

TRABAJO EN RED. CLAVES PARA AVANZAR EN EL BUEN TRATO A LA INFANCIA

REFLEXIONES Y ALTERNATIVAS



rea

**María Antonia González Jiménez
María Ángeles Diez Zamorano
Juan Carlos Roca Álvarez
COORDINADORES**

Trabajo en Red.
Claves para avanzar
en el buen trato
a la infancia

Reflexiones y alternativas

María Antonia González Jiménez
María Ángeles Diez Zamorano
Juan Carlos Roca Álvarez

COORDINADORES

Trabajo en Red.
Claves para avanzar
en el buen trato
a la infancia

Reflexiones y alternativas

Primera Edición

REA

www.asociacionrea.org

Gerencia de Servicios Sociales

Imagen de cubierta: Rosario Maroto Peña

ISBN: 978-84-693-4557-3

Depósito Legal: VA-290/2010

Imprime: Mata Digital, S.L.

Valladolid, 2010

AUTORES

por orden de aparición

Prologo de Félix López Sánchez
María Antonia González Jiménez
María Ángeles Diez Zamorano
Juan Carlos Roca Álvarez
Félix Castillo López
Joana Alegret Hernández
Olga Guerra Arabolaza
José María Rodríguez de Castro
María Ignacia Arruabarrena Madariaga
Carlos García-Carpintero Sánchez-Miguel
Elena Caballero Serrano
Margarita de Miguel Maiza
M^a Ángeles Fernández Azcona
Rocio Ibañez Espinal
Gema Mañu Echaide
Carmen Comelles Carrillo
Frances Reverter Nolla
Nuria Fustier García
Sonia Martínez Marfil
Francisco Estellés Pérez
Toni Dieste Lafarga
Jaume Carbonell Sebarroja
Rodrigo Juan García Gómez
Maria Eulalia Palau del Pulgar
Luís Rodríguez Molinero
Jesús García Aller
Teresa del Val Prugent
Diego Redondo Nieto
Miguel Álvarez Sinova
José Miguel Sánchez Redondo
Carmen Álvarez Pascual
Carmen García Agundez Pérez-Coca
Ana M^a Romero Gómez

Natalia Hernández Martín
Andrés Hernández Mouriño
Juan Carlos Martín Quintana
M^a José Rodrigo López
Ana Fernández Barreras
Eva Gómez Pérez
Susana Lázaro Visa
M^a Ángeles Manso Argüelles
Elena Villa Ceinos
Luís Velasco Rodrigálvarez
Esther Romera García
Guillermo Aldama Calles
Silvia Garrido Albuerne
Concepción Dorado Macarro
Rosa Redondo Llorente
Joan Montané Lozoya
Iriana Santos González
Amaia Bravo Arteaga
Jorge Fernández Del Valle
Mónica López López
Ana María Sainero Rodríguez
Enrique Moro Valdaliso
Franca Brenninkmeyer
Elvira Álvarez Baz
Aurora Corona Velasco
Anabella Sancho Calleja
Marta Aladro García
Francisco J. Ruano López
Isabel M^a Santos Andrés
Ana Victoria Torres García
Rebeca Hierro Pardo
Rosario Penalba Baz
Sandra Núñez Pérez de Tudela

Guillem Canals Fiol
Nuria Bonet Lluís
Silvia López Larrosa
Francisco Juan García Bacete
M^a Victoria Hidalgo García
Susana Menéndez Álvarez-Dardet
José Sánchez Hidalgo
Bárbara Lorence Lara
Lucía Jiménez García
M^a Concepción Vicente Mochales
Emilia Rojo Raja
Salvadora Franco Candel
María José Partera González
Juana María López Calero
Raquel Amaya Martínez González
Ángel García Fernández
Juan Antonio Rodríguez Abellán
José Navarro Góngora
Asunción López-Dóriga Portabella
Carme Fernández Ayerbe
Carme Rocosa Girbau
Montserrat Carretero González
Patricia Puértolas García
Ana Rosser Limiñana

M^a Dolores Ordóñez Suárez
Pedro Jaén Rincón
Carmen Gallardo Martín
María de los Ángeles Caballero Trigo
Purificación Reyes Neira
Juan Gil Arrones
Ignacio Gómez de Terreros Sánchez
Esther Calvete Zumadle
Rafael Sanpedro Olaetxea
Ana Estévez Gutiérrez
Izascum Orue Sola
Sonia Vegas
Lourdes Villardón Gallego
Alexia Llanos López
Mónica López López
Nagore Asla Alzibar
Joaquín de Paúl Ochotorena
Alicia Pérez-Albeniz Iturriaga
Pedro Sanz Angulo
Juan José de Benito Martín
Félix López Sánchez
Noelia Fernández Rouco
Luís Estebaranz Prieto
Fernando Vidal Fernández

Dedicamos este libro a la memoria de Don Pedro Gómez Bosque¹
y a todos aquellos que siguiendo su frase
“*Sin la utopía el mundo no se mueve*”,
luchan cada día por un mundo
sin niños y niñas maltratados.
REA, Asociación Castellano Leonesa para la defensa de la infancia y la juventud.

¹ Don Pedro Gómez Bosque (1920-2008). Filántropo y defensor de los menores, médico y un gran humanista. Fue Presidente Honorífico de REA, Profesor emérito de Anatomía y Medalla de Oro de la Universidad de Valladolid. Premio Infancia de la Junta de Castilla León. Impulsor del programa de sensibilización en el ámbito escolar contra el maltrato infantil. Más de una veintena de libros dan testimonio de la identidad de este gran maestro que se adentró en el conocimiento del ser humano a través de la filosofía y la medicina en títulos como ‘*Cerebro, mente y conducta humana: un ensayo de psicología integradora*’ (1998) y ‘*El sufrimiento en la sociedad del placer*’ (2003).

ÍNDICE

Prólogo , de Félix López	13
Presentación y agradecimientos	15
1.- Introducción y reflexiones para empezar...	17
– <i>Un antes y un después en el buen trato a la infancia. Las claves que nos impulsan a trabajar en red y avanzar.</i> María Antonia González Jiménez, María Ángeles Diez Zamorano, Juan Carlos Roca Álvarez	19
2.- Modelo y marco de trabajo	31
– <i>Las redes relacionales en la definición y evolución de casos.</i> Félix Castillo López	33
– <i>Trabajo en red profesional más allá de las divisiones institucionales o formativas: El equipo virtual.</i> Joana Alegret	39
– <i>Creación y puesta de en marcha de un servicio de intervención familiar de víctimas de malos tratos y abusos sexuales: principales logros, dificultades y retos de futuro.</i> Olga Guerra Arabolaza	49
– <i>Trabajando con la red familiar: intervenciones sistémicas en contextos de violencia y maltrato.</i> José Maria Rodríguez de Castro	75
– <i>La protección a la infancia y el trabajo en red desde las administraciones públicas.</i> María Ignacia Arrubarrena Madariaga	79
– <i>La mirada de servicios sociales. ¿A quién le interesa trabajar en red? ¿Por qué? ¿Para qué?.</i> Carlos García-Carpintero Sánchez-Miguel	89
– <i>Trabajo en red versus trabajo coordinado.</i> Elena Caballero Serrano, Margarita de Miguel Maiza, M ^a Ángeles Fernández Azcona, Rocío Ibáñez Espinal y Gema Mañu Echaide ..	105
– <i>Presentación de líneas marco del programa “ trabajemos en red”.</i> Carmen Comelles Carrillo	111
– <i>Modelo de prevención y detección de situaciones de riesgo social en la infancia y la adolescencia desde los servicios sociales municipales”.</i> Francesc Reverter Nolla, Nuria Fustier García, Sonia Martínez Marfil, Paco Estellés Pérez y Toni Dieste Lafarga	125
– <i>El tratamiento periodístico de la violencia escolar.</i> Jaume Carbonell Sebarroja	139
– <i>Destejiendo la tela de araña: La convivencia escolar como resultado del compromiso ético con una escuela justa”.</i> Rodrigo Juan García Gómez	145
– <i>CRAPS: comunicación en la relación de ayuda psicopedagógica. Un modelo para una intervención sistémica en un centro de ESO.</i> María Eulalia Palau del Pulgar	171

TRABAJO EN RED. CLAVES PARA AVANZAR EN EL BUEN TRATO A LA INFANCIA:
REFLEXIONES Y ALTERNATIVAS

– <i>Aportación de la pediatría social a la prevención e intervención en maltrato infantil.</i> Luís Rodríguez Molinero	185
– <i>Situación real y disponibilidad del Cuerpo Nacional de Policía ante el maltrato infantil.</i> Podemos trabajar de forma colaborativa. Jesús García Aller	189
3.- Prevención	193
– <i>Propuestas para la mejora de la protección a la infancia en Castilla y León.</i> M. ^a Ángeles Diez Zamorano, Teresa del Val Prugent, Diego Redondo Nieto, Miguel Álvarez Sinova, Juan Carlos Roca Álvarez, Jose Miguel Sánchez Redondo y Carmen Álvarez Pascual	195
– <i>Claves para mejorar la calidad y el bienestar profesional en el trabajo de caso.</i> Carmen García-Agúndez Pérez-Coca	209
– <i>Programa “cuídame”, para la prevención del maltrato infantil a través del apoyo al vínculo afectivo madre-hijo/a.</i> Ana M. ^a Romero Gómez	221
– <i>Haciendo familias: propuesta educativa para Educación Infantil.</i> Natalia Hernández Martín y Andrés Hernández Mouriño	225
– <i>Programas de educación para padres y madres: una estrategia preventiva.</i> Juan Carlos Martín Quintana y M. ^a José Rodrigo López	233
– <i>La promoción del buen trato a la infancia. Valoración de un programa integrado Familia-Escuela.</i> Ana Fernández Barreras, Eva Gómez Pérez y Susana Lázaro Visa	243
– <i>El maltrato entre iguales: programa de sensibilización de REA y recursos del bullying desde la página WEB de REA.</i> M. ^a Ángeles Manso Argüelles y Elena Villa Ceinos	249
– <i>Programa de sensibilización frente a la coerción y agresión sexual en la adolescencia.</i> Susana Lázaro Visa, Eva Gómez Pérez y Ana Fernández Barreras	255
4.- Detección	261
– <i>Las niñas y los niños en la entrevista: una ventana a su visión del mundo.</i> Joana Alegret	263
– <i>Las comisiones de infancia y familia: Una experiencia de trabajo en red para la detección e intervención en situaciones de desprotección infantil.</i> Luís Velasco Rodrigálvarez, Esther Romera García, Guillermo Aldama Calles, Silvia Garrido Albuerne, Concha Dorado Macarro y Rosa Redondo Llorente	267
– <i>Vemos lo que sabemos”. Podemos trabajar de forma colaborativa.</i> María Antonia González Jiménez	273
– <i>Abusos sexuales en la infancia (ASI). Una larga travesía.</i> Joan Montané Lozoya	283
– <i>Un modelo de oportunidades desde la detección temprana con menores en riesgo.</i> Enrique Moro Valdaliso	299

ÍNDICE

– <i>Evaluación de necesidades de los menores extranjeros no acompañados.</i> Iriana Santos González, Amaia Bravo Arteaga, Jorge F. del Valle, Mónica López López y Ana Maria Sainero Rodríguez	307
5.- Intervención	313
– <i>Educando niños con dificultades de apego.</i> Franca Brenninkmeyer	315
– <i>Acompañando al niño en las transiciones.</i> Elvira Álvarez Baz	345
– <i>Programa Umbrella: El trabajo con adolescentes en hogares de protección para facilitar la transición a la vida independiente.</i> Amaia Bravo Arteaga	353
– <i>Programa de preparación a la vida independiente".</i> Aurora Corona Velasco	357
– <i>¿Cómo abordar los problemas comportamiento?</i> Anabella Sancho Calleja, Marta Aladro García, Francisco J. Ruano López, Isabel M. ^a Santos Andrés y Ana Victoria Torres García	359
– <i>Inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión.</i> Rosario Penalba Baz	363
– <i>Trabajo en red con infancia maltratada en Castilla y León</i> Ana Victoria Torres García, Anabella Sancho Calleja, Marta Aladro García, Francisco J. Ruano López, Isabel M. ^a Santos Andrés y Rebeca Hierro Pardo	373
– <i>Buscando en la red. Trabajo con familias.</i> Sandra Núñez Pérez de Tudela, Guillem Canals Fiol y Nuria Bonet Lluís	381
– <i>Intervenciones fortalecedoras de las familias.</i> Silvia López Larrosa	391
– <i>Contra el maltrato, cooperación entre contextos.</i> <i>Programa de comunicación cooperativa entre la familia y la escuela.</i> Francisco Juan García Bacete	397
– <i>El programa de formación y apoyo familiar. Una intervención desde los servicios sociales de Sevilla con familias en situación de riesgo psicosocial.</i> M. ^a Victoria Hidalgo García, Susana Menéndez Álvarez-Dandet, José Sánchez Hidalgo, Bárbara Lorence Lara y Lucía Jiménez García	413
– <i>Asistencia a menores maltratados en salud comunitaria. ¿Ayuda y control pueden simultanearse en la intervención desde este contexto?</i> Concepción Vicente Mochales	421
– <i>Comisión de apoyo a la familia: un instrumento de coordinación institucional"</i> Carlos García-Carpintero Sánchez-Miguel	425
– <i>Red social contra el Maltrato Infantil: Iniciativa a favor de la infancia en el municipio de Murcia".</i> Emilia Rojo Raja, Salvadora Franco Candel, María José Partera y Juana María López Calero	437
– <i>Seminario-observatorio para el fomento de las relaciones entre familias, los centros docentes y las entidades comunitarias.</i> Raquel-Amaya Martínez González	443
– <i>Los profesionales de centros: contentos pero...</i> Ángel García Fernández	445
– <i>La violencia y su tratamiento en red en autismo y discapacidad.</i> Juan Rodríguez Abellán y José Navarro Góngora.....	459

6.- Investigación	465
– <i>Análisis de la intervención del EAIA (Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia) con padres de menores acogidos en familia extensa.</i> Asunción López-Doriga Portabella, Carmen Fernández Ayerbe, Carme Rocosa Girbau, Montse Caretero González, Patricia Puértolas García	467
– <i>Factores intervinientes en la evolución de los acogimientos familiares. Un estudio en la provincia de Alicante.</i> Ana Rosser Limiñana	477
– <i>Una experiencia ecosistémica en el sistema de protección de menores.</i> Lola Ordóñez Suárez	489
– <i>Indicadores y manifestaciones psicológicas en menores víctimas de abuso sexual: estudio multicéntrico de casos valorados en Sevilla desde el punto de vista psicológico, médico y social.</i> Pedro Jaén Rincón, Carmen Gallardo Martín, María de los Ángeles Caballero Trigo, Purificación Reyes Neira, Juan Gil Arrones e Ignacio Gómez de Terrero Sánchez	497
– <i>Justificación de la violencia como mecanismo de transmisión de la conducta antisocial en adolescentes víctimas de maltrato.</i> Esther Calvete Zumalde, Rafael Sampedro Olaetxea, Ana Estébez Gutiérrez, Izaskun Orue Sola, Sonia Vegas y Lourdes Villardón Gallego	501
– <i>Situación Emocional y conductual de los menores con medida de acogimiento residencial en España.</i> Alexia Llanos López, Amaia Bravo Arteaga, Mónica López López y Jorge F. del Valle	509
– <i>Reconocimiento de emociones en padres y madres con alto riesgo para el maltrato físico infantil.</i> Nagore Asla Alzibar, Joaquín de Paúl Ochotorena y Alicia Pérez-Albéniz Iturriaga	519
– <i>Aplicación de la tecnología multiagente y los sistemas expertos al trabajo en red para la prevención del maltrato infantil.</i> Pedro Sanz Angulo, Elena Villa Ceinos, María Ángeles Manso Argüelles y Juan José de Benito Martín	531
7.- Recursos	545
– <i>Bases documentales sobre maltrato infantil y adolescente.</i> Félix López Sánchez, Noela Fernández Rouco	547
– <i>El teléfono ANAR: una herramienta de prevención al servicio del niño y del adolescente en riesgo en nuestro país.</i> Luís Estebaranz Prieto	549
– <i>Herramientas educativas diseñadas para guiar la intervención individualizada en los centros y hogares de acogida: Serar y Umbrella.</i> Amaia Bravo Arteaga e Iriana Santos González	555
– <i>Encuesta de infancia en España.</i> Fernando Vidal Fernández	557
Conclusiones	573

PRÓLOGO

Trabajar con la infancia siempre implica un sueño: esperar que en el futuro la sociedad sea más justa, más fraterna y más libre.

Los miembros de la asociación Rea merecen en este caso aplauso y gratitud. He tenido la oportunidad de conocer su entusiasmo y dedicación trabajando juntos en la planificación y desarrollo del IX Congreso Estatal de Infancia Maltratada¹, el resultado de muchos esfuerzos personales e institucionales.

Desde el lado institucional quiero expresar el agradecimiento a todas las que hicieron posible aquel congreso, pero deseo felicitar especialmente a la Junta de Castilla y León, que desde hace años se toma verdaderamente en serio el Sistema de Protección de la Infancia. Instituciones que, en todo caso, deben mejorar aún los recursos y facilitar el trabajo en red, intentar resolver las causas del malestar presente en un número significativo de profesionales y finalmente no olvidar nunca que un pueblo será mañana lo que hoy es su infancia.

El trabajo en red, es uno de los retos pendientes. Cuando para ayudar a un menor y a su familia intervienen diferentes administraciones y diferentes profesionales el riesgo de “atender sólo a la supuesta parte que me corresponde” y pasar de unos a otros “el caso”, así como que “el caso” (porque podemos convertir al niño o niña en un caso) se quede parado, convertido en un papel o un informe, sobre una mesa, o el riesgo aun mayor de que vaya cambiando de naturaleza según va pasando de “mano en mano”, “de profesional en profesional y de institución en institución”, es bien evidente y con frecuencia se consume.

En este libro el lector puede encontrar buena información sobre los problemas y dificultades que aún tenemos, desconexión entre administraciones y profesionales, falta de formación y prácticas compartidas, ausencia de protocolos bien establecidos, malestar de un número significativo de profesionales, etc. Por no comentar aquí, desde una perspectiva más amplia, los problemas en el ámbito nacional y europeo, un espacio con moneda común en esta sociedad de mercado y consumo, pero en el que los menores tienen recursos y ayudas diferentes según la autonomía y el país donde viven, con leyes diferentes, prácticas diferentes, un espacio en el que ni siquiera sabemos verdaderamente lo que está pasando, porque no compartimos conceptos, leyes y prácticas. Bien están trabajando los observatorios de la infancia autonómicos, nacional y europeo, pero los estados tienen poco poder y estos esfuerzos son únicamente de buena voluntad.

Necesitamos que nuestras asociaciones de maltrato infantil sean mucho más activas, en defensa de la infancia y de las familias, de la mejor formación de los profesionales y de sus mejores condiciones de trabajo. Hemos de tener un espacio de encuentro y ser capaces de influir en las instituciones y en los estados para que prioricen, no sólo con palabras, los cui-

¹ Valladolid 6, 7 y 8 de noviembre de 2008

dados a las familias y a la infancia, porque todo parece indicar que, como los menores no votan y las familias con problemas no suelen participar activamente en la actividad política, las prioridades son otras. Por eso, es fundamental que tengamos un espacio social constructivo, pero crítico, mientras a la vez, claro está, mejoramos con recursos que ya tenemos los cuidados de las familias y la infancia, especialmente de los menores que más lo necesitan. Debemos decirnos cada día algo así: “tengo que trabajar lo mejor posible, con la mayor ilusión y aprovechando al máximo los recursos, colaborando con los demás profesionales de la mejor manera posible, porque no puedo dejar a los niños y las niñas y a sus familias desamparados, desatendidos, haciendo caer sobre ellos un doble fracaso: el de la familia y el de la institución en que yo trabajo. Y, a la vez, pedir, reclamar, protestar, exigir mejores condiciones para la infancia, sus familias y nosotros, los profesionales”.

En *“Trabajo en Red. Claves para avanzar en el buen trato de la infancia”* puedes encontrar numerosas propuestas en positivo sobre el trabajo en red. Anímate a estudiarlas y, sobre todo, a compartirlas en tu institución y en tu comunidad para ponerlas en práctica. Así mejorará la situación de la infancia y también tu propio bienestar profesional, porque lo que es seguro es que trabajar bien es lo más inteligente emocionalmente para cada uno de nosotros y lo más útil para la sociedad.

Somos seres para el contacto, la vinculación y la vida en sociedad y nuestra naturaleza ha previsto que es fundamental ser bien cuidado en la vida por otras personas, pero también lo es cuidar a los demás. Ser cuidado y cuidar, ese es nuestro destino más inteligente, el que más bienestar nos proporciona a cada uno y a los demás. Tener una profesión focalizada en evaluar y mejorar los cuidados a la infancia es una gran suerte, que bien administrada nos hará más felices y más útiles.

Félix López

*Catedrático del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Salamanca*

PRESENTACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Este libro es el resultado de compilar más de medio centenar de documentos de profesionales que trabajan, con gran ahínco y esfuerzo, para prevenir y erradicar el maltrato a la infancia.

“Trabajo en Red. Claves para avanzar en el buen trato a la infancia. Reflexiones y alternativas” se compone de un primer capítulo introductorio (donde los coordinadores de esta tarea, miembros de REA, Asociación Castellano Leonesa para la defensa de la Infancia y la Juventud, hacemos un sumario y una reflexión de todo el contenido), y de otros seis capítulos en los que, para facilitar la lectura y un cierto orden lógico, hemos pretendido seguir la secuencia y el hilo conductor de un proceso: *Modelo y marco de trabajo, prevención, detección, intervención, investigación, recursos* y al final REA presenta unas sencillas y claras *conclusiones* para invitar al lector a seguir avanzando en este reto de promover el buen trato.

La lógica interrelación que existe entre las áreas de contenido que señalamos, nos va a evidenciar cómo la mayoría de los documentos no son exclusivos de uno de los capítulos y están como la realidad, totalmente interconexiónados. El orden dentro de cada bloque también ha pretendido ser un tanto lógico, seguir un proceso, ir de lo más general a lo más concreto o viceversa, etc., pero nuevamente no ha sido tarea fácil. Por eso, también queremos señalar, que el orden de aparición de los diferentes autores ha seguido estos criterios y ninguna otra preferencia.

Gracias a todos-todas los que habéis hecho posible este trabajo con vuestra presencia, real y virtual, con vuestras aportaciones, vuestro esfuerzo e ilusión, y a los que os habéis acercado a estas páginas y ya formáis parte de esta red de redes por un mundo sin maltrato.

Agradecimiento especial a la Gerencia de Servicios Sociales que ha facilitado la publicación de este documento, a FAPMI por su co-participación organizativa en el IX Congreso Estatal de Infancia Maltratada, a los que fueron sus patrocinadores: Gobierno de España (a través del desaparecido Ministerio de Educación, Política Social y Deporte), Junta de Castilla y León (Gerencia de Servicios Sociales y Consejería de Educación), Caja España, Universidad de Valladolid, Ayuntamiento de Valladolid y a la Fundación Editorial S.M. por su colaboración en aquel evento facilitándonos todo tipo de materiales.

REA

1.- INTRODUCCIÓN Y REFLEXIONES PARA EMPEZAR...

UN ANTES Y UN DESPUÉS EN EL BUEN TRATO A LA INFANCIA. LAS CLAVES QUE NOS IMPULSAN A TRABAJAR EN RED Y AVANZAR

María Antonia González Jiménez¹
María Ángeles Díez Zamorano²
Juan Carlos Roca Álvarez³

Ha pasado ya un tiempo desde que finalizó el IX Congreso Estatal de Infancia Maltratada en Valladolid y puede resultar obsoleto para el lector acercarse a las páginas de este libro con esta referencia. De ahí nuestra justificación y la invitación a ver este documento como una gran oportunidad para volvernos a asomar, ahora ya con perspectiva, a lo que significaron y siguen significando las enseñanzas y aprendizajes de aquellos días en los que tuvimos la oportunidad de compartir con grandes profesionales, y numerosos⁴ colegas, de todas las ramas del saber -psiquiatría, psicología, servicios sociales, sanidad, periodismo, educación, sociología, justicia, protección a la infancia, cuerpos y fuerzas de seguridad, etc.- preocupaciones sobre esa gran lacra que es el maltrato a la infancia, pero sobre todo prácticas de buen hacer. La variadísima y numerosa oferta de ponentes unida a un importante número de asistentes nos permitió vislumbrar soluciones, claves de mejora, experiencias que funcionan, y sobre todo, una gran ilusión y disposición para mejorar nuestras prácticas.

“*Trabajo en red: claves para avanzar*” lema del Congreso se hizo realidad. El conocimiento y los saberes puestos en común y contruidos a partir de las aportaciones de los ponentes con sus conferencias, mesas redondas, talleres, comunicaciones, etc. y la contribución, con su asistencia activa, de los trescientos congresistas ha permitido elaborar un material de gran calidad, compendiar el documento⁵ que tienes en tus manos y hablar de un *antes* y un *después* en lo que se refiere al buen trato a la infancia.

¹ María Antonia González Jiménez: Profesora de Psicología y Pedagogía en Instituto de Enseñanza Secundaria. Terapeuta Familiar en Psiquiatría. Voluntaria en Rea. Valladolid.

² María Ángeles Díez Zamorano: Psicóloga de Apoyo a familias en Servicios Sociales. Experta en Maltrato Infantil. Voluntaria en Rea. Valladolid.

³ Juan Carlos Roca Álvarez: Profesor de Psicología y Pedagogía en Instituto de Enseñanza Secundaria. Voluntario en Rea. Valladolid.

⁴ En la redacción de todo el texto se ha procurado un lenguaje inclusivo, ni discriminatorio, ni sexista, evitando cualquier estereotipo de género. La utilización de genéricos tiene el objetivo de facilitar la lectura.

⁵ Rea no se responsabiliza ni comparte necesariamente la totalidad de las ideas y opiniones que se recogen en este libro. Valoramos que la discrepancia y la disparidad de puntos de vista que pueda aparecer en algún caso, ha de ser bienvenida pues va a favorecer seguir profundizando y saber más sobre el tema del maltrato.

El antes fue el largo, exhaustivo y reflexivo trabajo de análisis cualitativo de un grupo de personas voluntarias de REA que durante algo más de dos años intentó encontrar alternativas al malestar profesional y a las necesidades que surgen al enfrentarse, en muchos casos, a un complejo trabajo y a una no del todo adecuada protección a los menores en riesgo y/o maltratados. La necesaria coordinación profesional en el sentido de aunar todos la mirada hacia el menor y pensar juntos cómo conseguir su *buentrato*.

La gran oportunidad de seguir indagando y dar un paso más en este sentido se hizo realidad al adquirir REA la responsabilidad de organizar el *IX Congreso Estatal de Infancia Maltratada*.

El *después*: El serio y riguroso planteamiento del Congreso exigía otras dos metas, continuidad y rentabilización. Fue cuantiosa la información y formación recibidas, las enseñanzas y los aprendizajes compartidos, pero, sabemos que no es lo mismo saber que saber hacer, saber ser, o saber estar y que cada día se detecta más la necesidad de mejorar nuestras competencias profesionales. Junto al reto de la actualización de nuestras prácticas se añade el de los cambios valorativos y actitudinales de las personas y como explica Fullan⁶, los cambios en los sistemas complejos son lentos, *“el cambio es un proceso, no un acontecimiento”*. Sólo se generan y se producen cambios, cuando cada persona se siente parte del proceso, entendido, valorado, involucrado como nodo de una red, y con fuerza. Poner en práctica lo aprendido lleva tiempo y requiere continuidad. Hemos de seguir acercándonos unos a otros, como profesionales interesados activamente por el buen trato a la infancia. Y en ese acompañamiento de cambio mutuo, en contacto contigo, lector que te acercas ahora a estas páginas, queremos seguir trabajando.

La calidad de los materiales elaborados por los ponentes, sus posibilidades a la hora de ofrecer líneas y alternativas para el cambio, no podía quedar únicamente en los *maletines de viaje* de aquel evento y en el conocimiento de los asistentes. Por ello, este material que ponemos en tus manos pretende ser otro punto de partida con gran capacidad para la acción. Las múltiples iniciativas que aquí se recogen son para muchos niños y niñas un foco de esperanza.

EL PUNTO DE PARTIDA, LA LÓGICA Y COMPLEJA REALIDAD

Es cierto que a lo largo de las páginas que siguen vamos a constatar preocupantes carencias e irregularidades en todos los sistemas. Pero no es menos cierto que, a la par, van a ir poniéndose a la vista numerosas ideas que van convirtiendo las carencias en retos, muchos ya iniciados, algunos incluso consolidados, y todas verdaderas aportaciones enriquecedoras para el futuro más próximo.

Mirar así la realidad nos permite ser optimistas. Nos acercamos a una cruda verdad lógicamente muy compleja. Somos muchos los implicados, cada uno con una procedencia, formación, estatus profesional y experiencia vital y profesional. Estamos engranados en una maquinaria conjunta de organismos, y con algo primordial “entre manos”, con realidades familiares que nos “remueven” emocionalmente, queramos o no, lo manifestemos en mayor o menor medida. Todos pretendemos resolver las diferentes situaciones de la mejor manera. Eso está claro, no hay duda. Pero lo cierto es que son muchas las ocasiones en las que alguna de las múltiples variables se nos escapa. Y al final de la cadena, un niño o niña sufre, y, los adultos que están al lado, sus adultos, sus padres o tutores, no encuentran fórmulas para cómo reconducirse, atrapados, también con sufrimiento, en situaciones que no saben o no pueden solventar.

⁶ Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo*. México, DF: Ed. Trillas.

En este capítulo introductorio⁷ nos vamos a parar en el análisis de esas lógicas dificultades con que nos encontramos los profesionales, pero liberados de culpas, para poder hacer *indagación apreciativa*, como Félix Castillo nos va a señalar posteriormente en su documento. Vamos a intentar ver la luz, vislumbrar, a través de las siguientes líneas, la cantidad de posibilidades que tenemos en nuestras manos.

El mayor reto con que nos enfrentamos los profesionales consiste en manejar al mismo tiempo la gran variedad de contextos, en los que interviene un gran número de agentes sociales, sin perder nunca de vista el principal foco de actuación que es el menor como víctima. Así, la coordinación de la red asistencial y las buenas prácticas profesionales se convierten en instrumentos de capital importancia para preservar al menor y/o su familia de futuras revictimizaciones.

Como decimos aparece la lógica dificultad de coordinación entre las diferentes instancias y profesionales implicados durante todo el proceso de actuación (observación, detección, deliberación, indagación, inspección, toma de decisiones, toma de responsabilidades, actuaciones, etc.). Surgen las razonables respuestas de los diferentes servicios, cada uno desde su mirada, a un mismo caso, con las lógicas diferencias. En principio, parece que no es lo mismo el acercamiento que puede hacer a un caso un trabajador social que un psiquiatra o un juez, o un agente del orden, pero estas discrepancias, en numerosos casos, son las que dificultan encontrar puntos de acuerdo y perpetúan el problema o incluso lo agravan. Es en algunos casos, quizás porque son más mediáticos, porque todos reconocemos que sabemos menos de ellos, porque entrañan grandes dificultades y nos obligan a poner las cartas boca arriba, incluso muchas veces sin saber porqué, donde detectamos la gran necesidad del esfuerzo compartido. Y entonces nos cuestionamos ¿Cómo ser diligentes? ¿Cómo velar porque la gestión y las decisiones sean protectoras, minuciosas, tempranas, vigilantes, etc? ¿Cómo garantizar el control de calidad de la actuación final?.

Al mismo tiempo, estamos hablando de factores humanos. Como decíamos al principio, es cuestión de saber pero también de saber ser, saber estar o saber hacer. Y la actitud de los profesionales implicados es otro de los puntos clave que interfiere en la detección y en la manera de enfrentarse a las situaciones de maltrato.

Está probado el malestar que surge en las personas, en general, y también en los profesionales, cuando nos enfrentamos a un caso de maltrato, más si es abuso sexual, Olga Guerra más adelante nos hablará de ello. En ocasiones es como si el profesional en vez de sentir la necesidad de proteger al menor buscara cómo protegerse a si mismo. Como racional mecanismo de defensa negamos las evidencias e incluso nuestras propias percepciones. Aparecen miedos y temores, es un fenómeno que asusta, nunca se tiene la completa certeza de estar totalmente seguro de lo que se observa. En muchas ocasiones, por desconocimiento, por falta de formación sobre los aspectos relacionales de la comunicación humana. Una cosa es lo visible, lo que vemos que ocurre, lo lineal, y otra cosa la realidad, la *circularidad* que se esconde detrás. Es complicado traducir unos hechos, aunque aparezcan certidumbres, como maltrato y menos como abuso. La carga emocional y el agotamiento que conllevan estos casos impulsan en muchas ocasiones a quitarles importancia haciendo análisis superficiales y pasando página buscando respuestas urgentes y apresuradas, un tanto irreflexivas que con-

⁷ Capítulo que intenta compilar a modo de amplias conclusiones todo lo trabajado en el Congreso. Los autores de los sucesivos capítulos, ponentes en el evento, posiblemente se reconocerán en buena parte de las ideas que aquí plasmamos. El clima de conocimiento compartido, como red de redes, nos ha facilitado la tarea de escribir estas líneas y, de alguna manera, interiorizadas sus enseñanzas, hacer nuestros los aprendizajes.

Llevar peligrosas consecuencias y errores inexcusables: se pierde la posibilidad de desentrañar lo sucedido, el menor y/o su familia terminan desdiciéndose de lo manifestado, se niega el testimonio, el menor se queda en situación de peligro por la imposibilidad de demostrar lo que estaba ocurriendo, nos impide sacar al niño de la situación e incluso se pueden intensificar los malos tratos.

Tan importante es proteger a los niños como a las personas que ayudan a mejorar las condiciones de protección de los niños. Los sistemas institucionales deberían tener presente que el mejor recurso para la prevención y el tratamiento del maltrato es el propio profesional. Perder a un profesional, por cualquier causa, en la “cadena” de trabajo sobre un caso, no sólo es el coste económico que implica su formación y experiencia, sino sobre todo la pérdida de la experiencia y competencia, y la garantía de una intervención específica adecuada. El cambio y mejora de las redes hemos visto que depende, lo primero, de los propios profesionales que participamos en ellas y de cómo nos organizamos. Hemos de analizar y seguir aprendiendo sobre cómo manejar las relaciones de poder donde aparece la negociación y el acuerdo.

La justa necesidad de reconocimiento profesional, de credibilidad, de encontrar apoyo institucional cuando se lucha por una calidad en la atención que se presta a los usuarios, sobre todo a los niños y niñas, incide directamente a modo de excéntrica espiral en la calidad de nuestra atención hacia ellos. ¿Es posible que necesitemos que nos traten mejor a los profesionales para que podamos tratar mejor a la infancia?

Los profesionales no perciben que el papel clave que realizan sea valorado institucionalmente. Conocen que son muchos los casos en los que su función está más dirigida a la tramitación del expediente, a responder a la burocracia y a rellenar los papeles que exige la administración, que a apoyar al menor y a la familia y/o a colaborar con otros profesionales de la red.

Las redes instauradas por la necesidad de los propios profesionales de Servicios Sociales, del ámbito Educativo, Sistema Protección de Menores, Sanidad, etc., y las creadas oficialmente en alguna comunidad autónoma son lugares responsables que pueden servir de argumento para acelerar procesos y desbloquear los conflictos directivos-políticos. Allí se hacen propuestas muy estudiadas, se debate entre profesionales, se conoce el trabajo del otro, las dificultades de su propia red, se producen procesos de colaboración hace años impensables y se puede practicar el respeto profesional desde la responsabilidad compartida.

A PESAR DE LA COMPLEJIDAD Y LOS OBSTÁCULOS EXISTE UN MODELO Y MARCO DE TRABAJO EN EL QUE UNA AMPLIA MAYORÍA DE PROFESIONALES SE VE SATISFECHA Y VALORA QUE LOS CASOS MEJORAN O INCLUSO, EN NUMEROSAS OCASIONES, SE RESUELVEN.

Mirar los casos, mirándonos como parte de tales redes de redes, expande nuestra capacidad de actuar, colaborar y atribuir sentido a realidades humanas a menudo muy desbordantes².

Se propone un modelo ecológico como activador de los recursos existentes o posibles. Construcción de una sinergia entre profesionales que proteja, a la vez, la especialización y la mirada global y conjunta.

² F. Castillo.

En esta propuesta el niño se siente escuchado, se conecta emocionalmente, no se le patologiza, las familias dejan de ser dependientes de las instituciones, mejoran, se rompe o cambia, en muchos casos, la *homeostasis*, el equilibrio familiar que ha hecho que la historia funcionase así. Y se crea una nueva perspectiva, se cambia la mirada.

La capacidad de producir cambios en un contexto no depende de las características o las particularidades que emergen de esta situación, por ejemplo, el contexto del maltrato. La capacidad de generar cambios, como profesionales de las relaciones de ayuda, depende más de las herramientas con las que observamos estos sistemas. *Si nuestra forma de concebir el maltrato y sus efectos sigue anclándose en las concepciones patológicas, en las metáforas inmovilistas que produce el control, el paternalismo y la coerción como estrategia de cambio, los contextos de maltrato, a los que pertenecemos también los profesionales, se ampliarán, y formaremos parte del problema, cuando no de las soluciones*⁹.

Se trata de conjugar el realismo de nuestras posibilidades con la potencia de la creación de una nueva manera de articular las respuestas.

Familia y profesional forman parte de un mismo sistema y se influyen y co-evolucionan conjuntamente. Siempre tendrá más fuerza la familia, la red en la que está inconscientemente atrapada, que el profesional que pretende introducir cambios. Hemos de convertirnos en vendedores de top-manta como dice Cirillo⁴, y no de centro comercial acreditado.

La recuperabilidad y capacitación de la familia no sólo depende de sus variables internas, sino también de la capacidad que el sistema comunitario tiene de establecer marcos estables de relaciones sanas y trabajo conjunto.

El apoyo de la red social es un componente imprescindible en una estrategia y metodología global de intervención con las familias, para realizar cambios que conduzcan a su capacitación y competencia.

Los programas de prevención e intervención dirigidos a la infancia y a sus familias han de ser integrales, incluir diseños desde la globalización y desarrollados a partir de la interacción de los diferentes servicios presentes en cada caso, en la red comunitaria. Los procesos de intervención deben ser entendidos como dinámicos.

Cada red es "única", compuesta por diferentes personas, en contextos locales diferentes y con relaciones e interrelaciones peculiares. Al igual que cualquier investigador explorador que trabaje en una realidad llena de incertidumbre, no existe un camino único y certero que garantice el éxito, pero sí disponemos de algunas claves y herramientas que sabemos que funcionan. Se trata de hacer más de aquello que funciona.

Entender la familia como globalidad. Las conductas de sus miembros están interrelacionadas y en una interconexión constante con su entorno.

La mirada debe ser amplia y estar dispuestos a aprender de la realidad. Cada caso es singular, no se pueden establecer de manera estereotipada claves de funcionamiento.

La imposición de estrategias y técnicas, de unos servicios e instituciones sobre otros, sin reflexión y debate, no son fórmulas útiles para atajar los problemas de maltrato. Nuestra actuación nunca será efectiva sin la coparticipación de todos los implicados. La participación

⁹ J.M. Rodríguez de Castro.

¹⁰ "Malos padres: como venir en su ayuda", último libro de STEFANO CIRILLO que está en curso de traducción por Ed. Gedisa.

permite que cada uno se sienta competente en el desarrollo de su tarea, mejorando su análisis de la realidad y desmontando determinados prejuicios.

La comunicación que se propicie entre los miembros de la red, su contenido y su forma, es un factor clave que habría que cuidar intencionalmente en todo este proceso.

Los profesionales sociales somos inevitablemente nodos en una red de relaciones, y los casos y su evolución tienen que ver con procesos casi siempre implícitos e informales.

La descripción e interpretación de las circunstancias específicas de una realidad social, tienen siempre que ver con una mirada interna de los individuos que en su función de nodos relacionales, establecen las conexiones, sostienen la perpetuación de las redes relevantes y deciden sobre su propio comportamiento.

Las redes relacionales definen y son definidas recursivamente en su interacción con sus nodos individuales, las personas, redes en sí mismas, también. "Somos porque Inter-Somos"¹¹.

Aprender es cambiar, pero si queremos que algo cambie sólo tenemos control sobre nuestro propio cambio.

La complejidad de la problemática del maltrato infantil requiere de la participación de diferentes recursos profesionales, dependientes de distintos servicios e instituciones. Trabajar en red es algo más que la simple coordinación institucional. Es ponerse a trabajar conjuntamente, compartir metas, programas, diseñar actuaciones conjuntas, compartir recursos y resultados.

La metodología de trabajo en red mejora la eficacia del trabajo realizado disminuyendo el estrés de los profesionales implicados al convertir en responsabilidad común el abordaje de los casos, previniendo fenómenos de "personalización" o de "difusión de responsabilidad" entre los profesionales.

SE HA PUESTO SOBRE LA MESA QUE ACTUAR BAJO EL PARAGUAS DE ESTE MODELO CONLLEVA UNAS NECESIDADES DE FORMACIÓN E INFORMACIÓN

Cambiar la manera de pensar para poder cambiar la manera de actuar, y, sobre todo, optar por un cambio de actitud requiere formación e información. Pero no cualquiera. También será bajo el mismo "paraguas". Es necesaria una formación en trabajo en red profesional que promueva:

Contenidos¹²:

- Enseñar y aprender la psicología y las necesidades socioemocionales de los niños y niñas.
- Avanzar en el modelo de terapia familiar e intervenciones sistémicas, sus técnicas, estrategias y aplicaciones a las diferentes tipologías de maltrato, además de cómo intervenir en red con profesionales de otros sistemas.
- Formación en el tema específico de los malos tratos y abusos sexuales a menores.
- Informar de los servicios existentes y de los procedimientos que se deben seguir. Por ejemplo, es fundamental la formación en el diagnóstico del abuso sexual en menores.

¹¹ F. Castillo.

¹² Son propuestas elaboradas a partir de las recogidas en el Congreso de Valladolid.

- En otras ocasiones, la finalidad de la formación/información es que la familia o responsables del menor aprendan a ponerse en contacto con las Instituciones adecuadas según las dificultades que detecten.
 - Es necesario definir y planificar formación sobre cuáles son las características de las figuras de apego para los niño/as de protección para que les puedan asegurar cierta estabilidad afectiva.
 - Información/formación con el fin de sensibilizar a las familias y al conjunto de la ciudadanía acerca de su necesaria implicación en la mejora de la convivencia en diferentes contextos.
 - Difusión de los factores de riesgo de las conductas violentas, así como sobre los factores de prevención. Por ejemplo, periodismo preventivo.
 - Difusión sobre los datos, debidamente contrastados y contextualizados, de los observatorios de convivencia –europeo, estatal y autonómicos-, comparándolos con las normas que regulan la gestión de la convivencia democrática. Los resultados de estos observatorios pueden proporcionarnos informaciones muy útiles para el análisis, evaluación y valoración de la convivencia en los centros educativos, así como para revisar o proponer nuevos planes y medidas, priorizando las de carácter preventivo.
- Y además, han de ser datos debidamente recogidos, no como simples números de “niños con mal comportamiento” o “reincidentes”... y sin tener en cuenta los procesos interactivos de las relaciones. Se supone que estos datos se recogen también desde el modelo ecológico y sistémico. No es lo mismo contabilizar cuántos alumnos y alumnas presentan problemas de comportamiento, reinciden, agreden, etc. como si esto fuera algo aislado y que sólo depende del alumno, que contabilizar y analizar las interacciones entre un determinado modelo de participación y una concreta organización escolar, el clima de centro, las responsabilidades profesionales, y las actuaciones contrarias a esta convivencia de un alumno concreto.
- Información y análisis sobre la implantación y resultados de los planes de convivencia y otros programas de intervención en los centros educativos.
 - Información/formación sobre los procesos de actuación de todos los implicados, más allá de la simple aplicación de unos protocolos, para afrontar las situaciones de falta de disciplina, interrupción, acoso y maltrato entre alumnos y casos de violencia grave.
 - Información crítica acerca de las situaciones de violencia simbólica y real que se producen en distintos ámbitos sociales y que, de manera directa o indirecta, influyen o pueden influir en los comportamientos de la infancia y la adolescencia: deporte, televisión, publicidad, Internet, videojuegos. Convendría extremar el control de los protocolos fijados en televisión sobre la emisión de contenidos en determinadas franjas horarias, así como revisar aquellos otros puntos que vulneran, tanto en televisión como en otros medios y escenarios, la protección y los derechos de la infancia.
 - Información y análisis sobre las nuevas manifestaciones y significados del conflicto, la violencia y otras conductas disruptivas y los nuevos paradigmas a la hora de encontrar soluciones.
 - Difusión de buenas prácticas de convivencia. Enfatizar las buenas noticias constituye, también, un merecido reconocimiento social a la labor de los profesionales más comprometidos.

- Promover programas psicoeducativos y comunitarios, en los que se trabajen habilidades parentales al mismo tiempo que contenidos de desarrollo personal, parece constituir un modelo de intervención eficaz para atender las necesidades de apoyo y formación que presentan las familias en situación de riesgo psicosocial. Permite a los miembros de familias en situación de riesgo, crecer como personas al mismo tiempo que optimizar su desempeño como madres o padres.

Quién y Cómo:

- La Universidad y los Master tendrían que tener cierta responsabilidad en ello. La falta de conocimiento, formación y sensibilización de los profesionales existe prácticamente en todos los ámbitos. En todas las carreras podría existir algún módulo de formación en este sentido, ámbito jurídico, social, educación, fuerzas del orden...
- Celebración de encuentros y seminarios en el ámbito estatal y en las distintas Comunidades Autónomas con la presencia de coordinadores de redes y proyectos de convivencia escolar y social, Derechos Humanos, Educación por la Paz, periodistas especializados, responsables de gabinetes de comunicación de administraciones educativas, médicos, entidades, fundaciones del sector, profesores, pedagogos, sindicatos, y otros profesionales relacionados con esta temática.
- Espacios de intercambio como, por ejemplo, jornadas de formación y programas de comunicación clarificando las responsabilidades de cada administración y de cada equipo. El conocimiento y la capacidad de actuación conjunta de los técnicos se debe fomentar utilizando la formación en red de todas las instituciones.
- Escuelas humana y psicológicamente más saludables. Escuelas en convivencia que enfatizan la importancia de la construcción colectiva de los cinco ejes de la propia institución y de sus recursos —currículo, organización, profesorado, familia y contexto— a la hora de abordar el fenómeno de la violencia escolar. Huir de los «sofisticados programas expertos» novedosos y «milagrosos», como, por ejemplo, todos a formarnos en cómo tener un *“maletín de mediación”*, cuando, a lo mejor, la práctica habitual de control de nuestra institución es el *parte de amonestación*. Hemos de acercarnos a una práctica basada en el respeto, la construcción colectiva del conocimiento, la solidaridad, la justicia escolar y la seguridad afectiva dentro de un concepto de ciudadanía democrática.
- Formación a familias: Frente a modelos de formación más academicistas basados en el “deber ser”, el modelo experiencial facilita el que los padres y las madres tomen conciencia de lo que ya están realizando, analicen las consecuencias que se puedan asociar a sus pautas educativas y que, en función de este análisis, puedan explicitar un compromiso de cambio que favorezca el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas.
- Puesta en marcha de campañas educativas para las familias en situación de riesgo, y de campañas de sensibilización para la detección precoz de situaciones de desamparo.
- Figuras como los mediadores del cambio para poder motivar a aquellos padres, madres o tutores legales de familias más desfavorecidas. De esta manera, la cercanía, comprender sus carencias, fomentarles el que sean protagonistas de todo su proceso de formación, detectar sus fortalezas, la confidencialidad, el ayudarles a reestablecer sus redes de apoyos, etc., son aspectos que favorecerían la motivación y el interés de estos padres o madres. Además, el trabajo en red, el que los educadores compartan un mismo modelo de formación e intercambien sus experiencias, constituye un gran apoyo para la difícil tarea educativa con estas familias más desfavorecidas.

- Los niños y las niñas tienen mucho que decir. Ellos también son parte de la red. Tenemos que seguir aprendiendo a cómo incorporarles activamente en las entrevistas, con sus sugerencias y sus razones.
- Promover la participación y la responsabilidad de los jóvenes, como nodos de la red, en el diseño y desarrollo de los procesos de planes, programas, etc. para conseguir una vida independiente y salir de situaciones de maltrato.
- Trabajar de forma conjunta, menor y adultos, permite que todos se sientan validados y responsables de los cambios, que aporten soluciones acordes con su estilo educativo y personalidad, y que el trabajo en común continúe, independientemente del terapeuta, una vez finalizada la terapia.

EN PARALELO, ACOMPAÑANDO TODO ESTE PROCESO, APARECEN LAS NECESIDADES LEGISLATIVAS Y NORMATIVAS

Volvemos a resaltar, como lo hacíamos en el *Informe*¹³ sobre *“La protección del Menor en Castilla y León”*, que la publicación de la Ley 14/2002, de 25 de Julio, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia en Castilla y León, así como los Decretos y demás normativa que la desarrollan, han supuesto un gran paso en la concepción del sistema de protección. Se prescribe, a través de su articulado, que proteger a un menor no supone sacarlo de un contexto problemático y evitarle riesgos o maltratos, sino que conlleva el ser capaces de garantizar la plena satisfacción de sus necesidades personales y sociales.

Aún así, después de estos años de vigencia de esta intachable y ambiciosa ley, pensábamos entonces, y ahora lo corroboramos, su aplicación aún dista bastante de sus objetivos. Las leyes con que nos movemos y los decretos aún no explican ni ayudan a resolver el cúmulo de decisiones e ingredientes que hay que poner en marcha cotidianamente respecto a los casos de maltrato.

Es preciso la disposición de un *“marco” general*, que conlleve una legislación, unas políticas y unos procedimientos de actuación, que expliciten, promuevan y concreten cómo se puede llevar a la práctica el trabajo en red y que permita estructuras formales e informales en las que desarrollarlo. Son condiciones no sabemos si del todo imprescindibles, pero sí esenciales, para que el trabajo, compartido entre diferentes sectores de la administración pública e instituciones varias, pueda llevarse a cabo.

Es necesario que desde la cobertura de la Ley, se puedan establecer herramientas que permitan hacer realidad intervenciones protectoras donde los diferentes profesionales implicados, directa o indirectamente, vean reflejadas sus funciones y potencialidades.

Sería muy conveniente, elaborar guías y propuestas de intervención interinstitucional que favorecieran la atención sistémica a los menores en situación de riesgo y sus familias.

Y hace falta, por ejemplo, establecer más competencias a servicios e instituciones que se encuentran infrautilizados y con cortapisas burocráticas y competenciales que estarían en situación óptima para colaborar en la lucha contra el maltrato infantil. Por ejemplo fuerzas del orden, centros educativos, etc. Todo ello debería hacerse con la adecuada adaptación legislativa y administrativa, en forma de convenios o protocolos entre diferentes instituciones, que dieran cobertura legal a cuantas actuaciones se pudieran desarrollar, o como de hecho ocurre, en muchos casos, ya se están realizando.

¹³ “La protección del Menor en Castilla y León” Informe 2006-07. Dificultades encontradas y propuestas de mejora. REA. Valladolid Noviembre de 2007.

Y AÚN SABRIENDO QUE NO SON LA ÚNICA SOLUCIÓN,
SE DETECTA LA NECESIDAD DE RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES,
ASÍ COMO LA RENTABILIZACIÓN DE LOS YA EXISTENTES.

Hay que proteger las redes existentes, es mucha la tarea ya iniciada y hay que seguir creando, pero no puede depender sólo de profesionales motivados. Es necesario buscar los intereses comunes y el beneficio no sólo para el menor y las familias sino también para los profesionales.

Algunos de los problemas de recursos detectados y las consecuentes propuestas son:

- Creación de un servicio especializado multidisciplinar de referencia para la evaluación, investigación y tratamiento de casos de maltrato, sean o no de Protección de Menores.
- Creación en cada comunidad autónoma de una oficina de defensa del menor funcionando 24 horas.
- Creación de centros de referencia para la evaluación y tratamiento de víctimas.
- Creación de centros de referencia para la evaluación y tratamiento de agresores juveniles y adultos.
- Especialización acreditada de los profesionales que intervienen en el proceso.
- Necesidad de Protocolos de Actuación Unificados en caso de Malos Tratos Infantiles del Observatorio de Infancia.
- Protocolos para mejorar no tanto la idoneidad de las familias acogedoras, sino los criterios que se usan para dicha valoración, especialmente cuando se trata de la familia extensa del menor.
- Garantizar la continuidad de la dotación de profesionales organizando las sustituciones para evitar las disminuciones temporales de plantilla
- Creación de *figuras organizativas supervisoras* que promuevan la mejor coordinación, en cada caso, de los técnicos comunitarios implicados, protección, servicios sociales, salud, educación y fuerzas de orden público, incluyendo su actuación obligatoria cuando existan discrepancias de profesionales de otros servicios públicos con el plan de caso de un menor.
- Favorecer la creación y mantenimiento de centros de recursos y de documentación con bases de datos, bibliografías, publicaciones especiales, revistas electrónicas sobre el tema.
- Elaboración de protocolos para el tratamiento de la información relacionada con la violencia y el acoso escolar. En este apartado conviene decidir cuestiones relativas a la protección de la víctima, el derecho a la intimidad de los alumnos y personas implicadas y otros aspectos éticos. Al uso contrastado de fuentes. Al acuerdo consensuado, a partir de lo que se establece en la comunidad científica educativa, sobre la definición y distinción entre conflicto, conductas disruptivas, falta de disciplina, acoso escolar, violencia de género, racismo o maltrato étnico, faltas leves y graves, o violencia grave y de baja intensidad y al tratamiento contextualizado de la noticia.
- Como antes señalábamos, hay muchos servicios e instituciones en España, como los servicios policiales, que se encuentran sobradamente preparados, tanto técnica como humanamente, con gran capacidad para implicarse más en esta problemática. Es

- necesario que se les dé más competencias en tales asuntos, ya que se encuentran en situación óptima para colaborar en la lucha contra el maltrato infantil.
- Protocolos de detección compartidos. Son muchos los signos de alarma que hacen pensar en situaciones de riesgo para la salud psicosocial de los niños y adolescentes: manifestaciones clínicas frecuentes con variedad y amplitud de síntomas, inquietud y déficit de atención, temperamento difícil, rabietas repetidas, reacciones desproporcionadas, todos ellos indicadores de la presencia de un medio familiar desfavorable, sin pautas, límites o normas, a veces al borde de la violencia, los malos tratos y los comportamientos delictivos, situaciones en las que los niños se inician precozmente. Generalmente estos niños terminan con diagnósticos de Trastorno por Déficit de Atención o modalidades parecidas, como “*pacientes identificados*”, tomando medicación en muchos casos, y siendo, además, revictimizados por las instituciones.
 - Acercar los servicios de salud al lugar donde se encuentran los adolescentes para facilitar su atención sin alterar su tiempo escolar. La coordinación de los centros de salud con educación es urgente.
 - Recursos para los nuevos retos como la familia emigrante y la atención a menores extranjeros no acompañados.
 - Materiales didácticos promoviendo buentrato.
 - Recursos más específicos, formados y especializados en garantizar un adecuado ajuste psicosocial para los menores en acogimiento residencial. Sabemos que suelen presentar una mayor incidencia y gravedad de problemas de conducta que el resto de la población de su misma edad y de esto no son ellos los únicos responsables. Las intervenciones han de crearse de manera individualizada y habrá casos que precisen de un tratamiento clínico concreto, para lo que sería preciso una figura especializada en el campo de la psicología o psiquiatría.
 - Además es necesario que las intervenciones estén orientadas en muchas ocasiones a las diferencias de género y que exista un diseño diferencial de las mismas.

UN PROCESO DE ESTE TIPO SÓLO FUNCIONARÁ SI SE ACOMPAÑA
DE UN PROCESO DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO, TAMBIÉN EN RED,
QUE PERMITA IR CONOCIENDO E INTRODUCIENDO LOS CAMBIOS PRECISOS

No se puede afirmar que existe trabajo en red únicamente porque el modelo y el marco estén establecidos, porque haya recursos, e incluso porque la propia percepción de los servicios y profesionales implicados les diga que así están funcionando. Sólo se podrá hablar de trabajo en red cuando los resultados o efectos sean los deseados para los menores y sus familias. Esto conlleva establecer seguimientos desde los que poder conocer el amparo y protección que están alcanzando los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo o desprotección y sus familias con estas intervenciones.

Es necesaria una evaluación continua de los sistemas nacionales, regionales y/o autonómicos de protección a la infancia y a la adolescencia.

Hace falta desarrollar una evaluación de la eficacia de la ley y de los instrumentos que se utilizan en la protección de menores. Es necesario evaluar los instrumentos de trabajo, las guías, y también las pautas de actuación y los hábitos de trabajo, para poderlos actualizar y compartir su buen uso entre las instituciones. Es imprescindible revisar y actualizar los *pro-*

protocolos de actuación incluyendo los instrumentos, plazos y garantías de buena práctica, y la participación de los profesionales de otros servicios implicados. Especialmente en los casos de fallos en la acción protectora debiera establecerse un análisis sistemático de los factores que han estado presentes, los que han funcionado y los que no, y propuestas de mejora que expandan lo que funciona y eviten la repetición de errores, porque la prevención del maltrato en nuestros niños, niñas y adolescentes, es tarea de todos.

Aportar soluciones en aras a desarrollar una intervención de calidad exige una revisión y evaluación continua, sistemática y también “en red”, entre todos los implicados en el sistema de protección, desde el que legisla en materia de menores hasta los propios usuarios, sobre su organización, su planificación, sus recursos, los propios profesionales, su actitud, sus funciones y posibilidades, y sobre el proceso de actuación.

En la línea de seguir los nuevos paradigmas evaluativos y *aprender de lo que funciona para poder expandirlo* en vez de fijarnos en los problemas sería necesario hacer investigación/evaluación cualitativa:

- Hace falta desarrollar investigaciones cualitativas con enfoques “abiertos y circulares-relacionales”. Investigaciones que sirvan no para corroborar tópicos aprendidos sobre el maltrato (violencia genera violencia, niño maltratado posible adulto maltratador...) sino que pongan la mirada en las historias familiares, el dolor, la rabia, la pérdida, la lucha de lealtades, los secretos generacionales, los legados “ocultos”... y permitan conocer más para intervenir mejor.
- *Estudio de casos* complejos, con variables que parecían imposibles de controlar, por ejemplo con familias multiproblemáticas, pero que gracias a los ingredientes y las fórmulas utilizados han tenido buena solución. Hacer análisis longitudinal y obtener esas variables que han estado presentes en todos ellos y que los han hecho posibles.
- Intercambio de experiencias de los diferentes evaluadores, por ejemplo por comunidades autónomas. Incluso con otros países, etc.

El último aspecto que queremos incluir es la necesidad, muy pocas veces considerada, de evaluar el propio proceso de evaluación. Llegar a realizar la “metaevaluación”: criterios e instrumentos utilizados, profesionales que han participado, momentos en los que se ha llevado a cabo, interpretación de datos, difusión, etc..

El objetivo siempre será evaluar para conocer claves sobre el *trabajo en red* que nos permitan avanzar en el mejor trato a la infancia.

2.- MODELO Y MARCO DE TRABAJO

LAS REDES RELACIONALES EN LA DEFINICIÓN Y EVOLUCIÓN DE CASOS

Félix Castillo López¹

Acercarnos a la realidad es como buscar un gato negro en una habitación oscura donde sabemos no hay un gato (Kierkegaard). Con todo voy a intentar exponer mi visión acerca del tema.

Tomemos como punto de partida la indagación apreciativa, dentro del enfoque sistémico. Culturalmente estamos acostumbrados a percibir acontecimientos complejos o disfuncionales como problemas que, además, intentamos resolver ahondando sobre el propio problema. Esto nos genera aún más problemas. Nos precipita en una espiral negativa que trunca nuestra motivación y nos desalienta. Pero la realidad también se conforma de acontecimientos que podemos advertir de forma positiva y que usados como experiencias de aprendizaje generan la energía necesaria para construir un futuro mejor. Centrarnos en lo que hacemos bien nos permite poder afrontar de otra manera cualquier dificultad. Se trata de observar más, reflexionar y ver qué es lo que hacemos cuando las cosas salen bien.

Hacer hincapié en lo que no funciona baja la voluntad, la creatividad y la autoconciencia. La percepción focalizada en lo que no funciona nos hace no ver lo que funciona.

El paradigma basado en el déficit es útil para hacer relaciones de co-dependencia. Sólo basado en los *“recursos que todos tenemos, en lo posible”*, produce autonomía.

Desde este enfoque apreciativo, analicemos las redes profesionales eficaces y algunos mitos.

LA ACEPTACIÓN DE LO QUE HAY VERSUS EL MITO DE LA NORMALIDAD ORGANIZACIONAL

Qué es lo que hay y cómo lo puedo mejorar. Lo normal es encontrar disfuncionalidades, mas no me frustro, anoto lo que funciona y me enfrento a cómo mejorar lo que hay. Los aspectos negativos no son ignorados, pero son planteados en una perspectiva diferente, de *“modo apreciativo”*.

¹ Psicólogo Clínico. Psicoterapeuta Familiar Sistémico. Consultor Organizacional especializado en entornos psicosocio-sanitarios. Coach Personal. Jefe de Estudios de la Escola de Terapia Familiar de Sant Pau (Hospital de Sant Pau de Barcelona).

Es importante mantener y generar vínculos como profesionales. La protección de un niño es el trabajo de la tribu. Hemos de aprender a activarnos cada uno de una forma silenciosa y *clandestina*. Indagar lo positivo. Tenemos que dotarnos de esta habilidad clave de reconocer a las otras personas.

Una buena tarea sería dejar de hablar mal de ese compañero que no aguantamos, y cual campo magnético, encontrar maneras de pensar que permitan que el otro se sienta validado, por ejemplo al mirarlo. Según como miremos a alguien, aunque no digamos ni una palabra le llega la forma, la intención. Aunque no emitamos palabras, con nuestra mirada también validamos a la otra persona. Teniendo en cuenta que la felicidad personal tiene que ver sobre todo con dos cosas: las relaciones personales estimulantes y nutritivas, y la percepción de que uno está haciendo aquello que quiere o para lo que cree estar capacitado. El reconocimiento de los valores de los demás, si lo utilizamos de forma sincera, nos dará enorme poder. Recuperar el poder, validar al otro.

Podemos encontrar maneras de pensar sobre esa persona para que se sienta validada y hacer varios ejercicios para aprender a generar reconocimiento:

Por ejemplo, en un folio se escribe el nombre de esa persona, se mete en un círculo y se deja que fluyan todos los adjetivos que se sienten hacia esa persona. Luego lo echamos un vistazo y si hay algo que nos parece exagerado lo eliminamos. Después numeramos, los sustantivos y los adjetivos. Con ello escribimos una historia sobre esa persona y posteriormente la vamos modificando ampliando posibilidades. Lo realizamos de forma constante con un fin abierto y con conclusiones útiles. Es necesario entrar en el círculo en que está la persona, colocarme en su territorio. Doy prioridad a la relación con esa persona en vez a mis objetivos, sabiendo que si no gano en la relación, éstos serán inviables.

Otra posibilidad es abrir una libreta de registro. En ella anotaremos las observaciones y las cosas que son relevantes para esa persona, sus gustos, etc. Nos convertiremos en “cazadores” de elementos cotidianos. Un lugar donde escribir esas historias y por ejemplo empezar a registrar todo lo que sea aceptable, de esta forma, empezamos a cambiar la realidad.

Pensar en cambiar de cuerpo, colocarnos en su lugar, “si yo fuera él, ella, qué estaría esperando de mí, que querría ver...”

Siempre que los reconocimientos que generemos sean auténticos, no fingidos, genuinos, si nos colocamos en otro lugar, veremos otras cosas. Estamos generando un movimiento en nosotros mismos

Rosli, autor que defiende la teoría de los grupos pequeños, nos resalta dos importantes elementos, los vínculos fuertes y la proximidad física. Las organizaciones son redes de grupos pequeños. Aprender a gestionar espacios informales implica tener y/o posibilitar entornos de trabajo más útiles y conectados.

GENERAR REDES NATURALES VERSUS MITO PODER SEPARAR LO PERSONAL DE LO LABORAL

No es posible esta separación pues es necesaria una dimensión comprometida para generar redes naturales tan sensibles a las iniciativas individuales. Las redes sostienen a los individuos y los individuos protegen las realidades autoecogeneradas, redes de las que dependen. Es muy útil atender a las redes informales. Proteger la red genera cambios y mejoras. Se va a proteger la red en beneficio de la intervención, lo que implica poder alcanzar el

consenso. Hay que dar prioridad a la relación y no tanto a la intervención o la técnica. Primero es la relación y después la intervención.

Eisein, da importancia a lo que cada una de las personas aporta a la red, resaltando la relación más que el modelo. Otorga un 15% al modelo que explica la realidad, un 30% a lo que tiene que ver con la relación, un 50% con la historia de cada uno y un 5% es aleatorio. Es muy importante lo que cada una de las personas transfiere a la red.

Gosling, hablando de los grupos pequeños manifiesta, además, que su funcionamiento tiene que ver con el grupo de referencia de la familia que cada uno tiene de origen. Los aprendizajes hechos en nuestras familias, suelen estar en la base de los conflictos con las relaciones profesionales. Así, integrarse en redes profesionales útiles implica ampliar las características de esos aprendizajes básicos de nuestro grupo de referencia esencial.

Es primordial desarrollar habilidades profesionales de adaptación al cambio, formación referida a la relación interpersonal, generando redes profesionales naturales y útiles. Aprender a gestionar redes informales nos ayuda a gestionar las formales. Recordamos el ejemplo en el que dejamos de hablar mal de esa persona que no aguantamos, para recuperar el poder y validar al otro. Ruper Charik habla de la mirada como un campo magnético, anteriormente mencionado. El tono emocional es fundamental.

Según la "Teoría de Redes" ante entornos amenazadores, tendemos a cerrarnos más en nuestros pequeños grupos conocidos y seguros y descuidamos los vínculos débiles, tan importantes para incrementar las vías de desarrollo individual y profesional. Es necesario aprender a abrir nuestra red de relaciones hacia vínculos débiles. Cada día debíamos pensar en qué tres "abrazos" puedo proporcionar a compañeros con los que tengo vínculos débiles para mejorar la red en que trabajo.

Los actores sociales somos inevitablemente nodos en una red de relaciones, y los casos y su evolución tienen que ver con procesos reticulares casi siempre implícitos e informales.

La descripción e interpretación de las circunstancias específicas de una realidad social, tienen siempre que ver con una mirada interna de los individuos que en su función de nodos relacionales, establecen las conexiones, sostienen la perpetuación de las redes relevantes y deciden sobre su propio comportamiento.

Las redes relacionales definen y son definidas recursivamente en su interacción con sus nodos individuales, las personas, redes en sí mismas, también. "Somos porque Inter-Somos".

Cada uno como gestor de nuestra propia realidad podemos ir anotando todo aquello que da sentido a nuestro trabajo para ir experimentando sentimientos de plenitud. Pese a la dureza del trabajo estamos conectados a una realidad con sentido positivo

Mirar los casos, mirándonos como parte de tales redes de redes, expande nuestra capacidad de actuar, colaborar y atribuir sentido a realidades humanas a menudo muy desbordantes.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- *"Las Capacidades de la Familia"*. Guy Ausloos. Ed. Herder (Obra destacada dentro del movimiento sistémico).

El ejercicio del profesional no tiene por objeto resolver problemas o corregir errores, sino sumergirse en el misterio de las familias y en el encuentro con ellas. Esto implica pasar de una terapia en la que el terapeuta observa, a una terapia en la que el terapeuta se observa para retransmitir a la familia esa capacidad de percepción. Es fun-

damental su orientación hacia las capacidades de las familias alejándose de la mirada basada en el déficit.

- *“La Auténtica Felicidad”*. Martin Seligman. Ediciones B.

Un libro fundacional de una nueva psicología: la Psicología Positiva. Se centra en las fortalezas humanas, a aquellos aspectos que nos permiten aprender, disfrutar, ser alegres, generosos, serenos, solidarios y optimistas. Sostiene que la auténtica felicidad no sólo es posible, sino que pueden cultivarse identificando y utilizando virtudes y habilidades. El doctor Martín Seligman, el investigador de la psique humana que hace una década creó el concepto de “optimismo aprendido”, presenta ahora una nueva y revolucionaria corriente científica, la Psicología Positiva. En lugar de centrarse, como la psicología tradicional, en el estudio y tratamiento de la enfermedad mental, la Psicología Positiva dirige su atención a las fortalezas humanas, a aquellos aspectos que nos permiten aprender, disfrutar, ser alegres, generosos, serenos, solidarios y optimistas. Basándose en innovadoras investigaciones, Seligman sostiene que la auténtica felicidad no sólo es posible, sino que –lejos de depender de la suerte y de los genes– puede cultivarse identificando y utilizando muchas de las fortalezas y rasgos que ya se poseen. Aplicando estas “fortalezas personales” en los ámbitos cruciales de la vida, los lectores no sólo desarrollarán protecciones naturales contra el infortunio, la depresión y las emociones negativas, sino que situarán sus vidas en un plano nuevo y más positivo. El libro proporciona una serie de tests que permiten al lector reconocer sus rasgos y fortalezas característicos. La lección más trascendente de *La auténtica felicidad* estriba en que al identificar lo mejor de nosotros mismos y desarrollar esos aspectos, podemos mejorar sensiblemente nuestra vida y la de cuantos nos rodean.

- *“Actos de significado”*. Jerome Bruner. Ed. Alianza.

En este libro, uno de los padres de aquella revolución cognitiva que hace más de treinta años cambió la psicología, hace una crítica brillante e incisiva de su desarrollo histórico y de su situación actual. El autor nos obsequia con un recorrido divertido y agudo por los avatares de la revolución cognitiva, deteniendo su irónica pluma en la actual preocupación por los computadores y el cálculo que anima a los herederos.

- *“El Espacio de Einstein y el Cielo de Van Gogh”*. Henry Margenau; Lawrence Le Shan. (Ed. Gedisa).

Este libro, escrito en colaboración por un psicólogo experimental y un eminente físico, presenta una audaz teoría de la realidad que, por primera vez, dará base científica a las experiencias no físicas.

Recientes descubrimientos de la física demuestran que la realidad está inextricablemente ligada a la naturaleza de la conciencia humana, y que la creencia de que existe una única realidad verdadera ha dejado de tener validez y utilidad para el conocimiento. Los autores analizan la ciencia de nuestro tiempo y revelan las bases históricas, culturales y filosóficas que sostienen la interpretación tradicional de la realidad. En su estudio exponen las limitaciones propias de este enfoque científico cuando se aplica a áreas lejanas de las llamadas ciencias duras, tales como el arte, la música, la ética, las ciencias sociales y los fenómenos paranormales, ámbitos que se consideran pertenecientes al campo de la conciencia. La tesis de este libro es que la aplicación de criterios convencionales de realidad en este campo nos ha llevado a un bloqueo intelectual y científico que afecta seriamente las posibilidades de extender y ampliar los límites de la conciencia humana.

Lawrence LeShan es psicólogo experimental y autor de varios libros en el campo de los fenómenos de conciencia.

Henry Margenau es profesor emérito de física y filosofía natural en la Universidad de Yale y miembro de la Academia Norteamericana de Artes y Ciencias.

- *“Ciencia con conciencia”*. *Edgar Morin*. Barcelona, Anthropos, Editorial del hombre.

Cómo pensar la realidad o la ciencia desde lo auto-eco-generativo. Una teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema. Dicho de otro modo, una teoría sólo cumple su papel cognitivo, sólo adquiere vida con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto. Y es esta intervención del sujeto, la que le confiere al término de ‘método’ su papel indispensable.

E. Morin

- *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. *Stephen Covey*. Ed. Paidós

Proactividad / Reactividad. De qué manera ese binomio está relacionado con nuestra capacidad como operadores de gestionar redes y abordar situaciones complejas (y no fáciles o difíciles). Desde 1991 en la lista semanal de libros más vendidos del Publishers Weekly (y a menudo encabezándola), este indiscutible best-seller se merecía una puesta al día, y eso es lo que ha hecho su autor con esta nueva edición: la estructura general no cambia -hubiera resultado absurdo, dado su alto grado de efectividad-, sólo se amplía, se extiende hacia nuevos temas y detalles que el lector sin duda agradecerá. El punto de partida general, pues, sigue siendo el mismo: el hecho ineludible de que casi todo el mundo intuye que su comportamiento en la empresa podría mejorar en muchos aspectos, pero pocos saben cómo conseguirlo. A partir de ahí, Stephen Covey, el llamado Sócrates americano, no da consejos paternalistas ni se dedica a sermonear sin ton ni son. Su método es claro, certero y eficiente: casi un cursillo dividido en siete etapas que el lector deberá asimilar y poner en práctica por su propia cuenta, adaptándolas a su personalidad y aplicándolas libremente en todos los ámbitos de la vida empresarial. Para ello, el autor se sirve de anécdotas penetrantes y significativas destinadas a hacernos reflexionar sobre cada uno de nuestros actos y sobre el modo de acceder al cambio, a la verdadera efectividad: desde la visión personal hasta la autorrenovación equilibrada, pasando por el liderazgo personal, la administración personal, el liderazgo interpersonal, la comunicación empática y la cooperación creativa. Teniendo en cuenta todo esto, y a través del desarrollo de ciertos conceptos, el lector acaba comprendiendo que todo lo que hagamos deberá estar de acuerdo con lo que realmente veamos. Es decir que, si queremos cambiar la situación, deberemos cambiarnos a nosotros mismos con eficacia. En primer término tendremos que cambiar nuestras percepciones.

El resultado es la construcción de una autoconfianza a prueba de bomba a través del desarrollo del propio carácter, de la integridad, la honestidad y la dignidad humana necesarias para transformar nuestro universo laboral en algo auténtico e intransferible.

- *“El Arte de lo Obvio”*. *Bruno Bettelheim*. Ed. Crítica. Drakontos.

Libro clínico de psicoanálisis, útil para dinámicas relacionales. Las páginas de este libro desvelan la manera en que Bruno Bettelheim se enfrentaba a la psicoterapia,

cómo abordaba a un paciente y que le pedía al psicoterapeuta, “ayudar al paciente a reestructurar su personalidad de modo que pudiera vivir más cómodo consigo mismo”. El autor nunca vio este libro publicado, cuando murió en 1990 estaba dando los últimos retoques al borrador. Este libro es el resultado de un seminario para jóvenes terapeutas que Bruno Bettelheim y Alvin A. Rosenfeld iniciaron en 1977 en la Universidad de Stanford y que se desarrolló a lo largo de seis años con más de cien casos analizados.

- *“El hombre que confundió a su mujer con un sombrero”*. Oliver Sacks. Ed. Anagrama.

Psiquiatra que cuenta a través de miradas apreciativas. Este libro se convirtió inmediatamente en un clásico y consagró a su autor como «uno de los grandes escritores clínicos del siglo» (The New York Times). En él narra veinte historiales médicos de pacientes perdidos en el extraño mundo de las enfermedades neurológicas: individuos aquejados por inauditas aberraciones de la percepción, que han perdido la memoria, que son incapaces de reconocer a sus familiares o los objetos cotidianos..., a los que Oliver Sacks retrata con pasión humana y gran talento literario.

- *“Las Enseñanzas de Don Juan”* Carlos Castaneda. Editorial: Fondo De Cultura Economica.

Habla de las personas que nos ponen contra la pared, los “pinches tiranos”. Tendemos a alejarnos, pero si queremos vivir mejor tendríamos que acercarnos a ellos para saber más de nuestra vida.

- *“El poder del Ahora”*. Eckhart Tolle. Ed. Norma

El Poder del Ahora es un libro para releer una y otra vez, y cada vez que lo haga, usted obtendrá más profundidad y significado. Es un libro que muchas personas querrán estudiar toda la vida, ya que es una guía, un curso completo de meditación y realización. Es un libro con el poder de cambiar vidas, de despertarnos para comprender plenamente quiénes somos. El mensaje de Tolle es el mismo que Cristo y Buda enseñaron: se puede alcanzar un estado de iluminación, de realización espiritual, aquí y ahora. Es posible vivir libre del sufrimiento, de la ansiedad y la neurosis de la vida diaria. Para lograrlo sólo tenemos que llegar a comprender que lo que causa nuestros problemas no son los demás, ni “el mundo de allá afuera”, sino nuestra propia mente, con su corriente casi constante de pensamientos, pensando sobre el pasado y preocupándose por el futuro.

Como dice Marc Allen, el editor de la edición norteamericana, en el Prefacio, “sin estar alineado con ninguna religión, doctrina o gurú particulares, la enseñanza de Tolle proviene del corazón, de la esencia de todas las demás tradiciones y no contradice a ninguna de ellas. [Tolle] es capaz de hacer lo que todos los grandes maestros han hecho: mostrarnos con un lenguaje simple y claro que el camino, la verdad y la luz están dentro de nosotros”.

Escrito en un formato de preguntas y respuestas que lo hacen muy accesible, *El poder del Ahora* es una invitación a la reflexión, que le abrirá las puertas a una plenitud espiritual que le permitirá ver la vida con nuevos ojos y empezar a disfrutar del verdadero poder del ahora.

TRABAJO EN RED PROFESIONAL MÁS ALLÁ DE LAS DIVISIONES INSTITUCIONALES O FORMATIVAS: EL EQUIPO VIRTUAL

Joana Alegret¹

Ante la evidencia de la segmentación en múltiples dispositivos de la respuesta psico-socio-sanitaria es necesario repensar el concepto de equipo. Hay una acepción en la que sus componentes se sitúan en una misma institución, comparten dependencias contractuales y residen en una misma sede para ejercer su tarea. Un ejemplo sería el equipo de fútbol; otro, en el estado de bienestar, lo fuera un dispositivo de Urgencias hospitalarias. Sin embargo, lo habitual en el día a día de los profesionales psico-socio-sanitarios es que precisemos conectar con profesionales que no están en nuestra sede. En este sentido, la concepción de *equipo virtual* ayuda a dar realce a esa parte de la intervención que es tejer la trama sobre la que apoyamos la respuesta. En los estudios académicos se obviaba en general el enseñarnos a construirla. En mi opinión, la efectividad, eficacia y eficiencia de nuestras respuestas precisan aprender esa parte oculta de nuestro hacer: cómo nos entrelazamos con los otros profesionales.

Expondré tres viñetas clínicas en las cuales resaltaré la proporción alta de contactos con colegas. En el maltrato, la institución sede es una puerta de entrada de la solicitud expresada o de la necesidad percibida. Factores perentorios lo han ocasionado. Aprovechar ese azar para conectar con otras puertas es una tarea a la vez humilde y de gran potencia. Y tres conceptos clave: “Trabajo en red profesional”, “equipo virtual”, “sistemas amplios”.

PRECEDENTES DE LOS CONCEPTOS ACTUALES: EL RECONOCIMIENTO DEL EQUIPO

En mi recuerdo, en la década entre los 70 y 80 del siglo pasado, el concepto de equipo de intervención era considerado rupturista en el campo de la salud mental.

¹ Psiquiatra, Terapeuta familiar, Supervisora y Docente. En la actualidad trabaja como psiquiatra en un equipo de la red pública de atención a niños y adolescentes en Barcelona. También como consultora de contextos infantojuveniles y de Servicios Sociales. Es autora y co-autora de varias publicaciones como “*Adolescentes*”, Ed. Graó, Barcelona, 2005; “*El modelo sistémico ante la familia multiproblemática en Servicios Sociales*”, Ed. Paidós, Barcelona, 1997, etc.

En la psiquiatría oficial predominaban dos expectativas respecto al psiquiatra: La del dispensador de fármacos y la del eje sustentador de la relación terapéutica básica para el paciente. Los otros profesionales eran llamados a complementar tal función. Poco a poco se fue abriendo paso la noción de equipo institucional.

Hoy es frecuente oír la mención de “*el equipo del Dr. Tal*”, como una noción que prestigia al aludido.

Por tanto, ha quedado obsoleta la preferencia por la relación dual en la mayoría de dispositivos psico-socio-sanitarios de cierta envergadura. Sigue vigente la dualidad en algunas relaciones terapéuticas pedidas por una persona que sustenta de forma capaz su proceso de mejoría. Pero ante una complejidad mayor es preciso introducir a más “actores”, como dirían los franceses.

Un exponente de ello son los equipos institucionales. Por ejemplo, en muchos diseños en salud mental las figuras más constantes son el/la psiquiatra, el/la psicólogo/a, el/la ATS, el/la Trabajador Social.

El equipo institucional es un logro y un avance histórico.

ROLES Y FUNCIONES DE LAS DISTINTAS DISCIPLINAS

He conocido y acompañado también el auge de prácticas llamadas “equipo multidisciplinar o interdisciplinar”. En su origen había la propuesta de mirar una misma realidad a través de distintas lentes. Por ejemplo, una comida puede contemplarse desde una visión de nutricionista, de dietista, de antropólogo, de sociólogo, de cocinero, etc.

Trasladado al campo de la salud mental, el punto de vista de un psicólogo, por ejemplo, complementa el del psiquiatra por su disciplina. Pero también es posible que lo que uno y otro plasman en su rol depende de muchos otros factores además de su licenciatura de origen. Hay un monto de aprendizajes que se han realizado de forma peculiar en cada trayectoria profesional. Veamos: la práctica de un psiquiatra que escoge, después de la carrera, trabajar y formarse como psicoanalista tendrá al cabo de diez años poco en común con otro psiquiatra que forme parte de un equipo carcelario.

Por ello, a mi juicio, es más claro hablar en términos de funciones que en términos de roles o disciplinas. Cuando la especialización es un hecho, la disciplina es importante. Por ejemplo, pasar, corregir e interpretar un WISC, un Rorschach. Sin embargo, en algunos equipos multidisciplinarios el enriquecimiento procede más de la mirada múltiple que de la diversa especialización.

El concepto de función es más móvil, más circulante, más traspasable de uno a otro profesional, siempre que se está en condiciones de desempeñarla. Enumeremos, por ejemplo, la función de acogimiento y vinculación, la función de evaluación, la función psicoterapéutica, la función de psicoeducación, la función de control. Básicamente se podrían aglutinar en cuatro grandes categorías:

- Funciones reorganizativas, que velan por la autonomización de las personas o los sistemas.
- Funciones coercitivas, que van a evitar que sigan lesionándose derechos de las personas con menos poder.
- Funciones educativas, que aportan información a quienes la van a recibir bien.
- Funciones asistenciales, que suplen lo que falta en una persona o un sistema.

EL EQUIPO VIRTUAL

Es la colaboración entre profesionales, con finalidad sincrónica o diacrónica, entretejida en ese momento dado de la intervención.

Es parte importante del quehacer clínico.

Construye una o varias tramas operativas en cada caso según las necesidades, como un traje a medida, no es generalizable.

Busca la conexión entre profesionales de forma específica para la situación, y, como en un calidoscopio dinámico, con frecuencia, crea nuevas formas de colaboración.

Supone una actitud constante de verse uno mismo como puerta de entrada a un espacio virtual donde buscar o activar la función necesaria, dentro o fuera de su dependencia administrativa.

Bunge, Mario², en el siguiente cuadro comparativo, nos presenta estas tres visiones en pugna:

INDIVIDUALISMO	GLOBALISMO	SISTEMISMO
Individuo	Sociedad	Individuo en sociedad
Acción	Estructura	Acción en sociedad
Valores individuales	Valores colectivos	Valores individuales y colectivos
Derechos	Deberes	Derechos y deberes
Libertad	Orden	Libertad responsable
Iniciativa	Obediencia	Participación
Mercado	Estado	Mercado regulado
Democracia política	Totalitarismo	Democracia integral
Felicidad	Sacrificio	Bienestar y servicio
Egoísmo	Altruismo	Egotruismo

Ramos³ (2008), llama Red Conversacional Virtual Actualizada (RCVA) a “aquellas conversaciones que han precedido, o se han omitido, para que el encuentro entre terapeuta y usuario se dé.”

Semejanzas entre ambos conceptos

- Importancia de la red.
- Inclusión de los actores virtuales, o sea, descentramiento del momento y lugar donde el profesional actúa.
- Activa involucración de los que no están allí.
- Concepción del poder compartido. Humildad hermanada con potencia. Cercanía a lo desarrollado por Linares (2005) “orgullo terapéutico y modestia ecológica”.

² “Filosofía y sociedad. Dos enfoques, sectorial y sistémico” Mario Bunge. Versión HTML (Google),

³ Temas para conversar, Gedisa. Barcelona.

Diferencias entre la Red Conversacional Virtual Actualizada (R.C.V.A.) y el Equipo Virtual:

	<i>Red Conversacional Virtual Actualizada (R.C.V.A.)</i>	<i>Equipo Virtual</i>
<i>Objetivos</i>	Intercambiar información para tener aliados	Id. más otros: pedir actuación, etc...
<i>Componentes</i>	Red profesional más familia	Red profesional
<i>Conversación básica con los ausentes</i>	A través de la familia predominantemente	Directa con los profesionales, en presencia o no de la familia

¿Quién contacta a los colegas?

- A mayor motivación y autonomía de la familia y a mayor prestigio de la sede, que actúa de filtro, más posible el activar a aquélla para que sea la propia familia la que transmita mensajes a otros profesionales.
- A mayor perturbación del/los usuarios, con efectos de ello en sí o en los otros, más necesidad de contacto directo nuestro con los otros profesionales.
- Escoger qué es lo pertinente se beneficia de que tengamos entrenamiento en ambas vías.

Preguntas para hacerse en el caso

- ¿Qué función es la prioritaria para el caso que yo/nosotros puedo/podemos ahora (ofrecer) activar en la red?
- ¿Qué contactos son necesarios para ello?
- ¿Los hace la familia o los hago yo/nosotros?
- ¿Qué forma comunicativa es la mejor para que me/nos respondan positivamente?

Aspectos que han de tenerse presentes en el trabajo con otros profesionales:

- Seguir el orden jerárquico.
- Tener un objetivo específico.
- Salvo excepciones, considerar que la posición con el otro es de simetría (igualdad), no de complementariedad.
- Usar facilitadores de la escucha del colega.
- Utilizar la transparencia con la familia, salvo excepciones en los casos de riesgo de maltrato o autolesiones.
- Hacerse la pregunta de si estamos triangulados sin saberlo. (Guerin y otros, 2000).
- A mayor dificultad, mayor necesidad de entrevista directa.

EQUIPO VIRTUAL Y MALTRATO

A. Primeros indicios de maltrato

- Ver si hay reconocimiento de los efectos sobre el menor. ¿Es posible la alianza terapéutica? ¿Se pueden activar los recursos familiares?
- ¿Es previsible la continuidad del contacto de la familia con nosotros? Si la respuesta es negativa o dudosa, mayor razón para contactar ya con la red profesional existente. Si es positiva, se puede posponer.
- En la exploración de la red profesional existente ya estamos activando el compartir la responsabilidad del cese del maltrato, así como el cuidado del menor.

B. Maltrato evidente

- Hay ventajas en que todos los profesionales aprendamos a declarar y a manejarlos en el contexto coercitivo si hay necesidad de ello.
- Es preciso ir sensibilizando a los colegas de las respuestas a dar si es el caso.
- Las peculiaridades de la posición ante la familia aún tienen que ser divulgadas: comunicación constante por iniciativa de la instancia protectora del menor o incapaz, no vigencia del secreto profesional, etc.

Veamos algunos ejemplos:

Mes y medio de trabajo en...

- *El caso de Ben*
- *El caso de Pepe*
- *El caso de Daniel*

BEN Y SU BENDITO FLEMÓN

- Entrevista con psiquiatra derivadora
- Entrevista con Ben, su madre y su padrastro
- Entrevista con Ben su madre y su hermana
- Entrevista con neuropsicólogo del Pequeño Hospital (PH)
- Llamada telefónica con neuróloga del Hospital Mediano.(HM)
- Llamada telefónica con traumatóloga Gran Hospital (GH). Id. con cirujana
- Fax a neuróloga.
- Entrevista con Ben.
- Llamada a neuróloga HM.
- Entrevista con Ben, su madre, su hermana.
- Llamada a neuropsicología GH.
- Recepción de llamada de abogada.
- Llamada a escuela de adultos.
- Llamada a rehabilitación.
- Contacto con médico de cabecera: la rapidez y la tozudez (muchas llamadas e insistencia hasta lograrlo).

Ideas obtenidas del ejemplo

- El número de contactos con profesionales es claramente superior al acto directo con el sistema usuario. En mi experiencia siempre ocurre así excepto cuando estoy en contexto reorganizativo o terapéutico y exista un acuerdo de trabajo psicológico familiar o personal de duración aceptada y con objetivos compartidos. (Lamas, 1997).
- A partir de la historia previa asistencial sabemos de la historia global del caso, de la visión del profesional, de lo que funcionó y lo que no... Permite hacer hipótesis de adherencia futura a nuestras propuestas. Si el profesional sincrónicamente continua en contacto con el sistema usuario facilita el mensaje de apoyo del colega.
- Nuestras funciones son siempre limitadas. ¿Quién puede ofrecer lo que nosotros no podemos? Lo podemos buscar.
- La búsqueda ofrece a la vez un mensaje de contenido y otro de relación.

Más ideas obtenidas del ejemplo

- A veces los sistemas de servicios se hacen farragosos o crípticos para los usuarios. Nuestro papel puede ser de facilitadores del proceso de recepción.
- Los profesionales emiten un mensaje no siempre favorecedor de los contactos. Dar por sentada la necesidad de ellos es un escudo protector para las posibles heridas narcisísticas.
- Hay muchos caminos para una misma meta. Si obtenemos complicidad o permiso del profesional que es eslabón en uno de ellos no boicotará una vía alternativa.

PEPE Y SU TEMBLOR ANTIGUO

- Entrevista con la Trabajadora Social (T.S.)
- Entrevista con Pepe y la T.S.
- Entrevista con el Psicólogo referente
- Entrevista con la Psiquiatra derivadora
- Entrevista con Pepe
- Entrevista con el recepcionista del Centro Atención Social a Toxicomanías (CAST)
- Entrevista con Pepe. Ida al CAST
- Entrevista con Pepe.
- Reunión de equipo: la T.S. y el Psicólogo aún no llegaron.
- Entrevista con Pepe y el Psicólogo. Pide el alta.
- El Psicólogo se entrevistó con la Psiquiatra receptora en el futuro.
- Informe de alta para el cabecera.

Ideas obtenidas del ejemplo

- El profesional precedente de nuestra institución debe ser cuidado para que nuestras novedades sean bien recibidas.
- El acompañamiento en la derivación de algunas personas es requisito para su aceptación.

TRABAJO EN RED PROFESIONAL MÁS ALLÁ DE LAS DIVISIONES INSTITUCIONALES O FORMATIVAS:
EL EQUIPO VIRTUAL

- Según la necesidad podemos escoger la forma de contacto interprofesional más adecuado: la presencia, el teléfono, el correo electrónico, el informe.
- Los tiempos institucionales pueden desafiarse.
- Los protocolos establecidos a veces ignoran la actividad, prevista o imprevista, de otros profesionales en contacto con el sistema familiar.
- Objetivo específico: Partiendo de una motivación expresada por Pepe, hacerlo llegar al equipo adecuado.
- En el equipo virtual con el CAST mi objetivo específico era que ellos aceptaran la consulta de Pepe y que éste viera el puente entre nosotros y ellos.

Objetivo focal del trabajo en red profesional.

1. Recoger información para el trabajo en Centro de Salud Mental Infanto Juvenil
2. Dar información para ellos
3. 1+2
4. Activar intervención fuera
 - 4.1. Somática

Posiciones entre profesionales que dificultan el equipo virtual:

- Complementariedad excesiva
- Simetría excesiva
- Disonancia ideológica
- Ambigüedad
- Triangulación
- Sinergia
- Distancia excesiva
- Otras

DANIEL Y SU AJEDREZ POR SUERTE

- Llamada telefónica desde el Gran Hospital(G.H.)
- Entrevista con psiquiatra derivadora del Centro de Salud Mental (CSM).
- Entrevista con Daniel y sus padres.
- Llamada telefónica a T.S. del CSM en su presencia.
- Llamada telefónica al Dr. Amable del G.H. en su presencia.
- Entrevista con Daniel y su padre. Se abre el muro.
- Llamada telefónica a Centro de formación.
- Respuesta a familia por teléfono.
- Entrevista con Daniel y su madre.
- Ben y Daniel juegan a ajedrez como primer diálogo.

