerdo que el resto de encuestados, manifiesta la importancia que para ellos tiene la formación. Posiblemente esta valoración de la formación está determinada por el proceso educativo que ellos mismos están siguiendo.

Tabla 78: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de los Estudios realizados

Estudios realizados	Adulto aprendiendo a leer y a escribir (7) Media	Adulto cursando ESO o equivalente (25) Media	Adulto que sabe leer y escribir (sin estudios) (34) Media	Certificado de estudios primarios (10) Media	Graduado ESO (4) Media	Total Media
La educación, especialmente la universitaria es para familias sin problemas económicos	3,00	3,72	3,35	4,00	4,25	3,62
Muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos	2,86	3,92	3,37	3,80	4,25	3,66
Si la familia no tiene medios económicos los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia	3,14	3,00	3,34	2,80	4,00	3,19
La educación universitaria no está al alcance de nuestros ingresos	3,57	3,92	3,42	3,56	3,25	3,61
La educación cuesta dinero y primero es la vivienda y comer	3,43	3,67	4,03	3,44	3,50	3,80
La educación es la mejor	3,00	3,64	3,33	4,11	2,75	3,51

inversión y merece un esfuerzo						
Las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien	3,43	4,04	4,18	4,10	3,75	4,10

Variables socioeconómicas

La valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos, en función de la situación de los encuestados en relación a la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC), se describe en la tabla 79.

De nuevo hay que señalar que, se incluye esta variable por entender que puede tener importancia en la descripción de los resultados, pero que el tamaño de dos de los tres grupos es extremadamente reducido, por lo que estos resultados son meramente indicativos.

El encuestado en situación de suspensión se manifiesta en desacuerdo con las afirmaciones planteadas. Los encuestados en trámite de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) presentan medias más bajas que la media total. Destaca la diferencia de medias para la variable las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien, estando totalmente de acuerdo todos los encuestados en trámite de RGC.

Tabla 79: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación a la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC)

Situación en relación a la R.G.C.	Estoy percibiendo R.G.C. (78)	Estoy en trámite (3)	La R.G.C .está en suspensión (1)	Total
	Media	Media	Media	Media

La educación, especialmente la universitaria es para familias sin problemas económicos	3,59	3,00	3,00	3,56
Muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos	3,61	3,33	1,00	3,57
Si la familia no tiene medios económicos los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia	3,16	3,00	2,00	3,14
La educación universitaria no está al alcance de nuestros ingresos	3,63	3,33	1,00	3,59
La educación cuesta dinero y primero es la vivienda y comer	3,81	2,67	2,00	3,77
La educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo	3,47	2,67	2,00	3,43
Las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien	4,01	5,00	2,00	4,02

En la tabla 80 se presentan las medias de las opiniones en función del tiempo que la persona que contesta lleva en situación de desempleo. Aunque no hay diferencias significativas, parece que el grupo más *desesperanzado* es el colectivo de personas que llevan menos de 6 meses en esta situación y no, como tal vez cabría esperar, el de las personas que llevan más de 25 años en esa situación, que puntúan en la media para Destaca el grupo de los encuestados en situación de desempleados con más de cinco años de antigüedad y menos de diez que superan en todas las variables la media, obteniendo en la variable, la educación universitaria no está al alcance de nuestros ingresos (4,24) frente a la media total (3,58). El grupo de desempleados de 25 o más años, se posiciona en casi todas las variables por debajo de la media, a excepción de la variable la educación es una inversión y merece un esfuerzo (3,43 frente a 3,42).

Tabla 80: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación al Tiempo en situación de desempleo

Tiempo en situación de desempleo	Menos de 6 meses	Más de 1 año y menos de 3	Más de 3 y menos de 5 años	Más de 5 y menos de 10 años	Más de 10 y menos de 15 años	Más de 15 y menos de 25 años	Más de 25 años	Total
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
La educación, especialmente la universitaria es para familias sin problemas económicos	3,33	3,20	3,67	3,81	3,22	3,73	3,14	3,54
Muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos	2,67	4,20	3,33	3,81	4,00	3,47	3,43	3,68
Si la familia no tiene medios económicos los hijos deben	3,33	2,50	3,22	3,24	3,00	3,80	2,14	3,12

dejar de estudiar para ayudar a la familia								
La educación universitaria no está al alcance de nuestros ingresos	2,00	3,50	3,25	4,24	3,33	3,57	3,14	3,58
La educación cuesta dinero y primero es la vivienda y comer	4,50	4,00	3,25	3,90	4,22	3,71	3,50	3,83
La educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo	2,00	3,50	4,00	3,38	3,44	3,36	3,43	3,42
Las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien	3,67	3,90	3,33	4,38	4,56	3,87	3,71	4,01

El análisis del papel de la categoría laboral del último trabajo se describe en la tabla 81. Los que en su último trabajo han sido trabajadores autónomos, en su mayoría venta ambulante, se posicionan por encima de la media total en todas las variables, a excepción de la educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo (2,70 frente a 3,15). Por lo que le dan una importancia especial a la disposición de los recursos económicos familiares. Los menores valores para estas variables que relacionan los ingresos familiares con la continuidad de la formación las da el único encuestado que accedió a su último empleo con categoría de Formación Profesional.

Tabla 81: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación a la Categoría laboral del último trabajo

Categoría laboral del último trabajo	Formación Profesional grado medio	Oficial / auxiliar	Peón y trabajadores no cualificados	Autónomo	Total
	Media 1	Media 2	Media 21	Media 24	Media 48
La educación, especialmente la universitaria es para familias sin problemas económicos	3,00	3,00	3,52	4,08	3,77
Muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos	1,00	4,00	3,29	3,96	3,61
Si la familia no tiene medios económicos los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia	2,00	4,00	3,00	3,88	3,47
La educación universitaria no está al alcance de nuestros ingresos	1,00	4,50	3,45	3,96	3,70
La educación cuesta dinero y primero es la vivienda y comer	2,00	3,50	3,55	4,45	4,00
La educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo	2,00	3,50	3,70	2,70	3,15
Las familias con elevados ingresos	2,00	5,00	3,76	4,58	4,19

económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien

La comparación de medias de la valoración y expectativas en relación a la formación y a los recursos económicos de la familia, en función del tiempo de vida laboral, se presenta en la tabla 82. Como se observa, no hay tendencias reseñables en función de los grupos. Indicar que, por ejemplo, los encuestados con una vida laboral más de 1 y menos de 3 años, muestran la media menor (3,00) para las afirmaciones, si la familia no tiene medios económicos los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia (3,00) y las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien (4,43).

Tabla 82: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación al Tiempo de vida laboral

Tiempo de vida laboral	Nunca	Menos de 1 año	Más de 1 año y menos de 3	Más de 3 años y menos de 5	Más de 5 años y menos de 10	Más de 10 años y menos de 15	Total
	Media 42	Media 16	Media 7	Media 6	Media 4	Media 1	Media 76
La educación, especialmente la universitaria es para familias sin problemas económicos	3,60	3,88	3,43	3,33	4,00	1,00	3,61
Muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos	3,81	3,69	2,71	3,17	3,40	4,00	3,61
Si la familia no tiene medios económicos los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia	3,19	3,13	3,00	3,33	3,40	4,00	3,19
La educación universitaria no está al alcance de nuestros ingresos	3,52	3,47	3,50	3,83	4,00	4,00	3,57
La educación cuesta dinero y primero es la vivienda y comer	3,80	3,73	4,40	4,33	2,75	4,00	3,82
La educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo	3,45	3,27	3,50	3,50	3,50	5,00	3,45
Las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien	4,05	3,94	4,43	3,83	4,25	5,00	4,07

Respecto a la valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos, en función a los ingresos mensuales de los encuestados, se observan las siguientes diferencias (tabla 83).

La afirmación de que la educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo obtiene la media más alta en el grupo de encuestados que perciben entre 596,51 euros y el límite establecido por la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC), 4,04, mientras que se obtiene la mínima en el grupo de encuestados con ingresos más altos (3,04).

Ocurre lo mismo para la afirmación de que las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien, obtiene la media más alta en el grupo de encuestados que perciben entre 596,51 euros y el límite establecido prestación de RGC, (4,04), mientras que, en este caso, la media más baja corresponde al grupo de menores ingresos (3,50).

Tabla 83: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación a los Ingresos mensuales

Ingresos mensuales	Ingresos mensuales inferiores a 596,51	Entre 596,51 y 639,11	Entre 639,11 y 1193,02	Total
	Media 18	Media 31	Media 25	Media 74
La educación, especialmente la universitaria es para familias sin problemas económicos	3,39	3,90	3,52	3,64
Muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos	3,39	3,53	4,00	3,66
Si la familia no tiene medios económicos los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia	2,94	3,13	3,52	3,22
La educación universitaria no está al alcance de nuestros ingresos	3,41	3,79	3,76	3,69
La educación cuesta dinero y primero es la vivienda y comer	4,00	3,54	4,17	3,87
La educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo	3,47	4,04	3,04	3,54
Las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien	3,50	4,24	4,16	4,03

La valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos, en función de la dependencia de prestaciones públicas no contributivas, se presenta en la tabla 84. Esta es una de las variables que señala una de las tendencias más claras. Las unidades familiares que dicen depender exclusivamente de prestaciones públicas se posicionan de forma más consistente con todas estas afirmaciones que enfatizan el papel de los recursos económicos para el acceso a la

formación, siendo además, estas diferencias estadísticamente significativas en los casos marcados en negrita.

Las familias que no dependen exclusivamente de estas ayudas, presentan perfiles de respuesta que no determina tanto la posibilidad de la formación a los recursos económicos.

La máxima diferencia se produce en la variable, muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos, que es aceptada por los encuestados dependientes de prestaciones (3,89) y aceptada en menor grado (2,84) por las personas que no se consideran dependientes de prestaciones públicas, lo que indica que la situación económica determina la posición ante la educación.

Las personas dependientes de prestaciones públicas parecen resignadas a cubrir las necesidades básicas de subsistencia, lo que puede conllevar a entrevistados a situarse en una zona de confort, de la que no es necesario salir. Otra explicación es que la regulación normativa de la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC), “penaliza” los contratos de corta duración o actividades laborales puesto que en ocasiones la suspensión de la prestación por actividad laboral implica no percibirla durante algunos meses.

La educación es una inversión a largo plazo, algo que condiciona a las personas que consideran que con la cobertura de sus necesidades básicas es suficiente, y que motiva a las que tienen iniciativa y quieren progresar.

Tabla 84: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación a la Dependencia de prestaciones públicas no contributivas

	Sí	No	Total
Dependencia de prestaciones públicas no contributivas	Media 58	Media 25	Media
La educación, especialmente la universitaria es para familias sin problemas económicos	3,77	3,12	3,57
Muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos	3,89	2,84	3,57
Si la familia no tiene medios económicos los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia	3,37	2,64	3,15

La educación universitaria no está al alcance de nuestros ingresos	3,75	3,22	3,59
La educación cuesta dinero y primero es la vivienda y comer	4,04	3,17	3,78
La educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo	3,27	3,83	3,43
Las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien	4,07	3,96	4,04

Por último, la tabla 85 presenta la valoración y expectativas de los encuestados en relación a la formación y los recursos económicos, en función de la opinión mostrada por sus padres sobre la importancia de la educación.

Los encuestados, cuyos padres nunca opinaron sobre la educación, tienen una media inferior a la media total para las variables de si la familia no tiene medios económicos, los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia (2,25 frente 3,83 de los entrevistados cuyos padres no opinaban sobre la educación). También presenta valores mínimos en relación a la educación cuesta dinero y primero es la vivienda y comer (3,13 frente a 4,29 de los entrevistados cuyos padres no opinaban sobre la educación).

Los encuestados, cuyos padres consideraban la educación como importante o muy importante, tienen una media superior a la media total para la variable la educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo. Esta consideración, 3,73, se contrapone con los entrevistados cuyos padres consideraban que la educación servía para poco o nada (2,64).

Tabla 85: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la formación y los recursos económicos en función de la situación en relación a la Opinión de los padres sobre la importancia de la educación

Opinión de los padres sobre la importancia de la Educación	Nunca opinaron	Poco o nada	Importante o muy importante	Total
	Media	Media	Media	Media
La educación, especialmente la universitaria es para familias sin problemas económicos	3,88	3,95	3,40	3,61
Muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos	3,38	3,65	3,64	3,62
Si la familia no tiene medios económicos los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia	2,25	3,83	2,96	3,14
La educación universitaria no está al alcance de nuestros ingresos	3,13	3,27	3,80	3,57

La educación cuesta dinero y primero es la vivienda y comer	3,13	4,29	3,66	3,78
La educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo	3,38	2,64	3,73	3,37
Las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien	3,63	4,27	4,02	4,05

7.2.3.3. Responsabilidad de la formación y el abandono escolar

Al igual que en los apartados anteriores, se presenta en primer lugar la descripción de las opiniones del total de la muestra sobre la responsabilidad de continuidad/abandono de la formación y posteriormente se analizarán las posibles diferencias en función de las variables de interés.

Los porcentajes de respuesta para cada una de las afirmaciones analizadas se describen conjuntamente en la tabla 86.