Ideas obtenidas del ejemplo

- Aunque sobre nosotros caiga el prejuicio del pasado hay margen para la construcción nueva de la relación. La pregunta sobre la posible triangulación aquí es muy pertinente. Apoyarse en una experiencia relacional positiva previa da buenos frutos.
- Los protocolos institucionales están al servicio del profesional, no al revés.
- El uso del contacto entre profesionales, en presencia de los usuarios, es muy interesante.
- Como en ajedrez, los primeros movimientos de contacto con el caso “abren” o “cierran” futuras jugadas.

Facilitan el equipo virtual:

- La tolerancia de las respuestas disconformes de los otros profesionales.
- Tener el diseño de la virtualidad en la mente.
- Adquirir habilidades sociales para un continuo “baile” de contactos con otros profesionales.
- La tolerancia a la dilución del afecto de pertenencia.
- Recordar continuamente que necesitamos a los colegas.
- Manejarse con sutileza con el equipo institucional, que ha de aceptar la dilución.
- Anticipar las distintas fases, con los cambios previsibles.
- Evitar el exceso de simetría y el exceso de complementariedad.
- El uso adecuado de la connotación positiva.

Factores de apertura del profesional al equipo virtual: todo aquello que ofrezca contención momentánea de las necesidades narcisísticas de reconocimiento (pulsión de dominio):

Culturales:

- Capa social, de origen, con menoscabo, relativo, de poder
- Pertenencia a colectivo con valores trascendentes al individuo
- Etc.etc.

Específicos:

- Vivencia previa positiva de rol de cuidador.
- Rasgos temperamentales o actitudinales: templanza, seducción.
- Tener otras fuentes de reconocimiento para la autoestima.
- Tener experiencia de lo que se gana con ello.
- Etc. etc.

CLAVES PARA AVANZAR

Ecología y funcionamiento de un equipo: El *modelo ecológico* se propuso desde su origen como *activador de los recursos existentes o posibles*. En lo que precede hemos puesto la mirada en la construcción de una sinergia entre profesionales que a la vez proteja la especialización y la mirada global.

Posiciones necesarias para ello: Se trata de conjugar el realismo de nuestras posibilidades con *la potencia de la creación de una nueva manera de articular las respuestas.*

Formación en trabajo en red profesional: Nunca suficientemente contemplado, el trabajo en red profesional merece su *divulgación y aprendizaje.* Agradezco la posibilidad que me ofrecen estas líneas de abrir una ventana a tan importante y menoscabado tema.

*“...soy sólo una entre tantos, y tantos hay más fuertes que yo,
pero soy escudo en el que otros se mirarán,
soy núcleo, nexa que conjuga...”*

Edith Södergran

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Auerswald, E.H., (1968). Reflexiones sobre el pensamiento en terapia familiar. En el cambio familiar. Desarrollo de modelos (comp.) Gedisa, Barcelona.
- Ceberio y Linares, 2.005. Ser y Hacer en Terapia Sistémica. La Construcción del Estilo Terapéutico.. Paidós, Barcelona.
- Guerin, P., Fogarty, T., Fay ,L., Gilbert Kautto, J., (2000) , Triángulos relacionales, Amorrortu, Buenos Aires.
- Imber-Black, E. (2000) Familias y sistemas amplios: Guía del terapeuta familiar en el laberinto, Amorrortu, Buenos Aires.
- Lamas, C. , (1997) Los primeros contactos en La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática, comp. Coletti, Linares, Paidós, Barcelona.
- Ramos, R., (2008) Temas para conversar. Gedisa. Barcelona.

Artículos

- Alegret, J., Castanys, E., Ochoa, S. (2003) El trabajo en red profesional en salud mental infantojuvenil, Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, n. 95, pp. 49-68.
- Alegret, J., Castanys, E. (1998) Juegos posibles en torno al niño: movilidad de los profesionales en las redes periféricas. REDES. n.4 ,pp. 69-80.

CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN SERVICIO DE INTERVENCIÓN FAMILIAR DE VÍCTIMAS DE MALOS TRATOS Y ABUSOS SEXUALES: PRINCIPALES LOGROS, DIFICULTADES Y RETOS DE FUTURO.

Olga Guerra Arabolaza¹

El objetivo de este documento es transmitir el largo recorrido efectuado hasta llegar a la puesta en marcha de un *servicio de tratamiento específico para víctimas de malos tratos y abusos sexuales infantiles*.

El SIF (Sección de Infancia y Familia) es un recurso dependiente del Instituto de Asuntos Sociales del Consell Insular de Mallorca. Es un recurso especializado en la intervención y tratamiento psicoterapéutico de familias y menores con problemas de violencia, maltrato y abuso sexual infantil. Así mismo es un equipo dinamizador y *promotor del trabajo de red* en torno a estas familias con el objetivo último de garantizar y favorecer la protección integral necesaria para los niños.

Este proyecto se puso en marcha hace ahora 20 años, en 1988. A lo largo de este tiempo, el equipo ha pasado por sucesivas fases y cumplido diferentes funciones en la red asistencial de Mallorca. Aquí se describen los *avances y las dificultades* encontradas en el camino, así como los *retos de futuro*. En la actualidad, el equipo está constituido por: un jefe de sección, doce psicólogos-terapeutas, un pedagogo psicomotricista y dos administrativos. El paradigma teórico con el que el equipo opera es el ecosistémico.

Nuestra experiencia nos ha demostrado la *necesidad de proporcionar a los niños y niñas que han pasado por estas dolorosas situaciones un espacio terapéutico para resignificar dichas experiencias, al tiempo que les permita un reconocimiento como víctimas y un tratamiento adecuado de las secuelas* originadas por los malos tratos y abusos sexuales sufridos.

Uno de los objetivos que con más ahínco ha perseguido el equipo a lo largo de su historia es tratar de definir un Modelo de Protección Infantil en el que se tenga más en cuenta

¹ Miembro del Equipo de Infancia y Familia del CIM, (Consell de Mallorca). Comisión de Bienestar Social. Psicóloga Clínica, psicoterapeuta. Profesora asociada Ciencias de la Educación, Universitat de les Illes Balears.

los recursos resilientes de las familias y se potencien y mejoren sus competencias parentales, más allá de lo establecido por el Código Civil y la normativa reguladora en esta materia.

Hoy sigue siendo éste nuestro gran desafío.

INTRODUCCIÓN

La tarea que me encomendaron los organizadores de este trabajo fue la siguiente: “... nos gustaría que nos pudieras transmitir tu experiencia de cómo fuiste “abriendo brecha” en Palma de Mallorca para ir trabajando en red los casos de malos tratos infantiles, cómo en el día a día has ido viendo la importancia y la necesidad de que se trabaje así, qué aspectos se fueron moviendo en los servicios e instituciones con los que teníamos que coordinarnos, las dificultades, los éxitos, si estuvieron acompañados de normativas y leyes. En definitiva, conocer “los puntos negros de todo el proceso” en los siguientes aspectos de:

1. Detección
2. Derivación
3. Evaluación
4. Tratamiento con el menor,
5. Tratamiento con la familia
6. Seguimiento

Así que lo que les voy a contar, no está extraído de ningún manual de texto sino que es el fruto de todo un trabajo realizado durante los últimos 20 años por un equipo entusiasta y utópico, que creyó que con trabajo y con la teoría sistémica –muy en auge en aquel momento– podríamos cambiar algo de lo que acontece en el mundo de los malos tratos infantiles. No ha resultado ser un cuento de hadas. Pero de lo que estoy completamente segura es de que ha merecido la pena y gracias a esa utopía, hemos conseguido estar dónde nos encontramos hoy, con muchos retos por delante y dificultades por resolver, pero como todos ustedes saben, lo importante no es tanto llegar a “Itaca”, sino cómo hacer el camino.

EVOLUCIÓN DEL SERVICIO DE INFANCIA Y FAMILIA

El Servicio de Infancia y Familia del Consell de Mallorca fue creado hace 20 años. A lo largo de estos largos y fructíferos años se han producido numerosos cambios que han afectado a:

- La composición del equipo.
- Las funciones que realizaba, es decir, sus objetivos de trabajo.
- Sus principales derivantes, y
- su adscripción administrativa de pertenencia.

1988–90 PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL INTERNAMIENTO (PPI)

Objetivos del trabajo:

- Apoyar el proceso de reconversión de una macroinstitución de internamiento infantil (antiguo orfanato) de menores de protección en 7 pisos–hogares funcionales.

CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN SERVICIO DE INTERVENCIÓN FAMILIAR
DE VÍCTIMAS DE MALOS TRATOS Y ABUSOS SEXUALES

- Reintegración familiar de los menores institucionalizados.
- Redefinición y tratamiento familiar de las nuevas demandas de internamiento.

Composición del equipo:

- 4 Psicólogos
- 1 Administrativo

Derivante principal de los casos:

- La propia institución (Consell Insular de Mallorca)

Llegué a Mallorca con este cometido específico: la reconversión de la macroinstitución en pequeños hogares infantiles. Fue un trabajo muy bonito que acometimos con mucha ilusión y que nos llevó aproximadamente dos años. En aquel momento se encontraban viviendo en la gran institución “Llar de Infancia”, dependiente del Consell Insular de Mallorca, antigua Diputación Provincial, cerca de 125 niños menores que llevaban institucionalizados muchos años. Lo regentaba la orden de las Hermanas de la Caridad con el apoyo de educadores, una Trabajadora Social y un Psicólogo. Al frente de la misma se encontraba un Director. En muchos de los casos, sus expedientes estaban prácticamente vacíos. Se sabía poco de sus historias. El por qué habían ingresado, pero no mucho más. No se trabajaba con las familias. En su mayoría éstas los visitaban una o dos veces al año. Se encontraban numerosos hermanos entre sus miembros. Por allí pasaban hasta tres generaciones de las mismas sagas. Los motivos de su estancia allí eran diversos: desde situaciones de abandono, familias con pocos recursos económicos, enfermedades de sus progenitores y/o niños que ingresaban simplemente por problemas de mala conducta y se quedaban allí. El trabajo consistió en evaluar a los menores y contactar con sus familias, localizar a aquellas de las que se sabía poco o no se sabía absolutamente nada, y conocer la posibilidad real de una reunificación familiar con apoyo y recursos externos. En aquellas donde esta posibilidad no era viable, los menores pasarían a vivir en hogares funcionales con educadores. En los otros casos, los menores eran restituidos a su núcleo familiar con la intervención y el seguimiento requeridos.

Las competencias jurídicas de protección Infantil, como en el resto del Estado español, eran de los Tribunales Tutelares de Menores mediante la ley de 2 de julio de 1948 y de las Juntas Provinciales de Protección de Menores. El Consell de Mallorca en el año 1988 propone un Primer Plan de Reforma de los Servicios de la Infancia residenciales con su reconversión en Hogares funcionales, unidad de primera acogida y un servicio especializado de Intervención Familiar: Programa de Prevención del Internamiento. (PPI)

Fue muy difícil cambiar la mentalidad, no sólo por parte de las familias ante el hecho de la vuelta al hogar de sus hijos sino también de la red asistencial que por aquel entonces existía precariamente y concebía el orfanato como la mejor solución para los menores con problemas familiares o de pobreza y exclusión social. De ahí el nombre elegido para el nuevo equipo, que examinaba, exploraba e intervenía ante cualquier nueva propuesta de internamiento, tanto si provenía de parte de las familias como de los profesionales.

Cabe señalar dos acontecimientos significativos en ese momento que nos ayudaron en esta etapa. Por una parte ya se encontraba constituido y en funcionamiento el nuevo sistema de servicios sociales de atención primaria en el Ayuntamiento de Palma. En segundo lugar, al mismo tiempo que entramos nosotros a trabajar, se crearon los servicios sociales en los pueblos, hasta entonces inexistentes, con las figuras de trabajadores sociales, junto con tres

equipos comarcales que daban apoyo técnico a estas unidades de trabajo social (UTS) de los municipios de menos de 20.000 habitantes.

1990–94 SERVICIO PSICOTERAPÉUTICO DE INFANCIA

Objetivos del trabajo:

- Tratamiento psicoterapéutico, desde una perspectiva relacional y familiar, de problemas de salud mental infanto–juveniles.
- Tratamiento familiar de dificultades en los procesos de adopción y acogimiento.
- Terapia de mediación en procesos conflictivos de separación y divorcio, en hijos que se encontraban claramente instrumentalizados presentando distintos síntomas psíquicos y conductuales.
- Tratamiento psicoterapéutico (familiar e individual) de casos de malos tratos y abusos sexuales a niños y jóvenes.

Composición del equipo:

- 5 Psicólogos
- 1 Administrativo

Derivante principal de los casos:

- Servicios Sociales 53,28%
- Servicios Sanitarios 24,84%
- Servicios Educativos 14,40%
- Servicios Judiciales 3,24%
- Otros Servicios 4,32%

En este momento las competencias de protección de menores son gestionadas mediante un convenio entre Ministerio de Asuntos Sociales y La Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, hasta su traspaso completo a la Comunidad Balear en el año 1994, última comunidad autónoma junto a Ceuta y Melilla en recibir las plenas competencias de protección infantil.

Me centraré principalmente en el tema de los abusos sexuales. Mi interés en este tema, como sucede en la mayoría de las cosas en la vida, fue puramente accidental. Una vez finalizada la etapa anterior, reubicados los menores en los nuevos hogares y trabajando con ellos y sus familias, nuestro equipo se sorprendía día a día al encontrar, tanto en los adultos (padres) como en los menores, muchas más situaciones abusivas e incestuosas que las estadísticamente esperadas. Estos casos habían sido derivados principalmente desde el Servicio de Protección de Menores perteneciente todavía a la Comunidad Autónoma y/u otros servicios, o bien porque estos se habían puesto de manifiesto en el transcurso del tratamiento que se llevaba a cabo con los menores y/o sus familias. Otro elemento de reflexión y análisis para el equipo consistió en el descubrimiento de muchas madres que habían sufrido abusos sexuales en su infancia y donde en su núcleo familiar se encontraban situaciones abusivas respecto a sus hijos. Aunque no me quiero extender en este tema ahora, por su enorme complejidad, sí quiero hacer mención del serio problema que han representado las grandes instituciones y centros residenciales, tipo orfanatos, en lo que se refiere al tema de los abusos sexuales. Muchas causas pueden explicar lo que en estos lugares sucedía, dedicaré unas líneas al final de mi exposición para mostrarles un estudio reciente que hemos llevado a cabo

en los centros residenciales de Mallorca, el año pasado y sus resultados. Los datos que íbamos encontrando nos hicieron empezar a reflexionar y a preguntarnos sí no estaríamos viendo más allá de lo que objetivamente tendríamos que observar. Fue, por estas razones, por las que comenzó nuestra investigación en este campo y el trabajo directo con familias de alto riesgo en situaciones de desprotección y dificultad psicosocial, y víctimas de malos tratos y abusos sexuales.

PERIODO PREVIO A LA CELEBRACIÓN DE UN JUICIO:

Inicialmente, en esta primera etapa, la metodología consistió en incluir dentro del tratamiento familiar al ofensor, cuando éste reconocía que se habían producido abusos sexuales hacia su hija y no era enviado a la cárcel. Nuestro equipo, que trabajaba con el modelo sistémico, pensó que el hecho de que el ofensor admitiera los abusos hacia la víctima podría constituir un elemento protector y de buen pronóstico para el abordaje de este tipo de problemas, contextualizándolos en el sistema familiar. Partíamos también de la premisa de que la revelación de los abusos sexuales permitiría, tanto a la madre como a los hermanos, identificar y responder de forma apropiada a los comportamientos inadecuados del ofensor. Premisa que, posteriormente, constatamos como necesaria, pero no suficiente.

En aquellos casos en los que el ofensor se encontraba en prisión porque se había celebrado el juicio y los hechos eran constitutivos de delito, sólo se trabajaba con la madre y/o la víctima y/o los hermanos.

Fuimos capaces de reconocer distintos tipos de abusos: en algunos casos se trataba de situaciones incestuosas donde habían tenido lugar contactos sexuales genitales y en otros casos las menores habían sido objeto de abuso sexual sin contacto físico y/o vejación sexual.

Se daba la circunstancia de que, en aquellos casos en los que el contacto genital había sido verificado, los ofensores se encontraban en prisión a la espera de juicio. El problema principal nos lo encontrábamos en el segundo de los supuestos, cuando el ofensor había cometido un delito de vejación sexual y/o abuso sexual sin contacto físico y no se le había condenado, encontrándose a la espera de juicio, por lo que podía participar en el proceso terapéutico. Fue precisamente en este tipo de intervenciones donde nos dimos cuenta del error en el que habíamos incurrido. Se trataba, sin ninguna duda, de una paradoja que trataré de explicar a continuación.

En primer lugar, en lo que hace referencia al ofensor, la paradoja consistía en admitirle en el proceso de tratamiento psicológico, ya que en todo momento negaba haber cometido los hechos por los cuales había sido derivado a nuestro servicio, porque, de admitirlos, supondría inmediatamente el reconocimiento de su delito. Esta situación no estaba desprovista de consecuencias para todos los participantes en el contexto terapéutico. El ofensor no podía autoinculparse estando pendiente de juicio; la madre, porque intentaba sin éxito mantener una situación de neutralidad entre el supuesto ofensor (marido, compañero, etc.) y la hija abusada; la víctima, porque quedaba doblemente desprotegida, ya que, ante los sentimientos ambivalentes de su madre, no obtenía un apoyo realmente efectivo de ésta, quedando implícitamente culpabilizada por la situación creada ante la revelación del abuso. En los casos en los que existían hermanos que creían a la víctima, nos encontrábamos con que éstos le exigían que los problemas fueran resueltos en el ámbito de la familia y no se hicieran públicos, lo que suponía un apoyo "no real" y de nuevo la culpabilización para la víctima. Pero, mientras tanto, el proceso terapéutico seguía su marcha y mantenía a todos sus miembros

atrapados en el juego relacional en curso. Lo que se había producido era una situación de “impasse” terapéutico. Ninguno de los miembros de la familia podía dejar de participar en el juego en el que todos habían quedado atrapados y los terapeutas no podían conducirlos hacia el objetivo programado, esto es, que el ofensor admitiera su responsabilidad, favoreciendo que madre y hermanos pudieran responder de forma más adecuada, ya que estaban obligados a no tomar partido más allá de donde pudieran verse comprometidos; cuanto menos se implicaran menos arriesgaban, aumentando de esta forma, la presión psicológica ejercida sobre la víctima en la cual, quedaba depositada la responsabilidad de enviar o no al ofensor a la cárcel siendo responsable, en último término, de la tragedia familiar en la que todos se veían inmersos.

Otra de las graves dificultades con la que nos encontramos antes de 1994, y sigue siendo un problema en la actualidad, fue que el periodo de tiempo transcurrido desde el momento de la denuncia y/o revelación del abuso por parte de la víctima hasta la promulgación de la sentencia era extremadamente largo (promedio de un año y medio a dos años), lo que dificultaba aún más el salir del “impasse” en el que habíamos caído.

Con relación a las madres de las víctimas lo que ocurría, en la mayoría de los casos, era que entre el momento en el que la menor desvelaba el abuso sexual y la celebración del juicio y, a medida que se acercaba el momento de éste, la tensión acumulada a lo largo de este periodo de espera se hacía insostenible. Nos dimos cuenta de que en aquellos casos, en los que la madre nunca había apoyado verdaderamente a la víctima se producía lo siguiente:

En primer lugar, las madres que, consciente o inconscientemente, eran conniventes con la situación del abuso mostraban una postura incoherente. A veces, sólo mediante complicados mecanismos de defensa podían mantener su integridad mental haciendo una completa negación de la realidad. En aquellos otros casos en los que las madres no fueron capaces de darse cuenta de los hechos que estaban sucediendo dentro de su hogar, la revelación del abuso por parte de la víctima les cogía completamente desprevenidas. Estas mujeres arbitraban mecanismos defensivos de tipo psicósomático: alopecias, dolores inespecíficos, trastornos del sueño y de la alimentación, etc., llegando a veces a manifestar síntomas neurovegetativos. Bajo todos estos signos, lo que se ocultaba eran cuadros depresivos.

A medida que el juicio se acercaba, las madres que no habían apoyado de forma activa a sus hijas, comenzaban a presionar, directa o indirectamente, para que la menor cambiara su declaración inicial y, de esta manera, evitar la prisión para el ofensor. No era raro encontrar madres que mantenían, respecto a sus maridos y/o compañeros, una situación de enorme dependencia, tanto en el plano económico como afectivo.

Este “impasse” también era aprovechado por el ofensor ya que, durante el tiempo que transcurría desde la denuncia hasta la sentencia tras la celebración del juicio, se dedicaba a ser el buen marido o compañero que nunca antes había sido para su mujer. Su comportamiento era igualmente ejemplar como padre. Por esta razón era difícil para su mujer apoyar a su hija y corroborar lo que ésta decía en contra de su agresor, reafirmando la dependencia entre ellos.

Nos encontramos, además, con que ante situaciones de estas características, y cuando no había pruebas concluyentes del abuso, paradójicamente era la víctima la que salía del hogar familiar para poder ser “protegida”, quedando separada del núcleo familiar. Durante este periodo de “impasse” al que nos referimos y que se produce antes de la sentencia, la víctima observaba perpleja que su salida del domicilio familiar aliviaba la tensión que existía en el hogar y que la pareja se acomodaba a una situación en la que la víctima no tenía cabida, quedando excluida de todo el entorno familiar.

¿Qué podía hacer ella frente a esta situación?. El hecho de la salida del hogar la colocaba en una posición difícil de resolver. ¿Era ella la que tenía razón o había hecho algo malo?. ¿Por qué era ella la que tenía que salir de casa y no el que, supuestamente, había cometido el delito?. ¿Por qué era ella la castigada?. ¿Por qué su madre no la creía?. ¿Por qué no la apoyaban sus hermanos?. En definitiva, ¿qué delito había cometido ella?. Todos los hechos que en la práctica se sucedían la llevaban a pensar que había cometido una gran equivocación al relatar estos, ya que se sentía abandonada por sus seres queridos. Encontrábamos que muchas chicas desarrollaban durante este periodo de tiempo trastornos de distinta índole: trastornos de tipo ansioso, distímicos, trastornos del sueño, trastornos de la alimentación, etc.

Durante todo este largo proceso de espera, con las características antes descritas, no se generaban mecanismos de reparación para la víctima más allá de los proporcionados, en el mejor de los casos, por los profesionales que se ocupaban de ella². En realidad, lo que la menor esperaba con su denuncia era la reparación por parte de sus seres queridos. Creo importante señalar aquí que las necesidades de afecto y atención varían enormemente dependiendo del estadio evolutivo en el que la menor se encuentre y, en consecuencia, el daño psicológico infligido será también diferente dependiendo de esta variable (edad), lo que nos orientará a valorar las posibilidades de pronóstico. El tiempo, como variable en sí misma, no representa lo mismo para un adulto que para un niño y la espera a la que se veía sometida la víctima era un elemento más de este proceso que la dañaba psicológicamente. La falta de previsión ante los acontecimientos futuros y su escaso manejo del tiempo la volvían más insegura y le originaban una gran angustia, ya que la víctima no podía prever el final de este proceso; mientras tanto, el mundo que la menor percibía a su alrededor era un mundo impredecible, de exclusión y de abandono por parte de todos sus “seres queridos”.

EN EL MOMENTO DEL JUICIO

El momento del juicio (en el mejor de los casos si el expediente no había sido sobreseído por falta de pruebas) producía en la víctima del abuso sexual un estado emocional de inmenso estrés por lo que éste, en sí mismo, representaba. El juicio es uno de los momentos más cruciales de todo el proceso y donde se dirimen cuestiones importantes para su futuro: la menor tiene que enfrentarse de nuevo a los hechos y volver a declarar después de múltiples declaraciones. Pero, esta última, tiene la particularidad de que se produce ante el presunto ofensor y ante todo el sistema judicial. Este hecho hace que la víctima reviva situaciones del pasado muy dolorosas, incluso en los casos en los que ha estado separada del hogar. Por mucho que intente olvidar y tratar de empezar una nueva etapa en su vida, siempre estará a la espera de lo que pase en el futuro cuando el juicio se celebre. Y pensando si, por último, su testimonio será creído. Muchas de las menores con las que trabajamos tienen miedo a que se ponga en tela de juicio su credibilidad. Durante este largo proceso llegan a dudar de si se les juzga a ellas o al agresor. Será durante la vista oral donde se confronten ambos testimonios.

Las víctimas tienen la esperanza –sobre todo en aquellos casos en los que no han sido creídas antes por sus madres– de que la sentencia termina convenciéndolas y abriéndoles los ojos ante la evidencia. El mensaje de sus madres siempre fue, en cuanto al contenido: “...creo en parte lo que dices, pero no estoy del todo segura”. Sin embargo, a nivel analógico, por el hecho de haber continuado viviendo con el agresor, es claramente contrario a ellas.

² Ver, en relación con el trabajo de reparación con las víctimas, el magnífico libro de Madanes, C. (1997). *Violencia Masculina*. Granica.

La madre se encontraba entre la espada y la pared. Se encontraba atrapada entre su marido y/o compañero y su hija. No quería tomar partido por ninguno de los dos para no perder ninguna de estas dos relaciones significativas e importantes en su vida. Ha transmitido a su hija y le ha hecho creer que supeditaba y condicionaba su apoyo al dictamen de una sentencia condenatoria. La hija lo que percibía y confirmaba, una vez más, era que su madre ya había tomado una decisión con anterioridad: "no apoyarla". Su angustia era pensar que la sentencia podía confirmar su percepción. Por decirlo de otra manera, se había dado cuenta perfectamente del desajuste cognitivo entre lo que su madre "decía" y lo que su madre "hacía".

DESPUÉS DEL JUICIO

Una vez que el juicio se había celebrado y se había producido una sentencia favorable para la víctima, es decir, el reconocimiento de los abusos y la pena para el ofensor, se abría ante sus ojos una nueva esperanza: su madre ya no podría negar por más tiempo lo que en el fondo de su corazón había deseado negar: que su marido y/o compañero era culpable. Por lo tanto, esperaba en ese momento el reconocimiento que su madre le había negado hasta entonces, que reconociera que se había equivocado y que terminara apostando verdaderamente por ella. Sin embargo, la víctima se llevaba una gran sorpresa cuando descubría y constataba que ni antes ni ahora, a pesar de la sentencia, su madre podía reconocer ante ella que su padre y/o compañero era culpable. Lo que constata es que ella ha estado condenada al ostracismo, a una situación de abandono y/o maltrato emocional desde el comienzo. Nuestra experiencia nos dice que, cuando una madre no ha podido apoyar y creer a su hija desde el principio, difícilmente podrá hacerlo en el futuro.

Si la sentencia, finalmente, fue favorable para la víctima y existe el reconocimiento público de que la menor fue objeto de abusos sexuales por parte del ofensor, esta sentencia constituirá, por una parte, el primer reconocimiento explícito de su inocencia y, por otra parte, de su verdad pero, desgraciadamente, a veces es lo único favorable que tiene la menor. Podríamos decir que constituye el primer acto de reparación real para la víctima. Esto es especialmente importante en aquellos casos de adolescentes, por la etapa evolutiva en donde se encuentran, dado que el sentido de la justicia y el reconocimiento social de la norma está ya presente por primera vez en sus vidas como un hecho diferencial e importante. El acto de la celebración del juicio y su correspondiente sentencia adquiere, desde esta perspectiva, una relevancia significativa, a diferencia de otros periodos evolutivos donde el reconocimiento social de la norma no es tan importante y las necesidades vitales se centran en otras áreas.

Pero, como hemos mencionado antes, el hecho de que el sistema judicial lo reconozca no implica que su madre y/o familiares más cercanos lo hagan y les reparen por el daño moral ocasionado.

Desde el momento en el que la sentencia ha sido dictada por el juez, la víctima espera que su madre reconozca los hechos. Lo que piensa desde su punto de vista es que: si su padre es condenado, su madre le tendrá que dar la razón y condenarlo claramente. Como esto no sucede la víctima se siente traicionada también por su madre.

La decepción es amarga y cruel. Ellas esperaban y deseaban ser reparadas. Y no precisamente por sus padres, que habían abusado de ellas y de los que nada se podía esperar, sino por su madres. La rabia y el furor se dirige ahora contra éstas, que ni siquiera ahora, tras la sentencia condenatoria, las creen, las defienden y las apoyan. Cuando la rabia no puede ser expresada abiertamente, en su lugar puede aparecer un cuadro depresivo profundo, que se

puede manifestar de diversas maneras. No es infrecuente encontrar en el caso de estos menores comportamientos externalizantes muy disruptivos que conducen hacia su propia autodestrucción: malas elecciones de pareja, promiscuidad, drogas, conductas antisociales, trastornos sexuales, suicidios, etc.

Las víctimas entienden por reparación que sus madres y/o familiares entiendan, por primera vez en sus vidas, el sufrimiento al que han sido sometidas sin que nadie les haya podido ayudar. Que entiendan lo que realmente ha supuesto para ellas esa situación de abandono emocional, a veces también físico, por su parte. Que comprendan también que han preferido poner por encima sus propias necesidades emocionales a las de sus hijas. Hecho que les ha impedido “verlas”. Que entiendan que han estado “sordas” y “ciegas” a todas las llamadas de socorro que sus hijas les han estado enviando. Que sus madres comprendan, por último, que se les ha robado parte de su infancia y juventud con las consiguientes consecuencias en su vida futura. En definitiva, como dice Finkhelor: la mayor traición no proviene del padre sino de ellas mismas.

Hemos dicho que tanto el terapeuta como la familia se encontraban en una situación paradójica cuando se iniciaba un tratamiento y todavía no se había celebrado el juicio y, consecuentemente, no existía una sentencia firme. Es decir, en donde no sabíamos si el presunto ofensor sería o no condenado por los hechos que se le imputaban.

El terapeuta por su parte también entraba en una situación paradójica. En primer lugar, porque, aunque se hacía explícito al término de la fase de evaluación, tanto en lo que se refiere al contenido como analógicamente, que creíamos lo que la víctima decía, el hecho de dar cabida a todo el núcleo familiar –en donde el ofensor estaba incluido– hacía que la víctima no pudiera expresar abiertamente sus sentimientos de rabia y de dolor, no sólo en contra del ofensor, sino también de su madre y hermanos, que no la habían protegido.

En segundo lugar, porque, aunque en algunos casos el ofensor reconoció haber abusado sexualmente de la víctima, esperaba también del terapeuta que entendiera y comprendiera las circunstancias en las que estos hechos se habían producido. De esta forma, el ofensor esperaba que el terapeuta se convirtiera también en su aliado a la hora de emitir su testimonio durante el juicio. Pretendía que, por el mero hecho de haber participado en una terapia y haber manifestado su “arrepentimiento”, pudiera tener un trato más favorable por parte del sistema judicial.

En tercer y último lugar, porque por más que hacíamos explícito el hecho de que como terapeutas, a nosotros no nos correspondía juzgar si el presunto ofensor era o no culpable, a lo largo del tratamiento y en la medida en que se profundizaba en los hechos no podíamos dejar de pensar, en alguno de los casos, que sí nos lo parecía.

1995–99 EQUIPO DE INFANCIA Y FAMILIA (EIF)

Se crean cuatro programas específicos:

1. Programa de Atención Psicoterapéutica a Menores y Familias con problemas de Malos Tratos.
2. Programa de Atención psicoterapéutica a Menores Víctimas de Abusos Sexuales y sus Familias.
3. Programa de Prevención y Tratamiento de los Problemas de Conducta en Menores.
4. Programa de Trabajo Psicosocial con Familias Multiproblemáticas.

Cada Programa está diseñado teniendo en cuenta tres NIVELES DE INTERVENCIÓN:

- a. Tratamiento Psicoterapéutico familiar e individual de los menores y sus familias
- b. Apoyo, asesoramiento y supervisión de los profesionales de las Unidades básicas de Servicios Sociales UTS (Asistentes Sociales, Educadores de Calle, Trabajadoras Familiares).
- c. Prevención Secundaria, entendida como aquellas intervenciones que, desde una perspectiva comunitaria, promueven y apoyan la implementación de Proyectos concretos sobre Población Infanto-Juvenil de "riesgo".

Composición del equipo:

- 1 Coordinador del servicio con funciones terapéuticas a tiempo parcial.
- 8 Psicólogos (4 se incorporan en Dic. 1998).
- 2 Administrativos (1 incorporado en el 2000).

Derivante principal de los casos (1997):

- Servicios Sociales Primarios ... 55 %
- Servicio de Menores 25 %
- Servicios Sanitarios 9 %
- Servicios Educativos 4 %
- Otros Servicios 7 %

La reestructuración de nuestro equipo en estos cuatro programas se debió principalmente a motivos políticos y de la reordenación de los servicios sociosanitarios entre el Consell Insular de Mallorca y La Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, según la cual todas las competencias y recursos de Salud Mental tanto de adultos como de niños, pasaban a la Comunidad Autónoma. Nuestro equipo hasta ese momento había sido un recurso de salud mental infanto-juvenil para la red, dada la carencia de ellos a excepción de un psiquiatra y una psicóloga infantiles que trabajaban dentro del Hospital Psiquiátrico de Mallorca. Pese al desconcierto inicial de la red asistencial, con la cual ya se trabajaba con una cierta fluidez y donde ya existían circuitos que empezaban a funcionar, el Consell de Mallorca, por ley, debía dar cobertura técnica y asistencial a municipios menores de 20.000 habitantes. Sectorizó nuestro equipo de acuerdo con el territorio que debíamos atender y esto cambió, como consecuencia, la población a la que en el futuro deberíamos dar cobertura. Por lo tanto, nuestro carácter de servicio "sanitario" pasó a ser de carácter "psicosocial".

Esto supuso un cambio fundamental y estructural en nuestra manera de hacer, de ver y de entender "las cosas y los casos". Teníamos que combinar a partir de ese momento: nuestra incipiente especialización en programas específicos y atender a la población que nos correspondía por sector en los municipios de la isla, dejando de lado la población de Palma ciudad.

Aquí empezó una de las etapas que recuerdo con más cariño y, sin duda alguna, más fructíferas de nuestro equipo. Para empezar, nuestra mentalidad funcionarial se hizo añicos, pues tuvimos que cambiar nuestros cómodos despachos por largas horas de viaje en coche, visitando pueblos y trabajando codo con codo con las unidades de trabajo social de los pueblos que atendíamos y que se convirtieron en nuestros verdaderos equipos de referencia.

También nuestra concepción asistencial cambió radicalmente. Las intervenciones tenían lugar en los locales de los servicios sociales de las UTS y en los domicilios de nuestras fami-

lias. Debido a nuestra presencia en el territorio, a nuestra implicación y trabajo directo con las UTS, los profesionales vieron la oportunidad de sacar de sus archivos aquellos casos de familias con graves carencias y dificultades psicosociales, que eran conocidas por todos los servicios pero a las que nadie veía, bien porque no existía una demanda expresa de ayuda por parte de éstas, o bien porque muchos de los casos se basaban en simples sospechas que no podían ser confirmadas. Se nos acabó el cómodo horario de mañanas, y pasamos a tener horarios muy flexibles que nos permitían entrevistarnos a cualquier hora del día con nuestros pacientes y dar cabida a la mayor parte de los miembros familiares, sobre todo a los cabezas de familia para intentar involucrarlos en el tratamiento en curso.

Al mismo tiempo se estableció un contacto muy directo con toda la red de servicios (sanitarios, educativos, equipos de drogas, de tiempo libre, etc.,) que existían en el territorio que teníamos asignado, estableciendo, según los casos, planes de intervención conjunta con dichos servicios implicados y seguimiento de los mismos.

La mayor dificultad que encontramos en aquel momento fue combinar nuestros programas específicos con el territorio. Es decir, aunque nos íbamos especializando en el tratamiento de los programas que teníamos encomendados, (el mío en concreto era el de abusos sexuales), al mismo tiempo debíamos responder a las necesidades de la zona territorial y dar respuesta a todas las demandas que procedieran de las UTS, estuvieran o no relacionadas con nuestros programas específicos.

Por otra parte, estábamos en periodo de plena formación. Todos los miembros del equipo teníamos formación sistémica, lo que facilitaba el trabajo con las familias y con el contexto, pero debíamos profundizar, cada uno de nosotros, en los programas específicos. El trabajo que teníamos por delante consistía en:

- Conocer en profundidad la nueva problemática y el mejor modo de abordarla.
- Contactar con servicios, personas, y autores, que en esos momentos se encontraran trabajando en esta área.
- Asistencia a congresos, seminarios, reuniones, etc., que estuvieran relacionados con dicha problemática.
- Diseñar un programa de intervención con protocolos para la evaluación y tratamiento de esta problemática.
- Diseñar circuitos de intervención en la isla.
- Diseñar un programa que contemplara la evaluación del mismo.

Fue durante estos años, cuando asistimos a los primeros congresos estatales e internacionales de Infancia Maltratada.

La consecuencia de todo lo explicado anteriormente fue adoptar medidas para tratar de paliar los inconvenientes y/o “trampas” en las que habíamos incurrido y que se detectaron en la etapa anterior, especialmente a lo largo del tratamiento que ya expuse.

Los cambios que a partir de entonces se produjeron en nuestro servicio para todos los casos que eran derivados por presuntos abusos sexuales fueron los siguientes:

- Se acordó poner en conocimiento del Servicio de Protección de Menores (dependiente de la Comunidad Autónoma) y/o Fiscalía todos los casos de abusos sexuales que eran revelados en el transcurso de la intervención terapéutica que se llevaba a cabo o que eran derivados a nuestro equipo por cualquier otro servicio.

- Se acordó con la entidad competente de Protección de Menores que esta tipología de casos siempre tendrían que ser notificados a ellos por los servicios derivantes. Serían ellos, por lo tanto, los responsables de evaluar y de decidir si existía una situación de desamparo o no y, en consecuencia, si era necesario iniciar un tratamiento psicológico con el menor y/o sus familiares.
- Se acordó cambiar la metodología de la intervención en los casos de abusos sexuales intrafamiliares, y en concreto, en los casos de incesto. En ese caso, se trabajaría en primer lugar individualmente con la víctima. Una vez evaluada, se continuaría con el abordaje individual o en grupos terapéuticos de menores víctimas de abusos sexuales. En los casos donde existiera un apoyo explícito de la madre hacia la víctima (familias protectoras), se trabajaría con ella y el resto del núcleo familiar. Es decir, la familia se incluiría en el proceso terapéutico, tanto para el asesoramiento como para el trabajo grupal (grupos de padres de autoayuda) que se desarrollaba al mismo tiempo que el trabajo con la víctima.
- También trabajaríamos en la preparación, acompañamiento y asistencia a primeras declaraciones y juicios. Si el presunto ofensor admitía el delito y no era condenado a pena de prisión, y hacía explícito su deseo de recibir tratamiento, tendría que hacerlo fuera del servicio y con otro terapeuta. Al término del mismo, en función de la decisión tomada por la madre y la víctima de querer o no volver con el ofensor, se completaría el trabajo con terapia de pareja y familiar.

Con este cambio en la modalidad de intervención, vimos que conseguimos reducir y paliar muchas de las dificultades e inconvenientes suscitados en la etapa anterior durante la fase del tratamiento. Sin embargo, comenzamos a encontrarnos otros inconvenientes que no habíamos previsto hasta ese momento:

- Dada nuestra cercanía con la atención primaria y la facilidad que esto suponía para ellos, los profesionales preferían comunicarnos a nosotros los casos de sospechas de abusos sexuales que conocían, antes que asumir el compromiso de ponerlo en conocimiento de Protección de Menores. (Fundamentalmente por miedo a las posibles represalias de las familias).
- Si aceptábamos lo anterior en el caso de familias no protectoras, nos obligaba a nosotros mismos a ponerlo en conocimiento del Ministerio Fiscal y/o del Servicio de Protección al Menor, convirtiéndonos entonces en “juez y parte”, y situándonos en una nueva situación paradójica.
- Por otra parte también, si lo aceptábamos, tendríamos que ser nosotros los que lleváramos a cabo: la exploración de los menores, la redacción de los informes y, posteriormente, el tratamiento psicoterapéutico.
- Ante los casos de sospechas o indicios de abusos sexuales con muchos indicadores (que constituían la gran mayoría), la aceptación de este requisito traía otras muchas consecuencias para los menores: si conseguían revelar los abusos sexuales a los que eran sometidos, dado que no teníamos las competencias en materia de protección, las víctimas tenían que repetir sus declaraciones (revictimizaciones) delante de este organismo para que se pudieran arbitrar las medidas jurídicas oportunas, añadiendo a esto todos los problemas derivados de la coordinación cuando dichas medidas tenían que ser adoptadas de manera urgente.

CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN SERVICIO DE INTERVENCIÓN FAMILIAR DE VÍCTIMAS DE MALOS TRATOS Y ABUSOS SEXUALES

- Por último, nos encontrábamos con que los profesionales del Servicio de Protección de Menores no tenían la suficiente formación y/o no estaban preparados para hacer la exploración y la valoración de los menores víctimas de abusos sexuales.
- La única ventaja a nuestro favor era la gran independencia que manteníamos a la hora de aceptar los casos que nos enviaban para tratamiento, siendo nuestro principal derivante los profesionales de las UTS y el resto del territorio donde nos encontrábamos sectorizados.

Tres años después, en 1998, se produce un acontecimiento muy importante que vuelve a cambiar nuestro destino. Se transfieren las competencias de Protección de Menores de las Comunidad Autónoma de Baleares a los Consejos Insulares, de modo parecido al modelo de Euskadi. En un principio pensamos que esto supondría una gran ventaja para subsanar las dificultades que anteriormente he mencionado. En ese momento, el equipo pasa a dar apoyo a los equipos y clientes de protección, convirtiéndose éste en nuestro principal derivante.

Esta es la razón –extraña para muchos de los profesionales que conocen nuestro servicio– de que nuestra dependencia orgánica pertenezca a los Servicios de Protección de Menores, es decir, que éste cuente con un equipo propio de tratamiento psicoterapéutico para sus casos.

Este cambio trajo ventajas y desventajas para el trabajo que hasta entonces desempeñábamos. Nuestro territorio se amplió, ya que Protección de Menores tenía la responsabilidad de toda la isla de Mallorca y esto incrementaba exponencialmente el número de casos que atender, pues debíamos dar cobertura no sólo a los casos que procedían de los municipios sino también a los procedentes de Palma ciudad. (Cerca de 350.000 personas más).

En relación al programa de abusos sexuales que nos ocupa, sólo me encontraba yo para atender los casos de abusos sexuales en mi territorio y en algunos otros territorios cuando mis compañeros de equipo me lo solicitaban. Para el trabajo con grupos de víctimas y de padres, conté con la ayuda inestimable, a tiempo parcial, de otra compañera de equipo. Lo que poco a poco sucedió de forma natural fue que, en la medida en que me especializaba más en este tipo de problemática, mis compañeros de equipo me pedían que yo me ocupara de estos casos. De esta manera empezamos a hacer intercambios, ocupándome cada vez más de las víctimas de abuso sexual y sus familias y convirtiéndome, sin darme cuenta, en la persona de referencia para estos temas. Así empezaron a llegarme peticiones para asesoramiento y cursos de formación para la detección de estas situaciones abusivas.

Cuando se incorporaron al equipo 4 psicólogos más en 1998, con las nuevas transferencias al Consell Insular, y llegando ya casos desde todos los sectores de la isla, se hizo necesaria una nueva redistribución del territorio y de las tareas que teníamos asignadas.

Se me encomendó trasladarme a Palma ciudad, para, desde aquí, dar cobertura a todos los menores víctimas de abuso sexual que fueran derivadas al equipo. Dejé de estar sectorizada para atender las peticiones de toda la isla de Mallorca. Como ya pertenecíamos al Servicio de Protección de Menores se me asignaron las funciones siguientes:

- Asesorar a la red asistencial cuando se desvelaban casos de abuso sexual.
- Exploración y evaluación de los abusos sexuales.
- Elaboración de Informes periciales.
- Tratamiento psicoterapéutico de las secuelas producidas por el abuso sexual, tanto para víctimas como para sus familiares en la modalidad de terapia individual y grupal.

- Asesoramiento legal y acompañamiento a primeras exploraciones y vistas orales.
- Continuar tanto con mi propia formación como con la de los equipos de menores.

El incremento espectacular que se produjo en el número de casos de abusos sexuales denunciados, para los cuales se solicitaba tratamiento, se debió a varios factores. Entre otros podemos citar:

- Los cursos de formación y el protocolo de maltrato Infantil que la CC AA había puesto en marcha con el sistema educativo dos años antes de las transferencias y que fue coordinado por la Dra. Ángeles Cerezo.
- El trabajo del equipo con la atención primaria (UTS) y con otros servicios de la red que operaban en el territorio.
- La creciente sensibilidad de los profesionales al conocer los indicadores y saber implicarse de manera más eficiente en la detección.
- Por último, el hecho de que se empezara a conocer en el mundo profesional la existencia de un servicio específico que atendía los casos de abuso sexual, recibiendo tanto los menores como sus familias tratamiento y asesoramiento.

2000–03 SECCIÓN DE INFANCIA Y FAMILIA (SIF)

Desaparece la subdivisión de los cuatro programas de la fase anterior para pasar a ser un programa único de: “Preservación y Reunificación Familiar”.

QUE INCLUYE:

- Tratamientos Terapéuticos individuales, familiares y grupales.
- Apoyo Familiar con la presencia de Educadores Familiares en el domicilio.
- Potenciación de experiencias de Redes Comunitarias (formales e informales) de apoyo e intervención en situaciones de infancia en riesgo.
- Consolidación de los Proyectos Comunitarios de Prevención Secundaria (es decir, dirigidos específicamente a la población de riesgo psicosocial):
 - Recursos de apoyo al *tiempo libre*.
 - Recursos de apoyo al *fracaso escolar*.
 - Recursos para el incremento de la *Competencia Educativa Parental* (Escuelas de Padres).
 - Grupos de *Promoción Social* y *Autoayuda* para madres con cargas familiares.

Y SUPONE:

- Aumento de la formación de la red de atención primaria (social, educativa, sanitaria y policial) en relación a la infancia en riesgo.
- Aumento de la detección precoz del maltrato y la negligencia.
- Aumento de intervenciones de protección ante el “riesgo” y el “desamparo”.
- Aumento de intervenciones “terapéuticas” de tipo “coactivo” o “judicial”.
- Aumento de las intervenciones a domicilio en y con la red de servicios.

Composición del equipo:

- 1 responsable y coordinador del servicio

CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN SERVICIO DE INTERVENCIÓN FAMILIAR DE VÍCTIMAS DE MALOS TRATOS Y ABUSOS SEXUALES

- 9 psicólogos (se incorpora un psicólogo más para el subprograma de Abusos Sexuales)
- 2 administrativos

Durante estos tres años se consolida el programa de abusos sexuales con la nueva incorporación al equipo de una persona más. Seguimos siendo el equipo de referencia para el tratamiento de todos los casos de abusos sexuales en la isla de Mallorca. Sin embargo, son años de transición y difíciles ya que la pertenencia orgánica al Sistema de Protección de Menores conlleva muchos cambios y adaptaciones por parte de los dos nuevos equipos.

Pero, sin duda alguna, los profesionales más afectados por este cambio de ubicación, o, por lo menos, los que más hicieron sentir su pesar, fueron los profesionales de las UTS de los municipios que, aunque se seguía trabajando con ellos en el territorio por sectores, pronto vieron que el equipo tenía que priorizar y hacerse cargo de los casos más graves y urgentes en los que se decretaban medidas jurídicas. Los casos de maltrato leve o moderado empezaron a ser responsabilidad directa de ellos. Sólo sobre aquellos casos sobre los que recaía una medida de declaración de riesgo eran atendidos por nuestro equipo.

En lo concerniente al programa de Abusos Sexuales, nos encontramos con algunas de las dificultades mencionadas en el capítulo anterior. La principal dificultad estribaba en la exploración del menor y en la realización del informe psicosocial posterior. Dificultad que en la actualidad persiste pero que pasaré a relatar al final de mi exposición. Los equipos encargados de la evaluación e investigación de los casos, por lo general, se negaban a hacerlas, alegando falta de preparación y formación para su realización y, si las hacían, éstas eran muy pobres. Así que, al equipo de tratamiento nos llegaban los menores sin apenas ser vistos o, en la mayoría de los casos, con sospechas o indicios sin confirmar. Esto nos obligaba a emprender dichas evaluaciones con las subsiguientes tensiones, originadas principalmente en los casos en los que la sospecha era de abusos sexuales producidos en el seno familiar. Al existir sólo la sospecha y no haberse podido aplicar una medida jurídica de protección, los menores continuaban viviendo en su núcleo familiar en donde, por lo general, también se encontraba viviendo el ofensor.

Lo que nos encontrábamos en estos casos era que el menor quedaba inmediatamente silenciado, retractándose de su declaración inicial, si la había habido en algún momento, o negándose a cooperar en la mayoría de los casos debido a las presiones, amenazas y/o lealtades familiares.

He de decir que, todavía en aquel momento, se atendían las demandas que procedían tanto de familias consideradas protectoras como de aquellas que no lo eran. Sólo si se constataba algún otro tipo de maltrato, como graves negligencias o maltrato físico severo, el menor podía ser separado para ser investigado, pero no en los otros casos.

Como nuestra presencia en los juzgados empezó a ser habitual, los fiscales y algunos jueces argumentaron que nuestros informes psicosociales, y los peritajes acerca de la credibilidad del testimonio de los menores, no dejaban de ser parciales ya que éramos parte implicada en el asunto, cosa entendible por otra parte. Solventamos la situación de la forma siguiente:

- En primer lugar, propusimos un plazo a nuestros compañeros del Servicio de Protección para que tuvieran la oportunidad de formarse y especializarse en la exploración y evaluación del testimonio del menor.
- Mientras tanto, al haber dos personas en el programa, solventamos la situación evaluando un psicólogo los casos mientras el otro psicólogo, hacía el tratamiento psicoterapéutico.

- En algunos casos intervino la Clínica Médico Forense, pero sólo en algunos casos, debido a que sólo contamos con un perito forense en las Islas Baleares para todo tipo de delitos, situación que en la actualidad persiste.

Pasaban a recibir tratamiento específico de abusos sexuales aquellos menores que por su situación era indicado, y sólo aquellos en los que, tras la exploración del menor, su testimonio nos parecía creíble o probablemente creíble. Si no era así, eran derivados al programa general para recibir otro tipo de tratamiento.

2003–07 SECCIÓN DE INFANCIA Y FAMILIA (SIF)

Se definen más nuestros programas:

1. Programa de Tratamiento y Rehabilitación de Secuelas de Malos Tratos y Abusos a menores de Protección.

Subprograma de Abusos Sexuales

- En el año 2005, debido al incremento en el número de casos detectados y al volumen de trabajo, se contrata a un nuevo psicólogo para el programa.

Subprograma de Psicomotricidad

- Se contrata a un pedagogo psicomotricista.

En resumen: El foco de nuestro trabajo es el niño.

- Psicoterapia de las secuelas del maltrato (en la modalidad de terapia individual y/o grupal).
- Preparación y acompañamiento del menor en los procesos judiciales.
- Preparación y apoyo en los procesos de separación definitiva y de acoplamiento a nuevas familias (acogimiento y adopciones). También se trabaja con las familias acogedoras.
- Apoyo en los procesos de emancipación.
- Tratamiento de niños menores de protección que han cometido delitos (ofensores).
- Intervención en Red. Dado que la mayoría de los menores que en ese momento son derivados a nuestro equipo tienen medidas tutelares y se encuentran residiendo en centros, se trabaja codo con codo con sus tutores. También se trabaja con la escuela estrechamente pues la mayoría de ellos presentan fracaso escolar y/o dificultades en el aula.

2. Programa de Intervención Familiar especializada en casos de desprotección infantil grave.

En resumen: El trabajo que se realiza con las familias pretende la rehabilitación de las capacidades parentales para:

- Que tomen conciencia del daño que han producido en sus hijos y motivarlos para el cambio.
- Que cambien sus prácticas abusivas por otras más funcionales.

Se interviene con las redes primarias y secundarias de la familia. Se intenta una “revinculación” nutricia de la familia con sus redes de apoyo naturales, comunita-

CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN SERVICIO DE INTERVENCIÓN FAMILIAR DE VÍCTIMAS DE MALOS TRATOS Y ABUSOS SEXUALES

rias y profesionales para extender la responsabilidad de la protección y el bienestar de los menores a su cargo a otras personas.

Composición del equipo:

- 1 responsable y coordinador del servicio
- 8 psicólogos para el Programa de Tratamiento y Rehabilitación de Secuelas y para el Programa de Intervención Familiar
- 3 psicólogos para el programa de Abusos Sexuales
- 1 pedagogo–psicomotricista
- 2 administrativos

Se fundamentan estos nuevos programas en las siguientes premisas:

- Toda situación de maltrato, abuso y negligencia grave sufrida por un menor produce en éste un impacto sobre su desarrollo evolutivo que deberá ser exhaustivamente valorado.
- La convicción de que todo menor víctima de maltrato, abuso o negligencia debe ser ayudado a integrar esta experiencia en su vida, prevenir la revictimización del mismo y potenciar sus recursos resilientes.
- La necesidad de apoyar la parentalidad en aquellos casos en los que no se produzca una separación familiar definitiva de la familia con el fin de que los padres tomen conciencia de daño ocasionado y puedan repararlo. Derecho de los padres a ser ayudados.
- El equipo incorpora el paradigma de los Trastornos del Apego para su reflexión y práctica clínica.

Derivante principal de casos: Servicio de Protección de Menores:

A partir de este momento, la puerta única de entrada a los programas terapéuticos del equipo es el Servicio de Protección de Menores.

El servicio de Protección de Menores se sectoriza también por territorios (4 en total) correspondiéndole dos terapeutas de nuestra sección de infancia a cada zona (180.000 habitantes). Esta medida facilita la coordinación y la derivación de los casos para tratamiento a nuestro equipo.

El programa de abusos sexuales atiende todos los casos de la isla, es decir, da cobertura a los 4 territorios. A diferencia de los otros equipos no estamos sectorizados, estando nuestro equipo ubicado en la sede central de Palma.

Es importante señalar que a partir de este momento se crea un servicio denominado de “urgencias”, que atiende todas las notificaciones que llegan a las puertas del servicio de Protección de Menores. Su función principal es estudiar y/o evaluar dichas notificaciones:

- En primer lugar, para determinar si son procedentes o no.
- En segundo lugar, para determinar su grado de gravedad y proceder a la toma de medidas cautelares si son necesarias.
- Desestimar toda tipología de maltrato leve o moderado cuyo seguimiento le corresponde a la atención primaria.

- Y, por último, en los casos de abusos sexuales, cuando estos han tenido lugar en familias donde existen elementos protectores (sean de índole intra o extra-familiares) son asesorados y se les deriva a la red general, sin una valoración ni exploración de la víctima.

PRINCIPALES DIFICULTADES ENCONTRADAS:

- Tensiones existentes entre los equipos de la sección jurídica territorial (encargados de la evaluación e investigación de los casos) y el equipo de tratamiento. No siempre existe consenso en las decisiones sobre las medidas jurídicas adoptadas. Por ejemplo, en el caso de los abusos sexuales, cuando existen muchos indicadores y evidencias de que el abuso puede estar teniendo lugar, pero que el menor no puede o no se atreve a revelar, (no existe por lo tanto testimonio oral), el permitir que se mantengan las visitas con el presunto agresor, o que no se tome una medida cautelar de separación temporal, para poder hacer una exploración en condiciones adecuadas del menor.
- En muchas ocasiones se arbitran medidas jurídicas sin acuerdo previo con el equipo de tratamiento y, además, éstas no son comunicadas.
- Lo mismo ocurre con los equipos de atención primaria, que se quejan de que muchos de los casos que envían a menores les son devueltos sin evaluación y sin un plan de intervención.
- Se observa un incremento de la gravedad de los menores que nos llegan al programa de tratamiento en relación a las secuelas que presentan, debido al maltrato y al abuso sufrido.
- Esto también es cierto para la tipología de familias que acuden al programa. Presentan graves carencias estructurales que hacen a veces difícil compatibilizar los tratamientos de los hijos con el de sus padres (sobre todo en lo que al tiempo se refiere). Todo esto tiene repercusión directa en cuanto al tiempo requerido para llevar a cabo el trabajo terapéutico.

2007–08 SECCIÓN DE INFANCIA Y FAMILIA (SIF)

Continúan los dos programas que hemos mencionado en la etapa anterior con la misma composición del equipo:

1. Programa de Tratamiento y Rehabilitación de secuelas de Malos Tratos y Abusos a menores de Protección.
2. Programa de Intervención Familiar especializada en casos de desprotección infantil grave (rehabilitación de capacidades parentales).

Pero el equipo se subdivide en dos secciones:

- Infancia: atiende a menores entre 0–12 años (6 psicólogos)
- Adolescencia: atiende a menores entre 12–18 años (5 psicólogos)
- El psicomotricista atienden tanto a los menores de doce años como a los adolescentes.

El motivo de dicha subdivisión obedece principalmente a la saturación que sufre el programa de Abusos Sexuales. Los tres terapeutas que atendemos los casos que se derivan de todos los territorios no podemos asumir nuevos casos y se plantean tres alternativas posibles:

- La contratación de un nuevo psicólogo. Alternativa que se descarta de inmediato por no existir presupuesto.
- Empezar con una lista de espera. También descartado dada la gravedad de los casos.
- Repartir la carga asistencial con los demás compañeros del equipo.

En este apartado me voy a detener un poco más para explicarles lo que marca la diferencia del trabajo entre los casos de maltrato infantil en general y los casos de maltrato por abuso sexual.

1. Al ser considerado el abuso y/o agresión sexual un delito, que, por lo general, no deja evidencias físicas en la víctima, la evaluación de la credibilidad del testimonio del menor en relación a los hechos ocurridos es fundamental. Cuando un caso de maltrato físico es detectado y es grave, existe un parte médico de lesión. Así las cosas son mucho más fáciles. Estas partes de lesiones se basan en hechos fehacientes que, por lo general no dejan lugar a dudas. El profesional se siente seguro y puede demostrar fácilmente lo que suscribe pues a los hechos se remite. No ocurre lo mismo en lo que se refiere a los casos de abusos sexuales. Sólo en un 3 ó 4 por ciento de los casos que se denuncian se encuentra evidencia médica. En el resto, no existen pruebas físicas. Luego, nuestro informe psicosocial: pericial o como testigos, es necesario para conocer la credibilidad de las aseveraciones del menor. En mi experiencia, son muy pocos los profesionales que se forman en esta materia y, por lo tanto evitan, en la manera de lo posible, hacer dichas exploraciones e informes. La elaboración de éstos conlleva un trabajo extra. Se necesita volver a escuchar las cintas y/o visionar los videos que han quedado registrados y hacer un análisis pormenorizado del testimonio. A continuación viene el análisis del contenido, las conclusiones, etc. Lo que supone jornadas interminables de trabajo.
2. Otra diferencia con el equipo general es nuestra presencia constante en los juzgados. Acompañamientos de menores a estos para que se familiaricen con las salas, para que conozcan de antemano a sus abogados, en sus primeras declaraciones ante el juez instructor, y para la vista oral. Además, en los últimos años, se requiere nuestra presencia también en los juzgados de familia para las decisiones relacionadas con temas de la patria potestad y el derecho a visitas. Nuestro sentir es que todo esto añade además un enorme estrés emocional para nosotros que afecta a nuestro trabajo, ya que, en la realidad, nos convertimos en casi la única prueba válida en la que muchas veces los jueces se basan para dictar sus sentencias. Luego la responsabilidad que asumimos es enorme.
3. En la mayoría de los casos que tratamos, los menores han sido separados de sus familias a la espera de juicios que se retrasan años. Mientras tanto, los menores se encuentran viviendo en centros residenciales. Como, por lo general, se les priva de visitas familiares por no ser consideradas éstas adecuadas, los menores se encuentran bastante solos. Además de añadir el impacto de la revelación por las consecuencias que conlleva (de ahí las retracciones posteriores), el menor también se ve privado del contacto con su familia y residiendo en un centro. Todo estas circunstancias hacen que el proceso psicoterapéutico sea más complejo. Por lo general, muchos de estos menores pasan a residir con familias acogedoras o entran en procesos preadoptivos. Trabajamos en el acoplamiento con las nuevas familias. Todas estas circunstancias especiales que concurren en estos casos hacen que, muchas veces, la duración del tratamiento se prolongue más tiempo del que sería ideal.

4. Por otra parte, el trabajo grupal que se realiza requiere la presencia de dos terapeutas. Y esto merma los recursos humanos del equipo.
5. Otro tema de crucial importancia en los casos de los abusos sexuales es la coordinación con los otros ámbitos y sectores implicados. Se requiere mucha agilidad y disponibilidad de tiempo para contactar y coordinarse con la red.
6. Por último, las decisiones que afectan al caso son, a menudo, provisionales; es decir, están fundamentadas en la base de la información que sobre los miembros familiares y su funcionamiento tengamos a la hora de tomar las decisiones y, por otra parte, sobre las informaciones que el menor va proporcionando. El tratamiento es, a menudo, un proceso de diagnóstico. Las respuestas positivas o negativas de los miembros familiares al tratamiento determinará las decisiones futuras. También las decisiones tomadas por los fiscales o jueces podrán afectar y/o alterar las decisiones adoptadas por el equipo para la resolución del caso y, consecuentemente, también para el tratamiento. El equipo debe reunirse periódicamente para evaluar el progreso y tomar las decisiones futuras. Debido a la complejidad que estos casos implican y el hecho de que una decisión en un campo afecte a otros aspectos del caso, especialmente al progreso del tratamiento y sus resultados, las decisiones multidisciplinarias son cruciales.

Estas son las razones por las que el programa de abusos se colapsó y no podía dar salida a los nuevas derivaciones que llegaban. Sus técnicos se encontraban también muy cansados, tanto física como mentalmente. Así que se optó por la mejor solución que se nos ocurrió y que era posible: repartir la carga asistencial entre todos los miembros del equipo. De esta manera, pasamos a ver todas las tipologías de maltrato. Por otra parte, la experiencia acumulada en el equipo planteaba la necesidad de contemplar la especificidad en el trabajo clínico diferenciado en relación a los dos grupos de edad y, por tanto, posibilitar una especialización de los clínicos en este trabajo. La subdivisión en el Grupo de Infancia y de Adolescencia se hizo con base en la elección de los terapeutas del Servicio y sus preferencias para trabajar con alguno de estos dos grupos etarios. Se procuró que en ambos equipos existiera la misma proporción de hombres que de mujeres.

SITUACIÓN ACTUAL: LOGROS CONSEGUIDOS

1. Lo que básicamente hemos conseguido es que exista un servicio especializado en psicoterapia para menores traumatizados por contextos de violencia. Utiliza un modelo con técnicas para el tratamiento de los trastornos del apego y traumas psíquicos provocados por los malos tratos para niños con medidas jurídicas de protección.

En el caso de los abusos sexuales intrafamiliares, con familias no protectoras, los agentes más activos que involucramos en la fase de evaluación y tratamiento incluyen por lo general:

1. Servicios Sociales de base
2. Servicios de Protección de Menores
3. Servicios de Salud
4. Policía
5. Fiscalía, juzgados y/o abogados

CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN SERVICIO DE INTERVENCIÓN FAMILIAR DE VÍCTIMAS DE MALOS TRATOS Y ABUSOS SEXUALES

6. Servicios de tratamiento (Terapeutas)
7. Familias de acogida
8. Otros profesionales que se ocupan de otros servicios (Trabajadores familiares, educadores de centros de acogida, etc).

Los hechos siguientes son los que consideramos más importantes, a tener en cuenta, en esta primera fase de investigación:

1. Separación del niño y/o del agresor de la familia.
 2. El papel que juegue la Fiscalía.
 3. El papel que juegue el Juzgado.
 4. El plan de tratamiento para el niño y, si procede, para la familia.
 5. El tema de las visitas.
 6. La reunificación Familiar, si procede.
 7. La separación definitiva del núcleo familiar y, si procede y es posible, el acogimiento permanente en otra familia o adopción.
2. Hemos constituido una comisión para el seguimiento de los casos de abusos sexuales en los centros residenciales, creando un protocolo de actuación para los casos que se detectan de abusos entre iguales y proporcionando herramientas a los educadores para que puedan hacer frente a los mismos.
 3. También hemos conseguido ser un referente claro para los demás servicios de la isla en temas de consulta y formación en estos temas específicos.
 4. Hemos conseguido concienciar a una gran parte de los profesionales de que los malos tratos y abusos sexuales son más frecuentes de lo que pensamos y, de ahí, que haya una mayor implicación en la detección de estas situaciones. En noviembre de este año comenzará la primera campaña para la prevención y la detección de abusos sexuales, puesta en marcha por una asociación privada, La Rana, sin ánimo de lucro.
 5. Hemos conseguido sensibilizar e involucrar más activamente al Ministerio Fiscal y a los Jueces en esta materia. Como ejemplo de ello, en el último año y medio nos han concedido en cinco casos de abusos sexuales la declaración única en la modalidad de "prueba preconstituida", cosa impensable hace sólo dos o tres años. Por otro parte, no suelen poner inconvenientes en acceder a las peticiones que les hacemos para adecuar la sala (biombos) y vestimenta en condiciones más familiares para los menores. También, en algunos de los casos, han permitido a los psicólogos conducir el interrogatorio en la sala, absteniéndose de hacer preguntas y, en caso necesario, consultándonos antes de formular las preguntas.

SITUACIÓN ACTUAL: RETOS PARA EL FUTURO.

Son muchas, todavía, las carencias que observamos y largo el camino que nos queda por recorrer.

Para explicar la situación, en general, de las islas Baleares, me remitiré a las conclusiones y a las propuestas realizadas por un estudio llevado a cabo en el año 2006 por la asociación privada, La Rana, (Red de atención a niños abusados), coordinado por la Sra. Pepa Hornos. Este trabajo recoge el único intento serio realizado en nuestras islas, para sentar las bases de una política de buenas prácticas en materia de abusos sexuales a menores. En esta

mesa de trabajo participamos todas las administraciones e instituciones con competencias en esta materia y el documento recoge de primera mano cuál es la situación actual en relación a los servicios ofertados, competencias y atribuciones de cada servicio en esta materia. El documento final recoge sólo una propuesta de actuación y no es, en modo alguno, vinculante.

El objetivo de este protocolo de actuación es mejorar la atención para reducir la victimización primaria y secundaria que sufren los menores víctimas de maltrato, así como garantizar el cumplimiento de sus derechos y libertades durante la intervención de las instituciones responsables de su protección, a través de una actuación coordinada y eficaz de las instituciones competentes.

El protocolo de actuación es, pues, el instrumento básico para lograr la coordinación interinstitucional en la intervención en casos de abuso sexual infantil.

Establece dos procedimientos a seguir según se encuentren sospechas o, por el contrario, claras evidencias de abusos sexuales. Para ello, delimita los circuitos a seguir en ambos casos, sin tener en cuenta si los casos pertenecen a Protección de Menores o no. Propone medidas para saber cuándo se debe actuar de urgencia o no.

- Procedimiento para casos de sospecha de abuso sexual infantil.
- Procedimiento para casos de evidencia de abuso sexual infantil.
 1. Procedimiento para casos urgentes.
 2. Procedimiento para casos no urgentes.

Como en los casos de víctimas de abuso sexual infantil se han detectado muchas carencias y estas deben ser cubiertas y subsanadas por las instituciones para garantizar de una forma eficaz los derechos de los niños y niñas, propone las siguientes recomendaciones de mejora:

- El desarrollo de un equipo de valoración que atienda los casos de abuso sexual, independientemente de su autoría, y formado por profesionales especializados en este tema, incluyendo los casos de abuso extrafamiliar o situación protectora. Este equipo debe ser interdisciplinar y existir al menos uno por isla y, dependiendo de la realidad de cada isla, debe enmarcarse en el trabajo del Consell o en Salud Mental infanto-juvenil.
- Incluir en el currículo universitario de todas las profesiones relacionadas con el tema un módulo sobre violencia, del mismo modo que se hace en psicología, psicopedagogía y educación especial.
- Creación de un servicio de 24 horas en la Clínica Médico Forense que permita la realización de los peritajes médicos y psicológicos de las víctimas en la mayor brevedad posible y el asesoramiento para la toma de medidas cautelares hacia las víctimas.
- Dotación de recursos para la Clínica Médico Forense. Los medios del Tribunal Superior de Justicia para la clínica Médico Forense, tanto en recursos humanos como materiales no son suficientes. Actualmente hay un psicólogo para una comunidad de 1 millón de habitantes.
- Creación de un centro de evaluación y tratamiento especializado para las víctimas de abuso sexual infantil que no requieren una medida de protección por parte del sistema de Protección Infantil pero sí una atención terapéutica y legal.
- Dotación de recursos humanos y materiales suficientes para los recursos ya creados.

CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN SERVICIO DE INTERVENCIÓN FAMILIAR DE VÍCTIMAS DE MALOS TRATOS Y ABUSOS SEXUALES

- Reforzar la línea 112 como línea telefónica de denuncia para los casos de abuso sexual infantil y establecer una línea telefónica para atender a los niños y niñas que puedan tener un problema de este tipo, atendida por profesionales adecuadamente formados en la atención a los menores.
- Creación de recursos de tratamiento para agresores adultos y menores. En el caso de los menores de edad, se debe fortalecer la especialización del personal de la Dirección General de Menores y Familia, tal y como ya se ha comenzado a hacer, y, en el caso de los agresores sexuales adultos, crear estos servicios de tratamiento.
- Dotación de recursos humanos, y materiales para las Oficinas de Asistencia a las Víctimas en las Islas Baleares de manera que puedan prestar acompañamiento y apoyo a los niños y niñas víctimas de abuso sexual.
- Dotación de recursos humanos y materiales para las Unidades de Salud Mental Infanto-Juvenil de forma que puedan atender a estos menores con una periodicidad mínima imprescindible para la calidad de la intervención.

CLAVES PARA AVANZAR

En resumen, las carencias observadas en todos los sistemas analizados y que las convierten en retos para el futuro próximo son las siguientes:

1. La falta de conocimiento, formación y sensibilización de los profesionales de prácticamente todos los ámbitos:
 - a. En el tema específico de los malos tratos y abusos sexuales a menores.
 - b. De los servicios existentes y de los circuitos a seguir.
 - c. De la psicología y necesidades de los niños y niñas.
2. Los problemas de actitud de los profesionales implicados.

Quiero detenerme en este punto y hacer mención a un factor humano que, a menudo, interfiere en la detección y en el manejo de los casos de abuso sexual y que constato casi a diario en mi práctica cotidiana. Se trata del malestar que surge en las personas en general y también en los profesionales cuando se enfrentan a un caso de abuso sexual.

1. Es un fenómeno que asusta; produce muchos miedos y temores pues nunca se tiene la completa certeza de estar totalmente seguro de lo que se observa. En la mayoría de las ocasiones, ni siquiera uno confía en las propias herramientas para hacerle frente.
2. Por otra parte, al desconocer el fenómeno, parece imposible pensar que este hecho pueda suceder y, consecuentemente, se deja pasar de lado pese a las evidencias.
3. Trastoca nuestras bases y fundamentos éticos mermando la confianza básica depositada en el ser humano. Esta es la razón por la que salen a flote nuestros mecanismos defensivos. Al tratar de defendernos negamos las evidencias y nuestras propias percepciones; le quitamos importancia al problema haciendo un análisis superficial del mismo. Esto se debe a la carga emocional que este tipo de situaciones acarrea. De ahí el gran cansancio que sufren los profesionales que trabajan en estos casos.

4. Existe otro tipo de respuestas, que llamaré de “afrentamiento”, menos habituales y frecuentes, pero igualmente peligrosas por sus consecuencias. Consiste en que, debido a la gran angustia que producen este tipo de casos en el adulto que las descubre, la respuesta que se suele dar es urgente, poco pensada y nada programada. Esto lleva a actuaciones precipitadas, sin que se dé el tiempo necesario para la consideración de los pasos que se deben seguir para llevar a buen puerto las sospechas que tenemos. Esto nos lleva a cometer errores imperdonables, como, por ejemplo, no poder esclarecer lo sucedido, con las consecuencias siguientes:
 - a. Retracciones en el testimonio del menor.
 - b. El menor queda silenciado y no se produce el testimonio.
 - c. Dificultades para la posterior evaluación de la fiabilidad de ese testimonio.
 - d. Colocar al menor en una situación de peligro, por la imposibilidad de demostrar lo que estaba ocurriendo. En ese caso, la posibilidad de recidiva y otro tipo de malos tratos pueden tener lugar a partir de ese momento. El haberse atrevido a decir algo que era “secreto” y que no podía salir del sistema familiar tiene un alto precio. Se le considera un miembro desleal y “será castigado por ello”. La posibilidad de que se produzca a partir de entonces maltrato emocional severo e incluso castigos físicos, es muy común en esos casos.

Ninguna de las estrategias anteriores fueron exitosas ni nos sirvieron para ayudar a desvelar los abusos y a sacar a los menores del lugar donde estaban.

3. Los problemas de recursos en todos los ámbitos analizados.
 - e. Falta de centros de referencia para la evaluación y tratamiento de víctimas.
 - f. Falta de centros de referencia para la evaluación y tratamiento de agresores juveniles y adultos.
 - g. Especialización acreditada de los profesionales que intervienen en el proceso.
4. La falta de coordinación entre las diferentes instancias y profesionales implicados.
5. La puesta en marcha en nuestra comunidad del Protocolo de Actuación Unificado en caso de Malos Tratos Infantiles del Observatorio de Infancia.

Por todos los motivos expuestos anteriormente, urge la creación de un servicio especializado multidisciplinar de referencia para la evaluación, investigación y tratamiento de estos casos, sean o no de Protección de Menores.

Evaluación y tratamiento se convierten en el caso de los menores abusados sexualmente en un gran reto, yo casi me atrevería a decir en un gran arte. El reto consiste en manejar al mismo tiempo la gran variedad de contextos –en los que intervienen muchos agentes sociales– sin perder nunca de vista nuestro principal foco de actuación que es el menor como víctima. Por este motivo, la coordinación con la red asistencial y las buenas prácticas profesionales se convierten en instrumentos de capital importancia para preservar al menor y/o su familia de futuras revictimizaciones.

Para terminar quisiera mencionar una reflexión que leí hace tiempo del Dr. Rojas Marcos y que decía así:

“...Cualquier reflexión que hagamos sobre los factores que predispongan a la violencia nos obliga a centrar nuestros esfuerzos preventivos en los niños y niñas menores de 12 años, cuando todavía existe la posibilidad de reforzar en las criaturas el desarrollo de la compasión, la tolerancia, el sentido de autocrítica, la empatía y el aprecio por la vida. ... Si las necesidades biológicas y emocionales de los niños se satisfacen razonablemente durante los primeros años de vida, los pequeños comienzan a desarrollar el sentido de seguridad, confianza en sí mismos y en los demás, y a reconocer la semejanza entre el dolor de otros y el de sí mismos.

Todos los seres humanos venimos al mundo con las semillas de la bondad y del odio. Pero nadie se vuelve cruel sin tomarse el tiempo necesario para aprenderlo. La experiencia que más predispone al hombre y a la mujer a recurrir a la fuerza despiadada es haber sido objeto o testigo de actos de agresión maligna repetidamente durante la niñez.

El precio de la violencia es verdaderamente astronómico. Pero la violencia más costosa es, con mucho, la mutilación del espíritu de un niño y la deformación de su carácter por medio del abuso, la crueldad y el abandono. No olvidemos que la única forma de aprender a amar es siendo amado y la única forma de aprender a odiar es siendo odiado”.

BIBLIOGRAFÍA

- BARUDY, J. (1998). El dolor invisible de la infancia. Paidós Terapia Familiar. Barcelona.
- BARUDY, J. Y DANTAGNAN, M. (2005). “Los buenos tratos a la infancia”. Gedisa. Barcelona.
- CANTÓN, J., y CORTÉS, M.R. (2000). Guía para la evaluación del abuso sexual infantil. Ediciones Pirámide. Madrid.
- CYRULNIK, B. (2002). Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Gedisa. Barcelona.
- GARBARINO, J.; ECKENRODE, J. (1999). Por qué las familias abusan de sus hijos. Granica. Barcelona.
- LÓPEZ, F. (1994). Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de mayores. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- LÓPEZ, F. (1995). Prevención de los abusos sexuales de menores y educación sexual. Amarú Ed. Salamanca.
- MADANES, C., KEIM, J.P., SMELSER, D. (1997). Violencia masculina. Granica. Barcelona.
- MARRONE, M. (2001). La teoría del apego. Psimática. Barcelona.
- DE PAUL, J.; ARRUABARRENA, M.I. (1996). Anual de protección infantil. Masson. Madrid.
- PERRONE, R., y NANNINI, M.(1997). Violencia y abusos sexuales en la familia. Paidós. Argentina.
- RYGAARD, N.P. (2007). El niño abandonado. Gedisa. Barcelona.
- SIEGEL, D. (2007). La mente en desarrollo. Desclée de Bruover. Madrid.

PUBLICACIONES DEL EQUIPO:

- Guerra, O. y Carballo, S. (1990). Algunas reflexiones sobre las demandas de atención psicológica procedentes de instituciones de protección de menores. II Congreso del C.O.P. Comunicaciones. Área 5: Psicología y Salud. Psicología Clínica. (pp.31–36).

- Guerra, O. (1991). Consideraciones al plan de salud mental y la reforma psiquiátrica en las Islas Baleares. *Enginy (Revista del Colegio de Psicólogos de Baleares)*. Nº 2–3. Baleares. (pp.19–20).
- Carballo, S. y Guerra, O. (1993). Los mitos y las reglas Familiares. *Medifan*, 3 (2) : 96–101.
- Carballo, S. y Guerra, O.(1993). La psicosis Infantil. En: AEN (eds.): *Psicosis de la Infancia y de la Adolescencia*. XIX Congreso de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. (pp. 161–202). V. 16. Madrid.
- Carballo, S., Guerra, O. (1993). Los juegos psicóticos en la infancia. Estrategia terapéutica y sus límites desde la institución. En: XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Área: Psicología Clínica. Santiago de Chile.
- Carballo, S., Guerra, O. (1993). Aportaciones de la teoría sistémica a la creación de un contexto terapéutico con familias multiproblemáticas. Ponencia en: XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Área: Psicología Clínica. Santiago de Chile.
- Antich, S., Guerra, O. y otros.(1994). Familias multiproblemáticas. Intervención terapéutica y psicosocial. Ideas Preliminares. *Revista Alimara*,. Nº 34. Segunda Época. (pp. 67–70).
- Carballo, S., Guerra, O. y otros. (1994). Familias multiproblemáticas. Intervención terapéutica y psicosocial. *Revista Alimara*, Nº 34. Segunda Época. (pp. 71–74).
- Carballo, S., Guerra, O. y otros.(1994/95). La Familia desde una perspectiva sistémica. *Estudis Baleàrics*, 50, (pp. 33–48).
- Guerra, O. (1995). El papel del psicólogo clínico en programas de atención a la infancia. En: II Encuentro de Psicología de Baleares. *Enginy*. Núm. Especial. (pp. 67–169).
- Guerra, O. y otros. (1995). Programas especializados de tratamiento familiar en problemáticas psico-sociales en la infancia y adolescencia. En: II Encuentro de Psicología de Baleares, *Enginy*, Núm. Especial (pp.106–112).
- Ferrá, P., Guerra, O. y otros. (1995). La crisis en la familia adoptiva, análisis de la práctica clínica de orientación sistémica. *Clínica y Salud*, V. 6, (pp. 7–24).
- Guerra, O. (1995). Programa de abusos sexuales: una experiencia concreta. Poster en: IV Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada.(pp. 602). Sevilla.
- Guerra, O. y otros. (1995). Familias multiproblemáticas: Intervención psicosocial y tratamiento psicoterapéutico. Comunicación Oral en: IV Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada.(pp. 628). Sevilla.
- Guerra, O. y otros. (1995). La creación de un modelo organizativo de terapia de familia y de red en entornos familiares de riesgo desde los servicios sociales. Comunicación Oral en: IV Congreso sobre Infancia Maltrata. Sevilla.
- Guerra, O. y Vañó, C. (1997). Abusos sexuales: una situación de desprotección. Comunicación libre en: VI Congreso Europeo sobre Infancia Maltratada (ISPCAN).Barcelona.
- Guerra, O. y Vañó, C. (2001). Abusos sexuales: una Situación de desprotección. *Medifan*, 2001; 11: 24–29.
- Guerra, O. (2004). La salud mental i la dona. En: Sociedad Científica Médica de Baleares (CIMEBAL) (eds.): “El abuso Sexual: un Trauma Difícil de Erradicar”. *Jornadas Científicas*. (pp. 148–161). Palma de Mallorca. ISBN: 84–688–7260–1

TRABAJANDO CON LA RED FAMILIAR. INTERVENCIONES SISTÉMICAS EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA Y MALTRATO

José María Rodríguez de Castro¹

El uso de herramientas terapéuticas aplicadas en el trabajo con familias y menores y la red de ayuda en situaciones de desprotección, violencia y maltrato, es una aplicación de los modelos de terapia breve centrada en las soluciones y la terapia narrativa, dentro de una visión sistémico-constructivista. Basamos nuestras intervenciones en el desarrollo de competencias parentales y personales, a través de la construcción de expectativas de éxito, de autoeficacia y control personal, como factores que potencian la agencia personal y la colaboración con los usuarios. Asimismo, nuestra visión del cambio personal y familiar en sí misma es una herramienta terapéutica que potencia las relaciones colaborativas, a través de la alianza terapéutica, el trabajo en objetivos consensuados y bien delimitados y la exploración de los recursos personales, familiares y de la red sociofamiliar. El desarrollo de competencias se construye a través de la ampliación de los lados fuertes y de “aquello que funciona”.

Dentro de la alianza terapéutica, resaltaremos el trabajo de la relación de ayuda, del ajuste terapéutico y la validación de las experiencias traumáticas, el reconocimiento y la comprensión del mapa o visión de mundo de las personas que actúan en la red. En este documento vamos a ver algunas técnicas para construir objetivos de trabajo, así como ideas útiles para explorar los recursos y las excepciones a los patrones problemáticos. Por último se presentarán técnicas para lograr la colaboración con la red, siempre manteniendo la atención en la relación, la comunicación y el desarrollo de competencias.

LA INTERVENCIÓN CON FAMILIAS Y MENORES EN EL CONTEXTO DE MALTRATO

LA INTERVENCIÓN SISTÉMICA COMO TRABAJO EN RED:

La visión sistémica nos lleva a concebir el maltrato dentro de un contexto amplio, donde es imposible no trabajar en conexión con la red social en tanto sus componentes

¹ Psicólogo del Servicio de Infancia y Familia del IMAS. Consell de Mallorca.

son más amplios que los delimitados por la familia o las relaciones de ayuda profesional. Una herramienta múltiple como la sistémica, identifica los diversos subsistemas donde nos desenvolvemos las personas y donde creamos parcelas diferentes de identidad.

LOS EFECTOS DEL “CONTROL VERSUS CONFIANZA” EN LOS CONTEXTOS DE AYUDA

Olvidar los efectos sistémicos de las intervenciones tradicionales en el maltrato familiar tiene unas consecuencias pragmáticas en nuestro campo de intervención:

- Deterioro de la imagen de los padres.
- Subversión de las relaciones jerárquicas.
- Aplazar/clausurar las rutinas familiares.
- Cuestionamiento de los valores familiares.
- Conflicto de intereses entre distintos valores sociales.
- Disminución de tiempo de convivencia.
- Control público/externo de la vida emocional de las personas.
- Desresponsabilizar de las labores usuales de la pater-maternidad.

En resumen, dedicamos más tiempo a CONTROLAR (impedir, interrumpir) que a CREAR POSIBILIDADES tanto en las familias, como en los menores, como en el trabajo de la red.

DE LA EXCLUSIÓN A LA PARTICIPACIÓN:

En este apartado abordaremos ideas claves para el trabajo en red como son:

- El concepto de ajuste.
- La colaboración versus la resistencia.
- La capacidad de maniobra de la red.

DESARROLLANDO COMPETENCIAS EN EL TRABAJO EN RED. UNA VISIÓN DESDE LAS IDEAS CENTRADAS EN LAS SOLUCIONES

CONSTRUYENDO COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL LENGUAJE DE LAS EXPECTATIVAS

Siempre podemos plantear preguntas que construyen expectativas de éxito, de auto-eficacia y de control personal, constructos relacionados con el cambio y la colaboración.

TRABAJANDO CON LA COLABORACIÓN EN LA RED. CONSTRUYENDO OBJETIVOS CONSENSUADOS

Es clave la construcción de objetivos, el modo de consensuarlos y de llegar a acuerdos entre los miembros de la red. Si tenemos objetivos claros, concretos, alcanzables, definidos de manera interaccional y relevantes para los usuarios y el equipo, las probabilidades de llegar a su consecución, aumenta.

BUSCANDO LO QUE FUNCIONA. RECURSOS DE LOS COMPONENTES DE LA RED

Algunas de las ideas básicas del enfoque centrado en las soluciones, desde la terapia sistémica, proponen las siguientes estrategias para fomentar la colaboración:

- Preguntar a los clientes y compañeros por la época en la que no tenían el problema y en la que esperaban tenerlos.
- Averiguar qué pasa cuando el episodio del problema remite o empieza a remitir.
- Encontrar evidencias de la elección en relación al problema.
- Recuperar o destacar otras historias que no encajen con el enfoque de que la persona “es” el problema.
- Buscar otros contextos de competencia.
- Haz que los clientes te enseñen cómo hacen lo que hacen cuando las cosas funcionan.

CLAVES PARA AVANZAR

La capacidad de producir cambios en un contexto no depende de las características o las particularidades que emergen de esta situación (por ejemplo, el contexto del maltrato). La capacidad de generar cambios como profesionales de las relaciones de ayuda depende más de la herramientas con las que observamos estos sistemas. Si nuestra forma de concebir el maltrato y sus efectos sigue anclándose en las concepciones patológicas, en las metáforas inmovilistas que produce el control, el paternalismo y la coerción como estrategia de cambio, los contextos de maltrato a los que pertenecemos también los profesionales se ampliarán, y formaremos parte del problema, cuando no de las soluciones.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Anderson H. (1997). Conversación, lenguaje y posibilidades. Amorrortu. Buenos Aires.
- Bertolino B. (2003). Terapia orientada al cambio con adolescentes y jóvenes. Paidós. Barcelona.
- Beyebach M. (2006). 24 ideas para una terapia breve. Herder. Barcelona.
- de Shazer S. (1992). Claves en psicoterapia breve. Gedisa. Barcelona.
- Duncan B L. (2003). Psicoterapia con casos imposibles. Paidós. Barcelona.
- Epston D. (1994). Obras escogidas. Gedisa. Barcelona.
- Freeman J, Epston D, Lobovits D.(1997) Terapia narrativa con niños. Paidós. Barcelona.
- McNamee S, Gergen K J. (1996). La terapia como construcción social. Paidós. Barcelona.
- O’Hanlon B. (1999). Desarrollar posibilidades. Paidós. Barcelona.

LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y EL TRABAJO EN RED DESDE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

María Ignacia Arruabarrena Madariaga¹

El trabajo en red constituye una condición imprescindible en la protección a la infancia y adolescencia. La prevención de las situaciones de desprotección y su detección precoz, valoración e intervención reparadora y rehabilitadora, cuando el problema ya ha aparecido, requieren la implicación activa y actuación coordinada de ciudadanos, agentes sociales y administraciones públicas.

Aunque los diferentes sectores de la administración pública –sanidad, educación, fuerzas de seguridad, etc.- tienen una responsabilidad clara e ineludible en esta materia, son los Servicios Sociales, tanto municipales como especializados, quienes han de dinamizar y liderar a estos servicios para que sean capaces de trabajar conjuntamente en red de forma eficaz.

Son muchas las dificultades que pueden observarse hoy en día en nuestro país en esta área. Se trata de un problema que no afecta a determinadas Comunidades Autónomas o servicios específicos, sino que se encuentra presente de forma generalizada. Analizaremos estas dificultades, centrándonos especialmente en aquellas que afectan a los propios Servicios Sociales, y su impacto en el resto de servicios de la red. Se aportarán reflexiones y sugerencias para abordar tales dificultades y se mencionarán algunas experiencias de interés desarrolladas en este terreno.

INTRODUCCIÓN

Abordar el tema del trabajo en red desde las administraciones públicas frente al problema de la desprotección infantil no es fácil. En el ámbito de los Servicios Sociales hay un acuerdo generalizado sobre su importancia y su promoción figura como uno de los objetivos prioritarios en los Planes de Infancia elaborados en los últimos años en nuestro país. Se trata de una cuestión que preocupa de forma seria a los responsables y profesionales de los Servicios de Infancia tanto municipales como especializados. A pesar de las diferencias existentes en el desarrollo de estos servicios en las diferentes Comunidades Autónomas, una de las demandas formuladas de forma reiterada entre sus responsables y profesionales se centra

¹ Responsable de la asociación Dartington-i para el estudio y la formación en protección infantil. Profesora asociada del Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad del País Vasco.

en las dificultades que existen en relación al trabajo en red y la necesidad de resolverlas como condición necesaria para posibilitar una intervención eficaz ante el problema de la desprotección infantil. El proceso de transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas en materia de protección de menores y el proceso de descentralización posterior de competencias a los municipios ha conllevado que el desarrollo de los Servicios de Infancia en nuestro país presente diferencias notables entre comunidades. Sin embargo, aun en aquellas que aparentemente tienen un nivel de desarrollo más avanzado, el trabajo en red sigue siendo una “asignatura pendiente”.

Hay un reconocimiento generalizado de que la prevención y abordaje eficaz del fenómeno de la desprotección infantil es complejo. Una de las características que determinan tal complejidad se debe a que las causas y efectos del problema se sitúan en múltiples ámbitos (cultural, socioeconómico, sanitario, académico, psicológico, etc.), que además se encuentran interrelacionados. Dado que el abordaje de estos problemas corresponde a diferentes sectores de la administración pública, la necesidad de que coordinen sus actuaciones para conseguir el resultado deseado –esto es, evitar la aparición de la desprotección y proteger al niño, niña y adolescente, lograr la desaparición de la desprotección y reparar sus secuelas cuando ya se ha producido- resulta evidente. Parece claro que una actuación y respuesta coordinadas al problema de la desprotección infantil tiene como resultado una intervención más eficaz. Estos beneficios se concretan en la provisión de una respuesta más rápida y proactiva hacia el niño, niña y adolescente y su familia, una atención más integral, un acceso más rápido a los recursos necesarios en el caso dotándoles, además, de una mayor coherencia y continuidad, la reducción del nivel de ansiedad de los profesionales implicados en el caso, la reducción del número de separaciones, y la mejora de la efectividad (es decir, la relación coste-beneficio) de la intervención al evitar duplicidades y solapamientos entre servicios (Darlington, Feeney y Rixon, 2005; Tomison, 1999).

Algunos autores han destacado además las graves consecuencias negativas que puede conllevar para los niños, niñas y adolescentes una deficiente coordinación entre servicios. En algunos casos, puede impedir desarrollar la intervención necesaria en el caso y dejar a un niño, niña o adolescente en situación de riesgo de sufrir un daño grave. El conocido caso de María Colwell, una niña que murió en 1973 a la edad de siete años en Reino Unido víctima de maltrato físico grave por parte de su padrastro, generó un serio y profundo proceso de análisis en ese país. La revisión del caso, que tuvo un gran impacto social y mediático, mostró que las dificultades y errores de coordinación entre servicios, incluidos los Servicios de Infancia, habían impedido proteger a esa niña, dejándola en una situación de riesgo grave y sufrimiento que acabó con su muerte. El caso de María no es el único de estas características que ha ocurrido en ese país, y probablemente tampoco lo es en el nuestro. Sin llegar a esos extremos, puede afirmarse sin temor a equivocarnos que en este momento, en nuestro país, hay un número importante de niños, niñas y adolescentes –algunos identificados por los Servicios de Infancia y otros no- que no están recibiendo la atención y protección necesaria y siguen siendo víctimas de situaciones de desprotección de gravedad moderada o elevada en su familia a causa, entre otros, de las dificultades de los responsables y profesionales de los diferentes sectores de la administración pública para trabajar de manera conjunta y coordinada.

El discurso de los responsables y profesionales de los Servicios de Infancia de nuestro país comparte una apreciación respecto a este problema: la responsabilidad de las dificultades de coordinación se atribuye mayoritariamente a otros sectores de la administración pública (sanidad, salud mental, educación, justicia, etc.). Expresado coloquialmente, quien plantea dificultades o no se quiere coordinar es *casi siempre* (por no decir siempre) “el otro”.