Tabla 86: Resumen de las valoraciones y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
La familia no puede hacer nada si su hijo decide dejar de estudiar	16,7%	20,2%	23,8%	34,5%	4,8%	100%
Que los hijos estudien o no depende únicamente de ellos	10,7%	17,9%	32,1%	25,0%	14,3%	100%
La mayoría de chicos y chicas quiere dejar de estudiar a partir de los 14 años	14,8%	16,0%	23,5%	38,3%	7,4%	100%
Los padres no podemos ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo	22,5%	20,0%	27,5%	22,5%	7,5%	100%
Lo que es necesario conocer es leer y escribir bien	11,4%	15,2%	16,5%	34,2%	22,8%	100%
Muchos chicos no valen para estudiar	15,9%	11,0%	25,6%	31,7%	15,9%	100%
Que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela	1,2%	18,1%	27,7%	42,2%	10,8%	100%

Las opiniones en relación al papel de la familia ante el abandono de los estudios de sus hijos, se encuentra dividida casi a parte iguales. El 39,3% de las personas encuestadas, perceptoras de RGC, se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo que no puede hacer nada si su hijo decide dejar de estudiar, renunciando de esta forma a ejercer como responsables de la educación sus hijos. Nadie duda del papel de la familia en la educación de los hijos. Es el primer transmisor de pautas culturales y su primer agente de socialización. La familia es el primer contexto donde el niño se pone en contacto con el mundo y que va transmitiendo sus hábitos, sus costumbres, sus pautas de transmisión cultural, especialmente en minorías, como la gitana, con unas normas y valores propios diferentes a las del grupo mayoritario. Por el contrario, el 36,9% afirma que la familia sí puede hacer algo si decide dejar de estudiar; por lo que se posiciona en reconocer su importancia en la transmisión de los aprendizajes sociales básicos que ayudarán al niño en su relación con la escuela y con la sociedad. En el colectivo sujeto de esta investigación es fundamental la implicación de la familia en la educación, puesto que aún existen resistencias a considerarla como un valor fundamental. El 34,5% de las personas encuestadas no se sitúa en el acuerdo o desacuerdo de ninguna de las opciones, un valor de los más elevados en las cuestiones planteadas.

La afirmación de que los hijos estudien depende solamente de ellos, al igual que la anterior, cuestiona el papel que juega la familia en la educación de los menores y la existencia de reglas y valores que se transmiten a éstos, en relación a la necesidad de continuar la formación o durante la escolarización obligatoria. El 39,3% de los perceptores de RGC entiende que si sus hijos estudian o no depende únicamente de ellos, no asumiendo la familia ningún tipo de responsabilidad en este proceso, mientras que el 28,6% se muestra contrario a esta postura en la posición de desacuerdo o totalmente en desacuerdo, entendiendo que la familia debe desempeñar una función de apoyo a la educación de los menores. Esto evidencia, muy posiblemente, una disparidad de reglas entre la familia y la escuela, lo provoca que los menores confronten por su cuenta ambos modelos y sean ellos quienes toman la

decisión en el primero de los casos. En las familias que entienden que no es únicamente una decisión de los menores y la familia tiene su responsabilidad y algo que decir ante esta decisión, se constata la aceptación y valoración de la educación como instrumento de cambio de su situación. Por otra parte, señalar que un tercio de las personas receptoras de RGC que ha participado en este estudio no se han posicionado ante esta cuestión, un porcentaje 14 puntos más que para otras cuestiones formuladas sobre las opiniones y expectativas en relación a la educación y al empleo.

El abandono de la educación en la población gitana, por norma general, se produce entre los 14 y los 16 años por factores vinculados con su proceso educativo, en muchas ocasiones. En otros, en el caso de las chicas, por normas y valores de su comunidad, por tanto parece lógico que muchos menores no quieran continuar en el sistema educativo. El 45,7% de los perceptores de RGC encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que la mayoría de chicos y chicas quieren abandonar la educación a partir de los 14 años, mientras que el 30,9% se muestran en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Posiblemente, las respuestas a esta pregunta estén condicionadas por la situación de los encuestados, en su gran mayoría perceptores de RGC. Los requisitos para percibir la RGC exigen la escolarización obligatoria y la asistencia a clase de los menores hasta los 16 años, siendo el incumplimiento de este requisito causa de la extinción de la prestación. Señalar que el 23,5% no se muestra de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación de que los menores quieren dejar de estudiar a partir de los 14 años.

El 42,5% de las personas que han participado en esta investigación considera que los padres pueden ayudar a los hijos para que continúen con su formación, aunque decidan dejar los estudios, mostrándose totalmente en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación de que los padres no pueden ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo. Sin embargo, es preciso reseñar que el 30% muestran resignación ante la decisión de sus hijos, afirmando que ellos no pueden

ayudarles. Es preciso señalar, que a pesar que el nivel formativo de los padres ha aumentado notablemente en los últimos años en este colectivo, pueden estar desbordados cuando el abandono es por no obtener resultados académicos.

El 56% de los encuestados se muestran de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de lo que es necesario, en relación a la educación de los menores exclusivamente aprender a leer y escribir. Esta limitación en los objetivos de la escolarización indica que una vez que su hijo/a ha obtenido estos resultados, el sistema educativo no puede ofrecer más. Por el contrario el 26,6% se posiciona en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, lo que indica que su concepto de educación va más allá de la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, entendiendo que la formación, una vez que se han cubierto esos objetivos, sigue siendo necesaria en la sociedad actual. Por último, señalar que únicamente el 16,5%, porcentaje inferior a otras preguntas, no muestra ni su acuerdo ni su desacuerdo.

Se muestran de acuerdo o totalmente de acuerdo el 47,6% de las personas encuestadas en relación a la afirmación que muchos chicos no valen para estudiar. Aquí la afirmación no apunta a una formación de grado o posgrado, únicamente se hace referencia a la formación aunque no sean la consecución de los objetivos mínimos de la Educación Secundaria. Existen referentes, en la comunidad gitana del municipio de León, de participación de alumnos de los actuales Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) con el objetivo de obtener alguna cualificación o formación profesional mínima que les facilite la entrada en el mundo laboral y, si es posible, proporcionarles una base que les permita seguir estudiando en un futuro más o menos cercano. La trasmisión, de forma consciente o inconsciente, de este concepto a los menores limitará sus posibilidades formativas y de inserción social. En sentido contrario opina el 26,8% de las personas encuestadas mostrándose totalmente de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación de que muchos chicos no valen para estudiar. Esta posición parece indicar que estas familias valoran y consideran

imprescindible la formación para el futuro de sus hijos, independientemente de las capacidades, ya que existen posibilidades de adaptar el tipo de formación a las capacidades de los menores. El 25,6% restante de los encuestados no se muestra de acuerdo ni en desacuerdo con este enunciado.

La mayoría de los encuestados, 53%, considera que la continuación de los jóvenes en los estudios, depende de su experiencia en las primeras etapas de su formación. Únicamente se muestra en desacuerdo con esta afirmación el 19,3% de los encuestados, mientras que el 27,7% no sabe dónde posicionarse. La experiencia en la escuela, especialmente de las personas pertenecientes a los grupos de mayor edad, ha estado condicionada por muchos factores: escolarización tardía, al inicio de la edad obligatoria o más tarde, seguramente percibido por los menores como un recorte de la libertad que disfrutaron hasta ese momento. Por otra parte, la dificultad en obtener los logros académicos y la escasa valoración de éstos por el contexto familiar y social. Afortunadamente su percepción de la escuela ha cambiado en los últimos años y también su valoración como instrumento para la promoción social. El acceso a la misma se ha normalizado y la mayoría de incorporaciones se realizan a edades tempranas en la Educación Infantil.

A continuación, igual que en el apartado anterior, se analiza el papel de diferentes variables en estas opiniones. En primer lugar de las variables personales género y nivel de estudios alcanzado y posteriormente variables de corte social y económico como indicadores del nivel de exclusión social.

Variables personales

Las mujeres presentan unas medias son más bajas en todos los casos que las de los hombres, a excepción de que los jóvenes continuarán sus estudios dependiendo de su experiencia de la escuela en que se igualan.

Se muestran más en desacuerdo que los hombres con las hipótesis enunciadas, y especialmente en la variable de que la familia no puede hacer nada si su hijo decide no estudiar (2,79 frente a 3,33). Observamos que las mujeres se constituyen en el motor de la familia, especialmente en el colectivo gitano, siendo las encargadas del cuidado de los hijos cuando estos no acuden a la escuela infantil, en la totalidad de los casos, responsable de la educación familiar y ejerce función de apoyo con los menores en la realización de sus tareas escolares. Parece lógico que este papel de educadora y responsable de la educación de los hijos influya en su percepción de la educación y del papel que pueden jugar en la continuidad o abandono de los estudios de sus hijos.

Tabla 87: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función al Género

Género	Hombre	Mujer	Total
	Media	Media	Media
La familia no puede hacer nada si su hijo decide no estudiar	3,33	2,79	2,93
Que los hijos estudien o no depende únicamente de ellos	3,24	3,15	3,17
La mayoría de chicos y chicas quieren dejar de estudiar a partir de los 14 años	3,45	2,98	3,10
Los padres no podemos ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo	2,90	2,69	2,75
Lo que es necesario conocer es leer y escribir bien	3,60	3,40	3,45
Muchos chicos no valen para estudiar	3,40	3,18	3,23
Que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela	3,43	3,44	3,44

En la tabla 88 se presentan las opiniones de los encuestados en función del nivel de Estudios realizados.

Los Graduados en ESO muestran algunas de las medias más bajas de todos los encuestados para las variables, mientras que en relación a la de que los jóvenes continúen estudiando depende de su experiencia en la escuela, presentan la media más alta de todos los grupos, mostrándose más de acuerdo que el resto con esta afirmación.

En relación a la variable, lo que es necesario es leer y escribir bien, los titulados en ESO se muestran en desacuerdo frente al resto de los grupos con medias más altas. (1,75 frente a 3,88 del grupo de adultos que sabe leer y escribir).

Tabla 88: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función a los Estudios realizados

Estudios realizados	Analfabeto (1)	Adulto aprendiendo a leer y escribir (7)	Adulto cursando ESO o equivalente (25)	Adulto que sabe leer y escribir (sin estudios) (34)	Certificado de estudios primarios (10)	Graduado ESO (4)	Total
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
La familia no puede hacer nada si su hijo decide no estudiar	2,00	3,57	2,56	3,29	2,50	2,50	2,94
Que los hijos estudien o no depende únicamente de ellos	2,00	3,43	3,36	3,14	3,20	2,25	3,18
No necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que los trabajan sin estudios	2,00	3,57	3,00	2,55	2,44	2,25	2,75
La mayoría de chicos y chicas quieren dejar de estudiar a partir de los 14 años	2,00	3,43	3,00	3,00	3,44	3,25	3,09
Los padres no podemos ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo	1,00	3,14	2,71	2,94	2,11	3,00	2,77
Lo que es necesario conocer es leer y escribir bien	2,00	3,50	3,40	3,88	3,13	1,75	3,48
Muchos chicos no valen para estudiar	1,00	3,57	3,04	3,47	2,78	3,25	3,23

Que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela	3,00	3,14	3,72	3,18	3,50	4,00	3,42
---	------	------	------	------	------	------	------

La tabla 89 muestra la valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar, en función de la situación de los encuestados en relación a la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC).

De nuevo hay que señalar que, se incluye esta variable a pesar de que las conclusiones extraídas adolecen de validez científica, pero sí son indicativas de cuáles pueden ser las tendencias en función de la situación respecto a la concesión de la Renta Garantizada de Ciudadanía.

El único encuestado en situación de suspensión, tienen opiniones que expresan un mayor desacuerdo con las afirmaciones planteadas. Por otra parte, los encuestados en trámite de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC) presentan medias más bajas que la media total.

Tabla 89: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función de la situación en relación a la Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC)

Situación en relación a la R.G.C.	Estoy percibiendo R.G.C. (78)	Estoy en trámite (3)	La R.G.C. está en suspensión (1)	Total
	Media	Media	Media	Media
La familia no puede hacer nada si su hijo decide no estudiar	2,92	3,33	2,00	2,93
Que los hijos estudien o no depende únicamente de ellos	3,16	3,67	2,00	3,17
La mayoría de chicos y chicas quieren dejar de estudiar a partir de los 14 años	3,07	4,33	2,00	3,10
Los padres no podemos ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo	2,76	3,00	1,00	2,75
Lo que es necesario conocer es leer y escribir bien	3,46	3,67	2,00	3,45
Muchos chicos no valen para estudiar	3,29	2,67	1,00	3,23
Que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela	3,41	4,33	3,00	3,44

En relación al papel del tiempo que el encuestado lleva en situación de desempleo (tabla 90), los encuestados que llevan más de 25 años en esta situación están más en desacuerdo con la afirmación de que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su escuela (2,43). Alcanzan el punto máximo de la puntuación media los encuestados en situación de desempleo entre 3 y 5 años (3,89), mostrándose de acuerdo con la variable.

Tabla 90: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función al Tiempo en situación de desempleo

Tiempo en situación de desempleo	Menos de 6 meses	Más de 1 año y menos de 3	Más de 3 y menos de 5 años	Más de 5 y menos de 10 años	Más de 10 y menos de 15 años	Más de 15 y menos de 25 años	Más de 25 años	Total
	Media 3	Media 10	Media 9	Media 21	Media 9	Media 15	Media 7	Media 74
La familia no puede hacer nada si su hijo decide no estudiar	3,33	2,50	2,00	3,05	3,00	3,13	3,43	2,91
Que los hijos estudien o no depende únicamente de ellos	3,33	2,90	3,22	3,33	3,11	3,53	2,57	3,20
La mayoría de chicos y chicas quieren dejar de estudiar a partir de los 14 años	3,33	2,80	2,75	3,71	2,78	3,14	2,57	3,13
Los padres no podemos ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo	3,00	3,00	2,38	2,57	2,67	3,08	2,43	2,72
Lo que es necesario conocer es leer y escribir bien	3,33	2,44	3,00	3,40	4,33	3,79	3,29	3,41
Muchos chicos no valen para estudiar	3,00	3,20	3,00	3,38	4,11	3,07	3,00	3,29
Que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela	2,67	3,50	3,89	3,48	3,00	3,60	2,43	3,36

La tabla 91 presenta la valoración y expectativas de los encuestados sobre la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función de la categoría laboral del último trabajo.

Se encuentran diferencias significativas en tres de las variables: la familia no puede hacer nada si su hijo decide no estudiar (2,00 frente a 3,60). La media máxima corresponde a los trabajadores autónomos, mostrándose de acuerdo con esta afirmación.

Los padres no podemos ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo con una media mínima (1,00), aunque representada por un único sujeto titulado de FP y la máxima (3,52) correspondiente a los trabajadores autónomos que se muestran muy de acuerdo.

Que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela. En relación a esta variable los peones y trabajadores no cualificados representan la media máxima (3,90), mostrándose de acuerdo, mientras que los autónomos presentan la puntuación mínima (2,88).