Es cierto que la organización, filosofía y modo de funcionamiento de otros sectores de la administración pública suponen barreras importantes para el trabajo en red. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- La filosofía, principios de actuación y plazos de tiempo con los que actúan dichos servicios no son coincidentes, y en ocasiones resultan incompatibles, con los de los Servicios de Infancia.
- Compartir información y coordinarse con los Servicios de Infancia no les es necesario para conseguir sus objetivos y pueden considerar que los costes de la coordinación son superiores a sus potenciales beneficios. En algunos casos, además, compartir información puede ser percibido como una violación de presupuestos básicos de su intervención como la confidencialidad.
- Para gran parte de ellos, la prevención e intervención en situaciones de desprotección infantil y la coordinación con los Servicios de Infancia no constituye una necesidad percibida de forma espontánea ni una prioridad, salvo, en todo caso, un problema ocasional.
- En muchos casos, los profesionales de estos sectores se encuentran colapsados por la demanda, trabajando bajo presión, sin tiempo para dedicarlo a otras actividades diferentes a la atención directa al usuario.
- La descentralización en la dirección y gestión de servicios dificulta homogeneizar la actuación del conjunto del sector, de forma que la coordinación con los Servicios de Infancia puede depender más de la implicación y capacitación de los individuos que de la propia organización.

A pesar de que lo anterior es cierto, no lo es menos que los propios Servicios de Infancia presentan dificultades importantes para el trabajo en red y que, aunque hay cuestiones que quedan fuera de su campo de influencia, tienen capacidad de influir en el resto de servicios de la administración pública y promover la creación de relaciones de fructíferas de cooperación y colaboración. Éste será el foco de esta presentación.

EL LIDERAZGO DE LOS SERVICIOS DE INFANCIA EN EL ESTABLECIMIENTO Y MANTENIMIENTO DE REDES DE TRABAJO COORDINADO CON OTROS SECTORES DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Como premisa básica, ha de asumirse que los Servicios de Infancia no pueden esperar que otros sectores de la administración pública colaboren y trabajen de forma coordinada en la prevención y abordaje de la desprotección infantil de forma espontánea. Esperarlo es irreal, genera frustración, y es improductivo. Estos sectores necesitan ser motivados y preparados para el trabajo en red, y esta función ha de ser asumida por los Servicios de Infancia. Éstos han de *tomar la iniciativa y ejercer el liderazgo* en el establecimiento y mantenimiento de procedimientos y espacios de coordinación. Conseguir que el conjunto de la red trabaje de forma coordinada y en colaboración, y que se trate de una colaboración *estable* no centrada en situaciones de crisis, es condición imprescindible para que los Servicios de Infancia consigan los objetivos que tienen encomendados por ley. Se trata, pues, de un *objetivo intermedio* que necesariamente han de abordar para conseguir su objetivo final de asegurar el bienestar y protección de los niños, niñas y adolescentes de una determinada comunidad. No se trata de una tarea añadida, sino que es “parte” de su trabajo ya que resulta imprescindible para conseguir sus objetivos finales.

Así pues, puede ser de interés analizar cuáles pueden ser los pasos que deben dar los Servicios de Infancia y las estrategias que pueden resultar más eficaces para conseguir este objetivo. Como se ha señalado anteriormente, esto no implica restar importancia a la responsabilidad propia de otros sectores, sino situar el foco de este análisis en la propia actuación de los Servicios de Infancia en cuanto líderes de este proceso y en las condiciones que pueden maximizar el logro de sus objetivos.

CLAVES PARA AVANZAR:

PROPUESTAS DE ACTUACIÓN DE LOS SERVICIOS DE INFANCIA PARA PROMOVER EL TRABAJO EN RED CON OTROS SECTORES DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

RESOLUCIÓN PREVIA DE PROBLEMAS EXISTENTES EN EL SENO DE LOS PROPIOS SERVICIOS DE INFANCIA

RESOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE COORDINACIÓN INTERNA

Difícilmente puede generarse una adecuada coordinación con servicios “externos” si los propios Servicios de Infancia tienen problemas de coordinación “interna”. En la actualidad, es frecuente la existencia de dificultades de coordinación entre los Servicios Sociales municipales y especializados. Desde mediados de la década de los 90 han sido numerosas las Comunidades Autónomas en las que se ha realizado un esfuerzo conjunto importante por delimitar con claridad las competencias de cada uno de estos servicios, consensuar criterios y procedimientos de actuación, y desarrollar protocolos e instrumentos que permitan una mejora de la comunicación entre ambos. Eso se ha materializado en manuales de actuación que no cabe duda han mejorado en muchas Comunidades Autónomas la coordinación entre los servicios municipales y especializados. Sin embargo, los problemas persisten y sigue siendo necesario continuar trabajando en este sentido. La delimitación más precisa de los casos que corresponden ser atendidos por unos y otros servicios, y el desarrollo de criterios claros, operativos y consensuados para valorar la gravedad de las situaciones de desprotección constituyen algunos ejemplos en este sentido.

Ahondando en esta cuestión, es importante señalar que las dificultades de coordinación “interna” en los propios Servicios de Infancia no sólo afectan a la relación entre servicios municipales y especializados, sino que se reproducen también dentro de cada uno de estos niveles. Así, por ejemplo, no es infrecuente encontrar en los municipios de mayor tamaño dificultades serias de coordinación entre los centros de servicios sociales y los servicios específicos de infancia. De la misma forma, también son generalizadas las dificultades de trabajadores/as sociales, educadores/as y psicólogos/as para consensuar sus respectivas funciones y espacios. Este último sigue siendo un arduo tema de discusión, generador de altos niveles de conflicto y malestar.

La conclusión es que los Servicios de Infancia difícilmente podrán ejercer como líderes eficaces en la promoción del trabajo en red con otros sectores de la administración pública si en su propio seno existen problemas de coordinación interna, y difícilmente podrán trasladar a otro servicio el mensaje de qué es lo que tienen que hacer y cómo y motivarles para ello, si eso no está suficientemente claro respecto a sí mismo. En un acertado símil, Morrison (1996) indica: “Uno no puede sentirse seguro como pasajero de un

avión mientras está viendo a la tripulación discutir entre sí, o, peor aún, dando explicaciones diferentes respecto a lo que está ocurriendo o a lo que hay que hacer cuando el avión tiene problemas” (p. 129).

CONSIDERACIÓN DE LA COORDINACIÓN CON OTROS SERVICIOS COMO PARTE DEL PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN DE LOS SERVICIOS DE INFANCIA

Los equipos y profesionales de los Servicios de Infancia deben tener definido un procedimiento claro de actuación en situaciones de desprotección infantil que establezca qué tienen que hacer, cómo y cuándo. Para promover el trabajo en red, este procedimiento debe incluir de forma explícita en qué momentos han de relacionarse y coordinarse con otros servicios, con quiénes, para qué y de qué forma. En la medida en que estas cuestiones estén integradas en el propio procedimiento de intervención de los Servicios de Infancia, se evitará que el establecimiento de canales de comunicación y trabajo conjunto con otros servicios quede a merced del arbitrio, necesidades o posibilidades de cada equipo o profesional. La coordinación con otros servicios debe ser definida como *parte integrante del proceso de intervención*, precisándose exactamente qué significa coordinarse, cuándo ha de producirse, con quién y cómo. La coordinación, además, debe tener lugar en *estructuras formales*. El contenido y la forma en que el Ayuntamiento de Madrid tiene estructurados sus Equipos de Trabajo con Menores y Familias constituye un modelo de interés en este sentido.

En algunos contextos, la promoción e incluso obligatoriedad de coordinarse con otros servicios y trabajar en red ha quedado recogida en los textos legales, lo que sin duda otorga un impulso importante a su plena integración en la práctica cotidiana de los Servicios de Infancia.

ESTABLECIMIENTO DE ACUERDOS “MARCO” ENTRE LOS RESPONSABLES DE LOS SERVICIOS DE INFANCIA Y LOS RESPONSABLES DE OTROS SECTORES DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Una vez que los Servicios de Infancia han definido de forma clara cuáles son sus objetivos, qué es lo que tienen que hacer y cómo, y qué es lo que tendrían que hacer otros servicios, es el momento del establecimiento de acuerdos “marco” entre los responsables de los Servicios de Infancia y los responsables de esos otros servicios (sanitarios, educativos, policiales, etc.). Cuando el trabajo en red descansa exclusiva o principalmente en la voluntad e iniciativa de los individuos, finalmente fracasa. Los acuerdos “marco”, que comprometan a las instituciones en su conjunto, son imprescindibles para posibilitar un trabajo en red eficaz. Este tipo de acuerdos tienen que: (1) definir los objetivos *comunes* que pretenden alcanzar los servicios implicados con el acuerdo, (2) explicitar la necesidad de la coordinación para conseguir tales objetivos, (3) definir principios comunes de actuación, y (4) definir de forma concreta cuál es el significado de la coordinación y cuándo, cómo y dónde ha de producirse. Este tipo de acuerdos deberían asimismo abordar dificultades específicas de colaboración que puedan existir entre determinados servicios.

Como se ha señalado anteriormente, deben establecerse *marcos y canales formales para la coordinación*. Esto no implica que no puedan o deban existir canales informales de relación y comunicación entre profesionales. De hecho, algunos autores (Tomison, 1999) destacan que los contactos y relaciones informales refuerzan los marcos formales

de coordinación. No obstante, cuando la coordinación descansa exclusiva o principalmente en métodos informales de comunicación se producen numerosos problemas en la misma, como deficiencias en la transmisión de información o la “pérdida” de los casos en su recorrido por los diferentes servicios del sistema. Así pues, la disposición de canales informales de relación y comunicación entre profesionales y servicios es importante pero siempre y cuando operen conjuntamente con canales formales.

Es imprescindible que los acuerdos “marco” señalados anteriormente queden recogidos por escrito, tengan carácter de obligado cumplimiento, sean objeto de seguimiento conjunto y periódico por los firmantes, y que cada servicio implicado ponga en marcha las medidas necesarias para asegurar que su contenido sea conocido por la totalidad de equipos y profesionales de su sector. Esto último es especialmente importante dado el alto grado de descentralización que existe en la dirección y gestión de los servicios de la administración pública.

DOTACIÓN DE RECURSOS Y FORMACIÓN

Las condiciones anteriores tienen como propósito establecer un “marco” que legitime, priorice, “obligue”, defina y explicita cómo se va a materializar el trabajo en red para todos los sectores implicados. Sin estas condiciones, es difícil que los profesionales de diferentes servicios puedan iniciar y mantener relaciones de cooperación. Sin embargo, aunque se trata de condiciones necesarias, no son suficientes. Parece haber otros factores que, aun habiéndose establecido un “marco” correcto que promueva e incluso obligue a la coordinación entre servicios, pueden dificultar o impedir el desarrollo de relaciones fructíferas de cooperación entre servicios. Entre estos factores se encuentra la escasez de recursos y la sobrecarga de trabajo, que puede provocar:

- Que los profesionales se sientan abrumados por las tareas de atención directa y la provisión o gestión de recursos para los casos más urgentes, sin tiempo para dedicarlo a la coordinación. Es fundamental que al distribuir la carga de trabajo, los responsables de los servicios incluyan en sus previsiones no sólo las tareas de atención directa sino también las de atención indirecta, entre las que se encuentra el trabajo en red. Sin embargo, aunque es cierto que la sobrecarga puede provocar que el trabajo en red resulte más difícil, la disposición de recursos suficientes no se encuentra necesariamente asociada a un trabajo en red eficaz (Darlington y cols., 2005). Centrar la atención exclusivamente en la escasez de recursos puede así oscurecer la importancia de otros factores que también pueden suponer una barrera para el trabajo en red.
- Que la incapacidad del sistema para proporcionar los recursos y servicios considerados necesarios para los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo o desprotección y sus familias, desmotive hacia el trabajo en red por considerarlo improductivo.

La escasez de recursos no es el único factor que puede dificultar el trabajo en red. Otros factores incluyen:

- Las diferentes concepciones, presupuestos y prácticas de cada servicio en relación a la confidencialidad de la información. La existencia de una comunicación abierta es una de las condiciones fundamentales para que se dé una coordinación eficaz. Sin embargo, las dificultades para compatibilizar el derecho de los clientes a la privacidad y la necesidad de otros profesionales de disponer de información completa que permita entender la situación de una determinada familia pueden dificultar el proceso de comunicación. Éste es uno de los problemas que más frecuentemente se señala

- lan en la relación entre los Servicios de Infancia y de Salud Mental, especialmente en los casos en que los clientes se niegan a que se proporcione información sobre su situación personal. El establecimiento de acuerdos claros entre los servicios que se encuentran ante este problema que definan qué hacer ante estas situaciones y la utilización de protocolos para recoger el consentimiento de los clientes para que se comparta información sobre su situación, pueden constituir estrategias adecuadas para resolver este problema.
- El desconocimiento o falta de información en relación a la organización, principios de actuación y funcionamiento de los otros servicios (servicios que proporcionan, funciones de sus profesionales), que puede estar asociado a estereotipos incorrectos y expectativas no realistas sobre el papel y capacidades del resto de miembros de la red.
 - La existencia de una percepción negativa u hostilidad hacia el papel y los profesionales de otros servicios. Según Darlington y cols. (2005), una percepción positiva del papel y de los profesionales de otros servicios es un componente fundamental de una relación de colaboración eficaz. Cuando esto no existe, la información e interacciones con los otros servicios son interpretados de una forma que refuerza la percepción negativa acerca de la eficiencia y nivel de competencia de los otros servicios y de las motivaciones de sus profesionales.
 - Los profesionales de diferentes servicios pueden funcionar con diferentes conocimientos, discursos y premisas conceptuales, pueden considerar que poseen diferentes estatus y niveles de autonomía profesional. Estos factores pueden conducir a diferentes interpretaciones de la situación de un niño, niña o adolescente y su familia y provocar dificultades en la comunicación y en la toma de decisión conjunta. A esto se añade el hecho de que en su ejercicio profesional cada uno de ellos tiende a centrar su atención en determinados aspectos de la situación familiar y a su vez recibe información diferente por parte de ésta, por lo que únicamente tienen una visión “parcial” del problema, lo que puede llevar a una interpretación sesgada del mismo.

Las experiencias desarrolladas en otros países coinciden en señalar los beneficios de la *formación conjunta* como estrategia eficaz para abordar éstas y otras dificultades (Morrison, 1996). Además de proporcionar conocimientos sobre el fenómeno de la desprotección infantil, su prevención, detección precoz y correcto abordaje, la formación conjunta constituye un foro idóneo para sensibilizar acerca de la necesidad del trabajo en red, introyectar la percepción de los profesionales y servicios como “parte de un sistema”, promover el establecimiento de relaciones interpersonales positivas entre profesionales de diferentes servicios, ayudar a conocer el funcionamiento y limitaciones de otros servicios, adquirir confianza en la capacidad conjunta de ayudar a los niños, niñas y adolescentes en situación de desprotección y sus familias, y construir nexos de unión entre disciplinas profesionales (Pearce, 2003). Algunos autores destacan además la importancia de que los grupos conjuntos de formación trabajen en la capacitación de habilidades adecuadas de comunicación e interacción (Reder y Duncan, 2003).

ATENCIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DE CADA RED Y A LOS ASPECTOS DE ÍNDOLE INTERPERSONAL. LA IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO

La psicología ha investigado y desarrollado una línea de trabajo de gran interés en relación al funcionamiento de las relaciones grupales e interpersonales. Esta línea muestra que, independientemente del marco general en que se estructure una relación grupal, el

funcionamiento de un grupo depende en gran medida de las características particulares del mismo y de sus miembros. La eficacia de un grupo y el nivel de satisfacción de sus miembros dependen en gran medida de las pautas de interacción y comunicación que se desarrollan en su seno, y los factores de tipo personal ejercen una gran influencia. Ésta es una de las razones por las que en un mismo marco general pueden coexistir redes de cooperación exitosas y fallidas.

El papel del líder en el desarrollo de relaciones interpersonales adecuadas en un grupo es fundamental, especialmente en sus primeras fases de desarrollo. Ejercer el liderazgo no significa asumir una posición de poder en relación al resto del grupo, sino promover un funcionamiento adecuado del mismo y modelar pautas de interacción y comunicación adecuadas de forma que el grupo pueda trabajar conjuntamente para lograr un objetivo común. Eso no es fácil. Los miembros del grupo pueden presentar diferentes grados de motivación, voluntad de compromiso, confianza en los demás, habilidades sociales, etc.

Esta función de liderazgo ha de ser asumida, al menos en los momentos iniciales de gestación de un grupo de trabajo en red, por los profesionales de los Servicios de Infancia. Tal función implica prestar atención y cuidar no sólo la “tarea” a realizar por el grupo sino también a las “personas” y a las “relaciones interpersonales” que lo integran. Esto no es fácil. El líder tiene que conseguir no sólo el “consentimiento” sino el “compromiso” del grupo para conseguir un objetivo común, ser capaz de modificar la motivación o las competencias de los otros –en ocasiones inadecuadas o insuficientes-, y ayudar al grupo a resolver sus conflictos y adoptar decisiones consensuadas.

La literatura existente sobre cómo conseguir estos objetivos y sobre las características, conductas y habilidades necesarias para ejercer un liderazgo eficaz es abundante (véase, por ejemplo, Salgado, 1997). Un líder eficaz ha de ser capaz de organizar adecuadamente las reuniones, formular adecuadamente sus peticiones, persuadir racionalmente al grupo, comunicar entusiasmo, ser asertivo, socialmente hábil, manejar adecuadamente los conflictos, afrontar el comportamiento irracional de otras personas, manejar la ira, responder asertivamente a las críticas, etc. Además, el líder debe prestar atención a las “personas”, cuidándoles a través del respeto y el reconocimiento, y a la dinámica de relaciones interpersonales que se desarrollan en el grupo.

Lamentablemente, una parte importante de los profesionales de los Servicios de Infancia carecen de las habilidades necesarias para ejercer un liderazgo eficaz dado que ello no forma parte de su currículo formativo o, cuando ha formado parte, no lo ha sido con la suficiente intensidad y eficacia. Muchos profesionales de los Servicios de Infancia actúan como líderes eficaces gracias a sus propias características personales y a la experiencia acumulada de trabajo, pero no hay garantía de que estas características se encuentren presentes en todos los casos. Por otra parte, la movilidad profesional en este ámbito es muy elevada, siendo frecuentes las incorporaciones de nuevos profesionales con limitada o nula experiencia. Así pues, todos los profesionales de los Servicios de Infancia deberían ser capacitados para adquirir habilidades de liderazgo y comunicación de la misma forma que son capacitados en otra serie de conocimientos y habilidades. De otra forma, aunque exista un marco institucional adecuado para el trabajo en red, el riesgo de fracaso en el momento de concretarlo es muy elevado.

CLAVES PARA AVANZAR

La disposición de un “marco” general (legislación, políticas, procedimientos de actuación, etc.) que explicita, promueva y concrete cómo se va a llevar a la práctica el trabajo en red y de estructuras formales e informales en las que llevarlo a cabo son condiciones imprescindibles para que el trabajo en coordinación entre diferentes sectores de la administración pública pueda llevarse a cabo. Sin embargo, no se puede afirmar que existe coordinación únicamente porque dicho marco esté establecido e incluso por la percepción de que los servicios y profesionales implicados están trabajando de forma conjunta y en colaboración. Sólo se podrá hablar de coordinación cuando sus resultados o efectos sean los perseguidos, es decir, cuando aporten los beneficios deseados para los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo o desprotección y sus familias.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Darlington, Y., Feeney, J. y Rixon, K. (2005). Interagency collaboration between child protection and mental health services: Practices, attitudes and barriers. *Child Abuse & Neglect*, 29, 1085-1098.
- Morrison, T. (1996). Partnership and collaboration: Rhetoric and reality. *Child Abuse & Neglect*, 20, 127-140.
- Pearce, J. (2003). Parental mental health and child protection – Making the links through training. *Child Abuse Review*, 12, 114-118.
- Reder, P. y Duncan, S. (2003). Understanding communication in child protection networks. *Child Abuse Review*, 12, 82-100.
- Salgado, J.F. (1997). *Comportamiento organizacional*. Escuela de Negocios Caixavigo, Vigo.
- Tomison, A.M. (1999). Interagency collaboration and communication in child protection cases: Some findings from an Australian case tracking study. Fifth ISPCAN Asian Conference on Child Protection, Hong Kong.

LA MIRADA DE SERVICIOS SOCIALES. ¿A QUIÉN LE INTERESA TRABAJAR EN RED? ¿POR QUÉ? ¿PARA QUÉ?

Carlos Garcia-Carpintero Sanchez-Miguel¹

En *primer lugar* se exponen una serie de acontecimientos y cambios desde principios de los años 80 hasta la actualidad, que afectan a las instituciones, organizaciones y a los profesionales.

Estos cambios vienen determinados por el contexto legal y la propuesta de profesionales de precedencia formativa muy diversa, de la psicología, trabajo social, magisterio, pedagogía.

La implantación de los Servicios Sociales y la creación de sistemas de protección autonómicos, generó equipos de intervención interdisciplinar.

En *segundo lugar* la contribución de estudios e investigaciones de procedencia universitaria contribuyeron a dar un carácter más científico y objetivo de la definición del maltrato y las diferentes tipologías con sus indicadores. La formación y la práctica del modelo sistémico han servido para evaluar y plantear tratamientos, en contextos tradicionalmente no terapéuticos.

En *tercer lugar* la complejidad de estas intervenciones y las responsabilidades de diferentes sistemas (Servicios Sociales, Educación, Sanidad y Justicia) ha generado contextos de colaboración entre profesionales. La coordinación y la derivación son necesarias; pero no suficientes y el reto es intervenir en red.

Para finalizar mencionaré los avances existentes sus posibilidades de mejora, sus problemas de consolidación y las dificultades.

INTRODUCCION

He trabajado más de 22 años en el Sistema de Servicios Sociales en Programas de Familia e Infancia. También tuve la oportunidad de trabajar más de 3 años como educador en centros residenciales de menores.

¹ Psicólogo de los servicios sociales del Ayuntamiento de Getafe.

Aportaré mi visión y experiencia dentro del Sistema de Servicios Sociales, la relación con el sistema de protección de Menores y las relaciones con otros sistemas como Educación y Sanidad.

En ocasiones tengo que trabajar con familias donde sus diferentes miembros han pasado por muchos profesionales. Suelo presentarme como “electricista”, y les explico que tenemos que construir juntos su circuito eléctrico familiar y el profesional.

La verdad que esto me ayuda mucho porque resulta novedoso para la familia, conocer un nuevo profesional y además hacer algo que no es habitual.

A veces las familias que me derivan vienen con expectativas, objetivos y metas que no coinciden con las metas del profesional que ha hecho la derivación.

El grado de intervención y número de profesionales en una familia tenderá a aumentar cuanto mayor sea el grado de angustia y cuando las familias no puedan contenerlo.

Cuando tengo la oportunidad de entrevistar a niños, niñas y sus familias les pido que me hablen de sus relaciones familiares, algunos dibujan su propio genograma y se establece una relación, un nexo, que pretendemos que sea una vinculación.

Pero si seguimos preguntando existe otro genograma de profesionales, voluntarios que pertenecen a otras instituciones u organizaciones. Entonces dibujamos otros símbolos para identificar a estos nuevos personajes, que podemos relacionar entre si y también con los círculos y cuadrados que representan la estructura familiar.

Estas nuevas preguntas también producen reacciones, en la conducta y en las emociones de los diferentes miembros familiares cuando hablan de su experiencia con otros profesionales, que no me deja indiferente.

Con frecuencia un problema que esta localizado dentro de la familia puede estar relacionado con un problema entre ésta y el sistema mas amplio (Imber Black, (1991). La relación entre la familia y los sistemas puede ser disfuncional, sin que la disfuncionalidad se localice ni en una ni en otros. En ocasiones ocurre que estoy en una situación de triangulación, en un conflicto entre la familia y otro sistema. Cuando esto ocurre mi implicación esta evitando la confrontación entre la familia y el sistema.

Con el debido permiso de la familia, en ocasiones queremos comunicarnos con otros profesionales que fueron nombrados por la familia. En otras ocasiones queremos proponer a éstos profesionales intervenciones que podrían complementar nuestro trabajo.

Claro que esto tiene un gasto, primero no sólo citamos a la mayor parte posible de familiares involucrados, que ya supone un esfuerzo de horarios, salvar resistencias sino además manejar un grupo familiar desconocido.

Además perdemos el tiempo preguntándoles, si intervienen otros, ¿Para que? y ¿Por qué?.

El problema viene cuando les preguntamos si han intervenido otros. En ocasiones el número suele ser alto.

Otro problema surge, no hacer lo mismo porque tus objetivos de vinculación se pueden reducir.

Vamos a suponer que hay profesionales que sí están interviniendo. Entonces sientes un gran alivio, parece que otros tienen también problemas que podemos compartir.

Hacemos una llamada, nos coordinamos, intercambiamos información rápida y fugaz y sin darte cuenta se ha producido una derivación y un cierre o alta. Recibes una palmadita, *bueno tú puedes para eso eres del equipo que se dedica a estas cosas*: la protección de menores.

Los problemas que por lo general llevan a las familias a relacionarse con otros sistemas durante dilatados periodos suelen incluir ciertos obstáculos para el desarrollo y el cambio, entre ellos el etiquetado, la estigmatización y el secreto.

Es necesario ayudar a las familias a recuperar el poder que los sistemas le quitamos.

Quizá con la participación de todos podemos contestar que SI, a los profesionales les interesa trabajar en Red, pero al final tengo curiosidad de saber ¿Por qué y para qué?

Bueno me voy a mojar creo que a quien les interesa seguro es a los niños y niñas y a sus familias. Porque no les gusta tener ni acumular en sus ranking un número de profesionales que no se comunican, y no negocian entre ellos cómo pueden ayudarles y de qué manera, en sus dificultades, problemas, carencias y sufrimientos.

ACONTECIMIENTOS SIGNIFICATIVOS

LOS AÑOS 80

En el año 1982 en un centro de menores alejado de Madrid, un macrocentro, curiosamente al lado de una residencia de ancianos y un psiquiátrico, escuche la palabra “*Desistí*”.

Parece ser que estos internados almacenaban niños y niñas en situaciones diversas, la desprotección se mezclaba con el conflicto y en ocasiones se trataba de niños y niñas que no disponían de centros escolares en las zonas rurales de procedencia.

En el año 1983 escuche la palabra *Educador Familiar*, en aquella época era estudiante de Psicología me interesaba el Sociograma y hacia practicas observando las relaciones entre los niños internos.

El concepto de *red social* fue desarrollándose con varios autores como Jacob Moreno(1951) el creador del psicodrama, desarrolló el concepto de psicología geográfica y una técnica sociométrica, el sociograma para esbozar un mapa de la red de relaciones, del tipo de “*quién conoce a quién*” en grupos y comunidades.

Intenté entender para qué servía un educador familiar y pensé en conectarlo con la palabra *Desistí*.

En el año 1984 comencé a participar en *reuniones de casos*. Alucinante estábamos hablando de los niños y niñas la jefa de sección, educadores, psicóloga, trabajadora social, médico y pedagoga. No sólo se hablaba de los internos, sus problemas de conducta, aprendizaje, sino también de su familia y su entorno social.

La ley de bases del Régimen Local 7/1985, de 2 de Abril, contiene en el artículo 25.2, una lista de materias respecto de las cuales el legislador sectorial deberá otorgar al ente local alguna competencia, entre las que cita “la prestación de servicios sociales y de promoción o reinserción social” si bien este precepto no asigna per se ninguna competencia concreta a las entidades locales, al menos obliga al legislador sectorial (el competente en la materia , en este caso la respectiva comunidad Autónoma) a que las asigne. La medida de que lo haga dependerá del ánimo más o menos descentralizador de la Comunidad Autónoma que se trate. Pero en todo caso los municipios han de tener alguna competencia en dicha materia (y las provincias, en cuanto entes llamados auxiliares a los municipios integrados en ella).

Esta Ley podría explicar el proceso de desistitucionalización y la creación de programas de educación familiar y de calle en el reciente creado Sistema de Servicios Sociales.

En el año 1985 comencé a trabajar como *educador de calle*, en los Servicios Sociales. Los responsables, Asistentes Sociales, desconocían nuestro trabajo. Nosotros sabíamos que los chicos no estaban en un centro, tampoco en su casa, espacio de intervención de las educadoras de familia y tampoco irían a los despachos, que eran territorio acotado de intervención de las entonces asistentes sociales.

Un Concejal ilustrado nos facilitó la tarea y nos dijo. "Tenéis que hacer un *proyecto* de intervención para los chicos y chicas de 12 a 16 años que pasan mucho tiempo en la calle".

Tuve la oportunidad de conocer otra forma de trabajo, la *coordinación*. Consistía en reuniones de diferentes equipos de profesionales educadores de calle, familia y trabajadores sociales.

Descubrimos que los chicos que pasaban mucho tiempo en la calle eran los mismos que no iban a clase, que les expulsaban de la casa de la Juventud, que consumían drogas y que tenían conflictos con sus familias. Decidimos entonces llamar a la puerta de los Centros Educativos, Salud Mental y Centros de tiempo libre.

Fue apasionante conocer a sus profesores, cómo hablaban de ellos, los que lo hacían con cariño y preocupación y los que lo hacían con indiferencia. Conocer a los animadores socioculturales, los que querían motivarlos con actividades atractivas para los chicos y los que les tenían miedo, y finalmente los psicólogos de salud mental, refugiándose en sus diagnósticos y su lógica impotencia.

Esta relación supuso experimentar por primera vez el concepto de *Derivación* con un claro matiz de *delegación*.

En el año 1987 acompañé a varios chicos al Tribunal de Menores, daba igual para qué fuera, desamparo, riesgo, conflicto. Entonces se aplicaba *ley de 1948*, es decir que los temas que trataba con estos chicos, se regían por una ley anterior a la Constitución de 1978. Podíamos hablar con algunos jueces y fiscales, que gozada. Incluso nos pedían opiniones.

Tuve ocasión de compartir con *profesores de aulas taller* la intervención con los chicos, pero la derivación tenía un claro matiz de colaboración.

La vigente regulación del *desamparo* en el sistema de protección de menores español tiene su origen en la reforma efectuada en el código civil por la *ley 21/1987, de 11 de Noviembre*, por la que se modifican determinados artículos de código civil y la ley del enjuiciamiento civil en materia de adopción. *En su exposición de motivos señala que atendiendo a la urgencia del caso, que la situación de desamparo deba dar origen a una tutela automática a cargo de la entidad pública a la que corresponda en el territorio la protección de los menores.*

También el año 1987 fue aprobado el *Plan Concertado para el desarrollo de las prestaciones básicas de servicios sociales entre las administraciones públicas determinando la creación de centros de servicios sociales de carácter municipal.*

En el año 1988, después de varios años, participé en la gestión de la Asociación de educadores especializados de Madrid. Se creó una *Red de Coordinadora de educadores* de todas las comunidades autónomas. La procedencia formativa de los educadores era diversa. El ámbito de la psicología, pedagogía, la educación, el derecho, trabajo social y la experiencia de trabajar en organizaciones dedicadas a la infancia en los barrios de Madrid. Estas asociaciones tuvieron mucho que ver en la posterior gestión de la diplomatura en educación social.

También en el año 1988 en la Comunidad de Madrid se creó la *Comisión de Tutela del Menor* órgano colegiado que se sitúa en el vértice del dispositivo tutelar y que instrumentaliza el ejercicio de la acción tutelar. En el *decreto 121/88 de 23 de noviembre* quedaron reflejados los procedimientos de constitución de *guarda y tutela* del menor.

Por lo que se refiere a la *situación de desamparo*, el artículo 172 del Código Civil define como tal *la que se produce de hecho a causa del incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material*, siendo en este caso la *Administración autonómica* la competente para asumir tanto la tutela por ministerio de la ley como la guarda temporal de los menores. En la Comunidad de Madrid dichas funciones son ejercidas por la *Comisión de Tutela del Menor del Instituto Madrileño del Menor y la Familia*, (IMMF) organismo adscrito a la Consejería de Familia y Asuntos Sociales.

En el año 1989 entré a formar parte de un *Equipo de tratamiento Familiar* (ETF) formado por psicólogo, pedagoga, abogada, trabajadoras sociales y jefa de equipo.

Este Equipo estaba integrado en el *Programa de Familia y Convivencia de los Servicios Sociales de Getafe*. También en este programa estaban integrados los Centros de Acogida Municipales con sus respectivos Equipos Educativos. El objetivo prioritario del Equipo al que pertenecía era trabajar con las familias en dificultad social, hacer propuestas de separación temporal y tratar los casos en que sucediera la *reunificación familiar*.

La propuesta de este programa permitía tener la posibilidad de construir una *red de protección municipal*.

LOS AÑOS 90

En el año 1990 se creó la primera red de colaboración con la Comisión de tutela, se organizaban reuniones para el *Estudio de casos*. Esta proximidad permitía elaborar procedimientos, informes y estrategias para garantizar una separación de los menores de sus familias lo menos traumática posible. La proximidad de los centros en la localidad, la vinculación del niño con su entorno y la posibilidad de conocer el centro, su organización, antes del ingreso, permitió sentar las bases de una intervención que después llamamos terapéutica, es decir las medidas de protección pueden ayudar a los niños y sus familias.

En el año 1991 los objetivos del Equipo al que pertenecía eran reconvertir las demandas de internado, que procedían desde nosotros mismos, las familias y las instituciones. Este proceso requería especializarse más en las técnicas de intervención familiar. A nuestra falta de experiencia, se unían las expectativas e impotencias de otros. Los Colegios, Salud Mental descubrieron en nosotros un recurso cercano que estos sistemas no tenían.

Por otra parte, en nuestras coordinaciones recientemente iniciadas, observamos que los progenitores consumidores de drogas y los que presentaban trastornos mentales, si recibían tratamientos podían determinarse como posibles medidas protectoras para los hijos.

En el año 1992 se creó el Instituto Madrileño de Atención a la Infancia (actualmente se llama IMMF) algo importante porque se unifican en un mismo Organismo las competencias de Comisión de Tutela y los Centros Residenciales.

En este año el ETF publica el *modelo de intervención familiar*. Su filosofía parte de tratar las situaciones que generan dificultades en la convivencia familiar y establecer una coordinación con otros servicios para conseguir sus objetivos. Se formulan indicadores de dificul-

tad en función de las estructuras familiares, tipologías de conflictos. Además, este documento aporta las consecuencias en los niños, que en aquella época titulamos como maltrato, abuso físico, abuso emocional, abuso sexual, abandono físico, abandono emocional, socialización marginal, dificultades en la escuela, absentismo escolar por índices, fracaso, fugas etc.

Se creó, en base a la experiencia, una fase inicial donde se investigaba, interpretaba, se definía el problema y se diseñaba un proyecto de intervención. La fase de cambio consistía en la asimilación / concienciación, reorganización, adquisición de competencia y valoración. La fase última consista en el seguimiento y la autonomía.

En el año 1993 la formación en el *Modelo Sistémico* de muchos profesionales en el ámbito de Servicios Sociales permitió potenciar, los equipos interdisciplinares, el lenguaje común y las experiencias de *terapia familiar* en contextos de maltrato fueron determinantes en la construcción de *contextos de intervención: coercitivos y espontáneos*.

Durante los años 1994-96 el modelo de intervención familiar y los Centros de Acogida de Getafe, son una referencia para el IMMF, que crea Centros Residenciales en otras localidades. Se genera una red de trabajo con los Municipios de Alcorcon, Fuenlabrada y Parla que se materializa en un Seminario, con un documento y unas jornadas en diciembre de 1997. Participaron diferentes profesionales de servicios sociales y residencias de menores. Este trabajo culminó con el *proyecto único de intervención*. Donde se elaboró un procedimiento de trabajo entre los Equipos de Familia de Servicios Sociales y los Equipos Educativos de los Centros Residenciales, junto con la coordinación de la Comisión de Tutela.

Durante este intervalo temporal se crea la *Ley 6/1995 de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid* que señala en su artículo 50. 1. *La protección social de los menores que se encuentren en situación de riesgo social corresponde al Sistema Público de Servicios Sociales, para lo cual desde la red de Servicios Sociales Generales se desarrollarán las actividades de prevención, atención y reinserción que sean necesarias, encuadradas en los programas correspondientes.* 2. *Las Administraciones municipales, en función de las necesidades detectadas entre su población, crearán Servicios Sociales Especializados de Atención a la Infancia que refuercen y den cobertura a los Servicios Sociales Generales.*

El artículo 3 de la *Ley 6/1995 de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid*, relativos a procurar el *mantenimiento del menor en el medio familiar* de origen salvo que no sea conveniente para su interés, el de procurar su *integración familiar y social* y la *prevención* de todas aquellas situaciones que puedan perjudicar su desarrollo personal y social,

La Ley 6/1995, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid, en sus artículos 45 y 47, hace referencia a la comunicación por escrito al Ministerio Fiscal y a la Comisión de Tutela las situaciones de desamparo que se detecten durante la labor profesional, señala esta obligación de manera particular tanto para el personal sanitario como para el personal educativo.

El artículo 13 de la Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor, establece la obligación de toda persona o autoridad y especialmente de aquellos que por su profesión o función detecten una situación de riesgo o posible desamparo de un menor, de comunicarlo a la autoridad o sus agentes más próximos, sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise.

La *Ley 1/96 de Protección Jurídica del Menor* en su Artículo 17, en el cual *las situaciones de riesgo se caracterizan por la existencia de un perjuicio para el menor que no alcanza la gravedad suficiente para justificar su separación del núcleo familiar.*

LA MIRADA DE SERVICIOS SOCIALES.
¿A QUIÉN LE INTERESA TRABAJAR EN RED? ¿POR QUÉ? ¿PARA QUÉ?

En el año 1996 se publicó el *Manual de protección infantil* de J. De Paúl y Arruabarrena, donde por fin una publicación española identificaba el maltrato, sus tipologías, investigación, evaluación y alternativas de acogimiento familiar y residencial.

En el año 1997 todavía somos pocos quienes nos atrevemos a hablar de *Terapia Familiar aplicada a los Servicios Sociales*. En las leyes mencionadas se habla de prevención y tratamiento familiar, evitar internados innecesarios. La experiencia y la formación en el modelo sistémico y el trabajo de Minuchin, Montalvo, Cirillo, Barudy, Madanes, entre otros, nos acercaban a los conflictos que nos encontrábamos en el ETF.

Con la participación del *Grupo Urbano*² en tareas de *supervisión* durante varios años en el ETF, conseguimos implantar un estilo de hacer Terapia Familiar Sistémica aplicada a las circunstancias de los Servicios Sociales.

La *Ley 18/99 de Consejos de Atención a la Infancia y la Adolescencia* desarrolla el marco orgánico donde se va a producir la coordinación institucional. En ella se crea el *Consejo de Atención a la Infancia y Adolescencia de la Comunidad* y el resto de Consejos Locales, determinando a la *Comisión de Apoyo Familiar* como el órgano básico que, dentro de los mismos, debe coordinar a las distintas instituciones intervinientes.

A PARTIR DEL AÑO 2000

Durante 6 años participé como Profesor en el Master de Terapia Familiar de la Universidad de Comillas, comprobé que la mayoría de los licenciados en Psicología que procedían de diferentes Universidades madrileñas, no conocían los Servicios Sociales, el fenómeno del maltrato infantil, cómo funcionaban los equipos de orientación educativos, ni la realidad del contexto terapéutico de Salud Mental.

En el año 2002 tuvimos la oportunidad de ser supervisados durante una semana por Stefano Cirillo³. Tome conciencia de las dificultades que supone trabajar la *recuperabilidad parental*, un término interesante, pero con escasas publicaciones al respecto y experiencias.

² Grupo Urbano de Terapia Familiar, equipo de profesionales con objetivo clínico-docente y de investigación en los ámbitos de la Terapia Familiar y del Modelo Sistémico en general, cuyos creadores y actuales coordinadores son: Norberto Barbagelata, médico psiquiatra, y Alfonso Rodríguez, socióloga y trabajadora social.

³ STEFANO CIRILLO: Psicólogo (1947) y terapeuta familiar en Milán, Italia, fue alumno de Mara Selvini Palazzoli, pionera de la Terapia familiar en Europa. Desde 1982 colaboró con ella en su Instituto de terapia y de investigación, junto con su hijo Matteo Selvini y con Anna Maria Sorrentino, participando a la redacción de muchas obras, traducidas a los principales idiomas y entre ellos al Español, por la editorial Paidós: Los juegos psicóticos en la familia (1995), Muchachas anoréxicas y bulímicas (1999), La terapia familiar en los servicios psiquiátricos (2004), etc.

Después del fallecimiento de Mara Selvini sigue dirigiendo junto con sus dos colegas el mismo Instituto y la Escuela de Terapia familiar que lleva el nombre "Mara Selvini Palazzoli".

En 1984 junto con otros profesionales funda el Centro para el niño maltratado ofreciendo a los Servicios del Ayuntamiento de Milán y al Juzgado de menores un centro donde acoger a los niños que han sido retirados de su familia, con un equipo clínico para asesorar la posibilidad de recuperar el vínculo y permitir la reunificación.

Durante 30 años ha trabajado en este Centro y en paralelo, contando su experiencia en el libro "Niños maltratados" (Paidós con P.Di Blasio) y en el último, "Malos padres: como venir en su ayuda", que está en curso de traducción por Gedisa.

Ha sido profesor sobre este tema de maltrato y su técnica de trabajo en la Facultad de Psicología en la Universidad Católica de Milán.

Otro tema de su interés en el campo social y psicológico es el acogimiento familiar (su libro "Familias en crisis y acogimiento familiar" ha sido editado al Español en el 1993 por el Ministerio de Asuntos Sociales de España) y la toxicomanía, publicando el texto "La familia del toxicodependiente" (Paidós, 1999; con otros colaboradores).

Además de su escuela, es formador en muchos otros institutos en Italia (Roma, Florencia, Nápoles...) y en Europa (París, Bruselas...), y supervisor de varios equipos de protección a la infancia. A menudo viaja también a España para impartir cursos sobre terapia familiar y sobre maltrato e infancia.

A pesar de que contábamos con una formación en terapia familiar, no era suficiente si no introducíamos *prácticas de terapia en red*.

Finalmente con *El Decreto 179/2003, por el que se aprueba el Reglamento de los Consejos Locales de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid, con la Comisión de Apoyo a la Familia* se materializaba la posibilidad de legitimar la intervención en red que muchos profesionales estábamos buscando.

Durante estos últimos años han nacido otras redes y posibilidades de intervención que interrelacionan de alguna manera con los Equipos de Servicios Sociales: Las Mesas de Absentismo, los estudios sobre el Acoso Escolar, los Equipos de Mediación Familiar, recursos como *Los Puntos de Encuentro Familiar*, las intervenciones y procedimientos en violencia de género.

El absentismo es un síntoma de alerta y sufrimiento en los niños. Los divorcios difíciles afectan emocionalmente a los niños. Las intervenciones en violencia de género no contemplan, en ocasiones la protección a los niños.

LA CONSTRUCCION DE LA RED

EL EQUIPO DE SERVICIOS SOCIALES

Es el motor principal, pero también es el organizador de las líneas de redes de intervención.

Todos los equipos deberían tener *una coordinación dentro de su propia red de programas* donde pueden existir otros equipos o profesionales que dirigen sus intervenciones preventivas en colaboración con organizaciones y asociaciones de carácter lúdico. Es importante conocer y hacer circuitos de intervención cuando se dan síntomas de alerta.; pero es necesario definirlos.

Es importante que los equipos sean interdisciplinarios que tengan presencia en los barrios y que asuman la filosofía que generaron los educadores de calle, distancia óptima y proximidad. Y no dejar de tener presencia en los domicilios .En las intervenciones familiares cuando el contexto es débil, a veces se debe recurrir a la “persecución terapéutica”.

Es fundamental que la labor de *Coordinación* sea de apoyo al equipo y servir de vínculo y propuesta a los cuadros directivos. Nunca servir a intereses personales y políticos. Un equipo legitimado debería centrarse en su tarea y no tener asignadas otras labores por las carencias de otros programas de atención social.

El equipo tiene que tener un número de profesionales suficiente y especializado, lo mas interdisciplinar posible donde convivan trabajadores sociales, educadores sociales, psicólogos fundamentalmente.

La formación debe basarse en maltrato infanto-juvenil, intervenciones familiares, terapias familiares, terapia de pareja. y mediación familiar, pero hay que incorporar en las intervenciones con los niños, niñas, adolescentes y padres, evaluaciones mas apropiadas de la Psicología Clínica.

Es importante establecer *niveles de intervención*, evitar actuaciones innecesarias, si otros compañeros están mejor situados. A veces hay profesionales muy bien formados; pero su vinculación y sus intervenciones anteriores les impide hacer una intervención familiar, son los que denomino “constructores de carreteras” quienes crean contextos de intervención para otros. Barudy lo explica muy bien “no podemos estar frente a la familia cambiándonos continuamente de sombreros”.

El equipo tiene una *guía fundamental* para sus intervenciones familiares y con la red, pues se basa en planificar estrategias, intervenciones que beneficien al niño, como suele decir Barudy somos “abogados de los niños”, y esto facilita nuestra visión cuando estamos con otros profesionales. Esta visión no impide intervenir con las necesidades, emociones y carencias de los padres; pero siempre que las actuaciones prioricen y beneficien de manera inmediata a los hijos.

LA RELACIÓN CON EDUCACIÓN

Que existan Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Generales y de Atención Temprana, es fundamental para crear procedimientos e intervenciones conjuntas en tareas de *detección*. Estos profesionales tienen su propia red de comunicación con los profesores, jefes de estudios y directores y son conocedores de síntomas de alerta. Los equipos de Servicios Sociales pueden *asesorar en la detección e investigación* dotando de instrumentos y estrategias de intervención.

Para la *investigación* requerimos que la *derivación sea vincular*. Es decir, la explicación a la familia en el ámbito escolar, de nuestra intervención, pero en presencia de un compañero de educación.

Por otra parte, en situaciones especiales se participa con los compañeros del ámbito escolar en reuniones dentro de su propio contexto.

El Equipo puede ayudar a no mezclar problemas familiares en el ámbito escolar y enfocar los problemas escolares a los profesionales de educación. Se produce una *relación simétrica y complementaria* que permite a la familia situarse en el conflicto.

La lucha por el poder y la desautorización se reducen en el contexto de colaboración y se hacen inevitables, en ocasiones, confrontaciones con figuras de autoridad de los centros educativos.

LA RELACIÓN CON SALUD MENTAL

Establecer una *reunión mensual y estudiar casos conjuntos*, crea un estilo y un contexto de colaboración. Hay que evolucionar desde la *Derivación a la competencia* para intervenir. En ocasiones en Salud Mental se tratan casos que deberían tratarse en el equipo de Servicios Sociales y viceversa. Los contenidos de las reuniones no deben ser sólo intercambio de opiniones o de información. Se pueden hacer *intervenciones terapéuticas pautadas y conjuntas*.

Cuando existen equipos separados de infantil y adultos la coordinación es más compleja. Las intervenciones con niños y adolescentes que presentan síntomas de alerta de características clínicas complementan nuestras intervenciones y, en ocasiones, fundamentan algún tipo de informe para proponer una medida de protección. Por otra parte, a estos equipos de Salud Mental les interesa nuestra manera de abordar los conflictos familiares de mayor calado relacional y emocional.

La derivación vincular es mas discutible, en determinadas situaciones, teniendo en cuenta la reacción de los pacientes, pero en otras situaciones sería aconsejable, si bien todavía esta práctica provoca ciertas resistencias en los profesionales de Salud Mental.

Las relaciones de poder se ajustan a la competencia profesional y la no colaboración y la desautorización se reducen a determinados profesionales de la red de Salud Mental encerrados en sus despachos.

Rutter y Quinton (1984) publicaron en sus investigaciones que los hijos de padres con trastornos de personalidad estaban expuestos al mayor riesgo: no sólo estaban expuestos a una conducta parental hostil, sino que mostraban mayores problemas emocionales y de conducta que el resto. Los padres que sufren de otros problemas psiquiátricos también pueden tener problemas en el ejercicio de la parentalidad. Por ejemplo los depresivos tiene mas tendencia al maltrato que los que no lo son (Wolfe 1985). Los efectos de Psicopatología y el maltrato de los padres sobre los hijos pueden combinarse, y poner en riesgo, especialmente importante, de tener problemas de conducta y emocionales (Bergman 1989).

Además, es posible que los padres con problemas psiquiátricos (como la depresión, la esquizofrenia, o el trastorno obsesivo compulsivo) sean incapaces de satisfacer sus propias necesidades básicas y mucho menos las necesidades básicas de supervivencia de sus hijos.

LA RELACIÓN CON ATENCIÓN PRIMARIA

Es una relación mas difícil de concretar en reuniones de coordinación. Se basa en situaciones *urgentes* de detección e investigación. Tiene un mayor contenido informativo. Al equipo de Servicios Sociales le interesan las observaciones e indicadores en situaciones de desprotección, sobre todo cuando la colaboración familiar es dudosa y no existe intervención.

Los profesionales del sistema de Salud (trabajadores sociales, y pediatras) están interesados en disponer de otros apoyos fuera del ámbito clínico. La relaciones de poder tienen características simétricas y complementarias. La colaboración resulta más complicada por la rigidez del propio sistema sanitario, acostumbrado a intervenir en sus centros, pero la desautorización resulta menos frecuente. La derivación vincular debería ser conveniente.

OTRAS RELACIONES

- *Los centros de atención al drogodependiente.* Son centros que basan su intervención en el paciente y el apoyo de la familia en su proceso de recuperación. Les interesa la intervención del Equipo de Servicios Sociales cuando pelagra el tratamiento o éste es abandonado. Al Equipo le interesan los tratamientos vinculados con los intereses de los niños. En estas circunstancias se hace preciso la derivación vincular en el tratamiento. Las relaciones entre equipos suelen ser *discontinuas*, donde cada Equipo se refugia en las responsabilidades que tienen delegas por sus respectivos Organismos Autónomos. Un equipo protege al menor y el otro al drogodependiente.

Roding, de la Universidad de Los Ángeles en 1989, demostró en sus investigaciones, que los hijos de adictos a las drogas mostraban vínculos inseguros, patrones de atención al juego desorganizado y poca capacidad para buscar y aprovechar las situaciones de bienestar. Con frecuencia son irritables de bebés y mas tarde hiperactivos y son difíciles de calmar.

Zuckerman (1994) argumentó que los hijos de adictos a las drogas o el alcohol corren un peligro. A raíz de la potencial exposición a sustancias toxicas algunos niños pueden nacer prematuros, con síndrome de alcohol fetal, trastornos de aprendizaje y mentales.

¿Por qué se permite en centros Municipales a los progenitores elegir o renunciar a tratamientos que impiden el bienestar de los hijos?

- Las Mesas de Absentismo,

Entiendo que el absentismo puede disfrazar un síntoma de alerta o sufrimiento en un niño. A las Mesas les interesa que intervengamos cuando el absentismo es un síntoma añadido

a otros más complejos; pero al Equipo de Servicios Sociales le interesa que la Mesa no proteja las intervenciones educativas irregulares, por ejemplo cuando el Absentismo es ocultado por los Centros Escolares y en algunos casos puede ser interpretado como una expulsión o desinterés del Centro escolar. En este caso se hace preciso organizar *Comisiones Técnicas de casos*. Se recurre con asiduidad a la derivación con características de delegación. Es una relación que cae con frecuencia en “escaladas simétricas” y rivalidades históricas entre las delegaciones de ámbitos municipales como Educación y Servicios Sociales.

– Los equipos de Atención a Mujeres Maltratadas.

De más reciente creación sus intervenciones se enfocan generalmente hacia la mujer. Los conflictos de pareja impiden intervenciones que beneficien a los niños. A estos profesionales les interesa que se intervengan con los niños; pero al Equipo de Servicios Sociales le interesa trabajar con el presunto agresor, padre de los niños, especialmente cuando las medidas de protección no han sido contempladas para los hijos.

En una investigación de O’ Keefe (1995) se demostró que aparecían conductas agresivas, problemas de conducta y fracaso escolar en niños que habían sido testigos de violencia. Tales características añaden una tensión adicional en la familia y también aumenta el riesgo de que ocurra maltrato.

En los últimos años se han creado *Puntos de Encuentro* para resolver los conflictos de divorcio difícil. El Sistema Judicial y sus Equipos Psicosociales con su evaluación depositan su confianza en los Equipos de Servicios Sociales para resolver los Conflictos.

A estos Equipos les interesa que el Sistema Judicial actúe en situaciones evaluadas de *maltrato psicológico*, dado que no son competencia del Sistema de Protección de las Comunidades. Por ejemplo: El niño y la niña que son utilizados como testigos, para acusar a sus propios padres. La ausencia de un abogado que defienda los derechos e intereses de los niños, así como la falta de asistencia y apoyo psicológico para el niño y la niña en los procesos judiciales.

– Las Relaciones con el Sistema de Protección de la Comunidad Autónoma

Son relaciones *intensas, emotivas y de poder*. Los Equipos de Servicios Sociales son los responsables de informar ante situaciones de desprotección, pero sus propuestas pueden o no ser aceptadas. A los Equipos les interesa que las familias conozcan y vean límites de la última red de protección, e incluso que se creen contextos coercitivos, mediante propuestas y citaciones ante la Comisión de Tutela. A este organismo le interesa que lo equipos les faciliten *informes* y las coordinaciones con otros servicios para la fundamentación y resolución de los expedientes con el fin de no ser cuestionados por el Sistema Judicial donde pueden recurrir las familias. También les interesa que se trabaje la Reunificación familiar.

Los Equipos de Servicios Sociales y los Equipos de los Organismos de Protección, como en el caso de Madrid (IMMF), están condenados a entenderse. Son relaciones de colaboración activa, comparten responsabilidades, practican derivaciones vinculares y sus profesionales se conocen dentro de la Red. La situación de competencia produce en ocasiones “escaladas simétricas”, aglutinación, alianzas y coaliciones. Estas relaciones, como dije intensas, producen muy buenos resultados; pero la *Disfunción* puede ser fatal para los intereses de los menores ya sea en situación de riesgo, desamparo o conflicto.

Las rivalidades entre las Administraciones Locales y Autonómicas en ocasiones contaminan a los profesionales, produciéndose situaciones de confrontación y conflicto.

AVANCES Y RETROCESOS

EL SISTEMA DE PROTECCIÓN

Las sucesivas leyes estatales y autonómicas como es el caso de Madrid han culminado con un Decreto 179/2003, del 24 de Julio. Este decreto obliga y compromete a las Instituciones y sus profesionales a realizar *proyectos de Apoyo a la Familia*, con sus objetivos, tareas, compromisos y acuerdos que legitima una coordinación institucional. ¿Por qué después de 5 años todavía no existen consejos de Atención a la Infancia y Adolescencia en muchos municipios? ¿Por qué no existen foros de evaluación de esta práctica entre los municipios en el ámbito profesional y en el directivo-político entre administración local y autonómica?

Los primeros años de colaboración fructificaron en procedimientos y aplicación de modelos como las *Residencias Territoriales* y el *proyecto Único de intervención*.

Siguen existiendo macro residencias parecidas a donde yo me inicié de educador. No crecen las residencias territoriales. Es cierto que se han creado residencias específicas para tratar las conductas antisociales, las adicciones, trastornos mentales y de atención. Pero el funcionamiento y la gestión dependen de Entidades privadas, donde surgen problemas de funcionamiento, e inestabilidad laboral y una cuestionable supervisión.

Hay indicadores de riesgo que pueden provocar situaciones de maltrato institucional:

- La insuficiente supervisión del personal que tiene bajo su cuidado un gran número de niños difíciles.
- Los educadores noveles escasamente entrenados en el manejo de situaciones de crisis y otras capacidades asociadas al cuidado de los niños.
- La situación y la actitud, cuando la dirección aísla de las decisiones a los educadores.
- La tensión laboral y el agotamiento.
- La mezcla de problemas de niños internos por problemas de salud mental o emocional, consumo de sustancias, procedencia de comunidades agresivas y desorganizadas, aislados en centros de sus familias y que pasan por diferentes residencias.
- La insuficiencia de recursos de acogida residencial y de acogimiento familiar que tengan en cuenta las necesidades de los niños y niñas.

EL SISTEMA DE SERVICIOS SOCIALES

La creación de Equipos Especializados en maltrato, es necesaria por su condición interdisciplinar, su equilibrio en las relaciones de poder entre sus integrantes, basados en la competencia por su posición en la detección, investigación, evaluación y tratamiento, por su estabilidad, la formación, su creatividad y versatilidad para trabajar en red.

La realidad es que pese al contexto legislativo existente y los contenidos de la Ley de Servicios Sociales del 2003, este sistema no siempre crea estos equipos, en ocasiones se desmantelan, y se utilizan como profesionales de apoyo a otros intereses.

LA MIRADA DE SERVICIOS SOCIALES.
¿A QUIÉN LE INTERESA TRABAJAR EN RED? ¿POR QUÉ? ¿PARA QUÉ?

Los Sistemas de Servicios Sociales Municipales se han quedado parados en el tiempo con respecto a la evolución del fenómeno del maltrato infantil. Hay publicaciones, investigaciones, profesionales, pero sus niveles técnicos-políticos actúan con apatía y conformismo. En ocasiones amplifican los Equipos aprovechando Convenios con Entidades privadas, producto de la aparición de nuevas realidades, la inmigración, las crisis de pareja, la Violencia de Género y los adolescentes conflictivos. Esto genera la aparición de profesionales con otros objetivos e intereses, inestables, con contratos laborales deficientes y en ocasiones, escasamente formados en maltrato y en la aplicación de técnicas e intervenciones que beneficien el interés del menor.

Los profesionales de los equipos estamos en riesgo de congelarnos y acomodarnos. Cada vez asimilamos más procesos de burocratización, sin análisis críticos, y propuestas de tipo político.

El sistema de Servicios Sociales es una lente y un laboratorio donde se ven problemas, carencias y necesidades. Es un Sistema creativo, no rígido como otros Sistemas. Es un sistema que la mayoría de edad no le ha dado voto en el Concierto Político y sus dirigentes siguen acomodados, perdiendo competencias que se trasladan a otras delegaciones o donde se crean otras nuevas.

Este sistema tiene que cuestionarse la detección tardía de los malos tratos intrafamiliares. La prolongación de los periodos diagnósticos. La demora o la incoherencia en las medidas de protección, el desconocimiento de los instrumentos para evaluar las competencias de los padres y sus posibilidades de rehabilitación en un periodo razonable. La falta de programas estructurados para la rehabilitación de las competencias parentales.

EL SISTEMA SANITARIO

Sigue dependiendo de profesionales motivados e interesados. Algunos hospitales sin tradición en intervenciones de maltrato, comienzan a introducir pediatras sociales y algún psicólogo. Los trabajadores sociales se dedican a otras tareas y en ocasiones desconocen la existencia del funcionamiento de la red.

Los Equipos de Salud Mental cada vez tienen más profesionales, que actúan con flexibilidad. La formación de los residentes de psicología y psiquiatría incluye aspectos relacionados con la evaluación y la intervención en maltrato. Pero en el tratamiento de adultos se avanza muy despacio, todavía no se asimila la intervención con el paciente con trastorno mental y sus efectos colaterales en la interacción con los hijos. Por otra parte la filosofía de acercamiento no está instaurada, las visitas a domicilio escasean y no se hacen seguimientos.

Es cierto que se han creado Hospitales de Día para atender ciertos trastornos de niños, gestionados por entidades privadas, pero no admiten trabajar con chicos con perfiles relacionados con el trastorno disocial.

La psiquiatría y la psicología infantil tienen una deuda con los niños maltratados porque durante mucho tiempo se negó o se minimizó la importancia de los contextos de violencia y de negligencia en la producción de los trastornos mentales en los niños. (J. Barudy 2005)

EL SISTEMA EDUCATIVO

Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica de las escuelas infantiles, primaria y secundaria han desarrollado técnicas de detección, investigación y orientación que

complementan las intervenciones de los equipos de servicios sociales. Aunque este enfoque sigue dependiendo de profesionales formados y motivados en intervenciones sistémicas con las familias y las instituciones; otros adoptan un rol evaluativo centrado exclusivamente en el ámbito psicopedagógico.

Son equipos que también carecen de una estabilidad, cambios frecuentes de profesionales, y disfunciones en las relaciones de poder con los equipos de dirección de los centros escolares.

Es un sistema que busca con más interés la colaboración en las competencias de las delegaciones de educación locales, en tareas de escolarización, absentismo, y últimamente en el Acoso escolar, que la responsabilidad en cuestiones de maltrato.

La colaboración con los Centros Escolares privados es aún más dificultosa y menos transparente. Sus equipos educativos tienen la tendencia a delegar sus responsabilidades.

En ocasiones los centros Educativos emplean diversas formas de maltrato emocional y psicológico: El Maestro que ridiculiza o humilla a los alumnos cuando dan respuestas incorrectas, el maestro que usa el sarcasmo y el desdén verbal, grita a los alumnos o muestra una conducta incoherente hacia ellos, puede hacer que un niño vulnerable tenga dudas sobre sí mismo, una baja autoestima y percepciones negativas en la escuela.

Actualmente las escuelas están perdiendo el control sobre cómo responden los docentes ante los niños difíciles o especiales. En muchos casos, recurren a una conducta análoga a la de la familia: tratan a través de la coacción o descuido, cuando no a través del abuso de poder a los niños que se apartan psicológicamente o físicamente de la norma social. En este caso las escuelas son víctimas y victimarios. En una sociedad que exige una competencia académica mínima, no podemos permitir que los niños experimenten tal descuido institucional.

CLAVES PARA AVANZAR

- El cambio y mejora de las redes depende primero de los profesionales que participamos en ella y de nuestras organizaciones. Debemos analizar las relaciones de poder donde surge la negociación y el acuerdo. Hacer propuestas, aprovechando los contextos legislativos, a los niveles directivos y políticos.
- Se debería avanzar en la terapia familiar, sus técnicas, estrategias y aplicaciones a las diferentes tipologías de maltrato, además de intervenir en red con otros profesionales de otros sistemas. La Universidad y los Master tendrían que tener cierta responsabilidad en ello.
- Hay que proteger las redes existentes, crear corriente, que no dependan sólo de profesionales motivados, buscar los intereses comunes y el beneficio no sólo para las familias sino para las labores profesionales.
- Tan importante es proteger a los niños como a las personas que ayudan a mejorar las condiciones de protección de los niños. Los sistemas institucionales deberían tener presente que el recurso para la prevención y el tratamiento del maltrato es la persona del profesional. Las pérdidas de profesionales, no sólo es un costo económico que implica su formación y experiencia, sino sobre todo

la pérdida de años de experiencia y competencia, garantía de una intervención adecuada en esta temática.

- Las redes, desde su nacimiento, pueden ser naturales, informales y formales. Pueden ser modificadas y supervisadas. Pero sería un error que desaparecieran o se deteriorasen, porque la responsabilidad sería de todos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Barudy, Jorge (1998) "El Dolor invisible en la Infancia. Paidós Terapia familiar.
- Barudy, Jorge (2006) Los Buenos tratos a la Infancia". Gedisa
- Minuchin (1998) Pobreza, Institución, Familia. Amorroutu.
- Imber-Blak (2000) Familias y Sistemas amplios. Amorroutu.
- Clara Martínez (2007) Los sistemas de protección de menores en España. Generalitat de Catalunya.
- Garbarino (1999) Por que las Familias abusan de sus hijos. Granica.
- Sluzki (2002) La Red social; Frontera de la practica sistemica. Gedisa
- García-Carpintero (2001) La evaluación psicológica del acogimiento a un menor. Amaru.
- Artículo de revista
- Equipo de tratamiento Familiar (1992) Modelo de Intervención familiar. Ayuntamiento de Getafe.
- García-Carpintero y Marín (1999) la demanda de internado: un caso de divorcio difícil y conducta suicida de una adolescente.233-244. Cuadernos de trabajo social nº 12.
- Coord. Melendro (1999) Proyecto Único de Intervención Familiar. Conserjería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid.

TRABAJO EN RED VS TRABAJO COORDINADO

Elena Caballero Serrano¹
Margarita de Miguel Maiza²
M^a Angeles Fernandez Azcona³
Rocio Ibañez Espinal⁴
Gema Mañu Echaide⁵

La Red de Promoción del Buen Trato a la infancia y adolescencia de Burlada se constituyó en marzo del año 2001. Esta iniciativa agrupa a todos los profesionales que trabajan con niñas y niños y con adolescentes. A lo largo de estos años hemos conseguido trabajar con objetivos comunes, utilizamos un lenguaje común y protocolos de valoración y plan de caso. Cada año nos formamos en aquellos temas que la propia red decide. Nos hemos propuesto llevar a cabo actividades de promoción del buen trato a la infancia y adolescencia y cada vez podemos detectar mejor y más precozmente los casos de maltrato o de negligencia parental. Es una metodología de trabajo común para trabajadores sociales, pediatras, orientadores, enfermeras, educadoras/es, psicólogos, bibliotecarias, ludotecarias, policías municipales, etc.

BREVE HISTORIA DE LA RED DE BURLADA

El 12 de febrero de 1999, el Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Pamplona, llevó a cabo una Jornada Técnica sobre el maltrato infantil para profesionales de los Servicios Sociales. El ponente principal fue el Dr. Jorge Barudi, por entonces psiquiatra y terapeuta familiar de los Equipos SOS ENFANTS-FAMILIE de la Clínica Universitaria de St. Luc, Bruselas. Docente del Departamento de Terapia Sistémica de la Universidad Católica de Lovaina, consultor y supervisor de prevención y tratamiento del Maltrato familiar en América Latina, Bélgica, Francia y España, así como formador de Equipos Profesionales que trabajan en esta área.

A dichas jornadas asistieron una pediatra del Centro de Atención Primaria de Salud (que aunque no pertenecía al colectivo objeto de las jornadas pidió permiso especial a la organización para acudir) y dos Trabajadoras Sociales del Centro Municipal de Servicios Sociales de Burlada.

¹ Orientadora. Equipo de Burlada (Navarra).

² Pediatra. Centro de Salud Burlada. Vocal por Navarra de la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria.

³ Pediatra. Atención Primaria. Navarra.

⁴ Trabajadora Social del Centro de Salud Burlada. Navarra.

⁵ Técnica en prevención comunitaria, Ayuntamiento de Burlada. Navarra. Trabajadora Social. Mediadora.

Es preciso mencionar que Burlada junto con otros municipios de la Comarca de Pamplona (Villava y Huarte) había desarrollado en los años 90-94 una experiencia muy interesante (Geroa 94) de coordinación de profesionales de diferentes entidades trabajando conjuntamente en casos detectados de maltrato o negligencia. Se contó con una subvención que cubría el gasto del personal contratado para la dinamización de la experiencia. Al terminar la subvención, terminó también Geroa 94 pero con el peso y el convencimiento de que se podía trabajar de una manera más eficaz. De ahí que lo escuchado al Dr. Barudi no cayera en saco roto y se pensó en la posibilidad de organizar algún tipo de charla con él en Burlada.

Y así fue. Al comenzar el curso escolar 1999-2000, se reunieron profesionales del Centro de Atención Primaria de Salud y Servicios Sociales, para proponer al Coordinador de Servicios Sociales y a la Directora del Centro de Salud, la idea. Inmediatamente se incorporaron a esta pequeña comisión profesionales de Salud Mental (director y trabajadora social). Comenzó de esa forma la organización de nuestra Primera Jornada de Formación con el Dr. Barudi.

Se tomó contacto con aquellas instituciones de Burlada que tenían que ver con la atención de los menores: Centros Escolares públicos y concertados de Primaria y Secundaria, Escuela Infantil, Policía Municipal, Ludoteca, Centro de Atención a la Mujer..... , manteniendo una entrevista con cada Dtor / a o responsable, exponiéndole nuestra idea de organizar una jornada, los motivos que nos impulsaban a ello y nuestra invitación a su asistencia.

También se contactó con la Sección de Menores del Instituto Navarro de Bienestar Social y con los Juzgados de Familia y Menores.

El Ayuntamiento de Burlada y el Servicio de Atención Primaria de Salud, corrieron con los gastos de la Jornada, que por fin se materializó el día 26 de Enero del año 2000. El Dr. Barudi contagió el deseo de profundizar en contenidos e ir formando la red.

El coordinador de Servicios Sociales promovió dos acciones formativas a través del Instituto Navarro de Administración Pública, quien costeó lo correspondiente a las ponencias. Otros gastos del ponente fueron costeados por Atención Primaria de Salud y el Ayuntamiento de Burlada.

La primera de estas acciones formativas se celebró los días 24, 25 y 26 de mayo y la segunda, los días 13, 14 y 15 de diciembre del año 2000. En ésta fecha quedó constituida la red de prevención del maltrato infantil, cuya primera asamblea se celebró el 14 de marzo del 2001, por la tarde, en un ambiente ilusionado y distendido.

LA RED Y SU ORGANIZACIÓN

- Asamblea: Formada por el conjunto de los/as profesionales de la red. Se reúne tres veces al año, en una sesión de dos horas. Se trabaja conforme al orden del día cuestiones de funcionamiento, formación, contacto con otras organizaciones, instituciones. Además se programan las reuniones de los grupos de trabajo de caso.
- Grupos de trabajo de caso: Están constituidos por los diferentes profesionales implicados en cada caso que trabajan directamente con el menor y la familia. En las reuniones se comparte información para la valoración global del caso. Se valora en sus diferentes dimensiones utilizando los protocolos existentes para tal efecto. Se planifica y coordina la actuación de cada uno de los Servicios y se establece si es necesario cómo se realizará el seguimiento del caso por parte del grupo (evaluación del desarrollo de las acciones planeadas, cumplimiento de objetivos y evolución del caso).

- Grupo pequeño de la red: Este grupo está formado por profesionales representativos de los distintos estamentos o departamentos que conforman la red. Entre las funciones que desarrolla este grupo están las de preparar las asambleas, gestionar la formación, coordinación con otras instancias e instituciones... Es el motor que mueve la red, su grupo operativo. En general, todo aquello que facilite la andadura de la RED en su conjunto.

Se nombró también una persona coordinadora de la RED, que es una trabajadora social del Centro Municipal de Servicios Sociales, por considerarlo más acorde con su función profesional de cara a la organización y contactos con los distintos profesionales de la RED, así como por sus funciones específicas de cara a la intervención con familias y menores y la necesaria relación con otros organismos (Sección de Protección del Menor, Juzgados....) Esta coordinadora convoca al grupo pequeño.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA RED

El trabajo en red es en sí una metodología de trabajo de profesionales de ámbitos de trabajo y de formación muy distinta que compartimos el sector de intervención (infancia y adolescencia) y con inquietudes por realizar eficaz y eficientemente nuestro trabajo. Nuestros objetivos son:

- Detectar precozmente e intervenir de forma colegiada en casos de maltrato infantil.
- Promocionar el Buen Trato a la Infancia y Adolescencia.
- Favorecer la implicación de los profesionales que trabajamos en Burlada en objetivos comunes y actuaciones consensuadas con los menores y sus familias.
- Formarnos en común en todos los aspectos importantes para realizar eficazmente nuestro trabajo.
- Colaborar con otras instituciones.
- Reflexionar y compartir dudas, inquietudes profesionales en este tema.
- Dar a conocer la experiencia de *Trabajo en RED* en Burlada.

FORMACIÓN:

Las actividades formativas supusieron en su inicio un punto de encuentro de profesionales implicados y lograron una mayor sensibilización hacia el problema del maltrato. Introdujeron la posibilidad de utilizar un modelo de red y permitieron establecer conceptos y criterios comunes en relación con ésta problemática.

Más tarde han ofrecido la posibilidad de formarnos en aquellos contenidos menos conocidos que la propia realidad, el desarrollo del trabajo e incluso su dinámica de organización en red nos planteaba. Además han supuesto una nueva oportunidad para el encuentro, para conocernos, reconocernos y seguir fortaleciéndonos como grupo, y como equipo de trabajo.

Cursos y talleres en los que se ha formado la RED:

- "Maltrato en la Infancia". Dr. Jorge Barudi. Enero, Mayo y Diciembre de 2000.
- "La intervención con menores en situación de desprotección: instrumentos y criterios para la mejora del trabajo en RED". Asociación Dartington-i para el estudio y formación en Protección Infantil. Irene Intebi y Alberto Porrás. Octubre 2003.
- "Bioética y confidencialidad aplicada al Trabajo en RED". Concha Bonet de Luna, Antonio Moya Bernal, Elena Sarasate Olza. Fiscal de protección de Menores de Navarra. Octubre 2005.

- "Intervención en RED en situaciones de maltrato entre iguales". Lourdes Escribano. Mayo 2006.
- "Supervisión del trabajo de casos abordados en RED". Jorge Barudi. Octubre 2006.
- "Construyendo resiliencia". Asociación ADDIMA. Noviembre 2007.

EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO EN RED

Son más de ocho años los transcurridos desde que se empezó a trabajar con la metodología de trabajo en red. Se han valorado las ventajas y los inconvenientes que supone. A continuación se presentan datos que resultan más significativos.

VENTAJAS

- Relacionadas con un mejor conocimiento y acceso a los recursos de la red:
 - Mejora de la información y conocimiento de competencias, funciones y localización de otros profesionales y recursos.
 - Se pone "cara " unos a otros, facilitando el contacto directo y una mayor accesibilidad entre profesionales.
 - Conocimiento de posibilidades y limitaciones de los demás profesionales. Realismo.
- Relacionadas con la formación en temas de maltrato:
 - Lenguaje común y significados compartidos aportados por la formación recibida conjuntamente.
 - Conocimiento y manejo de protocolos comunes que aseguran la intervención de los distintos profesionales.
- Relacionadas con la eficacia del trabajo, con la sensación de trabajo "bien hecho" y de coordinación:
 - Las responsabilidades se comparten.
 - Enriquecimiento por las perspectivas de otros/as y visión más global de los problemas y las posibilidades.
 - Mayor seguridad en los mensajes, las propuestas, las valoraciones...
 - Las tareas se distribuyen.
 - Los procesos se agilizan.
 - Los mensajes que se dan a la familia y / o al menor se acuerdan y son los mismos.
 - Mejor trato a la familia: no se le pregunta lo mismo varias veces en los distintos servicios. La intervención es global, la misma, sólo que desarrollada de forma conjunta desde los diferentes ámbitos.
 - Disminuyen los malos entendidos, las informaciones tergiversadas y la posible utilización de lo dicho por parte de los usuarios.
- Relacionada con el cuidado de los profesionales
 - Sensación de apoyo mutuo en toma de decisiones graves.
 - Menos soledad. Poder hablar con otros disminuye la ansiedad que provocan determinados casos.
 - Mayor implicación de los profesionales.

INCONVENIENTES

- Mayor disciplina en la realización del trabajo.
- Los protocolos, hasta que se extiende su uso, resultan complejos. Cuesta usarlos.
- Los estilos profesionales diversos que pueden complicar el trabajo o la toma de decisiones.
- Dificultad para convocar ciertas reuniones con horarios y agendas difíciles de encajar.
- Recelo y/o falta de conciencia en algunas instituciones de la conveniencia de trabajar en red. Dificultades para facilitar ésta metodología de trabajo.

CLAVES PARA AVANZAR

La complejidad de la problemática del maltrato infantil requiere de la participación de diferentes recursos profesionales, dependientes de distintos servicios e instituciones. La metodología de trabajo en red mejora la eficacia del trabajo realizado disminuyendo el estrés de los profesionales implicados al convertir en responsabilidad común el abordaje de los casos, previniendo fenómenos de “personalización” o de “difusión de responsabilidad” entre los profesionales.

Funes en *“El lugar de la infancia: Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy”* recoge de forma extraordinaria lo que supone el trabajo en red y que los profesionales de la Red de Burlada con nuestra experiencia suscribimos cuando menciona que *“trabajar en red es algo más que la simple coordinación institucional. Es ponerse a trabajar conjuntamente, compartir metas, programas, diseñar actuaciones conjuntas, compartir recursos y resultados.”*

La Red de Promoción del Buen trato a la Infancia y Adolescencia de Burlada es una experiencia que muestra el nacimiento y desarrollo de un funcionamiento de éste tipo. En nuestro caso a partir de iniciativas personales de profesionales implicados, contando con apoyos puntuales de Instituciones y Servicios. En nuestra andadura vamos encontrando que surgen nuevas dificultades y retos, siendo los principales: aspectos relativos al manejo de la información/confidencialidad; conflictos entre roles profesionales o en ocasiones por los diversos roles que juega un mismo Servicio: sensibilización y reconocimiento de esta forma de trabajo desde las instituciones en las que trabajamos, Si bien es cierto que creemos haber escogido el camino adecuado, y cuanto más es el camino recorrido, mayor es el convencimiento.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Funes, J (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. Graó. Barcelona.

PRESENTACIÓN DE LAS LÍNEAS MARCO DEL PROGRAMA “TRABAJEMOS EN RED”

Carmen Comelles Carrillo¹

*¿Qué hacemos, empezamos cuando tengamos todo claro
o nos vamos aclarando mientras hacemos?*

Luis P.²

El Programa *Trabajemos en Red* se inició con la denominación de *Programa ¡Eh! No te despistes* en el año 1998 en dos municipios de la provincia de Barcelona. Desde aquel año se han desarrollado ininterrumpidamente sucesivas ediciones, con un conjunto de actividades de formación y de asesoramiento a técnicos de diferentes localidades barcelonesas con el nombre de *Rompe el silencio*, y el actual, de *Trabajemos en Red*, y siempre con el apoyo económico y logístico del Área de Bienestar Social de la Diputación de Barcelona.

El Programa *Trabajemos en Red*, desde una situación y desde un espacio de objetividad, pretende que los propios profesionales y equipos existentes en los municipios avancen en una propuesta de mejora de sus realidades respectivas, permitiendo el progreso en la transformación de sus intervenciones multidisciplinarias, definidas por el contexto institucional, por el encargo y los límites de cada servicio, hacia intervenciones más de colaboración interdisciplinaria, basadas en el consenso y en una definición común, respecto a la conceptualización del maltrato infantil, así como respecto a su responsabilidad entorno a este tema.

Nuestra práctica desde hace diecisiete años nos muestra que es necesario crear, entre todos los profesionales que deben construir una intervención, un consenso y unos canales de comunicación y de coordinación basados en el acuerdo común. Todo ello debe traducirse en el diseño de un protocolo, o de una serie de pautas y guías básicas que materialicen el consenso de los servicios respecto a la atención a familias y niños/as en dificultad social: detección, notificación, derivación, intervención. Así mismo, estos protocolos y pautas de trabajo deben reflejar la realidad y las posibilidades de los territorios concretos; deben construir

¹ Carmen Comelles Carrillo. ACIM (Associació Catalana per la Infància Maltractada).

² Maestro de Bonpland. (Misiones, Argentina).

herramientas útiles y realistas que permitan desde el primer momento su aplicación práctica a situaciones concretas, y que pueden ser perfectamente modificables de acuerdo con las exigencias que vaya planteando la realidad de la práctica diaria.

OBJETIVOS

- Profundizar en la difusión y la construcción de un espacio social de reconocimiento de los derechos de la infancia entre los profesionales del ámbito de infancia de los municipios.
- Mejorar la capacidad de detección del maltrato infantil en general, y potenciando la colaboración entre los diferentes profesionales, en particular.
- Favorecer la formación conjunta que facilite el consenso en la conceptualización del maltrato infantil en todos sus ámbitos (definición, procedimientos, canales de intervención...).
- Potenciar el mayor grado posible de coordinación, colaboración y consenso respecto a las diferentes posibles intervenciones en relación con el maltrato infantil, desde los diferentes agentes y servicios implicados.
- Desarrollar estrategias de actuación específicas para prevenir y detectar las situaciones de maltrato infantil que surgen de la interacción en la intervención de los diferentes agentes sociales.
- Dinamizar el funcionamiento de los equipos territoriales con la finalidad de consolidar la intervención comunitaria y específica desde la actuación de la red local.
- Crear protocolos de derivación e intervención en situaciones de maltrato infantil como herramienta consensuada para todos los agentes implicados.
- Posibilitar la continuidad, al menos durante un año, del apoyo y ayuda ofertados por este programa en función de las necesidades y demandas del territorio, en la aplicación práctica del protocolo establecido en situaciones reales.
- Reevaluación continua de la intervención en red.

MARCO Y PREMISAS TEÓRICAS. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA RED SOCIAL

La experiencia de las redes en nuestra sociedad data de siglos. Las antiguas sociedades funcionaban a través de un espacio tribal en el que resolvían los distintos problemas de sus miembros, desde los de salud hasta los más existenciales.

En la actualidad, aún existen sociedades en los cinco continentes, donde se analizan y se resuelven muchas dificultades individuales, familiares o de relación entre vecinos en instituciones generadas por los propios convecinos, por figuras de autoridad o por espacios comunitarios dedicados a ello, que funcionan como soporte, apoyo emocional y resolutores de conflictos entre los individuos de su comunidad.

Cuando desaparecen estas experiencias de convivencia grupal en la actual sociedad llamada occidental, "se sobrevive a una red social casi invisible". Sin embargo su presencia sigue siendo determinante como sistema de intercambio de apoyo, ayuda material, información y contactos sociales con el entorno de las personas y familias. Otorga un lugar de pertenencia y compromiso a las personas, así como de reconocimiento, por lo que conlleva también connotaciones de realización personal, de transferencia de autoestima y de seguridad.

La tendencia humana, desde el nacimiento del ser humano, necesita y tiende a buscar la proximidad de seres significativos ante necesidades y en situaciones de peligro y ante lo

desconocido, y en esta concepción se basa la teoría del apego. Esta proximidad, el vínculo, aporta al ser humano seguridad y le permite reconocerse y adaptarse al entorno, dándole fuerzas y criterios para seguir desarrollándose adaptativamente.

Partiendo de esta realidad, podremos definir el concepto de red, acogiéndonos tanto a las interacciones significativas para los individuos, como a su función de apoyo.

Vamos a elegir dos definiciones que ilustran y dan pie para poder profundizar posteriormente al respecto de estas características.

Garbarino (1983) define el concepto de red como:

“Conjunto de relaciones interconectadas entre un grupo de personas que ofrecen unos patrones y un refuerzo contingente para afrontar las soluciones de la vida cotidiana”.

Cristina Villalba (1993):

“Relaciones interpersonales en las que se intercambian o se ofrecen varios tipos de ayuda (emocional, material o instrumental) y que dan lugar a una sensación en el receptor de ser querido o valorado, respetado como persona, aumentándole su bienestar subjetivo”.

Las variables que conforman el concepto de red se muestran en el cuadro siguiente:

– Nivel estructural de la red

Relaciones interconectadas que conforman las redes sociales.

- redes sociales primarias.
- redes sociales secundarias. Red institucional.

Es el conjunto de personas, voluntarias o profesionales, reunidas alrededor de una misma función y en un marco institucionalizado que comparten la intención de enfrentar y resolver problemas que atañen a una comunidad en su conjunto, y corresponde a un modelo de organización que un grupo humano adquiere con el aumento sistemático del número de miembros que la componen.

– Nivel funcional de la red

Red social y apoyo social. Tipos de ayuda que la red ofrece

La *función nutricia*, aportando afectos y reconocimiento que dan soporte emocional, personal y seguridad para afrontar los avatares de la vida y

La *función socializadora*, o de ayuda a la adaptación funcional y normativa con el entorno, dotando tanto de habilidades sociales, como regulación de ciertos comportamientos inadecuados.

Compañía social. Realización de actividades conjuntas o simplemente estar juntos, compartir una rutina cotidiana.

Compañía social: Apoyo emocional. Intercambios que connotan una actitud emocional positiva, clima de comprensión, simpatía, empatía, estímulo y apoyo. Poder contar con la resonancia emocional y la buena voluntad del otro. Tipo de función característica de amistades íntimas y las relaciones familiares cercanas (relación de intimidad).

Guía cognitiva y consejos. Interacciones destinadas a compartir información personal o social, aclarar expectativas y proveer modelos de rol.

Regulación (control) social. Interacciones que recuerdan y reafirman responsabilidades y roles, neutralizan las desviaciones de comportamiento que se apartan de las

expectativas colectivas, permiten una disipación de la frustración y de la violencia, y favorecen la resolución de conflictos. Muchos de los ritos sociales actúan como recordatorios de estas restricciones.

Ayuda material y servicios. Colaboración específica sobre la base de conocimiento experto o ayuda física, incluyendo los servicios de salud.

Acceso a nuevos contactos. Apertura de puertas para la conexión con personas y redes que hasta entonces no eran parte de la red social.

De acuerdo con Gottlieb (1983), cuando las personas se enfrentan a sucesos y transiciones vitales que retan o desbordan sus habilidades de afrontamiento, el apoyo social puede movilizarse de diversas formas:

- Mejorando la calidad del apoyo que proporciona la red social
- Promocionando la afiliación entre personas que tienen que enfrentar circunstancias estresantes similares
- Intentando reintegrar a las personas en una red que es más responsiva a sus necesidades personales, o reorientándolas a sectores de su red que disponen de recursos psicológicos más apropiados.

Esto nos lleva a plantear el cómo las diferentes estructuras de red social, las informales y las formales, puede dar este tipo de respuestas.

Garbarino (1983) señala:

“Los profesionales pueden desempeñar una importante función, facilitando o promoviendo tanto las redes informales de apoyo social, como grupos de apoyo donde personas que comparten un mismo problema, puedan intercambiar ayuda y apoyo emocional para manejar problemas específicos”.

El trabajo comunitario, desde la perspectiva profesional, debe ser entendido como una práctica que tienda al aumento de la capacidad de los sujetos y grupos para afrontar sus necesidades y aumentar su calidad de vida.

El modelo de trabajo en red sirve para ayudar a ciertos núcleos familiares a mejorar las relaciones con su red primaria, para potenciar que las redes informales tengan el soporte necesario para que puedan ejercer su función de apoyo y ayuda, y puedan recuperar el lugar que les toca.

Por otra parte, el modelo de redes debe ser el camino para superar la fragmentación de los recursos que coexisten en ciertos diseños de intervención con familias.

EL MODELO PROFESIONAL DE TRABAJO EN RED EN LA INTERVENCIÓN

“Entendida la red como un sistema abierto, multicéntrico, que a través del intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo con otros integrantes de otros colectivos, posibilita la potenciación de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas y la satisfacción de necesidades”

E. Dabas (1993)

Aplicar la idea de “redes” como “entramado que puede contener”, se muestra especialmente útil como metodología, como pauta de intervención social, ante ciertas configuracio-

nes y situaciones familiares, donde el abordaje individual de diversos servicios especializados que centran sus esfuerzos en una parcialidad de la realidad familiar, no acaba de resultar eficiente.

Esta metodología de trabajo se manifiesta necesaria en situaciones de familias multi-problemáticas, caracterizadas por ser precisamente *multi-asistidas* y con deficientes redes primarias de apoyo social. También se hace necesaria ante situaciones de violencia familiar y malos tratos infantiles.

Estas situaciones, multi-causales y con consecuencias multifactoriales, deben también abordarse desde la complementariedad e interdependencia funcional entre los diferentes niveles y contextos de intervención necesarios.

En este sentido, en el trabajo en red, pueden converger los contextos de control, junto con los contextos de ayuda, la prevención y el tratamiento, el apoyo social y la “sustitución de ciertas funciones que se ejercen inadecuadamente”, la capacitación familiar y la protección de los miembros más vulnerables.

El “armazón que contenga” se debe crear y querer crear. Es un reto, e implica también una concepción personal y profesional de convencimiento con respecto a la pérdida de la especialización, para ganar en otros aspectos.

Así pues, *el modelo de trabajo en red, tiene unas características de gestión y organización concretas y se refiere, en este caso, a una manera de intervenir, planteada desde y entre los diferentes sistemas institucionales, presentes en el contexto social y comunitario, en el cual viven los sistemas familiares, objeto de necesidad.*

PREMISAS EPISTEMOLÓGICAS DEL MODELO DE TRABAJO EN RED

El Modelo ecológico-social, descrito por Brofenbrenner (1979), guiará las premisas teóricas sobre las que se sostiene un modelo de intervención profesional, basado en la creación de redes, otorgando un significado organizado a la realidad sobre la que intervenir.

- Entender la familia como globalidad. Las conductas de sus miembros están interrelacionadas y en una interconexión constante con su entorno.
- Importancia del observador y sus categorías teóricas que explican las conductas familiares o las situaciones observadas. La realidad del que ve “ es construida”
- Familia y profesional forman parte de un mismo sistema y se influyen y co-evolucionan conjuntamente.
- La recuperabilidad y capacitación de la familia no sólo depende de las variables internas, sino también de la capacidad que el sistema comunitario tiene de integrarlas en ella y de establecer marcos estables de relaciones sanas y trabajo conjunto.
- El apoyo de la red social es un componente imprescindible en una estrategia y metodología global de intervención con las familias, para realizar cambios que conducen a su capacitación y competencia.
- Los programas de prevención e intervención dirigidos a la infancia y a sus familias han de ser integrales, incluir diseños desde la globalización y desarrollados a partir de la interacción de los diferentes servicios presentes en cada caso, en la red comunitaria.
- Los procesos de intervención deben ser entendidos como dinámicos.

- Cada red es “única”, compuesta por diferentes personas, en contextos locales diferentes y con relaciones e interrelaciones peculiares.
- Co-construcción de realidades alternativas.
- Flexibilidad versus rigidez.
- Concepto de cambio. Proceso que se da de manera discontinua mediante sistemas autoorganizadores. Capacidad del sistema para modificar sus estructuras cuando se producen cambios en sus entornos, consiguiendo un mayor nivel de complejidad durante este proceso y potenciando sus posibilidades de crecimiento.
- Interdependencia como característica que definirá las relaciones, la metodología y permitirá ir tejiendo la red, con la coordinación como instrumento básico.

JUSTIFICACIÓN Y MODELO TEÓRICO DEL MODELO DE TRABAJO PROFESIONAL EN RED

Los modelos de intervención surgen a partir de “sentir” unas necesidades y de constatar unas limitaciones en el funcionamiento cotidiano y estructural que no resuelven, o impiden, el desarrollo de las funciones que se tienen encargadas.

En la actualidad, los modelos lineales de servicios sociales, basados en la intervención individual, están teniendo muchas dificultades y mostrándose ineficientes, parciales e incluso homeostáticos, para poder dar respuesta a ciertas situaciones de dificultad y problemática familiar, cada vez más complejas y multicausales, en la medida que refuerzan sus mecanismos de normalización y ocultamiento.

La diversificación de las situaciones familiares, las problemáticas coyunturales en el contexto socio-económico-cultural actual y la intervención del Estado en muchas facetas de la vida familiar (derechos y obligaciones) tienen como consecuencia el desarrollo de políticas de Bienestar social, también basadas en la diversificación de servicios de atención a las personas.

Estos servicios e instituciones especializados dan respuesta a diferentes problemáticas: drogodependencia, salud mental, educación, ayudas económicas, etc. y, administrativamente, se encuentran sectorizados.

Esta realidad ha generado una paradoja: que muchas familias, y cada uno de sus miembros, transiten por las múltiples redes institucionales de su territorio, aisladas de las redes primarias de apoyo social, sin que esto sea un indicador de mejora o cambio. Su relación con la red de servicios ha estado marcada en el pasado o en el presente por la falta de soluciones a los problemas y por la creciente rigidez de las pautas de interacción relacional, produciéndose un cierto isomorfismo en la relación profesional-familia, donde predominan las variables de la dinámica familiar: aislamiento social, problemas de comunicación, inflexibilidad, inmediatez, violencia y sobre todo incapacidad de cambio.

Los servicios corren el riesgo de colaborar en la homeostasis familiar, participando en la cronificación de las problemáticas familiares y la cronicidad de las familias en los servicios, con el consecuente agotamiento profesional, así como la frustración con respecto a la ineficacia e ineficiencia de su intervención.

Esto, en parte, se debe a que la multiplicidad de los servicios realiza intervenciones en una sola franja de la realidad familiar, con miembros particulares del sistema familiar, y enfocadas a la problemática que los define como servicio apropiado.

La parcelación en la comprensión de la situación resta eficacia a los profesionales e incide negativamente en la resolución de los casos.

Por otra parte, la familia está en contacto con diferentes instituciones con diferentes criterios, funcionamientos, normas, enfoques y objetivos.

Familias con dificultades en habilidades relacionales, adaptativas, deben afrontar el mayor de sus retos: adaptarse, no a un sistema institucional, sino a multitud de ellos. Se les pide demasiado.

Esta exigencia puede generar aún mayor estrés en la situación familiar, ya vulnerable por sus características y problemáticas.

Son los servicios los que deben realizar el esfuerzo de adaptarse, flexibilizar sus posiciones y empezar a plantear INTERVENCIONES adecuadas a la realidad de estas familias.

Se hace preciso constituir una cadena terapéutica frente la organización caótica y desorganizada de la familia.

La perspectiva ecosistémica integra aportaciones teóricas del modelo ecológico, de la teoría de las redes sociales y del modelo sistémico que constituyen una herramienta especialmente útil al facilitar una conceptualización y un modelo de intervención para casos de familias multiproblemáticas y situaciones de violencia intrafamiliar.

Los programas de prevención e intervención dirigidos a familias en situaciones de violencia intrafamiliar han de ser globalizados, es decir, partiendo de contemplar que el concepto de bienestar social es unitario, dejando sin sentido intervenciones parcializadas. La familia es UNA y ÚNICA.

Es conveniente que el abordaje se desarrolle a partir de la interacción entre los diferentes programas y servicios que hay dentro de una comunidad, durante todo el proceso de intervención, desde la construcción de hipótesis y definición de la realidad familiar, hasta la toma de decisiones, el diseño de planes de mejora y su evaluación.

Se trata de una propuesta transformadora que tiende a transitar desde la multidisciplinariedad, definida por los diferentes contextos institucionales, “por los diferentes encargos y límites de cada servicio”, hasta intervenciones más interdisciplinarias, basadas en la concurrencia de las disciplinas, de las informaciones, incorporando el consenso y respetando la especificidad funcional de cada servicio.

Esto requiere que la red profesional se transforme para trabajar específicamente en red. Actuar desde modelos de intervención coherentes que puedan optimizar el abordaje con sistemas familiares es una intervención preventiva que potencia las posibilidades de cambio y mejora las condiciones familiares, la capacitación parental y la autonomía del sistema familiar, con el uso coordinado de los recursos de la red comunitaria.

LÍMITES Y REALIDAD EN LA INTERVENCIÓN CON FAMILIAS.

En concreto, la realidad actual de la intervención en familias en riesgo nos indica los límites de modelos lineales y permite apuntar las necesidades a las que se puede responder desde el modelo de trabajo en red:

En relación a las familias:

- Situaciones familiares más complejas, multicausales y multiproblemáticas

- Familias multisistidas que fragmentan sus historias con los diferentes servicios
- Tendencia a que el funcionamiento caótico familiar invada la dinámica en la intervención con los servicios, estableciendo relaciones que impiden el avance familiar y homeostatizan las dificultades
- Delegación, inmediatez, sufrimiento, impotencia, incapacidad, parentalidad inadecuada
- Cronificación en sus problemáticas y en la relación con los servicios.
- Tipología de familias: aisladas de una red social de apoyo primario y con pocos recursos propios para resolver las situaciones de crisis
- Familias que no reconocen sus dificultades y no piden ayuda. Resistentes al cambio.

En relación a los servicios y profesionales:

- Falta de consenso e interpretación respecto a la conceptualización de la violencia familiar, en función de disciplinas, experiencias previas, creencias, etc.
Esto desencadena diferentes aproximaciones diagnósticas y diferentes abordajes.
- Dificultades para incorporar espacios de reflexión y realizar abordajes planificados estratégicos.
- Prácticas individualistas basadas en la especialización de los diferentes servicios.
- Sentimientos que provoca en los profesionales la intervención en situaciones graves, de violencia.
- Soledad en las intervenciones. Constatación de que desde la parcialidad no se realizan cambios en los sistemas familiares.
- Riesgo de actuación isomórfica con el funcionamiento familiar.
- Los intereses, estructura, funciones..., es decir, los límites institucionales y administrativos, prevalecen y condicionan las actuaciones profesionales, por encima de las necesidades familiares de intervención.
- Dificultades infraestructurales de los servicios: horarios, casuística, organización, etc.
- Formaciones diferentes y falta de preparación técnica especializada en familias multiproblemáticas y violencia familiar.

En relación a la intervención:

- Fragmentación de los objetivos de la intervención.
- Cambios muy lentos o inapreciables en los sistemas familiares. Planteamientos de objetivos individuales que no contemplan la globalidad del sistema familiar.
- Intervención simultánea y dispar desde diferentes contextos de intervención.
- Ausencia de instrumentos estandarizados que permitan realizar planes de mejora útiles, globalizados y evaluables junto con los diferentes servicios y con las familias.
- Límites y dificultades en los procesos de detección de situaciones de violencia intrafamiliar.
- Duplicidad en las intervenciones o ausencia de intervención.
- Necesidad de redefinir los recursos necesarios y optimizar los existentes.
- Desconocimiento del funcionamiento y objetivos de los otros servicios. Desconfianza.

- Ausencia y dificultades en la coordinación y en el flujo de información entre los servicios.

VARIABLES QUE IDENTIFICAN Y CARACTERIZAN EL MODELO DE TRABAJO PROFESIONAL EN RED

El modelo de de intervención en red viene configurado, específicamente, por ciertas características, variables organizativas y relacionales:

- El modelo de trabajo en red se constituye y formaliza a través del ELEMENTO ORGANIZATIVO Y DE GESTIÓN alrededor de la tarea, centrada en las necesidades de la familia y los objetivos a conseguir.
- INTENCIONALIDAD. No se conforma aleatoriamente.
- CO-CONSTRUCCIÓN DE LOS VALORES PRESENTES EN LA RED. Actitudes necesarias para su buen funcionamiento: flexibilidad, adaptabilidad, negociación, resolución de conflictos, liderazgos, etc. Espíritu de equipo. Reglas y normas necesarias para el buen funcionamiento de la red.
- TRANSVERSALIDAD E INTERSECTORIALIDAD. En oposición a la verticalidad y a la horizontalidad. Complementariedad de los diferentes contextos. Estas características son las que producen una comunicación máxima entre los diferentes niveles y en diferentes sentidos.
- CIRCULACIÓN DE LA INFORMACIÓN. FLUIDEZ. Determinar qué sistema comunicacional se utilizará. Cuándo y quién convoca, por qué medios de comunicación, quién mantiene las reuniones.
- CONTINUIDAD EN EL TIEMPO. En consecuencia, genera modelos de relación más o menos estables e institucionalizados, basados en la organización y gestión respecto a la tarea.
- LO QUE PERDURA ES EL MODELO, LA MANERA DE ESTRUCTURAR LA INTERVENCIÓN.
- PARTICIPAN LAS PERSONAS Y NO LAS ORGANIZACIONES.
- DINAMISMO. Evolución progresiva y en constante adaptación a la evolución, tanto de los servicios, como de las necesidades familiares.
- ADAPTABILIDAD Y FLEXIBILIDAD en los límites de los servicios, condicionados por el encargo, la dependencia y las funciones y contexto de actuación.
- COORDINACION. Intercambio entre profesionales de informaciones, acciones, recursos y decisiones, desde una posición de complementariedad y de consenso en cuanto a los objetivos a conseguir.
Requiere de actitudes abiertas y positivas de los profesionales, de modificación de los sistemas de trabajo y de flexibilidad en las formas de relación.
- CREACION DE TRABAJO EN EQUIPO. Dejar atrás prácticas individualistas, cerradas y no participativas.

Supone una organización de los profesionales determinada, en un “PENSAR Y QUE-HACER COLECTIVO” que implica un cambio en la manera de observar e intervenir.

Superación de la identidad profesional específica en pro de una identidad más polivalente y de grupo.

En la intervención con familias multiproblemáticas, el trabajo en equipo forma parte del modelo de trabajo en red: EQUIPO DE TRABAJO de COLABORACION INTERDISCIPLINARIA.

– INTERDISCIPLINARIEDAD E INTERSECTORIALIDAD

Trabajar en equipo desde la cooperación recurrente ante una realidad entendida como compleja y unitaria.

Existe intencionalidad en la relación entre diferentes disciplinas, disciplinas que se disuelven sin perder especificidad, al servicio de las necesidades de las familias.

– Cooperación, interacción, circularidad y reciprocidad

Flexibilidad en los límites y funciones de los servicios.

En función de cómo la red profesional haya definido las variables anteriores, se configurará una red específica y única, diferente a cualquier otra red, que deberá responder a las características y necesidades concretas, tanto del contexto social en el que está inmersa, como de las familias que viven en él y las de los profesionales que intervienen en esta realidad.

DESARROLLO DEL PROGRAMA “TRABAJEMOS EN RED”

DISEÑO DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN. ORGANIZACIÓN FUNCIONAL DE LA RED

En una red de profesionales que trabajen con familias en desventaja social o se ocupen de la protección infantil en cierto ámbito territorial, por ejemplo, es preciso crear un consenso interpretativo sobre la situación de riesgo del niño y las variables que configuran la dificultad familiar, así como la realización conjunta y consensuada entre todos los servicios que intervienen de las primeras hipótesis, el diagnóstico y el pronóstico de la situación familiar.

Para realizar un proceso de intervención en red, hay que dar los pasos siguientes:

- Decisión sobre LA TIPOLOGÍA DE LAS SITUACIONES FAMILIARES que serán susceptibles de activar la red profesional y poner en marcha el trabajo en red.
- Consenso sobre los CRITERIOS DE DETECCIÓN y de priorización en general y en cada contexto en particular: contexto educativo, médico, de servicios sociales, de salud mental, policial, judicial, etc.
- CREACIÓN DE ESPACIOS Y CIRCUITOS DE COMUNICACIÓN estables y formalizados. Comunicación recíproca y con canales que aseguren la fluidez en la circulación de la información.
- Establecimiento de ESPACIOS DE COORDINACIÓN.
- OBJETIVOS COMUNES Y CENTRADOS EN LAS NECESIDADES DE LA FAMILIA y acuerdo sobre una escala de prioridades consensuada.
- DIAGNÓSTICO FAMILIAR entendido como proceso de valoración dinámico e interactivo que se va redefiniendo en función de las respuestas familiares ante la intervención de los servicios, teniendo en cuenta los indicadores de riesgo, así como también los factores de protección y las redes de apoyo, tanto informales como formales.

En la evaluación dinámica, más que evaluar la capacidad familiar de una forma estática, se evalúa la capacidad para el cambio.

A partir del consenso interpretativo de la situación, de la identificación de las variables explicativas de la realidad y de la existencia o no de red social primaria, se podrá avanzar hacia el pronóstico de cambio tanto del núcleo familiar, como de los miembros en particular.

- INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN INTERDISCIPLINAR. Se reparten las tareas a realizar entre los servicios que intervienen que deberán ser evaluadas posteriormente.
- RE-EVALUACIÓN CONTINUA DE LA EVOLUCIÓN FAMILIAR. Se debe dar en todas las fases del proceso de intervención: evaluación, tratamiento, seguimiento.
- CREACIÓN DE UN SISTEMA DE ALARMA que toda la red tiene presente, de tal forma que, si suceden situaciones que incrementan el riesgo, se puede actuar rápidamente.
- Establecimiento y delimitación de los requisitos para REALIZAR DERIVACIONES a servicios especializados, tanto de los indicadores necesarios y consensuados, como del procedimiento protocolario: información escrita, canales, circuito, etc.
- DERIVACIONES CONSENSUADAS por los servicios de la red y fruto del diagnóstico o evaluación realizada interdisciplinariamente por la red, a partir de la coordinación en el análisis y en la actuación, y del consenso interpretativo de la situación.

"La derivación es un traspaso de responsabilidad funcional sobre el trabajo a realizar que se efectúa entre profesionales durante la intervención en una situación dada de carácter individual, familiar o colectivo, después de ser realizado el estudio o valoración y la orientación, se haya iniciado o no una fase de tratamiento."

La derivación es un puente profesional y terapéutico entre diferentes servicios y diferentes encargos y debe ser un puente firme, seguro, transmisor de confianza, para garantizar que las familias transiten por ellas con seguridad.

- El instrumento objetivo para realizar el diagnóstico dinámico y decidir posibles derivaciones es el PLAN DE MEJORA O PLAN DE INTERVENCIÓN.
- Definición conjunta de la red de servicios de los objetivos de cambio a corto, medio y largo plazo, de las individualidades, así como de la globalidad familiar.
- Objetivos o metas reales que puedan conseguirse y evaluar.
- Reevaluación y redefinición de las funciones y tareas específicas a realizar por parte de cada uno de los servicios.
- Especificación de los medios y recursos que se utilizarán.
- Periodicidad de las próximas coordinaciones y temporalización de las revisiones.
- Mapa de alarmas o indicadores que redefinirían la intervención.
- Decisiones e implicaciones que supone el éxito o fracaso del Plan de mejora familiar.
- Criterios de evaluación.
- Determinación de los MECANISMOS DE TOMA DE DECISIONES.
- Inclusión de sistemas y mecanismos de EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS, LOS RESULTADOS Y EL FUNCIONAMIENTO DE LA RED
- CREACIÓN Y DEFINICIÓN DE INSTRUMENTOS DE TRABAJO COMUNES o por ámbitos contextuales que harán de nexo entre contextos:
 - Protocolos: circuitos

- Hojas de detección: indicadores
- Hojas de notificación
- Protocolo de derivación
- Informes necesarios

OBJETIVOS O METAS A CONSEGUIR DESDE EL MODELO DE TRABAJO PROFESIONAL EN RED

- Aumentar el trabajo preventivo en el medio
Aumentar la prevención secundaria y poder intervenir en situaciones de dificultad cuando están emergiendo, potenciando y multiplicando la capacidad preventiva de la red comunitaria.
- Detener y controlar las situaciones de violencia y de riesgo
Crear redes contenedoras, capaces de evitar la ocurrencia de la violencia, capaces de proteger a los afectados, potenciadora del autoconocimiento y gestación de nuevas formas de relación en el interior de la familia.
- Crear un marco conceptual real, integral, que nos ayude a interpretar y a diseñar intervenciones más ajustadas a las realidades familiares actuales.
- Generar cambios en todos los sistemas en relación con la familia, para romper la invisibilidad del maltrato y para cambiar las creencias y los mitos que lo mantienen.
- Mejorar la eficacia y eficiencia de la relación entre servicios
- Introducir un espacio de reflexión de la intervención
- Evitar dinámicas de cronificación de las dificultades familiares
- Realizar intervenciones integrales en la globalidad e integralidad familiar
- Crear relaciones entre el profesional y la familia amplias, no centradas en relaciones bidireccionales, sino en los objetivos de la intervención, donde existen otros profesionales que también intervienen, rompiendo el riesgo de cronificación de la familia en un servicio..
- Prevenir internamientos y separaciones familiares.
- Disminuir el solapamiento y las repeticiones de ciertas valoraciones e intervenciones. Trabajar desde la complementación y desde la co-construcción de “la intervención familiar” como única realidad.
- Trabajar bajo principios de co-implicación, co-responsabilidad, cooperación y compromiso.
- Conseguir trabajar en equipos y enfoques interdisciplinarios
- Aumentar la eficacia y eficiencia, rentabilidad y calidad de la intervención que se realiza con las familias y los niños del territorio, así como de los equipos técnicos intervinientes.
- Aumentar la satisfacción de los profesionales y disminuir los bloqueos y angustias, compartiendo en, este sentido, el éxito o fracaso de la intervención, así como los sentimientos que esta suscite. Prevenir la salud laboral.
- Desarrollar Planes de mejora integrales de la familia y el niño que incorporen la participación de los servicios intervinientes.
- Generar recursos a partir de la detección de necesidades de la infancia, y familias, desde la red comunitaria. Optimizar los recursos existentes.

PRESENTACIÓN DE LAS LÍNEAS MARCO EL PROGRAMA “TRABAJEMOS EN RED”

- Conseguir que las familias vuelvan a circular por la red social primaria y comunitaria que les rodea
- Conseguir y facilitar redes de apoyo y mantenimiento para la familia que consigan mantenerse en el tiempo y estabilizarse en una dinámica que permita un cambio en espiral, de una manera autónoma.
- Promover la capacitación familiar, la búsqueda de soluciones de una manera compartida y otorgando a la familia la responsabilidad y protagonismo que le corresponde.
- Incrementar contextos resilientes, contextos capacitadores de las potencialidades familiares.

ETAPAS Y PROCESOS DEL PROGRAMA

VARIABLES PREVIAS

- Sentir la necesidad por parte del territorio de trabajar de manera diferente, y de querer “compartir”.
- Liderazgo por parte de un servicio y/o equipo. (GENERALMENTE SERVICIOS SOCIALES)
- IDENTIFICACION DE LA RED IMPLICADA Y PRESENTE EN EL TERRITORIO PARTICULAR.
- CONSEGUIR ESPACIO DE FORMACION CONJUNTA.
- Conseguir la motivación necesaria, y el compromiso institucional.
- INICIO DE LA FORMACION CONJUNTA. Curso de 20 horas.

Consenso en el marco teórico al respecto de las situaciones de dificultad familiar y de indicadores de riesgo, así como de protección, respecto a los malos tratos infantiles.

CONSENSO en el discurso interpretativo.

- CREACION DE LAS BASES PARA LA CREACION “ del trabajo en red “ EN EL TERRITORIO CONCRETO, TENIENDO EN CUENTA LAS VARIABLES ESPECIFICAS DE SU REALIDAD (territorio, red comunitaria, población...).
- DECISION DE CREACION DE LA RED.
- ORGANIZACIÓN FUNCIONAL DE LA RED. Nivel teórico.

Decisión sobre la tipología de las situaciones familiares.

Consenso sobre los criterios de detección y de priorización en general y en cada contexto en particular: contexto educativo, médico, de servicios sociales, de salud mental, policial, judicial, etc.

Creación de espacios y circuitos de comunicación estables y formalizados. CREACION DE PUENTES COORDINACION.

CREACION del consenso DE INDICADORES COMUNES.

Creación y definición de instrumentos de trabajo comunes o por ámbitos contextuales que harán de nexo entre contextos:

- Protocolos: circuitos, DERIVACIONES.
- Hojas de detección: indicadores.
- Hojas de notificación.
- Informes necesarios.

INCLUSIÓN DE SISTEMAS Y MECANISMOS DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS, LOS RESULTADOS Y EL FUNCIONAMIENTO DE LA RED.

DESARROLLO DEL PROGRAMA 1º PARTE. FASE DE CREACIÓN
DESARROLLO DEL PROGRAMA 2º PARTE. FASE DE APLICACIÓN

- CREACION DE PROTOCOLOS TERRITORIALES.
- ESTABLECIMIENTO DE EQUIPOS Y/O PROFESIONALES LIDERES.
- APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA APLICACIÓN EN LA PRACTICA DE LOS PROTOCOLOS.
- REEVALUACION INSTRUMENTO. ESPACIO DE RED.
- IDENTIFICACION DE LAS NECESIDADES DE MEJORA.
- APOYO EN INSTRUMENTOS EXTERNOS DE SOPORTE A LA RED.
- CONSEGUIR UNA DECISIÓN “POLITICA” QUE MOTIVE Y ORGANICE LA RED.
- IDENTIFICACION DE LAS NECESIDADES DE MEJORA.
- APOYO EN INSTRUMENTOS EXTERNOS DE SOPORTE A LA RED.
- CONSEGUIR UNA DECISIÓN “POLITICA” QUE MOTIVE Y ORGANICE LA RED.

GANANCIAS Y PROCESOS PARALELOS QUE SE PRODUCEN

- CONOCIMIENTO PERSONAL DE LOS PROFESIONALES DEL TERRITORIO.
 - Informacion y conocimiento mas real del funcionamiento de los servicios.
 - Conocimiento mas real de los limites institucionales de cada servicio.
 - Creacion de relaciones y lazos de confianza entre servicios y/o profesionales.
 - Nuevos tipos de relaciones más directas.
- CREACION DE NUEVOS HABITOS, NUEVAS CREENCIAS, QUE CONSTRUYAN PUENTES ENTRE SERVICIOS, CON FUERTES CIMIENTOS, que lleguen a sobrevivir a los profesionales concretos.
- CREACION DEL BUSCADO “CO”.
 - CO-INTERPRETACION DIAGNOSTICA.
 - CO-COMPROMISO.
 - CO-RESPONSABILIDAD.
 - CO-DETECCION. CO-INTERVENCION, CO-DECISION.

RIESGOS A TENER EN CUENTA

- Disfunciones entre servicios.
- Relaciones previas con dinámicas rígidas e instauradas.
- Dificultades para el compromiso politico e institucional de todos los servicios.
- Proceso a medio-largo plazo. Tiempo de instauración.
- Cambio de profesionales y sus compromisos a nivel de red no sean asumidos por los que lleguen porque no han participado en el proceso.

MODELO DE PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DE SITUACIONES DE RIESGO SOCIAL EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA DESDE LOS SERVICIOS SOCIALES MUNICIPALES

Francesc Reverter Nolla¹
Núria Fustier Garcia¹
Sonia Martinez Marfil²
Paco Estellés Pérez²
Toni Dieste Lafarga²

La idea de un modelo preventivo es una propuesta de planificación estratégica de la Diputación de Barcelona, con la colaboración de la Federación de Entidades de Atención y Educación a la Infancia y la Adolescencia (FEDAIA), que configura un punto de partida en la voluntad de proporcionar protocolos e instrumentos para la creación de redes de prevención, detección y acción a la infancia y la adolescencia en riesgo social para las administraciones locales.

Este trabajo se ha realizado junto con 47 profesionales de los Servicios Sociales Municipales, 7 de la Diputación de Barcelona, 4 de la FEDAIA, 6 de otras entidades de iniciativa social del ámbito de la infancia.

Además, en la Ley de Servicios Sociales aprobada por el Parlamento de Cataluña, el 11 de octubre del 2007, se detecta la voluntad de descentralizar la gestión del sistema de Servicios Sociales, para acercarlos a la ciudadanía y hacerlos así más operativos y con más garantías de una distribución territorial equitativa, con una cartera de servicios que aseguren el acceso a las prestaciones y den una cobertura a las diferentes situaciones, poniendo el énfasis en la prevención de aquellos casos de más difícil actuación debido a la carencia de detección y acción. Por lo tanto, el camino de la atención a la Infancia y la Adolescencia ya no consiste en intervenir en aquellas situaciones de desamparo, sino en tener muy presentes las situaciones dónde se puedan realizar acciones preventivas que impidan que aparezcan casos más graves y cuyas acciones serían mucho más traumáticas para los niños, adolescentes y sus familias. La creación e implementación de la red es fundamental en esta tarea.

¹ Diputación de Barcelona. Área de Bienestar Social.

² FEDAIA (Federación de Entidades de Atención y Educación a la Infancia).

Aunque ya existen experiencias similares en marcha y funcionan con un cierto recorrido, aún hace falta que éstas puedan tener un modelo para su implementación o mejora, ya que se parte de una visión y reflexión de consenso.

Por último, la creación de redes de prevención y atención a la infancia y la adolescencia puede generar una carga de trabajo y tiempo, pero en un plazo de tiempo medio, significa un ahorro de esfuerzo importante para todos los profesionales implicados, además de una mejora a nivel local ya que facilita intervenciones sociales y abre nuevas sendas.

CONCEPTOS

- Infancia en riesgo social
- Prevención
- Factores e indicadores de riesgo
- Resiliencia y protección
- Desamparo
- Vulnerabilidad
- Confidencialidad
- Participación y proximidad
- Prevención e intervención/acción
- Coordinación y comunicación
- Políticas de mejora y criterios de calidad

RED LOCAL DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA

CRITERIOS

Las políticas que apuesten por la creación de redes locales de infancia y adolescencia, tendrían que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- *Enfoque dinámico*: nuestras sociedades están inmersas en constantes transformaciones.
- *Perspectiva comunitaria*: las políticas han de enfocarse teniendo en cuenta las dimensiones territoriales y los vínculos comunitarios de los individuos. Su abordaje ha de ir más allá de la persona a nivel individual y, integrar la familia, el barrio, la vecindad, etc.
- *Ser sensibles a la diversidad*: las respuestas municipales para fomentar la inclusión social se han de adaptar a las situaciones heterogéneas, tanto territorialmente como socialmente.
- *Promoción de la autonomía*: hace falta introducir medidas y políticas que potencien el desarrollo autónomo del individuo, capacitarlo y apoderarlo.
- *Enfoque multidimensional*: hace falta que se tenga en cuenta la complejidad del fenómeno de la exclusión social, teniendo en cuenta que las situaciones de riesgo en la infancia son uno de los factores de exclusión, de forma que las políticas contemplen las diferentes dimensiones de la vulnerabilidad o exclusión social.
- *Enfoque proactivo*: es importante ir introduciendo medidas estratégicas de actuación para poderse anticipar a los problemas que se puedan presentar a medio y largo plazo.

- *Enfoque orientado a las causas*: es necesario actuar directamente sobre los factores que lo generan, intentando minimizarlos o debilitarlos.
- *Globalidad y coordinación*: hace falta incidir en los diferentes fenómenos desde su integración. La realidad se expresa en parcelas y, por lo tanto, las medidas que pretendemos aplicar deben ser capaces de atravesar las diferentes áreas o departamentos administrativos, ya sea horizontal como verticalmente. En este sentido, es necesario un trabajo de coordinación permanente.
- *Corresponsabilidad y participación*: hace falta tener en cuenta la pluralidad de actores que trabajan en el ámbito social, y hacerlos partícipes de la configuración de las políticas y actuaciones que se implementen.

LOS ACTORES DE LA RED LOCAL DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Con respecto al papel de los municipios, encontramos dos encargos que tienen relación directa con la constitución de Redes; de una parte, se encomienda a los municipios “la coordinación de los servicios sociales locales, los equipos profesionales locales de los otros sistemas de bienestar, las entidades asociativas y las que actúan en el ámbito de los servicios sociales locales” y, por la otra, se encarga a los municipios la constitución de órganos de participación en el ámbito de los servicios sociales.

En este marco, el liderazgo en el ámbito local para la elaboración y desarrollo de una red para la infancia debe ser del área de servicios sociales. Pensamos que la Red Local de Infancia y Adolescencia se ha de enmarcar en el Consejo de Participación de los Servicios Sociales y debe contar con todos los actores que forman parte de la red social que trabajan en el territorio (otras áreas o departamentos municipales, otros niveles de gobierno, entidades de expertos y profesionales, asociaciones que conforman el tejido social y entidades privadas).

En el marco de la Red Local de Infancia y Adolescencia, se articulará el espacio, en forma de Comisión o grupo de trabajo de carácter permanente, para la Detección y Atención de Situaciones de Riesgo en la Infancia y Adolescencia.

En este apartado, hablaremos indistintamente de estos dos espacios: la Red Local de Infancia y Adolescencia, y el Grupo de Detección y Atención de Situaciones de Riesgo en la Infancia y Adolescencia. La principal diferencia entre ambas es su alcance.

La Red Local de Infancia y Adolescencia es de carácter generalista con una visión amplia respecto a la situación de la infancia y la adolescencia en un determinado municipio y que, por lo tanto, abarcará los diversos ámbitos que afectan a la vida de los niños y adolescentes.

El Grupo de Trabajo de Detección y Atención de Situaciones de Riesgo en la Infancia y Adolescencia es un grupo estable de trabajo dentro de la Red Local de Infancia y Adolescencia. A menudo también utilizaremos la nomenclatura de red, por su metodología.

En todo caso, queremos hacer constar que ambos espacios son el objetivo de este modelo puesto que representan dos ámbitos diferentes pero con un objetivo común el trabajo en red de todos los agentes en beneficio de los niños y adolescentes del municipio.

Los actores que intervienen en las políticas públicas que fomentan el bienestar son diversos y responden a la realidad que rodea a los niños y adolescentes; en este ámbito podríamos identificar cuatro redes que se interrelacionan: la red ciudadana, la red de servicios locales, la red educativa y la red de salud.

La Red de Servicios Locales incluye desde el mismo gobierno municipal hasta los diferentes servicios que el gobierno local puede proporcionar a la ciudad; hemos destacado los Servicios Sociales Locales por el papel de liderazgo que han de ejercer en este modelo.

La Red Ciudadana incluye todas las entidades y asociaciones, tanto generales como especializadas por temáticas o colectivos. Entre la red de servicios locales y de la red ciudadana hemos identificado dos actores: los partidos políticos (formen o no parte del gobierno municipal) y las entidades sociales prestadoras de servicios.

La Red Educativa está formada por las instituciones y entidades destinadas a la educación y comparte con la Red Ciudadana algunas entidades que trabajan específicamente en el ámbito educativo: las asociaciones de madres y padres de alumnos y las entidades de tiempo libre y deportivas.

La Red Sanitaria incluye los servicios públicos del ámbito de la Salud, en su significado más amplio; así, con la Red de Servicios Locales comparte actuaciones y servicios de cariz preventivo y de salud comunitaria y con la Red Educativa aquellos servicios y programas relacionados con la salud escolar.

A partir de este reconocimiento de la realidad, y del acuerdo sobre los objetivos que se pretende conseguir, el área de servicios sociales o de bienestar del Ayuntamiento, como impulsora y líder del proceso que se despliega para diseñar e implementar la red, debe ser capaz de motivar e integrar las necesidades de los diferentes agentes con el fin de desarrollar la red. Es decir, debe dinamizar diferentes espacios, coordinar las diversas actuaciones y los diferentes actores, apoyar las iniciativas y dar a conocer al municipio todo aquello que se hace en favor de la infancia y adolescencia.

OBJETIVOS GENERALES

- Promover una red local de carácter preventivo que integre los diferentes agentes sociales de la infancia y de la adolescencia.
- Liderar, desde el ámbito local, la promoción de políticas de bienestar social dirigidas a los niños y a los adolescentes.
- Ofrecer apoyo a las familias en el ejercicio de sus responsabilidades de crianza, de cura y de promoción del desarrollo personal de los niños.
- Facilitar espacios de intercambio, de estudio y de evaluación, para compartir el conocimiento en el ámbito local.
- Potenciar la participación activa y responsable de los niños, de los adolescentes y sus familias, en cualquier decisión que los afecte en el ámbito de los Servicios Sociales.
- Difundir la legislación vigente en materia de derechos y deberes, de prevención y de protección a la familia, la infancia y la adolescencia.

PROCESO ELABORACIÓN RED LOCAL DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Variará en función de las características del municipio, de la estructura municipal y de las propias capacidades y necesidades. La estructura organizativa, sobre todo en el proceso de elaboración de la Red, debería tener en común a todas las nuevas redes en el trabajo de sensibilización ante las nuevas posibilidades que proporciona con respecto a la coordinación, conocimiento de servicios, entidades,

profesionales, para ofrecer una atención a las demandas y necesidades de los menores y sus familias. Evidentemente, esta sensibilización, supone una tarea de dar a conocer el porqué de la red y su funcionamiento; y, además, tiene como condición importante que, los representantes políticos, los responsables de las diferentes áreas, sus profesionales y las diferentes entidades susceptibles de pertenecer a la red, hagan sentir el proyecto y así dotar a la red de una voluntad de creación y puesta en marcha, además de una continuidad temporal, independientemente de los agentes que en un momento dado puedan estar inmersos.

Otro punto en común es la necesidad de formación de los integrantes de la Red en sí misma y en los protocolos, en las herramientas y los indicadores que usará, y la situación de la Infancia y la Adolescencia. Dado que existen experiencias que ya están en funcionamiento, esta formación puede tener unos contenidos lo suficientemente sólidos pues se parte del presente Modelo, de aquellas experiencias ya existentes, y de los estudios y publicaciones.

Con respecto a la creación efectiva, antes que nada, la apuesta para desarrollar una Red la debe hacer el gobierno local y a partir de aquí es la concejalía de servicios sociales quien debe liderar el proceso, trabajando conjuntamente con otros departamentos del mismo municipio.

Los diferentes ámbitos de trabajo identificados para la realización de la Red son: comité directivo, comisión política, equipo técnico, grupos de trabajo, espacios participativos y espacio de transferencia.

COMITÉ DIRECTIVO

Es el órgano que da cobertura institucional, política y participativa a la Red y a los procesos que se derivan desde el mismo momento que se quiere apostar por un municipio inclusivo.

El Comité Directivo integra los diferentes ámbitos del gobierno municipal, así como la representación de otras administraciones y de la ciudadanía. Su objetivo principal es fijar las estrategias de la Red y conseguir la implicación de todos los participantes.

El Comité Directivo recibe el apoyo de la dirección técnica del Área de Servicios Sociales para el desarrollo de sus actividades.

COMISIÓN EJECUTIVA

Este es el órgano que, a partir de los compromisos adquiridos por el Comité Directivo, debe desarrollar las funciones de dinamización y coordinación. Es el encargado de poner en marcha y garantizar operativamente el desarrollo de la Red. La composición debe ser heterogénea, integrantes técnicos y expertos provenientes de áreas de trabajo y concejalías diferentes. Debe garantizar la participación de personas con capacidad de liderazgo en el proceso, que sean capaces de fomentar corresponsabilidades y crear complicidades con diferentes áreas implicadas.

EQUIPO TÉCNICO / RESPONSABLE DE LA RED

Es el órgano encargado de la implementación operativa de la Red, así como de preparar los datos y la documentación que permita el seguimiento del proceso; actúa en la dirección del Comité Ejecutivo.

Entre sus funciones está la realización de la diagnosis del municipio en términos de infancia y adolescencia, la evaluación continuada de la ejecución y los resultados de las acciones establecidas, la elaboración de informes de ejecución periódicos para la Comisión Ejecutiva y Comité Directivo, la elaboración de propuestas de modificación de la planificación y la coordinación de los grupos de trabajo. Por las tareas que tiene asignadas la composición debe ser de carácter técnico y multidisciplinar.

GRUPOS DE TRABAJO

La Comisión Ejecutiva, a partir de la validación de la diagnosis y de la aprobación del plano de acción, impulsa la creación de diferentes grupos de trabajo, de acuerdo con las prioridades que haya fijado, para que cada uno de ellos ejecute una línea (o más) de actuación en la Red. La composición de cada grupo dependerá de los objetivos que se le asignen. El Equipo Técnico coordinará las actuaciones de los Grupos de Trabajo y los apoyará técnicamente para el desarrollo de las acciones.

Los grupos de trabajo tienen las funciones de desarrollar actuaciones en la línea que se le ha asignado, hacer propuestas de adecuación de la programación en función de la dinámica de la implementación de las acciones e informar periódicamente de las acciones al Comité Ejecutivo.

En este ámbito es dónde se debe crear el Grupo de Detección y Atención a las Situaciones de Riesgo a la Infancia y Adolescencia.

ESPACIOS PARTICIPATIVOS

Se definen dos tipos de Espacios Participativos: unos de carácter más estable y otros de carácter más puntual, de transferencia. El objetivo de estos espacios es ofrecer la posibilidad, a aquellos agentes que no participan directamente en los grupos de trabajo, de hacer un seguimiento de las acciones que se desarrollan y de participar en momentos clave, como por ejemplo, los de validación del diagnóstico, aprobación de planos de actuación, evaluación, etc.

PROCESO DE CREACIÓN DE LA RED

El proceso de creación de redes comporta la realización de una serie de acciones que pueden agruparse en cuatro grandes fases:

- Fase previa: decisión de creación y difusión
- Primera fase: constitución del grupo motor
- Segunda fase: constitución formal de la Red
- Tercera fase: funcionamiento regular de la Red

Se debe tener en cuenta que las acciones identificadas para cada una de las fases son, en muchos casos, acciones que tienen continuidad durante toda la vida de la Red. En este sentido podríamos identificar las siguientes:

- Apoyo institucional: está en el origen mismo de la creación de la Red pero, es necesario que este apoyo se mantenga para que la Red prosiga su funcionamiento.
- Difusión y sensibilización respecto a la metodología de trabajo en red.

- Formación de los participantes en la metodología de trabajo en red y en el ámbito de la infancia y adolescencia en riesgo social.
- Aceptación de las condiciones de la Red
- Motivación para la permanencia y compromiso de pertenencia a ésta.

PROCESO DE CREACIÓN Y DE IMPLEMENTACIÓN

El proceso de creación y de implementación de la Red se estructura, como hemos dicho antes, en cuatro fases principales que describiremos a continuación.

Fase previa: decisión de creación y difusión

- Decisión del gobierno local de creación de la red y encargo de inicio de los trabajos
- Sensibilización sobre la motivación, las funciones y los beneficios del trabajo en red.
- Formación de los profesionales y agentes que iniciarán el proceso en metodología de trabajo en red y en el ámbito de la infancia y adolescencia en riesgo social.

Primera fase: Constitución del grupo motor

- Participantes: Alcalde/sa; representante/s políticos en el ámbito de la infancia y la adolescencia y de otras áreas; responsables técnicos de los diferentes ámbitos territoriales; responsables de los servicios territoriales; responsables de las entidades que trabajen con la infancia y la adolescencia.
- Acciones:
 - Convocatoria de agentes e instituciones significativos en la intervención y la atención a la infancia para implicarlos en el proceso de creación.
 - Información sobre la voluntad de creación de la red y posibles líneas estratégicas de actuación.
 - Identificación conjunta de finalidades.
 - Presentación de experiencias similares.
 - Elaboración conjunta de objetivos generales y determinación de la metodología de trabajo y de los protocolos de adhesión y funcionamiento.
 - Sensibilización de otros agentes e instituciones que actúen sobre el ámbito de la infancia y adolescencia.

Segunda fase: Creación formal de la Red

- Participantes: serán los mismos de la fase previa (grupo motor) con la incorporación de aquellos agentes con los que se haya hecho la tarea previa de sensibilización y hayan respondido positivamente.
- Creación del Equipo Técnico y nombramiento de un/a técnico/a responsable.
- Constitución de la estructura organizativa: Comité Directivo y Comisión Ejecutiva.
- Creación de grupos de trabajo sobre temas de acuerdo con las líneas estratégicas y los objetivos generales.

Tercera fase: funcionamiento regular de la Red

- Participantes: en esta fase los componentes de los diferentes órganos de la estructura organizativa están desarrollando las funciones asignadas. El elemento variable estará en los grupos de trabajo y en los espacios participativos que se irán impulsando de acuerdo con la programación que apruebe el Comité Directivo y la Comisión Ejecutiva.
- Sugerencia sobre grupos de trabajo:
 - Grupo de trabajo para la detección y atención a las situaciones de riesgo
 - Grupo de trabajo sobre la intervención grupal

EVALUACIÓN DE LA RED

A través de los informes anuales que elaborará el propio grupo de detección y la red para ver qué trabajo se ha hecho, si se han cumplido los objetivos y así poder marcar nuevas líneas estratégicas.

- Evaluar la creación de redes (1 año después) a partir de indicadores.
- Evaluar acciones, coordinaciones, proyectos, etc.
- Evaluar impacto (3 años) de la intervención de la red.

La evaluación de la Red empieza, de hecho, con la detección de la necesidad de la misma. Es la evaluación o diagnóstico inicial de la situación.

Una segunda forma de evaluar es la sumativa o formativa, que consiste en ir evaluando o revisando los diferentes procesos, grupos de trabajo, equipos y proyectos para ajustar al máximo sus acciones a la consecución de los objetivos planteados que justifican su formación como grupo o equipo o, más allá, como red.

Por último, existe una última evaluación, la final. En realidad, se trata de una evaluación de continuidad. Esto es así porque, las tres evaluaciones deberán centrarse en las propuestas de mejora y futuro para mirar cómo marcar aquellas nuevas líneas estratégicas y perfilar las diferentes tareas para hacerlas más efectivas y eficaces.

GRUPO DE DETECCIÓN Y ATENCIÓN A LAS SITUACIONES DE RIESGO

El objetivo de este grupo es ofrecer una atención integral y de calidad a todos los niños y los adolescentes del municipio que se puedan encontrarse en situación de riesgo social.

DESCRIPCIÓN

GRUPO DE DETECCIÓN

Se dedica a identificar las situaciones de riesgo, a canalizar sinergias, abordar integralmente las situaciones de riesgo de los niños, a emitir el informe anual sobre las intervenciones y las sugerencias recogidas a los propios usuarios y profesionales de los equipos de intervención, a ofrecer apoyo al equipo de intervención, y a legitimar las demandas de los profesionales del territorio.

EQUIPO DE INTERVENCIÓN

El objetivo de este equipo es ofrecer un abordaje interdisciplinar de las situaciones de riesgo de los niños a través de establecer un plan de trabajo conjunto

sobre la familia y/o el niño. Gracias a este plan y al planteamiento de unos objetivos que se traducirán en unas estrategias y acciones, conocidas por todos los profesionales que intervienen en un determinado caso, se aprovechan las sinergias, aspecto que provoca un trabajo muy eficaz y efectivo.

EQUIPOS DE INTERVENCIÓN DE PROYECTOS GRUPALES Y/O COMUNITARIOS

Estos equipos están dirigidos al trabajo para la superación o minimización de situaciones de los microsistemas (los entornos inmediatos y primeros del menor) que puedan generar o ayudar a generar situaciones de riesgo social o impidan un correcto desarrollo o superación de la propia situación al niño o adolescente, dadas las condiciones de este medio (familia, escuela, amigos, calle).

También se pueden dar desconexiones entre microsistemas o incoherencias entre ellos, hecho que provocaría dificultades en el desarrollo o superación de situaciones (incluso las podría empeorar), desdoblamiento de acciones, acciones cruzadas y contradictorias, etc.

Finalmente, el último ejemplo para la justificación de este equipo, sería las contradicciones del sistema político, legislativo, social, cultural, religioso (macrosistema) o la confrontación de estos con las normas y valores del niño o adolescente (situaciones irregulares, incompatibilidades en valores y creencias, xenofobia, diferencias de género, etc) y que sería necesario adaptarlas o mediarlas.

DESTINATARIOS

El grupo trabajará en relación a los siguientes criterios:

- Situaciones individuales, familiares o sociales que supongan la acumulación de factores de riesgo.
- Familias en situación de alto riesgo y/o en situación de riesgo.

Apoyo a los profesionales

- Ficha de Servicios y Entidades de la Red
- Ficha de Derivación a la Red o Notificación
- Ficha de Intervención/seguimiento/evaluación

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN DE LOS EQUIPOS DE INTERVENCIÓN

DETECCIÓN DEL CASO

Cualquier miembro de la red que detecte una situación propone al grupo de detección la inserción del caso a la red y designaría los profesionales que intervendrán.

DIAGNOSIS

Una vez presentado el caso por el equipo técnico/responsable red, los integrantes del equipo de caso harán una evaluación diagnóstica, a partir de datos objetivos.

REFERENTE DEL CASO

Asignación del referente del caso (case manager).

PLAN DE ACTUACIÓN (Ficha de intervención/seguimiento/evaluación)

- Referente del caso.
- Objetivos.
- Estrategias y Recursos.
- Quiénes las llevarán a término (implica una delimitación de funciones de cada servicio)
- Temporalización.
- Proceso de seguimiento.
- Evaluación.

INDICADORES Y FACTORES DE RIESGO

INDICADORES DE ALTO RIESGO SOCIAL

Aspectos personales

- Mendicidad
- Explotación infantil
- Maltrato prenatal
- Abandono o renuncia del menor
- Maltrato físico
- Maltrato psíquico
- Abuso sexual
- Prostitución infantil y/o explotación sexual
- Corrupción
- Sometimiento a consumo de drogas
- Negligencia grave

Aspectos conductuales

- Violencia familiar/género
- Conductas autolesivas o intento de suicidio

Padres o tutores / historia personal

- Antecedentes de haber sido agresor en abusos sexuales
- Aislamiento social
- Existencia de maltratos a otros hermanos

INDICADORES DE RIESGO SOCIAL

Aspectos físicos

- Falta de hábitos básicos
- Maternidad / paternidad adolescente
- Inadecuación en el seguimiento médico del menor / adultos

Aspectos conductuales

- Falta de atención y concentración
- Asunción no apropiada de tareas familiares y domésticas
- Conductas predelinuenciales y/o actividades delinuenciales
- Problemas relacionados con la escolaridad
- Manifestaciones conductuales o comportamientos sexuales inadecuados a la edad del menor

Aspectos emocionales

- Agresividad
- Conductas de inadaptación social
- Trastornos emocionales
- Dificultades de adaptación sociocultural

Padres o tutores / historia personal

- Establecimiento de vínculos inadecuados
- Alcoholismo y otras adicciones
- Carencias importantes en el ejercicio del rol parental
- No aceptación / implicación del tratamiento y/o intervención profesional

Situación económica y social

- Inadaptación social
- Métodos de disciplina o ausencia de normas/pautas

FACTORES DE RIESGO SOCIAL

Padres o tutores / historia personal

- Estrés adicional del cuidador por el cuidado del menor
- Dificultades en el desarrollo madurativo y/o físico
- Antecedentes de internamiento o otras medidas de protección
- Discapacidad psíquica, física y/o sensorial
- Prematuro o bajo peso al nacer
- Enfermedad física crónica
- Antecedentes personales con carencias y/o vivencias negativas y/o situaciones de riesgo

Padres o tutores / aspectos personales

- Dificultades para conciliar la vida laboral y familiar
- Discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales

Situación económica y social

- Inestabilidad laboral
- Dificultades con la vivienda
- Dificultades para la integración en el medio social
- Carencia de recursos sociales
- Inestabilidad en las relaciones entre los progenitores / tutores y hacia los niños

EVALUACIÓN

La evaluación es instrumento de análisis, seguimiento y mejora de la red y de sus planes de acción y, por lo tanto, permite la autocorrección pautada y regular a partir del estudio sistemático de la efectividad y la eficiencia de las actuaciones que se han implementado. Y también, la evaluación con carácter participativo y consensuado permite obtener un conocimiento compartido de las acciones durante su desarrollo. La evaluación, en tercer lugar, permite mostrar la transparencia en que se desarrolla la red y garantiza el rendimiento de cuentas ante todos los agentes y también ante la ciudadanía. Finalmente, evaluar también quiere decir aprender de los aciertos y de los errores; de los otros agentes y de uno mismo y, a partir de aquí, aumenta la calidad del proceso.

¿QUÉ EVALUAR?

El modelo de evaluación propuesto es amplio porque incorpora el análisis de los elementos procesuales y de impacto; de esta manera se puede incidir en el proceso de implementación introduciendo mejoras.

Tiene que ir más allá del control de los recursos, de forma que sea integral y pueda dar respuesta a preguntas sobre la implementación (¿como se está implementando el plan?), sobre las actividades (¿qué se está llevando a término?), sobre el análisis de resultados (¿qué resultados se están produciendo?), el ajuste a la previsión (¿los procesos y los resultados se ajustan a las previsiones?), sobre los nuevos servicios, ampliaciones o mejoras de los servicios existentes (¿qué modificaciones hace falta introducir?), sobre el funcionamiento de la red (¿funciona igual para todo el mundo o afecta especialmente algunos colectivos determinados?) y sobre los costes en general (¿son los previstos?).

Si se quiere que una evaluación sea válida hace falta que, como mínimo, comprenda los dos aspectos siguientes:

- *El proceso (actividades)*. Se analiza la ejecución del plan de acuerdo con el diseño original, es decir, si las acciones se han ido modificando a lo largo del proceso de implementación (eficiencia de la operación e implementación). Se trata de revisar las actividades desarrolladas, el grado de desempeño y los motivos de las modificaciones del diseño original (cambios y anulaciones). Se deben construir circuitos de evaluación.
- *Los resultados (outputs)*. Se analiza qué está sucediendo como consecuencia de la ejecución del plan de acción de la red; la acción desarrollada solamente en aquellos resultados que afectan a la realización directa de las actividades.

CLAVES PARA AVANZAR

La propuesta con la implementación del *Modelo de prevención y detección de situaciones de riesgo social en la infancia y la adolescencia desde los servicios sociales municipales* en diversos municipios de la provincia de Barcelona a partir del segundo semestre de 2008 cumple con una estrategia compartida entre las políticas municipalistas de reactivación de las políticas locales de infancia desde los Ayuntamientos y de la Diputación de Barcelona. Este modelo propone la puesta en funcionamiento de redes locales que ayuden a iniciar y/o complementar servicios, centros y espacios dirigidos a las familias, para buscar respuestas a problemas comunes, causados a menudo por las transformaciones generales de las dinámicas familiares.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AAVV (2004): "Infancia y familias: realidades y tendencias" CIIMU, pp 235-240. Barcelona: Ed. Ariel.
- CASAS AZNAR, F. (1991): "Els indicadors psicosocials" Barcelona: Escola Universitària de Treball Social.
- CIVIS, M; LONGÀS, E; LONGÀS, J; RIERA, J (2007): "Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents" a La xarxa com a contingut i forma de treball, p. 21.

- Revista Educació Social, núm. 36. Barcelona: Escoles Universitàries de Treball Social i Educació Social, Fund. Pere Tarrés.
- De Paúl Ochotorena, J. y Arruabarrena Madariaga, M.I. (1996): "Explicaciones de las diferentes situaciones de maltrato y abandono infantil". En J. de Paúl Ochotorena y M.I. Arruabarrena Madariaga (Eds.). Manual de Protección Infanti I . Barcelona: Editorial Masson.
- GOBIERNO DE CANARIAS (1999): "Plan Integral del Menor en Canarias" Consejería de Empleo y Asuntos Sociales. Dirección General de Protección de Menor y la Familia.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2002): "Manual de tratamiento a familias con menores en situación de riesgo social". Consejería de Asuntos Sociales. Dirección General de Infancia y Familia.
- JOLONCH, A (2003): "Educació i infància en risc. Acció i reflexió en l'àmbit social" a L'Educació Social i la Infància «Acompanyant cap el futur», pp. 76-77. Quaderns d'Educació Social. Barcelona: CEESC
- MTAS (2005): "Plan Estratégico Nacional de infancia y adolescencia 2006-2009" Secretaria de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Dir. Gral. de las Familias y la Infancia. Observatorio de la Infancia.
http://www.oei.es/quipu/espana/plan2006_2009.pdf.
- PANÉ, F. (2003): "Infància i educació social i acció política" a L'Educació Social i la Infància «Acompanyant cap el futur», pp. 14-15. Quaderns d'Educació Social. Barcelona: CEESC.
- TOLEDANO, LI. (2003): "Infants en situació de risc social... De qui parlem?" a L'Educació Social i la Infància «Acompanyant cap el futur», pp. 14-15. Quaderns d'Educació Social. Barcelona: CEESC.

EL TRATAMIENTO PERIODÍSTICO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Jaume Carbonell Sebarroja¹

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

“Si un historiador de la educación quisiera investigar en el año 3000 el panorama de nuestros centros a través de la prensa haría más o menos la siguiente fotografía: centros ingobernables y peligrosos, convertidos en focos de violencia, donde conviven con grandes dificultades alumnos agresivos y profesores maltratados. Una percepción sin duda exagerada, simplificada y tergiversada, porque los casos de violencia –por muy reales y crueles que sean- se magnifican y recrean hasta el punto de que se perciban falsamente como generalizables, mientras que las prácticas positivas y exitosas de convivencia y las situaciones de normalidad –que son las habituales y mayoritarias- apenas tienen cabida, por aquello de que las buenas noticias no son noticia. Lo contrario de lo que sucede con las malas noticias, cuyo monopolio cuesta romper.” (Jaume Carbonell y Antoni Tort: “La educación y su representación en los medios”, Morata, Madrid, 2006).

Este u otros comentarios similares son ampliamente compartidos por aquellos sectores del profesorado que, tras arduos esfuerzos y compromisos, logran encauzar positivamente las situaciones conflictivas, mediante un buen gobierno del centro y un encomiable clima de aula. Por eso su deseo, expresado en múltiples documentos y encuentros, es que los medios de comunicación hablen menos de violencia escolar –de lo que ocurre ocasionalmente- y se ocupen más de la convivencia que reina en las aulas –de lo que sucede habitualmente. Tanto sensacionalismo y distorsión mediática les produce desosiego y frustración. Y no ayuda, precisamente, a las necesarias tareas de prevención y resolución de conflictos.

El panorama educativo no es ciertamente idílico, pero tampoco es tan desastroso como para vaticinar el Apocalipsis. ¿A qué obedece esta crónica sensacionalista y machacona de sucesos que proyecta una imagen distorsionada de la enseñanza y, de modo especial, de la escuela pública, y que va arraigando con fuerza en el imaginario colectivo de la sociedad? Las razones obedecen, al menos, a tres objetivos y estrategias mediáticas. La primera tiene que ver con el mercado: la pugna por el aumento del público lector y de las audiencias radio-

¹ Profesor de Sociología de la Educación. Facultad de Educación de la Universidad de Vic (Barcelona) y Director de la revista “Cuadernos de Pedagogía”.

fónica y televisiva se acelera ante la emergencia de nuevos competidores mediáticos, con la consiguiente crisis y reorganización de los medios. Por eso las peores noticias del sector –desde el malestar docente y el fracaso escolar hasta el acoso y la violencia escolar– generan grandes titulares y una amplia cobertura. Además, este tipo de acontecimientos alientan el morbo y la fibra emotiva de la ciudadanía para que ésta no tenga que hacer ningún esfuerzo analítico en reproducir un juicio superficial, simplista y moralmente cómodo, más rápido e impactante que el relato basado en la exposición de razones y argumentos que facilita una aproximación al acontecimiento más detenida y reflexiva. Esta opción por la exageración y la espectacularización del “mal” son el caldo de cultivo de diversos registros periodísticos: desde el más agresivo e incendiario hasta el más “light”, simple y engañosamente neutral.

La segunda razón hay que buscarla en motivaciones de signo ideológico, político o corporativo. No es casual que, sobretodo a partir del 11-M, los discursos sobre la violencia y la inseguridad ciudadana hayan experimentado un punto de inflexión cualitativo para reforzar el control social y las prácticas autoritarias y represivas, en perjuicio de las libertades públicas. Además, atizar la estrategia del miedo y el consiguiente refuerzo de seguridad supone un importante caladero de votos. Un discurso que es más propia de la derecha más conservadora pero que se extiende a otros grupos políticos. Se ha percibido nítidamente durante la reciente campaña electoral en Francia y se percibe asimismo en España. Las declaraciones de la actual ministra de Educación exigiendo mano dura o la propuesta electoral del PSOE de incluir policías en los centros, policías-tutores para ser más precisos, son un par de ejemplos harto ilustrativos. Existen otros muchos ejemplos relativos a la inmigración, una cuestión que no nos ocupa en este texto. Por otro lado, hay algunas investigaciones que muestran la coincidencia temporal entre la generalización de la ESO y la proliferación de noticias sobre la violencia en los medios. En efecto, la LOGSE –y más recientemente la LOE– han sido utilizadas por la derecha como arma arrojada para justificar el pretendido ascenso del malestar y la conflictividad en los centros, así como para erosionar y hacer fracasar estas reformas educativas. Esta cuestión ha sido utilizada también como arma de confrontación política por parte de algún sindicato en períodos electorales (véase el informe “Vivir la alarma social. El caso Piñuel, o como hacer pasar una chapuza por investigación dando al público lo que quiere oír” de Mariano Fernández Enguita, 2007).

La tercera razón obedece a cuestiones asociadas a la práctica periodística. Las condiciones de precariedad laboral de muchos medios, así como la rapidez y las urgencias a la hora de difundir las noticias, obligan, con demasiada frecuencia, a cocinarlas a partir de la información proporcionada por los gabinetes de comunicación, teletipos, ruedas de prensa y algunas llamadas telefónicas, renunciando a pisar la calle y los centros; a reunir más pluralidad de voces cualificadas y anónimas; a contrastar fuentes; y, en definitiva, a renunciar al llamado periodismo de investigación.

La alarma social provocada por este tipo de noticias ha experimentado un salto cualitativo con algunos informes publicados este principio de curso –justo cuando se empezaba a aplicar la LOE y a puertas de las elecciones sindicales. ¡Qué casualidad!– El más llamativo es el informe Cisneros o Piñuel. “Primero fue el queme (*burnout*), ahora son el acoso, el matonismo (*mobbing, bullying*) y la violencia escolar en general y, mañana, quién sabe. Siempre me ha costado trabajo tomarme en serio la *alarma social* fabricada en torno a estas *enfermedades imaginarias*, reales en un número no desdeñable de casos pero inverosímiles cuando se usan como banderas corporativas por quienes necesitan argumentos tremendistas en los que envolver intereses y pretensiones difíciles de presentar o simplemente impresentables. Pero es mi error: las creencias más disparatadas pueden llegar a verse razonables cuando favorecen los intereses propios.” (informe “Vivir la alarma social...” de M.F.Enguita).

Sorprende, lamentablemente, como un informe tan inconsistente y con tantas carencias como denuncia su autor con datos abundantes y contrastados y argumentos sólidos, fuera ampliamente difundido por los medios de comunicación, sin ninguna acotación crítica. Bueno, quizás una, que yo recuerde: el rotativo más leído de Barcelona, tras sacarlo en grandes titulares de portada y dedicarle las dos primeras páginas enteras, al final de todo –como aquél que inserta una nota a pie de página que nadie lee– decía que se trataba de un informe poco riguroso. No me cabe ninguna duda que un informe tan chapucero, si hubiera versado sobre economía, medicina o medio ambiente, no hubiera merecido un simple suelto periodístico. Pero cuando se habla de educación las cosas se miden con un rasero de muy baja intensidad científica y periodística y parece que todo el mundo puede opinar. Así es: “la opinionitis” educativa es patrimonio de todos los mortales; aquí no se precisa ciencia ni mucho menos expertos. Por eso se dicen tantas barbaridades, tonterías y mentiras, algunas de las cuales, a copia de repetirlas hasta la saciedad se convierten en “verdades mediáticas” socialmente aceptadas.

¿Quiere esto decir que no existen caso de acoso y violencia escolar? Claro. Y graves. ¿Cómo no los habrá en un colectivo de más de 600.000 profesores y otros tantos miles de centros en entornos socioculturales y con prácticas educativas de lo más variopinto? ¿Más que hace unos años? Los datos de los estudios recientes más rigurosos hablan de estancamiento, de leve disminución y de emergencia de otras conductas disruptivas y conflictivas. Y, en proporción, probablemente sean mucho menos de los que ocurren en otros escenarios sociales. Lo que ocurre es que existe la percepción de que se ha incrementado porque se habla más de ello, porque se hace más visible y porque ha aumentado la preocupación, la conciencia y el rechazo social ante este fenómeno, como ocurre con otras manifestaciones de maltrato y violencia extraescolar. Por eso es importante que estas noticias no sean obviadas, ni tapadas, ni relativizadas, como hacen algunos centros- sobretodo privados- y algunas Administraciones educativas. Pero una cuestión es darles publicidad porque la sociedad lo pide –e incluso lo exige- para que aumente la conciencia y la prevención social y otra muy distinta es generar una alarma social injustificada. Una frontera que el periodismo nunca debería traspasar. Este es hoy uno de los grandes retos.

¿Qué hacer para ofrecer un tratamiento distinto y digno de las noticias para que la sociedad pueda comprender la dimensión real de cualquier caso relacionado con la violencia escolar? Desde un punto de vista cuantitativo conviene dar prioridad a la difusión de aquellos estudios y observatorios más rigurosos y que ofrecen más datos contrastados en series temporales y territoriales, junto a los datos generales de población escolar u otros más generales, para que el público lector pueda percibir la magnitud del fenómeno. Al propio tiempo, conviene rechazar -incluso denunciar- o publicar con la suficiente valoración crítica aquellos estudios más incompletos y sospechosos. Este ejercicio periodístico será más exitoso en el futuro en la medida que existan observatorios en las Comunidades Autónomas, a nivel estatal y a nivel europeo, confeccionados a partir de criterios metodológicos comunes.

Pero el problema del tratamiento de la noticia es, sobre todo, de orden cualitativo. Pues las estadísticas ayudan a comprender una situación pero por sí solas no la explican. Por eso hay que recurrir al “abecé” de lo que se contaba –espero que aún se haga- en las Facultades de Ciencias de la Información respecto las preguntas que hay que hacerse respecto a una noticia o acontecimiento: qué, cómo, dónde, cuándo, porqué. Contexto, rigor y contraste de fuentes son palabras fundamentales en el periodismo. No sirven las respuestas simples a problemas complejos. Por eso hay que explicar la génesis y las causas de la violencia escolar, que hoy toma nuevas formas y manifestaciones, y nunca puede separarse de lo que ocurre

en el entorno, del grado de interdependencia entre las conductas sociales y escolares; y entre los comportamientos de la infancia y la juventud en la vida cotidiana y los comportamientos como alumnos y alumnas dentro de la institución escolar.

Por eso es más necesario centrarse en las causas que en los efectos o, como mínimo, se requiere un tratamiento más equilibrado de ambas variables. Por otro lado, desde un punto de vista informativo, conviene saber cómo ha evolucionado un episodio conflictivo o de violencia, qué respuestas se han dado y hasta qué punto ha ido mejorando la convivencia. Se trata de ampliar los tiempos de análisis y cobertura de la noticia para conseguir un seguimiento pleno, una mayor visibilidad de los diversos agentes de la comunidad educativa y, en definitiva, una mayor comprensión.

En este sentido, al igual que se habla de prevención educativa, conviene hablar de periodismo preventivo, cívico, de servicio público y compromiso social, que no se limita a la información aséptica. “Los periódicos que ejercitan el periodismo cívico buscan ayudar en la resolución de los problemas de educación pública, de salud colectiva y en el área criminal, pero no solucionándolos sino facilitando debates, proponiendo caminos, celebrando acuerdos, diagnosticando fallas e impulsando a los ciudadanos a implicarse en los asuntos comunitarios.” (Fernando Márcio, “Periodismo cívico: pasado, presente y futuro”. Revista Chasqui. Disponible en www.dlh.lahora.com.ec/paginas/chasqui/chasqui215.htm).

Éstas son algunas señas de identidad de este modelo periodístico: proporcionar, diagnosticar, proponer, analizar y hacer visibles las iniciativas; facilitar elementos informativos que sean útiles para comprender el origen, desarrollo y finalización de las situaciones clave; anticiparse informando de los factores de riesgo; estudiar el caso concreto y situarlo en su contexto y en otros contextos históricos y espaciales que amplíen la información y la mirada del público lector; ofrecer datos y huir de la opinión; buscar fuentes y contrastarlas; buscar propuestas de solución, poniendo especial énfasis en los esfuerzos que se estén realizando para la resolución del conflicto; tener siempre en cuenta el antes, el durante y el después del acontecimiento,... (Javier Bernabé: “Periodismo preventivo”. Catarata. Madrid, 2007).

CLAVES PARA AVANZAR

DECÁLOGO DE RECOMENDACIONES

Aunque algunas recomendaciones, hasta cierto punto, ya están contenidas y se derivan del apartado anterior sobre “El estado de la cuestión”, aquí se presentan, de modo muy sintético, diez recomendaciones con el ánimo de encontrar puntos de convergencia y pautas de actuación. El objetivo es que estas diez recomendaciones se modifiquen, amplíen y maticen y que, por supuesto, se añadan muchas más.

1. Celebración de encuentros y seminarios a nivel estatal y en las distintas Comunidades Autónomas con la presencia de periodistas especializados e interesados en educación vinculados a periódicos u otros medios de comunicación de masas; periodistas de prensa especializada; responsables de gabinetes de comunicación de administraciones educativas, sindicatos u otras entidades o fundaciones del sector; coordinadores de redes y proyectos de convivencia escolar y social, Derechos Humanos, Educación por la Paz,...; opinadores habituales de medios, vinculados o no a la educación: profesores, pedagogos y otros profesionales de la educación relacionados con esta temática,...

2. Elaboración de protocolos para el tratamiento de la información relacionada con la violencia y el acoso escolar. En este apartado conviene decidir cuestiones relativas a la protección de la víctima, el derecho a la intimidad de los alumnos y personas implicadas y otros aspectos éticos. Al uso contrastado de fuentes. Al acuerdo consensuado, a partir de lo que se establece en la comunidad científica educativa, sobre la definición y distinción entre conflicto, conductas disruptivas, falta de disciplina, acoso escolar, violencia de género, racismo o maltrato étnico, faltas leves y graves, o violencia grave y de baja intensidad. Al tratamiento contextualizado de la noticia y a sus causas, así como a lo que decíamos sobre la ampliación de la cobertura al antes, durante y después.
3. Difusión sobre los datos, debidamente contrastados y contextualizados, de los observatorios de convivencia –europeo, estatal y autonómicos-, comparándolos con las normas que regulan la gestión de la convivencia democrática. Los resultados de estos observatorios pueden proporcionarnos informaciones muy útiles para el análisis, evaluación y valoración de la convivencia en los centros educativos, así como para revisar o proponer nuevos planes y medidas, priorizando las de carácter preventivo.
4. Información crítica acerca de las situaciones de violencia simbólica y real que se producen en distintos ámbitos sociales y que, de manera directa o indirecta, influyen o pueden influir en los comportamientos de la infancia y la adolescencia: deporte, televisión, publicidad, Internet, videojuegos,... En este capítulo convendría extremar el control de los protocolos fijados en televisión sobre la emisión de contenidos en determinadas franjas horarias, así como revisar aquellos otros puntos que vulneran, tanto en televisión como en otros medios y escenarios, la protección y los derechos de la infancia.
5. Difusión de los resultados, de forma clara y dosificada, de los estudios e investigaciones que proporcionan nuevos datos relevantes sobre los factores de riesgo de las conductas violentas, así como sobre los factores de prevención. Esta tarea, una de las más genuinas del periodismo preventivo, contribuye a facilitar la prevención educativa del conflicto, así como a gestionarlo o resolverlo mejor. También es interesante para detectar las distintas manifestaciones de violencia en los lugares, momentos del día y asignaturas; y, sobretodo, para comprobar hasta qué punto diversos modelos docentes, intervenciones educativas y prácticas pedagógicas generan climas de aula positivos o climas de aula negativos.
6. Información y análisis sobre las nuevas manifestaciones y significados del conflicto, la violencia y otras conductas disruptivas entre las nuevas generaciones, tanto en sus vidas cotidianas como en la institución escolar. En este sentido, es muy importante incorporar las diferentes miradas y visiones que tienen sus actores y como éstas evolucionan. Pues es bien sabido que el profesorado, las madres y padres y el alumnado no miran y no ven lo mismo. Quizás se trata de una obviedad, pero los medios de comunicación no suelen reflejar estas miradas de forma simétrica.
7. Información y análisis sobre la implantación y resultados de los planes de convivencia y otros programas de intervención en los centros educativos.

8. Información sobre la aplicación de los protocolos de actuación para afrontar las situaciones de falta de disciplina y interrupción, acoso y maltrato entre alumnos y casos de violencia grave. Es importante que la opinión pública esté al corriente de estos procesos ya que el contacto y la comunicación con la familia es fundamental en este proceso.
9. Difusión de las mejores prácticas de convivencia. Es una manera, como decíamos anteriormente, de enfatizar las buenas noticias; o cuanto menos, de encontrar un mayor equilibrio entre las noticias positivas y negativas. Por otro lado, constituye un foco informativo muy valioso para que la opinión pública vaya modificando sus imaginarios acerca de la violencia y la convivencia escolar. Y constituye, también, un merecido reconocimiento social a la labor del profesorado o, para ser más precisos, del profesorado más esforzado y comprometido.
10. Información con el fin de sensibilizar a las familias y al conjunto de la ciudadanía acerca de su necesaria implicación en la mejora de la convivencia. Por aquello que, desde la soledad de la escuela no puede afrontarse con éxito la educación en valores para una convivencia democrática. Y por el dicho africano, hoy tan extendido, de que "Para educar al niño se necesita toda la tribu."

BIBLIOGRAFÍA

Carbonell, J. y Tort, A. (2006). "La educación y su representación en los medios". Madrid. Morata.

“DESTEJIENDO LA TELA DE ARAÑA”. LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO RESULTADO DEL COMPROMISO ÉTICO CON UNA ESCUELA JUSTA

Rodrigo Juan García Gómez¹.

Dedicamos este documento a facilitar algunos elementos de análisis que nos permitan situar las opiniones, actitudes y actuaciones relacionadas con la violencia escolar, en torno a cinco grandes marcos teórico-prácticos que se presentan y describen, en este trabajo, tratando de poner en evidencia sus puntos fuertes y sus lagunas.

Se apuesta por uno de ellos, el modelo denominado «*escuelas democráticas*», al considerarse el más completo y ambicioso. Si bien su consecución, como modo habitual de funcionamiento de los centros, hoy por hoy, dada la situación actual de la realidad escolar, sigue siendo una empresa difícil.

Tal y como pondremos de manifiesto, el citado modelo enfatiza la importancia de la propia institución y de sus recursos –currículo, organización, profesorado, familia y contexto– a la hora de abordar el fenómeno de la violencia escolar. Por otra parte, nuestra experiencia de trabajo con instituciones educativas insertas en contextos marginales y violentos, nos ha hecho coincidir con estos planteamientos, valorando la disponibilidad de marcos analíticos y estratégicos enraizados en la cultura «de lo escolar». Estas razones nos han llevado a considerar las prácticas y propuestas del modelo de «*escuelas democráticas*» como un referente claro y riguroso para la promoción de escuelas en convivencia.

Entendemos que el análisis de las dificultades de convivencia en los centros escolares tiene que ver, una vez más, con el problema de la pedagogía, es decir, «su naturaleza política». Por tanto, deberá «estar coloreado de tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién o de qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases [...] están involucrados en la práctica de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local»

Freire, 1993: 105].

¹ Profesor de psicología y pedagogía de Instituto de Enseñanza Secundaria. Asesor Técnico Docente de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid. Autor de varias publicaciones.

INTRODUCCIÓN

El conjunto de reflexiones que se aportan en este trabajo pretenden poner de relieve la necesaria referencia a la *complejidad* para explicar cómo se concretan las prácticas escolares y, en consecuencia, qué se considera necesario para conseguir mejoras en esas prácticas.

Por tanto, ya desde el inicio, dejamos establecido que nos situaremos en un enfoque sobre la innovación y el cambio en educación que nos permita avanzar en un análisis proactivo, riguroso y profundo del fenómeno de la violencia escolar y la promoción de la convivencia, lo que nos facilitará la entrada en el análisis de los diversos aspectos que forman el entramado de factores implicados. Nos situamos en una perspectiva teoría y práctica, muy alejada de planteamientos «simplificadores» o de «recetas mágicas» que puedan dar la apariencia de estar tratando un problema, pero que obvian las principales cuestiones de fondo que lo ocasionan o mantienen.

En el editorial del número 0 de la Revista *Complejidad* (promovida por la *Cátedra por la Complejidad*, que cuenta con analistas como Raúl D. Motta y Edgar Morin) se afirma: «*La complejidad no es un fundamento, no es una palabra solución, es un principio regulador, que no pierde de vista, no permite adormecer ni anestesiarse, las vivencias del tejido fenoménico en que estamos inmersos*». Este es el concepto que inspira nuestra posición, y fundamenta los análisis y propuestas que aparecen recogidos en este documento.

Coincidimos con Foucault en afirmar que «*el trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás, sino en interrogar de nuevo las evidencias y los postulados, cuestionar los hábitos, las maneras de hacer y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, retomar la medida de las reglas y las instituciones a partir de esta re-problematización... y ello a través de los análisis que lleva a cabo en los terrenos que le son propios y, en fin, participando en la formación de una voluntad política (desempeñando su papel de ciudadano)*»². Pues bien, si el concepto de complejidad es el principio regulador de la argumentación que presentamos, la actitud intelectual que queremos fomentar en quien nos lea, es la de re-problematizar los supuestos aparentemente incuestionables –no sometidos a debate– que dan cobertura a muchas de las prácticas cotidianas.

En línea con lo afirmado anteriormente, nuestro posicionamiento sobre la promoción de la convivencia en las instituciones educativas tiene que ver con lo que constituye, una vez más, el problema fundamental de la pedagogía, «*su naturaleza política*». Reproducíamos al inicio una cita de Freire, en este sentido.

Esta posición surge, además, después de una profunda reflexión sobre nuestra práctica de trabajo asesor realizada a lo largo de varios años en centros de educación primaria y secundaria, situados social y culturalmente en zonas «*marginales*». Estos centros se encontraban inmersos en complejas situaciones relacionadas con alguna forma de violencia. Desde esta plataforma hemos podido, por una parte, analizar y entender las respuestas que se ponían en práctica desde los centros educativos para trabajar los problemas de convivencia; y, por otra, cuestionar la realidad artificialmente fabricada por una literatura especializada que dice ofrecer claves «*eficaces*» de apoyo a estos centros.

De ahí que uno de los objetivos de este texto sea desmontar algunos tópicos conceptuales, y sus correlatos en la práctica, referidos tanto a las razones por las que aparecen conductas violentas en las escuelas, como a las formas de actuación para poder prevenirlas y/o corregirlas.

² Citado por Álvarez-Uría (1992:7) soporte digitalizado en Compact Disk: Cuadernos de Pedagogía, (1975-2000).

Comenzamos nuestra argumentación desvelando la complejidad del concepto de violencia escolar y algunos deslizamientos tanto cognitivos como actitudinales a los que suele ir asociado. En un segundo apartado categorizamos y analizamos los distintos marcos conceptuales, que en la actualidad aparecen en el mercado de iniciativas existentes dentro del actual panorama educativo. En el tercer apartado, y último, caracterizamos un enfoque alternativo de promoción de la convivencia, que hemos querido llamar modelo de «*escuelas democráticas*»

UN CONCEPTO COMPLEJO Y CONTEXTUALIZADO DE VIOLENCIA ESCOLAR

En la dos últimas décadas, han sido numerosos los autores que se han extendido en el estudio de la denominada violencia escolar y han esbozado definiciones (véase como ejemplo el Informe del Defensor del Pueblo, 1999, 2006; los análisis e investigaciones de Ortega, 1994a, 1994b, 1997 y 1998; Debardieux, 1997; Mojo, 1997; Carbó, 1998; Fernández Villanueva, 1998; Moreno, 1998; Fernández Enguita, 1998; Olweus, 1998 y 1999; Johnson y Johnson, 1999; Lederach, 2000...). En este apartado vamos a establecer el concepto de violencia en el que nos fundamentamos.

Comenzamos señalando brevemente algunas de las servidumbres conceptuales o prejuicios que suelen aparecer como connotaciones incorporadas al concepto de violencia escolar, y que es preciso poner de relieve para evitar los errores a que pueden llevarnos si no somos conscientes de su existencia y, a menudo también, de su irracionalidad o falta de fundamentación.

Con frecuencia se asocian las manifestaciones de violencia a la asunción de cierto *componente biopatológico* en las personas implicadas. Por ejemplo, se ha manejado su asociación a determinadas alteraciones en las estructuras neurofisiológicas como el hipotálamo o el sistema límbico, e incluso se ha hecho referencia al genotipo XYY. Sin entrar en largas matizaciones sobre la influencia relativa entre lo biológico y lo social o entre la genética y el aprendizaje... sí conviene tener presente cómo el recurso a estas «teorías» resulta tranquilizador ya que se eluden responsabilidades, en tanto que los problemas se relacionan con cuestiones que están fuera de nuestro control. Se obvia la ausencia de evidencia experimental y las limitaciones de estos paradigmas para explicar las manifestaciones violentas (no aportan luz sobre cuál pueda ser el motivo por el que las mismas personas que en determinados contextos se comportan de forma violenta, no lo hacen así en otros).

Algo similar ocurre cuando se amplía el razonamiento a las posibles *patologías de tipo psicológico*. Creemos que este tipo de enfoques –centrados en una supuesta patología intrínseca, de uno u otro tipo– no nos llevan muy lejos. Si bien es verdad que por variadas razones bio-psico-sociales pueden encontrarse personas con mayor inclinación a verse implicadas en situaciones violentas –incluso siempre se pueden encontrar a algunas con importantes trastornos instaurados y que puedan, incluso, requerir algún tipo de atención médica o psicológica– esta forma de enfocar la cuestión nos llevará fácilmente al absurdo, si intentamos discernir quién es o no «portador de patologías», en situaciones donde la violencia se ha generalizado y son muchos los que participan en ella en diversas formas y grados.

Algunos especialistas como el profesor Echeburría, catedrático de Terapia del Comportamiento de la Universidad del País Vasco, enfatiza, sin embargo, la *vinculación sociocultural del fenómeno de la violencia*:

«*El retrato robot de la violencia juvenil [podría ser] el de adolescentes masculinos de nivel socioeconómico bajo, residentes en barrios marginales y viviendas hacinadas, sin escolaridad*

suficiente, subempleados o en paro, con un cociente intelectual bajo y criados en el seno de familias desorganizadas [y como características descriptivas de la violencia juvenil, señala las de] nivel intelectual bajo, resultado, al menos en parte, de los déficit de estimulación (sensorial, motriz, de espacio físico, etc.) que son característicos de la pertenencia a una clase social baja, [...] fracaso escolar, con la pérdida de autoestima que conlleva, facilitando la aparición temprana de comportamientos violentos, agrediendo a compañeros y profesores y cometiendo destrozos, quizá como una forma alternativa de autoafirmación. [...] relaciones interpersonales pobres, con un rechazo frecuente por parte de sus compañeros». [2000: 2 y 6]

En esta línea, podríamos entender la violencia más bien, como resultado («efecto colateral») de la concreción de un entramado complejo de decisiones urbanísticas, políticas, económicas, culturales, éticas, educativas, de prácticas de ocio y consumo. Podemos, a este respecto, encontrar aportaciones interesantes como los Informes de Amnistía Internacional: «Haz Clic y tortura». *Videojuegos, torturas y violación de los derechos humanos*, de 2000; *¿Traerán los Reyes Magos torturas, matanzas y ejecuciones? Juguetes, video juegos y violaciones de los derechos humanos?* de 1999; o los trabajos de Díez, Terrón y Rojo, 2001: *La construcción de la violencia a través de las nuevas tecnologías...* que, sin embargo, nos podrían llevar a análisis estériles, si redujésemos su argumentación a la mera confirmación de que la patología individual no es ya de tipo biológico o psicológico, sino que es de origen social. Lo expuesto nos sirve, más bien, para ejemplificar que cualquier planteamiento sobre violencia escolar debe resistirse a un análisis reduccionista o a la aplicación de protocolos, secuencias o recetas mágicas, ya que forma parte de un entramado mucho más complejo.

No vamos a extendernos en estas consideraciones, pero sí queremos dejar constancia antes de continuar de que, asumir la existencia de *patologías individuales de origen biológico, psicológico, social...* como explicación de los fenómenos de violencia que se observan en los centros escolares, puede servir para tranquilizarnos al atribuir la situación a imponderables, pero no es suficientemente explicativo de lo que está ocurriendo en las aulas.

Por otra parte, se detecta también una tendencia a explicar la violencia como un componente consustancial de la naturaleza humana (por tanto, también inevitable). Al respecto es necesario aclarar que, aún reconociendo el papel de defensa y de autoconservación de las conductas agresivas que aparecen en la naturaleza y en los seres humanos de todas las épocas, este componente no basta para explicar las distintas manifestaciones o las razones para su mayor o menor proliferación en determinados contextos o circunstancias. Basarnos en este tipo de argumentación nos haría caer, nuevamente, en un planteamiento simplificador que aportaría muy pocas posibilidades de actuación.

Todos somos conocedores de las diversas formas en que se ejerce algún tipo de agresión, presión o coacción en los centros escolares. La violencia no es siempre de tipo físico; hay violencia camuflada detrás de habilidades de tipo social encaminadas a incomodar, coaccionar, excluir, ridiculizar... y también la hay, aunque sea más difícil de apreciar, cuando se establecen condiciones curriculares u organizativas en los centros que no tienen en cuenta, ni respetan, las necesidades de algunas personas o colectivos.

Desde este planteamiento, para entender las manifestaciones violentas que se dan en los centros escolares, es necesario analizar las diversas formas de presión, coerción o desatención que ejercen unos colectivos sobre otros. Poco seremos capaces de profundizar si limitamos el análisis a las actuaciones de agresividad más evidente, en las que suelen caer quienes recurren a conductas menos elaboradas. La violencia es un círculo vicioso por el que, quien se siente agredido, agrede a su vez, siempre pensando que sólo se está defen-

diendo y que son los otros quienes iniciaron el proceso. Y es difícil –seguramente inútil– tratar de determinar quién empezó. Más luz aporta la *búsqueda de las distintas formas en que cada persona o colectivo atenta, violenta o ignora los derechos de otras personas o colectivos*. Y este análisis, en el contexto escolar, debe comenzar en los elementos más específicos, como son el currículum y la organización. Por tanto, la cuestión primordial para nosotros será averiguar de qué forma el currículum y la organización de la que nos hemos dotado como centro presiona, excluye, desestima... a algunas personas o colectivos. Esta es nuestra posición teórica y práctica de análisis de las distintas manifestaciones de violencia en las instituciones escolares.

Desde este concepto de violencia escolar, se comprende por qué es engañosa la práctica habitual de recurrir a medidas puntuales para resolver los problemas que generan determinadas conductas de violencia escolar o para promover prácticas de convivencia. Necesitamos otras medidas que incorporen actuaciones estructurales y que, al menos desde el punto de vista «escolar», afecten e impliquen a la planificación y al desarrollo del currículum, a la organización y a las relaciones de poder que conforman la realidad social de las escuelas, sus creencias y sus prácticas de enseñanza.

MARCOS ANALÍTICOS Y ESTRATÉGICOS SOBRE VIOLENCIA «VERSUS» CONVIVENCIA ESCOLAR

A partir de nuestra experiencia de asesoramiento hemos desarrollado una visión global, compleja y contextual de los fenómenos asociados a las manifestaciones de violencia que pueden observarse en centros educativos.

Desde esta visión amplia y comprehensiva es posible situar las aportaciones provenientes de diversos actores sociales que, desde posicionamientos muy diversos, inciden en los centros y en la opinión pública. Vamos a describir en este apartado las cuatro categorías en las que, a partir de nuestro propio análisis, las hemos agrupado. Se trata de un intento de sistematización, encaminado a poner de manifiesto los supuestos que fundamentan cada uno de estos enfoques, sus puntos fuertes y sus lagunas.

El análisis que ofrecemos pretende poner el énfasis en la presencia o ausencia de aquellos elementos particularmente escolares o «paraescolares» que permitan elaborar respuestas posibles y controlables, en gran parte, por las propias escuelas. Ésta es fundamentalmente nuestra preocupación, sin olvidar y denunciar la cobertura otorgada desde otros ámbitos y actuaciones –quizá de más responsabilidad– al fenómeno de la violencia en general. Una cobertura que no estuviera bajo el control del «aparato escolar» sería de dudosa utilidad a la hora de analizar y buscar respuestas en las instituciones educativas, y más importante aún, no explicaría –según el análisis que vamos a exponer– la especificidad de las manifestaciones de violencia en los contextos escolares. Feito (2002:114) lo expresa en los siguientes términos:

«Uno de los autores más destacados en el tema de la violencia escolar, como es Olweus (1998), analiza los comportamientos violentos de los escolares sin vincularlos a la experiencia escolar. Simplemente analiza el comportamiento de niños y jóvenes que acuden a una institución llamada escuela. Su análisis podría igualmente haberse centrado en niños y jóvenes que coinciden todos los días en un autobús y tienen comportamientos violentos. La mayoría de los análisis sobre los problemas de convivencia en los centros educativos se refieren de modo casi exclusivo a las relaciones que se establecen entre personas, soslayando el

hecho de que tales problemas pueden tener una base estructural en la propia organización de nuestras escuelas. La escuela, hoy en día bastante más que la calle o el patio de vecinos, es el escenario en que niños y niñas se conocen y llegan a formar grupos. Cómo sea la experiencia de estos niños/niñas o grupos en la escuela puede explicarnos al menos parte de sus comportamientos violentos o pacíficos».

En contra de esta argumentación, la corriente –actualmente en alza– de pensamiento «práctico», «técnico», «instrumental», reproductor y «experto» y los marcos teóricos y prácticos que surgen en la literatura sobre claves estratégicas de explicación e intervención ante las situaciones de violencia escolar, suelen ubicar los elementos significativos de las conductas violentas fuera de lo «específicamente escolar». Con ello se está situando a la escuela en un mero «rol» gestor de sus conflictos internos, despojándole de la capacidad para analizar el por qué y para qué de las conductas violentas.

Presentamos, a continuación, las características de cada una de las cuatro líneas anunciadas sobre las distintas posiciones existentes en la actualidad para explicar y trabajar la violencia en centros: 1.- La educación para «La Paz»; 2.- La prevención de la «intimidación»; 3.- La «retórica» y el «enmascaramiento»; y 4.- La burocrática disciplina de lo escolar. En el *Apartado siguiente* se desarrollará la opción más comprehensiva, a la que nos hemos referido como «*modelo de escuelas democráticas*».

1.- LA EDUCACIÓN PARA «LA PAZ»

Desde los conflictos bélicos que estallaron en el último tercio del recién acabado siglo XX, se han ido generando una serie de instituciones y organizaciones no gubernamentales responsables del desarrollo de campañas para el fomento de la paz y la denuncia del comercio de armamento, que también han promovido la elaboración de una serie de estudios y propuestas de educación para la paz. Estas instituciones y organizaciones se han convertido, de hecho, en precursoras operativas de iniciativas internacionales como las que surgen desde: (I) la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos de la UNESCO; (II) la Red de Objeción de Conciencia Latinoamericana y del Caribe (ROLC); (III) la Fundación Rigoberta Menchú Tum (FRMT) en México; (IV) la Fundación «*Mandato Ciudadano por la Paz, la Vida y la Libertad*» de Colombia; (V) el «*Centre de Documentation et de Recherche sur la Paix et les Conflicts (CRPC)*» fundado en Lyon en 1984; (VI) la «*Initiative on Conflict Resolution and Ethnicity (INCORE)*» fundada en 1993 en el seno de la Universidad del Ulster (Irlanda del Norte); (VII) el «*Center for Anti-war Action*» en Serbia; (VIII) la «*Peace Action*» fundada en 1987³; (IX) el «*Israeli/Palestine Center for Research and Information (IPCRI)*» fundado en Jerusalén en 1988, (X) la ONGD «*Amnesty International (AI)*»; (XI) el proyecto «*Working for Peace*»...

Estas organizaciones tienen su réplica y singularidad en nuestro País, reflejadas en movimientos, asociaciones y entidades como: (I) el «*Centro UNESCO*» de Cataluña, creado en 1984; (II) la Fundación «*Justícia i Pau*» creada en el año 1968, en Barcelona; (III) la «*Cátedra UNESCO sobre Pau i Derets Humans*» creada en diciembre de 1996 a través de un convenio entre la UNESCO, la Generalitat de Catalunya y la Universitat Autònoma de Barcelona; (IV) el Centro de Investigación por la Paz y transformación de conflictos «*Gernika Gogoratuz*»

³ Cuyas raíces se encuentran en el movimiento de Paz y Justicia liderados por el Dr. Martin Luther King, Coretta Scott King, Harry Delafonte, Ruby Dee, entre otros

surgido a finales de 1987, por decisión consensuada y unánime del Parlamento Vasco; (V) la «*Coordinadora Gesto por la Paz*» que se constituye como Asociación por la Paz de Euskal Herria en 1986; (VI) la «*Asociación Española de Investigación para La Paz (AIPAZ)*» constituida en Granada en 1997, en la sede del «*Instituto de la Paz y los Conflictos*» de la Universidad de Granada; (VI) el «*Centro de Investigación para la Paz (CIP)*»; (VII) el «*Seminario de Educación para la Paz*» de la Asociación Pro Derechos Humanos (SEDUPAZ) que se constituye en 1987, reuniendo a personas procedentes de distintos niveles de la educación formal y no formal; (VIII) el «*Instituto de Estudios y Divulgación de la Paz*» de la Fundación Hogar del Empleado, creado en Madrid, en 1985; (IX) la «*Fundación Cultural de Paz*» presidida por Federico Mayor Zaragoza; etc.

Toda esta serie de organizaciones, movimientos y centros de estudio han ido elaborando un cuerpo teórico y práctico de conocimiento sobre la paz, y la educación para la paz, con el que ir conformando una cultura de apoyo activo al desarme. Desde esta cultura y este conocimiento se ha manifestado su deseo de formar parte de los contenidos curriculares y de la cultura escolar. Fruto de ese deseo ha sido la puesta en marcha de dos líneas fundamentales de actuación: (I) *conceptual y de reflexión*, cuya finalidad ha sido promover el posicionamiento de las comunidades educativas ante los grandes conflictos de nuestro mundo y el esclarecimiento de su vinculación con la injusticia y la pobreza; (2) *técnica y estratégica*, cuyo objetivo ha sido trasladar la tecnología de la resolución de conflictos bélicos y de intereses nacionalistas entre los pueblos, a la escuela como comunidad en crisis y en continuo conflicto.

De acuerdo con la primera de las líneas de acción (*conceptual-reflexiva*) diversos grupos y organizaciones han elaborado y elaboran continuamente materiales de apoyo dirigidos al profesorado y a las escuelas con un afán didáctico y divulgativo. Este ha sido el caso, por ejemplo, de: (a) las unidades didácticas que aporta el Centro de Investigación para la Paz (CIP) de la Fundación Hogar del Empleado; (b) las Unidades Didácticas «*Nuestro Mundo es un Proyecto Solidario*», elaboradas desde CCOO, posibilitando el trabajo en el aula sobre uno de los temas transversales del currículum: la paz y la solidaridad, acompañándose de un soporte visual (vídeo); (c) La «*Maleta por la Paz*» elaborada por «*Documenta*» perteneciente al Instituto Europeo de Estudios para la Formación y el Desarrollo; se trata del resultado final del proyecto «*Trabajando por la Paz*», financiado por las Consejerías de Educación y Juventud, y de Economía y Hacienda del Gobierno Regional de Cantabria; (d) los materiales «*Promover La Paz*» del Centro de Información de las Naciones Unidas para España (CINU).

El planteamiento que se hace desde estos materiales es cercano al que se formula desde los temas transversales contemplados, en su día, por la Reforma LOGSE. Una concepción de indudable interés, aunque de difícil penetración en las rutinas de los centros.

Estos materiales disponen de una incuestionable capacidad de sensibilización tanto por su contenido como por su organización didáctica. Sin embargo, esta línea de acción, aún teniendo un interés innegable, a nuestro juicio no cuenta con el suficiente poder como para convertirse en elemento nuclear de cambio escolar. Con estas iniciativas no se ha logrado promover un nuevo modelo de escuela para la paz con capacidad para actuar ante determinadas conductas violentas presentes en las relaciones escolares.

La otra vía de actuación (la que hemos denominado *técnica y estratégica*), últimamente, ha irrumpido en los centros a través de manuales y cursos de «*resolución de conflictos*». Estos materiales se suelen presentar como procedimientos «*expertos*» solucionadores de la reali-

dad conflictiva de los centros escolares y de las aulas. Como dice John Paul Lederach (uno de sus mayores referentes teóricos) para construir las «pazes» hacen falta al menos tres cosas: voluntad, herramientas y proyecto. El proyecto es conseguir la paz de una manera planificada y las herramientas nos las prestan las *tecnologías de resolución de conflictos* probadas en el campo bélico y en la defensa de los intereses nacionales de los pueblos. Lederach resalta el poder del nivel intermedio. Un poder no coactivo basado en las relaciones y contactos del mediador. Un poder que, según este autor, no se entiende aún por la mayoría de los políticos de hoy.

Tabla 1.– Materiales de Educación para La Paz



El discurso de Lederach es evidentemente sugerente, y va asociado a una importante descarga instrumental en las escuelas. Si bien afirma en su trabajo *El abecé de los conflictos* (2000) que la educación formal es la pieza clave en el proceso de incorporación de los valores de la paz, de hecho su propuesta tecnológica (centrada en el entrenamiento y el uso de técnicas de mediación, así como, en el seguimiento pautado de unas determinadas fases) ha generado entre el profesorado una imagen desenfocada de la realidad de la violencia escolar y de la promoción de la convivencia. Esta imagen se ha cristalizado en preconcepciones poco favorecedoras de una solución en profundidad, como que la violencia es una realidad externa a lo escolar en su generación y en su solución, que requiere una actuación experta en su modo de abordarla y que, por tanto, es deudora de un conocimiento que se origina en el campo teórico del conflicto social y personal... Por otra parte, incorpora una cierta visión instrumental (contribuyendo a descarnar de contenido ético-político la tarea de enseñanza de los docentes), trasladando la visión de que la convivencia democrática es un mito y que lo realmente posible y práctico es la aplicación de instrumentos que permitan la reconducción de las conductas del alumnado dentro de una opción general de «de dejar las cosas tal y como estaban», aunque, de hecho, se modifiquen algunos elementos circunstanciales. Como afirma Gómez Alonso (2002): «*constituyendo un avance en la comprensión de los conflictos no satisface una visión plenamente educativa de los mismos ya que: (I) sustituye el protagonismo del profesorado y de la comunidad escolar por el conocimiento experto de mediador; (II) éste pasa a convertirse en un seudoterapeuta; y (III) no supone una acción de prevención de la convivencia, sino una intervención en un conflicto manifiesto dentro un determinado orden instituido y no cuestionado*».

El análisis de las propuestas de Lederach y de muchos de los profesionales que han desarrollado sus planteamientos (Paco Cascón, 1995; Mireia Uranga, 1993) nos muestra como, a la hora de trabajar los problemas de violencia en las escuelas, se utilizan secuencias operativas que incorporan el concepto (para nosotros inaceptable) de que los usos y rutinas de las escuelas «son como son» y que la virtualidad de estas secuencias es suficientemente potente como para transformar, por sí mismas, las relaciones violentas. El análisis de las disfunciones escolares para abordar conflictos de convivencia se hace de manera paralela al currículum y a la organización de los centros y sobre la base de los mapas conceptuales específicos que disponen sobre los conflictos, sus estrategias y habilidades de solución. El análisis del currículum escolar, la organización, la presión normativa sobre el trabajo de las escuelas, las «modas» del pensamiento social (la postmodernidad), las actuaciones micropolíticas en las relaciones informales y las tradiciones culturales de los docentes y de los estudiantes, serían elementos secundarios que quedarían supeditados a la comprensión, el entrenamiento y la aplicación de las estrategias de análisis y de resolución de conflictos.