Tabla 91: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función a la Categoría laboral del último trabajo

Categoría laboral del último trabajo	Formación Profesional grado medio	Oficial / auxiliar	Peón y trabajadores no cualificados	Autónomo	Total
	Media 1	Media 2	Media 21	Media 24	Media 48
La familia no puede hacer nada si su hijo decide no estudiar	2,00	4,00	2,67	3,60	3,18
Que los hijos estudien o no depende	2,00	4,00	3,43	3,56	3,49

únicamente de ellos					
La mayoría de chicos y chicas quieren dejar de estudiar a partir de los 14 años	2,00	3,00	2,95	3,61	3,26
Los padres no podemos ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo	1,00	2,00	2,45	3,52	2,93
Lo que es necesario conocer es leer y escribir bien	2,00	2,50	3,63	3,87	3,67
Muchos chicos no valen para estudiar	1,00	3,50	3,45	3,75	3,55
Que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela	3,00	3,00	3,90	2,88	3,33

El papel del tiempo de vida laboral, no parece producir tendencias muy claras (tabla 92). Señalar que, por ejemplo, los encuestados, con una vida laboral de mayor de 10 años y menos de 15, muestran medias más altas, mostrándose de acuerdo con las variables, a excepción en las que presentan los valores más bajos de la tabla, que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela (2,00) y los chicos y chicas quieren dejar de estudiar a partir de los 14 años (1,00); mostrándose muy en desacuerdo con esta afirmación.

Tabla 92: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función al Tiempo de vida laboral

Tiempo de vida laboral	Nunca	Menos de 1 año	Más de 1 año y menos de 3	Más de 3 años y menos de 5	Más de 5 años y menos de 10	Más de 10 años y menos de 15	Total
	Media 42	Media 16	Media 7	Media 6	Media 42	Media 16	Media 76
La familia no puede hacer nada si su hijo decide no estudiar	3,00	2,50	3,43	3,00	3,40	4,00	2,97
Que los hijos estudien o no depende únicamente de ellos	3,05	3,69	3,29	3,33	2,20	4,00	3,18
La mayoría de chicos y chicas	3,26	3,13	2,83	3,17	2,25	1,00	3,11

quieren dejar de estudiar a partir de los 14 años							
Los padres no podemos ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo	2,90	2,53	2,33	2,83	3,00	3,00	2,78
Lo que es necesario conocer es leer y escribir bien	3,54	3,57	3,50	2,83	3,00	4,00	3,46
Muchos chicos no valen para estudiar	3,24	3,40	3,17	3,00	3,40	4,00	3,27
Que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela	3,29	3,81	3,43	4,00	3,00	2,00	3,43

Analizando el papel del nivel de ingresos de las familias, se una tendencia que parece apuntar a que, a mayor nivel de ingresos parece asociarse una menor responsabilidad de la familia en el proceso formativo y un mayor protagonismo del propio menor en la decisión de abandono de los estudios.

Así, la afirmación de que la familia no puede hacer nada si su hijo decide no estudiar obtiene la media más alta en el grupo de encuestados que perciben entre 639,11 euros y 1193,02 (3,32), mientras que se obtiene la mínima en el grupo de encuestados con ingresos más bajos (2,33).

La única excepción es la afirmación de que los jóvenes continúen estudiando depende de su experiencia en la escuela; obtiene la media más alta en el grupo de encuestados que perciben entre 596,51 euros y 639,11 euros mensuales, (3,66), mientras que la media más baja corresponde al grupo de mayores ingresos (2,96).

Tabla 93: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función a los Ingresos mensuales

	Ingresos mensuales inferiores a 596,51	Entre 596,51 y 639,11	Entre 639,11 y 1193,02	Total
Ingresos mensuales	Media 18	Media 31	Media 25	Media 74

La familia no puede hacer nada si su hijo decide no estudiar	2,33	2,97	3,32	2,93
Que los hijos estudien o no depende únicamente de ellos	2,94	3,30	3,20	3,18
La mayoría de chicos y chicas quieren dejar de estudiar a partir de los 14 años	2,82	3,11	3,36	3,13
Los padres no podemos ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo	2,53	2,46	3,13	2,71
Lo que es necesario conocer es leer y escribir bien	3,24	3,44	3,80	3,52
Muchos chicos no valen para estudiar	3,00	3,24	3,48	3,27
Que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela	3,61	3,66	2,96	3,40

La tabla 94 presenta las opiniones de los encuestados en función de su dependencia o no de las prestaciones públicas.

Las unidades familiares que no dependen de prestaciones públicas no contributivas presentan medias inferiores a las de las unidades familiares dependientes de prestaciones públicas, a excepción de la variable, que los jóvenes continúen estudiando depende, fundamentalmente, de su experiencia en la escuela (3,48 frente a 3,43). Esto indica que las familias que no dependen exclusivamente de las ayudas parecen tener una mayor sensación de control familiar sobre la formación de sus hijos e hijas y parece que los responsabilizan de su fracaso en menor medida.

La máxima diferencia se produce en la variable, la mayoría de los chicos y chicas quieren dejar de estudiar a partir de los 14 años, afirmación que es aceptada por los encuestados dependientes de prestaciones (3,36) y aceptada en menor grado (2,48) por las personas que no se consideran dependientes de prestaciones públicas.

Tabla 94: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función a la Dependencia de prestaciones públicas no contributivas

	Sí	No	Total
Dependencia de prestaciones públicas no contributivas	Media 58	Media 25	Media
La familia no puede hacer nada si su hijo decide no estudiar	2,93	2,92	2,93
Que los hijos estudien o no depende únicamente de ellos	3,19	3,12	3,17

La mayoría de chicos y chicas quieren dejar de estudiar a partir de los 14 años	3,36	2,48	3,10
Los padres no podemos ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo	2,87	2,43	2,74
Lo que es necesario conocer es leer y escribir bien	3,49	3,36	3,45
Muchos chicos no valen para estudiar	3,28	3,13	3,24
Que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela	3,43	3,48	3,44

Por último, la tabla 95 presenta la valoración y expectativas de los encuestados en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar, en función de la opinión mostrada por sus padres sobre la importancia de la educación.

Especialmente remarcable resulta que aquellos cuyos padres opinaron que la Educación era importante o muy importante obtienen puntuaciones inferiores en todos los ítems excepto en el que hace referencia a la experiencia de sus hijos en la escuela. Este resultado pone de manifiesto que aquellas personas que han sido formadas en ambientes que remarcaban la importancia de la Educación, consideran que la familia tiene un mayor papel en el mantenimiento de los hijos en el sistema educativo que aquellos cuyos ascendientes le dieron una menor importancia a su formación. Parece pues, que las actitudes hacia la Educación se gestan, desarrollan y consolidan en el ámbito familiar. Las acciones dirigidas al cambio de actitudes hacia la Educación y su repercusión en el futuro y en la ruptura del círculo de la exclusión social deben tener muy en cuenta este resultado. El cambio de actitudes de los estudiantes actuales está mediatizado por las actitudes parentales, por lo que éste tendrá que ser uno de los puntos sobre los que focalizar la acción.

Tabla 95: Comparación de medias. Valoración y expectativas en relación a la responsabilidad de la formación y el abandono escolar en función a la Opinión de los padres sobre la importancia de la Educación

	Nunca opinaron	Poco o nada	Importante o muy importante	Total
--	----------------	-------------	-----------------------------	-------

Opinión de los padres sobre la importancia de la Educación	Media	Media	Media	Media
La familia no puede hacer nada si su hijo decide no estudiar	2,50	3,43	2,77	2,94
Que los hijos estudien o no depende únicamente de ellos	3,25	3,39	3,00	3,14
La mayoría de chicos y chicas quieren dejar de estudiar a partir de los 14 años	3,13	3,27	2,96	3,07
Los padres no podemos ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo	2,25	3,45	2,52	2,77
Lo que es necesario conocer es leer y escribir bien	3,29	3,81	3,27	3,42
Muchos chicos no valen para estudiar	2,88	3,74	3,09	3,26
Que los jóvenes continúen estudiando depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela	3,88	2,95	3,60	3,44

Capítulo 8. Conclusiones

Es preciso señalar los resultados de algunos estudios relacionados con las personas de exclusión social estructural y más concretamente con los perceptores de Renta Garantizada de Ciudadanía. En el ámbito de Castilla y León se tiene constancia de la investigación “Perceptores de IMI y su integración” elaborado por la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades de la JCyL (2004), aunque está desactualizado por la evolución de la prestación de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC).

Sin embargo, sí existen algunas investigaciones actualizadas sobre la población gitana, tanto en el ámbito educativo como en el laboral.

La incorporación de la población gitana a la escuela, de forma normalizada, se ha producido hace muy pocos años, en todo caso no más de dos generaciones. Hoy en día la práctica totalidad de los niños y niñas gitanos acceden a la escuela antes de la edad obligatoria.

El estudio “El Alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado” realizado por la Fundación Secretariado Gitano (2013), en base a datos referidos al curso escolar 2011-2012, obtiene las siguientes conclusiones:

- Cada vez son más las familias gitanas que valoran la escuela y la educación como un medio básico de promoción social, de desarrollo personal y de posibilidades para el futuro.
- La valoración que tiene la población gitana sobre la educación en España, es sensiblemente mejor que la opinión que tiene el conjunto de la población (53% frente a 34,1%).
- El 64% de los chicos y chicas gitanos de 16 a 24 años no han obtenido el Título de Graduado en ESO, no habiendo completado siquiera los estudios obligatorios.

- Hasta los 14 años los niveles de escolarización de la población gitana son muy similares a los del conjunto de la población. Sin embargo, sólo el 26,5% del alumnado gitano está matriculado en el curso que le corresponde por su edad.
- A partir de los 15 años, el número de chicos y chicas gitanas va descendiendo de manera continuada.
- La mayor parte de las personas gitanas que abandonan lo hacen entre los 14 y los 16 años.
- A los 18 años, el 71,1% del conjunto de jóvenes de la población general estudia, en el caso de la juventud gitana el porcentaje se reduce al 20,8%.
- A medida que aumenta el nivel de estudios de los progenitores también lo hace el de sus hijos e hijas.
- A medida que aumenta el índice socioeconómico y cultural de los progenitores, aumenta el nivel de estudios de los hijos e hijas.

Las dos partes que integran el estudio de investigación de esta Tesis se nutren de datos de diferente origen. En la primera parte se han utilizado todos los datos disponibles proporcionados por la Gerencia de Servicios Sociales relativos a los perceptores de Renta Garantizada de Ciudadanía desde su inicio en 2010 hasta el mes de agosto de 2015. En la segunda parte se ha accedido a datos ofrecidos por los perceptores de Renta Garantizada de Ciudadanía que participan en el Programa de Formación de Personas Adultas del Ayuntamiento de León.

Se ha optado por realizar la recogida de datos en un contexto natural, las aulas donde realizan la formación de adultos, por entender que fomentaba la libertad de respuesta. Con este objetivo y a fin de evitar distorsión en la respuesta, fueron los profesores del Programa de Adultos quienes, en varias sesiones, recogieron los datos, dado el tamaño del cuestionario.

También es preciso señalar que el Programa de Formación de Personas Adultas del Ayuntamiento está abierto a todas las personas en situación de exclusión social, pero, en la práctica, casi la totalidad de los participantes pertenecen a la comunidad gitana.

Esta investigación tiene como uno de sus objetivos, precisamente el análisis y la descripción de esos tipos de entornos, de la realidad socioeconómica, valoración y expectativas en relación a la educación, como elemento esencial en la movilidad social de las familias perceptoras de Renta Garantizada de Ciudadanía (RGC).

El Programa de Formación de Personas Adultas tiene como objetivo la formación académica de los titulares y familiares mayores de 16 años desempleados a fin de dotarles de habilidades sociales y formación académica. Esta formación permitirá a los participantes la adquisición de competencias que les cualifiquen profesionalmente.

A este respecto es preciso señalar que “Hay contextos sociales que propician inclusión educativa, entornos de vulnerabilidad o riesgo, y situaciones de exclusión, desenganche, desafiliación” (Jiménez, Luengo & Taberner, 2009). Estas situaciones se gestan, se desarrollan y se consolidan y cuanto más tempranamente se detecten y se pongan los medios para el reenganche escolar, más fácil será evitar que se cronifiquen.

Por otra parte, el mercado laboral actual está marcado por la inseguridad de los que tienen trabajos eventuales y el desarraigo del mercado laboral de amplias capas de la población. Esta exclusión laboral se trata de un fenómeno que no sólo tiene que ver con la pobreza y que en cualquier momento puede abatirse sobre las personas.

Sarrionandía (2006) defiende que, en muchos casos, esa exclusión social se anticipa o se prepara en procesos de exclusión educativa que, como aquella, tiene múltiples caras: Falta de acceso a los sistemas educativos, escolarización segregada en dispositivos especiales, educación de «segunda» para los más desfavorecidos, fracaso escolar, maltrato entre iguales por abuso de poder y desafecto.

Según Vélaz de Medrano (2002), la exclusión es un “proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forma parte”.

Un término que en esta investigación tiene su propio significado es el de “barreras”. En el sentido de dificultades que nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza. Como señalan Sarrionandía y Sandoval (2002), comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales nos permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de barreras (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas,...), que dificultan, por ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la vulnerabilidad reaparece.

Entre las políticas orientadas al objetivo de la inclusión social, las de tipo educativo ocupan un lugar sin duda privilegiado, si bien hay que aceptar que es forzosamente relativo. En efecto, no se puede creer que las políticas educativas puedan ser la única solución para problemas sociales de tan gran envergadura. Los esfuerzos realizados por todos los países durante décadas para fomentar la inclusión por medio de la educación no siempre se han saldado con éxito y hoy en día sigue existiendo una conexión clara entre exclusión educativa y exclusión social, que es forzoso reconocer.

No obstante, aunque haya que insistir en que la educación y la formación no pueden resolver por sí mismas los problemas sociales existentes, tampoco se puede menospreciar su contribución, que resulta decisiva, aunque siempre a largo plazo.

Las familias objeto de esta investigación están formadas por personas muy jóvenes, entre los 25 y 44 años mayoritariamente, que llevan sobreviviendo de los recursos sociales públicos, Renta Garantizada de Ciudadanía y Ayudas de Urgencia Social, durante años.

Esta situación se cronifica, en ocasiones, repitiéndose durante generaciones. Para estas familias la ayuda o la prestación social es una forma de vida, y el escaso nivel de control de sus situaciones reales les facilita alcanzar una vía accesorio de ingresos que les permite acomodar su vida en la exclusión y la precariedad laboral. Las situaciones de resignación como marginados les facilita la coartada necesaria para mantenerse en el sistema de protección social sin manifestar sentimientos de culpa o autocrítica. Por otra parte, el sistema es incapaz de dar otro tipo de respuestas.

Son varias las razones que avalan la necesidad de hacer frente a los procesos de exclusión por la vía educativa. Entre ellas, hay dos que sobresalen especialmente. La primera tiene que ver con la incidencia que presentan entre los más jóvenes ciertas condiciones que favorecen la exclusión. La segunda razón se refiere a la existencia de canales de transmisión intergeneracional de la exclusión, que obliga a diseñar y aplicar políticas capaces de romper ese círculo fatal (Santa Cruz de la Sierra, 2003). La educación puede contribuir de manera significativa a paliar ambos efectos, mediante una actuación decidida a favor de los sectores de población que corren el riesgo de la exclusión o que han caído en ella. La atención a ambos grupos – los excluidos y los que están en riesgo de serlo – constituye el fundamento de las dos líneas complementarias de actuación que pueden seguir los sistemas educativos, aunque es preciso señalar que son intervenciones a largo plazo.

La mayoría de las personas receptoras de RGC únicamente tienen como referencia de los estudios las primeras etapas de la educación obligatoria, aunque también afirman que no han podido estudiar por problemas económicos. Por ello se debe señalar como una causa determinante de sus posiciones frente a la educación de sus hijos e hijas la ausencia de referencias en relación a entorno educativo, a sus procedimientos, sus normas y ello condiciona su falta de criterio y referentes para adoptar medidas en relación a los menores. La tardía incorporación de algunos colectivos, como la minoría étnica gitana a la escolarización y la inexistencia de referentes en comunidad, hace que la valoración de títulos educativos, aunque éstos sean básicos, graduado en ESO, no tengan especial valoración, pero no se puede descartar el dato de que más de una tercera valora la relación directa de la obtención de titulaciones con el acceso al empleo.

Más de un tercio de los encuestados, aseguran que para el acceso al empleo es más importante la experiencia que la formación, afirmación que contrasta con los requisitos actuales del mercado de trabajo, de especialización y la necesidad de cualificación profesional para acceder a cualquier tipo de empleo, incluso los no cualificados. Sirva de ejemplo que para algunos puestos básicos como puede ser reponedor o mozo de almacén es necesario, además de la utilización de nuevas tecnologías como PDA o scanner, ordenadores o la necesidad de manejo de maquinaria, como carretillas elevadoras, que exigen para su manejo acreditación formativa. Por el contrario, es preciso destacar que casi igual porcentaje, valora la necesidad de formación por encima de la experiencia.

La crisis económica en relación con el acceso al empleo, ha penalizado tanto al conjunto de personas que demandan empleo, como a las personas que estaban previamente ocupando un puesto de trabajo. Si en épocas de crecimiento económico la tasa de paro residual afecta a los demandantes con menos preparación o limitaciones para acceder al mundo laboral, en épocas de crisis donde es mucho mayor la oferta de fuerza de trabajo que la demanda, se entiende la desesperanza

generalizada. Este factor y su importancia para el acceso al empleo hace que casi la mitad de los entre las personas encuestadas opinen que en esta situación de crisis el acceso al trabajo no está condicionada por la formación.

Únicamente, menos de una cuarta parte de las personas encuestadas no se resigna a entender que la educación, incluso la universitaria, es para familias con mayor poder adquisitivo que el suyo. Este porcentaje, aunque relativamente pequeño, lo representan familias que no se acomodan a que sus hijos no tengan al acceso a la educación, incluida la universitaria. Es preciso valorar estas expectativas parentales como fuerza de cambio, ya que consideran la educación como elemento imprescindible para su movilidad social, pensando incluso en la formación universitaria.

Es necesario resaltar que las personas que dependen para subsistir de las prestaciones públicas no contributivas dan una menor importancia a la formación de cara a la obtención de empleo e inversamente puntúan más en aquellas afirmaciones que no vinculan el trabajo con la formación, excluyendo que el nivel educativo sea garantía de un mejor acceso a la oferta de empleo. Además apuntan a que en época de crisis da igual tener formación o no para poder trabajar. Quizás estos planteamientos se deban a que en estas familias hay presentes unos procesos de cronificación muy acentuados, que les han hecho instalarse en una ausencia de estímulos para mejorar su situación, repitiendo patrones con sus hijos. López Calvo, Taberner y López Calvo (2009) defienden que la exclusión educativa de los padres también se reproduce en los hijos, remarcando que además el fracaso escolar hace más difícil la inserción social a través de un trabajo estable. *“Hay, pues, una correlación mutua con carga causal, la periferia social empuja hacia la periferia escolar y a la recíproca”* (López Calvo, Taberner y López Calvo, 2009: 235-237).

Por el contrario, la mayoría de los entrevistados entienden que la formación y especialmente la universitaria no van dirigida a ellos, y por su situación económica “renuncian” a acceder. Se puede entender esta última posición por la falta de

modelos, personas del colectivo gitano con acceso a los estudios universitarios, y además entre los líderes de la comunidad gitana de León, tampoco existen personas con formación académica que pudieran servir de modelo.

Esta visión cortoplacista parece mostrar una falta de interés por la promoción de sus hijos y una falta de preocupación y de planificación por sus expectativas de futuro. Este razonamiento que tiene que ver con la temprana edad de inicio en la edad laboral, podría ser entendida en épocas anteriores ya que la mayoría de las personas pertenecientes al colectivo gitano se dedicaban a la venta ambulante, con periodos de trabajo cortos pero de mucha intensidad; necesitando para ello a todos los miembros de la familia como fuerza de trabajo.

La mayor parte de las familias entrevistadas, pertenecientes a la minoría étnica gitana, requieren un esfuerzo especial de escolarización en condiciones de calidad, adoptando estilos de actuación respetuosos para con sus diferencias y potenciadores de su identidad. El abandono de la educación en la población gitana, por norma general, se produce entre los 14 y los 16 años por factores vinculados con su proceso educativo, en muchas ocasiones. En otros, en el caso de las chicas, por normas y valores de su comunidad, por tanto parece lógico que muchos menores no quieran continuar en el sistema educativo.

Además, no basta con facilitar la incorporación y permanencia en el sistema educativo, sino que debe asegurarse que esos sectores de población cuentan con entornos escolares ricos, motivadores y capaces de captar el interés de los niños y niñas que se encuentran en situación de riesgo, animándoles a continuar adelante en su proceso de formación. La calidad de las instalaciones, de los materiales y los recursos pedagógicos y, muy especialmente, del profesorado que desempeña su tarea en esos medios resulta especialmente crítica para el logro del objetivo de la inclusión. Asimismo, es preciso explorar nuevos modos de atender a la diversidad existente en las aulas, para permitir a todas las personas desarrollar al máximo sus posibilidades y disfrutar de las mayores oportunidades posibles. Desde esta perspectiva cobra una

gran importancia la revisión y la mejora de la formación de los docentes, dado el papel tan relevante que desempeñan en la escolarización.

Por otra parte, la opinión sobre la responsabilidad de las familias a la hora de determinar el abandono de los estudios de sus hijos, se encuentra dividida casi a parte iguales. La mayoría de las personas encuestadas, se muestra incapaz de reconducir la situación si su hijo decide dejar de estudiar, renunciando de esta forma a ejercer como responsables de la educación sus hijos. Nadie duda del papel de la familia en la educación de los hijos. Es el primer transmisor de pautas culturales y su primer agente de socialización. La familia es el primer contexto donde el niño se pone en contacto con el mundo y que va modelando sus hábitos, sus costumbres, sus pautas de transmisión cultural, especialmente en minorías, como la gitana, con unas normas y valores propios diferentes a las del grupo mayoritario. Por el contrario, casi un tercio de los encuestados afirman que la familia sí puede hacer algo si sus hijos deciden dejar de estudiar, es decir asumen su importancia en la transmisión de los aprendizajes sociales básicos que ayudarán al niño en su relación con la escuela y con la sociedad.

En el colectivo sujeto de esta investigación, es fundamental la implicación de la familia en la educación, puesto que aún existen resistencias a considerarla como un valor fundamental. Esto evidencia, muy posiblemente, una disparidad de reglas entre la familia y la escuela. En las familias que entienden que no es únicamente una decisión de los menores y la familia tiene su responsabilidad y algo que decir ante esta decisión, se constata la aceptación y valoración de la educación como instrumento de cambio de su situación.

Una de las mayores coincidencias en las respuestas de opinión y valoración ha sido el mayoritario acuerdo de que la educación cuesta dinero y primero está la vivienda y comer. Han respondido a esta cuestión priorizando la vivienda y la subsistencia sobre la educación, porque la educación supone desembolso económico. Además casi la mitad de los encuestados opina que la educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo, respuesta quizás condicionada por la deseabilidad social.

Afortunadamente la percepción de estas familias sobre el papel de la escuela ha cambiado en los últimos años y también su valoración como instrumento para la promoción social. El acceso a la misma se ha normalizado y la mayoría de incorporaciones se realizan a edades tempranas en la Educación Infantil, aunque existen aún ciertas resistencias.

La demanda de una educación de calidad para todos, que incluye una exigencia paralela de equidad, se traduce en una serie de proyecciones de futuro, que se han puesto de manifiesto a lo largo de este estudio:

En primer lugar, se debe promover el acceso a la educación y una escolarización completa de los niños y también de los jóvenes, muchas veces ya padres y madres.

Las tasas de escolarización en estos colectivos han mejorado sensiblemente, pero aún subsiste un fenómeno preocupante de deserción temprana, que está acompañado por otro de finalización o abandono de los estudios sin haber obtenido el título correspondiente. Hay que tener en cuenta que, a medida que se generaliza el acceso a la educación, la deserción o el fracaso en la obtención de la titulación básica implica un mayor riesgo de exclusión. Puede decirse que la expansión escolar tiende paradójicamente a crear una nueva exclusión educativa, que viene muchas veces a sumarse a otros factores de riesgo. Para contrarrestar estos riesgos, es preciso potenciar los programas de escolarización temprana y continuar y crear espacios específicos para la Formación de Personas Adultas.

En segundo lugar, se deben ofrecer unas condiciones comparables de calidad educativa para todos, de manera que la diferencia cualitativa no contribuya a reproducir el círculo de la exclusión. En este sentido es preciso evitar que los centros educativos –sobre todo si hay concentración de determinados colectivos- puedan llegar a convertirse en centros de atención a sectores de población en situación de riesgo. Este proceso puede distorsionar gravemente la función integradora que la educación pública ha desempeñado en España. El ámbito formativo también adquiere

hoy en día, en la configuración de la sociedad del conocimiento, una importancia relevante que lo relaciona con los procesos de exclusión social. Así, la formación recibida en el sistema educativo otorga competencias que facilitan la integración socio-laboral pero también, de forma paralela, contribuye al desarrollo personal, social y emocional de los individuos. Sin embargo, en este espacio formativo concurren situaciones que actúan como condicionantes o determinantes de los procesos de exclusión escolar y social o que, en último término, dificultan o merman la integración social. Factores tales como los bajos niveles formativos, el analfabetismo, el no dominio de idiomas extranjeros, el desconocimiento de la lengua, el absentismo prolongado, el abandono del sistema educativo sin la obtención de la titulación básica, los índices de fracaso escolar, entre otros, pueden ser considerados como factores de riesgo que incrementan los procesos de vulnerabilidad en el ámbito escolar, social y laboral. Por tanto, la exclusión social también exige prestar atención a las políticas de educación y formación, máxime si consideramos que el aprendizaje permanente y la formación a lo largo de toda la vida son trascendentales para una capacitación de las personas que les permita una participación plena en esta sociedad de la información y del conocimiento ya configurada. Por ello las relaciones entre el Estado y los sistemas educativos se han tenido que rediseñar para atender estas problemáticas, sobre todo a consecuencia de la nueva reconfiguración del Estado del Bienestar y los reajustes de las redes de la administración social del mismo a través de sus prestaciones y protecciones.

Es importante el acercamiento de las familias gitanas a la escuela en los últimos años. Los profesores son el referente para las familias gitanas, más de dos tercios de los padres conocen a los profesores y se reúnen con ellos; incluso acuden en demanda de material escolar. Una de las demandas expresadas por las familias es gratuidad de libros de texto y del material escolar; por otra parte, existe preocupación en los padres por el coste de la educación, siendo el actual sistema de becas ineficiente. Desde el sistema educativo sería necesario proporcionar al alumno, cuyas familias se

encuentran en situación de exclusión social, el material necesario para su trabajo en el aula y en el domicilio.

En tercer lugar, se debe asegurar la dotación suficiente de recursos a todas las instituciones, de manera que pueda asegurarse la mayor igualdad posible de resultados escolares. Desde este punto de vista, hay que conceder una gran importancia a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, ayudando así a prevenir la aparición de la mencionada brecha digital. Por otra parte, la utilización de dichas tecnologías puede ayudar a suplir los déficits educativos que sufren los niños y las niñas de estas familias en sus hogares, ya que los resultados del estudio constatan que menos de la décima parte de las familias disponen de equipamiento informático.

En cuarto lugar, hay que esforzarse en dotar de un conjunto de competencias básicas a todos los escolares, que contribuya a aumentar el capital social o cultural de los individuos y del conjunto de la población. La escuela debe desempeñar un papel importante por esta vía para el aumento del capital social.

Hay que insistir en que el logro de una inclusión educativa efectiva requiere de nuevos planteamientos para el logro de una educación de calidad para todos. La repetición de las fórmulas ensayadas a lo largo del tiempo, no siempre con éxito, no constituye una garantía de que los resultados vayan a ser ahora mejores. Por ese motivo, hay que esforzarse por desarrollar nuevos enfoques que contribuyan a resolver los viejos problemas educativos planteados. Se trata de un diseño de escolarización que busca la concreción del principio de igualdad de oportunidades mediante la igualdad de tratamiento en el proceso para lograr la máxima cualificación de los escolares alargando al máximo su estancia en las aulas. Para lograr tal fin se reducen al máximo los mecanismos selectivos mencionados anteriormente, implantando principios pedagógicos como la promoción continua, la eliminación de exámenes excluyentes y los itinerarios académicos paralelos, las adaptaciones curriculares, etc.