Estas consideraciones nos muestran el punto débil de los enfoques que hemos agrupado bajo la denominación de «Educación para la Paz». Valoramos su contribución, pero señalamos la carencia de un marco específico -desde donde trabajar la violencia escolar- basado en el currículo, la organización escolar y un posicionamiento crítico sobre el «rol» tradicional del docente. En torno a estos tres focos de cambio se pueden, y se deben, incorporar otros conocimientos, como los elaborados desde esta línea estratégica de promoción de relaciones pacíficas, pero no al contrario. Como afirma Johnson y Jhonson (1999), a veces, es necesario plantear y focalizar algunas actuaciones singularmente estratégicas con algunos grupos de alumnos que llevan a cabo una mayoría de actos violentos (un estudio sobre un programa de mediación escolar demostró que menos del 5% de los alumnos eran responsables de más de la tercera parte de los incidentes violentos), pero creemos que estas actuaciones sólo adquieren sentido dentro de marcos escolares seguros, significativos y democráticos, en donde las habilidades de resolución de conflictos sean sólo una parte de la competencia instrumental de los centros escolares como una alternativa a la resolución violenta de los mismos.

2.- LA PREVENCIÓN DE LA INTIMIDACIÓN

Somos conscientes de la presencia, a veces soterrada, de situaciones de violencia entre iguales («Bullying») de la que la institución educativa prefiere, a veces, no enterarse. Los Informes del Defensor del Pueblo (1999, 2006) nos facilitan algunos datos: *más del 30% del alumnado de Educación Secundaria de nuestro país declara sufrir agresiones verbales entre iguales, con cierta frecuencia; cerca de un 9% sufre amenazas con la finalidad de atemorizarle y más de un 4% padece agresiones físicas directas.* Cifras que, en términos generales, coinciden con los estudios de más prestigio del momento como los de Olweus (1998), Whitney y Smith (1993), Byrne (1993, 1994 y 1998), O'Moore y Hillery (1989), Funk (1997), Fonzi y col. (1999), Almeida (1999), así como, con los trabajos realizados en España por Vieira, Fernández y Quevedo (1989), Fernández y Quevedo (1991), Cerezo y Esteban (1992), el equipo de Rosario Ortega, de la Universidad de Sevilla que ha realizado tres amplios estudios sobre el maltrato entre alumnos en el medio escolar (1992, 1993 y 1994b), Fernández y Ortega (1995b) y Ortega (1998). El tercero de los citados estudios de Rosario Ortega puso de manifiesto, de la misma manera, que entre el 25% y el 30% del *alumnado del primer ciclo* (1º y 2º) de ESO afirma haber sido víctima alguna vez de la agresión por parte de un compañero.

Un reciente estudio realizado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa del Gobierno Vasco (ISE-IVEI: *El maltrato entre iguales. «Bullying» en Euskadi. E.S.O.*), 2004) nos facilita estas cifras: El índice de Bullying en Educación Secundaria obligatoria es del 3,7%. Existe un 11.4% de alumnado-víctima que no dice nada a nadie. Los porcentajes de maltrato a iguales son más altos como testigo que como víctima o agente. Los agentes principales son «unos chicos» y la mayor parte de la misma clase. Ocurre sobre todo en clase. Los que más intervienen ante el maltrato son los amigos y la familia. Las víctimas son más chicos que chicas. El alumnado de 1º y 2º de ESO es el que más sufre maltrato junto con los repetidores.

Por otra parte, y con respecto a la Educación Primaria, en el año 2005, el citado Instituto Vasco (ISE-IVEI: *El maltrato entre iguales. «Bullying» en Euskadi. EDUCACIÓN PRIMARIA*), nos presenta otra realidad más ajustada a esta etapa educativa: El índice de *Bullying* es del 5,8%. El *Bullying* es más común en el último curso de Primaria. Existe un 14,3% de alumnado-víctima que no dice nada a nadie. Los porcentajes de maltrato a iguales son más altos como testigo que como víctima o agente. Los agentes principales son «unos chicos» y la mayor parte de la misma clase. Ocurre sobre todo en el patio. Los que más intervienen ante el maltrato son los amigos y la familia. El alumnado de 6º de Primaria sufre más maltrato que el de 5º. A partir de 6º comienza a bajar.

En la misma línea aunque con aportaciones complementarias surgen también, otros estudios. En el 2005, el Informe: *Violencia entre compañeros en la escuela*, en adolescentes de 12 a 16 años, editado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, aportando como porcentaje del 2,5 %, de víctimas de acoso escolar, en nuestro País. En el 2004, el trabajo de campo realizado en la Comunidad de Madrid por María José Díaz Aguado (2004) que nos informa el *escaso papel del profesorado ante la exclusión y la violencia*. Concluyendo que la tendencia a la pasividad frente a la violencia entre iguales detectada en la escuela tradicional no parece haberse superado, y que se produce más por falta de recursos del profesorado para resolverla con eficacia que por falta de interés.

Es evidente y obligado que ante la realidad descrita surjan propuestas de trabajo para las escuelas; de hecho se ha ido generando una amplia literatura sobre el concepto y el desarrollo escolar del juego de *Bully/Victim*, como las propuestas de trabajo de Byrne (1993, 1994 y 1998), las consecuencias para las escuelas de los estudios del proyecto Sheffield de Whitney y Smith (1993), las propuestas procedimentales de Pikas (1989); los estudios y programas de intervención de Olweus (1998 y 1999), O'Moore y Hillery (1989), Ortega (1993, 1994a, 1994b, 1995, 1997 y 1998); Ortega y otros (1998); Ortega y Mora-Merchán (1997 y 1999); Fernández (1996a, 1996b, 1998a, 1998b y 1998c), Fernández y Ortega (1995a y 1995b), Fernández y otros (1991), Fernández y Quevedo (1991), María José Díaz Aguado (2004)... Todos ellos con una fuerte influencia en nuestro país y con cierta aceptación en nuestras escuelas.

Una gran parte de estos estudios, trabajos de investigación y programas de actuación se basan en el análisis y aplicación de un cuestionario elaborado por Olweus en 1989, titulado *Bully/Victim Questionnaire*, aplicado por primera vez en Noruega. Este cuestionario indaga las situaciones de abusos y victimización entre el alumnado: lugares, frecuencia y actitud moral además de una serie de consideraciones generales sobre la situación personal del alumno. Los resultados obtenidos de la aplicación de los cuestionarios se convierten, a su vez en un recurso, en un elemento de trabajo de aula que da pie a todo un programa de intervención (véase la tabla siguiente).

Tabla 2.– Programa de intervención en las conductas de intimidación entre escolares.
(Olweus, 1998: 84)

Requisitos previos generales:

- Conciencia e implicación

Medidas para aplicar en el centro:

- Estudio del cuestionario
- Jornada escolar de debate sobre los problemas de agresores y de víctimas
- Mejor vigilancia durante el recreo y la hora de comer
- Zonas más atractivas de ocio y mejora del ecosistema en la escuela
- Teléfono de contacto
- Reunión de padres y personal de la escuela
- Grupo de profesores para el desarrollo del medio social en la escuela
- Círculos de padres

Medidas para aplicar en el aula:

- Normas de la clase contra las agresiones, claridad de sus enunciados, elogios y sanciones
- Reuniones de clase regulares
- Juegos de simulación, Literatura, etc.
- Aprendizaje cooperativo
- Actividades de clase comunes positivas
- Reuniones de profesores y padres/alumnos de la clase

Medidas individuales:

- Hablar seriamente con los agresores y víctimas
- Hablar seriamente con los padres de los implicados
- Uso de la imaginación por parte del profesorado y de padres
- Ayuda de alumnos “neutrales”
- Ayuda y apoyo para los padres (folletos de padres, etc.)
- Grupos de debate para agresores y víctimas
- Cambio de clase o escuela

Si analizamos este programa de intervención elaborado por Dan Olweus –principal referente de esta corriente de prevención de situaciones intimidatorias– podemos observar una construcción teórica y de intervención en la que el contexto en el que se producen las conductas de agresión y victimización tiene sólo un valor de «envoltorio». Parece que lo fundamental es el análisis del juego *Bully/Victim* en sí y que el contexto en el que se produce sólo tiene de relevante el ser un lugar en el que, por ser frecuente la relación entre iguales, se considera singularmente propenso para el desarrollo del citado juego relacional.

Olweus no plantea un cambio democrático de la escuela, no hace un planteamiento alternativo de los modos de relación jerárquicamente establecidos. Tampoco plantea la construcción de una propuesta curricular alternativa a la académica, basada en el respeto a la diferencia y en la solidaridad. De tal forma que sean estos conceptos los que lideren la planificación, el desarrollo y la evaluación del curriculum. Según Olweus a las escuelas lo úni-

co que les hace falta, para abordar la superación de las situaciones de agresión y victimización, es incorporar en sus prácticas habituales (sean las que se sean) un programa de las características que enuncia, lo demás se conseguirá por añadidura.

Entendemos que un planteamiento de estas características (con algunas excepciones dignas de mención, como es el caso de los proyectos de Rosario Ortega, mas centrados en las problemáticas de los contextos escolares y algunas de las propuestas de María José Díaz Aguado) elude el análisis de una serie de aspectos singularmente escolares y se olvida de esa tarea democráticamente socializadora que debe dignificar y singularizar la labor cotidiana de la escuela y de sus profesionales.

La intimidación es una práctica a erradicar de las escuelas, pero desde un análisis sobre el tipo de contribución que las propias escuelas, con sus rutinas, hacen a su mantenimiento y desarrollo. En caso contrario, parece trasladarnos a la idea de que esta conducta intimidatoria es fruto de una determinada perversión relacional que poco o nada tiene que ver con el «ambiente institucional» en el que se forja. Se deja, igualmente, entrever que esta conducta es fruto del proceso de construcción de la personalidad del niño y del joven, sobre el que hay que estar vigilante en colaboración con las familias, pero se obvian factores de tanto peso en la creación del clima relacional de las escuelas como el curriculum y su transmisión simbólica, la organización más o menos jerárquica, o participativa, abierta o cerrada al entorno, o el «rol» y el desarrollo profesional del docente. No incorpora en su análisis, por ejemplo, la llamada «*violencia simbólica*» ejercida por una cultura erigida en referente curricular como única y legítima, obviándose de su carácter arbitrario, interesado y de imposición a través de un determinado poder, a la vez arbitrario, como es «*la acción pedagógica*» (Bourdieu, 1973; Bourdieu y Passeron, 1977). Tampoco incluye un análisis de la «*pedagogía invisible*» ejercida desde las escuelas (Bernstein, 1990, 1991a, 1991b y 1998a). No tiene en cuenta las tesis del «*curriculum oculto*» de Jackson (1968). No hace un planteamiento crítico sobre el «*rol*» tradicional del docente, ni sobre el papel político y liberador de las escuelas (Freire, 1975, 1990a, 1990b 1993, 1994, 1997a y 1997b; Freire y Macedo, 1989; Giroux, 1990, 1992, 1993, 1996, 1997 y 1999; Giroux y McLaren, 1990). Ignora las tesis que se generan desde la nueva sociología de la Educación (Young, 1993; Apple, 1987, 1993 y 1997) o los estudios sobre el pensamiento del profesor y los estudios micropolíticos sobre la construcción social y política de las escuelas (Hargreaves, 1994; 1996b; Ball 1987 y 1994; Bacharach y col, 1995; Bacharach y Lawler, 1980; Bacharach y Mundell, 1993; Bardisa, 1997, 1998; etc.).

3.- LA «RETÓRICA» Y EL «ENMASCARAMIENTO»

Agrupamos bajo este epígrafe una corriente de opinión que coincide en considerar los problemas de violencia –al igual que cualquier otro problema escolar– ajeno en su génesis y en su mantenimiento a las instituciones educativas.

Las voces que hemos considerado partícipes de esta tendencia resultan bastante convincentes para públicos poco especializados porque utilizan algunos elementos que dan apariencia de credibilidad. Por un lado, señalan como objetivos grandes palabras con las que es imposible no estar de acuerdo: calidad, desarrollo personal, libertad, educación integral... Por otra parte, ponen de manifiesto los problemas reales a los que se enfrenta el profesorado (con frecuencia magnificándolos). A partir de estas bases hacen relaciones de causalidad en las que el origen de los problemas está siempre al margen de los centros y del profesorado, situándolo en la familia, los «*mas-media*», la cultura del ocio, la LOGSE, la administración educativa...

Este discurso es muy bien acogido por amplias capas de la población, y muy especialmente por aquellos sectores del profesorado que añoran una «vuelta al pasado» y que siguen aferrados a una visión restrictiva de su papel: enseñar su materia (no educar, no formar...) y sólo a aquel alumnado que elige estudiar y está motivado (no a toda la población).

Es frecuente encontrar en la prensa escritos de profesores que ahondan en esta dirección. Su lenguaje de formas «cultivadas» y con frecuencia ingeniosas contribuye a dar credibilidad al análisis que plantean. Algunos intelectuales conocedores de otros ámbitos, pero en ningún modo conocedores de manera profunda del proceso educativo, escriben en esta línea, aumentando la apariencia de erudición y fundamentación teórica.

Sin embargo, su discurso suele estar salpicado de afirmaciones infundadas, no contrastadas desde ninguna línea de estudio y eso sí, descaradamente interesadas. Y son interesadas porque de sus análisis se llega siempre al punto de partida: el deseo de recuperar su rol del pasado (enseñante), el alumnado del pasado (a los menos «motivados» que los atiendan otros), en una sociedad con valores tradicionales que otorgue autoridad al profesorado y que le reconozca ciertos privilegios. Por otra parte, muy a menudo, el discurso suele derivar en reivindicaciones económicas y laborales: reducción de horas, matrícula gratuita para sus hijos en la universidad...

Por estos motivos hemos agrupado esta tendencia bajo el epígrafe de «*retórica y enmascaramiento*». Parecen ponerse en evidencia los problemas reales pero se enmascara cualquier análisis que implique el cuestionamiento de determinadas prácticas docentes.

4.- LA BUROCRÁTICA DISCIPLINA DE LO ESCOLAR

En este apartado nos vamos a centrar en el análisis de otra visión, concepto regulador o enfoque analítico y estratégico sobre la violencia escolar y la promoción de la convivencia. Nos referimos a las actuaciones provenientes de la administración educativa que, prisionera de su propio modelo de gestión, traslada su rutinaria y farragosa actuación burocrática, sin más, a la ordenación de una capacidad a construir (la convivencia) y de una realidad (la violencia escolar) a reformular colectivamente.

La administración actúa de igual manera a la hora de señalar las líneas de organización de una estructura o de un «rol» profesional: estableciendo competencias, responsabilidades y funciones para su gestión y desarrollo, que a la hora de plantear la construcción de la convivencia en un centro. Lo hace dictando las bases y los componentes a incluir en la elaboración y puesta en funcionamiento de un reglamento de derechos (a veces de «privilegios»), responsabilidades (deberes) y funciones (regulación de los procedimientos que garantizan el cumplimiento de los derechos y deberes). De ahí que la administración hable de «disciplina». Considera la convivencia como el simple, «formal» y «aparente» acto de acatamiento de unas normas establecidas. Esta consideración burocrática, formal y aparente de lo educativo, de lo ético y de la construcción profunda y colectiva de sentimientos de solidaridad y respeto, es difícilmente defendible desde el punto de vista conceptual pero, con frecuencia es el modo en que, en la práctica, la administración toma decisiones, con la «ingenua» pretensión de que con la mera divulgación de su norma solucionará los problemas.

Se olvida que las instituciones educativas podrían promover una socialización profunda y deseada, a través del descubrimiento del valor del acuerdo y del pacto. Desde la empobrecida visión burocrática el objetivo se reduce a la imposición de unas normas (reguladas desde la administración) que suelen refrendar el derecho a enseñar de los adultos y el deber de aprender de los jóvenes (cuando lo auténticamente educativo sería el deber de enseñar de los

adultos y el derecho a aprender de los jóvenes) como algo que se consigue gracias al exigente cumplimiento de un decreto regulador.

EL MODELO DE «ESCUELAS DEMOCRÁTICAS»

Por su relevancia en cuanto a enfoque que recoge una visión global y comprensiva de los fenómenos relativos a las dificultades en la convivencia escolar, destacamos en un apartado propio, el análisis del modelo de escuelas democráticas.

Dos características queremos resaltar de este marco: (a) incorpora herramientas y recursos singular e inequívocamente escolares para la promoción de la convivencia; y, (b) facilita referencias estables y útiles que permiten a las escuelas ejercer de mejor manera la tarea socializadora que tienen encomendada. Estamos haciendo alusión a un marco teórico y práctico centrado en la promoción de organizaciones plenamente educativas, radicalmente incompatibles con cualquier manifestación de violencia y promotoras de prácticas radicales de convivencia democrática. Este modo de entender la realidad escolar y su continua reconstrucción, en la literatura sobre innovación y mejora se concreta en el denominado modelo de «*escuelas democráticas*» (Apple y Beane, 1999; Peterson, 1999; Proyecto Atlántida, 1999, 2003; Escudero y González, 2000; Escudero, 2001; Feito y Guerrero, s.f.; Sánchez y Luengo, 2003; Luengo y Guarro, 2003).

El marco, modelo, movimiento... de «*escuelas democráticas*» se preocupa por indagar en el desarrollo de aquella «*praxis*» escolar fuertemente soportada en una concepción democrática de la selección, planificación y desarrollo del *currículo*; en una *acción organizativa* pública y democrática; en el contenido intelectual reflexivo, crítico... de «rol» del docente; en la aportación de identidad democrática que pueden promover las relaciones de las escuelas con las *familias* y con el *entorno*; y, en una visión participativa, ética y democrática de las *políticas escolares*. A continuación describimos, muy brevemente, algunos componentes de estos ejes básicos.

UNA CONCEPCIÓN DEMOCRÁTICA DE LA SELECCIÓN, PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO

El modelo de «*escuelas democráticas*» concibe el currículo como un proceso de construcción colectiva que conduce a la elaboración y desarrollo de un proyecto cultural democrático (Guarro, 1996, 1998, 1999a, 1999b, y 2002). Bajo esta denominación se recoge la aspiración de conformar marcos de identidad para cada sujeto en el seno de comunidades íntegramente democráticas («*esferas públicas democráticas*», Giroux 1993). Se entiende que ésta es la única forma tanto de poder ejercer resistencia intelectual a la invasión de valores de acomodación como de proyectar valores alternativos de justicia social, en una sociedad sólo «superficialmente» democrática (Castells 1998a, 1998b, 2000a, 2000b y 2001).

Un primer problema con el que nos encontramos, a la hora de defender la viabilidad de este currículo, es la posible dificultad «técnica» que plantea su construcción colectiva. Este hecho ha dado lugar a que desde la corriente principal o hegemónica (es decir la del currículo académico) se plantee como una tarea imposible, apta solo para expertos. Dificultades iniciales ya se habían apuntado en los primeros momentos de desarrollo de otras opciones curriculares; desde las más tradicionales y académicas (Tyler, 1949; Mager, 1972; Bloom y otros, 1975; Gagné y Briggs, 1976; Kaufman, 1976; Guarro, 1999b) a otras más deliberativas

(Stenhouse, 1984; Schwab, 1974; Walker, 1971; Moreno, 1999). Sin embargo, en ningún caso se paralizó la capacidad y la posibilidad de elaborar propuestas de desarrollo curricular que fueron útiles para el tipo de escuela que en cada momento se pretendía.

Pues bien, desde una posición de compromiso con los más desfavorecidos y con el principio de «*justicia escolar*» también se han podido proponer y desarrollar concreciones curriculares, que pueden ayudarnos a la hora de ilustrar la viabilidad de propuestas «*contrahegemónicas*» (pueden consultarse a este respecto los trabajos de Connell, 1997; Carr, 1996; Carr y Kemmis, 1988; Sirotnik, 1991; Smyth, 1991; Freire 1975, 1990 y 1997b; Giroux, 1993; Bolívar, 1999e; Guarro, 1999a, 1999b, 2001, 2002; y Domínguez, 2001).

Es verdad que desde la opción de un currículo democrático, por definición, no podemos prescribir una secuencia curricular técnica y prediseñada para que el profesorado se limite a aplicarla (es la escuela tradicional la que considera a los docentes como meros ejecutores). Por el contrario, se plantea la posibilidad de construir colectivamente plataformas teórico-prácticas, con un fuerte potencial crítico en las que los profesionales y el resto de componentes de las comunidades educativas, lleven a cabo acciones de planificación y desarrollo de cuyo fruto puedan obtenerse determinadas y específicas secuencias curriculares en el seno de escuelas que, de esta forma, se van convirtiendo en profundamente democráticas y democratizadoras.

De acuerdo con lo expuesto, en estos momentos, disponemos ya de algunas iniciativas que, a medio camino entre plataformas de posicionamiento crítico y ejemplificaciones de desarrollo curricular, han surgido gracias al debate entre y con el profesorado en torno a experiencias de innovación o desde el trabajo de asesoramiento a centros complejos en los que aparecen instauradas determinadas conductas violentas.

A modo de propuesta exponemos, a continuación, una serie de componentes curriculares formulados, a partir del análisis de un colectivo de profesores, por José Domínguez (2001). En dicha propuesta se plantean los siguientes *referentes para la construcción de un currículo democrático*:

- (I) *Las finalidades*: a) *aprender por sí mismo a ser y vivir con dignidad*; b) *aprender por sí mismo a convivir como ciudadanos críticos, conscientes, y responsables, tolerantes, participativos y solidarios, respetando los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales de todos los seres humanos*; c) *aprender por sí mismo las competencias profesionales básicas: habilidades y destrezas psicomotoras, manuales, mecánicas, artesanales, artísticas, sociales y cognitivas*; d) *aprender por sí mismo a conservar el medio ambiente*; e) *aprender por sí mismo a aprender*.
- (II) Los principios de organización de la enseñanza. Todos ellos focalizados en el modo de aprender del estudiante y en la secuencia evolutiva de sus intereses: a) *desarrollo evolutivo y respeto al ritmo personal de aprendizaje*; b) *socialización como miembro de una comunidad democrática de convivencia y aprendizaje, mediante el trabajo cooperativo y solidario*; c) *globalización del aprendizaje*; d) *Actividad y Autonomía*; y de manera destacada e) *la práctica de la «justicia escolar»*.
- (III) El *Contexto*, entendido como el conjunto de situaciones individuales y colectivas determinadas por «*el medio familiar y sociocultural*».

Por otra parte se facilitan, como elementos curriculares, los siguientes:

- (I) *Los objetivos*, elaborados a partir de las características del contexto, formulados en términos de capacidad e incorporando las *finalidades* claves de toda educación básica, que acabamos de enunciar.

- (II) *Los contenidos*, manifestando, como deber ético, la defensa de los intereses de todo el alumnado, especialmente de los que corren el riesgo de ser víctimas del sistema escolar, planteando una propuesta de *reducción de las disciplinas*, como transición del currículo académico vigente al currículo comprensivo. Los análisis de Skilbeck (1982) sobre los territorios y los criterios para seleccionar los contenidos culturales, la idea de una cultura democrática organizada en cuatro áreas de Ashenden, Blackburn, Hannan, y White (1988), las continuas referencias aportadas por Guarro (1998) (1999a), (1999b), (2001) y (2002), así como, la propuesta que estamos utilizando (Domínguez, 2001) nos facilitan algunas consideraciones pertinentes para una determinada configuración de las áreas curriculares.
- (III) *La metodología*, necesariamente heredera de las prácticas de las escuelas activas, basada en los principios educativos del «paidocentrismo» e incorporando la aplicación del método científico centrado en la solución de problemas.
- (IV) *La evaluación*. El currículo democrático se organiza en un conjunto de unidades didácticas globalizadas o de proyectos interdisciplinarios en torno a un tópico central y se desarrolla aplicando una metodología activa y de resolución de problemas. Puede deducirse que todas y cada una de las actividades contempladas contendrán en su diseño los *criterios de evaluación*. Estos criterios podemos reducirlos básicamente a tres: a) definición correcta del problema; b) solución satisfactoria del problema; c) adecuación de los procesos seguidos para solucionarlo.
- (V) *Las medidas singulares de atención a la diversidad*, entre otras: a) la existencia de dos o tres profesores en cada área, con un horario idéntico, que se hagan cargo de los mismos grupos de alumnos; b) el trabajo en equipo de los profesores de la misma área; c) el trabajo en colaboración de todos los profesores del mismo grupo. Sólo actuando en equipo es posible poner en práctica un conjunto suficiente y eficaz de medidas de atención a diversidad: grupos flexibles, realización simultánea de actividades de diverso grado de complejidad, actividades de apoyo, refuerzo y recuperación, adaptaciones curriculares, diversificación curricular...

UNA ACCIÓN ORGANIZATIVA PÚBLICA Y DEMOCRÁTICA

Siguiendo el análisis de Apple y Beane (1999: 24) de que «*las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una, crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. Otra, crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes*». Es necesario contemplar otro eje paralelo al curricular, en este caso sería el organizativo.

Las «*escuelas democráticas*» apuestan, con todas sus variantes, por una definición de *escuelas centradas en el estudiante* (Darling-Hammond, 2001).

Un lugar eminente para promover las bases organizativas democráticas de las escuelas es el aula. En ella el aprendizaje se realiza a través de grupos cooperativos heterogéneos; el aprendizaje en colaboración constituye su más claro exponente.

El otro lugar de referencia de una estructura democrática es el centro. El aula democrática requiere de un centro democrático con un tamaño que propicie las relaciones persona-

les, haciendo posible la participación real en decisiones de distintos niveles, la disminución del número de profesores por grupo y la máxima estabilidad en los tiempos de permanencia continuada de cada docente con su alumnado. Se precisa, asimismo, un clima de confianza entre todas las personas implicadas, que promueva en cada estudiante (y también en el resto de componentes de la comunidad educativa) el sentimiento de reconocerse importante, encontrando siempre algún espacio en el que sus experiencias sean valoradas y afirmadas (Darling-Hammond, 1997b; Lieberman, Falk, y Alexander, 1994).

UN «ROL» DOCENTE Y UN DESARROLLO PROFESIONAL ENTENDIDO DESDE UNA PERSPECTIVA DE INTELLECTUAL PÚBLICO, REFLEXIVO...

En el seno de las «*escuelas democráticas*» se promueve el desarrollo de una tarea profesional con referencias éticamente estables, reconstruyendo continuamente el sentido de la tarea del docente como profesional. Estamos haciendo referencia a una serie de componentes «con sentido» para que los enseñantes, fruto de una reflexión colectiva, puedan ir configurando su nuevo «rol» como:

- (I) *Intelectuales públicos*, democráticos y democratizadores, defensores de la inclusión y la diversidad, entendiendo que esta profesión es un «asunto público», que interesa a todos y que por tanto debe ser objeto de análisis público y no un contenido privado. Un profesional que plantea su tarea no sólo desde la colaboración técnica sino desde la colegialidad ética, solidaria y de convergencia, frente al celularismo, la divergencia y la dispersión profesional.
- (II) *Intelectuales críticos*. La crítica empieza por la duda y el cuestionamiento de las supuestas verdades y aparentes certezas que fundamentan nuestras acciones y conductas.
- (III) *Intelectuales reflexivos*, que ejercen una conducta abierta y flexible, fruto de la auto-crítica y de la autoevaluación.
- (IV) *Intelectuales autónomos*. La autonomía de los centros y del profesorado entendida dentro de un espacio de colegialidad profesional.
- (V) *Intelectuales investigadores e innovadores*. La cuestión educativa, la podemos conceptualizar como un conglomerado caótico de problemas que se resisten a la comprensión racional y a las soluciones técnicas estandarizadas.
- (VI) *Intelectuales comprometidos*. La profesión docente es una tarea técnica pero fundamentada en conocimientos éticos y críticos.

UNA FUERTE IMPLICACIÓN CON LAS FAMILIAS, LOS BARRIOS, LA LOCALIDAD...

Otro de los aspectos que definen a las «*escuelas democráticas*» es la participación corresponsable entre el centro y sus profesionales, las familias y la comunidad vecinal.

Esto significa que la escuela es un lugar eminentemente de participación, de elaboración conjunta de objetivos en donde las familias van a tener un papel relevante; no sólo la actuación formal de participar en el Consejo Escolar (papel, por otra parte, ya bastante desacreditado –Santos, 1995—), sino con su participación real en la vida del centro y del aula, algo mucho más allá de preparar fiestas y de repartir dulces. Las escuelas democráticas impulsan el contacto directo con las familias para el análisis conjunto de los logros y las dificultades de aprendizaje de sus hijos, conversando sobre sus tareas y barreras cotidianas en ambos

lugares (casa y centro), construyendo metas comunes, una complicidad relacional y referentes reales para el profesorado en la construcción del currículo.

Podemos hablar en este caso de *escuelas para una ciudadanía democrática* donde, aspectos tan específicos como, por ejemplo, la determinación de la jornada escolar y su estructuración, se acuerdan como resultado de una construcción social, participada y responsable de los ciudadanos de una determinada comunidad. La identidad de estas comunidades participa tanto de los principios éticos comunes a la condición humana, como de una singularidad cultural propia.

UNA VISIÓN PARTICIPATIVA, ÉTICA Y DEMOCRÁTICA DE LAS POLÍTICAS ESCOLARES

El desarrollo de «*escuelas democráticas*» requiere una nueva forma de ejercer las políticas educativas por parte de las administraciones: (I) situándolas al servicio de las iniciativas de renovación que surgen desde las escuelas, en lugar de prescribirlas burocráticamente; (II) garantizando las prácticas democráticas y de desarrollo colegiado de la actividad profesional de los docentes; (III) basando la gestión administrativa en las «buenas prácticas» de enseñanza y aprendizaje; (IV) permitiendo la definición negociada de los indicadores de desarrollo profesional y de mejora de las prácticas docentes; (V) apoyando el desarrollo de procesos de control y evaluación de dichos indicadores claramente definidos y acordados; (VI) fundamentando las políticas escolares en el diálogo, con la participación del profesorado y la ciudadanía en general, haciendo de la educación una «cosa pública», de todos; (VII) centrándose en la calidad de los aprendizajes, es decir, una gestión administrativa centrada en el alumnado y en sus necesidades; (VIII) promoviendo un desarrollo profesional que permita a los docentes ser conscientes de una nueva visión de su profesión y de su tarea, respetando su historia profesional y avanzando en el despliegue de acciones que sean coherentes con el desarrollo ético.

CLAVES PARA AVANZAR

Hemos dedicado este documento a facilitar elementos de análisis que nos permitan situar las opiniones, actitudes y actuaciones relacionadas con la violencia escolar, en torno a los cinco grandes marcos teórico-prácticos que se han descrito y sobre los que hemos tratado de poner en evidencia sus puntos fuertes y sus lagunas.

Es evidente que el modelo denominado «*escuelas democráticas*» es el más completo y ambicioso. Si bien su consecución, como modo habitual para el funcionamiento de los centros, hoy por hoy (dado el estado de la situación), sigue siendo una empresa difícil.

Tal y como hemos puesto de manifiesto, el citado modelo enfatiza la importancia de la propia institución y de sus recursos –currículo, organización, profesorado, familia y contexto– a la hora de abordar el fenómeno de la violencia escolar. Por otra parte, nuestra experiencia de trabajo con instituciones educativas insertas en contextos marginales y violentos, nos ha hecho coincidir con estos planteamientos, valorando la disponibilidad de marcos analíticos y estratégicos enraizados en la cultura «de lo escolar». Estas razones nos han llevado a considerar las prácticas y propuestas del modelo de «*escuelas democráticas*» como un referente claro y riguroso para la promoción de escuelas en convivencia.

No queremos dar una impresión de exclusividad y de rígida ortodoxia teórica. El resto de enfoques analizados aportan, unos más que otros (así lo hemos ido valorando

en cada caso), toda una serie de conceptos y líneas de acción que pueden ser muy útiles, pero siempre dentro de un constructo que tenga como soporte la construcción colectiva de una posición éticamente democrática de los cinco ejes señalados: (I) el currículo y su definición, (II) la organización escolar y su práctica, (III) el profesor y su desarrollo profesional, (IV) las familias y el contexto de las escuelas, y (V) las políticas escolares.

El modelo de «*escuelas democráticas*» surge con la pretensión de aprender de la investigación sobre aquellas escuelas que mejoran en los logros y calidad de los aprendizajes y en la sensatez, racionalidad y justicia del planteamiento curricular y organizativo. Desde este posicionamiento se huye de los «sofisticados programas expertos» para acercarnos a una práctica institucional racional, basada en el respeto, la construcción colectiva del conocimiento, la solidaridad, la justicia escolar y la seguridad afectiva dentro de un concepto de construcción de la ciudadanía democrática.

Si realmente queremos conseguir la convivencia sobre la base de la equidad, nuestro objetivo debe ser modificar las estructuras esenciales y los modos de hacer cotidianos de las escuelas en las cuestiones básicas que les son propias. Sin embargo existe una enorme tentación por sumarse a la «fiebre» de la aplicación de programas –cuanto más novedosos y «milagreros» mejor– y a renunciar a replantearse los contenidos y los modos de enseñar. Es evidente que esta última opción «experta» será no sólo inútil, sino incluso contraproducente, si las cuestiones fundamentales y específicas de las escuelas siguen sin cambiar.

Promover escuelas humana y psicológicamente más saludables requiere estructuras y estrategias escolares que permitan la puesta en marcha de acciones de cuidado personal, de cobertura y de seguridad, con las que se identifique profesorado y alumnado. Este objetivo no es ni más ni menos que otra manera de expresar la conquista de las escuelas como espacios donde ir desarrollando cotidianamente, en aproximaciones sucesivas, esa añorada democracia real y comprometida que tanto echamos de menos como tejido social que diera mayor sentido a las democracias meramente formales tan desgastadas y denostadas hoy en el terreno macropolítico.

Esta aportación habrá tenido sentido si ha conseguido facilitar de alguna manera ese camino.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Almeida, A. M. (1999). Portugal, en P. K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (eds.) (1999). *The Nature of School Bullying. a Cross-National Perspective*. London. Routledge, 174-187.
- Appel, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona. Paidós/MEC.
- Appel, M. (1993). *El conocimiento oficial*. Barcelona. Paidós.
- Appel, M. (1997). Política educativa y programa conservador en EEUU, *Revista de Educación*, 313, 179-198.
- Apple, M. y Beane, J. A. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.
- Ashenden, D., Blackburn, J., Hannan, B. y White, D. (1988). *Manifiesto for a democratic curriculum*, en S. Kemmis y R. Stake, *Evaluating curriculum*. Victoria. Deakin Univ.

- Bacharach, S. B. & Lawler, E. J. (1980). *Power and Politics in Organizations. The social psychology of conflict, coalitions, and bargaining.* San Francisco, CA. JosseyBass.
- Bacharach, S. B. & Mundell, B. L. (1993). *Organizational Politics in Schools. Micro, Macro, and Logics of Action*, *Educational Administration Quarterly*, 4 (29), november, 423-452.
- Bacharach, S. B. et al. (1995). *Institutional Theory and the Politics of Institutionalization. Logics of action in school reform*, en R. Ogawa (ed), *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy III.* London. Jai Press Inc.
- Ball, S. J. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona. Paidós/MEC.
- Ball, S. J. (1993). *Education markets, choice and social class. the market as a class strategy in the UK and the USA*, *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1), 3-19.
- Ball, S. J. (1994). *Entrevista realizada a Stephen J. Ball*, *Cuadernos de Pedagogía*, 229.
- Bardisa, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*, *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Bardisa, T. (1998). *Las metáforas de la dirección*, en V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI.* Madrid, 325-340.
- Beck, U. (1998a). *La sociedad del riesgo.* Barcelona. Paidós.
- Beck, U. (1998b). *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Barcelona. Paidos.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización.* Barcelona. Paidos.
- Bernal, J. L. y Gil, M^a T. (1999). *Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad*, *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 33-38.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* Barcelona. El Roure.
- Bernstein, B. (1998a). *Clases, códigos y control.* Madrid. Akal.
- Bernstein, B. (1998b). *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid/La Coruña. Morata-Paideia.
- Bloom y otros (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de metas educativas (Tomos I y II).* Alcoy. Marfil.
- Bolívar, A. (1999). *Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno. descripción y balance*, en J. M. Escudero (coord.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum.* Madrid. Síntesis.
- Bourdieu, P. (1973). *Cultural reproduction and social reproduction*, en R. Brown, *Knowledge, Education and Cultural Change.* Londres. Tavistock.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona. Laia.
- Byrne, B. (1993). *Coping with bullying at school.* Dublin. The Columbia Press.
- Byrne, B. (1994). *Bullying. A Community Approach.* Dublin. The Columbia Press.

- Byrne, B. (1998). Conferencia presentada en la European Conference on initiatives to combat school bullying. Londres.
- Carbó, J. M. (1998). Dieciséis tesis sobre disciplina, Cuadernos de Pedagogía, 284, 82-85.
- Carr, W. (1996). Una teoría crítica para la educación. Madrid. Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona. Martínez Roca.
- Cascón, F. (1995). Metodología en la resolución de conflictos, Trabajadores de la Enseñanza, enero. [www.pangea.org/edualter /material/euskadi/mediacio.htm].
- Castells, M. (1998a). La Era de la Información (Vol.I. La Sociedad Red, Vol.II. El poder de la identidad, Vol.III. Fin de Milenio). Madrid. Alianza.
- Castells, M. (1998b). El reverdecimiento del yo. el movimiento ecologista. [aquibaix.com/factoria/articulos/ Castells5.htm].
- Castells, M. (2000a). La ciudad de la nueva economía. Conferencia pronunciada en el Salón de Ciento del Ayuntamiento de Barcelona, en el acto de clausura del Master La ciudad. políticas proyectos y gestión [www.fbg.ub.es]. Universidad de Barcelona (dirigido por Jordi Borja). [www.lafactoriaweb.com/ articulos/castells12.htm].
- Castells, M. (2000b). Inauguración del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. [www.elnorte.iespana.es/elnorte/docu/ a001.htm].
- Castells, M. (2001). Globalización y antiglobalización, EL PAÍS (24/03), 11. [www.elpais.es].
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. Revista de Psicología Universitas Tarraconensis. 14, 131-145.
- Connell. R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid. Morata.
- Darling-Hammond, L. (1997a). School reform at the Crossroads. confronting the central issues of teaching, Educational Policy, 11 (2), 151-166.
- Darling-Hammond, L. (1997b). The right to learn. A blueprint for creating schools that work. San Francisco. Jossey-Bass. Traducido por Marhuenda Fluixá, F. y Portela Pruaño, A. (2001). El derecho de aprender. Barcelona. Ariel.
- Debardieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa. Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones, Revista de Educación, 313, 79-93.
- Defensor del Pueblo (1999). Informe sobre violencia escolar. [www.defensordelpueblo.es].
- Díaz, M.J. (2004). La evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Madrid. INJUVE.
- Domínguez, J. (2001) (coord.), Rogero, J., Gordo, J. L., Sierra, J., Rey, F., Lancho, M., Martín, M^a J., García, E., Tenn, M., Pampyn, E., Arroyo, P., Ferrero, C., Cortijo, B., Narro, I., Rieiro, I., Gallego, E. y García, R. J.. Sugerencias de la Federación de los MRPs de Madrid para el debate de la futura Ley de Calidad. I Los fines de la Educación básica. II Educación básica y curriculum comprensivo. III Tiempos y espacios escolares. IV Etapas educativas y ciclos. Getafe, Madrid. Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta. [www.ctv.es/USERS/cprgetafe/DOCUMRPS.htm].
- Echeburría, E. (2000). La violencia en los adolescentes. La conflictividad en el ámbito escolar. Segovia. Fundación Universidad de Verano de Castilla y León.

- Escudero, J. M. (2001). Guías para la discusión sobre el desarrollo de proyectos de calidad educativa en escuelas públicas democráticas, (texto inédito).
- Escudero, J. M. (2003a). Equidad y calidad. una buena educación para todos, XIX encuentro de ADEME, Priego de Córdoba. CEP de Priego-Montilla.
- Escudero, J. M. (2003b). La Educación Compensatoria y la Organización escolar. ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros?, Universidad de Murcia, Texto inédito.
- Escudero, J. M. y González, M^a T. (2000). Proyecto Atlántida por una Escuela pública y democrática. Valores constitutivos, estructuras, políticas y procesos de desarrollo. Granada (texto inédito).
- Esperanza, J. (2001). Los problemas de la convivencia escolar. un enfoque práctico, en Federación de Enseñanza de CCOO, La convivencia escolar. un problema actual. Madrid. Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Feito, R. (2002). Nacidos para perder. El rechazo escolar entre los alumnos de secundaria (documento inédito).
- Feito, R. (s.f). Debate sobre la ESO en internet (documento policopiado).
- Feito, R. y Guerrero, A. (s.f.). Una alternativa escolar democrática y de calidad. Impresiones de una visita a las escuelas democráticas de Nueva York (documento policopiado).
- Fernández Enguita, M. (1998). La escuela a examen. Madrid. Pirámide.
- Fernández Villanueva, C. (ed.) (1998). Jóvenes violentos. Causas psicobiológicas de la violencia en grupo. Barcelona. Icaria.
- Fernández, I. (1996a) Estudio y modelo de intervención de la violencia interpersonal en centros educativos, Bienestar y Protección Infantil, 2, 96-112.
- Fernández, I. (1996b) Manifestaciones de violencia en la escuela. el clima escolar, Educadores, 180, 35-53.
- Fernández, I. (1998a). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid. Ed. Narcea.
- Fernández, I. (1998b). Un día más. Madrid. Oficina del Defensor del Menor.
- Fernández, I. (1998c). Manifestaciones de violencia en la escuela. El clima escolar, Revista Movimiento Junior de Acción Católica, 129 (julio-agosto).
- Fernández, I. y Ortega, R. (1995a). Material del curso para EOEPs. Madrid. Comunidad de Madrid.
- Fernández, I. y Ortega, R. (1995b). La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros, y violencia interpersonal. un proyecto de intervención ligado a la reforma educativa en curso. Sevilla. IV Congreso estatal sobre infancia maltratada, 284-289.
- Fernández, I. y otros (1991). Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica. Madrid. CEP de Villaverde.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991) Como te chives ya veras, Cuadernos de Pedagogía, 193, 69-72.
- Freire, P. (1975). La pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI (trabajo original publicado en 1969).
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona. Paidós-MEC.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria, en M. Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós educador, 85-96.
- Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure (trabajo original publicado en 1995).
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós.
- Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1976). *La planificación de la enseñanza*, México. Trillas.
- Giroux H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós/MEC.
- Giroux H. A. (1992). *Border Crossing. Cultural Worker's and the Politics Education*. London. Routledge.
- Giroux H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós.
- Giroux, H. A. (1999). *Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar. cultura y política en el nuevo milenio*, en F. Imbernon (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Graó.
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (1990). *Reproduciendo la reproducción. La política del encasillamiento (Tracking)*, en H. A. Giroux, *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós/MEC, 239-249.
- Gómez Alonso, J. (2002). *Convivencia y conflicto. Modelos de intervención educativa. La vía de la prisión y la vía de la universidad*, Madrid. VI Jornadas de Orientación Educativa de la Dirección de Área Territorial Madrid-Sur (documento fotocopiado).
- González, P. y Delgado, B. (2000). *La organización de los centros como facilitadora de la convivencia*, en *Terceras Jornadas, Acción Educativa y Convivencia*. Valladolid. Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, 29-37.
- Guarro, A. (1998). *La integración Curricular de los Valores Democráticos y Solidarios*. Canarias. Santander. Federación de Enseñanza CC.OO.
- Guarro, A. (1999a). *El curriculum como propuesta cultural democrática*, en J. M. Escudero (ed), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum*. Madrid. Síntesis.
- Guarro, A. (1999b). *Por un curriculum escolar democrático para el nuevo siglo* (texto manuscrito).
- Guarro, A. (2001). *Curriculum democrático. Una respuesta a los retos que se le plantean a la Escuela del siglo XXI, Cuaderno 2*. Madrid. FIES.
- Guarro, A. (2002). *Curriculum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona. Octaedro.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. Península.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid. Tecnos.

- Hargreaves, A. (1994). Restructuring. Postmodernity and the Prospects for Educational Change, *Journal of Educational Policy*, 26 (2), 363-392.
- Hargreaves, A. (1996a). Transforming Knowledge. Blurring the Boundaries between Research, Policy and Practice, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2), 105-122.
- Hargreaves, A. (1996b). Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid. Morata.
- ISE-IVEI (2004). El maltrato entre iguales. «Bullying» en Euskadi. E.S.O., <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/indexpub.htm>.
- ISE-IVEI (2005). El maltrato entre iguales. «Bullying» en Euskadi. EDUCACIÓN PRIMARIA, <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/indexpub.htm>
- Jackson, P. (1968). La vida en las aulas. Madrid. Morata/Fundación Paideia .
- Johnson, D. W. y Jhonson, R. T. (1999). Cómo reducir la violencia en las escuelas. Buenos Aires. Paidós.
- Kaufman, R. A. (1976). Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas. México. Trillas.
- Lederach, J. P. (1998) Construyendo la paz. reconciliación sostenible en sociedades divididas. Bilbao. Bakeaz/Gernika Gogoratzuz.
- Lederach, J. P. (2000). El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz. Madrid. Los libros de la Catarata.
- Levin, H. (1991). Accelerating the progress of all students. Albany, N.Y.. A. Nelson Rockefeller Institute of Government, State University of New York.
- Levin, H. (1995). Aprender en las escuelas aceleradoras (Accelerated schools), en Varios, Volver a pensar en la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid. Paideia-Morata, 80-95.
- Lieberman, A., Falk, B. y Alexander L. (1994). A Culture in the Making. Leadership in Learner-Centered Schools. New York. Teachers College, Columbia University.
- Luengo, F. y Guarro, A. (2003). La reconstrucción de la cultura escolar. dimensiones y procesos, en Sánchez, P. y Luengo, F.. La convivencia democrática y la disciplina escolar. Proyecto Atlántida. 29-44.
- Luna, F. y Jaussi, M^a. L. (1998). CP «Ramón Bajo» de Vitoria-Gasteiz. Una comunidad de aprendizaje, *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 36-44.
- Mager, R. (1972). Formulación operativa de objetivos didácticos. Madrid. Morata.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares. una visión desde Europa, *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
- Moreno, J. M. (1999). Modelos de corte deliberativo y práctico. descripción y balance, en J. M. Escudero (ed). Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum. Madrid. Síntesis.
- Muñoz Molina, A. (2000). Instrucción pública, EL PAÍS. Suplemento dominical. 30/01/2000 [www.elpais.es].
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid. Morata.

- Olweus, D. (1999) Sweden, en P.K. Smith; y Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (eds.). *The Nature of School Bullying. a Cross-National Perspective*. London. Routledge, 7-28.
- O'Moore, A. M. y Hillery, B. (1989) Bullying in Dublin schools, *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene, *Revista de Educación y Cultura*, 14, 23-26.
- Ortega, R. (1993) Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. La cara más oculta del curriculum escolar, en F. Loscertales y M. María (eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*. Madrid. Eudema.
- Ortega, R. (1994a). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre violencia y maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB, *Revista de Educación*, 27 y 28, 191-216.
- Ortega, R. (1994b). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros, *Revista de Educación*, 304, 25-280.
- Ortega, R. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros en la Segunda etapa de EGB, *Infancia y Sociedad*, 28 y 29, 191-216.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de Intervención Preventiva contra los malos tratos entre iguales, *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998). Trabajando con víctimas, agresores y espectadores, en R. Ortega, *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares, *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Peterson, B. (1999). La Escuela Fratney. un viaje hacia la democracia, en M. Apple y J. A. Beane, *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.
- Pikas, A. (1989). The Common Concern Method for the treatment of Mobbing, en E. Roland y E. Munthe (eds.), *Bullying an International Perspective*. Londres. David Fulton Publisher.
- Proyecto Atlántida (1999). Escuela democrática. www.proyecto-atlantida.org
- Santos, M. A. (1995). Como en un espejo. Investigación sobre la participación en los consejos escolares de centro, en Varios, *La participación y la evaluación en la gestión de los centros educativos*. Granada. Forum Europeo de administradores de la educación en Andalucía.
- Schwab, J. (1974). Un enfoque práctico para la planificación del curriculum. Buenos Aires. El Ateneo.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Valencia. Centro Reina Sofía para el Estudios de la Violencia, <http://www.acesc.net/violeciaesc.pdf>
- Sironik, K. A. (1991). Critical inquiry. A paradigm for praxis, en E. C. Short (ed.), *Forms of curriculum inquiry*. Albany. SUNY Press, 243-258.

- Skilbeck, M. (1982). *A core curriculum for de common school*. London. University of London Institute of Education.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica en la práctica de aula, *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- Trianas, M. V. (2000). *La violencia en el contexto escolar*. Málaga. Aljibe.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel.
- Uranga, M. (1993). *Experiencias de mediación escolar en Gernika*. Gernika Gogoratuz. Gernika-Lumo. [www.pangea.org/edualter/material/euskadi/mediacion.htm].
- Vieira, M. Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counseling in the Iberian Peninsula, en E. Roland y E. Munthe (eds.), *Bullying an International Perspective*. Londres. David Fulton.
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development, *School Review*, november, 51-65.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior /middle and secondary schools, *Educational research*, 35, 3-25.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós-MEC.

CRAPS: COMUNICACIÓN EN LA RELACIÓN DE AYUDA PSICOPEDAGÓGICA. UN MODELO PARA LA INTERVENCIÓN SISTÉMICA EN EL CENTRO DE ESO

María Eulalia Palau del Pulgar¹

Con frecuencia la intervención psicopedagógica en los centros de Educación Secundaria Obligatoria se ve empañada por un clima de malestar que pone de manifiesto la complejidad de los problemas educativos, y la incertidumbre para encontrar una solución que satisfaga a todos los implicados en las dificultades: profesorado, familias y alumnado.

Se parte de un estudio llevado a cabo entre los cursos 1997 y 2004 que recoge un itinerario de actuaciones psicopedagógicas a partir de las anotaciones registradas en una docena de cuadernos de campo en esos siete cursos escolares en cuatro IES distintos.

El material es sistemáticamente elaborado a partir de los cuadernos de campo, las anotaciones de entrevistas, reuniones, observaciones... Primeramente se analizó como un relato que era preciso clarificar y valorar; seguidamente se hizo la descripción cualitativa, y por último se aplicó la técnica de estudio de casos en una selección de intervenciones, trece en total, que mostraban la complejidad de los problemas personales y educativos de algunos alumnos que se habían tenido que afrontar. En ellos se valoró la oportunidad de la respuesta psicopedagógica para incorporar elementos de intervención sistémica, breve y estratégica, y la relación de ayuda.

Los resultados mostraron cómo la percepción de satisfacción de los distintos implicados (alumnos, familias, direcciones de centros y profesorado) es evidente cuando las condiciones de la intervención psicopedagógica se gestionan desde los planteamientos del modelo CRAPS: Comunicación en la Relación de Ayuda Psicopedagógica. Intervenir en el contexto donde se muestran los síntomas. La intervención como relación de comunicación a través de las personas con las que el adolescente tiene confianza y confían en él. Respetar los derechos del adolescente. No pensar jamás que el derecho a la educación puede conculcar otros derechos, como son el de tener padres, el derecho a la intimidad, el derecho al ocio,... entre otros.

¹ CRAPS comunicación en la relación de ayuda psicopedagógica maria-eulalia.palau@comunicactiva.org

El modelo CRAPs tiene como primer objetivo atender al alumno, que debe ser el centro de la acción educativa escolar, y por extensión, la razón de ser de maestros, profesores y orientadores se cimienta en los siguientes pilares:

1. El niño o el adolescente como persona singular a quien debemos ayudar a crecer y a aprender. El alumno como persona, y no como problema.
2. La naturaleza del potencial humano: capacidad de resiliencia e inteligencias múltiples.
3. La sociedad de masas telecomunicada. Proceso educador de la comunicación de masas.
4. Los profesores y la cultura de ayuda.
5. Ganar tiempo a favor de los alumnos trabajando en red.

EL MODELO CRAPs¹: SU CONSTRUCCIÓN

El modelo de intervención educativa pedagógica se diseñó para dar respuesta a las necesidades de alumnos y profesores, optimizando las relaciones en el centro de secundaria y aprovechando el recurso humano que significa el psicopedagogo, un profesional del claustro de profesores del centro educativo que comparte vida, inquietudes y compromiso de mejora de la comunicación en la comunidad escolar.

El modelo CRAPs se construyó en una investigación etnográfica en la que se recogieron y estudiaron 484 casos en los que se intervino de forma sistemática y sistémica, a lo largo de 7 cursos escolares, en 4 centros de ESO y valorando 6 estilos directivos diferentes.

Los datos recogidos en los cuadernos de campo se analizaron en una base de datos con 46 campos. Las variables, eje alrededor de los cuales se organizó el vaciado del material, fueron: Implicación del centro [IC], Confirmación del Problema [CP], Teoría del Alumno [TA], Comportamiento Clave de la Ayuda [CA], y Efectividad Percibida [EP]. El contenido de cada bloque dio lugar a categorías y dimensiones de interés. El paso siguiente al estudio de la base de datos fue la construcción de una matriz de datos.

Toda la información organizada se estudió, hasta su total saturación, en el marco de la *teoría anclada*, la Grounded Theory enunciada por Glasser, B.G. y Straus, A.L.² en 1965. que proclama como método científico la libertad de avanzar construyendo explicaciones con los datos que se han recogido, en base a codificar las notas tomadas, muestrear y comprobar, anotaciones e intuiciones, ordenamiento y clasificación, y redacción organizada. La investigación en una teoría anclada se ajusta a los datos, ha de aportar categorías, conceptos y proposiciones que se muestren racionalmente consistentes para una correcta construcción de la teoría, y puede ir más allá de una teoría explicativa y, también, puede contribuir al cambio, la mejora puntual o incluso una mejora continua de la realidad en la que se interviene.

También se estudiaron algunos casos en profundidad con el método del análisis de casos. Trece monografías que mostraban situaciones singulares, algunas de ellas muy graves, en las que se había intervenido de forma sistémica y estratégica.

En el transcurso de la etnografía se atendió a los alumnos, a los profesores que se interesaban por ellos, y a las familias. Siempre que se consideró oportuno se trabajó con ellos si estaban dispuestos a colaborar en la ayuda del adolescente. A continuación se muestra gráficamente el tipo de intervenciones que se llevaron a cabo.

CRAPS: COMUNICACIÓN EN LA RELACIÓN DE AYUDA PSICOPEDAGÓGICA.
UN MODELO PARA LA INTERVENCIÓN SISTÉMICA EN EL CENTRO DE ESO

		Intervención estratégica		
		SI	NO	Total
Intervención sistémica	SI	94	197	291
	NO	16	177	193
Total		110	374	484

Gráfico sobre los tipos de intervenciones realizadas

INTERVENCIONES REALIZADAS SEGÚN EL GÉNERO DE LOS ALUMNOS

		Intervención estratégica (chicas)		
		SI	NO	Total
Intervención sistémica (chicas)	SI	34	81	115
	NO	4	83	87
Total		38	164	202

Intervenciones sistémicas o breve estratégicas en relación con el género: chicas

		Intervención estratégica (chicos)		
		SI	NO	Total
Intervención sistémica (chicos)	SI	60	116	176
	NO	12	94	106
Total		72	210	282

Intervenciones sistémicas o breve estratégicas en relación a género: chicos

La valoración positiva acerca de la intervención psicopedagógica fue significativamente superior a la esperada en todas las situaciones educativas de las familias de los casos atendidos. En el caso de las familias muy problemáticas, la valoración negativa fue inferior a la esperada.

Los casos atendidos que recibieron ayuda según las modalidades de intervención sistémica-ordinaria se valoraron más positivamente por las instancias implicadas en la valoración favorable o desfavorable del proceso resultado de la intervención, que los casos atendidos con las modalidades de intervención ordinaria, no sistémica.

CRAPS ENMARCADO EN LA INTERVENCIÓN SISTÉMICA Y LA RELACIÓN DE AYUDA PSICOPEDAGÓGICA

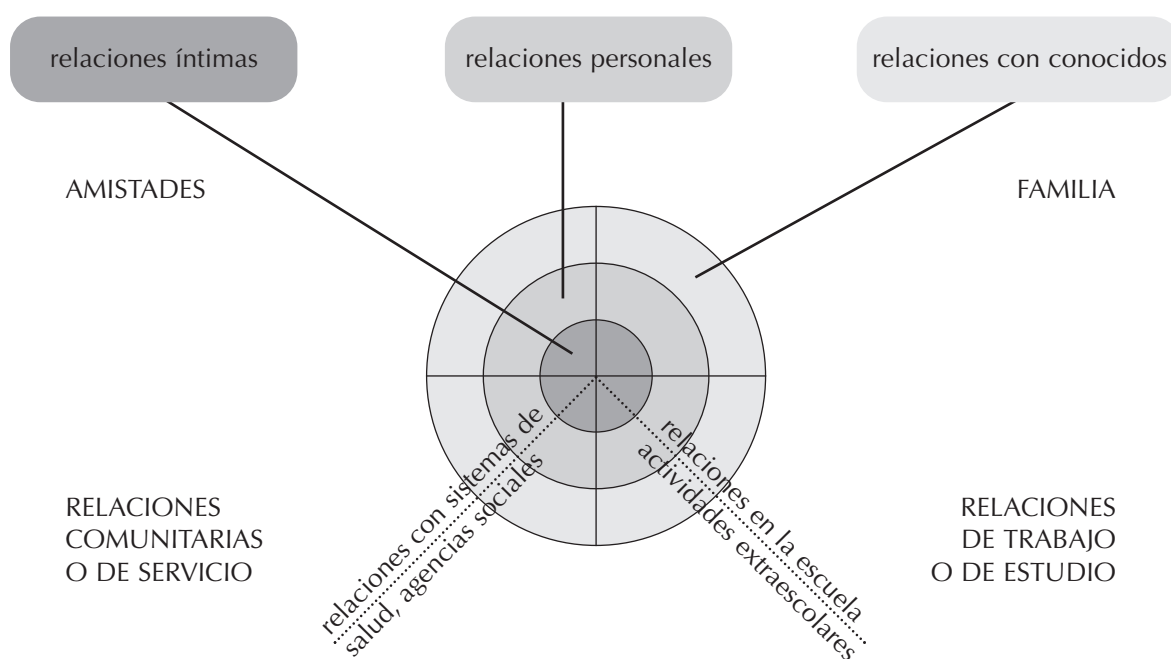
MODELO DE INTERVENCIÓN UTILIZADO: LA INTERVENCIÓN SISTÉMICA

La visión sistémica facilita un juego de ópticas que permiten focalizar, con amplitud y profundidad de campo variadas, múltiples espacios del ecosistema escolar e intervenir preventivamente o para resolver un conflicto, con más posibilidad de éxito.

El profesional de la orientación, de la psicopedagogía, valora los contextos de intervención, y en función de dónde vea más posibilidades para salvar al alumno, reforzará siempre las relaciones en un contexto de ecología humana.

Compartimos con Sluzki³ que los contextos culturales y sociales, históricos, políticos, religiosos... forman parte del universo relacional del individuo.

La red social personal puede ser definida como la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como significativas o define como diferenciadas de la masa anónima de la sociedad. Esta red responde al nicho interpersonal de la persona, y contribuye substancialmente a su propio reconocimiento como individuo y a su imagen de sí. Constituye una de las claves centrales de la experiencia individual de identidad, bienestar, competencia y protagonismo o autoría, incluyendo los hábitos de cuidado de la salud y la capacidad de adaptación en una crisis.



Mapa de red social según Sluzki (1996) completada por la autora

La red social puede ser registrada en forma de mapa mínimo que incluye a todos los individuos con los que interactúa una persona dada. El mapa puede ser sistematizado en cuatro cuadrantes, a saber:

- Familia.
- Amistades.
- Relaciones laborales o escolares (compañeros de trabajo o estudios).
- Relaciones comunitarias, de servicio (por ejemplo, servicios de salud) o de credo.

Sobre estos cuadrantes se inscriben tres áreas:

- Un círculo interior de relaciones íntimas, tales como familiares directos con contacto cotidiano, y amigos cercanos.

- Un círculo intermedio de relaciones personales con menor grado de compromiso, tales como relaciones sociales o profesionales con contacto personal pero sin intimidad, “amistades sociales”, y familiares intermedios, y...
- Un círculo externo de conocidos y relaciones ocasionales, tales como conocidos de escuela o trabajo, buenos vecinos, familiares lejanos o cofeligrases.

METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN BREVE ESTRATÉGICA

Dentro de la intervención sistémica, se optó por la breve estratégica cuyas primeras formulaciones encontramos en los investigadores del MRI de Palo Alto California, encabezados por Watzlawick⁴ (1971,1982,1990). Posteriormente la utilizó Selvini Palazzoli⁵ (1986) al replantear la intervención del psicólogo en las escuelas de Milán, más tarde retomaron el estudio y la práctica Watzlawick y Nardone⁶ (1991) y Nardone y Fiorenza (1995)⁷.

La perspectiva estratégica constructivista no tiene afiliación a ninguna teoría o escuela sobre la conducta humana, y menos aún a cualquiera que tipificase los casos como normales o patológicos, sino que procura entender los problemas humanos que se dan en el aula desde una visión de los mismos, que los plantea como el resultado de una interacción entre individuo y realidad. Se intenta ver cómo los seres humanos interactúan con la realidad y cómo intentan resolver el problema, qué estrategias se han utilizado y qué resultados han obtenido. Se utiliza la intervención breve estratégica porque hace tiempo que los problemas se van arrastrando y las propias intervenciones han hecho todavía mayor el problema. Para buscar una solución se estudia una intervención rápida, capaz de romper de manera efectiva el círculo vicioso que mantiene el problema.

La intervención estratégica se interesa por la funcionalidad del comportamiento humano frente a los problemas de la existencia y la convivencia. Se pretende incidir en la relación de cada uno consigo mismo, con los otros y con el mundo.

EL MODELO DE INTERVENCIÓN SE ENMARCA EN LA RELACIÓN DE AYUDA

Carkhuff define ayudar como un arte, y lo concreta en un texto citado por Giordani⁸

Ayudar es el arte de promover en una persona un cambio constructivo en el comportamiento. Se trata de aumentar la dimensión afectiva de la vida individual y hacer posible un mayor grado de control en la actividad que ha de llevar a cabo.

La ayuda es auténtica cuando la *comunicación* ayuda y favorece el crecimiento del otro, cuando le permite descubrir, encontrar nuevos aspectos y posibilidades en sí mismo. Son fruto de una ayuda efectiva la adquisición de comportamientos cada vez más constructivos y eficientes, la potenciación de la sensibilidad emotiva, poner en acción, de manera eficiente y constructiva, todos los recursos de que dispone una persona.

La relación de ayuda a los adolescentes en situación escolar se enmarca en un espacio normalizado, el centro educativo, que no es un espacio clínico, donde no cabe la terapia en el sentido clásico, ni forma parte de la red de los servicios sociales. Es un espacio de aprendizaje y de relaciones entre adultos y adolescentes, y entre adolescentes entre sí.

Hay que procurar que ningún adolescente sea objeto de discriminación, aunque sea pretendidamente positiva. Es importante situarnos en las relaciones de aprendizaje y no en las de salud. Los adolescentes, tengan o no problemas de salud, vivan o no una situación de riesgo social, necesitan en el IES un espacio normalizado, un santuario de protección, donde puedan ser tratados como todos sus compañeros sin distinciones. Sólo hay que hacerle sentir que se le trata con respeto y que se le acepta como es.

Las diferentes facetas de la relación que debe establecerse entre el orientador, psicopedagogo y el alumno, se podrían concretar en ayudar al adolescente a descubrir y gestionar adecuadamente los siguientes aspectos: cómo vive la situación actual, qué piensa de ella, qué incidencia considera que tiene esta situación en la prospectiva de futuro; cuáles son sus intereses y motivaciones en sus actividades escolares o extraescolares; en qué es y se siente competente, cuál es su rendimiento académico; cuáles son sus capacidades personales; qué emociones experimenta en las distintas situaciones; qué comportamientos se derivan de las emociones que le produce la vida escolar y la que desarrolla en otros ámbitos; cuáles son sus expectativas de futuro.

En la vida de un instituto de educación secundaria hay distintas situaciones que invitan a una relación de ayuda. La ayuda se da en una relación de estima y cordialidad que se comparte en una situación vital y al ser correspondida permite reconocer lo mejor del otro, es una situación humana porque se da entre personas; interpersonal porque conduce al compromiso mutuo entre sí mismo y con el otro; comunitaria porque se fortalece como una verdadera comunidad donde el yo queda completado y construye el nosotros con una actitud que conduce a la reciprocidad.

POTENCIANDO EL CUMPLIMIENTO DE LA CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE

En el centro escolar se debe velar por el cumplimiento sobre por el derecho a la educación, pero sin menoscabar otros derechos igualmente importantes:

- del derecho a la educación (art. 28 y 29)
- el derecho a la no discriminación (art. 2),
- el derecho a tener padres (art. 9),
- el derecho a expresar su opinión y la libertad de expresión (art. 12 y 13),
- el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (art. 14),
- el derecho a la protección de la vida privada, a la intimidad (art. 19),
- el derecho al juego, al ocio y a las actividades culturales (art. 31).

Algunas veces, seguramente sin querer, o por desconocimiento, en el centro educativo se incumple algún derecho y nos convertimos en maltratados institucionales.

PILARES QUE SOSTIENEN EL MODELO CRAPS

En el transcurso de un trabajo etnográfico a lo largo de siete cursos escolares se ha diseñado, ensayado y construido el modelo que tiene como primer objetivo atender al alumno como persona única, como centro de la acción educativa escolar, y por extensión la razón de ser de maestros, profesores y orientadores. El modelo se cimienta en los siguientes pilares:

1. El adolescente, persona singular a quien debemos ayudar a crecer y a aprender. El alumno como persona, y no como problema.
2. La naturaleza del potencial humano: capacidad de resiliencia e inteligencias múltiples.
3. La sociedad de masas telecomunicada. Proceso educador de la comunicación de masas.
4. Los profesores y la cultura de ayuda.
5. Ganar tiempo a favor de los alumnos trabajando en red.

Pilares que sostienen el modelo CRAPs

EL ADOLESCENTE PERSONA SINGULAR

El adolescente es una persona singular, y como tal debe ser respetado, y aunque todos tengan la tendencia a vestirse igual y a utilizar el mismo argot, cada adolescente es un individuo singular, que se mueve, se desarrolla, se inhibe o se enquistaba formando parte de tres sistemas en los cuales se mueve simultáneamente: la familia a la cual pertenece, y de la que en condiciones normales empieza a distanciarse; la escuela, a la que está obligado a asistir; y el grupo de iguales que, en este momento evolutivo, juega un papel importante en su vida. Y es en este grupo en el que cualquier adolescente quiere ser admitido y ser miembro de pleno derecho.

Cuando las necesidades de los alumnos lo hacen oportuno, es preciso conectar también con los padres para trabajar juntos en beneficio del chico o chica, valiéndonos de aquello positivo que podamos resaltar de la manera como ejercen su función paterna, haciéndonos sus cómplices a favor del chico o la chica, jamás sus aliados para ir en contra de los hijos.

El adolescente, sea buen estudiante o no, necesita ser escuchado, respetado, querido, jamás condenado como persona. Está harto de explicaciones de parte de los adultos que le rodean, que pretenden ser razonadas y razonables; necesita una experiencia de estima adulta, madura, que le exija y le ayude a crecer, necesita alguien que de verdad le escuche y esté dispuesto a sentir lo que el adolescente siente y vive; necesita una complicidad para adquirir autonomía y compromiso con el bien común, pero que no pisotee sus derechos personales. Adultos y adolescentes somos diferentes pero no podemos ser indiferentes.

Comprender al estudiante no quiere decir doblegarse ante aquello que dice o exige, y desde el único punto de vista que el ve y vive los hechos, o sobre aquello que nos exige con inmediatez. Ellos siempre tienen una excusa, siempre hay un culpable externo a quien atribuir los errores, pero a esta generalización hay otro correspondiente en el caso de los adultos, muchas veces tenemos a punto una censura en lugar de un aplauso. Es preciso huir de esta espiral que no lleva a otra cosa que a un distanciamiento, a enquistarse unos y otros en las propias ideas y a parapetarse en las propias posiciones.

Debemos buscar la manera de desautorizar las conductas de los alumnos sin desconfirmarlos, ni condenarlos a ellos como personas. La principal función de la comunicación, y si cabe, aún más de la comunicación educativa, es confirmar el valor personal del otro. Si se demuestra al alumno que es valioso para nosotros, con la empatía, la proximidad, la calidez de nuestra relación, se pueden establecer con él vínculos nutricios. Aquello que más facilita que los alumnos puedan crecer y cambiar, si les es necesario, son las relaciones que establecen los profesores con los adolescentes, y los chicos y chicas entre ellos mismos.

Es conveniente ayudar a descubrir, a dar nombre y hablar de las emociones; es esta una forma de ayuda que hay que ofrecer a los adolescentes y a los profesores. Hablar de las emociones las eleva a nivel cortical, allí donde se pueden procesar conscientemente. Hablar y pensar sobre las propias emociones nos da el control sobre ellas, impidiendo que nos superen y nos arrastren.

El adolescente parece gregario, necesita no destacar sobre el grupo, por ello se viste de la misma forma que todo el mundo y dice las mismas frases estereotipadas, pero no admite que se le compare, aunque él siempre haga comparaciones. Agradece que se le trate como una persona única y valiosa. La relación de ayuda nos exige tratar a cada cual como a único, mostrándole y dándole confianza, *sin descalificaciones hacia su persona, su familia o sus amigos*

Algunas veces los adultos no comprenden al adolescente concreto que tienen delante y lo desvalorizan, a veces, cuando hacen las cosas bien hechas no se las saben valorar “porque es su obligación, la de los jóvenes, hacer las cosas tal como las deben hacer”, en cambio se les dice en algunas ocasiones “los adultos se pueden equivocar y no es preciso que pidan disculpas, porque tienen tantos problemas y tantas cosas en la cabeza”,... y quieren que el adolescente se comporte de una manera socialmente adaptada y madura que se parezca al modelo del adolescente ideal, cuando esto sólo se podría dar si el adolescente fuera capaz de gestionar interiormente toda la problemática psicológica que vive, sin manifestarla al exterior.

Hay que aprender a tolerar, intentando comprender, y admitir que hay una cierta distancia entre esta imagen idealizada del adolescente, del alumno que nosotros quisiéramos tener, y el que tenemos. Y esto hace sufrir, es un luto que algunos adultos deben superar. Han perdido un niño y todavía no tienen un joven hecho y derecho. A veces ocurre que frente al adolescente el adulto retorna a su adolescencia y tiene respuestas y reacciones excesivas que van desde la exasperación a la indiferencia. Afloran heridas más o menos cicatrizadas, recuerdos más o menos idealizados. El adulto rememora con placer o rechaza con resquemor.

Es importante aprender a tolerar al adolescente tal como es él. La tolerancia consiste en admitir que el otro tiene derecho a tener una forma de hacer y de pensar distinta a la nuestra. La tolerancia no se refiere a las conductas, las opiniones, las actitudes... se refiere a las personas y cada ser humano tiene derecho a ser respetado. La tolerancia se refiere a los comportamientos que se inscriben en un cuadro justo y legal. No podemos ser tolerantes con el delito, los crímenes, las conductas que ponen en peligro los bienes y la vida propia o de los otros.

Es importante mirar de cara al alumno y verle y aceptarle como persona, y no como problema. Aceptar a los adolescentes no significa admitir aquello que nos parece contrario a lo correcto. Pero debemos aprender a expresar nuestro desacuerdo con las conductas incorrectas, les hemos de dar tiempo para gestionar el enfado y la ira. Hemos de aprender a situarnos a mitad de camino entre la aceptación total y el rechazo. No lo podemos aceptar todo, hay adolescentes que son tiranos, y hay adolescentes que han tenido graves y duras experiencias de sufrimiento. A unos y otros no se les puede tratar igual. Pero con todos ellos tenemos alguna responsabilidad como profesores.

LA NATURALEZA DEL POTENCIAL HUMANO: CAPACIDAD DE RESILIENCIA E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

En lugar de una única y sesgada manera de entender la inteligencia para clasificar a los alumnos, una tentación común en el mundo escolar es preguntarnos cuál es su cociente inte-

lectual, hay que ayudar a profesores y padres a que descubran las amplias diferencias entre los individuos acerca de fortalezas y debilidades intelectuales, siguiendo a Gardner, H (1991, 1999, 2005)⁹ y cómo cada persona tiene una manera propia de abordar las tareas cotidianas. Es importante identificar pronto puntos fuertes y puntos débiles de cada adolescente de manera que podamos hacer una planificación educativa adecuada para optimizar sus capacidades y ayudarlos a realizarse. Consideramos importante aprender a mirar a los alumnos desde la óptica de las inteligencias múltiples, y tener la habilidad de contagiar a los profesores esta distinta forma de percibir y motivar a los alumnos.

Otro punto fuerte en relación al potencial humano y su incidencia en el modelo CRAPs está en el convencimiento que la tarea del profesor está en ser soporte que refuerce la capacidad de resiliencia de los alumnos. Cyrulnik, B.¹⁰ nos muestra la bondad de velar por los procesos educativos y terapéuticos como forma de facilitar y potenciar las capacidades de resiliencia de niños y adolescentes.

Cuando sobrevienen los accidentes en la vida, cuando los lazos se desgarran, estos niños tienen dificultad para encontrar en su nuevo medio los elementos necesarios para reanudar su desarrollo. Necesitan encontrar adultos con el suficiente talento como para tenderles una mano a pesar de lo difícil que les resulta a esos niños establecer un vínculo afectivo. En ocasiones es preciso que algunas personas responsables adquieran una formación profesional que les capacite para entrar en el mundo de estos niños difíciles y permitirles tejer al menos una resiliencia.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005)¹¹ nos hablan de los profesionales de la infancia y la adolescencia como promotores del buen trato y resiliencia resaltando que para dar un buen trato profesional es preciso tener y desarrollar distintas capacidades: capacidad de crear vínculos con las personas, capacidad de facilitar las conversaciones, capacidad de trabajar en red para proporcionar apoyo a todos los implicados, capacidad de escoger el espacio relacional adecuado para la intervención, trabajando con las familias como sistema, trabajando con las personas que forman la familia.

El profesor tiene influencia en la construcción o el soporte de la resiliencia en dos dimensiones: puede revelar, descubrir la capacidad de resiliencia a aquellos alumnos que triunfan académicamente a pesar de vivir en un entorno familiar descorazonador o inadecuado, y con frecuencia también, a aquellos cuya cultura de origen es considerada pobre o diferente. También puede influir, en tanto que está en el ámbito de la escolaridad, ofreciendo un ambiente de aprendizaje cohesionado por un adulto maduro, que aporte elementos de estabilidad relacional e incluso emocional, que favorecen los procesos de resiliencia. El ámbito escolar está considerado, junto a la familia y el grupo de pertenencia, como uno de los tres espacios más importantes de construcción de resiliencia.

LA SOCIEDAD DE MASAS TELECOMUNICADA. PROCESO EDUCADOR DE LA COMUNICACIÓN DE MASAS

A medida que los jóvenes muestran menos interés por la cultura del libro caen los índices de alfabetización y desaparece el sentido crítico y el humano autodirigido, porque cuanto más analfabeto se es, menos capaz se es también de llegar a la abstracción y a pensar críticamente y a distanciarse de la propia experiencia inmediata. Cuando se mira la televisión sin hablar de ella, se destruye la capacidad de los niños y adolescentes para adquirir y enriquecer su propio lenguaje y desarrollar su capacidad de imaginar.

Hay que asumir que el tipo de alfabetización que se hace en las instituciones educativas está diseñado para un tipo de sociedad que caducó, y que actualmente alfabetizar es más complejo y no se ha buscado la nueva forma de hacerlo con éxito. A falta de planteamientos serios, se hace lo mismo que siempre, aunque los resultados sean lo que se ha llamado *fraseo escolar*.

La televisión cambia la manera de fluir la información y de entretenerse, penetra en los hogares desafiando el control de los adultos, si es que lo hay. La televisión más que nunca es un poderoso agente de socialización primaria como lo son la familia y la escuela. Que hace norma (normaliza) aquello que presenta. Se le achacan a la televisión efectos negativos para la educación de niños y jóvenes, pero toda la familia está frente al televisor viendo programas de dudosa calidad.

En general, no se piensa en los efectos no deseados que pueda tener la informática, el ordenador y la conexión a internet. Hemos comprobado en numerosos alumnos, cada vez más, que no estudian ni pizca, algunos son absentistas y sus padres les pagan, con gran esfuerzo, la conexión a Internet "para que puedan hacer los deberes", dirán las abnegadas madres (cuando sus hijos llevan meses sin acercarse al instituto).

Compartimos con Teixidó (1992)¹² que la única solución posible es hacer una *Educación ComunicActiva* que enraizada en nuestra tradición de pedagogía activa, caracterizada por el principio de actividad en el hecho didáctico de enseñar, haga que se aprenda a partir de la experimentación. De la misma forma usaremos los contenidos y los materiales que muestra la comunicación de masas, como motivación y enseñanza a niños y jóvenes para su aprendizaje. Lo que presenta la televisión o encuentran en Internet serán experiencias vicarias que permitan, a modo de laboratorio, aprender.

Mientras la comunicación despierta una gran curiosidad y motivación sin profundizar en nada, la educación ha de partir de la realidad comunicativa y poner en marcha procesos sistemáticos de elaboración. Ignorar esta realidad es hacer inoperante la educación y hacer mayor el abismo que se ha creado entre la escuela y la sociedad.

... En el foro de la escuela se puede ver todo y oírse todo si cada cual puede expresar valoraciones y gustos en el marco de un diálogo abierto que tiene en cuenta la información objetiva de aquellas cuestiones en las que hay clara coincidencia científica y social¹³

Sin intervención educativa nuestros niños y adolescentes reproducen aquello que la televisión, Internet y los videojuegos les dan como norma, pero si desde el centro educativo se hace mediación entre los contenidos y los formatos de comunicación de masas y los alumnos, actuando desde el razonamiento y con la comunicación emocional que aporta el grupo de iguales, con un adulto respetuoso e implicado, los resultados no son una reproducción estereotipada de comportamientos y actitudes, sino una expresión creativa.

LOS PROFESORES Y LA CULTURA DE AYUDA

El modelo pretende introducir o reforzar la cultura de ayuda y de cooperación en la escuela. Nos ayudamos unos a otros como una sociedad que construye un entramado social, ello se refleja en la tarea didáctica y en la mejora de la convivencia, y como consecuencia en la mejora de los aprendizajes. La ayuda se hace creando alianzas. El trabajo docente es un trabajo de grupo, una actitud, una manera de entender las relaciones humanas, un ejercicio de creatividad, con un trabajo original, nunca gregario, que conduce a inventar maneras

que fomenten la relación entre personas, promoviendo las interacciones, deshaciendo prejuicios y evitando etiquetar.

Muchos de los problemas que aparecen en la constelación de las relaciones tienen sus raíces en experiencias vitales, el efecto de las cuales puede ser modificado con nuevos intercambios positivos. Se puede ayudar a un adecuado ajuste personal y del grupo clase, con una actitud sencilla, sincera y cercana, hablando el mismo lenguaje que los profesores, los alumnos y los padres. Por ello el modelo CRAPs huye del campo de la clínica y de la psicometría en el centro escolar, y en cambio apuesta por favorecer las relaciones personales, desde la comprensión y la exigencia.

Los profesores colaboran a la cultura de ayuda procurando ser un asidero para que los alumnos creen y mantengan su capacidad de resiliencia. Se procura huir de la seriedad, propiciando el sentido del humor, creando un clima donde el humor pueda crecer. Reconocemos nuestra imperfección, y el sufrimiento, y los integramos positivamente en la vida, con sonrisa.

GANAR TIEMPO A FAVOR DE LOS ALUMNOS TRABAJANDO EN RED

Los problemas de aprendizaje o relacionales que descubrimos en el día a día de un centro de secundaria, algunas veces no son abordables desde la propia estructura porque tienen sus raíces en otros ámbitos o espacios que nos sobrepasan. En el instituto los vemos, o sufrimos los síntomas de aquello que funciona mal. Muchas veces las causas no están a nuestro alcance ni son de nuestra incumbencia.

Desde el departamento de orientación debemos aprender a plantearnos los problemas que sufren o crean los alumnos, en base a una observación sistemática, con la oportuna y discreta recogida de datos, para detectar y acotar los síntomas que son indicadores de problemas, causa de sufrimiento, de falta de éxito escolar, de absentismo, de tristeza o de rabia mal canalizada, entre otras.

Los datos observacionales recogidos por el profesional que está en contacto y ama al alumno, nos deben llevar a estudiar rápidamente las situaciones, crear complicidades en el centro a favor del alumno, y derivar los casos a quien corresponda, a los servicios especializados.

Una vez derivados los casos de los chicos y chicas con problemas y sufrimiento, a las pertinentes instancias, desde el departamento de orientación, debemos hacer dos cosas: seguir tratando al adolescente de forma que no le hagamos sentir diferente, y velar por organizar agrupaciones y actividades normalizadoras e inclusivas.

PROTOCOLOS DE INTERVENCIÓN

1. En los problemas intervenir inmediatamente, no con precipitación, pero sin dilatar el tiempo para empezar a actuar.
2. Hay que afrontar los problemas y conflictos en el ámbito más próximo en el que se manifiestan: normalmente en el aula. Por ello es conveniente dar el protagonismo al tutor, profesor o al equipo de mediación.
3. Si en el aula la intervención no ha dado resultado, se pasa a la intervención del psicopedagogo con el alumno o alumnos. Es preciso implicar en la relación de ayuda a

otras personas de la red sistémica que se puedan movilizar: profesores que tienen “*buen rollo*”, padres, hermanos, abuelos, amigos.

4. Sólo, en último caso, si fracasan las actuaciones anteriores, habrá que acudir a la Comisión de Convivencia, que normalmente, usa medidas punitivas.
5. Si fuera preciso pedir ayuda externa, habrá que velar para que en los equipos de soporte multidisciplinar se tenga en cuenta la colaboración que se puede ofrecer desde el ámbito normalizado de la escuela, y que se tenga en cuenta los profesores que tienen buena conexión con el adolescente y con alguien de la familia. En el instituto se procurará que en horas lectivas no entren agentes de otros ámbitos, para no significar al alumno con dificultades.
6. Si se trata de casos graves y conocidos y hay que hablar de ellos en las reuniones de equipo docente, habrá que explicar claramente los actuaciones que se va llevar a cabo en el centro, dando las explicaciones justas para preservar el derecho a la intimidad de los adolescentes y sus familias. Habrá que movilizar la relación de ayuda y evitar el etiquetaje.
7. En el marco de la construcción prosocial, en caso de conflictos, o incluso de agresiones, habrá que velar para que se dé apoyo a las víctimas y se ofrezcan medidas educativas de ayuda a los agresores, a los espectadores -aquellos que presenciaron la pelea, los compañeros que lo sabían y callaban- al grupo de clase y medidas de apoyo y sostén –no culpabilizaciones- a las familias.

CÓMO ACTUAR SISTEMICA Y ESTRATÉGICAMENTE

La recogida de información es una *tarea de acción*, a fin de no dilatar la respuesta ni suplantar al primer agente de ayuda. La recogida de información permitirá planificar, aplicar y evaluar. Posteriormente deberá haber una *tarea de reflexión* que permita identificar el problema, definir si se descubren nuevos problemas, analizarlos y tomar decisiones. Si es posible, en el departamento, habrá que discutir y analizar en equipo, para llevar luego a los profesores las líneas dimensionadas y asumidas.

A lo largo del trabajo etnográfico se comprobó que muchos sufrimientos y dificultades, se dan más que por la falta de capacidades cognitivas de los alumnos por las relaciones, por ello hay que ayudar a *reenmarcar* y proporcionar un nuevo marco desde dónde ver las cosas, las situaciones, las realidades.

A continuación se muestra el esquema procedimental que se ha llevado a cabo con éxito.

¿Cómo actuar sistémica y estratégicamente?

1. *Definir el problema.*
2. *Definir los objetivos.*
3. *Definir las soluciones intentadas y fracasadas hasta el momento.*
4. *Definir la estrategia que podría servir para desencallar.*

1. *Definición del problema.*

- ¿Qué se identifica como problema?.
- ¿Con qué comportamientos observables se manifiesta?.

CRAPS: COMUNICACIÓN EN LA RELACIÓN DE AYUDA PSICOPEDAGÓGICA.
UN MODELO PARA LA INTERVENCIÓN SISTÉMICA EN EL CENTRO DE ESO

- Habitualmente, ¿cuándo?, ¿con quién si? ¿con quién no se manifiesta?.
 - ¿Dónde y en qué situación se da?.
 - ¿Con qué frecuencia e intensidad?.
2. *Definir los objetivos.*
- Formular objetivos en positivo.
 - Decidir el itinerario que se va seguir.
 - Poner en marcha cambios mínimos que pueden producir grandes efectos.
3. *Definir las soluciones intentadas hasta el momento que al fracasar han contribuido a consolidar el problema. Si los implicados llegan a entender aquello que no da resultados como solución, se empezará a evitar que lo repitan.*
- ¿Cómo se ha formado el problema?.
 - ¿Con qué finalidad se mantiene?.
 - ¿Qué gana con ello cada uno de los implicados?.
4. *Definición de la estrategia. Se trata de encontrar una técnica y una maniobra preordenada con el fin de conseguir el objetivo que nos hemos propuesto.*
- Encontrar la forma de que el educador suspenda la solución intentada.
 - Insertar cambios de comportamiento a fin de desbloquear la situación.

CLAVES PARA AVANZAR

El modelo CRAPS está suficientemente acotado y perfilado, aunque no acabado. Todavía provisional, está abierto a la contribución de la comunidad científica. Si alguien buscaba novedades, cosas maravillosas, quizás quede decepcionado.

Después de siete años de trabajo etnográfico, siete cursos compartiendo todos los días con los profesores, los alumnos y los padres, y a la vez estudiando para sustentar la investigación con los datos obtenidos, ofrece un modelo que ha pasado todos los filtros de la etnografía.

Es interesante destacar que se ha comprobado, por el grado de satisfacción e implicación de los usuarios (alumnos, profesores y familias) que la intervención sistémica es compatible con las formas de actuación más habituales basadas en la docencia impartida por el profesional de la psicopedagogía, el orientador escolar, el asesoramiento al profesorado y el seguimiento de los casos derivados. Cuando los dos tipos de intervención van unidos y la intervención sistémica potenciada con la metodología breve estratégica enmarcan las acciones ordinarias, entonces la intervención es más satisfactoria.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ¹ PALAU, M.E. (2007): El psicopedagog a l'educació secundària. Estudi etnogràfic de la intervenció psicopedagògica. Entre la intervenció sistèmica i la breu estratègica: el model CRAPS. Tesi doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2007
- ² GLASSER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967): The discovery of grounded theory: Strategy for qualitative research. New York, Hawthorne: Aldine Publishing Company.

- GLASSER, B.G. (1992): Basics of Grounded Theory Analysis. California: Mill Valley: Sociology Press.
- ³ SLUZKI, C.E. (1996): La red social: frontera de la pràctica sistémica. Barcelona: Gedisa, 2002
- ⁴ WATZLAWICK, P. (1967): Teoría de la comunicación humana. Barcelona: Herder, 1981.
- ⁵ SELVINI PALAZZOLI, M. (1986): El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela. Barcelona: Paidós.
- ⁶ NARDONE, G. y WATZLAWICK, P.(1997): Terapia breve: filosofía y arte.
NARDONE, G.(1998): Psicosoluciones. Barcelona: Herder, 2002.
NARDONE, G. (2000): Niños y adolescentes difíciles. Barcelona: RBA, 2003.
- ⁷ FIORENZA, A; NARDONE, G. (1995): L'intervento strategico nei contesti educativi. Comunicazione e problem-solving per i problemi scolastici. Milano: Giuffrè.
FIORENZA, A. (2000): Niños y adolescentes difíciles. Barcelona. RBA libros, S.A. 2003
- ⁸ GIORDANI, B.(1988): La relación de ayuda de Rogers a Carkhuff. Bilbao: Desclée de Brouver, 2003.
- ⁹ GARDNER, H. (1991): La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós, 1993.
GARDNER, H. (1999): La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós, 2001
- ¹⁰ CYRULNIK, B. (1999): La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia. Barcelona. Ediciones Gránica, SA. 2001
CYRULNIK, B. (2002): Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona: Gedisa.
CYRULNIK, B. (2004): Parler d'amour au bord du gouffre. Paris. Odile Jacob. 2007
CYRULNIK, B. (2006): De chair et d'âme. Paris. Odile Jacob. 2008
- ¹¹ BARUDY, J. i DANTAGNAN, M. (2005): Los buenos tratos a la infancia. Barcelona: Gedisa.
- ¹² TEIXIDÓ, M. (1992): Escola ComunicActiva. L'escola de la societat de masses telecomunicada. Tesi doctoral microfilmada. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1992.
- ¹³ TEIXIDÓ, M.(1992): Educació i comunicació. Escola ComunicActiva. Barcelona: CEAC, 1993.

APORTACIÓN DE LA PEDIATRÍA SOCIAL A LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN MALTRATO INFANTIL

Luis Rodríguez Molinero¹

Para educar a un niño hace falta toda una tribu. (Proverbio africano).

Esta frase, procedente de una región del mundo extraordinariamente alejada del ajetreo de lo que hemos llamado convencionalmente “mundo occidental” nos hace pensar que la implicación social en la educación es más antigua de lo que parece, y nos afecta a todos por igual, vivamos en el lugar en que vivamos. Sin duda en el mundo industrial, del mercado, del consumo y de la producción, la idea de la implicación de la sociedad en la educación puede tener unas connotaciones más dramáticas.

Me concierne la tarea de la salud, en lo que se refiere a lo físico, lo psíquico y lo social. Las personas somos cada vez más vulnerables a lo que sucede a nuestro alrededor. Tenemos más impresión de dependencia, y de que, paradójicamente, a mayor desarrollo, menor libertad y menor capacidad de defensa de nosotros mismos. Por eso, nuestro objetivo primordial es proteger a los niños haciendo que sean más independientes y más autónomos, y en eso estamos.

El niño y el adolescente se encuentran entre dos influencias opuestas: Por un lado, la familia y la escuela. Ambas suelen ejercer una influencia similar en cuanto a valores, costumbres y creencias. Por otro, la sociedad extrafamiliar y los medios de comunicación, quienes actúan de forma contraria a la familia y la escuela, cuestionando los valores, cambiando las costumbres y anulando las creencias. Creo que no hace falta demostrar esta afirmación, aunque se puede documentar si es necesario.

La familia sigue siendo la principal fuente de protección, de educación y de aprendizajes. Es una fuente insustituible, y mientras esto no se tome en serio, habrá grupos sociales que estén más cerca de la desesperación que del bienestar.

En los últimos años se han producido cambios muy rápidos en el entorno social, y estos cambios exigen adaptaciones que no todo el mundo puede seguir:

¹ Pediatra y Orientador Familiar. Valladolid.

- 1.- Cambios de una sociedad agraria a una sociedad industrial y de servicios.
- 2.- Incorporación de la mujer al trabajo. “La mujer ha salido de casa...y el hombre aún no ha entrado”
- 3.- Disminución número de hijos.
- 4.- Aumento de la esperanza de vida.
- 5.- Incremento de las separaciones y los divorcios.
- 6.- Pérdida de influencia de los padres en la educación.
- 7.- Cambio de los modelos educativos
- 8.- Diversificación de las formas de la familia.

También se han producido transformaciones culturales. La información alfabetizada (analítica, estructurada, contextualizada, referencial, duradera, crítica, razonada) se ha cambiado por la información de la imagen (instantánea, impactante, fragmentaria, fugaz, transitoria, y acrítica). En consecuencia los jóvenes sufren un empobrecimiento conceptual y de lenguaje.

Nuestros niños, y más aún los adolescentes, están sintiendo un cambio cultural caracterizado por una oferta de consumo sin límites, una pérdida del papel educativo y protector de los padres, una falta de horizontes de futuro, una excesiva estimulación social, y una carencia de medios educativos y asistenciales.