ANEXO I

I. CARACTERISTICAS PERSONALES DEL TITULAR

1.- Cual es su situación en relación a la Renta Garantizada de Ciudadanía?

Seleccione una de las siguientes opciones

- Estoy percibiendo la R.G.C.
- Estoy en trámite, pero estoy percibiendo la prestación
- La RGC está en SUSPENSION
- Otra situación

2.- Cual es la causa de la SUSPENSION de la Renta Garantizada de Ciudadanía?

Seleccione una de las siguientes opciones

- Tengo contrato de trabajo
- Percibo ingresos económicos por importe superior a la RGC
- Trabaja alguno de los miembros de la unidad familiar
- Alguno de los miembros de la unidad familiar percibe ingresos
- Otros motivos

3.- Genero

- Masculino
- Femenino

4.- Año de Nacimiento

5.- Estado civil.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Soltero/a
- Casado/a
- Viudo/a
- Separado/a
- Divorciado/a
- Convivencia análoga a la conyugal

6.- Lugar de Nacimiento

España Unión Europea Resto Europa América del América Central América del Sur África Asia Oceanía

Norte

PAIS

7.- Comunidad Autónoma

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

° La respuesta fue '1. España' en la pregunta '6

Seleccione una de las siguientes opciones

- 01 Andalucía
- 02 Aragón
- 03 Asturias, Principado de
- 04 Balears, Illes
- 05 Canarias
- 06 Cantabria
- 07 Castilla y León
- 08 Castilla - La Mancha
- 09 Cataluña
- 10 Comunitat Valenciana
- 11 Extremadura
- 12 Galicia
- 13 Madrid, Comunidad de
- 14 Murcia, Región de
- 15 Navarra, Comunidad Foral de
- 16 País Vasco
- 17 Rioja, La
- 18 Ceuta
- 19 Melilla

8.- Años de residencia en León.

Seleccione una de las siguientes opciones

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Más de 11 y menos de 20	Más de 21 años	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.- Estudios realizados

Seleccione una de las siguientes opciones

- Analfabeto
- Adulto aprendiendo a leer y escribir
- Adulto cursando eso o equivalente

- Adulto que solamente sabe leer y escribir (sin estudios)
- Certificado de estudios primarios.
- Graduado en ESO
- Bachillerato / COU
- Formación profesional grado medio
- Formación profesional grado superior
- Titulado universitario grado medio
- Titulado universitario grado superior.
- Sin homologar.

10.- Vd. considera que su profesión es la de.....

11.-En caso de encontrarse en situación de desempleo, cuánto tiempo ha permanecido en el mismo.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Menos de seis meses
- Entre seis meses y un año.
- Más uno y menos de tres años.
- Más de tres y menos de cinco años.
- Más de cinco y menos de diez años.
- Más de diez y menos de quince años.
- Más de quince y menos de veinticinco años.
- Más de veinticinco años.

12.- Categoría laboral del último trabajo realizado con relación laboral regulada.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Titulado superior.
- Titulado medio
- Formación profesional grado superior.
- Formación profesional de grado medio.
- Oficial /auxiliar
- Peón y trabajadores no cualificados

13.- Tiempo de vida laboral.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Nunca
- Menos de un año
- De uno a tres años
- De tres a cinco años
- Más de cinco y menos de diez años
- Más de once años y menos de quince
- Más de quince y menos de veinticinco años
- Veinticinco años o más

14.- Usted o alguna persona de su familia tiene algún tipo de discapacidad?

Seleccione una de las siguientes opciones

- No
- Sí, una persona
- Sí, dos personas
- Sí, tres personas
- Sí cuatro o más personas

15.- Qué tipo de minusvalía y en qué grado?

	Discapacidad física	Discapacidad psíquica	Discapacidad sensorial	Discapacidad múltiple
Discapacidad inferior al 33%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Igual o superior al 33% e inferior al 65%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Superior al 65 %	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. A.- MIEMBRO N° 1 MAYOR DE 16 AÑOS DE LA UNIDAD FAMILIAR QUE NO SE ENCUENTREN REALIZANDO ESTUDIO

16.- Parentesco en relación con el titular de la prestación.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Madre o madre política
- Padre o padre político
- Hija o nuera
- Hijo o yerno
- Abuela o abuela político
- Abuelo o abuelo político
- Hermana o cuñada
- Hermano o cuñado
- Nieta
- Nieto
- Familiares de tercer grado
- Otras personas sin vínculo familiar

17.-Genero

- Masculino Femenino

18.- Año de Nacimiento

19.- Estado civil.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Soltero/a
- Casado/a
- Viudo/a
- Separado/a
- Divorciado/a
- Convivencia análoga a la conyugal

20.- Lugar de Nacimiento

- | | España | Unión Europea | Resto Europa | América del Norte | América Central | América del Sur | África | Asia | Oceanía |
|------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| PAIS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21.- Comunidad Autónoma

Seleccione una de las siguientes opciones

- 01 Andalucía
- 02 Aragón
- 03 Asturias, Principado de
- 04 Balears, Illes
- 05 Canarias
- 06 Cantabria
- 07 Castilla y León
- 08 Castilla - La Mancha
- 09 Cataluña
- 10 Comunitat Valenciana
- 11 Extremadura
- 12 Galicia
- 13 Madrid, Comunidad de
- 14 Murcia, Región de
- 15 Navarra, Comunidad Foral de
- 16 País Vasco
- 17 Rioja, La
- 18 Ceuta
- 19 Melilla

22.-Años de residencia en León.

Seleccione una de las siguientes opciones

- | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Más de 11 y
menos de 20 | Más de 21
años | Siempre |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23.- Estudios realizados

Seleccione una de las siguientes opciones

- Analfabeto
- Adulto aprendiendo a leer y escribir
- Adulto cursando eso o equivalente
- Adulto que solamente sabe leer y escribir (sin estudios)
- Certificado de estudios primarios.
- Graduado en ESO
- Bachillerato / COU
- Formación profesional grado medio
- Formación profesional grado superior
- Titulado universitario grado medio
- Titulado universitario grado superior.
- Sin homologar.

24.- Vd. considera que su profesión es la de.....

25.-En caso de encontrarse en situación de desempleo, cuánto tiempo ha permanecido en el mismo.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Menos de seis meses
- Entre seis meses y un año.
- Más uno y menos de tres años.
- Más de tres y menos de cinco años.
- Más de cinco y menos de diez años.
- Más de diez y menos de quince años.
- Más de quince y menos de veinticinco años.
- Más de veinticinco años.

26.- Categoría laboral del último trabajo realizado con relación laboral regulada.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Titulado superior.
- Titulado medio
- Formación profesional grado superior.
- Formación profesional de grado medio.
- Oficial /auxiliar
- Peón y trabajadores no cualificados

27.- Tiempo de vida laboral.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Nunca
- Menos de un año
- De uno a tres años
- De tres a cinco años
- Más de cinco y menos de diez años
- Más de once años y menos de quince
- Más de quince y menos de veinticinco años

- Veinticinco años o más

II.B.- MIEMBRO Nº 2 MAYOR DE 16 AÑOS DE LA UNIDAD FAMILIAR QUE NO SE ENCUENTREN REALIZANDO ESTUDIO

28.-Genero

- Masculino Femenino

29.- Año de Nacimiento

30.- Estado civil.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Soltero/a
 Casado/a
 Viudo/a
 Separado/a
 Divorciado/a
 Convivencia análoga a la conyugal

31.- Lugar de Nacimiento

- | | España | Unión Europea | Resto Europa | América del Norte | América Central | América del Sur | África | Asia | Oceanía |
|------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| PAIS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

32.- Comunidad Autónoma

Seleccione una de las siguientes opciones

- 01 Andalucía
 02 Aragón
 03 Asturias, Principado de
 04 Balears, Illes
 05 Canarias
 06 Cantabria

- 07 Castilla y León
- 08 Castilla - La Mancha
- 09 Cataluña
- 10 Comunitat Valenciana
- 11 Extremadura
- 12 Galicia
- 13 Madrid, Comunidad de
- 14 Murcia, Región de
- 15 Navarra, Comunidad Foral de
- 16 País Vasco
- 17 Rioja, La
- 18 Ceuta
- 19 Melilla

33.-Años de residencia en León.

Seleccione una de las siguientes opciones

- | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Mas de 11 y
menos de 20 | Más de 21
años | Siempre |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

34.- Estudios realizados

Seleccione una de las siguientes opciones

- Analfabeto
- Adulto aprendiendo a leer y escribir
- Adulto cursando eso o equivalente
- Adulto que solamente sabe leer y escribir (sin estudios)
- Certificado de estudios primarios.
- Graduado en ESO
- Bachillerato / COU
- Formación profesional grado medio
- Formación profesional grado superior
- Titulado universitario grado medio
- Titulado universitario grado superior.
- Sin homologar.

35.- Vd. considera que su profesión es la de.....

36.-En caso de encontrarse en situación de desempleo, cuánto tiempo ha permanecido en el mismo.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Menos de seis meses
- Entre seis meses y un año.
- Más uno y menos de tres años.
- Más de tres y menos de cinco años.
- Más de cinco y menos de diez años.
- Más de diez y menos de quince años.
- Más de quince y menos de veinticinco años.
- Más de veinticinco años.

37.- Categoría laboral del último trabajo realizado con relación laboral regulada.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Titulado superior.
- Titulado medio
- Formación profesional grado superior.
- Formación profesional de grado medio.
- Oficial /auxiliar
- Peón y trabajadores no cualificados

38.- Tiempo de vida laboral.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Nunca
- Menos de un año
- De uno a tres años
- De tres a cinco años
- Más de cinco y menos de diez años
- Más de once años y menos de quince
- Más de quince y menos de veinticinco años
- Veinticinco años o más

39.- Parentesco en relación con el titular de la prestación.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Madre o madre política
- Padre o padre político
- Hija o nuera

- Hijo o yerno
- Abuela o abuela político
- Abuelo o abuelo político
- Hermana o cuñada
- Hermano o cuñado
- Nieta
- Nieto
- Familiares de tercer grado
- Otras personas sin vínculo familiar

II.C.- MIEMBRO N° 3 MAYOR DE 16 AÑOS DE LA UNIDAD FAMILIAR QUE NO SE ENCUENTREN REALIZANDO ESTUDIO

40.-Genero

- Masculino Femenino

41.- Año de Nacimiento

42.- Estado civil.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Soltero/a
- Casado/a
- Viudo/a
- Separado/a
- Divorciado/a
- Convivencia análoga a la conyugal

43.- Lugar de Nacimiento

- | | España | Unión Europea | Resto Europa | América del Norte | América Central | América del Sur | África | Asia | Oceanía |
|------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| PAIS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

44.- Comunidad Autónoma

Seleccione una de las siguientes opciones

- 01 Andalucía
- 02 Aragón
- 03 Asturias, Principado de
- 04 Balears, Illes
- 05 Canarias
- 06 Cantabria
- 07 Castilla y León
- 08 Castilla - La Mancha
- 09 Cataluña
- 10 Comunitat Valenciana
- 11 Extremadura
- 12 Galicia
- 13 Madrid, Comunidad de
- 14 Murcia, Región de
- 15 Navarra, Comunidad Foral de
- 16 País Vasco
- 17 Rioja, La
- 18 Ceuta
- 19 Melilla

45.-Años de residencia en León.

Seleccione una de las siguientes opciones

- | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Más de 11 y
menos de 20 | Más de 21
años | Siempre |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

46.- Estudios realizados

Seleccione una de las siguientes opciones

- Analfabeto
- Adulto aprendiendo a leer y escribir
- Adulto cursando eso o equivalente
- Adulto que solamente sabe leer y escribir (sin estudios)
- Certificado de estudios primarios.
- Graduado en ESO
- Bachillerato / COU
- Formación profesional grado medio
- Formación profesional grado superior
- Titulado universitario grado medio
- Titulado universitario grado superior.
- Sin homologar.

47.- Vd. considera que su profesión es la de.....

48.-En caso de encontrarse en situación de desempleo, cuánto tiempo ha permanecido en el mismo.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Menos de seis meses
- Entre seis meses y un año.
- Más uno y menos de tres años.
- Más de tres y menos de cinco años.
- Más de cinco y menos de diez años.
- Más de diez y menos de quince años.
- Más de quince y menos de veinticinco años.
- Más de veinticinco años.

49.- Categoría laboral del último trabajo realizado con relación laboral regulada.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Titulado superior.
- Titulado medio
- Formación profesional grado superior.
- Formación profesional de grado medio.
- Oficial /auxiliar
- Peón y trabajadores no cualificados

50.- Tiempo de vida laboral.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Nunca
- Menos de un año
- De uno a tres años
- De tres a cinco años
- Más de cinco y menos de diez años

- Más de once años y menos de quince
- Más de quince y menos de veinticinco años
- Veinticinco años o más

51.- Parentesco en relación con el titular de la prestación.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Madre o madre política
- Padre o padre político
- Hija o nuera
- Hijo o yerno
- Abuela o abuela político
- Abuelo o abuelo político
- Hermana o cuñada
- Hermano o cuñado
- Nieta
- Nieto
- Familiares de tercer grado
- Otras personas sin vínculo familiar

II.D.- MIEMBRO N° 4 MAYOR DE 16 AÑOS DE LA UNIDAD FAMILIAR QUE NO SE ENCUENTREN REALIZANDO ESTUDIO

52.-Genero

- Masculino Femenino

53.- Año de Nacimiento

54.- Estado civil.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Soltero/a
- Casado/a
- Viudo/a
- Separado/a
- Divorciado/a
- Convivencia análoga a la conyugal

55.- Lugar de Nacimiento

	España	Unión Europea	Resto Europa	América del Norte	América Central	América del Sur	África	Asia	Oceanía
PAIS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

56.- Comunidad Autónoma

Seleccione una de las siguientes opciones

- 01 Andalucía
- 02 Aragón
- 03 Asturias, Principado de
- 04 Balears, Illes
- 05 Canarias
- 06 Cantabria
- 07 Castilla y León
- 08 Castilla - La Mancha
- 09 Cataluña
- 10 Comunitat Valenciana
- 11 Extremadura
- 12 Galicia
- 13 Madrid, Comunidad de
- 14 Murcia, Región de
- 15 Navarra, Comunidad Foral de
- 16 País Vasco
- 17 Rioja, La
- 18 Ceuta
- 19 Melilla

57.-Años de residencia en León.

Seleccione una de las siguientes opciones

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Más de 11 y menos de 20	Más de 21 años	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

58.- Estudios realizados

Seleccione una de las siguientes opciones

- Analfabeto
- Adulto aprendiendo a leer y escribir
- Adulto cursando eso o equivalente
- Adulto que solamente sabe leer y escribir (sin estudios)
- Certificado de estudios primarios.
- Graduado en ESO
- Bachillerato / COU
- Formación profesional grado medio
- Formación profesional grado superior
- Titulado universitario grado medio
- Titulado universitario grado superior.
- Sin homologar.

59.- Vd. considera que su profesión es la de.....

60.-En caso de encontrarse en situación de desempleo, cuánto tiempo ha permanecido en el mismo.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Menos de seis meses
- Entre seis meses y un año.
- Más uno y menos de tres años.
- Más de tres y menos de cinco años.
- Más de cinco y menos de diez años.
- Más de diez y menos de quince años.
- Más de quince y menos de veinticinco años.
- Más de veinticinco años.

61.- Categoría laboral del último trabajo realizado con relación laboral regulada.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Titulado superior.
- Titulado medio

- Formación profesional grado superior.
- Formación profesional de grado medio.
- Oficial /auxiliar
- Peón y trabajadores no cualificados

62.- Tiempo de vida laboral.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Nunca
- Menos de un año
- De uno a tres años
- De tres a cinco años
- Más de cinco y menos de diez años
- Más de once años y menos de quince
- Más de quince y menos de veinticinco años
- Veinticinco años o más

63.- Parentesco en relación con el titular de la prestación.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Madre o madre política
- Padre o padre político
- Hija o nuera
- Hijo o yerno
- Abuela o abuela político
- Abuelo o abuelo político
- Hermana o cuñada
- Hermano o cuñado
- Nieta
- Nieto
- Familiares de tercer grado
- Otras personas sin vínculo familiar

II.E.- MIEMBRO Nº 5 MAYOR DE 16 AÑOS DE LA UNIDAD FAMILIAR QUE NO SE ENCUENTREN REALIZANDO ESTUDIO

64.-Genero

- Masculino Femenino

65.- Año de Nacimiento

66.- Estado civil.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Soltero/a
- Casado/a
- Viudo/a
- Separado/a
- Divorciado/a
- Convivencia análoga a la conyugal

67.- Lugar de Nacimiento

	España	Unión Europea	Resto Europa	América del Norte	América Central	América del Sur	África	Asia	Oceanía
PAIS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

68.- Comunidad Autónoma

Seleccione una de las siguientes opciones

- 01 Andalucía
- 02 Aragón
- 03 Asturias, Principado de
- 04 Balears, Illes
- 05 Canarias
- 06 Cantabria
- 07 Castilla y León
- 08 Castilla - La Mancha
- 09 Cataluña
- 10 Comunitat Valenciana
- 11 Extremadura
- 12 Galicia
- 13 Madrid, Comunidad de
- 14 Murcia, Región de
- 15 Navarra, Comunidad Foral de
- 16 País Vasco
- 17 Rioja, La
- 18 Ceuta
- 19 Melilla

69.-Años de residencia en León.

Seleccione una de las siguientes opciones

- | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Más de 11 y
menos de 20 | Más de 21
años | Siempre |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

70.- Estudios realizados

Seleccione una de las siguientes opciones

- Analfabeto
- Adulto aprendiendo a leer y escribir
- Adulto cursando eso o equivalente
- Adulto que solamente sabe leer y escribir (sin estudios)
- Certificado de estudios primarios.
- Graduado en ESO
- Bachillerato / COU
- Formación profesional grado medio
- Formación profesional grado superior
- Titulado universitario grado medio
- Titulado universitario grado superior.
- Sin homologar.

71.- Vd. considera que su profesión es la de.....

72.-En caso de encontrarse en situación de desempleo, cuánto tiempo ha permanecido en el mismo.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Menos de seis meses
- Entre seis meses y un año.
- Más uno y menos de tres años.
- Más de tres y menos de cinco años.

- Más de cinco y menos de diez años.
- Más de diez y menos de quince años.
- Más de quince y menos de veinticinco años.
- Más de veinticinco años.

73.- Categoría laboral del último trabajo realizado con relación laboral regulada.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Titulado superior.
- Titulado medio
- Formación profesional grado superior.
- Formación profesional de grado medio.
- Oficial /auxiliar
- Peón y trabajadores no cualificados

74.- Tiempo de vida laboral.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Nunca
- Menos de un año
- De uno a tres años
- De tres a cinco años
- Más de cinco y menos de diez años
- Más de once años y menos de quince
- Más de quince y menos de veinticinco años
- Veinticinco años o más

75.- Parentesco en relación con el titular de la prestación.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Madre o madre política
- Padre o padre político
- Hija o nuera
- Hijo o yerno
- Abuela o abuela político
- Abuelo o abuelo político
- Hermana o cuñada
- Hermano o cuñado
- Nieta
- Nieto

- Familiares de tercer grado
- Otras personas sin vínculo familiar

III. CARACTERISTICAS FAMILIARES.

76.- Número de miembros de la unidad familiar que conviven actualmente.

77.- Género de los hijos menores de 16 años que conviven.

	Masculino	Femenino
Hijo nº 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo nº 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo nº 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo nº 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo nº 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo nº 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo nº 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo nº 8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

78.- Fecha de nacimiento de los hijos menores de 16 años que conviven en el domicilio

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Hijo 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

79.- Estudios que realizan los hijos menores de 16 años que conviven en el domicilio.

	1. Sin escolarizar, menor de tres años.	2. En Centro o Escuela Infantil (0 - 3 años)	3. Cursando Educación Infantil.	4. Cursando Educación Primaria.	5. Cursando Primer Ciclo de Educación Secundaria.	6. Cursando Segundo Ciclo de Educación Secundaria.	7- Cursando Bachiller.	8. Cursando otro tipo de formación (especificar)	9. Fuera del sistema educativo
Hijo 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hijo 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

80.- ¿Existen hijos independizados?

Si No

81.- Género de los hijos independizados de la unidad familiar. Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

° La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '80

	Masculino	Femenino
Hijo nº 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo nº 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo nº 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo nº 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo nº 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo nº 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo nº 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

82.- Año de nacimiento de los hijos independizados del domicilio familiar. Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

° La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '80

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Hijo 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijo 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

83.- Estudios realizados por los hijos independizados del núcleo familiar. Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

° La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '80

Analfabeto
 Adulto aprendiendo a leer y escribir
 Adulto cursando eso o equivalente

- Adulto que solamente sabe leer y escribir (sin estudios)
- Certificado de estudios primarios.
- Graduado en ESO
- Bachillerato / COU
- Formación profesional grado medio
- Formación profesional grado superior
- Titulado universitario grado medio
- Titulado universitario grado superior.
- Sin homologar.

IV. LA VIVIENDA Y EL CONTEXTO GEOGRAFICO

84.- Considera que las condiciones de su vivienda son:

Seleccione una de las siguientes opciones

- Muy buenas
- Buenas
- Aceptables
- Mejorables
- Malas
- Muy malas

85.- Tipo de vivienda

Seleccione una de las siguientes opciones

- Piso / Apartamento
- Vivienda unifamiliar
- Vivienda compartida
- Pensión / Habitación alquilada
- Chabola
- Vivienda colectiva, institución.
- Otro tipo de vivienda

Si lo considera conveniente, comente su respuesta aquí:

86.- Número de personas que habitan en la vivienda?

Seleccione una de las siguientes opciones

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 ó más
-

87.- Régimen de tenencia de la vivienda

Seleccione una de las siguientes opciones

- Propia, pagada
 Propia con hipoteca
 Alquilada
 Cedida
 Realquilada
 Ocupada
 Otras formas de tenencia (especificar)

Si lo considera conveniente, comente su respuesta aquí:

88.- Código postal al que pertenece el municipio

Seleccione una de las siguientes opciones

- 24001 24002 24003 24004 24005 24006 24007 24008 24009 24010
-

89.- Centro de Acción Social al que pertenece su domicilio

Seleccione una de las siguientes opciones

- Armunia - Trobajo del Cerecedo - Oteruelo
 Centro
 Crucero-La Vega
 Egido – Sta Ana
 Mariano Andrés
 Palomera-San Mamés
 Puente Castro San Claudio
 Ventas – La Asunción

90.- En relación a la existencia de cambios de domicilio, si existiesen

	Ha cambiado de domicilio en los últimos tres años	Está pensando en cambiar de domicilio a corto plazo (antes de seis meses)	Ha cambiado más de diez veces en los últimos diez años
Si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

91.- En caso afirmativo a alguna de las preguntas anteriores, razones del cambio o futuro cambio.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Condiciones de la vivienda
- Finalización del contrato de alquiler
- Búsqueda de vivienda más barata
- Falta de medios económicos para afrontar el pago de la misma
- Desahucio
- Otras (especificar)

Si lo considera conveniente, comente su respuesta aquí:

V. SITUACION SOCIOECONOMICA.

92.- ¿Tiene actualmente algún tipo de ingreso en la unidad familiar ?

- Si No

93.- Ingresos MENSUALES de la unidad familiar en la actualidad. Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

° La respuesta fue 'Sí' en la pregunta 92

- Ninguno
- Inferiores a 426 euros
- Entre 426,01 y 532,51 euros
- Entre 532,52 y 596,51 euros
- Entre 596,52 y 639,11 euros
- Entre 639,12 y 1193,02 euros

- Entre 1193,03 y 1798,53 euros
- Entre 1798,54 y 2386,04 euros
- Más de 2386,04 euros

94.- Cuantifique los ingresos totales obtenidos durante el año 2011.

95.-Origen de los ingresos

Seleccione una de las siguientes opciones

- Rendimientos del trabajo.
- Actividades laborales no regularizadas.
- Pensiones o prestaciones públicas.
- Otros: especificar.

Si lo considera conveniente, comente su respuesta aquí:

96.- ¿Tiene o ha tenido dependencia de prestaciones públicas no contributivas?

Seleccione una de las siguientes opciones

- Sí No

97.- Denominación de la prestación o prestaciones percibidas. Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

° La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '96

Por favor, seleccione todas las opciones que correspondan

- Pensión no contributiva
- Renta garantizada de ciudadanía /IMI
- Prestación por desempleo
- Subsidio por desempleo
- RAI
- Otras. Especificar.

98.- ¿Durante cuánto tiempo aproximadamente? Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

° La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '96

Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:

Años:

Meses:

99.- ¿Ha percibido ayudas de emergencia o no periódicas relacionadas con la subsistencia?

Sí

No

100.- ¿Qué tipos de ayuda? Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

° La respuesta fue 'Sí' en la pregunta 99

Por favor, seleccione todas las opciones que correspondan

- Alimentos
- Ayudas en especie.
- Ayudas de ONG'S: Caritas,.....
- Ayudas de emergencia social ayuntamiento de león
- Subvenciones junta castilla y león
- Ayudas de otras instituciones
- Otras (especificar)

VI. EXPECTATIVAS DE LA FAMILIA DE ORIGEN EN RELACION A LA FORMACION.

101.- Formación académica que recibieron sus padres.

	Padre	Madre
Analfabeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leer y escribir sin estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Certificado de estudios primarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Graduado en ESO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bachillerato / COU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación profesional grado medio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación profesional grado superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Titulado universitario grado medio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Titulado universitario grado superior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sin homologar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

102.- Profesión laboral que ejercen o ejercieron sus padres.

Actividad Laboral

Padre	
Madre	

103.- Mayor nivel de estudios alcanzado por alguno de sus hermanos o hermanas.

- Analfabeto
- Leer y escribir sin estudios
- Certificado de estudios primarios.
- Graduado en ESO
- Bachillerato / COU
- Formación profesional grado medio
- Formación profesional grado superior
- Titulado universitario grado medio
- Titulado universitario grado superior.
- Sin homologar.

Si lo considera conveniente, comente su respuesta aquí:

104.- Mayor cualificación conseguida por alguna de sus hermanas o hermanos

Seleccione una de las siguientes opciones

- Titulado superior.
- Titulado medio
- Formación profesional grado superior.
- Formación profesional de grado medio.
- Oficial /auxiliar
- Peón y trabajadores no cualificados
- Otras (especificar)

Si lo considera conveniente, comente su respuesta aquí:

105.- ¿Qué opinión tenían tus padres en relación a la necesidad de formación académica?

Seleccione una de las siguientes opciones

- Nada importante
- Poco Importante
- Importante
- Muy importante
- Nunca opinaron al respecto

Si lo considera conveniente, comente su respuesta aquí:

106.- ¿A qué edad comenzó Vd a trabajar?

Seleccione una de las siguientes opciones

- | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

107.- ¿En qué se inició en su vida laboral?

VII. EXPECTATIVAS EDUCATIVAS EN RELACION A SUS HIJOS: EDUCACION TEMPRANA.

108.- ¿Cual es su opinión sobre la educación que se imparte a los niños y niñas en las Escuelas Infantiles (Guarderías)?

Seleccione una de las siguientes opciones

- Muy mala
- Mala
- Regular
- Buena
- Muy buena

109.- Entiende la atención educativa proporcionada en las guarderías como:

Marque las entradas que correspondan

- Una necesidad de los padres para la atención de los niños.
- Una opción para los hijos e hijas si no queda más remedio.
- Los niños hasta los tres años deben estar al cuidado de sus madres.
- Un proceso que sirve para la estimulación y socialización del menor y que forma parte de su proceso educativo.
- Otra opción (especificar).

110.- ¿Tiene Usted Hijos?

- Si No

111.- ¿Sus hijos o hijas acudieron a Guardería (Escuela Infantil)? Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

° La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '111

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Si No

112.- ¿A qué edad? Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

° La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '111

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Antes de los seis meses de edad.
- A partir de los seis meses y antes del año
- Después de cumplir un año
- Después de cumplir dos años de edad

113.- ¿Cuál fue la motivación principal para que acudieran? Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

° La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '111

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Por razones laborales.
- Para que se iniciara en el aprendizaje.
- Para que se relacionara con otros niños.