Antropológicamente, la especie humana (*Homo Sapiens Sapiens*) es la especie que más tardíamente adquiere la autonomía. Necesita más tiempo para aprender a defenderse y valerse por sí mismo. Se calcula que aproximadamente la cuarta parte de su vida la emplea en aprender habilidades manuales o cognitivas para tener éxito en la sociedad que le acoge, y esto es más acentuado cuanto más desarrollado es su ambiente social.

Por otro lado, nuestro cerebro es la sede de nuestro desarrollo biológico y cultural. En él tenemos una parte muy pequeña (Paleocortex), que compartimos con los reptiles, que es donde reside la agresividad. Otra parte algo mayor (Mesocortex), que compartimos con todos los mamíferos, es la base de los afectos y sentimientos. Y hay una zona, la mayor de todas (Neocortex), que es específica del *Homo Sapiens Sapiens*, y es ahí donde se realizan las funciones relacionadas con la inteligencia y el conocimiento, la estética etc. Pensar en estos datos, pertenecientes a nuestra propia fisiología, nos puede ayudar a comprender mejor las bases de la educación y del bienestar físico, psíquico, emocional e intelectual del ser humano.

Toda esta reflexión nos lleva a preguntarnos: ¿Caminamos hacia un nuevo modelo de familia y de relaciones sociales? ¿Cuál es el modelo de familia que se perfila en el horizonte? ¿Qué implicaciones puede tener toda esta transformación en el tipo de enfermedades que se sufren y en la satisfacción y bienestar personal de los niños y adolescentes?

Y en cuanto a nuestros niños y adolescentes, ¿satisface esta sociedad sus necesidades sociales de apoyo, las de vínculos permanentes y duraderos y las de contacto e intimidad?

Una vez planteada la situación, se trata de dar respuesta y aportar ideas y actitudes que faciliten el bienestar de los niños y adolescentes. La primera respuesta sería potenciar a la familia para que sea *funcionante*, es decir, que reúna las siguientes cualidades:

- Vitalidad.
- Ambiente honesto.
- Entorno en que los miembros se escuchan y se demuestran tanto el amor y el afecto como los desacuerdos.

- Reconocimiento de los derechos de todos, valoración de todos.
- Espíritu de ayuda.
- Valentía ante a los problemas.
- Coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Los padres son educadores, acompañan a los hijos en su crecimiento, se preparan para ser padres, puesto que ser padres es un oficio que se va aprendiendo.
- Comprensión de los padres hacia los hijos; interés por sus problemas.
- Aceptación de los cambios como algo importante y positivo (p.e. la menarquia). Las etapas suponen perfección para la familia.
- Buena autoestima.

¿PODEMOS COLABORAR?

Podemos y debemos colaborar. En el año 1990, el Prof. Haggerty, a la sazón presidente de la Academia Americana de Pediatría, describía en una conferencia a la que tuve la suerte de acudir, los cuatro puntos más importantes de la prevención en la infancia: Enseñar a comer, prevenir los accidentes, enseñar a cultivar el ocio sanamente y enseñar a amar. Cuatro facetas de la prevención que tratamos de inculcar en nuestro quehacer diario.

En este sentido, desde nuestra consulta damos algunas orientaciones a los padres por escrito como las siguientes:

- Comparta un rato de lectura con sus hijos cada día.
- Evite un ambiente de tabaco en el hogar.
- Elimine peligros y riesgos dentro y fuera de casa.
- Esté alerta de las conductas violentas.
- Haga vacunar a sus hijos.
- Comprométase más con el colegio y la educación de sus hijos.
- Preste atención a su alimentación.
- Demuéstreles cariño.
- Vigile los medios de comunicación que usan.

Por otro lado, desde nuestras consultas observamos *signos de alarma que hacen pensar en situaciones de riesgo para la salud psicosocial* de los niños y adolescentes: manifestaciones clínicas frecuentes con variedad y amplitud de síntomas, inquietud y déficit de atención, temperamento difícil, rabietas repetidas, reacciones catastróficas... todos ellos indicadores de la presencia de un medio familiar desfavorable, sin pautas, límites o normas, a veces al borde de la violencia, los malos tratos y los comportamientos delictivos en la familia, situaciones en las que los niños se inician precozmente.

Desde hace 8 años presto mis servicios en un medio escolar. El objetivo es acercar los servicios de salud al lugar donde se encuentran los adolescentes para facilitar su atención sin alterar su tiempo escolar. A modo de información les expongo las diez causas más frecuentes de consulta:

- 1.- Adelgazar: 31.
- 2.- Dejar de fumar: 25.
- 3.- Fracaso escolar / No les gusta estudiar: 15.

- 4.- Descontento con la imagen corporal: 15.
- 5.- Distracción / impulsividad / hiperquinesia: 11.
- 6.- Acoso escolar: 8.
- 7.- Accidentes deportivos: 8.
- 8.- Expulsión: 8.
- 9.- Peleas intraescolares: 7.
- 10.- Descontento con la talla: 6.

Como se puede apreciar, hay dos grandes motivos: *los relacionados con la imagen corporal y los relacionados con la conducta disruptiva en la escuela.*

¿CÓMO ES NUESTRA COLABORACIÓN EN EL AULA?

Nuestra colaboración se desarrolla poniendo en marcha las siguientes técnicas:

- 1.- ESCUCHA ACTIVA.
- 2.- EMPATÍA.
- 3.- COMUNICACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS.
- 4.- CORRECTA EXPRESIÓN.
- 5.- ASERTIVIDAD.
- 6.- ENSEÑAR A DECIR "NO".
- 7.- ENSEÑAR A MANTENER EL CONTROL DE LA CONDUCTA.
- 8.- ENSEÑAR A PROTEGERSE Y DEFENDERSE.
- 9.- ENTREVISTARSE CON LOS PADRES PARA REAFIRMAR SU PAPEL.

¿QUÉ SE LOGRA CON ESTAS CONSULTAS?

- 1.- Atender las necesidades emocionales del alumno.
- 2.- Hacerle comprender la importancia de esta edad y el aprovechamiento de su tiempo.
- 3.- Darle a entender que la institución docente se preocupa por él y no pretende hacerle la vida "imposible".
- 4.- Enseñarle estrategias y habilidades sociales que le faciliten la vida dentro y fuera del instituto.

Volviendo al principio, recordemos que "para educar a un niño hace falta toda una tribu", y así es. Desde cada ámbito de trabajo hay una actitud educativa que no se puede soslayar. Si todos la asumimos y la practicamos estaremos en el buen camino.

SITUACION REAL Y DISPONIBILIDAD DEL CUERPO NACIONAL DE POLICIA ANTE EL MALTRATO INFANTIL. PODEMOS TRABAJAR DE FORMA COLABORATIVA

Jesús García Aller¹

Del análisis somero de la problemática actual se pueden intuir varios aspectos.

Por un lado la Policía en España, es seleccionada y preparada para realizar adecuadamente la labor que La Constitución le encarga, utilizando una *mano de hierro en guante de seda*, ya que la propia legislación reconoce la dualidad de sus funciones. Por un lado la policía debe ser enérgica y efectiva para atajar la delincuencia, cada vez mas violenta, pero por otro se encuentra al servicio de la población, a la que debe proteger facilitándole el libre ejercicio de sus derechos como ciudadanos. Para ello la policía dispone de una de las características más productivas en dicha labor : Su trabajo en la calle, en el día a día de los ciudadanos, inmerso en sus tristezas y alegrías.

Por otro lado existen multitud de instituciones públicas y privadas que prestan servicios de atención social, *desprovistos normalmente de rictus coercitivos*, que parecen más adecuados para conseguir la asistencia social que muchos ciudadanos demandan, pero que en ocasiones tienen acceso limitado a muchas de las realidades existentes.

Es en la unión de ambos factores, donde se podrían encontrar los óptimos resultados. *Será la sinergia de la imagen asistencial y la eficiencia investigativa la que dará los mejores resultados en la lucha contra el maltrato infantil.*

Pese a todo ello, debemos reconocer que entre ambos factores existe no poca suspicacia, grandes dosis de desconocimiento mutuo, cuando no de farragosa burocracia, que dificultan la interacción de los diferentes actores.

¹ Inspector Jefe del Cuerpo Nacional de Policía. Psicólogo. Experto en el tratamiento policial de menores. Valladolid.

REALIDAD ACTUAL

En cualquier rama de la dedicación humana, hace ya mucho tiempo que se abandonó el modelo del sabio omnisciente, para pasar a la atomizada especialización. La policía no podía ser menos y desde hace mucho tiempo se ha venido especializando en áreas muy concretas.

La especialización, las más de las veces, viene obligada por la temprana exclusividad del delincuente. Surgen así grupos de especialistas en delitos económicos, homicidios, atracos, estupefacientes...

Otras especializaciones vinieron impuestas por las leyes, tal es el caso de los grupos de policías adscritos a los antiguos Tribunales Tutelares de Menores que la ley del 48 creó. Con estos grupos se rompió el principio de especialización por el delito, descansando desde entonces esta especialidad en las personas, tanto en su faceta de sujetos activos del delito como de sujetos pasivos.

Aparece, a mi juicio, un precedente muy importante, la policía se ocupaba también de las personas (menores en este caso) no sólo autoras o víctimas, sino también inmersas en situaciones de riesgo y necesitadas de protección.

No podemos obviar la Ley Orgánica 2/1986 de 13 de marzo de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, que en su prolijo preámbulo dice : ... *Los funcionarios de Policía materializan el eje de un difícil equilibrio, de pesos y contrapesos, de facultades y obligaciones, ya que deben proteger la vida y la integridad de las personas, pero vienen obligados a usar armas; deben tratar correcta y esmeradamente a los miembros de la comunidad, pero han de actuar con energía y decisión cuando las circunstancias lo requieran...*" Esto consagra para la policía la dualidad fuerza/delicadeza que pareciendo esquizofrénica a primera vista, se convierte en uno de los objetivos del Cuerpo Nacional de Policía en su asistencia a personas especialmente vulnerables.

No en vano una de las alegorías más aceptadas de la policía, ofrecen una persona con la ley en una mano y una espada en la otra, sentada (cercana al suelo) sin vendas en los ojos.

La otra gran Ley que el Grupo de Menores maneja es la Ley 5/ 2000 de responsabilidad Penal de los Menores, tan denostada últimamente al hilo de determinados acontecimientos presentes en la mente de todos.

En la actualidad, el Servicio de Atención a la Familia (S.A.F) continúa con el mismo principio de atender todos aquellos hechos en los que las personas implicadas necesitan una especial dedicación y protección. Por un lado continúa la tradición en la actuación con menores con los GRUpos de MENores y aparecen los Servicios de Atención a la Mujer. Actualmente se ha ampliado el abanico de personas especialmente desvalidas, y por ello especialmente atendidas, como son las personas MAYORES y DISCAPACITADOS.

Los servicios del Grupo de Menores se concretan en la atención a todos aquellos menores infractores y la investigación y esclarecimiento de todos los hechos en los que figuren como autores, remitiendo las actuaciones a la Fiscalía de Menores a la que la Ley 5/2000 encomienda la instrucción de los expedientes .

Además el GRUME se encarga de la investigación de todas las circunstancias en las que se presume la existencia de menores en situación de maltrato, desamparo o peligro social, dirigiendo todas sus actuaciones en estos casos, a la Sección de Protección de Menores de la Fiscalía de la Audiencia Provincial.

SITUACIÓN ACTUAL Y DISPONIBILIDAD DEL CUERPO NACIONAL DE POLICÍA ANTE EL MALTRATO INFANTIL

Habría que añadir que el Grupo de Menores se encarga de aquellos delitos que siendo cometidos por adultos, tienen a los menores como víctimas directas o indirectas, como sería el caso de los abandonos de familia, impagos de las prestaciones económicas, incumplimientos de los regímenes de visitas.

El GRUME conoce e interviene en todos los hechos delictivos en los que se ven implicados los menores, procura la localización de todos los menores desaparecidos o fugados de sus domicilios, controlan los establecimientos públicos en evitación de que los menores accedan a contenidos inadecuados o les sea suministrado alcohol, o cualquier sustancia ilícita, mantienen contacto directo con los diferentes centros de enseñanza, colaborando en todo lo que sea menester y conociendo situaciones de absentismo o abandono en los que los menores se puedan encontrar.

Cuando su labor a pie de calle les hace conocedores de situaciones de maltrato infantil la operativa habitual es la investigación de todas las circunstancias presentes en el caso para dar traslado de todo ello a las Fiscalías, responsables al fin y a la postre de la protección de los menores.

PROBLEMÁTICA

Los hechos en los que se interviene, contienen un altísimo ingrediente de privacidad que no suele darse en los demás asuntos policiales, por lo que la investigación y esclarecimiento de las diferentes situaciones que se conocen, se ve a veces complicada, dado el sigilo que, por otra parte, debe guardarse en su tratamiento.

Lo verdaderamente triste, es que muchas veces ese sigilo, a mi modo de ver mal entendido, proviene de otros estamentos implicados en el tema como servicios médicos o escolares. En muchas ocasiones, la policía se encuentra con verdaderas murallas de secretismo que impiden el esclarecimiento de muchas situaciones, ya que los implicados prefieren derivar los asuntos, en el mejor de los casos, a otras instancias menos "coercitivas".

Es en estas situaciones cuando más se dificulta la actuación policial, ya que, en ocasiones, las diferentes instancias implicadas se muestran reacias a la colaboración con la policía, entendiendo que podrían atentar contra los derechos de privacidad e intimidad de los menores o, incluso, provocar al menor un daño mayor en su contacto con la policía. Así la policía se ve despedida de las consultas médicas, de los despachos de tutores y profesores etc. sin la información que podrían poner a la fiscalía en la pista de los maltratos a la infancia de los que debe conocer.

Es entendible que la condición de cuerpo armado, encargado por la sociedad del ejercicio legal de la fuerza, que forma parte de los mecanismos de control social formal, sea considerado en ocasiones, por muchos actores sociales, como poco adecuados para el tratamiento de tales situaciones que parecen más proclives a recibir ayuda de instituciones de auxilio social.

Sin embargo, no es menos cierta la cercanía del quehacer policial a la sociedad ya que día a día realiza su labor en la calle, junto a los ciudadanos y, muchas veces, sumidos en los problemas vitales de las capas de la sociedad más desfavorecidas o marginadas. Por ello la policía es observadora privilegiada de situaciones de riesgo o desamparo de la infancia que desde los despachos de los servicios médicos, educativos o sociales...no se perciben.

También se debe reconocer, pese a grandes avances recientes, que los policías son en gran medida instruidos para la lucha contra el crimen y los criminales, lo que hace altamen-

te efectiva la mano de *“hierro”* necesaria para cumplir eficientemente el mandato constitucional. Por otro lado los policías son seleccionados primero y adiestrados después, atendiendo a factores de humanidad y don de gentes que les hacen sensibles a los problemas de los ciudadanos, sobre todo de los más desfavorecidos, como son en este caso los menores, servicios en los que encontramos el *“guante de seda”* que el tratamiento de la infancia requiere y el precepto legal ya mencionado consagra.

Hacer partícipe a la policía de muchas de las indagaciones que los servicios sociales están realizando, podría poner al servicio de la infancia maltratada todo su potencial investigador.

No obstante, la obligación de comunicar a los estamentos judiciales las lesiones sospechosas, hace que la policía acabe conociendo partes o informes médicos, después de haber pasado por los juzgados, y por ello, después de un tiempo precioso que varía dependiendo del atasco que los juzgados presenten.

CLAVES PARA AVANZAR

Los servicios policiales en España se encuentran sobradamente preparados, tanto técnica como humanamente, para implicarse más en la problemática que nos ocupa, siendo necesario que se les dé más competencias en tales asuntos, ya que se encuentran en situación óptima para colaborar en la lucha contra el maltrato infantil, también se encuentran infrautilizados por ciertas reticencias, mas o menos explícitas, del resto de implicados, aderezado todo ello de cortapisas burocráticas y competenciales que, en no pocas ocasiones, dan al traste con el espíritu colaborador de las personas implicadas.

También es cierto que todo ello debería hacerse con la adecuada adaptación legislativa y administrativa, en forma de convenios o protocolos entre diferentes instituciones, que dieran cobertura legal a cuantas actuaciones se desarrollaran.

3.- PREVENCIÓN

PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA EN CASTILLA Y LEÓN

M^a Ángeles Diez Zamorano¹
Teresa del Val Prugent²
Diego Redondo Nieto³
Miguel Álvarez Sinova⁴
Juan Carlos Roca Álvarez⁵
José Miguel Sánchez Redondo⁶
Carmen Álvarez Pascual⁷

Desde REA (Asociación Castellano-Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud), diferentes profesionales que ejercemos nuestra labor en distintos espacios de la red protectora, hemos realizado un análisis de los problemas que vemos en torno a las actuaciones de la “PROTECCION A LA INFANCIA” en Castilla y León, con la finalidad de que estas reflexiones redunden en cambios que mejoren la atención a los niños en riesgo y/o desprotegidos.

Desde el principio nos ha movido un doble propósito. Por un lado, el de destacar la problemática que, aún hoy, viven muchos menores de nuestra Comunidad, y por otro, el de lograr responsabilizarnos todos para impedir que puedan darse estas situaciones de desprotección.

Todo ello, desde la confianza en las posibilidades de nuestra sociedad, en sus instituciones, sus profesionales y en la capacidad de toda la ciudadanía para erradicar el sufrimiento gratuito de la infancia y la merma de sus posibilidades de desarrollo, con la seguridad de que es un deseo de todos ofrecer a los niños y jóvenes de nuestro entorno el bienestar que necesitan y merecen.

¹ Psicóloga de REA (Asociación Castellano-Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud).

² Psicóloga de REA (Asociación Castellano-Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud).

³ Psicólogo de REA (Asociación Castellano-Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud).

⁴ Colaborador del Programa de sensibilización en el ámbito escolar contra el maltrato infantil REA.

⁵ Psicólogo de REA (Asociación Castellano-Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud).

⁶ Psicólogo de REA (Asociación Castellano-Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud).

⁷ Trabajadora Social. REA (Asociación Castellano-Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud).

En general, podemos decir, y en relación a nuestra Comunidad, que son indudables los cambios y mejoras que desde REA hemos observado en el Sistema de Protección de Menores en los últimos años (leyes, recursos personales y materiales, prácticas, instrumentos, etc), pero creemos que este enorme esfuerzo resultará insuficiente sin la mejora permanente, y actualización, de los diferentes mecanismos de protección diseñados (guías, recursos, protocolos, prácticas, etc) y sin la necesaria implicación y coordinación de los profesionales de todos los ámbitos (socioeconómico, educativo, sanitario, judicial, etc), y responsables, directa o indirectamente, de garantizar, que las necesidades de cualquier menor, estén adecuadamente cubiertas.

Por eso, lejos de ser complacientes con los grandes avances producidos en este contexto de intervención tan complejo y exigente que es la infancia y adolescencia en situación de riesgo, nos mantenemos en una postura de alerta con todo aquello que creemos que es mejorable. Somos conscientes de que alguna afirmación del documento puede resultar muy crítica, pero, desde luego, nuestro único afán es compartir la visión y el modo de percibir y de entender este grave, y significativo, problema social, y a partir de ahí, poder generar y ejecutar las soluciones que resulten precisas.

El documento está distribuido en tres capítulos; el primero trata de cuestiones más globales y genéricas referentes al sistema de protección en su conjunto; el segundo se centra en la prevención y en las diferentes fases del proceso específico de protección, desde la detección de una posible situación de riesgo o desamparo hasta el momento del seguimiento que permita constatar la adecuación de la intervención; finalmente, en el tercero nos centramos en algunas medidas protectoras como el acogimiento familiar, el acogimiento residencial y las actuaciones complementarias de apoyo a la emancipación.

En las tres partes hemos seguido un esquema similar de dos apartados: análisis de dificultades y propuestas de mejora. Partiendo de las dificultades que observamos en nuestra práctica diaria, intentamos proponer algunas líneas de actuación o medidas concretas que permitan mejorar la respuesta que la sociedad, y sus profesionales, ofrece a la infancia para velar por su integridad y bienestar.

ANÁLISIS GLOBAL

DEFICIENCIAS ENCONTRADAS EN EL SISTEMA EN RELACIÓN A LOS CASOS DE MALTRATO INFANTIL

NORMATIVA

ANÁLISIS DE DIFICULTADES

Consideramos que la publicación de la ley 14/2002, de 25 de Julio, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia en Castilla y León, así como los Decretos y demás normativa que la desarrolla, han supuesto un gran paso en la concepción del sistema de protección. Se prescribe a través de su articulado que proteger a un menor no supone sacarlo de un contexto problemático y evitarle riesgos o maltratos, sino que conlleva el ser capaces de garantizar la plena satisfacción de sus necesidades personales y sociales

Ahora bien, después de cinco años de vigencia de esta ambiciosa ley, creemos que su aplicación, todavía dista bastante de sus objetivos.

Tras este periodo, y a fin de alcanzar lo antes posible sus fines, consideramos que sería preciso realizar una revisión global de las directrices y procedimientos fundamentados en los principios de la ley, a fin de ajustarlos y optimizarlos, y de mejorar la gestión de los diferentes servicios y su labor común de promoción, atención y apoyo a la infancia y la adolescencia.

PROPUESTAS DE MEJORA:

- a. Evaluar los protocolos, guías, pautas de actuación y hábitos de trabajo, actualizarlos, y difundir sus cambios y mejoras entre todos los implicados, y en relación a las distintas administraciones.
- b. Desarrollar guías, y propuestas de intervención interinstitucionales que favorezcan la atención integral de los menores en situación de riesgo.
- c. Establecer mecanismos que hagan realidad el consenso, y la concreción y operatividad, de los principios rectores que han de guiar toda intervención protectora y, por ende, todas las actuaciones de los diferentes profesionales que directa o indirectamente la ejercen (interés del menor, intervención en el entorno familiar, seguimiento, interdisciplinariedad, revisión de las medidas y actuaciones, coparticipación de las distintas Administraciones públicas, etc).
- d. Desarrollar una evaluación de la eficacia de la ley y de los instrumentos utilizados después de cinco años de vigencia de la misma.

COORDINACIÓN

ANÁLISIS DE DIFICULTADES:

La colaboración y la coordinación de las distintas Administraciones, instituciones, entidades, profesionales y ciudadanos, es la condición insustituible que subraya la Ley 14/2002 para lograr la necesaria eficacia en la consecución del objetivo fundamental, promocionar el bienestar de la infancia. Nuestros datos y experiencias avalan que *es necesario conseguir un trabajo más conjunto y coordinado*.

Entendemos y asumimos, que si la protección es cosa de todos, se hace preciso un modelo de intervención común y compartido por todos, así como incrementar las vías para la comunicación, la colaboración, el intercambio y complementación de los diferentes recursos y apoyos que un menor en situación de riesgo pueda recibir.

PROPUESTAS DE MEJORA:

- a. Necesidad de fomentar desde las Gerencias Territoriales más *jornadas de trabajo conjunto entre los profesionales* de las distintas Instituciones que participan en la labor de prevención y protección del menor, ya que las habidas no han sido suficientemente eficaces para establecer una buena coordinación y un trabajo en red entre todos los profesionales.
- b. Además de los Consejos provinciales, profundizar y concretar más *mecanismos de coordinación* entre todas las instancias participantes en la prevención previstas por la Ley de Acción Social y de las de Atención y Protección a la Infancia, y en particular de las instituciones de servicios sociales, educativas, sanitarias, judiciales y otros sistemas de protección, como muy bien recoge el artículo 42 de la citada Ley.

- c. Como muy bien marca la ley y se viene haciendo, los técnicos del Servicio de Protección de la Infancia pedirán a las *Entidades Locales* la *información periódica* que preceptúa el artículo 50, apartado 3 (información de medidas adoptadas en un período máximo de seis meses) para un mejor seguimiento y, sobre todo, para evitar cualquier situación de desprotección en algún caso.
- d. Creemos en la *acción integral* de los servicios que desarrollan acciones que afectan a la protección del menor coordinados por la Sección de Protección a la Infancia (SPI) como muy bien establece el artículo 77 del Decreto. Pero pensamos que la coordinación es todavía mejorable y puede redundar en un trabajo más eficaz. Sugerimos más participación de los profesionales de las distintas instituciones en reuniones previas y posteriormente en las comisiones de valoración para buscar soluciones y mecanismos de actuación.
- e. Revisar y actualizar los diferentes protocolos, instrumentos y procedimientos existentes para garantizar el máximo de agilidad y fluidez de comunicación y para contribuir a una mayor eficacia de la labor protectora.
- f. Promover *figuras organizativas que faciliten a nivel local la coordinación entre los profesionales* de los servicios sociales, educativos, sanitarios, judicial y de orden público, basándose en las experiencias positivas del *trabajo en red* en este sector.
- g. Incrementar las reuniones del *Consejo Regional y los Provinciales* de Atención y Protección a la Infancia para recoger todo tipo de *quejas y sugerencias* en relación con la acción protectora de las distintas Administraciones, lo que redundará en la mejora de la calidad de los servicios de atención a la Infancia y la juventud.

RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

ANÁLISIS DE DIFICULTADES

Escasez de personal técnico, especialmente en los Centros de Acción Social dependientes de la Administración Local y en Equipos de Intervención Familiar. Un seguimiento de los casos permite constatar que con cierta frecuencia se ven aplazar las actuaciones necesarias debido a este motivo, quedando el menor en igual o peor situación que en el momento de la denuncia del caso.

Así mismo, se constata la *ausencia de profesionales específicos en las instituciones educativas*, que debieran contar con Trabajadores Sociales formando parte de los Departamentos de Orientación para atender casos y situaciones de maltrato infanto-juvenil.

Se constata *falta de agilidad en la sustitución del personal*, lo que ocasiona importantes retrasos en las actividades que sirven de soporte a las Secciones de Protección de la Infancia.

PROPUESTAS DE MEJORA:

Incremento de recursos personales y materiales en todas las instituciones que se dediquen a la protección del menor.

- a. Revisar si se da la *prioridad presupuestaria* y los incrementos anuales que señala el art.6 de la Ley 14/2002.
- b. Extremar el rigor al *evaluar las necesidades*, manteniendo un seguimiento presupuestario que prevea las posibles contingencias (bajas, ausencias por enferme-

dades largas, sustituciones, etc) de un sector extremadamente sensible en sus necesidades y en la rapidez en ser estas atendidas.

- c. *Organización de la sustitución del personal* que garantice la continuidad en las actuaciones protectoras, debiendo ser considerados estos servicios análogos a los de urgencia.
- d. Sabemos de la complejidad y el desgaste personal que conlleva el puesto de trabajo como técnico del servicio de protección de menores. Por este motivo, creemos que deben ser cubiertas las plazas en comisión de servicio (como en otras instituciones) por un período máximo de 10 años. Pensamos que este período es un tiempo suficiente para adquirir experiencia y desarrollar el trabajo con eficacia. Asimismo, evitaría que el desempeño perenne de estas funciones tan duras, pueda producir desgaste psicológico. Creemos que este puesto de trabajo debe ser voluntario y por un período de cinco años prorrogable otros cinco, si la evaluación del trabajo desempeñado es valorado positivamente por los superiores de quien dependa el técnico.

FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES:

ANÁLISIS DE DIFICULTADES:

Ante la complejidad que presenta el trabajo diario en esta materia resulta necesaria la *formación continua*, tanto respecto a los criterios y pautas de la acción protectora como respecto a la capacidad de gestión del estrés, de la empatía y de la comunicación con todas las personas implicadas en las acciones protectoras.

PROPUESTAS DE MEJORA:

- a. Realizar más cursos de formación de los profesionales que trabajan con menores en *habilidades de comunicación* (habilidades sociales, escucha activa, control emocional, trabajo en grupo...).
- b. Realizar nuevos cursos sobre grupos de *trabajo en red* con profesionales de los distintos ámbitos (SPI, CEAS, Educación, Sanidad, judicial, orden público, etc).

APOYO A LAS FAMILIAS COMO PROTECCIÓN DEL MENOR:

ANÁLISIS DE DIFICULTADES:

Es necesario adoptar estrategias de actuación orientadas a incrementar el grado de aceptación, cumplimiento y seguimiento por parte de la familia de las medidas determinadas por los diversos Servicios de Protección a la Infancia. En este sentido creemos que resulta pertinente *una mayor presencia de los diversos Servicios de Protección a la Infancia* sobre las familias con menores en situación de riesgo o desprotección, para que las familias asuman que todas las instituciones implicadas tienen el *respaldo total* de los Servicios de Protección a la Infancia en cualquier actuación.

Además, en el caso de los menores que permanecen en el seno de la familia con medidas orientadas a evitar la separación de ésta, especialmente cuando no se cuenta con la colaboración suficiente de los padres o tutores, se puede constatar en algunas ocasiones que permanecen conductas inadecuadas de los padres a pesar de todo. En algunos de estos casos no se valora adecuadamente la situación de maltrato que ello implica.

Existe un número importante de casos para los cuales la permanencia o retorno con la familia se prevé como la menos mala, que no la mejor, de las medidas posibles. En un número también significativo de casos, los progenitores de menores en situación de riesgo, fueron, a su vez, usuarios directos del sistema de protección. Esto muestra, de algún modo, las dificultades del sistema para garantizar el bienestar infantil y la necesidad permanente de recursos, control, apoyo, supervisión que precisarían determinados contextos familiares para proporcionar a sus menores la atención, cuidado y educación precisa.

PROPUESTAS DE MEJORA:

- a. Es importante que la familia sienta que cualquier actuación de algún servicio que sigue el caso tendrá un *respaldo inmediato de la SPI*. Hace falta que el personal de CEAS lleve a cabo sus intervenciones con todas estas familias desde una situación de respaldo continuo de la SPI.
- b. La Administración competente en la Protección a la Infancia debe adoptar los mecanismos necesarios para garantizar una mayor exigencia a la hora de valorar por parte de los CEAS la situación de riesgo, ya que el *artículo 50 de la Ley 14/2002* es terminante a la hora de delimitar a quien corresponden las actuaciones sobre la familia del menor: *“si no se cuenta con la colaboración de los padres o tutores, corresponde a la Sección de Protección a la Infancia; en caso de acuerdo con los mismos, corresponde a los servicios de las Entidades Locales*. En caso de duda aplicar el criterio de primacía del interés del menor por encima de cualquier otro interés concurrente. Es imprescindible que en todos los casos se puedan hacer comprobaciones directas por los profesionales que intervengan en el caso para observar la adecuada conducta de los padres para la evolución del menor (art. 37. del Decreto 131/2003).
- c. En aquellos casos en los que la familia resulte un referente importante para el menor, a pesar de constituir un entorno de riesgo, entendemos que han de mantenerse todos los mecanismos necesarios de control, exigencia, apoyo, colaboración y seguimiento, e independientemente de la respuesta más o menos positiva y receptiva de la familia.

ANÁLISIS POR FASES

PREVENCIÓN DE LAS SITUACIONES DE DESPROTECCIÓN DE LA INFANCIA

ANÁLISIS DE DIFICULTADES:

Debería incrementarse la labor preventiva en general. Faltan campañas educativas sobre esta población de riesgo.

Las familias que cuentan con menores en situación de riesgo no suelen acceder a “recursos preventivos oficiales” (Escuelas de Padres, Programas de Apoyo a Familias, Servicio de Apoyo a Alumnos con Alteraciones de Comportamiento, etc). Se autoexcluyen y se encuentran graves problemas para la asistencia a la formación de estas familias de riesgo.

PROPUESTAS DE MEJORA:

- a. Necesidad de más formación a todos los profesionales relacionados con menores (sanidad, educación, servicios sociales, etcétera) en indicadores de situaciones de riesgo.

- b. Incrementar las campañas educativas de habilidades básicas para estas familias de riesgo.
- c. Fomentar la formación en habilidades sociales de los profesionales relacionados con menores para conseguir una mejor conexión con las familias de riesgo en diferentes momentos a lo largo de su ciclo evolutivo como familia.

DETECCIÓN Y NOTIFICACIÓN DE LAS SITUACIONES DE DESPROTECCIÓN

ANÁLISIS DE DIFICULTADES:

Insuficientes campañas institucionales para sensibilizar a la sociedad en la detección y denuncia del desprotección de la infancia.

Escasa colaboración ciudadana para detectar los casos de maltrato.

A veces, detección tardía de muchos profesionales (médicos, profesores, orientadores, trabajadores sociales, etcétera) que observan casos de maltrato infantil.

PROPUESTA DE MEJORA:

- a. Más campañas de sensibilización de las Instituciones para la detección precoz por parte de cualquier ciudadano que observe un posible caso de Desprotección de la infancia.
- b. Utilizar los medios de comunicación para difundir estas campañas.

RECEPCIÓN DE LAS SITUACIONES DE DESPROTECCIÓN

ANÁLISIS DE DIFICULTADES:

Creemos que debe mejorarse por parte de los técnicos la manera de llevar a cabo la recepción de las notificaciones de situaciones de desprotección de un menor. El nivel de comunicación que se consiga lograr con el notificante de los hechos, puede ser elemento importante para obtener una buena información inicial, que facilite los actos siguientes.

PROPUESTA DE MEJORA:

- a. Cumplir escrupulosamente la obligación del responsable de toda recepción de dejar constancia fehaciente por escrito en el impreso normalizado que debe existir al efecto (art.11.6. del Decreto 131/2003).
- b. Formación conjunta de todos los técnicos implicados en las diferentes instituciones para ir actualizando los distintos protocolos, con las experiencias que vayan derivándose del trabajo diario, en aras de lograr mayor agilidad y eficacia.

INVESTIGACIÓN / EVALUACIÓN

ANÁLISIS DE DIFICULTADES:

No se cumplen, a veces, los plazos establecidos por la ley para recabar toda la información posible en el proceso de investigación.

No siempre se realizan los encuentros con el menor y sus padres o tutores para llevar a cabo las comprobaciones iniciales en la fase de investigación previa.

No siempre se prioriza el interés del menor sobre cualquier otro, por legítimo que sea. Somos conscientes de lo dramáticas que son muchas situaciones familia-

res, pero es el reto de la protección, la primacía del bien del menor al tomar una decisión o llevar a cabo una actuación.

Faltan instrumentos comunes consensuados por todas las instituciones.

No siempre se realiza una coordinación y colaboración eficaz entre los profesionales implicados con los menores, llegando en ocasiones a demorar o a parar los procesos de investigación.

PROPUESTA DE MEJORA:

- a. Cumplir, en todos los casos, la obligación que tienen todos los profesionales, por su actividad en relación con el caso, de aportar toda la información relevante y colaborar con los servicios de protección (art. 63.3. de la Ley 14/2002).
- b. Cumplir siempre los plazos establecidos en la ley y normativa posterior, en los procesos de investigación. Extremar la rapidez en la "Asignación del nivel de prioridad" y de respuesta; cualquier negligencia puede ser irreparable.
- c. Tener como norma de estilo obligatoria para todos los casos, el participar al informante, especialmente si es un profesional de otras administraciones o de servicios sociales básicos, el resultado de la investigación, con objeto de fomentar el principio de corresponsabilidad y colaboración (art. 15.8. del citado Decreto).
- d. Fomentar más la coordinación entre las distintas entidades públicas y privadas que actúen con los menores cuya situación sea objeto del proceso de investigación.
- e. Potenciar una mayor formación de los profesionales para homogeneizar las actuaciones de evaluación y elaborar instrumentos comunes que agilicen el trabajo.

INTERVENCIÓN

ANÁLISIS DE DIFICULTADES:

Con demasiada frecuencia las acciones de "Apoyo a la familia", no cuentan con el suficiente y a veces mínimo apoyo por parte de la familia objeto de intervención. Consideramos que éste es un problema habitual con el que el SPI debe enfrentarse y darle solución concreta, tanto si corresponde a sus técnicos la intervención con la familia, como si es competencia de los técnicos de las Entidades Locales.

Se cierran, en ocasiones, expedientes a pesar de contar con situaciones muy parecidas a las denunciadas y no se comunica al resto de los profesionales que están relacionados con el caso.

Las familias plantean situaciones muy complejas, por lo que es muy difícil alcanzar un consenso en el plan de actuación entre los profesionales de las distintas instituciones.

Escasez de recursos técnicos, que resultan insuficientes para atender bien estos casos (personal de CEAS, trabajadores sociales de educación, equipos de intervención, familias sustitutivas, etc).

En ocasiones, se interviene tarde. Muchas veces la SPI tiene problemas para desplazarse al lugar de los menores desprotegidos, llegando otros servicios antes que ellos, entre otras razones porque no tienen disponibilidad de vehículo.

PROPUESTA DE MEJORA:

- a. El artículo 50.3 de la Ley y el artículo 34.5 del Decreto atribuyen a los Servicios de la Comunidad Autónoma (SPI) la coordinación general y el seguimiento de todas las acciones de protección, por lo tanto, deben exigir el *riguroso cumplimiento de recibir información al menos semestral*, del desarrollo de las actuaciones adoptadas por las Entidades Locales, así como recabar de las mismas el informe normalizado sobre la ejecución de las “Medidas de protección” que las SPI hayan acordado. Sugerimos que se cumpla en todos los casos.
- b. Información obligatoria a los distintos profesionales implicados en *todos los casos* (no en la mayoría), cuando se produzca cualquier modificación en la situación del menor o su familia (teléfono, escrito, informe, etc).
- c. Incrementar todo lo posible las Comisiones conjuntas de valoración y de búsqueda lo más consensuada posible de soluciones entre todos los profesionales implicados en los casos de Desprotección de la Infancia.
- d. Mayor formación sobre la intervención desde diferentes ámbitos. Clarificación de funciones y actuaciones desde las diferentes instituciones.
- e. Mayor coordinación y una manera de proceder homogénea a través de instrumentos consensuados que agilicen el trabajo.
- f. Muchos más recursos (personales y materiales) para que cuando se encuentre entre todos la solución más idónea se pueda realizar y no quede sólo en una buena evaluación sin recursos que puedan solucionar el problema (Educación, Menores, CEAS, Fiscalía, etc).

SEGUIMIENTO

ANÁLISIS DE DIFICULTADES:

Es necesario agilizar el seguimiento y la comunicación con los técnicos de los CEAS, pero debería ser tan relevante la información aportada por *otros profesionales* de instituciones que viven el caso de manera muy cercana, de forma que ayudara a una mayor rapidez y eficacia de las actuaciones y medidas adoptadas.

PROPUESTA DE MEJORA:

- a. Implicación de *todos* los profesionales del servicio de menores (no de la mayoría) en el seguimiento de los casos, dado que son los últimos responsables.
- b. La asignación de un CEAS y el establecimiento de un PIF (Programa de Intervención Familiar) no resulta suficiente en muchos casos para la resolución del mismo.
- c. Incrementar el respaldo del servicio de menores a los profesionales que trabajan con estas familias de riesgo
- d. Es necesario aumentar el control de estas familias mediante llamadas de teléfono, visitas domiciliarias, establecer acuerdos con las familias y revisar estos acuerdos de forma estricta.
- e. En consonancia con la responsabilidad que tienen los profesionales que se relacionan con menores en situación de desprotección de dar cuenta inmediata al Coordinador del caso de cualquier incidencia de entidad que detecten sobre el mismo, debería darse respuesta a dichos profesionales sobre las medidas adoptadas en relación con la comunicación que ha realizado dicho profesional (art. 26. apartados 5.y 6. del Decreto 131/2003).

ANÁLISIS DE ALGUNAS MEDIDAS Y ACTUACIONES DE PROTECCIÓN Y DE AYUDA A LA EMANCIPACIÓN

FAMILIAS DE ACOGIDA

ANÁLISIS DE DIFICULTADES:

Cuando la familia de acogida es familia extensa (tíos, abuelos...), pueden estar inmersos en la misma situación de crisis que la familia nuclear y se repiten patrones parecidos e inadecuados en la relación con los menores.

Actualmente, cualquier persona o familia puede ofrecer acogimiento a un menor en situación de desprotección, cumpliendo unos requisitos mínimos que no garantizan una adecuada protección ni atención.

PROPUESTA DE MEJORA:

- a. Podría ser interesante hacer una reflexión sobre la necesidad en algunos casos de no incluir al menor en familia extensa o si se hace que sea bajo el funcionamiento de un programa de intervención familiar, especialmente en aquellas familias con posibles patrones disfuncionales arraigados que puedan tender a repetirse en otros miembros, como en algunos casos de abuelos acogedores de nietos.
- b. Respecto a los procesos de selección de personas o familias acogedoras sugerimos que debería implementarse un nuevo proceso de evaluación que fuese más exhaustivo al actual respecto a sus características, situación, motivaciones personales y competencias educativas.
- c. Aunque los padres acogedores tienen seguimientos durante el período de convivencia con los menores acogidos, por técnicos cualificados, puede ser interesante habilitar un servicio específico donde puedan acudir estas familias para resolver diferentes dificultades de convivencia, del estadio evolutivo del menor y del sistema familiar, así como de las consecuencias derivadas a nivel afectivo, personal y social de la situación de desprotección sufrida.
- d. Cuando un acogimiento no funciona es francamente duro para la familia acogedora y para el menor o menores acogidos. En algunos casos no puede necesitarse un trabajo personal psicológico al respecto, pero en otros sería necesario un apoyo profesional para afrontar ese fracaso, sobre todo con los menores acogidos, que nuevamente se encuentran con un fracaso familiar.

PISOS TUTELADOS, HOGARES DE PROTECCIÓN Y SIMILARES

ANÁLISIS DE DIFICULTADES:

Pensamos que los educadores o cuidadores son personal no necesariamente profesionalizado ni cualificado. En centros no públicos llevar varios años trabajando en esta área aunque sin una formación específica ni básica, puede ser suficiente. En centros públicos basta una titulación media no necesariamente ligada a la educación social o al ámbito educativo y de protección.

La gestión, la coordinación y el trabajo diario en estos centros tienen unas características peculiares que los gestores, coordinadores y directores de estos recursos debieran conocer. Si bien desde los centros públicos se intenta afrontar estas peculiaridades, no ocurre lo mismo en algunos centros privados. Existe la necesidad de más formación específica y especializada de la dirección y profesionales que trabajan en estos pisos u hogares.

La situación laboral de los centros de protección no públicos (horarios de trabajo, turnos, salario) en algunos casos es deficiente, lo que provoca una alta movilidad de los profesionales. Esto hace que los menores que viven en estos pisos u hogares no tengan figuras afectivas de referencia estables, y cuando hay una vinculación, no se trabaja el duelo por la marcha de dicha persona por lo que se dificulta el desarrollo de un apego adecuado.

Pensamos que deben crearse nuevos instrumentos de revisión que permitan mejorar el seguimiento del caso de cada menor de forma que se elimine la subjetividad y las actitudes personales.

Desde el piso u hogar se puede optimizar el buentrato hacia estos niños en riesgo o maltratados, pero es conveniente que esto sea así en todos los casos, para lo cual pensamos que se hace necesario profundizar más en el seguimiento y en una evaluación continua de la efectividad de las medidas realizadas con estos menores por parte de la SPI.

PROPUESTAS DE MEJORA:

- a. Afortunadamente en nuestra Comunidad se ha reglamentado mediante Decreto los requisitos, características y funcionamiento de los Centros de Acogida, hogares tutelados y otros similares. Sin embargo, para hacer más efectiva esta reglamentación debieran arbitrarse unos seguimientos más exigentes por parte de la administración.
- b. Sabiendo que se desea lo mejor para los menores en riesgo castellano-leoneses, profesionalizar estos recursos, desde la dirección hasta la última figura de referencia, mejoraría la calidad, especialmente en algunos centros de protección no públicos. Para ello sugerimos unos requisitos mínimos de formación obligada.
- c. El trabajo directo con menores en riesgo puede ser difícil, especialmente en la adolescencia donde pueden aparecer conductas disruptivas asociadas a su situación personal. Proponemos arbitrar mejores condiciones de trabajo, con días de descanso, sueldo u otras formas, especialmente en el ámbito no público, para garantizar mayor estabilidad laboral y por consiguiente mejorar a los propios centros.

ACTUACIONES DIRIGIDAS A FAVORECER LA EMANCIPACIÓN DEL MENOR

ANÁLISIS DE DIFICULTADES:

La ley determina que la SPI, una vez finalizada la medida de protección del menor, despliegue actuaciones de seguimiento al objeto de constatar la evolución del proceso de integración para prevenir futuras situaciones de riesgo. Si bien es cierto que se han diseñado y puesto en marcha actuaciones destinadas a menores en situación de riesgo para los que se hace imposible el retorno a su núcleo familiar y es necesario un apoyo a su vida independiente, constatamos desde REA que el seguimiento de la eficacia de estas medidas y actuaciones es revisable y mejorable.

Pensamos que se produce una suspensión excesivamente brusca de las medidas de protección y seguimiento a partir de la situación de mayoría de edad e incluso a partir de los 16 años. Consideramos que los menores en situación de riesgo, y

bajo medidas de protección sufren una transición demasiado brusca a su mayoría de edad. Tras ella, algunos de estos mismos jóvenes no pueden favorecerse de los apoyos que las diferentes administraciones pueden ofrecerles, al carecer de la información necesaria para acceder a ellos, o de recursos que les ayuden a superar las dificultades para su gestión. Además, estos apoyos para la emancipación (por ejemplo, la prolongación de estancias en acogimiento residencial o la convivencia en pisos tutelados) no deben estar supeditados a la evolución muy positiva de los menores. Consideramos pertinente la exigencia de responsabilidad a estas personas, pero entendemos que, en ningún caso, esto puede conllevar la privación de apoyos y posibilidades de adaptación e integración

PROPUESTAS DE MEJORA:

- a. Ha de potenciarse aún más la actuación recogida en el punto 3 del artículo 73 de la ley, de prolongar más allá de la mayoría de edad el seguimiento de los servicios de protección cuando así lo precise la integración socio-laboral y la vida independiente de quienes han estado bajo la guarda de la Administración. Creemos que todavía este aspecto se hace de manera insuficiente
- b. Creación de nuevos servicios e instrumentos que permitan la formación y orientación socio-laboral y la dotación de recursos dirigida a favorecer el proceso de maduración y propiciar su vida independiente.

CLAVES PARA AVANZAR

Valoramos como muy positivos los cambios y mejoras realizados en el Sistema de Protección de Menores en los últimos años en cuanto a normativa, recursos personales y materiales, prácticas, instrumentos, etc.

Sin embargo de las experiencias examinadas se deduce la necesidad de profundizar en lo realizado, especialmente en los mecanismos de garantía y control de calidad de la acción protectora. No son tanto las normas y criterios establecidos sino su puesta en práctica lo que más atención necesita.

Creemos así mismo necesario el esfuerzo permanente para la mejora en todos los frentes, especialmente en cuanto a prevención, recursos humanos y formación, información y coordinación entre equipos y organismos, y procedimientos e instrumentos de trabajo.

Por ello CONCLUIMOS CON las propuestas de mejora:

1. Evaluar de forma continua del sistema regional de protección a la infancia y a la adolescencia.
2. Reforzar los mecanismos de coordinación, información y participación de los profesionales
3. Revisar y actualizar los protocolos de actuación incluyendo los instrumentos, plazos y garantías de buena práctica, y la participación de los profesionales de otros servicios públicos implicados. Especialmente en los casos de fallos en la acción protectora se debería establecer un análisis sistemático de causas y propuestas de mejora que eviten su repetición, contando con los profesionales de todos los servicios públicos implicados.

4. Garantizar la continuidad de la dotación de profesionales organizando las sustituciones para evitar las disminuciones temporales de plantilla
5. Poner en marcha figuras organizativas que permitan la mejor coordinación en cada caso de los técnicos comunitarios implicados, protección, servicios sociales, salud, educación y fuerzas de orden público, incluyendo su actuación obligatoria en cuando existan discrepancias de profesionales de otros servicios públicos con el plan de caso de un menor.
6. Potenciar el conocimiento y la capacidad de actuación conjunta de los técnicos comunitarios implicados, mediante espacios de intercambio como jornadas de formación dirigida a todos ellos y programas de comunicación clarificando las responsabilidades de cada administración y de cada equipo. Se debe fomentar el trabajo en red de todas las instituciones.
7. Gestionar la implicación y el conocimiento adecuados de los coordinadores y responsables de equipos comunitarios para garantizar la actuación coordinada en cada caso.
8. Gestionar de forma más cuidadosa y vigilante los casos cuya situación pueda requerir medidas que entrañen más dificultad y esfuerzo.
9. Aumentar la labor de control en las situaciones de apoyo a las familias que no colaboran suficientemente en el bienestar de hijos vulnerables.
10. Aumentar la exigencia del cumplimiento de los plazos, de las valoraciones del desamparo y de la colaboración entre los diferentes equipos implicados en la detección, intervención y seguimiento.
11. Poner en marcha campañas educativas para las familias en situación de riesgo, y de campañas de sensibilización para la detección precoz de situaciones de desamparo.
12. Aumentar el respaldo a los equipos que trabajan directamente con familias en situación de desamparo o de grave riesgo sin colaboración.
13. Procurar que todos los profesionales implicados aporten toda la información relevante para la valoración de cada caso.
14. Comunicar a los profesionales de servicios públicos que notifican posibles situaciones de maltrato, el resultado de las actuaciones protectoras.
15. Crear de nuevos recursos materiales y personales para la aplicación de medidas protectoras.
16. Mejorar la valoración de la idoneidad de las familias acogedoras, especialmente cuando se trata de la familia extensa del menor.
17. Formar a las familias acogedoras en habilidades parentales y la construcción de expectativas realistas respecto al acogimiento.
18. Aumentar la calidad de los hogares y centros de protección exigiendo tanto mayores requisitos de capacitación del personal, mejora de su formación y de su retribución, como programas de inspección sistemática de todos los dispositivos existentes en la región.

19. Aumentar aún más la acción protectora a los chicos y las chicas que estando protegidos cumplen la mayoría de edad y no disponen de suficiente apoyo en los recursos normalizados, tanto ampliando el ámbito de los servicios actuales como creando otros nuevos que contribuyan a su maduración como personas y a una vida independiente.

Todas estas propuestas se pueden resumir en cuatro grandes objetivos para las administraciones implicadas: Servicios Sociales, Salud, Educación, Policía y Justicia:

- Garantizar el control de la calidad de la actuación final con niños y niñas y con sus familias en los casos graves o de difícil solución.
- Mejora de vigilancia y de apoyo a las familias poco o nada colaboradoras.
- Mejorar la dotación y gestión de los recursos humanos.
- Garantizar la implicación, la visión compartida, la colaboración y la información entre los diferentes equipos profesionales implicados en cada caso.

CLAVES PARA MEJORAR LA CALIDAD Y EL BIENESTAR PROFESIONAL EN EL TRABAJO DE CASO

Carmen García-Agúndez Pérez-Coca¹

Los últimos avances que afectan al funcionamiento de los Servicios de Protección implantados para mejorar la calidad de las intervenciones, como la actualización de *normativa* nacional y autonómica, la figura del *coordinador de caso*, la *zonificación*, la *multidisciplinariedad*, el *trabajo en equipo*, o la implantación de *manuales y protocolos*, no deberían constituir un arma de doble filo que se vuelva contra el profesional, sino, por el contrario, deberían ser instrumentos que mejoren el bienestar de los mismos. Analizaremos cómo esto puede ser así, y hablaremos de otras posibles mejoras que aún deben introducirse en el sistema y que deberían compatibilizar la calidad de la protección y el bienestar de los profesionales.

Analizaremos, partiendo de una realidad de desaliento general y descontento, cuáles de las causas que afectan al profesional podrían eliminarse con *mejoras del sistema*, mejoras compatibles con (y lo deseable es que fueran potenciadoras de) el incremento de la calidad de la atención, y cuáles se tienen que desligar claramente de estos procedimientos de mejora de la calidad y deben ser resueltos de otra manera, por ejemplo, *seleccionando al personal* bajo otra perspectiva.

La experiencia de los últimos 20 años nos demuestra que el incremento de la calidad del servicio pasa por un aumento del nivel de responsabilidad del técnico y su implicación en el trabajo, pero esto no necesariamente debería aumentar el malestar, ya que debemos llegar a la conclusión de que bajo estas premisas de *capacitación, responsabilidad, implicación, ilusión, presencia y capacidad de trabajo en equipo*, y *sólo bajo ellas, se puede y se debe trabajar en este sector* (añadiríamos en todos los Servicios Sociales), y por tanto las soluciones pasan, también, aunque no sólo, por la reubicación de todos aquellos profesionales que no estén capacitados o no sean susceptibles de capacitarse para soportar esta evolución.

¹ Psicóloga de la Junta de Castilla y León y Profesora asociada de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca.

EL PROFESIONAL. SU PERFIL Y SU FORMACIÓN

Aunque nos referiremos especialmente a los profesionales de las Administraciones Públicas que realizan trabajo de caso en protección a la infancia (Secciones de Protección a la Infancia, Centros propios, Unidades de intervención educativa, Equipos de Intervención Familiar con familias maltratadoras, Equipos especializados de las Corporaciones Locales), estas consideraciones son también de aplicación al personal de atención directa de entidades colaboradoras y privadas que trabajan con los menores protegidos y sus familias, así como a las instituciones que los contratan, los mantienen y, en su caso, los sustituyen.

El procedimiento de acceso de los profesionales a los Servicios de Protección es muy dispar, así como las titulaciones exigidas para el desempeño profesional. En ocasiones, es posible que encontremos trabajando en casos muy complejos a personas poco capacitadas, por diferentes razones: perfiles inadecuados (personas poco sensibles, negligentes o poco eficaces), contratados temporales sin formación específica y/o sin ninguna experiencia, o técnicos muy antiguos que no se han reciclado.

LAS TITULACIONES EXIGIDAS:

La intervención con niños/as maltratados y familias que maltratan, así como la propuesta de las medidas protectoras (el caso extremo serían las de separación definitiva) exige un alto grado de preparación y profesionalidad. Especialmente en determinadas situaciones siempre debería intervenir un/a psicólogo/a, o, diríamos más: un/a psicólogo/a con formación específica en materia de Protección. Estos casos serían, como mínimo, los de abuso sexual, concurrencia de psicosis o graves trastornos emocionales en los niños/as y/o sus padres, consumo de tóxicos, discapacidad, niños/as que presentan graves efectos del maltrato y menores en conflicto con la justicia. En la práctica, la asignación de casos y el trabajo cotidiano no responde a estos criterios, ni siquiera cuando la normativa hace aproximaciones al respecto, lo que ocasiona gran número de intervenciones inadecuadas que a veces perjudican a los/as menores, más que ayudarlos.

En la medida en que las competencias en materia de Protección se van desglosando en diferentes estamentos y Administraciones (esto ha evolucionado enormemente en los últimos diez años), donde se reparten el riesgo y el desamparo, la preservación, la separación provisional y la separación definitiva, etc., los perfiles profesionales deberían irse ajustando a estos cambios, de manera que en los servicios más especializados de las Administraciones el perfil profesional fuera más acorde con el tipo de casos atendidos, no queriendo decir con esto que otros profesionales no deban seguir en el sistema de Protección, pero quizá fuera más adecuado su desempeño en niveles diferentes, desplazándose en la misma medida en que ciertas competencias se van deslizando hacia otras Administraciones. El profesional que siempre trabajó bien el riesgo en los Servicios de Protección trabajará bien el riesgo en las Corporaciones Locales, se sentirá respaldado, protegido, reconocido y seguro... lo que no ocurre ahora con algunos técnicos cuando deben trabajar el desamparo (el tipo de casos a los que arriba nos referíamos son mucho más numerosos, por no decir la mayoría, en las situaciones de desamparo) sin formación, motivación ni seguridad alguna, sintiéndose cuestionados e invadidos. El sistema debe prever este sentir profesional cuando programa cambios y reparto de competencias. Lo mismo sucede con los educadores de Centros de Protección acostumbrados a trabajar con una población muy diferente a la que en este momento ocupa nuestras instituciones.

*LA NECESIDAD DE CURSOS ESPECÍFICOS DENTRO Y FUERA DE LA
ADMINISTRACIÓN. HABILIDADES DEL SIGLO XXI. REALIDADES DEL SIGLO XXI*

La Evolución de la Problemática en Protección a la Infancia

En paralelo con la evolución del propio funcionamiento de los Servicios de Protección, se da el fenómeno de elevación del nivel socioeconómico medio en los casos detectados y esto tiene repercusiones en su abordaje. La frecuencia con que las familias presentan alegaciones y recursos a las medidas protectoras se eleva, a la vez que concurren otras circunstancias en los casos que nos obligan a trabajar de forma diferente: nos encontramos ante la falta de historia previa de intervención con las familias por parte de los Servicios Sociales, dificultades para investigar medios de vida y funcionamiento familiar, mayores resistencias de otros profesionales a la hora de cooperar -por las mismas dificultades que a nosotros nos aquejan (familias que se defienden mejor)-, presiones de particulares e instituciones (“recomendaciones”, prejuicios del tipo “son una buena familia, cómo van a maltratar”...), y creciente utilización de los menores en los procedimientos de separación u otros litigios con falsas alegaciones de maltrato y abuso.

Asimismo, hemos asistido a un cambio en las problemáticas que presentan los menores y sus familias, marcado por el fenómeno de la inmigración. Tanto los menores no acompañados como los hijos de personas que han inmigrado y que maltratan o desatienden a sus hijos en España, constituyen una sobrecarga respecto a la cantidad y calidad de los recursos disponibles para la que no estamos preparados, empezando por nuestro desconocimiento del idioma y las diferencias culturales. Vamos aprendiendo que tenemos que relativizar los objetivos de los programas de protección, y las valoraciones no pueden hacerse con los mismos parámetros en familias asentadas que en personas que carecen de lo más elemental (ni siquiera están legalmente en el suelo que pisan), y cuyas necesidades inmediatas están por encima de toda consideración de bienestar a largo plazo de sus hijos. Los problemas de salud mental de muchas de estas personas inmigrantes son prácticamente imposibles de abordar, y están en la base de numerosas medidas protectoras de separación. Algunos colectivos, especialmente provenientes de Asia y Europa del Este, tienen una sofisticada organización que nos impide acceder a sus niños/as. En general, en materia de menores hijos/as de personas inmigrantes, las actuaciones y medidas protectoras actuales son muy dispersas, anecdóticas, no planificadas, y sin criterios. Existe por parte de los Servicios de Protección un gran desconocimiento y una descoordinación con los recursos específicos para personas inmigrantes (en la medida en que estos existen en las diferentes Comunidades Autónomas) que nos induce, en ocasiones, a no proteger, o a proteger indebidamente con separaciones no convenientes.

Otro sector preocupante de nuestra población atendida son los adolescentes con problemas de comportamiento y/o socialización. Existen situaciones graves de reciente aparición o eclosión que afectan a los adolescentes y que propiamente no serían objeto de los Servicios de Protección a la Infancia, siempre que los padres de estos chicos supieran cómo afrontarlas y/o cumplieran las orientaciones profesionales. Nos referimos al acoso escolar, las agresiones entre jóvenes (las chicas han pasado a incorporar en su repertorio estas conductas, anteriormente casi exclusivas de los varones), abusos sexuales cometidos por menores (uno de los problemas en este terreno es la falta de recursos de tratamiento a ofensores), o la falta de control

e ineficacia de las normas en la familia, cuyo exponente extremo son las agresiones intrafamiliares de hijos/as a padres.

Con respecto a las Adopciones Internacionales, fenómeno prácticamente inexistente en nuestro país hace apenas 12 años, la situación se complica, ya que los técnicos aún tienen muy escaso control para prevenir las adopciones fracasadas y problemáticas. El procedimiento, que incluye las valoraciones de adopción, la selección de familia para cada niño/a concreto/a, el acoplamiento del/la menor a la familia y la tramitación administrativa y legal del expediente, está muy desintegrado y menos focalizado de lo que debiera en las necesidades del/la menor. Todo ello a pesar del esfuerzo de las Administraciones y Entidades colaboradoras –que incluyen las propias Asociaciones de Adoptantes– por organizar y regular de la manera más coherente posible este maremagnum.

La Protección de Menores no es un ejercicio profesional habitual

Lo que los profesionales aprenden en las facultades de Psicología, Pedagogía, Trabajo Social, Educación Social, etc...en lo referido a la relación de ayuda con el “cliente” pasa a ser inútil cuando nos encontramos con un área de trabajo en la que las intervenciones no son voluntarias, donde existe una imposición de la Administración sobre el funcionamiento de las familias. En Protección a la Infancia, los códigos cambian, el abordaje cambia, se precisan estrategias y posicionamientos diferentes.

En numerosas ocasiones, además, la intervención se realizará con personas o grupos familiares violentos y/o peligrosos, que requieren habilidades especiales de los técnicos, así como apoyos puntuales de otros técnicos y otros trabajadores del sistema (guardias de seguridad, agentes del orden público, juzgados...)

El técnico en Protección a la Infancia no es sólo un técnico, no es un profesional que recibe en su despacho y emite informes. Su papel va mucho más allá: en muchos momentos es la autoridad, es el notificador, es el ejecutor material de las medidas, es el informador y el investigador. Pretender evitar todos estos roles no es realista, el sistema sólo puede funcionar adecuadamente para la protección de los/as niños/as si se asumen estas funciones con claridad y responsabilidad.

Todos estos aspectos indican la necesidad de formación específica complementaria, al margen de las titulaciones exigidas, para los técnicos que se incorporen al sistema de protección. Castilla y León es una de las Comunidades que introduce en los últimos años esta formación, aunque se considera que aún no es todo lo exhaustiva y continua que debiera.

El periodo de formación práctico en la nueva incorporación

Es frecuente que los profesionales de Protección a la Infancia tengan contratos temporales o estén en situación de interinidad. Esto constituye un problema, dado que se necesita al menos un año de permanencia y varios cursos de formación para que un profesional del Servicio específico de Protección pueda trabajar a pleno rendimiento y sin grandes errores, independientemente de su formación y capacidad personal. En muchos casos, ése va a ser el tiempo de su contrato.

En ocasiones, los técnicos de nueva incorporación no tienen respaldo, o están al arbitrio de un sólo compañero (que incluso puede no ser el más adecuado), o

reciben el curso de formación específico cuando ya llevan 8 meses o un año trabajando (o nunca), y mientras tanto han trabajado en numerosos casos.

Es imprescindible un periodo mínimo de tutela con otros profesionales y poder retrasar la asignación de casos durante ese aprendizaje. En la medida en que los servicios no estén sobresaturados (circunstancia inhabitual en los Servicios Sociales) y los profesionales más antiguos estén satisfechos y motivados (lo cual no sucede demasiadas veces), se podrá enseñar al profesional de reciente acceso adecuadamente.

PERSONALIDAD

Es evidente que en trabajos tan expuestos y tan específicos no todo el mundo puede soportar la tensión diaria si no tiene unas características de personalidad determinadas, que incluyan la valentía, sentido del humor, capacidad de trabajo en equipo, constancia, paciencia, y superación de traumas personales, prejuicios y falacias. Asimismo, un buen desempeño en este área es incompatible con la “mentalidad de funcionario”.

Habría que mejorar la selección de los técnicos de nueva incorporación y la formación de los técnicos ya existentes, no sólo en cuanto a conocimientos profesionales sino también en cuanto a actitudes y criterios. La xenofobia, la homofobia y el sexismo son ejemplos de actitudes que algunos técnicos de las Administraciones Públicas (y otros funcionarios implicados en la toma de decisiones) manejan a la hora de trabajar con los menores, sus familias biológicas y las familias acogedoras y adoptantes. En los Servicios de Protección están representados los prejuicios y falacias que podemos encontrar en la calle, a pesar de la supuesta profesionalidad y formación de sus técnicos y directivos. La transformación de la sociedad y la Legislación deben tener su reflejo en las Administraciones.

VOCACIÓN, ILUSIÓN, VOLUNTAD DE RECICLAJE

Cuando se trabaja en Servicios Sociales, es imprescindible creer en el trabajo que hacemos. La formación y la experiencia afectan en este sentido, ya que ayudan a desterrar prejuicios sobre determinados colectivos, que condicionan nuestras decisiones, y, a establecer pronósticos ciertos sobre determinadas personalidades, grupos o perfiles que conocemos cómo deberían evolucionar.

Asimismo, el impulso del expediente depende básicamente de los técnicos. La desidia, el desaliento y la inseguridad son causas de que los expedientes se estanquen y se cronifiquen situaciones de institucionalización o negligencia en la intervención. Alimentar la ilusión por sacar adelante los casos es obligación tanto del técnico del sistema.

La motivación por seguirse formando es fundamental, así como el esfuerzo de aplicación de los conocimientos a la hora de tomar decisiones: por ejemplo, tener en cuenta los momentos evolutivos y las necesidades específicas de los niños/as para programar las intervenciones y las transiciones, la duración de las entrevistas, los instrumentos para el trabajo directo, etc.

LA ACTITUD DEL PROFESIONAL

IMPLICACIÓN

Aunque los técnicos de Protección a la Infancia estén en la Administración, no pueden asumir la “mentalidad de funcionario”: Hay aspectos diferenciales en los horarios,

la disponibilidad, y la imposibilidad de delimitación estricta de funciones. Los técnicos más implicados no hacen un problema de estas continuas excepciones: las asumen como parte del trabajo y dedican sus energías a la Protección. Eso sí, la implicación no está reñida con el reconocimiento por parte de la Administración, y esto debería evaluarse y adoptar medidas compensatorias más acordes con la realidad.

Al margen del trabajo de caso, es fundamental para el Sistema de Protección que haya un porcentaje elevado de técnicos que se impliquen en la elaboración de los protocolos de protección (grupos de trabajo, reuniones), sean encargados en las provincias de algún Programa de Protección (Acogimientos familiares, Centros, Programas de Intervención Familiar...) e impartan formación a otros profesionales y colectivos sobre la Protección a la Infancia, así como que participen en planes de comunicación.

PRESENCIA

Existen grandes diferencias entre los técnicos en cuanto a su disposición ante los casos, apreciada de forma inequívoca por los/as menores, sus familias y los técnicos de otros Servicios con los que se coordina el caso. La actitud adecuada sería prestar la máxima atención en las entrevistas, tomando notas de los aspectos relevantes (otros profesionales las pueden necesitar en el futuro), mostrar verdadero interés por los casos, anticipando futuros eventos, ser proactivos en los contactos e intervenciones (especialmente en los seguimientos), mostrar disponibilidad para ser localizados (exigencia de que se nos trasladen los avisos telefónicos y responder a los mensajes), ocuparse de que alguien en nuestra ausencia pueda responder de los casos y resolver las incidencias urgentes (esto implica tener los expedientes al día, con indicaciones claras e inequívocas), y coordinación, acuerdo e intercambio de información con el equipo y los profesionales de otros servicios implicados.

RESPONSABILIDAD

La cuestión que principalmente afecta a los profesionales de los Servicios de Protección es la responsabilidad que nos otorga el propio Sistema. La finalidad última de nuestro trabajo diario es escribir historias personales y familiares, alterar con nuestras actuaciones (diligentes o pausadas, de calidad o mediocres, acertadas o erróneas) el futuro de las personas implicadas: niños/as y sus padres, y las futuras generaciones.

El técnico es el responsable directo del futuro de ese niño/a... no esperamos a que nadie nos diga lo que tenemos que hacer, nos organice la intervención o la lleve a cabo... es "nuestro caso" y depende de nosotros.

HONESTIDAD

Es promordial no crear falsas expectativas a las familias o a los/as niños/as. No podemos prometer nada que no podamos cumplir, no podemos atribuirnos decisiones que corresponden a otras Administraciones, ni "conceder" algo si no disponemos de recursos.

En la comunicación con los/as menores y sus familias, es imprescindible ser claros y no mentir o decir verdades a medias. Aunque la intención del técnico cuando esto sucede suele ser evitar situaciones violentas, los usuarios tienen el derecho de ser adecuadamente informados, y nuestra experiencia nos indica que las familias violentas se muestran más violentas aún cuando se han dado este tipo de comunicaciones engañosas por parte de los técnicos.

Otra obligación fundamental es trasladar por escrito lo que decimos o insinuamos de palabra. Las notificaciones, los resultados de las investigaciones y las evaluaciones deben ser reflejadas por escrito con todos los datos que nos llevan a tomar decisiones sobre las medidas protectoras. No podemos manejar una doble notificación o un doble expediente de protección, en el que hay cosas que “se saben” pero no se pueden documentar.

CLAVES DE LA INSTITUCIÓN

RESPALDO

CONDICIONES LABORALES:

- Materiales (coches disponibles, equipos electrónicos, cámaras fotográficas, teléfonos directos que no dependan de centralitas lentas y desesperantes en medio de una urgencia, contestadores automáticos para poder recibir y conservar mensajes, despachos adecuados y dignos, material y mobiliario adecuado para trabajo con niños, posibilidad de turnos de guardia bien organizados y remunerados).
- Horario: compensaciones adecuadas a las numerosas excepciones en los horarios que este trabajo conlleva.
- Remuneración, complementos de penosidad, de libre disponibilidad.
- Seguridad: presencia y disponibilidad de guardias de seguridad, despachos seguros, acompañamiento de fuerzas de seguridad en intervenciones de riesgo.
- Ubicación: los servicios de Protección (al igual que gran parte de los Servicios Sociales) no deberían ubicarse físicamente en edificios de las Administraciones donde se acrecienta la sensación de agravio comparativo, compartiendo el día a día con personas que soportan mucha menos carga de trabajo, horarios mucho más cómodos, etc.
- Adecuada distribución de las cargas de trabajo: En ocasiones, la falta de capacidad se debe exclusivamente al volumen de casos (a veces incomprensible) que determinados técnicos tienen que soportar.

En general, se aprecia que los profesionales de los Servicios de Infancia suplen de forma voluntariosa y vocacional las deficiencias del sistema, por supuesto con las diferencias individuales lógicas, muy por encima de la media de otros cuerpos y servicios funcionariales, aunque este fenómeno no es privativo de este servicio social específico, sino que ocurre en todo el espectro de los Servicios Sociales.

TOMA DE DECISIONES COLEGIADA, CONFIDENCIALIDAD, RESPALDO LEGAL

Por lo que respecta a la alta exposición que los técnicos han padecido durante años ante las familias, se ha producido un gran avance en la toma de conciencia de esta responsabilidad, y en los mecanismos de control y coparticipación a la hora de tomar decisiones. Las medidas protectoras son acordadas por los responsables de las instituciones, a propuesta de órganos colegiados. Los actos administrativos que se recurren (cada día más) son defendidos en los Tribunales por Letrados de las Administraciones. Existe un respaldo institucional creciente y los técnicos deberían percibirlo, sintiéndose cada vez menos objeto de focalización. Aún así, queda cierta exposición al enfrentamiento personalizado y directo, cuando los mecanismos de apoyo y protección del trabajador fallan: familias que son derivadas sistemáticamente al técnico, dándoles a entender o informándoles explícitamente de que un determinado profesional es quien toma las

decisiones en el caso; Juzgados que facilitan todo el contenido de los informes técnicos a los abogados de las familias, las cuales a su vez los reciben íntegros. Esto es especialmente grave cuando no solamente comprometen la seguridad de los técnicos, sino también la de los/las propios/as menores.

REHABILITACIÓN DE LA FIGURA DEL PROFESIONAL DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA:

El valor del pronóstico y la defensa del criterio profesional

Una de las claves del trabajo técnico en Servicios Sociales es que tomamos decisiones basándonos en el pronóstico. (García-Agúndez, C., 2006). Esto es especialmente trascendente cuando se trata de determinar la separación definitiva de un/a niño/a de su familia de origen (o la decisión de no acordarla, que podría ser aún más grave en la trayectoria de la persona). También es relevante demorar las separaciones o prolongarlas excesivamente.

Cuando se adopta una medida protectora de cierta trascendencia, lo que se hace es sopesar la historia y condiciones de la familia, establecer un pronóstico y actuar en consecuencia, de forma que aumentemos las probabilidades de que el/la niño/a se encuentre bien atendido/a a largo plazo. Por lo que se refiere al pronóstico, existen, como en todas las áreas de trabajo y como en todas las ciencias, estudios sobre las variables que de forma sistemática se van repitiendo en aquellas familias de peor evolución. Esto nos permite predecir y actuar cuando el/la niño/a aún no ha sufrido una prolongada historia de maltrato, y fundamentar nuestras propuestas en los casos más graves, es decir, cuando concurren las siguientes circunstancias: padres con escasa conciencia del problema ni motivación para el cambio, familias muy disfuncionales de forma crónica –incluso alcanzando varias generaciones–, padres muy afectados por incapacidad, con graves problemas de salud mental (psicosis, oligofrenia, toxicomanía), familias muy violentas y/o en conflicto con la ley, padres que anteriormente no han tenido una adecuada trayectoria de vinculación afectiva con sus hijos/as, situaciones de maltrato graves como el abuso sexual intrafamiliar, niños/as que presentan efectos graves como consecuencia del maltrato recibido, y problemas asociados en el/la menor, como deficiencia mental, grave retraso escolar, fugas, o trastornos graves de comportamiento.

En otras áreas profesionales socialmente más reconocidas, el pronóstico es un instrumento que se utiliza continuamente en la toma de decisiones. Se asume el riesgo de una operación a corazón abierto, porque el pronóstico en caso de no actuar podría ser la muerte, y merece la pena asumir el riesgo. Pero la percepción cambia cuando es un profesional de los Servicios Sociales (Trabajador Social, Psicólogo, Pedagogo, Educador Social, etc.) quien presenta el diagnóstico de la familia y su pronóstico en cuanto a la atención al/la niño/a. Es un reto profesional adquirir como colectivo la credibilidad que la opinión pública y algunas instituciones nos niegan, ya que, por otra parte, paradójicamente, nos otorgan la responsabilidad de la actuación.

El mejor modo de obtener o recuperar esta credibilidad profesional, en beneficio de nuestros destinatarios, es responsabilizarnos de tener una formación adecuada y actualizada, y ser muy rigurosos en las intervenciones e informes. También ayuda el apoyo y la coherencia interna dentro de nuestras propias Administraciones, y la coordinación institucional en los casos más complejos.

Cada una de las actuaciones controvertidas que mantengamos (y que desgraciadamente trascienden a los medios de comunicación desmesuradamente y nunca se compensan ni numéricamente ni en interés por su parte con los ejemplos de buenas prácticas), va a repercutir en futuras intervenciones sobre otros/as menores de nuestro ámbito social. Esto debería bastar para generar en nosotros un compromiso de responsabilidad en la formación y el esfuerzo por ser altamente rigurosos.

Posibilitar la participación a los técnicos en el diseño y evaluación del sistema

En algunas comunidades autónomas (en esto Castilla y León nuevamente es un ejemplo de buenas prácticas en materia de Servicios Sociales), se ofrece la posibilidad de estudiar los proyectos de leyes, decretos, manuales, protocolos y guías antes de su aplicación, difundiendo los borradores para recoger sugerencias y creando grupos de trabajo voluntarios con participación de los técnicos para el estudio y la elaboración de los protocolos.

Esto redundará en un desplazamiento de las atribuciones por parte de los técnicos respecto al funcionamiento del sistema y su propia responsabilidad o capacidad de cambiar las cosas, y, por tanto, mayor bienestar a la hora de aplicar los procedimientos. Por el contrario, los técnicos que se muestran más “quemados” y descontentos no suelen participar en estos intercambios.

Asimismo, las reuniones periódicas informativas y de revisión de los procedimientos permiten disponer de foros donde compartir buenas prácticas y exponer las condiciones de trabajo, reivindicar mejoras, etc..., lo que favorece el bienestar del profesional.

El trabajo en equipo

El trabajo en equipo aporta la multiprofesionalidad y el apoyo personal al trabajo diario, y permite una mejor cobertura en la atención de los casos. Todo esto redundará en mejores intervenciones, mayor impulso de las actuaciones y bienestar de los técnicos, en los casos en los que los equipos funcionan bien. En los casos en que funcionan mal, sirve para que determinados técnicos se sobrecarguen mientras otros operan a menor rendimiento y tengan que evitar situaciones conflictivas sistemáticamente. Nada que no ocurra en cualquier Administración pública, pero algo que aumenta el nivel de estrés de estos profesionales, que ya de por sí en los Servicios Sociales suele ser muy elevado, y merma la calidad de su trabajo. Se debe, por tanto, potenciar el trabajo en equipo y remediar (supervisión externa, asesoramiento y incluso revisión de las distribuciones de personal) los casos en los que el equipo es disfuncional.

PROCEDIMIENTOS REGLADOS Y CLAROS

NORMATIVA NACIONAL Y AUTONÓMICA

Debemos reconocer que ha habido un importantísimo avance en los últimos años con relación al marco normativo, siendo el respaldo legal de las intervenciones y una de las claves fundamentales del aumento del bienestar de los profesionales.

MANUALES Y PROTOCOLOS

La distancia entre lo que aprendimos en las facultades y lo que nos encontramos en el mundo laboral se va reduciendo con la creación y aplicación de los protocolos. Se

van desterrando los “vicios” arrastrados en las Administraciones y en concreto en los Servicios de Protección. Las malas prácticas, sin embargo, permanecen en la medida en que permitamos que coexistan los protocolos oficiales y los “protocolos ocultos”.

Una forma de reducir los efectos de la dispar capacitación o funcionalidad de los técnicos es establecer, como se ha hecho en algunas Comunidades Autónomas (Castilla y León es un ejemplo), sistemas de control de la intervención técnica: plazos, sectorización que garantice la total cobertura de los casos en el territorio de competencia, impresos de obligado cumplimiento o bases de datos. Por una parte, el protocolizar las actuaciones técnicas obliga, como mínimo, a intervenir en un plazo razonable, investigar con un mínimo de fuentes obligatorias, evaluar una larga serie de variables, sistematizarlas en informes y registrarlas en bases de datos. Esto facilita que no se pierda la información y que se tenga una mayor objetividad a la hora de valorar la gravedad y la urgencia de las intervenciones. Los protocolos no deberían ser vividos como un “enemigo” del técnico, sino como un apoyo.

SUPERVISIÓN Y ASESORAMIENTO EXTERNO

La gran asignatura pendiente de los Servicios de Protección es la supervisión y el asesoramiento externo. Solamente algunos profesionales con ciertas inquietudes se acercan al ámbito académico recabando asesoramiento para el abordaje de casos complicados, siempre de manera informal, y generalmente se trata de aquellos profesionales que menos lo necesitan.

El sistema debería establecer la supervisión programada y el asesoramiento periódico para el trabajo de caso y la organización de las unidades.

BASES DE DATOS

La creación de bases de datos permite el control, la coordinación interterritorial dentro de las Comunidades Autónomas (sería deseable que pudiera trasladarse el intercambio en el ámbito nacional e incluso comunitario), y la posibilidad de investigación que permita ir adaptando los recursos del Sistema a la evolución de la problemática de Protección.

CLAVES DE LA COORDINACIÓN INSTITUCIONAL

PLANES DE COMUNICACIÓN

Es importante que los técnicos de los Servicios Específicos de Protección trabajen de forma muy coordinada con los técnicos de los Programas de Intervención Familiar, generalmente gestionados desde las Corporaciones Locales -con competencias crecientes en la evaluación e intervención en las situaciones de riesgo-, para poder demostrar de manera fehaciente e inequívoca (es decir, con datos, cifras, acuerdos escritos, informes contundentes y sin ambigüedades o contradicciones) las trayectorias de maltrato y de falta de cooperación de las familias con la acción protectora, ya que en ello se fundamentan las decisiones más controvertidas de separación definitiva sin consentimiento familiar.

Asimismo, la coordinación con los recursos de atención directa a los menores (Centros de Protección, Unidades de Intervención Educativa, Programa de Acogimientos Familiares, profesionales de Sanidad, Salud Mental, Educación, entidades de ocio infantojuvenil, etc.) es fundamental en todas las fases del proceso: notificación, investigación, evaluación, intervención, seguimiento.

Los protocolos de derivación y la definición de competencias en un marco normativo de obligado cumplimiento son medidas que favorecen la cooperación, pero hallamos nuevamente que estas prácticas no se dan de forma homogénea en los diferentes territorios, ni se aplican de forma homogénea allá donde existen. La diversidad en la disposición y funcionalidad de los técnicos ataca también a otras Administraciones, conjugándose aquí un doble o múltiple azar para cada caso concreto, que será abordado de formas muy diversas en función de las características y circunstancias laborales del técnico de protección encargado y de las mismas variables de los técnicos de otras Administraciones que tienen que coordinarse con él.

Asimismo, se presentan nuevamente diferencias interautonómicas e intraautonómicas en la atención de las situaciones en función de cómo cada Administración (e incluso cada técnico) entienda y aplique la subsidiariedad a que están obligados los Servicios de Protección en aquellos casos en que no están claras las competencias de la acción protectora (o estando claras no se aplican, con el consiguiente perjuicio para el/la niño/a).

ACUERDOS DE COORDINACIÓN INSTITUCIONAL

El éxito de las medidas protectoras depende en gran medida de la cooperación de las Administraciones y profesionales propios del Servicio de Protección y ajenos (sistema educativo, salud mental, servicios sociales básicos o fuerzas de seguridad, por ejemplo). Es una responsabilidad de la Entidad Protectora acordar planes de comunicación y sensibilización con los encargados de estos Organismos, para conseguir que sus técnicos comprendan la problemática del maltrato, se impliquen, trabajen en equipo, conozcan sus competencias al respecto, y sus respectivos sistemas integren actuaciones protectoras proactivas y colaboradoras con las medidas de protección.

PLANES DE HOMOGENEIZACIÓN EN EL TERRITORIO NACIONAL Y COMUNITARIO

Es urgente que nos tomemos en serio la necesidad de planes de homogeneización interterritorial de los procedimientos, los recursos, bases de datos compartidas, e intercambio de buenas prácticas en materia de Protección a la Infancia.

Es fácil adivinar que las diferencias en el funcionamiento de estos Servicios y recursos disponibles en las diferentes Comunidades Autónomas, unida a las diferencias individuales de los trabajadores que se ocupan de los casos, generan graves situaciones de agravio comparativo en cuanto al trato recibido por los usuarios en las diversas intervenciones. Pero también, en la misma medida, respecto al bienestar de los profesionales

También se generan grandes diferencias en función de la desigual implantación de los Juzgados de Familia en los diferentes territorios.

CLAVES PARA AVANZAR

La mejora de la calidad de la atención en el trabajo de caso de Protección a la infancia no debe conllevar necesariamente un aumento del malestar profesional, si hablamos de técnicos que reúnen las condiciones mínimas para desarrollar este tipo de trabajo y el sistema se diseña adecuadamente.

Todos conocemos técnicos que trabajan bien a pesar de estar insertos en sistemas kafkianos y técnicos que jamás superarán una actuación mediocre, a pesar de estar en el mejor equipo del mejor sistema y con los medios más sofisticados a su disposición.

Lo que está claro es que los buenos técnicos agradecen y merecen las mejores condiciones, y esto redundará tanto en la calidad de la atención como en el bienestar personal de un colectivo tan expuesto al desaliento.

Conocemos lo que hay que mejorar: trabajemos en ello. Conocemos el perfil de las personas que merece la pena conservar en el sistema: reforcémoslas. Conocemos quiénes son los que trabajarían más a gusto y rindiendo más en otros niveles del sistema de protección: facilitemos su adecuada ubicación. Aumentemos la calidad del sistema (incrementando la adecuada formación, la responsabilidad, el trabajo en equipo), a "riesgo" de que algunos profesionales abandonen, pero ofrezcamos los apoyos necesarios a los técnicos que permanecen, de manera que se sientan satisfechos y se reduzca la temporalidad que tanto perjudica al Sistema, a los usuarios y a los propios profesionales.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

capítulo - libro

García-Agúndez, C.(2006). Mesa Redonda: Servicios Específicos de Protección a la Infancia: El derecho a un contexto adecuado a las necesidades educativas y de rehabilitación del menor maltratado y en riesgo., en ESCOBAR, C; SÁNCHEZ, G. Y ANDRÉS, T. (EDS) Trabajo Social, Familia y Mediación, Necesidades Sociales en la Infancia y Derechos del Niño. Ediciones Universidad Salamanca. I.S.B.N.84-7800-420-3

capítulo - libro

García-Agúndez, C.(2006). Ponencia:"Principio del derecho a la supervivencia y al desarrollo. Acogimiento y Adopción" en ESCOBAR, C; SÁNCHEZ, G. Y ANDRÉS, T. (EDS) Trabajo Social, Familia y Mediación, Necesidades Sociales en la Infancia y Derechos del Niño. Ediciones Universidad Salamanca. I.S.B.N.84-7800-420-3.

PROGRAMA “CUÍDAME” PARA LA PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL A TRAVÉS DEL APOYO AL VÍNCULO AFECTIVO MADRE-HIJO/A

Ana M. Romero Gómez¹

La Asociación Andaluza para la Defensa de la Infancia y la Prevención del Maltrato (ADIMA) es una organización sin ánimo de lucro, que tiene como objetivo primordial la promoción del buen trato y la mejora de la calidad de vida infantil. Desde su fundación, en 1990, nuestra Asociación viene desarrollando múltiples actuaciones encaminadas a la prevención y atención de las diferentes formas de maltrato en la infancia, así como a la promoción del voluntariado social especializado en la intervención con menores en situación de riesgo psicosocial. Desde esta experiencia consideramos prioritario ampliar el abanico de posibilidades de intervención en este campo, centrándonos en los niveles de prevención primaria, incluso antes del nacimiento del menor, trabajando primordialmente en el fortalecimiento de los vínculos afectivos entre la madre y su hijo/a, como garantía para un buen trato y un adecuado desarrollo evolutivo de los menores. En la actualidad existen múltiples estudios que apoyan la idea de que, en la medida en que las futuras madres vivan su maternidad como una experiencia gratificante y cuenten con los recursos necesarios para dar respuesta a las necesidades físicas, psicológicas y sociales de sus hijos, podremos eliminar o, al menos, disminuir muchos de los factores de riesgo del maltrato infantil. En esta línea, en octubre de 2008, se puso en marcha el “Programa para la Prevención del Maltrato Infantil a través del apoyo al vínculo afectivo madre-hijo/a”, subvencionado por la Consejería de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, la Fundación “La Caixa” y la “Obra Social Caja Madrid”.

“Cuídame” va dirigido a mujeres que afrontan la maternidad en situación de especial dificultad o vulnerabilidad y pretende favorecer la interacción de las madres con sus bebés, promoviendo el desarrollo de la competencia maternal en el contexto de la relación con el niño, contando para ello con la participación de mujeres voluntarias que colaboran en el proceso de ayuda a las madres y los menores.

¹ Psicóloga. Coordinadora del Programa “Cuídame” de ADIMA.

En esta exposición se pretende presentar el diseño del programa, especificando sus objetivos, metodología y actividades principales, así como compartir la experiencia desarrollada durante este primer año de funcionamiento.

OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA

- 1.1. Ofrecer un sistema de apoyo social cercano y flexible que facilite en las madres la adquisición de actitudes, habilidades y capacidades adecuadas para el cuidado de los bebés y que les permita vivir su maternidad como una experiencia gratificante para ellas.
- 1.2. Eliminar o disminuir aquellas situaciones de riesgo que puedan aparecer durante el periodo comprendido desde el embarazo hasta los dos años de vida del menor.
- 1.3. Fomentar la participación voluntaria en mujeres de edad media durante el proceso de atención a las madres y los menores.
- 1.4. Desarrollar una red profesional coordinada que colabore en el proceso de ayuda.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

En este programa se proponen un conjunto de acciones que se desarrollan en las fases prenatal, natal y postnatal, extendiéndose el periodo de atención desde el embarazo hasta los dos años de edad del menor. Para ello se cuenta con un equipo interdisciplinar compuesto por psicóloga, trabajadora social y educadora, y un grupo de mujeres voluntarias especialmente formadas para el apoyo individualizado a las madres y los menores.

2.1. Difusión y sensibilización. Incluye las actividades necesarias para dar a conocer el proyecto, facilitar la derivación de los casos susceptibles de atención y la captación de las voluntarias colaboradoras, e incluye la elaboración de material divulgativo con información detallada sobre los objetivos y las actividades previstas, visitas a los distintos organismos e instituciones relacionadas con la atención maternal e infantil, contactos con profesionales, realización de sesiones informativas y participación en congresos, seminarios y encuentros profesionales.

2.2. Selección y formación del voluntariado. Supone la organización de una bolsa de voluntarias que cumplan con el perfil propuesto, ofreciéndoles de manera continuada la información, formación y orientación necesarias para que puedan realizar eficazmente su labor. El perfil de nuestras voluntarias es el de una mujer de edad media, con una buena experiencia de su maternidad, dispuesta a implicarse en los procesos formativos y con tiempo disponible para la atención individualizada.

En las sesiones formativas dirigidas al grupo de voluntarias se imparten nociones básicas sobre salud de la madre durante el embarazo, cuidados del recién nacido, desarrollo evolutivo, necesidades físicas, psicológicas y sociales de los niños/as, importancia de las relaciones emocionales y afectivas, habilidades sociales y técnicas de comunicación, etc.

2.3. Recepción de casos y coordinación con profesionales. Los casos susceptibles de intervención se incluyen en el programa a través del Protocolo de Derivación, que

contempla la recogida de documentación a través de informes escritos y entrevistas personales con los profesionales derivantes. Se establece un sistema de coordinación ágil que permita contactos directos y frecuentes con los profesionales de los diferentes servicios implicados, favoreciendo un continuo feedback y la complementariedad de las actuaciones.

2.4. *Intervención directa con las madres y los/las menores.* La atención a la familia se inicia una vez recepcionado el caso y valorada su inclusión en el programa. Se establece un plan de trabajo consensuado, de acuerdo a tres momentos (fase prenatal, natal y postnatal) y se incorpora la figura de apoyo (educadora y/o voluntaria).

Actividades individualizadas:

- 2.4.1. Acompañamiento individualizado y apoyo emocional a las madres.
- 2.4.2. Enseñanza de pautas educativas y tareas instrumentales adecuadas para la crianza de los niños/as.
- 2.4.3. Actividades lúdicas y de acercamiento afectivo madre-hijo/a para favorecer el fortalecimiento del vínculo entre ambos.
- 2.4.4. Asesoramiento, orientación y supervisión continuada del equipo técnico.

Además de estas actuaciones individuales, se realizan grupos de madres y escuelas de familia, de forma periódica, para favorecer la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades parentales adecuadas. En estas sesiones participan tanto las usuarias directas del programa como otros grupos de madres y padres con hijos/as menores de dos años de edad y han resultado ser muy útiles para el intercambio de experiencias, sentimientos y dificultades referidas a la crianza de los hijos/as.

2.5. *Supervisión y evaluación de resultados.* Es responsabilidad del equipo técnico del programa realizar el seguimiento del plan de trabajo y la supervisión de las diferentes actividades previstas, a través de entrevistas con las madres, las voluntarias y los profesionales de referencia, así como la elaboración del informe final de evaluación.

CLAVES PARA AVANZAR

El programa "Cuídame", durante este primer año de funcionamiento, ha proporcionado un sistema de apoyo cercano a madres, que por circunstancias muy diversas, se encontraban en situación de especial dificultad o vulnerabilidad para acometer de forma adecuada el importante reto de la crianza de sus bebés. El trabajo diario con ellas nos ha permitido contemplar y ser partícipes de la complejidad de sus situaciones y circunstancias, pero también de su disponibilidad para ser apoyadas, aceptar las recomendaciones y propuestas de mejora, así como su deseo de ser "buenas madres" para sus hijos/as.

Aunque en el momento actual se está llevando a cabo la recopilación de datos, lo cual nos permitirá cuantificar los resultados y evaluar la eficacia del programa de forma más rigurosa, una primera valoración cualitativa de la experiencia nos permite hablar de un alto grado de satisfacción con el desarrollo del mismo, manifestado tanto por las usuarias como por las voluntarias y los profesionales implicados.

BIBLIOGRAFÍA

- Sánchez, E., Cañas, M., Muriel, R., Ponce, J.A., Valdecantos, R. (1993). Guía de Atención al Maltrato Infantil. ADIMA. Sevilla.
- Hidalgo, M^a V., Oliva, A., Serra, L., Vallejo, R. (1989). "Desde el Principio": un programa de educación sanitaria dirigido a futuros padres. Apuntes de Psicología. Apuntes 1º y 2º Trimestre 1989, 19-24.
- Hiatt, S., Michalek P., Younge, P., (2000). Characteristics of volunteers and families in a neonatal home visitation project: the kempe community caring program. Child Abuse& Neglect, Vol. 24, 85-97.

HACIENDO FAMILIAS: PROPUESTA EDUCATIVA PARA EDUCACIÓN INFANTIL

Natalia Hernández Martín¹
Andrés Hernández Mouriño²

Meniños es una fundación de origen gallego que trabaja por los derechos de la infancia en situación de dificultad social. Cuenta con sedes en Galicia, Asturias y Madrid.

Una de sus áreas de actuación es la de *proyectos de carácter educativo y preventivo*, elaborando materiales educativos, fundamentalmente para el ámbito escolar, que promuevan una cultura del buen trato a la infancia.