- Por no poder atenderle por razones familiares.
- Por otros motivos (Especificar).

114.- ¿Quién se encargaba de su cuidado? Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

° La respuesta fue 'No' en la pregunta '111

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- El padre del menor.
- La madre del menor.
- Abuela.
- Abuelo.
- Hermanos o hermanas.
- Tíos y otros familiares.
- Otras personas: especificar.

VIII. EXPECTATIVAS EDUCATIVAS: CONTEXTO ESCOLAR.

115.- ¿A qué edad iniciaron sus hijos e hijas la escolarización?

- No iniciaron la educación hasta la edad obligatoria (6 años)
- 3 años.
- 4 años.
- 5 años.

116.- ¿En qué aspectos considera que esta etapa fue positiva o negativa para el niño?

- Positiva
- Negativa

117.- ¿Considera importante la educación para sus hijos e hijas o piensa que su futuro no depende de este factor?

- Su futuro depende totalmente de la educación que reciban
- La educación condicionará de forma importante su futuro
- La educación que reciban influirá muy poco en su futuro
- En su futuro no influirá la educación que reciba

118.- ¿Hasta qué nivel de estudios piensa que deberían llegar sus hijos?

- Acabar la edad obligatoria de escolarización (16 años)
- Finalizar graduado en eso
- Ciclo formativo después de la eso
- Formación profesional grado superior
- Titulación universitaria.

119.- ¿En qué medida piensa que la formación académica piensa que la formación académica le ayudará en su proyecto de vida?

120.- ¿Conoce a los profesores o profesoras de sus hijos?

- Si No

121.- ¿Cuántas veces se reúne con ellos durante el curso escolar?

- Ninguna Una
 Dos Tres
 Cuatro Cinco
 Seis Siete
 Ocho Nueve o más

122.- ¿Quien toma la iniciativa para reunirse?

- Los padres del alumno, por iniciativa propia.
- Los padres, tras petición de su hija o hijo.
- El profesor o profesores del Centro educativo.
- Otros profesores o profesionales del Centro.
- A instancias de otros profesionales que trabajan en otros dispositivos.
- Otras personas

123.- ¿Que cuestiones trata con los profesores?

- Evolución del aprendizaje de su hijo.
- Cuestiones materiales: equipamiento, libros, ...
- Comportamiento de su hijo en el Centro.
- Relaciones de su hijo con otros compañeros de clase.
- Participación en actividades del Centro o extraescolares.
- Otras cuestiones (Especificar).

124.- ¿Cómo considera que es el estado de ánimo con el que su hijo acude al colegio?

- Muy animado y alegre siempre

- Animado casi siempre.
- Normal.
- Desanimado algunos días.
- Muy desanimado siempre.

125.- De los servicios que ofrece el Centro Escolar como apoyo a la escolarización, y que le enumeramos, ¿Cuáles conoce?

- Programa madrugadores.
 - Programa de apoyo escolar.
 - Programa de escuelas deportivas.
 - Actividades extraescolares organizadas por el AMPA.
 - Comedor Escolar.
 - Equipo de Orientación Educativa.
 - Becas para libros.
 - Salidas o excursiones educativas.
 - Otros (Especificar)
- | |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

126.- ¿Cuántos de estos servicios ha utilizado? Marque las entradas que correspondan

- Programa madrugadores.
 - Programa de apoyo escolar.
 - Programa de escuelas deportivas.
 - Actividades extraescolares organizadas por el AMPA.
 - Comedor Escolar.
 - Equipo de Orientación Educativa.
 - Becas para libros.
 - Salidas o excursiones educativas.
 - Otros (Especificar)
- | |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

127.- ¿Dispone su hijo de espacio propio en su vivienda para la realización de sus tareas académicas y de estudio?

- Si No

128.- ¿Dónde realiza sus actividades escolares?

Seleccione una de las siguientes opciones

- Cocina
- Salón
- Habitación Compartida
- En cualquier lugar de la casa

129.- ¿Con qué equipamiento cuenta en casa?

Marque las entradas que correspondan

- Habitación individual
- Escritorio y silla adaptada
- Ordenador.
- Libros de lectura.
- Libros de apoyo: enciclopedias, libros de consulta...
- Otros: especificar

130.- Para la realización de las tareas escolares ¿Le acompaña alguna persona adulta?

- Si No

131.- Relación de la persona adulta que acompaña para la realización de actividades escolares con el menor.

- Padre
- Madre
- Abuela
- Abuelo
- Tíos
- Hermanos Mayores
- Otros familiares (especificar)
- Otras personas (especificar)

132.- Participa usted en la organización de alguna actividad extraescolar realizada por su colegio o Instituto o en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos? Especificar.

Marque las entradas que correspondan

- Si No

IX. APOYOS EDUCATIVOS RECIBIDOS O DESEADOS.

133.- ¿Qué tipo de servicios de servicios o programas de apoyo a la escolarización conoce que existan en su entorno próximo, en su barrio o la zona en la que vive?

Marque las entradas que correspondan

- Centro Social o Centro Cívico.
- Apoyo Escolar municipal.

- Ludoteca municipal.
- Actividades de ocio y tiempo libre.
- Actividades organizadas por ayuntamiento.
- Actividades organizadas por asociaciones y ONG,S.
- Biblioteca
- Ninguno

134.- ¿Cuales de estos servicios utilizan sus hijos?

Marque las entradas que correspondan

- Ninguno
- Centro Social o Centro Cívico. Biblioteca
- Apoyo Escolar municipal.
- Biblioteca
- Ludoteca municipal.
- Actividades de ocio y tiempo libre.
- Actividades organizadas por asociaciones y ONG,S.
- Actividades organizadas por ayuntamiento.

135.- Frecuencia de utilización de estos dispositivos por su hijo o hijos.

Seleccione una de las siguientes opciones

- Diaria
- Dos o tres veces a la semana.
- Semanal.
- Mensual.
- Esporádicamente

136.- ¿Tiene o ha tenido dificultades económicas que le hayan impedido ofrecer las mejores condiciones para la escolarización de sus hijos?

- Si No

137.- ¿A quién ha acudido para la solución de estos problemas?

Marque las entradas que correspondan

- Familiares.
- A los profesores del colegio.

- A ayuda institucional: CEAS...
- Caritas, Cruz Roja...
- Otras entidades (Especificar)

138.- ¿Qué mejoras habría que introducir para mejorar la educación de sus hijos?

139.- ¿Cuando fuesen mayores, qué le gustaría que su hijo o hijos fuesen profesionalmente?

Seleccione una de las siguientes opciones

- La misma profesión que sus padres.
- Cualquier tipo de trabajo en el que ganase dinero.
- Una carrera con prestigio social: médico, abogado, arquitecto...
- El ejercicio de un oficio para el que estuviese preparado.
- Otra profesión (Especificar).

140.- Y a su hijo, ¿Qué le gustaría ser?

Marque las entradas que correspondan

- La misma profesión que sus padres.
- Cualquier tipo de trabajo en el que ganase dinero.
- Una carrera con prestigio social: médico, abogado, arquitecto...
- El ejercicio de un oficio para el que estuviese preparado.
- Otra profesión (Especificar).

141.- Si su hijo estuviera en edad de trabajar, más de 16 años, y tuviese opción de trabajar ¿Le aconsejaría que comenzase a trabajar o siguiese estudiando?

Marque las entradas que correspondan

- Que dejase los estudios y comenzase a trabajar.
- Que continuase estudiando.
- Aceptaría lo que el decidiese.
- Otra opción (Especificar)

142.- Valore las siguientes afirmaciones en relación con la educación y el empleo:

	La obtención de títulos educativos no es una garantía para el empleo.	Para la obtención de un trabajo vale más la experiencia que la formación.	En épocas de crisis da igual tener formación que no tenerla.	La educación, especialmente la universitaria, es para familias sin problemas económicos.	Muchas personas no pueden estudiar por problemas económicos.	Si la familia no tiene medios económicos los hijos deben dejar de estudiar para ayudar a la familia.	La familia no puede hacer nada si su hijo decide dejar de estudiar	Que los hijos estudien o no depende únicamente de ellos.
Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De acuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	No necesariamente los titulados universitarios ganan más dinero que los que trabajan aunque hayan dejado de estudiar.	La mayoría de chicos y de chicas quiere dejar de estudiar a partir de los 14 años.	Los padres no podemos ayudar a los hijos para que continúen estudiando si deciden dejarlo.	Lo que es necesario conocer es leer y escribir bien	La educación universitaria no está al alcance de nuestros ingresos.	La educación cuesta dinero y primero es la vivienda y comer.	Muchos chicos no valen para estudiar.	La educación es la mejor inversión y merece un esfuerzo.
Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De acuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Que los jóvenes continúen estudiante depende fundamentalmente de su experiencia en la escuela.	Las familias con elevados ingresos económicos lo tienen muy fácil para que sus hijos estudien.			Sin formación no hay posibilidad de obtener un puesto de trabajo		
Totalmente en desacuerdo		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
En desacuerdo		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
De acuerdo		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		

Totalmente de
acuerdo

143.- Señale alguna valoración, aportación o propuesta en relación a esta encuesta que acaba de realizar

Bibliografía

- Aber, J. L., & Allen, J. P. (1987). Effects of maltreatment on young children's socioemotional development: An attachment theory perspective. *Developmental Psychology*, 23(3), 406.
- Alemán, M. D. C. (1993). Una perspectiva de los servicios sociales en España. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 2 (octubre 1993); pp. 195-205. Disponible en web: http://rua.ua.es/dspace/http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5870/1/ALT_02_12.pdf
- Alemán Bracho, C. & García Serrano, M. (1999). *Fundamentos de Bienestar Social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ander-Egg, E. (2002). *Diccionario del Trabajo Social*. (2. Edición, Ed.) Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- Arango, E., & Tamayo, V. (1999). Perfil de los beneficiarios del IMI en el municipio de Getxo. Recuperado el 24 de febrero de 2014, de http://issuu.com/siis/docs/zerbitzuan_58/3?e=1574286/14217096
- Arias, M. D. R. M. & Jalón, M. J. D. A. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18(3), 378-383.
- Asociación Ciencias Ambientales. (s.f.). www.cienciasambientales.org.es. Recuperado el 13 de 05 de 2015, de www.cienciasambientales.org.es/pobrezaenergetica
- Bel, A. C. (2002). *Exclusión Social: origen y características*. Curso: Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos. Murcia.

- Barroso Ribal, C. (24 de Febrero de 2013). <https://ctinobar.webs.ull.es/1docencia/DESIGUALDAD%20SOCIAL/HISTORIA.pdf>
- Bernardo, J., & Caldero, J. F. (2000). *Investigación cualitativa (4); Métodos no experimentales*. Madrid: RIALP, S.A.
- Borsani, M. J. & Gallicchio, M. C. (2000). *Integración o exclusión*. Noveduc Libros.
- Bowlby, J. (1990). *El vínculo afectivo*. Reimpresión; Buenos Aires: Paidós
- Bradshaw, J. (1972). The concept of social need. *New Society*, 30, 640-643.
- Buades Fuster, J., & Giménez Romero, C. (Septiembre de 2013). www.uredgitana.org. Recuperado el 12 de Septiembre de 2014, de <http://www.uredgitana.org/sites/default/files/manualbarrios.pdf>
- Caritas Diocesanas de León. (2010). *Estudio de la pobreza y la exclusión social en León y su provincia en 2010*. León: Graficas ALSE.
- Centre de traduction MINEIE et MBCPFP - Dossier n° 2849-08 - 04/12/2008. (3 de Mayo de 2012). Centre de traduction MINEIE et MBCPFP - Dossier n° 2849-08 - 04/12/2008. Recuperado el 3 de mayo de 2012, de http://www.archive-ue2008.fr/webdav/site/PFUE/shared/import/1205_Strategie_Lisbonne/La_Estrategia_de_Lisboa_ES.pdf
- Comisión Europea. (3 de Marzo de 2010). eur-lex.europa.eu. Recuperado el 25 de 30 de 2012, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Concejalía de Bienestar Social, Ayuntamiento de León. (2015). *Borrador I Plan Local de Inclusión Social 2015-2018*. León.

Consejo Europeo (2000). Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la Presidencia. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.

Consejo General de Trabajo Social. (24 de Febrero de 2013). <http://www.cgtrabajosocial.es>. Obtenido de http://www.cgtrabajosocial.es/areasdeintervencion_sss_inicio

Constitución Española. (29 de Diciembre de 1978). Madrid, España: Boletín Oficial del Estado.

Constitución Española. (29 de Diciembre de 1978). Madrid, España: B.O.E.

Cruz Roja Española. (2006). Acciones para la Inclusión: Buenas prácticas y talleres de participación. Madrid: Cruz Roja Española.

DECRETO 12/2013, de 21 de marzo, por el que se regula la prestación económica destinada a la atención de necesidades básicas de subsistencia en situaciones de urgencia social en la Comunidad de Castilla y León. (27 de Marzo de 2013). BOCYL (60/2013).

DECRETO 57/2005, de 14 de julio, por el que se aprueban los Planes Regionales Sectoriales de Atención y Protección a la Infancia, de Atención a las Personas Mayores, de Atención a las Personas con Discapacidad, y de Acciones para la Inclusión Social. (20 de JULIO de 2005). Boletín Oficial de Castilla y León, 140.

DECRETO 58/2014, de 11 de diciembre, por el que se aprueba el Catálogo de Servicios Sociales de Castilla y León. (12 de Diciembre de 2014). Boletín Oficial de Castilla y León.

DECRETO 61/2010, de 16 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo y aplicación de la Ley 7/2010, de 30 de agosto, por la que se regula la

- renta garantizada de ciudadanía de Castilla y León*. (20 de Diciembre de 2010). Boletín Oficial de Castilla y León, 96671-9691.
- Díaz Jiménez, G. (2004). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. .: Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Domínguez Pachón, M. (2005). Cambios sociales actuales y adaptación de la profesión de los mismos. *Revista Humanismo y Trabajo Social*, 4, 65-91.
- Doyal, L., & Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Icaria.
- Eizaguirre, M., & Perez de Arminño, K. (1 de Abril de 2014). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Recuperado el 1 de Abril de 2014, de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96>
- Elizalde, A., Martí Vilar, M., & Martínez Salvá, F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona. *Polis. Revista Latinoamericana*, (15).
- Escobar Palacios, A. (2012). Recuperado el 30 de Enero de 2012, de http://www.rolandocordera.org.mx/pobreza/circulo_pobreza.htm
- Escudero, V. (2013). *Guía práctica para la intervención familiar II. Contextos familiares cronificados o de especial dificultad*. Valladolid: Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades.
- Espadas, A. (28 de Enero de 2012). Universidad de Jaén. Recuperado el 28 de Enero de 2012, de <http://www4.ujaen.es/-aespadas/TEMA2.pdf>
- Excmo. Ayuntamiento de León - Concejalía de Familia y Servicios Sociales. (2014). *Memoria de la Concejalía de Familia y Servicios Sociales*. León: (Sin publicar).

Excmo. Ayuntamiento de León - Concejalía de Familia y Servicios Sociales. (2015). Borrador I Plan Local de Inclusión Social 2015-2018. León: (Sin publicar).

Freud, S. (1940). *An Outline of Psycho-analysis*. Standard Edition, vol. 23. Londres: Hogarth Press.

Fundación FOESSA. (Octubre de 2014). Informe sobre exclusión y desarrollo social en Castilla y León. Resultados de la Encuesta sobre Integración y Necesidades Sociales, 2013. Recuperado el 21 diciembre 2014, de http://www.foessa.es/http://foessa2014.es/informe/uploaded/ccaa/11112014014821_3292.pdf

Fundación FOESSA. (Octubre de 2014). Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014. Recuperado el 21 diciembre 2014, de http://www.foessa.es/http://foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII_INFORME.pdf

Fundación FOESSA. (27 de mayo de 2015). VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en Castilla y León: Resultados de la encuesta sobre integración y necesidades sociales, 2013. Obtenido de www.foessa2014.es/informe/uploaded/ccaa/11112014014821_3292.pdf

Fundación Luis Vives. (2012). www.fundacionluisvives.org. Recuperado el 30 de Enero de 2012, de http://www.fundacionluisvives.org/temas/inclusion_social/conceptos_pobreza_exclusion_social_vulnerabilidad_inclusion_social/index.html

Fundación MonteLeón. (2014). *Los servicios sociales del siglo XXI en el mundo rural Leones*. León: Fundación MonteLeón.

Gabriel, B. (17 de mayo de 2015). ¿Que son las necesidades básicas?/ Acción Humana. Obtenido de www.accionhumana.com/2014/03/que-son-las-necesidades-basicas.html

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.

Galtung, J., & Wirak, A. (1973). *Humans needs, humans Rights, and the theories*. París: Unesco.

García Herrero, G., & Ramírez Navarro, J. M. (2012). *Índice de Desarrollo de los Servicios Sociales 2012*. Recuperado el 23 de Abril de 2014, de <http://www.directoressociales.com/documentos/servicios-sociales.html>

García, G., Barriga, L., Ramírez, J. M., & Santos, J. (2014). *Índice DEC. Valoración del Desarrollo de los Servicios Sociales por CC.AA. 2014*. (A. E. Sociales, Ed.) Recuperado el 15 de Junio de 2015, de <http://www.directoressociales.com/images/documentos/novedaddiscusion/DATOS%20CC%20AA%20DEC2014.pdf>

Garrán Martínez, J. (2004). *La prohibición de la mendicidad. La controversia entre Domingo de Soto y Juan de Soto 1545*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Gervilla, A.M. (1999). *Análisis de las necesidades socioeducativas de los menores andaluces de protección (4-12 años)*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Disponible en web: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16284069.pdf>

Gobierno de Cantabria. (2012). Recuperado el 29 de Enero de 2012, de Consejería de Empleo y Bienestar Social: <http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Grupos%20de%20riesgo.pdf>

Heller, A. (1996). *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona: Paidós ibérica.

Herrera Gómez, M., & Jaime Castillo, A. M. (2005). Desafíos del servicio social en el marco de las nuevas políticas sociales. *Papers*, 78, 169-193. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/40278/40566>.
<http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/40278/40566>.

INE (Instituto Nacional de Estadística). (5 de marzo de 2015). www.ine.es. Obtenido de http://www.ine.es/CDINEbase/consultar.do?mes=&operacion=EPA.+Resultados+trimestrales&id_oper=lr

INE. (2008). Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008. Recuperado el 5 de marzo de 2015, de <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.html?padre=517&dh=1>

Instituto Nacional de Estadística. (21 de Agosto de 2015). INEbase. Nomenclátor: Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional. Obtenido de <http://www.ine.es>:
<http://www.ine.es/nomen2/index.do?accion=busquedaRapida&subaccion=&numPag=0&ordenAnios=ASC&nombrePoblacion=leon&botonBusquedaRapida=Consultar+selecci%F3n>

Jiménez, R. M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 173 - 186.

Jiménez, M.; Luengo, J. & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3, pp. 11-49.

Junta de Castilla y León. (s.f.). Sede Electrónica Junta de Castilla y León. Recuperado el 21 de Mayor de 2014, de <https://www.tramitacastillayleon.jcyl.es/web/jcyl/AdministracionElectronica/es/Plantilla100Detalle/1251181053840/Ayuda012/1284151434773/Propuesta>

- Kabeer, N. (2000). Social Exclusion, Poverty and Discrimination: towards an Analytical Framework. *IDS Bulletin*, nº 31, 50 - 62.
- Khaan, S. (2011). *Topic Guide on Social Exclusion*. Birmingham: Governance and Social Development Resource Center, International Development Department.
- Klasen, S. (2000). Social exclusion, children and education: conceptual and measurement issues. University of Munich, Department of Economics, 1 - 23.
- La Estrategia de Lisboa. (2010). Recuperado el 20 de Enero de 2012, de http://eu2008.fr/webdav/site/PFUE/shared/import/1205_Strategie_Lisbonne/La_Estrategia_de_Lisboa_ES.pdf
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez Eransus, B., Pérez Yruela, M., Renes, V., Sarasa, S., . . . Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista Española Del Tercer Sector*, 5, 15-57.
- Las Heras, M. P., & Cortajarena, E. (1979). *Introducción al Bienestar Social*. Madrid: Federación Española de Asistentes Sociales.
- Ley 16/2010, de 20 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla y León. (21 de Diciembre de 2010). Castilla y León, España: BOCyL nº244.
- Ley 18/1988, DE 28 de diciembre, de Acción Social Y Servicios Sociales De Castilla Y León. (28 de Diciembre de 1988). Castilla y León, España: BOCyL nº 5.
- Ley 39/2006 de 14 de diciembre, de Promoción De La Autonomía Personal Y Atención a las Personas en Situación De Dependencia. (15 de Diciembre de 2006). *Boletín Oficial del Estado (BOE)* (299), 44142-44156.
- Ley Reguladora de Bases de Régimen Local. (03 de Abril de 1985). Madrid, España: B.O.E.

Ley Reguladora de Bases de Régimen Local. (03 de Abril de 1985). Madrid, España: B.O.E.

Leyva, F. M. R. (2014). Agentes, comunicación y poder en narrativas de psicólogas clínicas. BoD–Books on Demand.

López Alonso, C. (1986). "Memoria Introductoria" en "Cuatro siglos de acción social de la beneficencia al bienestar social. Seminario de historia de la acción social. Madrid.: Editorial Siglo XXI.

López Sánchez, F. (1995). ¿Qué necesita un niño o niña? Necesidades infantiles: la respuesta de la familia, la escuela y la sociedad. Salamanca: Universidad de Salamanca.

López Sánchez, F. (2009). Las emociones en la educación. Madrid: Ediciones Morata.

Malgesini, G. & González, N. (2005). Cuaderno europeo 2. Cumbre de Lisboa. Estrategia Europea de Inclusión Social. Fundación Luis Vives. Recuperado de: <http://www.fmyv.es/ci/es/Ss/5.pdf>

Marchionni, M. (2007). Educación y desarrollo comunitario: dialogando con Marco Marchioni. (S. d. Sevilla, Ed.) Cuestiones Pedagógicas (18), 285 - 300.

Marcuse, H. (1972). El hombre unidimensional. Barcelona: Seix Barral.

Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad. Madrid: Díaz de Santos, S.A. Recuperado el Enero20 de 2012, de <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/maslow.htm>

Mcrae, S., Maguire, M., & Milbourne, L. (2003). Social Exclusión: exclusión from school. (T. o. Francis, Ed.) Inclusive Education, 7(2), 89 - 101.

Miller, S. M. (2003). Social Exclusión. The European Approach to Social Disadvantage. Indicators, volumen 2, nº 2, 1 - 17.

Ministerio de Educación, C. y. (2015). www.todofp.es. Recuperado el 5 de Marzo de 2015, de <http://www.todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/fp-ambito-laboral.html>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016.

Módenes, J., & López-Colas, J. (2014). Cambio demográfico reciente y vivienda en España: ¿hacia un nuevo modelo residencial? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 148, 103-134 (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.148.103>).

Navajo, P. (2004). De la caridad al estado de bienestar- iniciativa social. Obtenido de www.iniciativasocial.net/historia.htm

Nieto, M. J. B. (2011). El Sistema Público de Servicios Sociales 19 años después. Del plan concertado para las prestaciones básicas a la Ley de la Autonomía Personal. In *Trabajo social en el ámbito de la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y atención a las personas en situación de dependencia: la profesión, la ley y los servicios sociales a debate* (pp. 99-112). Netbiblo.

Observatorio Estatal de la Discapacidad. (Noviembre de 2014). www.cermi.es. Recuperado el 11 de Febrero de 2015, de <http://www.cermi.es/-ES/Biblioteca/List/Publicaciones/Attachements/333/Informe%20Olivenza%202014.pdf>

Olmeda Freire, G. (22 de Abril de 2014). Obtenido de www.ces.gva.es: http://www.ces.gva.es/pdf/trabajos/articulos/revista_07/Art3-rev7.pdf

Ordenanza reguladora de las Ayudas de Urgencia Social del Ayuntamiento de León. (16 de Julio de 2013). BOP León, nº 162.

Padrón Municipal de Habitantes del Excmo. Ayuntamiento de León. (2014). León.

Parlamento Europeo (2000). Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la Presidencia. Disponible en web: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.. (recuperado el 15 de febrero de 2012).

Pérez Armiño, K. (2006). Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado el 20 de enero de 2012, de www.dicc.heoga.ehu.es: <http://www.dicc.heoga.ehu.es/listar/mostrar/96>

Pérez Yruela, M., Sáez Méndez, H., & Trujillo Carmona, M. (2002). Pobreza y exclusión social en Andalucía. Córdoba: Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (IESA).

Ponencia Técnica de Evaluación del Plan Concertado. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Comunidades Autónomas y FEMP. (1997). El Sistema Público de Servicios Sociales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Programa de educación, salud y alimentación Progresá. (1997). Recuperado el 30 de Enero de 2012, de http://www.cca.org.mx/cca/web/ventana/ligas/monetarios_progresá.htm

Quintas, S. F. (1999). Los servicios sociales en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. *Studia Zamorensia*, (5), 83-108.

Razeto, L. (2009). El debate sobre las necesidades y la cuestión de la " naturaleza humana". *Polis: Revista Latinoamericana*, (23), 6.

Raya, E. (2007). Exclusión social: indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración Documentación e Informes*, nº 70, 155 - 172.

Real Decreto 751/2014, de 5 de septiembre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Activación para el Empleo 2014-2016. (23 de Septiembre de 2014). Boletín Oficial del Estado, 231, 73996-74023.

Resolución 17 de noviembre 2005, de la Subsecretaría, por la que se dispone la publicación de la Resolución del Instituto Nacional de Estadística y de la Dirección General para la Administración Local, por la que se dictan instrucciones técnicas a los. (23 de Noviembre de 2005). Boletín Oficial del Estado, Núm. 280 , 38345-38350.

Revelli, M. (2010). La Educación para acceder al Mercado Laboral: hacer realidad la inclusión. La Educación para luchar contra la Exclusión Social. Informe de la Conferencia Bienal 2010 (págs. 35 - 43). Florencia: Comité Económico y Social Europeo.

Riechmann, J. (1998). Necesitar, desear, vivir: sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad (Vol. 64). Los libros de la Catarata.

Rojo, M. R. (2010). Exclusión cultural en América Latina y el Caribe. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (69), 73-86.

Rodríguez, I. (Octubre de 2002). La relevancia de la vivienda en los procesos de inclusión social con la Comunidad Gitana. Gitanos: pensamiento y Cultura(16), 20-24.

Santa Cruz De La Sierra (2003). XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 33.

Sarrionandia, G. E. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones (Vol. 102). Narcea Ediciones.

Sarrionandía, G. E., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación* nº 327. Educación inclusiva, (327), 31-48.

Serna, C., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2008). Exclusión educativa y social: el contexto social como escenario del fracaso escolar. *Bits: Boletín informativo trabajo social*, (13), 4. Disponible en web: <http://www.uclm.es/bits/sumario/73.asp>

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. (1 de octubre de 2012). El Tercer Plan Vasco de Inclusión activa (2012-2016). Recuperado el 3 de Enero de 2015, de www.euskadi.net: https://www.euskadi.eus/r45-continn/es/contenidos/informacion/actuaciones_documentacion/es_documento/adjuntos/plan_inclusion.pdf

Servicio Público de Empleo. (2015). <https://www.sepe.es>. Recuperado el 21 de mayo de 2015, de https://www.sepe.es/contenidos/personas/prestaciones/desempleado_larga_duracion.html

Serbin, L. A., y Karp, J. (2004). The intergenerational transfer of psychosocial risk: Mediators of vulnerability and resilience. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 333-363.

Subirats, J. (2005) (dir.). Análisis de los factores de exclusión social. Fundación BBVA, Documento de trabajo nº 4.

Disponible en: http://www.fbbva.es/TLFU/dat/DT_2005_04.pdf

Subirats, J. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Barcelona: Fundación "La Caixa".

Tezanos, J. F. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades avanzadas. Un marco para el análisis. Madrid: Sistema.

Vélaz de Medrano, C. (2002) Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales. Madrid: UNED, Unidad Didáctica, Educación Social

www.iprem.com.es/. (s.f.). Recuperado el 15 de Junio de 2015, de <http://www.iprem.com.es>