En el año 2005 elaboramos la propuesta "*Haciendo familias*" para Educación Primaria, con el objetivo de promover la participación de la infancia en la construcción de un ambiente familiar positivo. Durante dos cursos, más de 15.000 niños y niñas de centros escolares gallegos la trabajaron, con una excelente valoración por parte de todas las personas implicadas (niños y niñas, educadores y educadoras, familias). Esta propuesta continúa este año en Galicia, Asturias y Madrid.

Este curso, elaboramos y presentamos una propuesta, bajo el mismo título y con los mismos objetivos, destinada a la *EDUCACIÓN INFANTIL*: Es una franja de edad muy susceptible a la educación en valores, y paradójicamente, existen muchos menos recursos didácticos orientados hacia ella. En colaboración con la organización portuguesa "*Mundos de Vida*", *Meniños* pone en marcha, en Galicia, esta nueva propuesta.

Los materiales de la propuesta están editados en gallego, y disponibles para su consulta y descarga en nuestras Web: www.meninos.org y www.mundodemilu.org. Se trata de un material que cuenta con una Guía Educativa (con la descripción de las actividades y materiales, y las indicaciones para su aplicación en el aula); un Cuaderno de Consulta (con contenidos teóricos y recomendación de libros y Web); una Caja de Herramientas (diferentes materiales gráficos para el desarrollo de varias actividades, como tarjetas); y un juego educativo, "Las familias en el mundo" (para realizar una aproximación a la pluralidad y multiculturalidad).

Meniños nace en Galicia en el año 1996 como una iniciativa social de personas dedicadas al trabajo con niños, niñas y familias en dificultad social, con el propósito de ofrecer a

¹ Fundación Meniños.

² Fundación Meniños.

la sociedad una vía de participación en la solución de los problemas y dificultades que afectan a la infancia y a la adolescencia en el mundo.

Una de las líneas de actuación llevadas a cabo desde un principio fue la realización de actividades de sensibilización, con *carácter educativo y preventivo*, para dar a conocer diferentes aspectos de la realidad con la que trabajamos, ofreciendo al mismo tiempo vías de colaboración concreta para su solución. Ejemplo de esto es la *propuesta educativa “Haciendo familias”* para Educación Primaria, con el objetivo de promover la participación de la infancia en la construcción de un ambiente familiar positivo. Lleva ya dos cursos de implantación, en los que participaron más de 15.000 niños y niñas de centros educativos de Galicia, con una muy buena valoración de las personas implicadas en su desarrollo: Los propios niños y niñas, sus familias, y los educadores y educadoras. Esta propuesta continúa ofreciéndose a los colegios en Galicia, Asturias y Madrid (territorios en los que la Fundación está implantada).

Desde hace unos años hacemos la reflexión de que las actitudes y comportamientos solidarios pueden y deben generarse y promoverse desde la *primera infancia*. En el medio escolar, son abundantes las iniciativas de educación en valores en las etapas de primaria y secundaria; sin embargo, no existen prácticamente en la educación infantil.

Por ello, elaboramos los materiales para esta etapa (3 a 6 años), basados en las líneas temáticas de “Haciendo familias” para primaria, en colaboración con la Asociación para la Educación y la Solidaridad “*Mundos de Vida*” de Portugal, entidad con la que tenemos un convenio de cooperación técnica, y que cuenta con una amplia experiencia en el trabajo educativo con niños y niñas de 0a 6 años, en escuelas infantiles.

Estos materiales inciden y promueven la participación y responsabilidad de los niños y niñas en su familia, como ámbito de socialización más próximo, para proyectar estos comportamientos con posterioridad a medios sociales más amplios (clase, localidad..., hasta el mundo global).

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA EDUCATIVA “HACIENDO FAMILIAS” PARA EDUCACIÓN INFANTIL

Esta propuesta tiene como *objetivo general* educar en la solidaridad y en la promoción del buen trato a los niños y niñas en la primera infancia, mediante el fomento de actitudes participativas y responsables.

Más específicamente, lo desglosamos en los siguientes:

- a. Promover la *participación y responsabilidad* de los niños y niñas en la construcción de su ambiente familiar y social.
- b. Facilitar *ideas y estrategias* útiles y de fácil aplicación, que favorezcan un clima positivo en la familia.
- c. Sensibilizar a los niños y niñas participantes en el *respeto a las diferencias* (en las personas, familias...), así como en la *solidaridad* hacia las personas y sociedades más desfavorecidas.

METODOLOGÍA

La implementación de la propuesta educativa “Haciendo familias” se realiza en un *trabajo en red con los centros escolares*; tras una fase de difusión y presentación, aquellos que

deciden participar aplican el material en el aula, con el apoyo y orientación de *Meniños*, finalizando el curso con la entrega de los resultados para su evaluación.

MATERIAL DIDÁCTICO

“Haciendo familias” cuenta con un *material didáctico específico para el tramo de edad* al que se dirige.

En su elaboración, contamos con dos referentes fundamentales: El ya existente, de autoría de *Meniños*, para educación primaria, del que tomamos los bloques temáticos, contenidos de determinadas actividades, del cuaderno de consulta, y otros elementos. Y la experiencia en el trabajo con niños y niñas de educación infantil de la Asociación portuguesa “Mundos de Vida”, que profundizó en la traducción y adaptación para este nivel.

El resultado de este trabajo es el material didáctico, presentado en un maletín, y que consta de los siguientes elementos:

- *Guía educativa*: Cuaderno en el que se describe el contenido y metodología de la propuesta, presentando y describiendo las diferentes actividades y materiales, y las instrucciones para su aplicación.
- *Cuaderno de consulta*: En el que se presenta una aproximación teórica a diferentes aspectos abordados en la propuesta, tales como la estructura familiar y sus elementos significativos, el buen trato, etc, así como recomendaciones de materiales (bibliografía, Web...) de utilidad para el trabajo educativo.
- *Caja de herramientas*: Algunos materiales gráficos (tarjetas, esquemas) que facilitan y permiten la aplicación de algunas de las actividades.
- *Juego educativo*: “*Las familias en el mundo*”: Permite una aproximación sencilla y amena a la pluralidad mundial, educando en el respeto a la diferencia.

INDICACIONES BÁSICAS PARA LA APLICACIÓN EN EL AULA

Los materiales de la propuesta educativa “Haciendo familias” permiten su aplicación paulatina y flexible, *adaptándose a los ritmos del aula*.

Si bien cuenta con un número importante de actividades, no es imprescindible llevarlas a cabo todas; pueden combinarse y coordinarse con los demás contenidos educativos, y aprovecharse para introducir *otros objetivos instrumentales* (dibujo, lectoescritura, etc).

Muchas de las actividades tienen una dimensión en la que los niños harán *participar de alguna manera a sus familias*, siendo esto tanto un medio como una finalidad de la propuesta. No obstante, será preciso administrarlas con cautela, para no provocar cansancio en las familias, lo que podría ser contraproducente con el proceso de aprendizaje y sensibilización que buscamos. Será tarea de los educadores y educadoras seleccionar las actividades más adecuadas para cada momento, y decidir espaciarlas o concentrarlas en función de las peculiaridades del aula.

En las fichas de cada una de las actividades especificamos los tiempos aproximados que se necesitan para trabajarla, así como las tareas que se llevarán “para casa”. Estos aspectos ayudarán a la planificación de las mismas y a su distribución a lo largo del curso.

Todas las actividades propuestas se encuadran en una perspectiva constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, independientemente de la

metodología que el educador o educadora quiera adoptar en su aula, encontrará siempre la forma de encuadrar la actividad propuesta.

ACTIVIDADES

Cada una de las actividades se presenta de forma individual, con el siguiente esquema:

- Título de la actividad.
- Temas relacionados: Mencionamos aquellos aspectos que se van a trabajar en el desarrollo de la actividad, en base al listado que presentamos a continuación.
- Descripción: Breve descripción del contenido y desarrollo de la actividad.
- Edades: a las que se adecúa y para las que es posible la actividad.
- Tiempo estimado: Duración aproximada de la actividad.
- Instrucciones: Pautas e indicaciones para desarrollar la actividad.
- A tener en cuenta: Mencionaremos algunos aspectos, cuando sea el caso, que puedan hacer preciso un manejo especial, bien con los niños y las niñas, bien con sus familias.
- Sugerencias para la exposición: Ideas para la elaboración de materiales que puedan ser expuestos como conclusión de la actividad.
- Para casa: Indicaciones que se van a transmitir a los niños y niñas, para la aplicación de la actividad en sus casas y con sus familias.

Para facilitar el trabajo de elección y distribución de las actividades, presentamos a continuación una agrupación en función de los temas principales que trabajan:

- Participación: Las actividades promueven la implicación e iniciativa de los niños y las niñas en la vida familiar, principalmente en momentos y espacios de ocio, en los que toda la familia puede participar.
- Responsabilidad: Promueven la asunción de responsabilidades por parte de los niños y las niñas; en primer lugar, en la vida familiar, y con apoyo de esta. Posteriormente, pueden buscarse ejemplos que se trasladen al aula, a la vida social... Entre ellas, destacan actividades referidas a las tareas familiares (no sólo las domésticas, aunque también).
- Tareas familiares: Promueven una identificación y reflexión sobre las tareas familiares. Pueden complementarse con objetivos de participación y asunción de responsabilidades.
- Reconocimiento: Promueven que los niños y las niñas elogien y recompensen a sus familias, reconociendo y agradeciendo todo lo positivo que esta les proporciona.
- Sentimientos y actitudes: Promueven que los niños y niñas identifiquen sentimientos y actitudes que, de manera general, puedan calificarse como “buenas” o “malas” para el desarrollo familiar y social. Se trata de un primer paso para ponerlas después en práctica.
- Comunicación: Las actividades promueven que los niños y las niñas aprendan y pongan en práctica maneras de hacer la comunicación más clara y positiva.
- Globales: Tratan aspectos diversos, globales.

En la “Guía educativa” presentamos y explicamos cada una de las 22 actividades propuestas (páginas 15 a 25).

FUNDAMENTACIÓN (EN BASE AL RD 1630/2006)

Queremos ahora explicar el encaje de la propuesta en la legislación relativa a los contenidos educativos y, concretamente, al Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil:

Ya en su introducción, indica que *“en esta etapa, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno” (...). En este proceso adquiere una relevancia especial la participación y colaboración con las familias*” (Boletín Oficial del Estado nº 4, 2007:474). Todo esto es plenamente coincidente con la pretensión de nuestra propuesta.

También apreciamos una coherencia al respecto en la definición de los objetivos, expuesta en el artículo 3, y concretamente en lo siguiente:

La Educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y los niños las capacidades que les permitan: (...) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. (...) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. (Ibid, 2007:474).

Las actividades incluidas en la propuesta educativa “Haciendo familias” se encaminan también, directa o indirectamente, a la consecución de dichos objetivos.

Es también importante referirnos al artículo 9, referido a la autonomía de los centros:

- 2. Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículum establecido por las administraciones educativas, adaptándolo a las características de los niños y niñas y a su realidad educativa.*
- 3. Con el objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madre y padres o tutores en esta etapa, los centros cooperarán estrechamente con ello y establecerán mecanismos para favorecer su participación en el proceso educativo de sus hijos (Ibid, 2007:475).*

Así, en el ejercicio de su autonomía, los centros podrán incorporar la propuesta, la cual ayudará a cumplir esta finalidad de una manera aún más amplia: incorporando a los pequeños y las pequeñas en un papel más significativo y protagonista en su proceso educativo y en la construcción de su familia: no sólo recibiendo cuidados, sino también como sujetos co-responsables.

Ya por último, hacemos referencia a las enseñanzas mínimas que fija el Real Decreto en su artículo 6, y que desarrolla en su Anexo final: *“Las áreas del segundo ciclo de la Educación Infantil son las siguientes: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno; lenguajes: comunicación y representación”* (Ibid, 2007:475). En el desarrollo del Anexo, expone de una forma clara la co-relación de todos estos contenidos en el proceso de aprendizaje. Así:

(...) el desarrollo de las destrezas y capacidades individuales y su interacción con el medio y con los iguales contribuyen a la evolución del pensamiento, enseñando

a pensar y a aprender (pensamiento crítico, toma de decisiones, resolución de problemas, utilización de recursos cognitivos, etc) y sientan las bases para el posterior aprendizaje. (...) realizan aprendizajes orientados al establecimiento de relaciones sociales cada vez más amplias y diversas, despertando en ellos la conciencia de que existe una variedad y suscitando actitudes positivas hacia ella (Ibid, 2007:476),

Se trata de líneas generales con las que coincide plenamente la propuesta, encajando así como un recurso educativo para la consecución de estos objetivos.

A lo largo del anexo, en el que se concretan más estos contenidos, apreciamos muchos puntos de coincidencia con las actividades de nuestra propuesta (juego y movimiento, actividad y vida cotidiana...). Y ya en el bloque 3 del segundo de los contenidos (conocimiento del entorno), encontramos un ajuste muy significativo, que sintetiza y presenta de manera clara buena parte de las pretensiones de “Haciendo familias”:

Cultura y vida en sociedad: La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia; toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana; valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen. (...) Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas. Reconocimiento de algunas señales de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales. (...) Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas (Ibid, 2007:479).

Y aunque parezca sólo un aspecto instrumental, no queremos dejar de hacer hincapié en un objetivo al que puede contribuir también nuestra propuesta, con sus propios materiales y los recomendados: la “aproximación a la literatura infantil” (Ibid, 2007:481), dado el uso que se hace de diversos libros para el desarrollo de las actividades.

En la “Guía” incluimos un cuadro que relaciona esquemáticamente las diferentes actividades con los contenidos de las áreas curriculares, con la intención de que ayude a la planificación y preparación del trabajo en el aula.

IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Finalizado ya el proceso de elaboración de los materiales didácticos, la implementación de la propuesta lleva consigo un gran esfuerzo en la comunicación y contacto con los centros escolares.

La gran cantidad de información y propuestas que reciben estos a lo largo del curso (y principalmente, a inicios del mismo), hace necesaria una difusión en diversas fases, y con distintos niveles de aproximación.

A nivel general, con nuestras diferentes propuestas, hacemos una comunicación por correo (postal y/o electrónico) a finales del curso anterior e inicios del vigente. Posteriormente, confirmamos mediante contacto telefónico su recepción, enviándola de nuevo cuando no llegó a una persona que se haga cargo de dar una respuesta. En muchos casos (en función de los recursos disponibles), solicitamos y realizamos entrevistas personales en los centros, con diferentes profesionales (coordinadores/as de ciclo, orientadores/as, tutores/as...) que puedan después apoyar la introducción y trabajo efectivo de la propuesta en las aulas.

Enviamos el material necesario a aquellos centros que deciden llevarla a cabo, prestando el apoyo que nos soliciten; en todo caso, realizamos tres contactos durante el curso, para hacer un seguimiento de la misma, y para recoger los resultados y valoración.

Este proceso es complementado con distintas acciones de refuerzo, todas ellas encaminadas a que los centros y sus profesionales conozcan y valoren la posibilidad de llevar a cabo la propuesta, utilizando medios de comunicación social, portales Web (los propios de Meniños, y otros de carácter más amplio, preferentemente especializados en temáticas educativas), convenios con administraciones u otras entidades, etc.

Hasta ahora, y fundamentalmente en los tres últimos cursos escolares, esta estrategia tiene demostrado una gran eficacia en sus resultados cuantitativos, convirtiéndose en una parte clave en su implementación.

EVALUACIÓN

A la hora de evaluar los resultados de la propuesta tenemos en cuenta, como es lógico, dos aspectos: el cuantitativo y el cualitativo.

Cuantitativamente, establecemos una serie de metas a la propuesta, en forma de número de centros escolares, educadores y educadoras que llevan a cabo, que se traduce, a su vez, en el número de niños y niñas que trabajan sus actividades y pueden adquirir las estrategias y habilidades que se promueven.

Por consiguiente, los indicadores para la evaluación se relacionan, con los diferentes contactos establecidos (correo, telefónicos, presenciales...), número de participantes (en sus distintas categorías), y resultados recogidos (útiles para la evaluación cualitativa).

Así, cualitativamente, utilizamos unos cuestionarios de valoración, elaborados en función de los diferentes agentes: para los educadores/as; para los niños y niñas; y para sus familias.

Las respuestas a estos cuestionarios nos aportan una información valiosa de la percepción que tienen sobre su utilidad y resultados. Sin embargo, estamos trabajando en un campo de evaluación amplio, que nos aporte más información en cuanto al impacto de la propuesta, es decir, a la relación directa, tiempo después, del aprendizaje realizado con las conductas y actitudes concretas adquiridas.

CLAVES PARA AVANZAR

La realización de esta propuesta es reciente y, por lo tanto, pensamos que todavía es pronto para poder sacar conclusiones relevantes. No obstante, sí queremos hacer algunas puntualizaciones:

- La promoción de una cultura del buen trato a la infancia y, por consiguiente, la prevención del mal trato, es una tarea en la que el trabajo en red es no sólo un elemento facilitador, sino un requisito indispensable.
- A pesar de ello, los esfuerzos en este sentido son aún insuficientes y, en muchos casos, aislados, lo que lleva a un gran desperdicio de recursos, y con un escaso encaje en los currículos oficiales. Se trata de una gran paradoja, en ámbitos en los que hablamos mucho del trabajo en red y la coordinación, pero no lo practicamos suficientemente.

- Dentro de un panorama general de cierta saturación en la oferta de materiales, la educación infantil no forma parte habitual de ella, siendo un campo muy fértil para la educación en valores, tanto por las características de los niños y niñas de esas edades, como por las metodologías y prácticas académicas, mucho más flexibles.
- En nuestro caso concreto, el trabajo en red fue una parte también de la elaboración de los materiales, proceso llevado a cabo en cooperación con otra entidad, lo cual aportó una riqueza al resultado final.
- Pronto estaremos en condiciones de presentar un avance de los resultados y valoraciones de la propuesta.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Fundación Meniños (2008). Haciendo familias. Guía educativa. Autoedición de Meniños. A Coruña.
- BOE (2007). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Edita Boletín Oficial del Estado. Madrid.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA PADRES Y MADRES: UNA ESTRATEGIA PREVENTIVA

Juan Carlos Martín Quintana¹

M^a José Rodrigo López²

Cuando hablamos de la situación actual de la familia tenemos que hacerlo teniendo en cuenta los numerosos cambios que está sufriendo la sociedad actual. Por ello, podemos hoy encontrar en las familias: padres o madres que educan solos a sus hijos e hijas; padres y madres que reivindican la necesidad de conciliar el trabajo con la vida personal y familiar porque ambos progenitores trabajan fuera del hogar; parejas que aportan a la familia hijos e hijas de uniones anteriores; parejas homosexuales; parejas y familias que proceden de diferentes razas y culturas; familias que reciben una gran influencia de los medios de comunicación, etc. Todos estos factores van a influir significativamente en las relaciones entre los miembros, ya que los roles familiares también han cambiado. Pero estos cambios no implican que las familias se encuentren en crisis, lo que si van a necesitar son apoyos para poder hacer frente a las exigencias sociales. Cuando ocurre algún evento relacionado con actitudes inadecuadas de los/las hijos/as, es frecuente escuchar críticas constantes al papel educativo de los padres y de las madres. Así, si los/las hijos/as tienen un mal rendimiento educativo, si mantienen comportamientos disruptivos en la clase, si no se adaptan a las normas, si manifiestan actitudes poco tolerantes, de falta de respeto a los adultos, etc., lo primero que se suele hacer es culpabilizar de todo a los/las padres/madres sin tener en cuenta las carencias personales de éstos y sin reconocer la situación familiar por la que puedan estar pasando. No quisiera que se entendiera que se trata de una simple justificación hacia las actitudes de los/las padres/madres sino de una llamada de atención hacia el reconocimiento de la dificultad de la tarea de ser padres o madres. Por ello, la tarea educativa de los/las padres/madres, siendo fundamental, necesita de una continua formación y son las Administraciones Públicas a las que les corresponde asumir dicha formación. Más aún para aquellas familias, que por diversas circunstancias, se encuentran en situación de riesgo psicosocial. Esto ha propiciado que a lo largo de la historia, hayan proliferado programas muy diversos de formación para padres y madres, elaborados por múltiples instituciones sensibilizadas por esta labor formativa, pero aún creemos insuficiente. En los últimos años, en

¹ Dr. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

² Dra. Universidad de La Laguna.

España ha habido una apuesta fuerte por el apoyo a las familias: la ley de dependencia, la renta básica de emancipación, política fiscal y de rentas, mejora de las prestaciones a la Seguridad Social por hijo a cargo, conciliación de la vida laboral y familiar, apoyo a las familias en situaciones especiales, la inversión en la educación infantil de 0 a 3 años, etc. Si queremos que estas políticas de apoyo a las familias repercutan o tengan efectos significativos en el desarrollo y educación de los menores, hay que acompañar a todas estas medidas con la formación de los padres y de las madres. La realización de programas específicos de formación de padres y de madres, avalados científicamente, con un buen marco teórico que los fundamente y con profesionales bien cualificados, con estabilidad laboral que garantice la completa intervención y el respeto a los padres y madres usuarios, sobre todo a aquellos que se encuentran con mayores dificultades personales y sociales.

LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PADRES Y DE MADRES

Al revisar las diferentes experiencias para la formación de los padres y las madres, nos encontramos con diversas denominaciones. Así, nos podemos encontrar con educación parental, formación de padres y madres, escuelas de padres y madres, educación de padres y madres, educación familiar, etc. Pero donde existe un mayor consenso es en el establecimiento de sus orígenes, éstos se remontan a los principios de 1800, en Estados Unidos, por medio de las asociaciones maternas. En el año 1815 se crea la Asociación de Madres de Familia, primera revista dedicada a la educación familiar. Posteriormente en los años 1834 y 1840, nacen varias publicaciones referidas a las familias, en 1897 se celebra el primer Congreso Nacional de Padres y Maestros y en 1923 la Fundación Rockefeller apoya ampliamente la creación de centros de investigación para formar especialistas en la educación de los padres.

Con la II Guerra Mundial la sociedad americana cambió drásticamente y en 1946, con la publicación de un libro sobre el cuidado del bebé y del niño (*Baby and Child care*) de Benjamín Spock, cambiaron también las formas en las que los padres y las madres educaban a sus hijos e hijas. Este libro fue un best-seller durante veinticinco años.

En los años cincuenta y sesenta muchos profesionales clínicos y académicos pensaban sobre la importancia de la educación parental, entre otros Arnold Gesell, Alfred Adler, Carl Rogers, Selma Freiberg, Eric Erikson, Haim Ginot, John Holt, etc.

En Europa comienzan las primeras escuelas de padres en Francia, con las experiencias de la señora Moll-Weis, quien funda en París en 1909 la escuela para madres. En 1929 la señora Vérine, esposa de un médico, muy entendida en problemas educativos y discípula de la Escuela Activa que se inspiraba en las ideas de Rousseau, tuvo la idea de fundar lo que se considera la primera Escuela de Padres en el mundo. Publicaron dos revistas que en sus comienzos tenían un carácter "moralizante" y "confesional", pero que en 1942 adquieren un carácter mucho más científico. Estas dos revistas eran "*L'école des parents*" dedicada a padres y educadores con una tirada mensual y "*le groupe familial*" dirigida a los técnicos de la investigación y de la educación con una tirada trimestral (Velázquez y Loscertales 1987). Las Escuelas de Padres se fueron extendiendo por todo el mundo, como comprobó la UNESCO en 1955, tras una encuesta a la que contestaron 36 países que realizaban esta actividad educativa.

En España, la formación de padres y madres ha estado fundamentalmente asociada a las escuelas de padres. Su origen se relaciona con la creencia por parte de los profesionales de la educación de que la familia es un lugar en el que la infancia aprende un gran número de cosas

y, por lo tanto, si los padres enseñan a sus hijos e hijas, estos mismos padres pueden ser el alumnado de los programas en los que los maestros o diferentes especialistas les enseñen a cómo enseñar a sus hijos. Esta creencia estaba muy relacionada con otra: si se conseguía que los padres y las madres enseñaran mejor a sus hijos e hijas, se reduciría el riesgo de fracaso escolar (Vila, 1998). Esto provocó que desde mediados de los años setenta, en muchos municipios y centros educativos se realizaran actividades dirigidas a los padres y a las madres en la que se les transmitía información, a través de los profesionales de la educación, sobre el desarrollo infantil y sobre pautas de comportamiento, y donde la asistencia a estas actividades era siempre voluntaria. Aunque la mayoría de las escuelas de padres y madres se hayan constituido en las comunidades educativas, hay muchas otras instituciones y corporaciones locales y autonómicas que también han fomentado la formación de los padres y de las madres. Es importante destacar que si bien los programas de formación que se ofertan desde la escuela, suelen ser mayoritariamente de acceso universal, cualquier padre o madre, miembro de la comunidad educativa puede realizar la formación que se ofrece, desde las corporaciones locales y autonómicas. Además de programas de acceso universal, también se llevan a cabo programas de acceso más limitado asociados a las familias que se encuentran en situación de riesgo psicosocial. En este caso, la Junta de Castilla y León, a través de la Gerencia de Servicios Sociales, viene siendo un referente nacional en la intervención familiar con familias en situación de riesgo psicosocial con el programa Educar en Familia.

Los programas de educación para padres y madres constituyen uno de esos apoyos que necesitan las familias. Estos programas se basan en un enfoque de intervención *psicopedagógico y comunitario* y tienen como objetivo general ayudar a los/las padres/madres a optimizar el escenario de desarrollo y de educación familiar desde una perspectiva ecológico-sistémica, a la vez que se potencian las redes de apoyo formal e informal con que cuentan las familias. Según el enfoque psicopedagógico, los programas deben fomentar las competencias parentales mediante el análisis y la reflexión de los/las padres/madres sobre sus concepciones acerca del desarrollo y la educación de los/las hijos/as, porque son la base desde la cual toman decisiones educativas y plantean su comportamiento. A partir de este análisis, los programas apoyan los procesos de apego entre los miembros de la familia y propician estilos de regulación del comportamiento de los/las hijos/as que les ofrezcan resultados positivos para su desarrollo. Otros aspectos que fomentan estos programas son el análisis del ambiente educativo familiar y el fomento de estrategias adecuadas de enseñanza-aprendizaje. Por último, desde esta perspectiva, los programas educativos desarrollan competencias para mejorar las relaciones de pareja y las relaciones entre hermanos, entre otras (Rodrigo y Palacios, 1998).

Desde la perspectiva comunitaria, un programa no debe quedarse como una acción aislada dirigida únicamente a mejorar las habilidades parentales de los/las padres/madres. Para incrementar su eficacia debe concebirse como un recurso más dentro de la red de apoyo social que se teje para ayudar a las familias a reestablecer sus nexos con la comunidad o bien a mejorarlos. Así, los Programas de Educación de Padres y de Madres conviven con otras modalidades de apoyo familiar como son los programas basados en visitas al hogar, los grupos de apoyo o autoayuda y las líneas telefónicas de apoyo, entre otras. Desde el ámbito comunitario, los programas deben partir de un análisis de las necesidades de apoyo social de las familias, los recursos con los que se cuenta y plantearse la eliminación de barreras de acceso a dichos recursos. También deben fomentar la participación ciudadana de la familia en actividades que potencien los estilos de vida saludables, la calidad de vida, el bienestar y la cohesión social. En suma, mediante los apoyos brindados desde ambos enfoques de intervención, los padres y las madres pueden aprender a mejorar sus habilidades interpersonales, sus prácticas educativas, a diseñar ambientes de aprendizaje adecuados para sus hijos/as, a

aprender habilidades para enfrentarse a situaciones estresantes personales y familiares y prevenir así una amplia variedad de problemas sociales. Pero uno de los problemas principales que tienen estos programas es el de la participación. Las instituciones que desde hace años se han dedicado a la formación de los padres y de las madres, han visto como en los últimos años hay una disminución importante en la asistencia. Esto no quiere decir que los padres y las madres de hoy tengan menos interés por la formación, sino que o bien las estrategias para llegar a los/las padres/madres no motivan o invitan a la participación, o desde las instituciones más próximas a los padres y a las madres, como los centros educativos, no propician y fomentan este tipo de actividades, o que la metodología que se utiliza para el desarrollo de los programas no sea la adecuada y no tenga en cuenta las posibilidades de los padres o madres para iniciar un proceso de formación. Creemos que este tema es muy complejo y que requiere de una mayor profundización, pero sí que queremos hacer constar la necesidad de tener en cuenta la importancia de la participación que hará que estos programas puedan conseguir con mayor facilidad sus objetivos. Por ello, es oportuno hacer referencia a la afirmación que, sobre este tema, hacen las autoras Velázquez y Loscertales (1987) donde ya no sólo inciden en la necesidad de la participación, sino que van más allá al hacer referencia a las familias en situación de riesgo psicosocial. Estas autoras comentan que la formación de los padres y las madres, independientemente de los objetivos que persiga, obtiene resultados de mejora en el desarrollo y la educación de los hijos y de las hijas. Pero la difusión de las Escuelas de Padres y Madres y sus efectos positivos llegan más a las familias de clases medias cultas que a las menos dotadas económicamente y culturalmente. Las familias con un nivel socioeconómico y educativo bajo no suelen participar en estas propuestas formativas, entre otras razones, bien por una falta de interés generalizado por la formación, o porque no perciben dificultades en el ejercicio de su rol parental. También es probable que los profesionales de la formación de los/las padres/madres no hayan sabido motivar a éstos en la necesidad de una formación como un espacio de intercambio de experiencia, de enriquecimiento personal y apoyo a las dificultades que se pueden presentar cotidianamente en el desarrollo y la educación de los hijos y las hijas. Como existen dificultades para que las personas con escaso nivel cultural acudan a estas acciones formativas, es importante que para atraer su atención se adecúen sus contenidos y dinámicas a sus características. También es muy importante que el modelo de formación en el que se base, facilite su participación, no se cuestione su tarea como padre o madre o tutor se intente transmitir seguridad y confianza y que ellos vean que han encontrado un espacio en el que van a comentar y analizar, con otros padres y madres, sus experiencias educativas. El problema es que son pocos los programas que se elaboran de manera específica para estas familias. Normalmente se suelen implementar con esta población, programas de carácter generalista, sin recoger o tener en cuenta sus características (Martín, 2005).

Por ello, en el siguiente apartado vamos a comentar los diferentes modelos de formación de padres y de madres.

MODELOS EN LA FORMACIÓN DE PADRES Y DE MADRES

Tres son los modelos más importantes para la formación de los padres y de las madres. Hay que significar que cada uno de ellos hace un aporte importante a la formación, pero creemos, que si todos los programas de formación de padres y de madres coinciden en su primer objetivo, propiciar cambios de actitud en los padres y las madres en pro de un mejor desarrollo y educación de sus hijos e hijas, no todos los modelos facilitan de igual forma estos cambios. Por eso es necesario reflexionar sobre cada uno de estos modelos.

MODELO ACADÉMICO

Consiste en la adquisición de conceptos sobre el desarrollo y la educación de los hijos e hijas en un escenario formal. Se basa en la transmisión de contenidos teóricos sobre psicología evolutiva, dirigidos a padres o madres, en la que se utiliza un lenguaje fácil de entender. Esta información está centrada en el “deber ser”, en lo que los padres y las madres deben hacer para favorecer el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas. Se parte del supuesto de que los padres bien informados tienden fácilmente hacia un cambio de actitud con respecto al desarrollo y la educación de sus hijos e hijas. Esta relación *información* igual a *cambio de actitud* no es directa, ya que la información es necesaria, pero no es suficiente para el cambio. Todos los padres y las madres hemos escuchado todo lo que se debería hacer para mejorar el desarrollo y la educación de nuestros hijos e hijas, pero cuando llegamos a casa, nuestra realidad sociofamiliar se antepone y seguimos actuando de la misma manera (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

Es más, este modelo académico basado en la transmisión de conceptos sobre el desarrollo y la educación de los hijos e hijas, también puede generar frustración y sentimiento de culpabilidad en los padres y las madres. El “deber ser” nos recuerda constantemente lo buen o mal padre o madre que somos. La mayoría de las veces, al contrastar la información con lo que hacemos cotidianamente, vamos tomando conciencia de todo aquello que podríamos hacer, pero que por muchas causas, no lo realizamos. Es lógico que ante esta situación muchos padres o madres se puedan sentir con sentimientos de culpabilidad y frustración en su tarea educativa. También esta situación puede generar en los padres o madres baja auto-eficacia en su rol parental. Las dificultades que puedan tener en la educación de sus hijos e hijas, las pueden asociar a todo aquello que deberían hacer.

Por otro lado, cuando la formación de los padres y las madres se basa en el modelo académico, la evaluación suele dirigirse bien a recoger el nivel de conocimientos adquiridos por los padres o las madres, o bien a la capacidad del experto en la transmisión de la información.

MODELO TÉCNICO

A diferencia de la modalidad tradicional académica, se pretende que a los padres y a las madres no se les proporcione tanta información general, y se les prepare en la adquisición de técnicas de modificación de conducta. El experto o bien entrena a los padres y a las madres en toda una batería de técnicas como refuerzos, castigos, retirada de privilegios, modelado, etc., o bien después de un diagnóstico de la situación familiar, entrena a los padres y a las madres a cómo actuar ante la situación previamente diagnosticada. (Máiquez, Rodrigo, capote y Vermaes, 2000)

Según los autores que defienden este modelo, tiene la ventaja de poder adiestrar a varias personas en un breve espacio de tiempo, con lo que se potencia el impacto terapéutico con un mínimo de profesionales (Polaino-Lorente y Cerezo, 1984).

Este modelo de formación puede fomentar la dependencia hacia el terapeuta. Los padres y las madres pueden aprender a manejar una serie de técnicas, pero no conocen su utilidad o su sentido y significado en el contexto sociocultural (Brown, Collins y Duguid, 1995). Esto puede ocasionar que su uso no consiga los objetivos deseados y ante esto, los padres y las madres desorientados, acudan al terapeuta repetidas veces para solicitarle qué hacer.

Como señalan Graziano y Diament (1992, citado en Máiquez et al., 2000), los padres necesitan participación “práctica”, activa, que se centren sobre situaciones y procedimientos específicos que son más efectivos que los acercamientos de “clase o aula” y de conocimientos generales. Pero como ocurre en el modelo académico, no se tiene en cuenta las creencias o ideas previas de los padres y las madres, y como decíamos anteriormente, los padres y las madres participan activamente pero sólo en lo que es la reproducción de una serie de técnicas descontextualizada de lo que es su situación sociofamiliar. Es una falsa participación. Es un modelado de aquello a lo que el terapeuta considera que “debe ser”.

MODELO EXPERIENCIAL

Los programas que se sitúan en este modelo pretenden llevar a cabo una reconstrucción del conocimiento episódico cotidiano en un escenario sociocultural. No se trata de una divulgación de contenidos teóricos, ni tampoco de un entrenamiento de determinadas técnicas, se trata de una formación de padres y de madres de tipo experiencial, que tenga como objetivo primordial conceptualizar las prácticas de la vida cotidiana. Esto supone que la tarea principal que van a realizar los padres y las madres es identificar, reflexionar y analizar sus propios episodios de la vida cotidiana. Van a partir de lo que ya realizan, de sus prácticas educativas, no de lo que se deberían hacer. En este modelo, a diferencia de los dos anteriores, sí se van a tener en cuenta las creencias o ideas previas de los padres y las madres, ya que a partir de éstas y de las situaciones cotidianas, y mediante un proceso inductivo de construcción del conocimiento cotidiano-experiencial, los padres y las madres van a ir construyendo su conocimiento (Máiquez et al., 2000).

Ahora bien, esta construcción del conocimiento, se ve favorecida por el escenario de la intervención. Estamos hablando de un proceso que se realiza sesiones grupales con otros padres o madres, por lo que se favorece la construcción compartida del conocimiento. La gran variedad de experiencias que se expone en cada una de las sesiones, hace que los padres y las madres puedan contrastarlas con las suyas propias.

Este modelo, a diferencia de los dos anteriores, es difícil que propicie en los padres y las madres sentimientos de culpabilidad, frustración, dependencia e incompetencia parental, ya que al partir de episodios de la vida cotidiana, facilitando la reflexión y el análisis de lo que ya hacen y propiciando el que formulen compromisos de cambio en función del resultado de sus análisis, estamos fomentando que los padres y las madres tengan una participación activa en todo el proceso y, sobre todo, que sean sus propios agentes activos de cambio. Este modelo invita a la acción, bien reforzando lo que vienen haciendo en pro de la educación y desarrollo de sus hijos e hijas y de la relación familiar, o bien retomando su papel como educadores, en aquellas situaciones educativas en las que perciban que deben tener una mayor participación.

FASES DE LA METODOLOGÍA EXPERIENCIAL PARA LA FORMACIÓN DE LOS PADRES Y DE LAS MADRES

En la práctica, esta metodología basada en el modelo experiencial, a diferencia de los otros dos modelos comentados anteriormente, implica que la implementación de los programas se realice a través del trabajo en grupo. Cada sesión se divide en dos fases bien diferenciadas. Una primera impersonal, en la que los padres y las madres reflexionan una vez que se les presentan una serie de episodios de la vida cotidiana. Analizan lo que ven, cómo creen que se siente cada uno de los personajes que aparece representado en los episodios y por qué creen que actúa así.

Se trata de hacer esa reflexión que conduce a mejorar la perspectiva de los padres y de las madres, a la vez que les va introduciendo en el tema.

La segunda fase, mucho más amplia y fundamental, comienza con la explicitud de la forma de actuar de cada miembro del grupo. Es decir, cada padre o madre debe ir verbalizando cómo actúa en situaciones parecidas a las presentadas en los episodios, cómo se siente y por qué actúa así. Una vez verbalizada la forma de actuar, se pasa a realizar un análisis de las consecuencias que genera esa forma de actuar y finalmente, cada padre o madre debe verbalizar qué compromisos de cambio objetivo y subjetivo de mejora puede formular para mejorar el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas, así como la relación con éstos y el clima familiar.

*QUÉ CAMBIOS SE PUEDEN ESPERAR EN LOS PADRES Y LAS MADRES
QUE REALIZAN PROGRAMAS DE FORMACIÓN BASADOS
EN LA METODOLOGÍA EXPERIENCIAL*

Los cambios esperados pueden ser múltiples, pero los más significativos son los siguientes:

- Cambios en las teorías implícitas hacia concepciones más adecuadas y favorecedoras sobre el desarrollo y la educación de los hijos y las hijas.
- Incremento en pautas educativas adecuadas, son más inductivos o democráticos, y decremento de las inadecuadas como la permisividad, coerción y negligencia.
- Incremento muy significativo de la agencia personal. Es decir, desde esta metodología experiencial, los padres y las madres son agentes activos de todo su proceso de cambio que se concreta en un mayor grado de eficacia, control de la educación de sus hijos e hijas y mayor percepción de la dificultad de la tarea de ser padre o madre.
- Aumento de la red de apoyo social de las familias de modo que contempla tanto fuentes informales como fuentes formales de apoyo.

La evaluación de estos cambios debe ser objetiva lo que no es frecuente encontrar en muchos de los programas. Generalmente, no se evalúa la eficacia de la intervención, sólo se evalúan formalmente los contenidos adquiridos a lo largo del programa, o bien, en aquellos programas que se realizan siguiendo una metodología grupal, el grado de satisfacción con el programa y el grupo. Por ello, a la hora de evaluar los cambios descritos hay que realizar tanto una evaluación sumativa como formativa. En cuanto a la evaluación sumativa, comprobar la eficacia del programa a partir de las ganancias pre-post, y del contraste con un grupo de control. Cambios, fundamentalmente, en las teorías implícitas de los padres y las madres sobre el desarrollo y la educación de los hijos y las hijas, en la agencia personal, en las pautas educativas y en su red de apoyo social, sobre todo, ganar en la calidad de ésta.

Por lo que respecta a la evaluación formativa, evaluar el desarrollo y mejora del programa: grado de implementación, asistencia, preparación de los mediadores del cambio, recursos disponibles, diferencias de zona, colaboración con los agentes sociales, grado de satisfacción con el programa, integración del programa en los recursos de la zona y grado de coordinación con ellos, etc. Como se puede deducir, los resultados de una evaluación objetiva de cualquier programa respaldarán su importancia y eficacia. Hay que hacer una apuesta seria por la evaluación de cualquier intervención, máxime si ésta cuenta con el

respaldo económico de cualquier organismo público, ya que es un indicador para que éstos puedan analizar la calidad de la intervención, y así continuar apoyando o no dicha intervención. Es más, todos los responsables técnicos de cualquier intervención, no sólo deberían apoyar cualquier iniciativa de evaluación, sino exigirla.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE UN TALLER PARA PROFESIONALES

Nos proponemos realizar un taller eminentemente práctico y participativo, pero en el que también tengan cabida algunos conceptos teóricos, necesarios para la comprensión de la práctica que vamos a realizar. Probablemente, todas las personas que asistan a este taller tienen mucha experiencia en la formación de padres/madres, bien como padre o madre que ya haya asistido a algunos de estos programas o bien como profesionales encargados de su implementación. Por ello, nos proponemos alcanzar los siguientes objetivos:

1. Intercambiar experiencias sobre las características de los programas de formación de padres y de madres.
2. Conocer los diferentes modelos de formación de padres y de madres así como sus ventajas e inconvenientes.
3. Analizar las redes de apoyo de las familias en situación de riesgo psicosocial en función de su nivel de riesgo.
4. Experimentar la metodología experiencial para la formación de los padres y de las madres.

A continuación detallaremos los contenidos y procedimiento que se van a seguir a lo largo del taller. Comenzaremos con una reflexión e intercambio de experiencias en la formación de los/las padres/madres. Esta reflexión, nos va a permitir analizar los diferentes modelos de formación de padres y de madres, así como las características y destinatarios de estos programas. Haremos más hincapié en aquellos padres y madres que se encuentran en situación de riesgo psicosocial, ya que la metodología que presentamos es eficaz para éstos. Conoceremos sus redes de apoyo en función del riesgo que presenten. Las familias en riesgo psicosocial son familias aisladas desde el punto de vista de los apoyos informales pero multiasistidas desde el punto de vista de los apoyos formales. En el taller se presentan estudios que avalan la anterior afirmación y se discuten en relación con la necesidad de mejorar la calidad de los apoyos formales recibidos. Pero también interesa conocer cómo se administran tales apoyos, qué sentimientos generan en el usuario estas ayudas, las barreras y disponibilidad de los recursos para el apoyo familiar y qué importancia tiene aquí la coordinación en red. Finalmente, se explicará la metodología experiencial en la formación de los padres y las madres a través de la realización de role-playing.

CLAVES PARA AVANZAR

Muchos son los programas de formación de padres y de madres que intentan conseguir cambios en sus pautas educativas para repercutir, favorablemente, en el desarrollo y la educación de los hijos y las hijas. Pero estos programas, aunque nacen con muy buenas pretensiones, carecen de una metodología que favorezca estos cambios y de diseños de evaluación que midan su eficacia.

Las investigaciones demuestran que las familias que acuden a esta formación suelen ser de nivel medio-alto, encontrándose una muy baja participación de aquellas otras de niveles bajos. En cierta medida este es el panorama que se puede observar en la mayoría de las instituciones que realizan esta formación. Es por ello que el papel del mediador, al que nosotros denominamos *mediador del cambio*, es muy importante para poder motivar a aquellos/as padres/madres de familias más desfavorecidas. De esta manera, la cercanía, el comprender sus carencias, fomentar que sean protagonistas de todo el proceso de formación, detectar sus fortalezas, la confidencialidad, ayudarles a reestablecer sus redes de apoyo, etc., son aspectos que favorecen la motivación, el interés de estos padres o madres. Además, el trabajo en red, el que los educadores compartan un mismo modelo de formación, intercambien sus experiencias, constituye un gran apoyo para la difícil tarea educativa con estas familias más desfavorecidas.

Frente a modelos de formación más academicistas basados en el “deber ser”, el modelo experiencial facilita que los padres y las madres tomen conciencia de lo que ya están realizando, analicen las consecuencias que se puedan asociar a sus pautas educativas y que, en función de este análisis, puedan explicitar un compromiso de cambio que favorezca una mejora del desarrollo y la educación de los hijos y las hijas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Monografía - libro

- Máiquez, M.L.;Rodrigo, M.J.; Capote, C. y Vermaes, I. (2000). Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres. Visor. Madrid
- Martín, J.C. (2005). Evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar para familias en situación de riesgo psicosocial. Tesis sin publicar.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998). Marcos conceptuales en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Comps.) Familia y desarrollo humano. Alianza. Madrid
- Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L.; Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias. Madrid: Pirámide.
- Velásquez, M y Loscertales, T. (1987). Escuela de padres. Alfar. Sevilla.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M.J. Rodrigo y J. - Palacios (Comps.). Familia y desarrollo humano. Alianza. Madrid

Artículo de revista

- Brown, J.S.; Collins, A. y Duguid, P. (1995). La cognición situada y la cultura del aprendizaje. Kikiriki, 39, 46-60
- Martín, J.C.; Máiquez, M.L.; Rodrigo, M.J.; Correa, A.D. y Rodríguez, G (2004). Evaluación del programa “Apoyo personal y familiar” para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. Rev. Infancia y Aprendizaje, 27 (4), 437-445
- Polaino-Lorente, A. y Cerezo, M.A. (1984). Algunos factores posibilitadores del desarrollo del entrenamiento de padres en modificación de conducta como una alternativa terapéutica. Rev. De Psicología general y Aplicada, 39, 1140-1162.

LA PROMOCIÓN DEL BUEN TRATO A LA INFANCIA. VALORACIÓN DE UN PROGRAMA INTEGRADO. FAMILIA-ESCUELA

Ana Fernández Barreras ¹

Eva Gómez Pérez ²

Susana Lázaro Visa ³

El programa que se presenta, desarrollado durante el curso 07-08, en diversos centros educativos de la comunidad de Cantabria, pretende mejorar la convivencia en las relaciones interpersonales a través de un proceso de intervención en los contextos educativo y familiar con padres, madres y profesorado del Primer Ciclo de Primaria, alternando sesiones conjuntas (familia y profesorado) con sesiones grupales por contexto.

El modelo de autoridad que hasta no hace mucho tiempo en nuestro país reguló las relaciones de la infancia y juventud con el mundo adulto: padres, madres, profesores..., se ha ido transformando a medida que nuestra sociedad ha ido consolidando la democracia como norma reguladora en las relaciones socio-políticas. Una de sus consecuencias más visibles ha sido el paso de un modelo de autoridad rígida, basado en la obediencia incontestable hacia el adulto, a otros modelos más permisivos en los que conceptos como autoridad, límites, disciplina son en muchas ocasiones calificados como trasnochados.

Como consecuencia de lo anterior ha aumentado el malestar tanto de los profesionales de la educación como de los propios padres y madres, que han perdido en muchas ocasiones toda autoridad no logrando controlar a su alumnado y/o hijos/as, mantener una disciplina básica o ser respetado.

En el contexto educativo, la conducta desafiante de una parte del alumnado y la indisciplina en general (conductas disruptivas) aún no siendo especialmente graves, afectan al profesorado, provocando en muchas ocasiones el síndrome del “profesor/a quemado/a”, y a la clase en general, impidiendo el clima necesario para poder desarrollar tareas educativas. La literatura especializada señala que muchos educadores estiman que es su incapaci-

¹ Psicopedagoga. Cavas Cantabria.

² Psicóloga. Profesora Universidad Cantabria. Presidenta Cavas Cantabria. (Centro de Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales y para la prevención del Maltrato Infantil).

³ Psicóloga. Profesora Universidad Cantabria. Vocal Cavas Cantabria.

dad para manejar la disciplina lo que les impide disfrutar del ejercicio de su profesión al experimentar sentimientos de frustración e ineptitud. Variables como el desinterés académico, las conductas disruptivas, conductas agresivas hacia el resto de compañeros/as y la falta de habilidades para comunicarse con el grupo son señaladas por parte del profesorado como las principales problemáticas de la escuela (Peralta, 2004, Ramírez Fernández y Justicia, Justicia, 2006).

En el contexto familiar, padres y madres, están igualmente desorientados expresando grandes dudas referentes a los límites que deben imponer a sus hijos/as en sus actitudes y comportamientos. ¿Cuándo hay que recriminar, advertir o castigar a un niño o niña? ¿En qué momento el ejercicio de la autoridad pasa de lo necesario a lo abusivo? ¿Cómo podemos guiar a nuestros hijos e hijas sin generar tensiones innecesarias? Las preguntas se amontonan y no siempre se encuentran respuestas.

Las familias perciben una serie de necesidades en su rol socializador relacionadas con aspectos como el desconocimiento de las características evolutivas de los niños y niñas que les permita entender su comportamiento, especialmente cuando éstos llegan a la adolescencia; estrategias para ser más asertivos y consistentes al educar; habilidades sociales y de comunicación para poder expresar mejor sus emociones, escuchar a sus hijos y poder manejar los conflictos desde el diálogo y la negociación (González Fernández, 2006). Precisamente, este tipo de variables como son el desconocimiento de las necesidades infantiles, las inadecuadas expectativas respecto a la conducta infantil o los estilos inadecuados de interacción padre/madre-niño/a se han asociado tradicionalmente a la aparición de situaciones de malos tratos infantiles.

En la situación de desconcierto anteriormente descrita el profesorado no se siente apoyado por las familias, ni las familias por el profesorado, llevándose a cabo un cruce de culpabilidades y responsabilidades no ejercidas que impiden la solución adecuada a esta problemática.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Cantabria en su propósito por afrontar este reto está elaborando un programa destinado a la convivencia en los centros educativos con diferentes ámbitos de actuación. Dentro de este plan de convivencia, una de las medidas preventivas constituye este programa desarrollado por CAVAS Cantabria, destinado a padres y madres y tutores del alumnado del primer ciclo de infantil y primaria. La importancia de la concienciación en ambos colectivos de que la educación de los niños y niñas exige la implicación de ambos debe permitir concebir la labor educativa a partir de la colaboración, la cooperación, seguridad y compromiso entre ambos.

OBJETIVOS

El programa de mejora de la convivencia se propone facilitar los conocimientos y recursos educativos que permitan mejorar las interacciones cotidianas de los padres y madres con sus hijos e hijas y del profesorado con sus alumnos y alumnas, promoviendo el desarrollo de relaciones positivas optimizando de este modo el vínculo escuela-familia-niños/as.

Se pretende de este modo prevenir la futura aparición de problemas de disciplina que a medio plazo puedan perjudicar tanto el rendimiento escolar como el clima general del aula. Cuando los problemas de conducta ya existen, se trata de ofrecer soluciones para afrontar y solucionar dichos problemas.

- Ofrecer asesoramiento y apoyo práctico a padres, madres y tutores para optimizar sus recursos educativos.
- Favorecer la construcción de un clima propicio de colaboración e intercambio entre familia y profesorado.
- Promover un estilo de relaciones que incorpore valores prosociales y de pertenencia grupal.
- Favorecer en padres, madres y tutores el establecimiento de formas de comunicación adecuada con sus hijos y alumnado, así como la resolución adecuada de conflictos
- Potenciar la conciencia sobre la necesidad de establecer normas y límites adecuados a la edad de los niños y niñas.
- Tomar conciencia de los variados estilos educativos existentes y sus correlatos en el desarrollo del menor. Reflexionar sobre el propio estilo educativo.

CONTENIDOS

Los contenidos se centraron en la potenciación de las herramientas necesarias para mejorar las relaciones entre padres e hijos, especialmente, la parentalidad positiva y alumnado y profesorado –estrategias de apoyo, refuerzo, afecto, respeto, comprensión y comunicación-, disciplina –límites, normas y estrategias-, supervisión –que no sobreprotección- y resolución de problemas y conflictos. Aunque los contenidos que se trabajan de forma paralela con familia y profesorado están en sintonía, evidentemente estos se adaptaron a la especificidad de cada contexto.

Para su desarrollo se revisaron y analizaron las aportaciones de diferentes autores (López y cols, 1999, Díaz-Aguado, 2007) así como diversos programas existentes (Dieste y cols, 2005) cuyos contenidos fueron adaptados en función de nuestros propios objetivos y población. Los contenidos abordados se recogen en la figura 1.

Figura 1. *Contenidos desarrollados en el programa*

<p>Bloque 1.</p> <ul style="list-style-type: none">1.1. Características y necesidades de los niños y niñas en la etapa concreta. Cómo satisfacerlas adecuadamente.1.2. Qué está ocurriendo en los centros o en la familias1.3. Qué podemos hacer los docentes o las familias <p>Bloque 2.</p> <ul style="list-style-type: none">2.1. Propuestas para trabajar en el aula o en la familia2.2. Promoción de hábitos y habilidades positivas en el alumnado o en nuestros hijos e hijas.2.3. Comunicación y participación2.4. Límites, normas y disciplina.

METODOLOGÍA

El programa se desarrolló a lo largo de cinco meses en diferentes centros educativos de Cantabria. Se llevaron a cabo seis sesiones quincenales con cada uno de los grupos y dos sesiones, también quincenales, de trabajo conjunto de profesorado y familias. Las sesiones de trabajo tanto con los grupos de padres y madres, como con el grupo de tutores, fueron diseñadas de forma práctica y participativa, de forma que los participantes encontraran un espacio de protagonismo continuado. En todo momento se pretendió involucrar a los participantes organizando las sesiones a partir de casos prácticos que eran analizados por pequeños grupos. En cada sesión también se encontraba un espacio para abordar las dudas particulares y los problemas relacionales que allí eran expuestos.

Concretamente, las sesiones formativas se estructuraron comenzando siempre por una breve exposición teórica sobre los aspectos que se iban a tratar durante la sesión. En muchas ocasiones este inicio se llevaba a cabo a partir de la resolución inicial de algunas situaciones conflictivas particulares. A partir de las respuestas de los participantes se llegaba a las diferentes formas de abordar la situación concreta, destacando siempre aquellas respuestas que favorecieran el desarrollo del menor. Tras el comienzo se respondían las dudas particulares que pudieran surgir y se proponía la resolución de casos prácticos, bien los que las dinamizadoras aportaban a la sesión, bien los que los propios participantes sugerían en función de lo que ocurría en ese momento en sus familias o en sus aulas. Con la puesta en común y discusión de las soluciones posibles finalizabamos las sesiones, aportando algunas tareas para desarrollar de forma voluntaria fuera de la sesión, consistentes en el análisis y observación de las propias interacciones con los niños y niñas. En las sesiones de coordinación e intercambio entre tutores y familias se pusieron en común las dudas, las expectativas mutuas y la necesidad de apoyo entre los dos colectivos.

CLAVES PARA AVANZAR

La intervención expuesta presenta un especial interés en la medida en que se esfuerza por involucrar de forma conjunta al profesorado y a la familia en una misma dirección educativa, intercambiando puntos de vista, expectativas sobre unos y otros, responsabilidades compartidas, etc., aspecto que es valorado muy positivamente por ambos grupos. Traducir en un programa de intervención educativa las demandas paralelas de ambos sectores, parece facilitar una mayor implicación y coordinación en la educación de sus hijos o alumnos, persiguiendo metas comunes que sabemos favorecedoras de su desarrollo.

Aún con las dificultades encontradas a la hora de ponerlo en marcha, especialmente las relacionadas con la disponibilidad horaria de todos los implicados, los resultados demuestran la necesidad de llevar a cabo programas de este estilo con familias y profesorado. En este sentido, la valoración global del programa por parte de familias y profesorado al terminar el mismo es alta. En el caso de las familias, en el 100% de los casos la valoración ha sido positiva, en el caso del profesorado, el 11,5% manifiestan una valoración intermedia frente al 80,8% que lo hacen de forma positiva.

Respecto a los contenidos del programa han sido valorados como de gran utilidad por parte del 76,9% del profesorado y del 91,1% de las familias. Puede verse de forma detallada (tabla 1) la valoración sobre la utilidad de cada uno de los contenidos trabajados dentro del programa.

LA PROMOCIÓN DEL BUEN TRATO A LA INFANCIA
VALORACIÓN DE UN PROGRAMA INTEGRADO FAMILIA-ESCUELA

Tabla 1. Valoración sobre la utilidad de los contenidos

Contenido	Profesorado				Familia			
	0 No contesta	1 Poco útil	2 Utilidad media	3 Muy útil	0 No contesta	1 Poco útil	2 Utilidad media	3 Muy útil
Necesidades infantiles	3,8 %	3,8%	42,%	50 %	2,2%	0%	11,1%	86,7%
Estilos educativos	3,8	0%	50%	46,2%	2,2%	0%	20%	77,8%
Disciplina	3,8	0%	19,2%	76,9%	2,2%	0%	17,8%	80%
Normas	0%	0%	3,8%	96,2%	0%	0%	8,9%	91,1%
Comunicación	7,7	0%	15,4%	76,9%	0%	0%	8,9%	91,1%
Comportamientos positivos	0%	0%	19,2%	80,8%	0%	0%	6,7%	93,3%
Resolución de conflictos	0%	0%	19,2%	80,8%	2,2%	0%	22,2%	75,6%
Análisis conducta	11,5%	0%	38,5%	50%	4,4%	0%	20%	75,6%
Técnicas modificación conducta	11,5%	0%	30,8%	57,7%	2,2%	0%	20%	77,8%
Todos en general	0	0%	23,1%	76,9%	2,2%	0%	6,7%	91,1%

Creemos, pues, que el programa activa o reactiva, en su caso, los recursos de padres y profesores para desarrollar comportamientos positivos en los niños, facilitando una toma de conciencia de los correlatos comportamentales o emocionales negativos que se han encontrado asociados tanto a los modelo autoritario de educación, como a los modelos de disciplina negligente, donde los adultos toleran todo tipo de comportamientos, fracasando en el desarrollo de unos límites razonables en la conducta del menor.

A pesar de la valoración anteriormente citada, es conveniente resaltar algunas de las limitaciones del trabajo expuesto. En primer lugar, la evaluación debiera extenderse a la valoración de los efectos a corto y largo plazo que la intervención tiene sobre la conducta de padres/madres y profesorado, y como consecuencia, sobre los comportamientos de los niños y niñas y la mejora de los climas familiar y escolar. Nos hemos propuesto, en este sentido, de cara a futuras ediciones la evaluación del programa por parte de los usuarios, como se ha hecho hasta el momento, añadiendo además, una evaluación sobre el clima y violencia en las aulas del profesorado participante y la evaluación del comportamiento infantil en las familias participantes. En segundo lugar, la experiencia debería ser continuada en el tiempo para fortalecer los cambios originados. Además, el trabajo requiere ser extendido a todo el centro educativo. No se trata sólo de mejorar la actuación puntual de un grupo de

profesores en su aula, sino de mejorar en la misma dirección las actuaciones de todo el equipo educativo, en el aula y fuera del aula. Si facilitamos con nuestro apoyo y guía la construcción por parte de las familias y profesorado de las estrategias educativas necesarias para favorecer un desarrollo socioemocional positivo en los niños, es probable que estemos contribuyendo a la reducción de los conflictos interpersonales entre los menores y con los adultos, lo que sin duda, es un buen comienzo en la prevención de la violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- C.A.V.A.S. CANTABRIA (2006) Promoviendo el bienestar infantil como prevención de la violencia. Santander. C.A.V.A.S. Cantabria y Ayto. de Santander.
- DE LA CABA, M. A. (1998). Intervención educativa para la prevención del desarrollo socioafectivo en la escuela. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (coord.) Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide.
- Defensor del Pueblo (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J. (2007) Convivencia escolar y prevención de la violencia. Madrid: CNI-CE. (Publicación electrónica: <http://www.cnice.mec.es/>)
- Dieste, A.B., Martínez, E., Jiménez, M.A. y Mas, E. (2005) Guía de padres y madres para los que quieren y quieren más. Valencia: APREMI.
- Espinosa, Ochaita y Ortega (2003) Manual formativo sobre promoción de la no violencia entre niños, niñas y adolescentes. Madrid: P.O.I
- Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación (2006). Plan para la Convivencia en los centros escolares de Cantabria. Santander: autor.
- Gómez, E. y Fernández, A. (2005) Decálogo del buen Trato a la Infancia. Santander: C.A.V.A.S. Cantabria y Ayto. de Santander.
- López, Sánchez, F. (1995) Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1999) Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide.
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S., y Soriano, S. (2006). Programa bienestar: El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia. Madrid: Pirámide.
- Martínez González R. A. (2007). Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos). Observatorio de Infancia. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Normandeau, S. y Venet, M. (2000) Comment intervenir auprès et par l'entremise des parents. En F. Vitaro y C. Gagnon (dir) Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Peralta, F. J. (2004). Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Ramírez Fernández, S. y Justicia, Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, N^o 9, V4(2). 265-290.

EL MALTRATO ENTRE IGUALES: PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN DE REA Y RECURSOS DEL BULLYING DESDE LA PÁGINA WEB DE REA

M^a Ángeles Manso Argüelles¹

Elena Villa Ceinos²

REA (Asociación Castellano Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud), es una asociación sin ánimo de lucro, fundada en 1996 y formada por profesionales y no profesionales que desean dedicar parte de su tiempo y de su esfuerzo a impedir que siga habiendo niños/as y jóvenes víctimas de malos tratos.

Entre los fines que perseguimos están:

- a) Prevenir y denunciar los malos tratos a la infancia y sensibilizar a la sociedad sobre el maltrato y los derechos de la infancia.
- b) Servir de foro de intercambio e información.
- c) Promover la investigación y la difusión de los conocimientos sobre el maltrato infantil, los servicios para abordarlo y su eficacia.
- d) Fomentar la participación ciudadana ante las administraciones públicas.
- e) Promover la aplicación y la mejora de los servicios profesionales a la infancia y juventud.

En los centros educativos se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo y se prepara a nuestros adolescentes para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales.

En REA, consideramos *la mejora de la convivencia* como uno de los principales retos para los centros educativos y desde el año 2005 estamos colaborando con la Consejería de Educación y los centros docentes difundiendo por las diversas provincias de Castilla y León, el "Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales" de Inés Monjas y José María Avilés.

¹ Miembro de Rea. Psicóloga. Miembro Asociación REA.

² Miembro de Rea. Profesora de Educación Infantil. Miembro Asociación REA.

El maltrato entre iguales es un tipo de maltrato infantil que está muy vinculado al incremento de la tolerancia hacia la violencia que vivimos en nuestra sociedad. El marco desde el que abordar el problema del maltrato entre iguales es la educación para la convivencia, el desarrollo de la competencia socio-personal y la creación de un clima positivo de aprendizaje donde sean posibles unas relaciones personales satisfactorias. Las actividades de este programa se enmarcan en el Plan de Convivencia de los Centros, más concretamente, en las diferentes actividades para prevenir el maltrato entre compañeros.

Además de este programa, REA dispone de una página web desde la que pretendemos difundir información sobre el maltrato infantil o juvenil y dar a conocer las novedades en materia de investigación y materiales que se vayan elaborando convirtiéndose en página de referencia sobre este tema.

PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN CONTRA EL MALTRATO ENTRE IGUALES

“... en nuestros centros docentes se producen de manera constante y reiterada actitudes y comportamientos violentos, mayoritariamente entre los propios alumnos, que es preciso erradicar.” (Defensor del pueblo, 2000, p.16).

Las investigaciones más recientes sobre el maltrato entre iguales, hechas en España y en los países del entorno europeo señalan que este tipo de maltrato está presente en nuestros centros educativos. Es un fenómeno frecuente entre nuestros escolares como concluyó el estudio que el Defensor del Pueblo elaboró en el año 2000, basado en tres mil entrevistas en trescientos centros públicos, privados y concertados de Educación Secundaria. Haciendo una síntesis de la información disponible en nuestro país, podemos afirmar que un 5,9 % de nuestro alumnado confiesa agredir de forma frecuente a sus compañeras/os y un 5,7% reconoce que es agredido/a por sus iguales con frecuencia, estos porcentajes llegan al 30% si consideramos la agresión entre iguales de forma más ocasional.

Cada día, en algún centro educativo, hay chicos y chicas que son objeto de maltrato por parte de sus iguales. Esta relación de abuso de poder, si se repite y se mantiene en el tiempo, produce, a la larga, importantes *consecuencias negativas* tanto académicas como psicológicas e interpersonales, ya que afecta al desarrollo socio-emocional de los implicados. Los estudios alertan de graves repercusiones tanto en las víctimas (baja autoestima, depresión, ansiedad, rechazo de la situación escolar, suicidio...) como en las y los agresores que en estudios longitudinales de seguimiento presentan conductas antisociales y/o delictivas consolidadas.

El problema del maltrato entre iguales, por su misma naturaleza, es su dificultad para ser detectado. Los implicados en esta dinámica no lo comunican: las víctimas no piden ayuda precisamente por el miedo e intimidación de que son objeto, las familias no llegan a saberlo, las profesoras y profesores pueden no darse cuenta de lo que ocurre y los compañeros que lo conocen no suelen intervenir ni lo ponen en conocimiento de las personas adultas.

El “Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales” es una herramienta de prevención primaria para estimular, en primer lugar, la reflexión de los profesionales de la educación sobre el tema y en segundo lugar, una invitación a trabajar por su prevención. Es un programa que está destinado al alumnado, al profesorado y a las familias de primer ciclo de la ESO, principalmente, puesto que el paso de primaria a secundaria es el momento de mayor frecuencia (Defensor del pueblo, 2000).

El programa consta de un libro para los profesores/as, un folleto para el alumnado y otro para la familia. También se ha elaborado un CD con diverso material audiovisual, chicos, profesionales de la educación, incluso la autora hablando del maltrato entre iguales, escenificaciones de dos casos de bullying e interesantes links sobre todo en inglés.

OBJETIVOS

Los objetivos que persigue el programa de manera general son, sobre todo, aportar información sobre el maltrato entre iguales al profesorado, familias, alumnado y sociedad en general y promover la discusión, el debate y la reflexión acerca de esta problemática, sus consecuencias y sus soluciones.

A partir de los conceptos básicos se pretende que los profesores y las familias aprendan a detectar precozmente aquellos signos que nos pueden hacer sospechar que una situación de maltrato se esta produciendo. Con los profesores en particular buscamos que se impliquen en la enseñanza de programas de convivencia y prevención de la violencia insertados en el currículo.

También se facilita un esquema básico de actuación tanto a familias como a profesores para disponer de unas orientaciones sencillas de afrontamiento de la situación en un primer momento. Además de facilitar los materiales para el trabajo en el aula, desde REA, ofrecemos a los centros interesados en el tema, la posibilidad de charlas para los profesores intentando adaptarnos a sus necesidades horarias y también charlas para las familias que, generalmente, nos solicitan a través de las A.M.P.A. (Asociación de Madres y Padres de Alumnos). A lo largo del año 2007 hemos podido contactar con 94 centros de secundaria y se han realizado unas cincuenta charlas para ambos colectivos.

El trabajo de prevención en el aula, con este programa, se realiza a través del folleto "*Colegas, amigos y compañeros*" y con el CD. Es un material preparado para trabajar en tutorías y puede estar integrado en el marco de un conjunto de actividades de promoción de valores de convivencia.

Los objetivos que pretendemos conseguir con el alumnado:

1. Aprender a reconocer, evitar y controlar las situaciones de riesgo o de maltrato y/o abuso, por parte de sus iguales, que les puedan suceder.
2. Conscienciarse de que tienen que informar y dar a conocer las situaciones de abuso físico, psicológico y/o sexual que les sucedan y las que observen o sepan de alguno de sus compañeros/as.
3. Desarrollar habilidades interpersonales de autoprotección y seguridad personal: habilidades de interacción social, de solución de problemas, de petición de ayuda y de asertividad, entre otras.
4. Implicarse en una cultura anti-bullying y antiviolenencia.
5. Que sean conscientes de la importancia de mantener relaciones interpersonales cordiales, positivas y mutuamente satisfactorias con sus iguales.

METODOLOGÍA

La metodología es participativa, dinámica y activa. Se analizan casos de bullying que vienen recogidos en el folleto. Siempre es recomendable añadir casos contextualizados, casos de conflictos y ejemplos de buenas relaciones. También es una buena estra-

tegia analizar casos que hayan salido en la prensa y los medios de comunicación. Lo que se pretende es que ayudado por el profesorado, el alumnado comente qué es el bullying, quiénes están implicados, que analicen el perfil de la víctima y del intimidador/a, que conozcan las serias consecuencias de este maltrato y que debatan y discutan sobre qué hacer en el caso de ser víctimas, acosadores o espectadores.

La reflexión conjunta permite que los adolescentes vayan desarrollando habilidades sociales como, por ejemplo, la empatía (poniéndose en el lugar de la víctima, el agresor/a...), la petición/prestación de ayuda, la solución de problemas, la asertividad o la toma de decisiones.

El programa contiene un mensaje claro de colaboración entre los profesionales de la educación del centro educativo (profesores, equipo directivo, departamento de orientación...), las familias y el alumnado.

La defensa de los derechos de la infancia, el bienestar y la promoción del buen trato en la edad infantil y adolescente, así como la prevención y la intervención en los casos de desprotección, maltrato, abuso sexual o negligencia son tareas complejas que exigen el concurso y la cooperación de distintas instituciones y entidades.

CLAVES PARA AVANZAR

MATERIALES Y RECURSOS PARA ABORDAR EL MALTRATO ENTRE IGUALES (BULLYING)

www.asociacionrea.org

La incorporación de las nuevas tecnologías en educación es un hecho consolidado. Desde la asociación REA también queremos utilizar las posibilidades que los nuevos medios nos ofrecen para defender los derechos de la infancia y la juventud. Además de los materiales escritos, o de los materiales audiovisuales la asociación ya dispone de su espacio en la Web.

En nuestra página trataremos de poner a disposición del visitante recursos materiales sobre el maltrato y sobre la promoción del buen trato. Siguiendo en la línea de nuestros fines, Internet nos facilita la creación de foros de intercambio y favorece la difusión de conocimientos. Nuestra página permitirá enlazar con otras direcciones de interés relacionadas con la defensa de los derechos de la infancia y la juventud.

En relación a los recursos que os encontraréis sobre el tema en la página web de REA, podéis acceder a ellos a través del Centro de Recursos de REA en su apartado: *08.- MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS. BULLYING*, y acceder a aquel bloque informativo que os interese.

08.00.- Índice de Bullying

08.01.- Legislación Castilla y León. Normativa. Protocolos de Intervención.

08.02.- Noticias de prensa.

08.03.- Artículos Breves.

08.04.- Artículos Extensos (Trabajos, Documentos, Estudios, etc).

08.05.- Instrumentos de Evaluación.

08.06.- Actividades y Materiales.

08.07.- Bibliografía.

08.08.- Enlaces en Internet.

Dentro de cada apartado hemos procurado resumir la información siguiendo en cada bloque informativo (Por ejemplo, en Noticias de Prensa: 08.02.01., 08.02.02., 08.02.03.) del apartado los siguientes criterios:

- Título del documento.
- Abstract-Resumen (lo más breve: unas dos o tres líneas)
- Tipo de formato (Word, PDF, power...).
- Tipo de documento (académico, divulgativo, investigación, tesis, prensa...).
- Destinatario (alumnos, padres, profesores, todos...).
- Autor.
- Fecha de edición (original).
- Fecha de inserción (cuando se cuelga).
- Referencia (procedencia del documento, dónde está publicado,...).
- Número de páginas.
- Etc.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Monografía - libro

Monjas, I. y Avilés, J. M. (2006). Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales .Valladolid: Junta de Castilla y León (Consejería de Educación) y REA (Asociación para la defensa de la infancia y la juventud de Castilla y León). Edición revisada.

Defensor del pueblo. (2000).Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Defensor del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es>

PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN FRENTE A LA COERCIÓN Y AGRESIÓN SEXUAL EN LA ADOLESCENCIA

Susana Lázaro Visa¹

Eva Gómez Pérez²

Ana Fernández Barreras³

El estudio que se presenta pretende un doble objetivo: evaluar la aplicación de un programa de prevención de agresiones sexuales en la adolescencia y conocer la historia de victimización sexual de sus participantes. Para ello y tras la aplicación del *Programa de sensibilización frente a las agresiones sexuales* que CAVAS Cantabria (*Asociación de Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales y Prevención del Maltrato Infantil*) con estudiantes de primero de bachillerato de la comunidad de Cantabria, se han analizado los cambios en los conocimientos sobre las agresiones sexuales en los adolescentes antes y después de participar. Se recoge también información sobre la valoración del programa por parte de los adolescentes. En segundo lugar se exponen los datos obtenidos sobre el grado en que tienen lugar diferentes conductas sexualmente abusivas en la adolescencia, recogiendo información sobre sus diferentes formas.

Para ello, 1159 adolescentes respondieron anónimamente a una serie de instrumentos de evaluación antes y después de la aplicación del programa, exceptuando el relativo a la historia de victimización, que solo se pidió en la evaluación previa.

Los resultados muestran que el programa favorece algunos cambios en los conocimientos de los participantes, además de ser muy bien valorado, especialmente por las mujeres. Respecto a los datos de victimización sexual un 11,8% de los participantes manifestaron haber sufrido algún intento de agresión sexual, mientras que para el 7,6% de los adolescentes la agresión se llevó a cabo.

La adolescencia es, como todos sabemos, un momento de cambios y nuevas necesidades, donde la sexualidad y el deseo sexual, irrumpen con gran fuerza, lo que en muchas ocasiones supone también un cambio en las relaciones entre chicos y chicas. Para muchos ado-

¹ Profesora Universidad de Cantabria.

² Profesora Universidad de Cantabria.

³ Psicopedagoga. Asociación asistencia a víctimas de agresiones sexuales y prevención del maltrato infantil. CAVAS.

lescentes, estos cambios no conllevan problemas especiales y viven su sexualidad de una forma positiva, lo que sabemos relacionado con la educación sobre sexualidad y afectividad recibida a lo largo de su proceso de socialización, por parte de la familia, la escuela, los iguales. Sin embargo, durante las últimas décadas se ha ido constatando cómo las agresiones sexuales entre iguales son alarmantemente frecuentes. Aunque la mayor parte de estos trabajos se han realizado con estudiantes universitarias, los datos confirman cómo algo más del 30% de las mujeres jóvenes afirman haber sido víctimas de alguna forma de coerción sexual (Sipsma, Carroles, Montorio y Everaerd, 2000; Fuertes, Ramos, Martínez, López y Tabernero, 2006). En la actualidad, no conocemos con exactitud si los datos referidos a las relaciones adolescentes son igualmente alarmantes, puesto que no hemos encontrado trabajos en nuestro país que estudien este conjunto de población. Sin embargo, creemos muy probable que este tipo de conductas estén presentes ya durante esta etapa, cuestión que es abordada en este trabajo, donde se ha evaluado tanto su presencia entre adolescentes, como la eficacia de uno de los programas de sensibilización que se está aplicando, cuyas características generales presentamos a continuación.

El programa se desarrolla en la comunidad de Cantabria desde el *Centro de Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales (C.A.V.A.S.)* a petición de los centros educativos en diferentes centros de titularidad pública de la Comunidad. A lo largo de dos sesiones de dos horas de duración, y con una metodología fundamentalmente práctica, las educadoras tratan de favorecer en los adolescentes un cambio de actitudes frente a la aceptación de la violencia sexual, presentan estrategias para favorecer su prevención, así como el procedimiento que se ha de seguir si alguna agresión tiene lugar. Este conjunto de información específica sobre agresiones se enmarca dentro de una reflexión sobre la sexualidad en positivo, rescatando previamente ideas relacionadas con la vivencia de la sexualidad de forma libre y responsable, y de la sexualidad como un derecho.

OBJETIVOS

- Caracterizar el tipo de agresiones sexuales que tienen lugar en la adolescencia.
- Conocer el impacto del programa en los conocimientos e intención de conducta de los participantes.
- Conocer los resultados sobre la valoración del programa.

METODO

MUESTRA

Se recogió información de 1159 adolescentes ($M=16.4$ años) participantes en el programa de prevención, de los cuales el 54.8% son chicas y el 45.2% chicos. Obtuvimos datos antes y después del desarrollo del programa en una muestra de 1028 chicos y chicas. Los adolescentes cursaban 1º de Bachillerato en centros públicos de la Comunidad de Cantabria durante el curso 2007/2008.

VARIABLES E INSTRUMENTOS

Para la obtención de los datos diseñamos un cuestionario con diferentes preguntas que respondían los participantes en el programa, antes y después del desarrollo del curso. Se obtuvo información de las siguientes variables.

Historia de victimización de las y los adolescentes. Se trata de evaluar si a lo largo de su vida los participantes se han visto envueltos en alguna experiencia sexualmente abusiva, bien en grado de tentativa, bien consumada. Se recoge información sobre el tipo de incidente, el sexo y la relación con el agresor. Se valora a través de preguntas cerradas diseñadas para esta investigación. (Ej. *Si has respondido afirmativamente, por favor, puedes indicarnos qué ocurrió*, donde se presenta al participante diferentes opciones). Esta información sólo se recogió en el primer momento de evaluación.

Conocimientos de los y las adolescentes sobre las consecuencias de las agresiones. Para su evaluación se diseñó una breve escala de 3 ítems, con formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos, donde las altas puntuaciones indican fuerte acuerdo con la consecuencia reflejada (ej. *Una persona que sufre un abuso o agresión sexual no se recupera jamás aunque reciba ayuda*). La puntuación final se calcula con la media de las puntuaciones. El *alpha* de Cronbach para toda la muestra fue de .61.

Valoración del programa. Se diseñaron tres preguntas finales para recoger información de los participantes sobre su satisfacción con la participación en el programa, la valoración de la metodología empleada y las diferentes sugerencias. Esta información sólo se solicitó en el segundo momento de evaluación.

PROCEDIMIENTO

Tras la elaboración del instrumento de evaluación se aplicó a un grupo piloto de adolescentes lo que permitió depurar las preguntas y comprobar el tiempo que necesitaban para responder. En segundo lugar, se solicitó la colaboración de los orientadores de los centros donde la profesional de Cavas iba a trabajar con los adolescentes. Se les explicó detalladamente en qué momento y en qué condiciones deberían pasarse los cuestionarios, siempre una semana antes y una después de la implementación del curso, poniendo especial atención en las condiciones de privacidad para su cumplimentación y garantizando su anonimato. Esto último era especialmente importante dadas las preguntas que se realizaban y el empleo de un sistema de claves para emparejar los cuestionarios pre y post.

Sólo en un grupo de adolescentes de uno de los centros participantes no se siguieron las instrucciones especificadas por lo que fueron excluidos de la muestra. Del mismo modo, fueron eliminados todos los cuestionarios desemparejados.

RESULTADOS

LA VICTIMIZACIÓN ENTRE ADOLESCENTES

Independientemente del tipo de conducta sexual abusiva, el 11.8% de los participantes manifiesta haber sufrido algún intento de agresión sexual (el 8.7% de los chicos y 14.4% de las chicas), mientras para el 7.6% de los adolescentes la agresión se llevó a cabo (5.9% de los chicos y 8.9% de las chicas). Tanto para varones como para mujeres, conductas no deseadas de besos, abrazos y caricias suelen ser las conductas abusivas más frecuentes. Los análisis de contingencia indican diferencias significativas entre varones y mujeres como víctimas de alguna forma de agresión sexual en grado de tentativa o efectiva, siendo las mujeres quienes presentan una mayor probabilidad de sufrir tanto intentos como conductas agresivas efectivas. Tanto en chicos como en chicas, son los amigos o conocidos quienes con más frecuencia ejercen algún tipo de conducta agresiva.

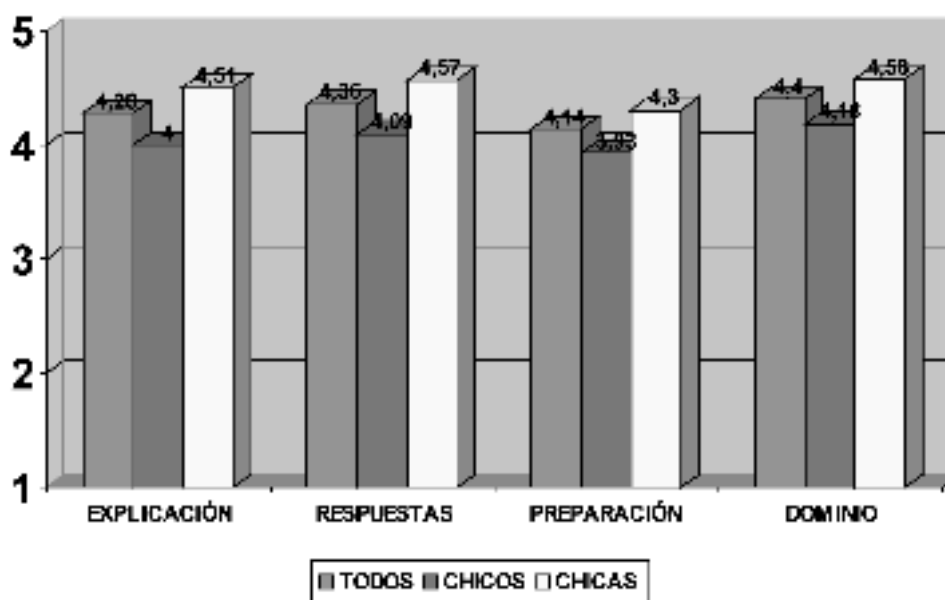
LOS EFECTOS DEL PROGRAMA EN LOS CONOCIMIENTOS E INTENCIÓN DE CONDUCTA DE LOS ADOLESCENTES.

Los datos obtenidos parecen indicar un cambio en los conocimientos sobre las consecuencias de las diferentes formas de agresión sexual entre los adolescentes antes y después de la aplicación del programa. Después de la aplicación del programa los adolescentes tienden a considerar una mayor probabilidad de recuperación en las víctimas de agresiones sexuales.

LA VALORACIÓN DEL PROGRAMA

La satisfacción con el programa por parte de los participantes es muy elevada a terminar (*gráfico 1*). Como podemos ver, las chicas puntúan más alto que los chicos en todas las categorías que valoramos respecto a la metodología empleada en el curso.

Evaluación del programa por parte de los participantes. Puntuaciones medias.



Respecto al programa global, sus contenidos son valorados como interesantes (63.8%) y formativos (26.5%) por los participantes. Sólo el 4.4% lo define como aburrido y el 5.3% le resulta indiferente. Las diferencias también son significativas aquí por género ($\chi^2(3)=86.7, p<.001$), ya que entre quienes definen el programa como interesante nos encontramos que el 65% son chicas, frente al 34% que son chicos. Ocurre lo contrario cuando nos referimos a la indiferencia (el 77.3% de los indiferentes son varones, frente al 22.7% que son mujeres), o el aburrimiento (el 81.5% de los aburridos son varones, frente al 18.5% que son mujeres).

Las sugerencias abiertas (realizadas por el 17.3% de los participantes), engloban respuestas referidas a algunos elementos que bajo su criterio mejorarían el programa metodológicamente (el 80.3% de las sugerencias van en esta dirección), cómo alargar su duración, incorporar testimonios de víctimas, realizar más actividades prácticas y debates y el visionado de películas. También se han recogido sugerencias relacionadas con la investigación (el 10.7% de las sugerencias piden acortar los cuestionarios), mien-

PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN FRENTE
A LA COERCIÓN Y AGRESIÓN SEXUAL EN LA ADOLESCENCIA

tras el 5.1% de las sugerencias recogen la necesidad de complementar el programa con otro tipo de actividades formativas y el 3.9% se refiere a los contenidos, generalmente, la petición de estrategias concretas frente a la agresión, poner ejemplos donde los agresores no sean siempre hombres y hacer cursos especialmente para chicos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abbey A., McAuslan P., Zawacki T., Clinton A.M. y Buck P.O. (2001) Attitudinal, experiential and situational predictors of sexual assault perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 16, 784-807
- Berkowitz A. (1992) College men as perpetrators of acquaintance rape and sexual assault: A review of recent research. *Journal of American College Health*, 40(4), 175-181.
- Fuertes A., Ramos M., De la Orden V., Del Campo A. y Lázaro S. (2005) The involvement in sexual coercive behaviors of Spanish college men. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(7), 872-891.
- Fuertes A., Ramos M., Martínez J.L., López D. y Tabernero C. (2006) Prevalencia y factores de vulnerabilidad y protección de la victimización sexual en las relaciones con los iguales en las mujeres Universitarias Españolas. *Child Abuse and Neglect*, 30, 799-814
- Gutiérrez Rumayor B., Gutiérrez Camus M. (2005) 17 años de asistencia a víctimas de agresiones sexuales en Cantabria, 1987-2003. Santander: C.A.V.A.S., Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria y Obra Social de Caja Cantabria.
- Senn C.Y., Desmarais S., Verberg N. y Wood E. (2000) Predicting coercive sexual behavior across the lifespan in a random sample of Canadian men. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17, 95-113.
- Sipsma E., Carboles J.A., Montorio I. y Everaerd W. (2000) Sexual aggression against women by men acquaintances: attitudes and experiences among Spanish university students. *Spanish Journal of Psychology*, 3 (1), 14-27.

4.- DETECCIÓN

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN LA ENTREVISTA: UNA VENTANA A SU VISIÓN DEL MUNDO

Joana Alegret¹

¿Qué nos pueden decir l@s niñ@s?

Tomando como eje un test proyectivo, “La Persona que Sale de la Casa”, introducimos la necesidad de incluir al menor, con su específica visión y sus formas comunicativas propias, en los procesos que se inicien a causa de él. Situándonos en la intersección entre la terapia familiar y el trabajo clínico centrado en niñ@s o adolescentes, se propone un uso sistémico de los instrumentos diagnósticos que nacieron para pormenorizar las características de los individuos en crecimiento.

LA ENTREVISTA CENTRADA EN EL MENOR

La psicología y psiquiatría infantojuvenil nos abrieron la puerta a poder partir de la visión específica del niño/a, chico/a, a la hora de responder a una solicitud que se iniciaba por su causa.

En general, son los adultos los que abren un contexto de consulta, aunque el menor puede a veces adherirse a esa idea y colaborar con los profesionales aportando sus vivencias, sus constructos cognitivos, sus emociones. En otras ocasiones el menor se coloca pasivamente ante la consulta. Y también otras veces no quiere prestarnos su apoyo, y ofrece activamente su negativa a comunicarse con nosotros.

Hallar la manera más adecuada para, en la medida de lo posible, ganarnos su colaboración depende en parte de nuestra confianza y comodidad en “abrir el juego” de manera que él nos siga. Lo que aquí se expone es una transmisión de ideas, técnicas e instrumentos que enriquezcan el bagaje de cualquier profesional para el que tenga sentido la entrevista infantil.

¹ Médico-psiquiatra de la red pública de atención a niños y adolescentes y consultora de contextos infanto-juveniles y de servicios sociales de Barcelona. Autora de varias publicaciones

LOS PRIMEROS MOVIMIENTOS

El contacto analógico es lo primero que el bebé ofrece y recibe, y también ello ocurre en las primeras entrevistas. El denominador común sería el mensaje ofrecido de que estamos allí con ganas de conectar específicamente con él.

Una primera indagación a hacer, después de situarle en el espacio, tiempo, persona con la que habla, contexto que origina el encuentro, etc., es la exploración de su monto de agrado o desagrado en estar ahí. Cualquiera de sus respuestas va a ser motivo de nuestra validación. Abrir la pregunta a sus razones para lo que haya dicho será el siguiente paso. Así podremos luego interesarnos por sus expectativas de lo que en su fantasía vaya a pasar entre todos.

¿Cuál sería su solicitud propia y específica? ¿Cuál sería la cosa que no quisiera que pasara?

DIFERENTES RESPUESTAS PARA DIFERENTES ACTITUDES.

Existen importantes condicionantes de base del menor

- Los temperamentos.
- El apego.
- Las discapacidades:
 - intelectual.
 - motriz.
 - sensorial.
 - atencional.

Es muy diferente la situación del niño inhibido, del niño movido, de los silenciosos, de los parlanchines... Es necesario tener en cuenta además, las distintas fases evolutivas y sus peculiaridades comunicativas.

LOS INSTRUMENTOS COMUNICATIVOS QUE ES IMPORTANTE TENER A PUNTO

En la entrevista:

- Se comienza con *Generalidades*.
- *Se crea un clima de confianza con juegos*.
- Se expresan historias con *dibujos*.
- *Se aplican pruebas estandarizadas*.
- *Se hace una síntesis de lo ocurrido durante la entrevista y cierre*.

Funciones de los gráficos, dibujos, esquemas... en la entrevista:

- Constructiva de la relación terapéutica.
- Diagnostica de:
 - Nivel evolutivo.
 - Capacidades yoicas.
 - Aspectos emocionales.
 - Aspectos instrumentales.
- Valorativa de:
 - Temas emergentes del menor.
 - Visión de su medio.

- Transmisoras de información:
 - Del menor a la familia.
 - De la familia al terapeuta.
 - Del terapeuta al menor.
 - Del terapeuta a la familia.
- Diagnostica de nivel de psicopatología individual.
- Valorativa de cambio:
 - Evolutivo.
 - Terapéutico.
- Significativa de historia y memoria para el menor y la familia.

LA PERSONA QUE SALE DE LA CASA" (PSC) , TEST PROYECTIVO

A partir de una necesidad contextual, el PSC ha sido utilizado por la autora desde el año 1985. Sus formas de uso sistémico son muy variadas. Veamos algunas pautas para el uso de PSC (*"Persona Sale de casa"*)

- "Deseo hablar con tus padres mientras que tú te esperas fuera. ¿Te apetece dibujar?"
- "Te voy a empezar una historieta. Yo dibujo la primera viñeta, el primer cuadrado. Dime, ¿prefieres 4, 6 u 8 cuadrillos?"
- "Mira, esto no es una clase de dibujo, todo lo que hagas va a estar bien. Lo que importa es lo que nos quieras decir..."
- "Esto era una persona...". "Completa tú, y luego cuando acabes nos explicarás la historia inventada a ... y a mí...". "Hasta ahora..."
- Se recibe al menor con su producción. Se propone un lugar donde todos podamos ver y oír su historieta...
- Se facilita que personalice con nombre y edad cada uno de los personajes.
- Se ayuda a la explicación. "Así que nos están diciendo que...".
- Se acaba con un comentario de refuerzo.
- Luego se pregunta a los familiares: "Al escuchar la historia inventada de... ¿les ha venido a la mente algo que quieran compartir ahora conmigo?"

Etapas de desarrollo y entrevista:

- Pequeños: la comunicación directa se da sobre todo por el canal analógico. Utilizar al acompañante para introducirse en la relación con el menor.
- Latentes: Los más espontáneos a nivel verbal. Juego y dibujo pueden iniciar este canal.
- Preadolescentes: Adaptarse a su tiempo de respuesta. Dibujan con frecuencia.
- Adolescentes: Variabilidad alta de formas de suscitar su confianza. Pueden dibujar.

Procesos emocionales frecuentes que se van a recoger en este tipo de entrevista:

- El duelo.
- El pensamiento mágico y la culpa.

- El temor.
- El conflicto de lealtades.

BIBLIOGRAFÍA

Cepeda, C. ,(2002), La entrevista psiquiátrica en niños y adolescentes, El Manual Moderno, México.

Torras de Beà, E. (1991) Entrevista y diagnóstico, Paidós, Barcelona.

Wachtel, E.F. (1993)) La clínica del niño con problemas y su familia. Amorrortu, Buenos Aires.

LAS COMISIONES DE INFANCIA Y FAMILIA: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN RED PARA LA DETECCIÓN E INTERVENCIÓN EN SITUACIONES DE DESPROTECCIÓN INFANTIL

Luis Velasco Rodrigálvarez¹
Esther Romera García²
Guillermo Aldama Calles³
Silvia Garrido Albuerne⁴
Concha Dorado Macarro⁵
Rosa Redondo Llorente⁶

La detección es uno de los pasos más importantes en el proceso de protección a la Infancia. Detectar es descubrir, sacar a la luz y comunicar, a quien tiene las competencias protectoras, aquellas situaciones que constituyan un riesgo para el desarrollo personal y social del menor. Una adecuada detección significa que puedan garantizarse los derechos de los menores, que puedan disminuir los factores de riesgo y de dificultad social y que puedan potenciarse los factores de protección de los mismos y los de sus familias.

Este enfoque, junto con la aprobación de la Ley 14/2002, de 25 de Julio, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia en Castilla y León, es el que permitió que un grupo de profesionales pertenecientes a diversos servicios y administraciones (Servicios Sociales, Educación y Salud) que trabajaban en el área de actuación del CEAS de Cantalejo diseñasen un programa que, apostando por el trabajo en red, ha sido la base del Programa de Infancia y Familia que actualmente se está desarrollando en el Área de Asuntos Sociales de la Diputación de Segovia.

¹ Educador del equipo de intervención familiar.

² Psicóloga del equipo de intervención familiar y de CEAS.

³ Técnico de inclusión social.

⁴ Técnico de inclusión social.

⁵ Técnica de intervención comunitaria.

⁶ Trabajadora social.

Las personas y profesionales que rodean a la familia y al niño constituyen la principal fuente de detección de la situación, de la cobertura de las necesidades y de apoyo. En la *Guía 1 de Detección y notificación ante situaciones de desamparo y de riesgo en la Infancia*, editada en 1998 por la Junta de Castilla y León, podemos leer: *“La detección y la notificación del maltrato infantil son el eje central sobre el que gira todo el proceso de actuación profesional ante un niño maltratado y su familia”* (pag. 14).

Estas actuaciones precisan de un esfuerzo común, dado que a medida que la situación de maltrato o de riesgo se cronifica y el niño/ a pasa más tiempo sufriendo el problema, las posibilidades de recuperación del daño sufrido disminuyen, aumentando la probabilidad de que las secuelas de haber vivido una problemática de estas características se conviertan en permanentes. Sin protección ni apoyo social y psicoeducativo se vería gravemente comprometido el futuro del niño /a y aumentarían las probabilidades de la *“transmisión transgeneracional de los malos tratos”* (Barudy y Dantagnan; 2005:78).

JUSTIFICACIÓN LEGAL Y TÉCNICA DE LAS COMISIONES DE INFANCIA Y FAMILIA

JUSTIFICACIÓN LEGAL DE LOS PROGRAMAS DE DETECCIÓN Y PREVENCIÓN

Ya decíamos que la Ley 14/2002 de 25 de julio de Promoción, Atención y Protección a la Infancia en Castilla y León fue el marco jurídico que avaló nuestro proyecto de creación de los programas de detección y prevención que están en la base de las Comisiones de Infancia y Familia.

Los artículos más destacados que hacen referencia a la colaboración y coordinación entre diferentes administraciones, son:

Art. 4. *Principios rectores:*

Cooperación, colaboración y coordinación entre las distintas administraciones públicas y con las entidades privadas que actúen en el ámbito de atención a la infancia.

Art. 5. *Principio de corresponsabilidad y colaboración.*

Art. 7. *Planificación y programación de actuaciones.*

Art. 50. *Valoración de las situaciones de riesgo: En las situaciones de riesgo de cualquier índole que perjudiquen el desarrollo personal o social del menor y no requieran la asunción de tutela (...) corresponde a las Entidades Locales (...) la detección y valoración de las mismas, así como las actuaciones para garantizar los derechos que asisten al menor, disminuir los factores de riesgo que puedan afectarle y promover los factores de protección del mismo y de su familia. Estas actuaciones serán llevadas a cabo mediante la activación de sus propios recursos o en colaboración con las demás Administraciones y servicios públicos y privados.*

Art. 126. *Competencias de las Entidades Locales: e/ La detección de situaciones de desprotección de los menores, especialmente en coordinación con los centros y unidades escolares y sanitarias de su ámbito territorial.*

Art. 127. *Corresponsabilidad administrativa: Todas las administraciones cooperarán coordinadamente con las Entidades Locales en las actuaciones de carácter*

preventivo, así como en la detección, investigación e intervención de situaciones de riesgo y desamparo.

Art. 128. Marco de la cooperación administrativa: Intercambiando información y datos que afecten a los menores, garantizando la debida reserva.

JUSTIFICACIÓN TÉCNICA DE LOS PROGRAMAS DE DETECCIÓN Y PREVENCIÓN

Los factores responsables de los problemas que se encuentran en *la no detección y la falta de notificación* son entre otros:

- La indefensión implícita de la infancia que imposibilita, en general, buscar ayuda para solucionar su situación al niño/ a víctima de malos tratos.
- Las dificultades inherentes al ámbito en el que acontecen este tipo de situaciones que, en la mayoría de las ocasiones, ocurren en la intimidad del domicilio.
- La consideración de los niños/ as como propiedad privada de los padres/ tutores.
- La falta de sensibilización y/ o compromiso de los profesionales en contacto con los menores hacia esta problemática al no comunicar situaciones de riesgo que conocen.
- El desconocimiento de los efectos que a corto y largo plazo producen estas situaciones de maltrato.
- El desconocimiento de los indicadores de las diferentes situaciones de riesgo y desamparo.
- El desconocimiento de los mecanismos y pasos que se pueden seguir para comunicar la existencia de tales casos.
- La falta de confianza en la actuación de los Servicios Sociales.

CREACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LAS COMISIONES DE INFANCIA Y FAMILIA

PUNTO DE PARTIDA

En Octubre de 2002, la Trabajadora Social y la Animadora Sociocomunitaria del CEAS DE CANTALEJO (SEGOVIA), la Psicóloga y el Educador del Programa de Apoyo a Familias (PAF) de la zona, en las coordinaciones que se mantienen sobre casos en los que están interviniendo, valoran que existe la necesidad de impulsar la detección temprana de posibles situaciones de desprotección para evitar que se cronifiquen.

Para abordar esta necesidad, se acuerda que la psicóloga y el educador del PAF elaboren los borradores de los denominados *Programas de Prevención y Detección*.

DE LOS PROGRAMAS DE DETECCIÓN Y PREVENCIÓN A LA COMISIÓN DE INFANCIA Y FAMILIA

En *Febrero y Marzo de 2003*, consensuados los borradores de los programas de Prevención y Detección y presentados a los responsables de los Servicios Sociales de Diputación y de otras administraciones públicas (Salud y Educación), *comienza el Programa de Prevención* con un proyecto piloto dirigido a familias desarrollado en el municipio de Cantalejo.

Tras la experiencia anterior, se fortalece la idea contenida en el programa de detección sobre la utilidad del trabajo en red. *A principios del año 2004* se desarrolla la pri-

mera *Comisión del Programa de Detección*, a la que asisten todos los convocados, y donde se constata la necesidad de establecer, de forma regular y sistemática, una intervención interdisciplinar que posibilite realizar una valoración integral de las situaciones de riesgo y de las actuaciones de apoyo.

A partir de esta primera comisión se realizaron una serie de jornadas de trabajo entre los técnicos del Área de Asuntos Sociales de la Diputación para elaborar y conformar técnicamente (elaboración de documentos, fichas de trabajo etc.) el nuevo sistema de trabajo.

CONSOLIDACIÓN DE LAS COMISIONES DE INFANCIA Y FAMILIA

El Decreto 131/2003, del 13 de Noviembre, por el que se regula la acción de protección de los menores en situación de riesgo y de desamparo, es la justificación legal que propició que el Área de Asuntos Sociales de la Diputación de Segovia generalizase las Comisiones de Detección a todo su ámbito territorial sistematizando su funcionamiento. Con la nueva reestructuración del Área de Asuntos Sociales, contemplada en el Plan Local 2005-2008, puesta en marcha en Julio de 2006, las Comisiones de Detección pasan a denominarse *Comisiones de Infancia y Familia*.

Paralelamente a esto, se establecieron los canales oportunos de coordinación interinstitucional que facilitaron la participación de las otras Administraciones (Salud y Educación) en el sistema del trabajo en red.

QUÉ SON Y QUIÉNES FORMAN LAS COMISIONES DE INFANCIA Y FAMILIA

Son equipos de trabajo en red formados por profesionales de Servicios Sociales de la Diputación de Segovia, de Educación y Salud que tienen como funciones primordiales:

1. Detectar las posibles situaciones de riesgo de cualquier índole que perjudiquen el desarrollo personal y social del menor.
2. Una vez valorado el riesgo, proponer las actuaciones de apoyo a la familia que garanticen los derechos de los menores, disminuyan los factores de riesgo y dificultad social y promuevan factores de protección hacia ellos y sus familias.
3. Seguimiento de las actuaciones de apoyo a la familia que se hayan propuesto desde la comisión.
4. Proponer actuaciones de prevención y protección a la infancia en la zona.

En el ámbito de la provincia de Segovia, competencia de la Diputación, funcionan un total de doce comisiones, una por CEAS. Cada *Comisión* esta *compuesta por* estos profesionales y servicios: Trabajadora Social y Técnico de Intervención comunitaria del CEAS; Psicóloga y Educador del Equipo de Intervención Familiar; Trabajadora Social del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP); Instituto (Trabajador Social o profesor de servicios a la comunidad, orientador, jefe de estudios); Trabajadora Social de Salud. Los Técnicos de Inclusión Social del CEAS, al igual que otras personas representantes de organismos que trabajen en contacto con los menores y sus familias, pueden participar dentro de la Comisión en aquellos casos en que estén interviniendo.

CÓMO FUNCIONAN LAS COMISIONES DE INFANCIA Y FAMILIA

Las comisiones tienen una periodicidad bimensual, siendo consensuada la fecha por los participantes. Existe una figura que ejerce las funciones de coordinación (convocar, elaborar

orden del día y moderar las sesiones de trabajo) que es asumida por un profesional del CEAS o del equipo de intervención familiar. La comisión dirige su trabajo principalmente hacia:

1. Detección y apertura de nuevos casos: El profesional que haya detectado una situación aporta la información de un nuevo caso a través de la *ficha de detección* (que contiene datos del menor y su familia, así como indicadores de riesgo correspondientes a los diferentes tipos de maltrato, al ámbito familiar, escolar, emocional, social y de salud) y a continuación comienza el proceso de *valoración inicial conjunta*, estableciéndose, posteriormente, los objetivos de trabajo y actuaciones concretas.
2. Seguimiento de Casos: Revisión de los objetivos marcados, de las tareas realizadas, aporte de nuevas informaciones y, en función del caso, diseño de nuevas estrategias.
3. Cierre del Caso: Se cierran los casos principalmente por la consecución de objetivos, eliminación del riesgo para el menor, cambio de domicilio de la unidad familiar o cuando la intervención sea asumida por una sola de las instituciones.

Una vez al año se elaborará una memoria evaluativa del funcionamiento de la comisión que se presentará ante la Diputación de Segovia.

ASPECTOS POSITIVOS Y ASPECTOS QUE SE PUEDEN MEJORAR EN LAS COMISIONES DE INFANCIA Y FAMILIA

LO POSITIVO:

- Implicación de las tres instituciones (Servicios Sociales, Educación y Salud) dentro del proceso de prevención, detección, valoración e intervención en situaciones de riesgo de desprotección infantil que posibilita la metodología del trabajo en red.
- Mantenimiento de las comisiones independientemente de que cambien los profesionales.
- La participación de los profesionales de salud y educación extiende la sensibilización a sus correspondientes áreas interiorizando el procedimiento de actuación en la detección y valoración del riesgo.
- La participación en las Comisiones hace que se facilite el establecimiento de canales ágiles de comunicación, fuera de las mismas, entre los profesionales que las integran.
- Facilita el conocimiento de todos los recursos existentes en cada Institución y optimiza su uso.
- La intervención integral desarrollada por la comisión permite una mayor eficacia en el tratamiento de los casos.
- Se consigue detectar el problema antes de que suponga una situación de riesgo grave, lo cual daña menos al menor y a la familia y facilita la intervención.

LO QUE DEBE MEJORAR:

- Que los representantes de Educación y Salud en cada comisión trasladen la información y lo que allí se debate y acuerda a sus respectivos compañeros/as de sus centros supondría el incremento de la sensibilización en la detección de riesgo.
- Habría que mejorar la utilización del soporte documental, ficha de detección, acuerdos en el acta, etc., por parte de los integrantes de la comisión.

- Equilibrar los tiempos que se dedican a la revisión de casos y a la presentación de los nuevos, haciendo un esfuerzo de síntesis de la información significativa.
- Elaborar una ficha común de evaluación para todas las Comisiones.

DATOS:

	2006		2007	
	Niños	Familias	Niños	Familias
<i>CASOS DERIVADOS DE LA SECCIÓN DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA (SPI)</i>	5	4	13	8
<i>Casos detectados y trabajados desde las Comisiones de Infancia y Familia.</i>	172	82	249	119

Se puede observar una diferencia numérica significativa que se justifica por la responsabilidad de las Entidades Locales en materia de riesgo de desprotección y por la implicación de los profesionales de las distintas Administraciones en la detección de estas situaciones.

CLAVES PARA AVANZAR

Las Comisiones de Infancia y Familia plantean una nueva fórmula de organización, colaboración, participación y coordinación entre los profesionales implicados en la atención de la infancia, propia de la filosofía de la intervención comunitaria y del trabajo en redes. Han sido el fruto de la perseverancia de un grupo de profesionales de diferentes administraciones que creyeron en el trabajo en red y supieron transmitirlo a los responsables de la Diputación de Segovia, con competencias en la detección, valoración y actuación en situaciones con menores en riesgo de desprotección. Nadie discute la importancia del trabajo en red, su eficacia (potencialidad para conseguir un objetivo) y efectividad (cumplimiento de objetivos), sin embargo presenta complejidades a las que hay que saber enfrentarse de forma adecuada. *El reto*, entre otros, es *incorporar*, tal y como insiste Navarro Góngora- uno de los grandes expertos en el tema- , a la familia al trabajo en red.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Barudy, Jorge y Dantagnan Maryorie (2005): "Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia" Gedisa editorial. Barcelona.
- Consejería de Sanidad y Bienestar Social (1998) "Guía 1 de Detección y notificación ante situaciones de desamparo y de riesgo en la Infancia". Junta de Castilla y León. Valladolid.

VEMOS LO QUE SABEMOS. PODEMOS TRABAJAR DE FORMA COLABORATIVA

María Antonia González Jiménez¹

Para adentrarnos en el tema quiero invitaros, lo primero, a leer un pequeño cuento popular, de tradición oral, de India:

EL ELEFANTE Y LOS SEIS SABIOS CIEGOS:

Érase una vez seis hombres sabios que vivían en una pequeña aldea. Los seis sabios eran ciegos. Un día alguien llevó un elefante a la aldea. Los seis sabios buscaban la manera de saber cómo era un elefante, ya que no lo podían ver. "Ya lo sé", dijo uno de ellos. "¡Palpémoslo!". "Buena idea", dijeron los demás. "Ahora sabremos como es un elefante". Así, los seis sabios fueron a "ver" al elefante. El primero palpó una de las grandes orejas. La tocaba lentamente hacia adelante y hacia atrás. "El elefante es como un gran abanico", gritó el primer hombre. El segundo tanteó las patas. "Es como un árbol", exclamó. "Ambos estáis equivocados", dijo el tercer hombre. "El elefante es como una sogá". Éste le había examinado la cola. Justamente entonces el cuarto hombre que examinaba los finos colmillos, habló: "El elefante es como una lanza". "No, no", gritó el quinto hombre. "Es como un alto muro". Había estado palpando el costado del elefante. El sexto hombre tenía cogida la trompa. "Estáis todos equivocados", dijo. "El elefante es como una serpiente". "No, no, como una sogá". "Como una serpiente". "Es como un muro". "Estáis equivocados". "Estoy en lo cierto".

Los seis hombres se enredaron en una interminable discusión durante horas sin ponerse de acuerdo sobre cómo era el elefante.

¿Cuál es el problema? Cada sabio sólo podía "ver" en su mente lo que podía sentir con sus manos. Lo que había podido conocer y saber sobre el elefante. Como resultado de ello cada uno se reafirmaba en que el elefante era como él sabía. Nadie podía oír a los demás. Terminaron sin saber cómo era un elefante.

¹ Profesora de Psicología y Pedagogía. Orientadora de Instituto de Enseñanza Secundaria. Experta en intervenciones sistémicas.

El ser humano siempre ha intentado saber, conocer su mundo, y comunicarse, crear significados, con los demás. Pero ni todos nos asomamos a la realidad de la misma forma ni nos comunicamos en el mismo idioma. Por eso he titulado así esta ponencia: *“Vemos lo que sabemos”* una frase que leí y me impactó, en un pequeño libro de Goethe², a la que ahora añado... *Y oímos lo que pensamos* de autor Anónimo.

Antes de seguir, quiero decir también, que si estoy ahora aquí, hablando de este tema, es gracias a las posibilidades que he tenido en mi trayectoria profesional de haber trabajado, y trabajar, siempre en colaboración, con magníficos compañeros. Haber tenido la suerte de discutir, de pensar juntos, de construir conocimientos, y de poder crecer, con entusiasmo, como profesionales y como personas, principalmente, a la hora de enfrentarnos a aquellos casos en los que la fragilidad de un niño estaba en nuestras manos. Y por supuesto el agradecimiento al *Grupo Zurbano*³ sin cuya formación habrían sido mucho más complicadas todas estas reflexiones.

Ahora bien. El camino no ha estado exento de desafíos y dificultades, y algunos casos se han quedado grabados en mi memoria. Son las situaciones de maltrato a menores, los mayores retos, los casos de los que más hemos aprendido y desde donde, los servicios implicados, más hemos sentido la necesidad de seguir indagando juntos, sobre cómo enfrentarnos mejor a la tarea. Voy a recordar muy por encima algunos de esos casos. Los detalles que se recogen a continuación se han adaptado y cambiado de nombre con el fin de que nadie haga asociaciones ni pueda reconocer. Proceden de una larga experiencia de trabajo en diferentes centros, de diferentes localidades. e incluso diferentes Comunidades Autónomas

MARÍA 11 AÑOS: Desde una mirada lineal, desde un modelo centrado en el alumno, de experto que diagnostica según su saber, su formación, con los procedimientos propios de la institución a la que pertenece... aparece con un expediente que la define con la siguiente “etiqueta”: *Alumna valorada desde los seis años,... presenta necesidades educativas especiales asociadas a un funcionamiento cognitivo acorde con una discapacidad psíquica ligera.*

Me incorporo como orientadora de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, asesora externa, al centro donde se encuentra escolarizada.

Voy a entrevistarme con la tutora de María y antes reviso detenidamente su expediente.

Entrevisto a la alumna. Aplico pruebas no estandarizadas, hacemos dibujos, hablamos... me fijo en sus ojos, en su mirada, en cómo se tapa la boca cuando hablo con ella, cómo se sube el cuello de su jersey... Intuyo que hay algo más que no está escrito en los papeles. Siento en ella un gran bloqueo emocional, y se me plantean muchas dudas sobre su discapacidad.

Reviso todos los informes, pruebas diagnósticas de todos estos años pasados... en algún rincón de algún papel, leo *“suele mostrar sueño, cierto cansancio” “no atiende.. está en su mundo..”* y me intriga.

Amplio la evaluación conociendo a su hermana más pequeña, Pilar, 6 años. *Parece que Pilar también tiene dificultades para aprender...* me dice su tutora. Hacemos puzzles, hablamos, dibuja... me pinta su casa, las habitaciones, las camas... y me cuenta *“aquí duermo yo con mi madre, aquí mis hermanos..”*. ¿Y María dónde duerme ? Le pregunto. *Con mi padre.*

² Goethe J.W. “La serpiente verde. Un cuento” Ed. Herder. Barcelona 1999.

³ Grupo Zurbano (Madrid), creado en 1986 por Norberto Barbagelota, Médico Psiquiatra, y Alfonsa Rodríguez, Trabajadora Social y Socióloga, actuales coordinadores, dedicado a la investigación, la docencia y una larga experiencia clínica-asistencial.

Entrevisto a la madre y me explica: *“Cuando nació Pilar no quise tener más hijos, eran ya siete. Vine de la clínica con el bebé y pasé a María a dormir con su padre...”*

Entonces pude entender los dibujos de María. Con ellos pudo empezar a hablar de sus miedos, de su sentimiento de culpa, de su aislamiento...

...Aquí se inició un importante trabajo de coordinación entre Equipo de orientación, Servicios sociales, Fiscalía, etc. Y, después de casi 6 años, los profesionales pudimos cambiar nuestra manera de pensar sobre María y realizar un cambio de diagnóstico.

MIGUEL 11 AÑOS: Actúo como orientadora del centro donde está escolarizado. Presenta problemas de conducta, está mucho solo, por la calle...

Familia monoparental. Viviendas sociales. Madre víctima de violencia de género trabajando de sol a sol en la limpieza para sacar a dos hijos adolescentes adelante. Ayudas sociales. Se está interviniendo desde Servicios sociales, salud mental...

Los comportamientos de Miguel, de manera lineal, hacen que se valore como un caso de *“cierta dejación de funciones parentales, situaciones de riesgo...”* y *“trastorno de conducta”*.

Desde el gran observatorio que es el centro educativo, y la cercanía y continuidad de tareas que permite, me adentro en el caso a modo de *“explorador”* sin ningún mapa en mi cabeza.

Y me encuentro a un Miguel que efectivamente rompe cristales pero descubro que, según Miguel me cuenta, *es para estudiar la refracción de la luz*. Miguel ha desarmado tuberías pero *es para construir un aspirador a mi madre y que no se esfuerce tanto limpiando*. Miguel ha desarmado una puerta, pero *es para fabricarme un caballete y poder pintar*. Miguel explica a su hermana, un año mayor que él, todos los días la lección y le ayuda en los deberes, cuando están solos, sin que nadie se haya enterado

Realizo una evaluación psicopedagógica amplia y me encuentro con un alumno con altas capacidades, incomprendido, sin detectar nunca en este sentido, y a una madre culpabilizada, sin que nadie les haya ayudado a entenderse.

Fue enormemente complicada la tarea de trabajo colaborativo, las *luchas de poder* que surgieron, el cómo poner una mirada conjunta hacia el caso, entre Profesores, Orientadores, Servicios sociales, Pediatría, Salud Mental,...

MARIO 13 AÑOS: Lo conozco tirado en el suelo llorando, a modo de una extraña patalita, a la puerta del despacho del director del centro en el que estudia. Pide ayuda porque dice que le pegan. Otro día repite la escena porque le han escupido, otro porque le han bajado los pantalones...

El director expresa: *“Hay que buscar un centro psiquiátrico para este chico, parece que le dan ataques, a ver si un día va a hacer algo a alguien...”* *“no es para estar en este centro...”*

Entrevisto a los padres: *Es muy caprichoso, latoso y desobediente... Le tenemos que reñir mucho. Siempre se mete en líos.*

Los compañeros opinan: *Es que se lo busca. Es deficiente. Pues que se defienda.*

Fuerzas del orden: *No hemos visto nada...¿No será esquizofrénico?*

Entrevisto a Mario para evaluar el caso: ... *“a los chicos como yo es que hay que pegarles, a veces fuerte en la cabeza..”*.

Descubro que Mario viene sufriendo malos tratos desde pequeño, él nunca se lo ha contado a nadie. Cree que tiene que ser así. No ha conocido otra cosa.

Un día me explica: "... ¿Te imaginas un Rey Mago que le quitan su corona, su saco de regalos, su capa, su traje... y se ve así delante de los niños? Así me siento yo.

Después de un arduo trabajo en "red" con varios de sus profesores, la familia y los servicios sociales de zona, Mario puede empezar a hablar, a cambiar, a enfadarse... a pedir ayuda, a decir ¡basta!. A saber que, como él dice, le han robado su infancia. A poner nombre a su humillación, su culpa, su revictimización, a reconocer su dañada autoestima... A dejar de pensar en el suicidio. Empieza a saber que las instituciones educativas, sus profesionales, no le han tratado bien.

EL ORIENTADOR COMO RECURSO DE DETECCIÓN Y FACILITADOR DEL DIÁLOGO PROFESIONAL DENTRO DEL CENTRO EDUCATIVO

El reto profesional y humano de cualquier actuación orientadora y asesora no está en resolver desde una posición experta y de manera "eficaz" una determinada situación de maltrato, sino en facilitar que la comunidad educativa, alcance un compromiso social, educativo y ético, a la hora de abordarlo, detectarlo e intervenir en coparticipación con otros servicios. Las experiencias descritas representan situaciones que la mayoría de las veces surgen con desasosiego, malestar, e incluso crisis de la institución al no entender qué hacer con ese chico etiquetado ya por todos como "violento", "discapacitado", "raro"... que nos pone frente a frente con nosotros mismos y con "un lado" de nuestra profesionalidad que no habíamos descubierto que necesitábamos. ¿Cómo cambio de manera de pensar, si lo que yo he visto hasta ahora era esto? Hasta que descubro el cambio de "chip" y que sólo si cambio de manera de pensar, voy a poder "ver" y voy a poder actuar de la forma precisa.

El Centro Escolar es un lugar de continua negociación de significados donde surgen y, se solucionan, multitud de dificultades. La realidad cambiante de cada día, nuestra manera de mirarla, las distintas perspectivas científicas de cada profesional, el marco o enfoque en el que cada uno, de manera más o menos consciente, nos movemos, el filtro de nuestras experiencias personales, nos enfrenta con diferentes realidades como ocurría en el cuento de los sabios y el elefante.

Además, todo acto es comunicación y aquí está el *quid* de la trama de las relaciones sociales. Es imposible poder ser "ser humano" sin comunicación. Por eso, cada vez que declaramos, o no, cómo son las cosas, lo que le pasa o no le pasa a un alumno, estamos privilegiando o marginando una hipótesis y, con nuestra narrativa, o nuestro silencio, sobre los hechos, a lo mejor, en algún caso, salvando del sufrimiento o condenando institucionalmente a algún niño. Si los elementos del conflicto irrumpen en el diálogo, el diálogo puede ser nuestra mejor opción para trabajar sobre las diferentes realidades. Pero no todas las formas de diálogo son útiles para reducir la hostilidad, el conflicto, el desacuerdo, la confrontación...

Diálogo *transformador* es cualquier tipo de práctica que logra convertir una relación entre personas ligadas con realidades diferentes y opuestas e incluso, incompatibles, en una relación en la que puedan construirse otros climas de trabajo y escenarios conjuntos, comunes, estables y de confianza.

En los equipos de profesorado es común que en muchas ocasiones aparezcan problemas de competitividad, coaliciones, triangulaciones perversas y luchas de poder. La mayoría de

las veces porque el profesional siente que tiene que mostrar, ante los compañeros, el alumnado, las familias... una imagen de dominio de la situación, sin fallos, de experto perfecto, y en numerosas ocasiones siente el terror de ser desenmascarado como normal humano de carne y hueso.

La comunicación, en sentido amplio, son los procesos a través de los cuales los profesionales se influyen mutuamente. Los procesos de comunicación son las representaciones de las distintas situaciones por parte de los distintos profesionales en interacción y pueden llegar o no a tener una representación compartida. Y un paso más es el diálogo: *la atención conjunta, la mirada común*, sobre ese niño. Y, principalmente, poder “hablar” juntos sobre la propia comunicación. En forma de *trabajo colaborativo* con todo lo que conlleva de estilo en la manera de pensar y de actuar. Supone una actitud, opuesta a lo que antes comentábamos, en este caso, de alianzas, cooperación, disposición, escucha, sensibilidad, y, principalmente, reconocimiento del otro. Y esto es lo que va a permitir coparticipar, compartir, cooperar, colaborar, construir en colectividad y codecidir, llegado el caso, cómo actuar.

Acompañando este proceso, y nunca de manera independiente sin el anterior marco, algunas estrategias básicas de comunicación, establecidas de forma explícita, nos ayudarán a mejorar la dinámica de trabajo y a avanzar en la toma de acuerdos y decisiones:

- Respeto a la pluralidad y diversidad de opiniones, con escucha activa y evitación de prejuicios y juicios de valor.
- Confianza y credibilidad en el otro ante las diversas aportaciones.
- Buscar la complementariedad en la comunicación.
- Sí a la *crítica*, pero con alternativas de solución.
- Ser claros y precisos en las aportaciones. Cuando haya desacuerdo intentar concretar y no explicitar vaguedades.
- No a la descalificación.
- Evitar las generalizaciones abusivas: *siempre, jamás, nunca...*
- No focalizar la atención en los elementos literales del discurso. Contextualizar.
- No divagar en los temas ya tratados anteriormente.
- Utilizar los canales de comunicación adecuados en cada momento.

En las reuniones para tomar decisiones, será básico intentar llegar al consenso. Y esto también requiere algunas reglas “de juego” que todos y cada uno de los participantes debe cumplir:

- Enfocar con claridad y ampliamente la tarea.
- No cambiar de opinión para evitar conflicto. Todos tenemos derecho a decir lo que pensamos.
- Apoyar ideas con las cuales puedes estar de acuerdo, por lo menos en parte.
- Considerar las diferencias de opinión como positivas, no como obstáculos.
- No discutir para defender opiniones particulares.
- No pensar en ganar o perder. Todos ganamos.
- Todos tenemos la responsabilidad de escuchar y ser escuchados.
- Lanzar sugerencias creativas e innovadoras

- ¡ojo! Con decisiones tomadas muy rápidamente.
- Evitar técnicas para reducir tensiones como la votación, etc.. Es mejor llegar a acuerdos.
- Todos tenemos la responsabilidad de cuidar el proceso.
- No critiques, sugiere

Y al final, revisar juntos la *Prueba de consenso*: Todos debemos pensar, en nuestro interior, genuinamente, “*Aunque la decisión que estamos a punto de tomar no sea la mejor desde mi punto de vista, personalmente, pienso que es viable, y la apoyaré como si fuera la mejor.*” Así, estaremos funcionando como un verdadero equipo de trabajo colaborativo.

EL CENTRO EDUCATIVO COMO GRAN OBSERVATORIO

Cada Centro escolar es un sistema vivo con una serie de peculiaridades únicas e irrepetibles, incluso en esa tercera dimensión que es el tiempo. Con unas condiciones iniciales y una historia. Formado por individuos con sus sistemas de valores, sus posicionamientos ante la realidad. Con una autorregulación y en proceso de retroalimentación constantes. Es una totalidad donde un pequeño cambio en una parte, a modo de ola, produce un cambio en el sistema, pero siempre en un equilibrio estable. Si no existiera ese equilibrio el centro entraría en crisis. En la balanza, si lo que predominase fuera el dinamismo, la transformación constante, el cambio porque sí, el “activismo”, se estaría en riesgo de desaparecer el sistema. Si la tendencia fuera hacia una rígida permanencia y el cambio fuera algo temible, si surge el miedo a que pueda desaparecer ese equilibrio en el que la vida laboral transcurre, se producen grandes resistencias y sólo ocurrirá el cambio cuando actúen agentes externos al propio centro (el asesor del centro de profesores, la administración a través de un inspector que de modo prescriptivo ordena un cambio, un profesor que llega nuevo al centro, etc.).

Sólo cuando ninguna tendencia predomina en exceso, y existe un *clima colaborativo*, se produce cambio y evolución.

Y este sistema vivo es el que, en función de su “equilibrio”, va a poder enfocar la mirada de una u otra manera para ver los problemas en que pueda estar atrapado un menor. Ante la sospecha de maltrato, va a interpretar los indicadores de riesgo desde un lenguaje propio de nuestra tradicional cultura lineal, fácil, de causa- efecto, con mirada reducida, deductiva, “científica”, el problema siempre será del menor, no sea que “nosotros” como centro tengamos que hacer algo que nos rompa el equilibrio. O bien, en un *centro seguro*, desde el lenguaje circular, abriendo los ojos a los múltiples factores que inciden en la realidad y en cómo se entrecruzan unos en otros, en un escenario cada día sensiblemente cambiante, con mirada amplia, de forma global, con la “cientificidad” del explorador, y detectar, como gran observatorio, con prontitud el riesgo y el problema.

¿CÓMO AUNAR SIGNIFICADOS Y CONSTRUIR JUNTOS LA NARRATIVA SOBRE EL PROBLEMA?

Como venimos diciendo son muchas las ocasiones en que los profesionales, en vez de mirar hacia el problema, se enzarzan en discusiones mirándose entre ellos, desplazando el foco hacia su lado y quedando el menor, no de manera conscientemente intencionada, desprotegido. Son tan fuertes las emociones de los adultos por *salvar el tipo*, por salvar su miedo, por encontrar su reconocimiento en las luchas del poder por ver quien tiene la razón, por competir cada uno desde su lógica, que el caso del niño queda en “zona ciega”.

VEMOS LO QUE SABEMOS.
PODEMOS TRABAJAR DE FORMA COLABORATIVA

Y es que todos nos sentimos mal si percibimos que existe disparidad en la intención, si se produce algún grado de agresividad, si se siente desconfianza o se producen acusaciones, juicios y prejuicios, falta de respeto, cuando claramente no se habla “el mismo idioma” ni se siente la posibilidad de llegar a uno común, si no hay forma de encontrar significados compartidos, y sobre todo cuando hablan por ti y te “quitan” la palabra.

Por el contrario, también es cierto que nos sentimos bien cuando vemos intención, deseo de comunicación, interés, cuando percibimos el reconocimiento del otro, que hay relación cordial y correcta más allá del contenido de trabajo, cuando hay escucha activa, si el código que se utiliza es común, si podemos mirar todos en la misma dirección abandonando el mirarnos a nosotros mismos y buscamos el ambiente propicio, con conciencia de que es *mi responsabilidad*, y encontramos la posibilidad de aunar significados.

Son muchas las ocasiones en las que al final terminamos diciendo “*mereció la pena*”. ¿Qué hizo posible mantener esa conversación que permitió apoderarnos del caso? El significado que se construyó, manifestar de forma verbal y no verbal que hemos reconocido a nuestro interlocutor. La claridad. No ir con ideas preconcebidas. Escuchar con actitud abierta. La capacidad de negociación. La forma de hacer peticiones, de llegar a compromisos. Complementarnos con flexibilidad...Y en último caso, metacomunicar. Parar, y hablar sobre la comunicación: “*parece que ... nos estamos entendiendo*”... ¿podemos llegar a acuerdos sobre cómo comunicarnos?. Hacernos conscientes de cómo nuestra propia identidad, sin miedo, se construye y reconstruye mientras recapacitamos y cambiamos nuestra manera de pensar y crecemos como profesionales y como personas.

COMPARTIR CON OTRAS INSTITUCIONES EL CAPITAL DE CONOCIMIENTO DEL CENTRO EDUCATIVO

El capital de conocimiento del grupo de profesionales de un centro educativo no puede quedar encerrado en sus cuatro paredes, principalmente cuando aparecen sospechas de una situación de un menor en riesgo. Los protocolos de derivación, la rigidez de las dinámicas establecidas en las instituciones y entre ellas, hace que generalmente se demoren las actuaciones con gran riesgo para el menor.

La tarea profesional mejora cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas, pero además, cuando el trabajo colaborativo se extiende entre instituciones y esto vuelve a exigir a los participantes las habilidades comunicativas que venimos señalando, relaciones equilibradas y recíprocas, y deseo de compartir tareas.

Lo significativo en el trabajo colaborativo, no es la simple existencia de interacción e intercambio de información entre los miembros del grupo, sino su propia naturaleza. “*Se lleva a cabo un trabajo colaborativo cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar también un proceso de construcción de conocimiento fuera de su institución. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo*”⁴. Son los vínculos que se forman a partir de las diferentes identidades y los acuerdos compartidos.

⁴ Guitert M. y Jiménez F. en Duart – Sangrá [comp] (2000) Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. Aprender en la virtualidad. Barcelona Gedisa.

Nuevamente nos encontramos con dos escenarios o modelos. La *cultura* de los *trabajos interdisciplinarios*⁴, coordinaciones de “expertos” o reuniones de trabajo a modo de “cerebros” especialistas que intercambian información. Nos ponemos “al día”, cada uno desde nuestra perspectiva, nuestra verdad única, nuestra lógica. Somos grandes expertos que diagnosticamos desde nuestro saber. Cada institución o servicio tiene su responsabilidad (sanidad, servicios sociales, educación...) y toma las decisiones según sus específicos procedimientos. Cada una tiene su condición, su “poder” e incluso a la hora de tomar decisiones se establecen jerarquías: psiquiatra, profesor, trabajador social... Desde esta mirada lineal y fragmentada, “juntos”, nos asomamos al “chico problema” o “familia problema” y efectivamente, intercambiamos información rutinariamente arbitraria, compartimentada y descohesionada, con la que casi siempre se corrobora el problema. María tiene discapacidad. Mario un problema de conducta...

El otro escenario, el que desde estas líneas nos gustaría propiciar, es el del grupo de profesionales buscando áreas y planteamientos comunes. En coparticipación. Siguiendo la frase de Mario que me hizo tanto pensar, *desvistiéndonos* como profesionales de nuestro traje de ciencia y saber de especialistas, para unirnos como sabios de “red” profesional y poder ver, con flexibilidad, con amplitud de miras, sin mapas establecidos, lo que hay detrás de cada uno de esos niños que sufre y que pocas veces, con claridad, va a hablar de su maltrato. Nos lo dirá con su actitud, con su comportamiento, con sus dibujos, con su mirada, con su soledad... Pero hay que saber, con sencillez, oír su lamento. Esto es lo que permite el modelo ecológico. Nuestra *expertise* en este caso no es tanto para mirar al niño, sino para indagar en cómo actuar los profesionales que le rodeamos. Verdades va a poder haber más de una. Cada institución conocerá una pieza del puzzle, cada uno habrá establecido un tipo de vínculo con el niño. ¿Necesitamos estar todos presentes? ¿Quién es el que tiene que decir la última palabra? ¿Alguien tiene más poder que otro para optar al final por una decisión concreta? ¿Por qué generalmente, por algún lado de la red, el caso se termina escapando? Volvemos a insistir, la solución esta en las relaciones de esa red. En la unión decidida, eficaz, valiente y sólida entre los diferentes departamentos e instituciones.

CLAVES PARA AVANZAR

- Casos como los descritos, entendemos, que hacen quebradizo el modelo de profesional “experto” con la solución en su maletín.
- Al igual que cualquier investigador explorador que trabaje en una realidad llena de incertidumbre, no existe un camino único y certero que garantice el éxito, pero si disponemos de “ingredientes” y herramientas que sabemos que funcionan. Se trata de hacer más de aquello que funciona y expandirlo.
- La mirada debe ser amplia y estar dispuestos a aprender de la realidad. Cada caso es singular, no se pueden establecer de manera estereotipada claves rigidas de funcionamiento.
- La imposición de estrategias y técnicas, de unos servicios e instituciones sobre otros, sin reflexión y debate, no son fórmulas útiles para atajar los problemas de maltrato.

⁵ Auerswald, E.H. El enfoque interdisciplinario y el ecológico. Capítulo 14 de “Grupoterapia de la familia” Ackerman N y otros. Ed. Hormé. 1976

VEMOS LO QUE SABEMOS.
PODEMOS TRABAJAR DE FORMA COLABORATIVA

- Nuestra actuación nunca será efectiva sin la coparticipación de todos los implicados.
- La participación en trabajo colaborativo permite que cada uno se sienta competente en el desarrollo de su tarea, mejorando su análisis de la realidad y desmontando determinados prejuicios.
- La comunicación que se propicie, su contenido y su forma, es el esqueleto de todo este cuerpo de decisiones. Es el componente en el que todos los profesionales debieran estar formados y una de las claves que habría que cuidar, intencionalmente, para que impregne todo este proceso.
- Son necesarias la escucha activa y la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Pero no para pedir que sea el otro el que cambie. Todos y cada uno somos responsables y agentes activos del cambio.
- Aprender es cambiar, pero si queremos que algo cambie sólo tenemos control sobre nuestro propio cambio.

Y para terminar otra frase:

“...las dificultades ... se pueden ver como un factor positivo al proporcionar ideas acerca de la posible mejora de la actividad docente ... que lo lleven hacia una cultura de colaboración, la cual proyecta al individuo a participar en algo que ninguno por sí sólo alcanzaría, descubriendo con esto, los medios para trabajar con los demás en beneficio de todos....” .

Mel Ainscow
UNESCO
UNIV. MANCHESTER

BIBLIOGRAFÍA:

- Ainscow M. “Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas”. En Organizaciones educativas al servicio de la sociedad / coord. por Joaquín Gairín Sallán, Serafín Antúnez Marcos, Vol. 1, 2008 (Libro).
- Andersen T. 1994 El Equipo Reflexivo Ed. Gedisa.
- Auerswald, E.H. El enfoque interdisciplinario y el ecológico. Capítulo 14 de “Grupos de terapia de la familia” Ackerman N y otros. Ed. Hormé. 1976.
- Freeman, J. Epston, D. y Lohvits, D.. “Terapia narrativa para niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego” Ed. Paidós Iberica S.A. 2001.
- Fried Schitman D. “Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos” Buenos Aires. Ed. Granica. 2000.
- García Gómez R.J., González Jiménez M.A. y Espinosa Martínez R. 2002 “La capacitación institucional para abordar la violencia. Un camino a construir conjuntamente”. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2).
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. “El aprendizaje cooperativo en el aula”. Paidós 1999. Argentina.
- Watzlawick, Paul. 1997 “Teoría de la comunicación humana” Ed. Herder.

ABUSOS SEXUALES EN LA INFANCIA (A.S.I.) UNA LARGA TRAVESIA

Joan Montané Lozoya¹

Comienzo este viaje a través de la experiencia personal con la revelación de los abusos ya de adulto. Continúo con el descubrimiento y la asociación de las secuelas a la realidad vivida en el pasado y en el presente y termino con el enfrentamiento y la lucha, sobre todo a escala social.

En una segunda parte efectúo un análisis de los abusos sexuales infantiles mediante algunas estadísticas obtenidas del foro para sobrevivientes de Abusos Sexuales en la Infancia (ASI). De este modo se obtiene una visión de conjunto que probablemente rompa unos cuantos tópicos que aún pesan sobre este asunto. Seguidamente observamos las consecuencias derivadas de los abusos y cómo éstas afectan a los niños y a los adultos, haciendo un especial énfasis en la prevención y el abordaje en el primer caso y en el abordaje en el segundo.

En la tercera parte efectúo un breve repaso de las metas que se han logrado hasta el momento en la implementación de recursos en la red, básicamente en lo referente al foro, que a su vez ha servido de plataforma para otros proyectos, entre los que destacan la creación de asociaciones en diferentes puntos de España, avances y expectativas a día de hoy y objetivos que se persiguen para el futuro.

ORÍGENES

Es curioso como algunas pequeñas acciones pueden introducir en nuestras vidas cambios tan trascendentes como inesperados. Cierta vez, hace ya diez años, puse un anuncio para conocer gente. Pude no haber puesto ese anuncio, pude haber conocido otras muchas personas, pudo haber sucedido cualquier cosa, pero finalmente, la persona que conocí, mi pareja, fue quien hizo posible que mi vida cambiara por completo, y en última instancia que presente este documento.

¹ Escritor y víctima de abuso sexual infantil.

A principios de 2001 le confesaba a Marta que mi padre abuso sexualmente de mí cuando era niño. En aquel momento estaba muy lejos de imaginar las repercusiones que iba a tener aquella confesión; una confesión, por otra parte, que poco tenía que ver con una supuesta recién adquirida conciencia en relación con la gravedad de aquellos hechos. Ya me hubiera gustado, pero no fue así. Si tuviera que definir mi vida en aquellos tiempos diría que se estaba moviendo dentro de un caos controlado, pero claro, el caos no es algo sencillo de controlar, precisamente, y sucedió, como tantas otras veces, que las circunstancias terminaron por ponerme fuera de control y Marta ya no estaba dispuesta a soportar por más tiempo algunos de mis comportamientos absurdos e inexplicables. Así fue como atrapado en una situación límite y sin capacidad ni fuerzas para encontrar otra salida, pensé en la posibilidad de revelar por primera vez en mis 38 años de vida, lo que sucedió en mi infancia.

Quizá alguien pueda creer que por mi mente ya planeaba la idea de que mis problemas podían estar relacionados con este hecho. Pero lo cierto es que no era así. Al menos de un modo consciente. Mi mente buscaba algo a lo que aferrarse para salvar una situación desesperada, y “probar” con lo que me hizo mi padre me pareció una buena excusa. Y no es una forma de hablar; para mí era básicamente una excusa.

Siempre he pensado que hubiera sido estupendo relatar, y poder hacerlo ahora mismo ante todos ustedes, que un buen día me armé de valor, que vi la luz, que decidí luchar por mi destino o cualquier otra cosa que le confiriera un punto heroico, una aureola especial que desde luego no tuvo. No fui en absoluto consciente del paso que había dado ni tampoco fui quien lo sacó a la luz días más tarde. En realidad fue Marta.

Siempre he creído que lo realmente importante es el resultado, sin duda, y en este sentido he triunfado, he vencido y he llegado a donde jamás me atreví tan siquiera a soñar. No me refiero a cosas materiales o tangibles, sino más bien a las grandes y no menos importantes batallas interiores. Ahora soy fuerte. Pero en su momento no me sentí ganador de nada, quizá la parte positiva que percibí con más inmediatez fue quitarme un gran peso de encima. Lo revelado, no obstante, y por encima de otras consideraciones, seguía viéndolo como una forma de no perder el control, una excusa para explicar lo inexplicable. Mientras me perdía en disquisiciones que no iban a ninguna parte, Marta empezaba a encontrar un sentido que yo todavía estaba muy lejos de intuir. Incluso algún tiempo después, cuando prácticamente me obligó a acudir a una psicóloga, seguía estando lejos de hacerme una idea de la significación e importancia de los abusos sexuales en mi vida. Ni cuando estuve de baja laboral y la psicóloga elaboró un informe sobre mi estado. En aquel informe yo veía a otra persona, a alguien que debía estar bastante mal, sin duda, pero no era yo; no me veía reflejado ni por asomo.

La autonegación es un elemento muy poderoso y vencer sus resistencias requiere mucha ayuda y convencimiento. Si el afectado no pone de su parte es casi imposible avanzar en ningún sentido, por eso decimos que el primer paso siempre consiste en reconocer lo que sucedió en nuestra infancia y asumir que este hecho traumático tuvo consecuencias más o menos graves a corto y a largo plazo.

DESCUBRIR Y DESCUBRIRME

El mayor descubrimiento fue comprender que lo acontecido en mi infancia tuvo que ver y mucho con la persona en que me había convertido. No era un bicho raro porque sí. Existía una razón, y por lo que me decían era una razón de peso. Ya no tenía que ocultar, que fin-

gir, que inventar una y otra vez explicaciones inverosímiles para mis comportamientos inexplicables. Realmente fue instantánea la sensación de haber vaciado esa mochila que llevaba arrastrando casi desde que tenía uso de razón, pero una cosa es el alivio y otra muy distinta alcanzar la comprensión con relación a la verdadera magnitud del problema.

Decía antes que mi primer paso no fue todo lo fructífero que hubiera sido deseable. Viéndolo retrospectivamente casi me parece lógico. Yo no estaba aún preparado para asimilar demasiadas cosas. Ahora sé que éste es un proceso lento. Yo no revelé nunca a nadie haber sido víctima de ASI hasta los 38 años. No cabe esperar que un problema que lleva enquistado media vida pueda resolverse en unas pocas sesiones, y menos aún cuando ha sido tu propio padre quien abusó de ti durante años. El caso es que yo sentía que no avanzaba nada, no entendía ni estaba cómodo con la psicóloga y estaba demasiado cerrado como para colaborar en ningún sentido. También es cierto que si me hubiera dado más tiempo tal vez hubieran aparecido los resultados. El caso es que decidí buscar otros caminos y tuve suerte.

Una de las secuelas que afectan a muchas personas sobrevivientes de ASI son las adicciones. Aproximadamente a los veinte años empecé a aficionarme al juego; una buena manera de escapar de una realidad mediocre, y más aún si se hace en compañía, como fue el caso. Unos dos o tres años más tarde era un ludópata en toda regla y mi compañera, con buen criterio, decidió cambiar de vida y de pareja. El problema se agudizó hasta tal punto que acabé acudiendo a un grupo de jugadores anónimos. Al principio fue bien, pero ahora soy consciente de que al ignorar el verdadero problema de fondo, mi suerte, en el mal sentido de la palabra, estaba echada, así que terminé defraudando a todo el mundo, dejé buenas amistades en el camino y continué perdido en mi particular mundo del caos. Pero de algo habrían de servirme esas experiencias en el futuro; cuanto menos, supe que existían los jugadores anónimos, así que ¿por qué no podía existir una variante que cumpliera las mismas funciones en relación con las personas ASI? Me puse manos a la obra y efectué unas cuantas llamadas. Unos me remitían a otros sin llegar a ninguna parte, hasta que al final alguien me habló de una pequeña asociación que al parecer hacía algo de eso. Y así fue, no sólo se ocupaban exactamente de eso, sino que además eran los únicos que lo hacían en España y estaban en mi ciudad. Concerté una cita y acudí ansioso el día previsto.

Curiosamente apenas unos días antes habían emitido un programa en televisión donde se trataron los ASI y en el que participó la asociación FADA, hoy Fundación Vicki Bernadet. Por esta razón habían acudido bastantes personas y estaba previsto formar un grupo de ayuda mutua GAM. Al cabo de unas semanas empezaba el grupo a funcionar y a él me aferré en reuniones semanales que duraron cerca de un año. Allí fue donde empecé a descubrirme y donde sentí las bases de mis primeros conocimientos sobre lo que son y lo que representan los abusos en la vida de las personas que los sufrieron.

Lo más sorprendente era descubrir que aquellos aspectos que tú creías que te afectaban a ti y a nadie más en el mundo afectaban también a los demás, incluso podía decirse que era algo bastante frecuente. Pensamientos, sensaciones, comportamientos y todo tipo de ideas raras. Descubrir tantas cosas en común fue liberador. Era como quitarte de encima ese estigma de persona abusada, de perdedor, de distinto, de inútil; era encontrar una respuesta a casi todo y una promesa de solución para el futuro. Pensar en el futuro en positivo si que fue algo verdaderamente novedoso. La esperanza, hasta entonces, era algo que caducaba de un día para otro, algo que ya había perdido su sentido.

Sentirse diferente al resto del mundo no es algo fácil de sobrellevar, y si la diferencia la vives como algo negativo mucho peor. Es como una espiral que nunca cesa y que siempre va

hacia abajo. La nueva realidad, el mero hecho de percibir que todo eso tenía explicación y que podía modificarse, era tanto como ver el cielo abierto.

Recuerdo algunas anécdotas, por decirlo así, que llamaron mi atención en el grupo. Las personas que hemos padecido ASI tenemos tendencia a minimizar nuestra realidad. Digamos que hay una capacidad importante para sentir empatía por las terribles historias que vivieron los demás mientras que lo nuestro tendemos a “normalizarlo”, a verlo menos grave. Y así era como veía yo a los demás. Una de las cosas que llamó mi atención fue un comentario que hizo alguien del grupo refiriéndose a mí, dijo, hablando de nuestros casos, que el mío era distinto, significando con ello que era mucho más grave y que no podía compararse a los demás. Me quedé sorprendido y bastante descolocado, pues eso era exactamente lo que yo pensaba del resto.

La realidad de un abuso sexual en la infancia, y con más razón cuando se trata de un familiar muy directo, es casi imposible de racionalizar, pero a pesar de todo el niño debe seguir adelante, debe “normalizarlo”. Y eso es lo que hemos hecho, aunque pagando un precio muy alto.

ENFRENTAMIENTO

Cuando ya has efectuado los descubrimientos que te permiten cuestionar esos viejos sentimientos de culpa, de miedo o de vergüenza que te han mantenido presa del silencio y de la inmovilidad, se inicia la hora del enfrentamiento. Descubrir esa nueva realidad y descubrirte a ti mismo es un primer paso y de los más importantes; en cierto modo ya es un preludio que nos encamina al enfrentamiento. A partir de ahí cada cual tiene sus tiempos, sus necesidades y sus recursos para llevarlo a buen puerto.

Algo que he experimentado y en bastantes casos compartido es que una vez dados esos primeros pasos se antoja intolerable la posibilidad de volver atrás. Cuando has abierto los ojos, cuando has percibido esta nueva realidad y la comparas con el pasado reciente la elección resulta obvia. Pero que sea obvia no significa que todos vayan a tomarla, ni menos aún que sea un camino fácil. Precisamente por eso muchas veces se acaba arrojando la toalla.

Hay muchos frentes abiertos, uno de ellos ya emprendido; descubrirse y reconocerse a sí mismo como alguien que fue abusado sexualmente en su infancia. Pero hay otros como la familia, las amistades, la sociedad o la justicia. Algunos son inevitables y a otros les podemos conceder el estatus de optativos. Depende una vez más de las necesidades y de las circunstancias de cada cual. Yo mismo no he necesitado hacer uso de la justicia. Tampoco hubiera podido, pero aún pudiendo no lo hubiera hecho. Elegí otros caminos y mi denuncia, finalmente, creo que ha resultado más contundente y efectiva.

El principal y el más conflictivo de los enfrentamientos es el que tiene como protagonista a la familia. En esta categoría podríamos distinguir dos apartados. El primero se da cuando los abusos se perpetraron por algún miembro de la familia (intrafamiliares) y el segundo cuando el agresor fue alguien ajeno a la familia (extrafamiliares). Este segundo apartado podría dividirse a su vez en dos subapartados; los ajenos a la familia pero con contacto y acceso al menor, como profesores, monitores, sacerdotes, amigos de la familia, etc. y los desconocidos sin contacto ni acceso regular al menor. Sin embargo creo que bastan los dos primeros apartados para distinguir las diferencias que nos podemos encontrar en el enfrentamiento.

Cuando el agresor no pertenece a la familia, una vez revelados los abusos, existen bastantes posibilidades de que la respuesta familiar tenga una mayor similitud con la que consi-

deraríamos deseable. Esto es así porque de alguna manera se pueden formar dos grupos que el niño, simplificando, entendería como los “buenos” y los “malos”. Entonces los “buenos” pasarían a ser familia protectora en la que él se sentiría incluido, y el enemigo, o sea el agresor y cualquiera que le prestara apoyo, pertenecería a los “malos”. Este panorama, que desgraciadamente se da en pocas ocasiones, minimizaría notablemente las secuelas en el niño.

El posicionamiento familiar, ya de adultos, también habrá de tener una incidencia notable en esta fase del enfrentamiento. Cabe señalar, no obstante, que este primer retrato simplificado puede contener bastantes complejidades en la etapa adulta. Quizá la más importante es que la familia no sepa como ayudarnos y sus acciones, u omisiones, pueden llegar a ser más perjudiciales que beneficiosas, aunque se hagan con la mejor intención del mundo.

Cuando el agresor ha sido un familiar los problemas se multiplican. La frontera que separa a buenos y malos se diluye de tal modo que prácticamente pierde todo su sentido, por lo que es más difícil que el niño hable. A pesar de todo a veces ocurre. Si se produce la revelación, la respuesta familiar puede ser muy diversa, yendo del apoyo incondicional, pasando por una ambigüedad que ayuda bien poco o hasta las actuaciones en contra de los intereses más elementales del menor.

Cuando la revelación se produce siendo adultos, la postura silenciosa de los familiares parece reflejar un pensamiento común: “mejor que hubiera continuado callado”. Nuestra denuncia se convierte en un ataque en todo regla a la institución familiar como tal. Es frecuente, y por otra parte lógico, que pertenezcamos a una familia disfuncional, aunque en apariencia nadie lo hubiera dicho. De hecho, el concepto “familia feliz” es muy conocido por todos nosotros, pero también hemos llegado a comprender que los cimientos de esa aparente familia feliz eran muy inestables. Eso es algo que el “ente” familiar ya sabe y si uno de sus miembros desencadena un terremoto, la respuesta no se hace esperar, actuando en consecuencia y defendiéndose del elemento perturbador que ahora pasa a ser considerado como el “agresor”. Toda esta enfermiza concepción de los hechos es mucho más común de lo que cabría esperar. Infinidad de veces me han contado cómo los familiares increpaban al superviviente acusándole de querer destrozar la familia, de mentir, de estar loco o de cualquier otra lindeza de este estilo.

Estos serían los rasgos generales que podríamos encontrar ante la revelación del abuso en los casos intrafamiliar y extrafamiliar tanto del niño como del adulto. No obstante hay que indicar que pueden invertirse los papeles. Aquí me he limitado a hablar de lo que ocurre con mayor frecuencia. Lo que sí quisiera remarcar es que en muchos casos, aunque después se posicionen a nuestro favor, hay bastantes reticencias e incomodidad. Y por supuesto, una gran falta de información. Con este bagaje, la respuesta suele ser siempre muy esquiva y ambigua. Por una parte nos dicen que nos comprenden, que entienden lo terrible que ha sido todo esto para nosotros, pero que ya pasó, que hay que olvidarlo, que hay que seguir adelante y que no hablemos más de ello. Justo todo lo contrario de lo que realmente necesitamos y de lo que debemos hacer. Es como si a alguien que tuviera cáncer, por decir algo, le dijeran que se olvidara de ello, que ya hace años que tiene cáncer, que siguiera adelante, etc. A ver, si me estoy muriendo debido a ello ¿cómo voy a olvidarlo? ¿Cómo voy a pasar página? ¿Cómo voy a actuar como si nada pasara? No, lo que voy a hacer es luchar para salir de ello, voy a enfrentarme y voy a poner todos los medios a mi alcance para superarlo, y si eso molesta a alguien creo yo que será su problema.

Si hablamos de un enfrentamiento social habrá que decir que dependerá más de nuestras necesidades. En realidad cada individuo decide lo que quiere hacer con su vida

y qué necesidades tiene. Yo, por ejemplo opté por un enfrentamiento casi integral, dándole mucha importancia al aspecto social. Si fuera de otro modo quizá no estuviera aquí. Desde el momento en que destapé el secreto no lo he mantenido en ninguna parte. Todos saben lo que ocurrió en mi infancia. Otras personas prefieren restringir su revelación a entornos en los que se sientan más contenidos y que consideran más seguros, como pueden ser psicólogos, amigos íntimos, parejas o familiares más cercanos. Creo que lo fundamental es el hecho de romper el secreto, de rebelarse y de tomar la decisión de cambiar nuestra vida.

El enfrentamiento social produce muchísimo menos rechazo que el familiar. Es lógico. Desde fuera a nadie le cuesta discernir quienes son los buenos y quienes los malos. Quizá, tratando de encontrar algún ejemplo negativo, recuerdo hace años, en una de mis primeras apariciones televisivas, un conocido me dijo unos días después que me había visto en televisión y que si me habían pagado por ello. A muchos sobrevivientes de ASI les parecerá ofensivo. En realidad sé que no lo dijo con mala fe. Ya he comentado antes el problema de la falta de información sobre este asunto.

La justicia es otro de los enfrentamientos delicados, por decirlo con suavidad. Para empezar debemos tomar en consideración que muchos de nosotros revelamos lo que nos sucedió, muchos años después de haberse cometido el delito, es decir, cuando hemos estado en condiciones de hacerlo, ni más ni menos. En mi caso, como ya he dicho, fue a los 38 años. O sea que si hubiera querido interponer una denuncia no hubiera podido, ya que este delito hacía años que había prescrito. Y no sólo ese es el problema; aún en el caso que no haya prescrito ¿cómo lo demuestras? ¿Qué pruebas tienes? Y si eso no fuera suficiente pensemos en lo que hablábamos antes respecto de los comportamientos familiares. Si a este ambiente “enrarecido” le añadimos una denuncia nos convertimos automáticamente en monstruos cuya sed de venganza les lleva a destruir una familia. Los términos venganza y justicia parecen tener unos límites muy difusos según sea quien los maneje. Es el mundo al revés, pero es así.

EL ABUSO SEXUAL EN LA INFANCIA

El primer paso a la hora de hablar sobre ASI debería empezar por su definición. ¿Qué entendemos por abuso sexual infantil? La respuesta es cualquier actividad, con contacto físico o sin él, donde el agresor o agresores, por lo general adultos, busquen su gratificación sexual a costa de la víctima o víctimas, generalmente menores, y en las que no hay un consentimiento explícito, bien sea por la edad u otros factores que limiten su capacidad de decisión, y todo ello con independencia de las consecuencias que deriven del acto.

Una vez sentadas las bases ineludibles de lo que es el ASI me gustaría dibujar una fotografía de esta realidad que tanto nos afecta. A veces las cifras nos permiten tener una visión más clara y entendible de esa realidad. Y eso es lo que pretendo hacer en este apartado; hablar de cifras. Para ello me serviré de las encuestas efectuadas a través del foro de mi web, del cual ya hablaré más extensamente. También quisiera dejar claro que el número de participantes tal vez sea demasiado reducido como para que estas estadísticas puedan tener una consideración más allá de esta charla. Sin embargo a mí me merecen una confianza absoluta, pues de la primera a la última sé que son totalmente fidedignas. Sirvan pues como una tendencia muy cercana a la realidad. Para no manejar más cifras de las necesarias, apuntar que en cada encuesta ha habido una participación aproximada que oscila entre las 120 y las 170 participaciones.

Empecemos por un aspecto que puede darnos algo más o menos parecido a lo que sería el perfil del agresor en cuanto a las preferencias respecto de la edad del menor. La pregunta fue: ¿a qué edad empezaron los abusos?

Antes de los 3 años: 9%
De los 3 a los 7 años: 58%
De los 7 a los 11 años: 24%
De los 11 a los 13 años: 5%
Después de los 13 años: 4%

Personalmente me sigue impresionando ese 9%. No concibo que nadie pueda ver nada sexual en un bebé. Hay cosas que escapan a la comprensión.

Muchas veces hemos debatido sobre la gravedad de los abusos. Uno de los elementos que solemos barajar, aunque lejos del consenso, es la frecuencia con la que se produjeron dichos abusos. El resultado fue el siguiente:

Casi todos los días: 29%
Algunas veces al mes: 19%
Fueron pocas veces: 4%
No lo recuerdo: 48%

Aunque en un primer momento pueda sorprender que cerca de la mitad no recuerde la frecuencia con la que sufrió abusos, para quienes llevamos tiempo en ello sabemos muy bien que la memoria y los problemas relacionados con la misma es una de las secuelas más habituales.

Si la frecuencia es un factor a tener en cuenta, igualmente lo será la duración de los abusos. Esos son los números:

Menos de 1 año: 17%
Entre 1 y 4 años: 21%
Entre 5 y 8 años: 15%
Más de 8 años: 27%
No lo recuerdo: 20%

En el apartado anterior hablábamos de un 30% de frecuencia casi diaria. Si a ello le unimos que a uno de cada cuatro sufrió abusos durante más de 8 años, algunas combinaciones resultan francamente escalofriantes.

La identidad del agresor también nos aporta muchas pistas respecto a su ubicación: la familia. He ahí los resultados:

El padre (madre): 25%
El hermano (hermana): 22%
El tío: 15%
El abuelo: 6%
Un conocido: 28%
Un extraño: 4%

Debo señalar que en esta encuesta aparecieron ocho mujeres agresoras que están incorporadas en el apartado de padre y hermano y que suponen aproximadamente el 6% del total. También es digno de tener en cuenta, como ya indicaba, que casi el 70% de los abusos se perpetran en el entorno familiar.

Otro factor susceptible de incrementar la gravedad de los ASI es el que hace referencia al número de agresores, pues la cifra no siempre es uno. He ahí el resultado:

Un solo abusador: 58%

Más de un abusador: 42%

También podemos desglosar ese 42 por ciento del siguiente modo:

Dos abusadores: 24%

Tres abusadores: 8%

Cuatro abusadores: 4%

Más de cuatro abusadores: 6%

Está claro que ante semejante panorama nuestra vida no fue nada fácil. Pronto me llamó la atención la asiduidad con la que se hablaba del suicidio en el foro, así que hice una encuesta donde preguntaba quien lo había intentado y quien no.

Lo he intentado una o más veces: 61%

No lo he intentado nunca: 39%

Debo decir que la encuesta se basaba en intentos reales no en pensamientos o en fantasear con la idea. Esos creo que todos los hemos hecho. Y ante el resultado creo que no hace falta añadir nada.

Otra forma de autodestruirse es la adicción. Este es el resultado:

No tengo ninguna adicción: 34%

Una (alcohol, drogas, comida, etcétera): 46%

Dos o más adicciones: 20%

Destacable que dos terceras partes sufren o han sufrido una o más adicciones.

Otra cuestión quizá no tan relevante es la posible afectación de los ASI en la futura sexualidad del sobreviviente. Los resultados fueron estos:

Soy gay: 3%

Soy lesbiana: 5%

No tengo preferencias: 6%

No tengo vida sexual: 12%

Soy heterosexual: 74%

Creo que los resultados no difieren demasiado de lo que podría ser una encuesta abierta a todos. Tal vez lo más llamativo y más relacionado con las secuelas de los abusos pueda ser ese 12% que asegura no tener ningún tipo de vida sexual.

Si algo tengo comprobado es el gran problema familiar que suele darse en las personas que han padecido ASI, y ello sucede independientemente de que los abusos se hayan revelado o no. ¿Cómo te llevas con tu familia? El resultado:

Siempre nos hemos llevado mal: 39%

Siempre nos hemos llevado bien: 21%

Nos limitamos a una relación cordial: 40%

Destacable que cerca de la mitad diga que siempre se ha llevado mal. También hay que señalar que las relaciones cordiales acostumbra a llevar implícito un pacto de silencio o un disfraz de familia feliz que, a veces, no sé si es peor que los que se llevan abiertamente mal.

El abuso sexual infantil es una forma de violencia, sin embargo la violencia física o los malos tratos, tal y como los entiende la mayoría, no son una constante en nuestro caso. La encuesta se efectuó sobre la base existente de los ASI y si además de éstos hubo maltrato físico o psicológico. Este es el resultado:

He padecido maltratos físicos: 24%

He padecido maltratos psicológicos: 43%

Sólo he padecido abusos sexuales: 33%

Teniendo en cuenta la gravedad de los hechos cabría pensar que deben ser muchas las denuncias que se interponen. Una vez más las cifras nos dibujan cual es la realidad:

No he denunciado: 31%

Ya no puedo, pero tampoco lo haría: 39%

Sí he denunciado: 9%

Ya no puedo, pero sí lo haría: 21%

Apenas uno de cada diez denuncia lo sucedido. Es obvio que algo no funciona, y aquí no se libra nadie; ni la justicia, ni la sociedad ni nosotros mismos, aunque teniendo en cuenta nuestras circunstancias y las implicaciones de interponer una denuncia, tal vez seamos a quienes menos se puede recriminar.

Uno de nuestros mayores obstáculos para vencer y superar los problemas asociados al ASI es el silencio que hemos mantenido por tanto tiempo. Y la pregunta: ¿Has hablado con alguien sobre los ASI que padeciste?

No, nunca lo diré: 15%

No, pero tal vez lo haga: 3%

Lo conté de pequeña: 13%

Lo conté antes de los 20 años: 13%

Lo conté entre los 20 y los 50 años: 43%

Sólo lo sabe mi pareja: 13%

Casi la mitad lo contábamos entre los 20 y los 50. Probablemente cuando el agresor ya estaba muerto o no representaba un "peligro". Y casi siempre cuando la posibilidad de interponer una denuncia ya había prescrito. También me parece significativo que sólo un 14% lo revelara en el momento o poco después. Tal vez todos debiéramos preguntarnos porque razón no se denuncia algo que, a fin de cuentas, es un delito tipificado por la ley. Conozco la respuesta; las respuestas debería decir. El primer gran escollo suele ser la propia familia. Ahí es donde surge lo que podríamos llamar el síndrome del "bicho raro". Casi todos los ASI hemos empleado alguna vez esa expresión. Y por supuesto para los demás también es más fácil etiquetarnos como los raros, mirar hacia otro lado y eludir posibles responsabilidades incómodas. Si en algún momento adquirimos el suficiente valor para enfrentarnos a nuestro pasado comprobaremos que la familia, en demasiadas ocasiones, nos sigue cerrando las puertas. Si buscamos ayuda especializada difícilmente la encontraremos, y aunque en este sentido algo hemos avanzado, son muchas las veces que he oído a alguien decirme: en mi ciudad no hay nada de eso. ¿Y la justicia? Pues unido a todo lo demás, la justicia puede convertirse fácilmente en otro calvario.

El conocimiento de lo que supone haber padecido ASI y las secuelas que lo acompañan debería formar parte del acerbo familiar, social y jurídico. A las instituciones les queda aún un largo camino que recorrer; fundamentalmente el del conocimiento sobre lo que tratan.

CONSECUENCIAS EN EL MENOR. PREVENCIÓN Y ABORDAJE

Las consecuencias del ASI en un menor pueden ser muchas y diversas, de ahí que sea complicado establecer una sintomatología específica sobre la que trabajar. Podemos citar aspectos como la baja autoestima, retrocesos evolutivos o cambios conductuales. Pero estas secuelas, por si solas, pueden obedecer a otros orígenes totalmente ajenos a los ASI, por lo que debe observarse el cuadro al completo si queremos tener algo más que meras sospechas. Hay, no obstante, algunos aspectos que por su singularidad nos deberían llamar más la atención. Entre ellos podemos citar los dibujos, cuanto más explícitos mayor será la certeza, las conductas sexualizadas impropias para su edad, masturbación compulsiva o intentos de cometer abusos a otros niños. Y por supuesto las secuelas físicas propias del abuso, generalmente anales, vaginales y bucales.

La prevención siempre debe estar en primer lugar a la hora de evitar futuros problemas, lo que no quita las contradicciones que lleva añadidas. Por una parte se pide a los padres que se conviertan en la primera línea en las labores preventivas. Desde luego que debe ser así, pero tampoco podemos perder de vista que el 60% de los abusos se producen en el entorno familiar. La desgraciada paradoja es que el enemigo suele estar en casa. Otro aspecto preventivo que podría ayudarnos sería poner sobre aviso sobre ciertos tipos de posible agresor. Desgraciadamente eso no es posible. El hombre del traje gris que rondaba los colegios ha quedado bastante desfasado, siendo sustituido por una realidad cada vez más compleja. No hay más que escuchar las noticias con que nos bombardean cada día sobre los pederastas que se sirven de la red.

Es una de las preguntas habituales que suelen hacerse cuando se habla de abusos sexuales ¿cuál es el perfil del abusador? Aunque hay algunas personas que se han atrevido a efectuar algunos esbozos o a encontrar características pretendidamente comunes, lo cierto, al menos esa es mi opinión, es que no existe ningún perfil fiable o con suficientes garantías como para tomarlo en serio. Es evidente que de cara a la prevención sería un elemento importante, ya lo he dicho, pero ante la ausencia de pruebas que demuestren nada relevante, la prevención deberá llevarse a cabo sin tener en cuenta dicho elemento.

Basándome en mi experiencia, y no sólo en la mía, puedo afirmar que bajo ningún concepto hubiera revelado de niño lo que me estaba sucediendo. Al contrario; cuando me preguntan al respecto, mi respuesta es que hubiera hecho lo posible para que no se descubriera. ¿Por qué? Es difícil ponerme en la piel del niño que fui para saber la razón. Creo que era una mezcla de vergüenza, de miedo, de sentirme cómplice de aquella situación y de que no me creyeran. Pero yo diría que por encima de esas sensaciones que casi todos hemos experimentado había otra que no sé muy bien como describir y que viene a ser algo así como de protección a los que te protegen y también con ciertas reminiscencias de lo que podríamos llamar una especie de síndrome de Estocolmo. Aunque el hecho estaba mal, o precisamente por eso, había que ocultarlo. Yo dependía de un ente que denominamos familia y, de alguna manera, sabía que al revelar aquello pondría en peligro ese ente que teóricamente me protegía y del que, en cualquier caso, dependía. Es decir, en mi percepción infantil de los hechos, las consecuencias de revelar aquel secreto era peor que lo que me estaba sucediendo.

Es importante señalar que lo expuesto no es una experiencia excepcional, sino que de un modo más o menos parecido nos ha afectado a muchos, sobre todo cuando los abusos son intrafamiliares. Por eso, en el momento de tratar cualquier supuesto caso de abuso sexual deberíamos tener en cuenta que es fácil que se produzca una resistencia e incluso que se

defienda abiertamente al agresor. El niño no percibe una alternativa mejor a su propia familia, por más que la misma esté lejos de ser la más adecuada. Aprovecho este punto para señalar cómo los jueces, en alguna ocasión y de una manera terriblemente equivocada, han argüido el cariño que el niño ha demostrado hacia el padre cuando este ha sido denunciado y juzgado para exculpar al agresor y decidir que el niño debe volver con el padre.

A veces pienso ¿qué hubiera ocurrido en mi caso de saberse? Sinceramente, me cuesta creer que mis circunstancias hubieran mejorado demasiado. A caballo entre los años sesenta y setenta la protección a la infancia era una cuestión muy diferente a la que manejamos hoy en día. El abuso sexual infantil era un concepto prácticamente desconocido y creo que de poco hubiera servido llevarlo a más altas instancias. La familia era una institución demasiado importante, y como dice el viejo refrán: los trapos sucios se lavan en casa.

Mi mujer, que por cierto es todo un carácter, tampoco tuvo una infancia nada fácil; en su caso fueron malos tratos por parte de su padre. Sin embargo ella sí tuvo las agallas para enfrentarse, y a sus trece años fue a la policía para denunciar a su padre. ¿El resultado? Creo que el previsible en aquellos tiempos: que le dijeran que era una mala hija, que regresara a su casa y que si volvía a hacer algo parecido la llevarían a un reformatorio. Todo lo que vivimos quienes empezamos a tener más años de los que quisiéramos, no resiste una comparación con lo que sucede institucional y socialmente en la actualidad.

Lo que sí sé, si nos adentramos en el campo de lo hipotético, es que de ser descubierto lo que hacía mi padre y ser yo quien lo hubiera revelado, hubiera necesitado un gran entorno de seguridad, ser creído y en ningún caso puesto en tela de juicio. Preguntas del estilo: “¿por qué no hiciste tal o cual cosa?” ó “¿por qué no lo dijiste antes?” son absolutamente nefastas. Necesitaría que me dijeran que yo no tenía la culpa de nada y que eso no volvería a suceder. Todo eso es cierto es ese caso hipotético, pero quisiera remarcar que también sé que jamás hubiera ocurrido. Yo no hubiera “traicionado” a mi padre ni hubiera hecho nada que pudiera separarme de mi familia. Yo, en definitiva, no lo hubiera revelado bajo ningún concepto. Y eso es lo que hace que se descubra un porcentaje tan reducido de casos de abuso sexual infantil. En realidad, cuando se descubre no suele ser porque el menor lo diga, sobre todo en los casos de abuso intrafamiliar, cuando se trata de desconocidos hay mayores probabilidades de que el menor hable. Cuando sale a la luz es porque se da cuenta algún familiar, casi siempre la madre, por las sospechas de algún profesor de la escuela o por la intervención de los servicios sociales o del médico.

Lo que yo no tuve, y que sin duda es una de las mejores medidas preventivas, es la información. Es lo que yo intento hacer desde mi atalaya de escritor, de administrador de un web y desde donde me dejen. Esa es, también, una de las máximas de las asociaciones que hay en España, pues no sólo se ocupan de tratar a los niños que han padecido abusos, al igual que se hace con los adultos, también efectúan visitas a colegios para informar y dotar de las herramientas necesarias a los menores por si alguna vez se ven enfrentados a situaciones potenciales de abuso. Ese me parece un aspecto primordial que debería potenciarse al máximo. ¿No están las escuelas para enseñar? ¿Y no es importante enseñar algo que puede prevenir y evitar que alguien nos arruine la vida?

Cuando hablé por vez primera de mi pasado sólo había una asociación en España. Hoy el panorama ha cambiado bastante y para bien, aunque seguimos lejos de lo que sería idóneo. El foro, del que luego hablaremos, ha servido de plataforma para que surjan cuatro nuevas asociaciones, habiendo otras tres en proyecto. Queda todavía mucho camino por andar, pero también hay que felicitarnos porque los niños tienen a su disposición más recursos de

los que tenían no hace muchos años, y si lo comparo a los tiempos de mi infancia, entonces es tanto como comparar la noche con el día.

CONSECUENCIAS EN EL ADULTO. ABORDAJE.

Las secuelas que desarrollamos en la etapa adulta fruto de los abusos ya aparecen en la niñez, pero con algunos agravantes añadidos. Uno de los principales es la autonegación. Si ya de niños nos esforzamos por normalizar esa intolerable situación, de adultos lo que hacemos es relegarlo al olvido; un olvido que puede consistir en no recordar nada o, más frecuentemente, en no querer recordar nada. Sea como sea el efecto es similar; con el tiempo surge una desconexión que hace que nuestros problemas actuales pierdan progresivamente el contacto con el origen de los mismos, o sea los abusos sexuales, con lo que nuestros esfuerzos para atajar las secuelas, si es que se produce ese esfuerzo, suelen terminar en el fracaso y en la frustración. Y por desgracia, olvidar lo que aconteció en la infancia no nos libra de las consecuencias, al contrario, le añade un plus de dificultad en la medida que imposibilita dar con la raíz del problema.

Como ya he apuntado las secuelas son muy variadas, tal vez demasiado como para establecer una tipología que nos permitiera definir el perfil del superviviente ASI. Las de índole psicológica son las más amplias y también las más comunes. Podríamos destacar la baja autoestima, el sentimiento de culpabilidad, problemas sexuales, el miedo, la vergüenza, dificultades para relacionarse en pareja y las relaciones en general, ideas e intentos de suicidio, ansiedad, fobias, rabia o depresión, entre otras. Entre las secuelas físicas está la somatización; lo que no somos capaces de expresar con palabras o a través de nuestros sentimientos, lo expresa el cuerpo de diversas formas, dolores de cabeza, de los genitales, llagas, etc. La fibromialgia, por poner un ejemplo, está muy relacionada con los ASI.

La autolesión es otra secuela muy común. Comprender el mecanismo, o mejor dicho los mecanismos, de este comportamiento me llevó bastante tiempo. Cuando padecíamos los abusos sexuales, en lo más profundo de nuestro ser deseábamos ser salvados, que alguien nos dijera que todo había terminado, que no teníamos la culpa, pero la realidad pronto nos enseñó que se trataba de una ensoñación que no se iba a producir. La autolesión es una forma de revivir aquel infame pasado, de retrotraernos en el tiempo y darle la respuesta que entonces no tuvimos. Sería algo así como una especie de “desdoblamiento” en que interpretamos un doble papel. Primero nos autolesionamos, nos infligimos el dolor tal como sucedió en la niñez y después, recreando ese escenario que no vivimos, nos curamos, nos mimamos, nos procuramos esos cuidados que nadie nos proporcionó. La autolesión también se utiliza y actúa como una manera de sentir. Mi primer libro se titula “Cuando estuvimos muertos”. Esa sensación nos acompañó en muchos ámbitos. Autolesionarse es una manera de contactar con la realidad, es sentir: “me duele; estoy vivo”. En otros casos también sirve como válvula de escape; la sensación es la de tener tanto dolor acumulado que necesitas liberarlo; es algo así como un ritual psicológico donde crees que lo que en realidad estás haciendo no es infligirte dolor, sino liberarlo.

Creo que una de las mayores dificultades con las que nos enfrentamos las personas que sufrimos ASI es el tiempo. Ya hemos visto que durante la niñez no es frecuente revelar los abusos, circunstancia que el agresor ya se encarga de que continúe siendo así. Podríamos pensar que al alcanzar la etapa adulta todo es distinto y estamos en condiciones para enfrentarnos a una situación que en la infancia nos superaba. Por desgracia la realidad es otra. Ya hemos visto, también, que más de la mitad de los ASI tienen como nefasto protagonista de

sus abusos a un miembro de la familia. Este es un escollo muy difícil de salvar. De entrada creo que es importante tener en cuenta que el sobreviviente pocas veces siente rencor u odio hacia quien cometió el abuso. En este sentido cabe señalar que el agresor nos “vende” los abusos como una muestra de cariño y haciéndonos creer que somos especiales por las “atenciones” que nos concede. El niño carece de los recursos que posee una persona adulta y, obviamente, es mucho más vulnerable e influenciable. Y más aún si quien ejerce esa influencia es el propio padre o alguien muy cercano.

Tampoco lo tenemos mejor en el infrecuente caso de tomar el camino de la denuncia. Para empezar falta que podamos llevarla adelante, ya que las leyes nos otorgan un periodo de prescripción demasiado corto. Para la mayoría de nosotros, cuando estamos en condiciones de tomar en consideración esta alternativa, ya es demasiado tarde. Aun en el caso de cumplir todos los requisitos y de lanzarnos al ruedo, vamos a encontrarnos con que el agresor ha muerto, que lo niega y será difícil probar lo contrario, que la familia se posiciona en nuestra contra y, algo no menos importante, que pasar por los tribunales significará revivir de nuevo una etapa que nos apetece muy poco recordar.

Quizá una de las mejores opciones por la que debería decantarse una persona adulta que sufrió ASI, y también de las primeras, sea acudir a un centro especializado. El problema es que hay muy pocos centros de este tipo, y menos aún para adultos. Y todavía menos si estos adultos son hombres. Para mí esta ha sido siempre una prioridad sobre la que queda mucho por hacer. Paralelamente puede buscar ayuda virtual. Es un complemento muy eficaz, anónimo y gratuito.

LA RED

En muy pocos años la red de redes, Internet, ha pasado de ser casi una curiosidad a convertirse en una herramienta imprescindible para muchos. Por lo que a mí respecta lo ha sido, lo es y sólo puedo decir cosas positivas, ya que me ha facilitado poner en marcha varios proyectos que de otro modo hubieran sido mucho más laboriosos y difíciles de llevar a cabo. Pero del mismo modo que una herramienta se puede utilizar en beneficio de muchos, también puede utilizarse para fines espurios o ilegales. Las que a nosotros nos incumben son las redes de pederastia que cada vez más proliferan en la red. Están adquiriendo proporciones tan alarmantes que a veces pienso que aquellos que nos hemos involucrado e implicado en estos asuntos podríamos hacer algo más al respecto; unirnos y buscar la forma de luchar contra esta lacra de un modo más efectivo.

Mi relación con la red se inició hacia el 2001. Mis primeros contactos aparecieron en los foros literarios, de ahí surgió la idea de hacer algo parecido pero con la participación de personas que hubieran padecido ASI. Un año más tarde ponía en marcha el foro que hoy en día es una de las principales referencias para los sobrevivientes de ASI y para cualquiera que esté vinculado de algún modo con este asunto. Los inicios no fueron fáciles. Empezamos unas seis o siete personas y durante el primer año apenas aumentó la cifra de participantes. Interrelacionándome en la red traté de promocionar la idea, aunque los esfuerzos no daban demasiados frutos. Al cabo de un tiempo opté por aparecer en diversos programas de televisión, algunos de los cuales después lamentaría, pero bueno, todo son experiencias. Lo que a mí me interesaba en aquellos momentos era dar a conocer la existencia del foro, y creo que el objetivo se consiguió; al cabo de un tiempo alcanzamos unas cifras de participación que hacían pensar en la viabilidad y futuro del proyecto.

A DÍA DE HOY

A día de hoy el foro supera ampliamente los 2000 miembros registrados. Se han puesto en marcha cuatro asociaciones; en Valencia, Madrid, Bilbao y San Sebastián. Y hay en proyecto otras tres en Álava, Sevilla y Málaga.

Las funciones del foro son diversas. Por encima de todo es un lugar de encuentro para las personas que sufrieron ASI, que no es poco. Tengamos en cuenta que muchos hemos creído ser los únicos a quienes había sucedido algo parecido. El hecho de encontrar un sitio con personas que han pasado por lo mismo es ya de por sí beneficioso. Incluso terapéutico, diría yo.

El foro está dividido en diferentes espacios con contenidos y cometidos específicos. Hay espacios abiertos y espacios a los que se accede con contraseña. El lugar de "aterrizaje", por llamarlo así, es un espacio que denominamos "Visitantes". Allí los recién llegados hacen una breve o no tan breve presentación, se dan a conocer y se habitúan al funcionamiento y a cómo está estructurado el foro. Otros espacios abiertos son Foroinfo, donde se proporciona información relacionada con los ASI. En otro apartado está Estadísticas, parte de cuyo contenido ya se ha dado conocer aquí. En aspectos legales comentamos, preguntamos y debatimos sobre la ley y su relación con los ASI y, entre otros, también podemos encontrar los espacios para las comunidades, cuya función principal es la de servir de punto de encuentro para las personas de un determinado ámbito geográfico y para ser utilizada como plataforma para la creación de asociaciones. Y aquellas asociaciones que ya están en marcha puedan utilizar estos espacios para dar la información que consideren oportuna.

En los espacios privados hay que destacar el *Gabinete psicológico*, donde interviene una psicóloga asesorando y conduciendo el espacio. Otro espacio emblemático es *Forogam*, que da nombre al foro y cuya función esencial es servir de grupo de ayuda mutua virtual. Otro de los espacios que considero importantes es el de *Familiares y amigos*, pues si bien nosotros lo hemos pasado mal, nuestros familiares y, sobre todo, nuestras parejas, también han pasado lo suyo, ya que la convivencia con una persona ASI puede ser bastante complicada. En este espacio pueden efectuar sus preguntas, exponer problemas y entre unos y otros tratar de facilitar la comprensión y la convivencia.

Y ya por último mencionar los espacios temáticos. Allí se abordan problemas específicos que por su inherente complejidad nos ha parecido más adecuado darles un espacio aparte. Ahí podemos encontrar temas como el suicidio, las autolesiones, las relaciones de pareja, la familia, la sexualidad, los problemas con la alimentación, la sociedad y la amnesia.

OBJETIVOS

Los objetivos también son varios. En primer lugar consolidar lo logrado hasta el momento y tratar de llegar cada vez a más personas que lo necesitan. Ya ha ocurrido varias veces que han llegado personas al foro diciendo que llevaban tiempo buscando algo parecido. Hay que facilitar el acceso, tanto por lo que respecta al foro, las asociaciones o cualquier otro recurso que pueda ser beneficioso. Pensando en el foro, y debido a su utilidad y a sus particulares características, sería interesante poder estar en sectores especializados y ser tenidos en cuenta como un lugar de referencia.

Está comprobado que el foro ha sido para muchas personas un primer paso trascendental de cara a su recuperación. Si bien el foro no puede ni debe considerarse como una panacea milagrosa ni como un fin en sí mismo, si que se ha asentado como la base desde la cual

conseguir metas mucho más ambiciosas, tanto en lo individual como en lo colectivo. La posibilidad de poder expresar aquello que uno no ha verbalizado sigue siendo uno de los aspectos más destacables que ofrece el foro. El anonimato, junto a la certeza de que no vas a ser juzgado ni rechazado y si vas a ser escuchado y comprendido es algo difícil de encontrar.

Uno de los proyectos más sugestivos y ambiciosos que estamos tratando en el foro, y que posiblemente a muchos de los lectores pueda captar su atención e interés, es el que quiere promover el intercambio entre todos los profesionales vinculados de alguna manera con los menores y los abusos sexuales y las personas que los padecieron en su infancia. Me explico. Son recurrentes las quejas que todos hemos expuesto desde los más variados ámbitos en relación con el desconocimiento y a veces la falta de formación e información que existe sobre los ASI. La familia muchas veces no nos comprende, eso cuando no se posiciona abiertamente en nuestra contra, la sociedad tiene un gran desconocimiento sobre esta realidad, la ley a veces empeora nuestra situación. ¿Y los profesionales? Hay excelentes profesionales, sin duda, pero también hay bastante desconocimiento en todos los niveles. Y ahí es donde radica nuestro objetivo: “darnos a conocer”. Tener un espacio en el foro donde los profesionales de cualquier ramo que tenga contacto con un menor o un adulto que ha padecido ASI, pueda intercambiar con nosotros experiencias, preguntas y cualquier información que le pueda servir para desenvolverse mejor en su ámbito de trabajo.

Personalmente también llevo a cabo mis propios proyectos. En mi opinión las tareas preventivas e informativas son las más esenciales. Las preventivas las cubren mucho mejor y con una preparación más adecuada que la que pueda tener yo las asociaciones, y por lo que respecta a las informativas he intentado aparecer siempre en los medios para dar una información alejada del sensacionalismo, tratando de neutralizar las falsas creencias que aún están en la mentalidad de muchos y transmitiendo con mi presencia la idea de que se puede y debe hablar de ello, que no somos culpables de nada y que es imprescindible romper esa perniciosa cadena de silencio. También he escrito libros y varios artículos que circulan por la red cuyo propósito es el mismo; tratar de aportar una información veraz. Ese es mi objetivo, y espero que también les haya resultado de alguna utilidad lo que acabo de exponer. Por lo que a mi respecta no hay otra conclusión que no sea seguir trabajando desde todos los ámbitos de actuación, pues todavía es mucho el camino que queda por delante. Pero también hay que ser optimistas, ya que en poco tiempo ha sido mucho el camino andado.

BIBLIOGRAFÍA

- Montane, J. (2008). “Cuando estuvimos muertos”. Ed. Libros en red. www.librosenred.com
- Montaje, J. (2008). “Los niños que dejaron de soñar”. Ed. Mandala. Madrid.

UN MODELO DE OPORTUNIDADES DESDE LA DETECCIÓN TEMPRANA CON MENORES DE RIESGO

Enrique Moro Valdaliso¹

El Centro de Atención a la infancia y adolescencia de Laredo reúne las características de Centro de Día y por su propia estructura, trata de dar cobertura a familias con dificultades. Niños y Adolescentes de familias que presentan alguna disfunción que dificulta el ejercicio de las funciones parentales y en consecuencia puede estar comprometido el adecuado desarrollo del niño o adolescente.

Estas líneas pretenden reflejar de una manera coherente y sistematizada todo un cuerpo teórico práctico dentro de la perspectiva que considera a la infancia y familia como uno de los contextos de desarrollo más importantes y cruciales para los individuos que viven en ella. La investigación evolutiva de las últimas décadas ha desvelado los mecanismos concretos que se ponen en juego en la concreción de esas dos vías: La organización del entorno educativo familiar (presencia y organización de objetos, situaciones y actividades), y las interacciones concretas en que se implican padres e hijos.

Es evidente que los jóvenes necesitan apoyo y orientación dentro del sistema de protección. El éxito en la eficacia de las intervenciones que se planifiquen en este sentido depende de la individualización de los apoyos y del establecimiento de un fuerte vínculo entre el joven y el educador o el profesional de referencia que ejerza las funciones de orientación. Tal es la importancia de esto, que estimamos que cuando falla el apoyo individualizado de una persona con la que existe un fuerte vínculo de referencia, el proceso hacia la autonomía no tarda en transformarse en un proceso hacia la marginación. Esto se convierte en un nivel de competencia social limitada y una deficitaria preparación de su salida del sistema de protección o de otros ámbitos institucionales.

OBJETIVOS

Justamente la esencia del acogimiento residencial consiste en considerar las necesidades de cada niño como eje fundamental de la atención. Algo incompatible con las viejas estruc-

¹ Director del Centro de Atención a la Infancia y Adolescencia de Laredo (Cantabria).

turas masificadas y centradas en el colectivo. Las particularidades de un Centro de Día, permiten mantener un patrón de atención a los niños, con una evaluación pormenorizada de sus necesidades, con la puesta en marcha de los correspondientes programas de atención individual, con sistemas de evaluación de los progresos de esos objetivos, con el equipo de atención realizando intervenciones muy individualizadas, y teniendo como presupuestos básicos:

- Facilitar la permanencia del niño o del adolescente en su familia en condiciones que faciliten su atención y seguridad.
- Ayudar a los padres a responder a las necesidades evolutivas del niño o adolescente.
- Maximizar la implicación parental en la educación de sus hijos.
- Apoyar la integración de la familia en la Comunidad.
- Preservar los lazos del niño o adolescente con la comunidad.
- Prevenir situaciones de riesgo

Con carácter específico el Centro tiene como objetivos:

- Colaborar con los equipos de intervención en el trabajo con las familias con el fin de crear habilidades sociales tanto en el menor como en la familia, potenciando la autonomía de la unidad familiar.
- Favorecer criterios de normalización tanto en el menor como en la familia.
- Acercar a los menores a otros recursos normalizados que existen en la comunidad.
- Crear hábitos de estudio y de trabajo, despertando el interés por conocer.
- Que el aspecto lúdico contribuya a que los niños y adolescentes interioricen valores sociales como la aceptación de las reglas, el respeto, la cooperación,
- Fomentar la capacidad y la actitud planificadora de los niños y adolescentes,
- Así como su autonomía para organizar su tiempo libre de forma productiva y satisfactoria.

La tarea fundamental es la coordinación con otros recursos de la red que se realiza en varios ámbitos:

Coordinación con los Equipos de intervención del menor y familia, Salud Mental Infanto Juvenil, Servicio de Pediatría del Centro de Salud, Servicios Sociales de Base, Tutores de Colegios e Institutos, Equipo de Orientación Psicopedagógica, Guarderías, Centro de Profesores, Equipo de Orientación y Mediación, Casa de Cultura para la realización de talleres, Concejalía de Servicios Sociales, etc... trabajo de coordinación fundamental para la mejor utilización de recursos. El trabajo en red es un principio del Centro, con el que se está consiguiendo una filosofía de atención integral del menor y su familia.

ESTIMACIÓN DE LA POBLACIÓN ATENDIDA EN CUANTO A EXPEDIENTES ABIERTOS EN 2007

Se estima la media durante el curso escolar, tratando de reflejar las necesidades detectadas, adoptando el criterio de la gestión de casos e individualizando la atención a niños, niñas y adolescentes.

Población < 18 años.

Nº de expedientes abiertos en 2007: 15 (durante el curso escolar).

Nº de expedientes Total 60 (la cifra hace alusión al nº de personas menores de edad atendidas durante ese año).

Porcentaje de adherencia al Centro 90% (*esta cifra se inscribe a grandes rasgos como porcentaje de presencia continua de los menores en CAIA una vez comienzan en el dispositivo, como representatividad numérica de la muestra de expedientes objeto de estudio, otro aspecto diferente, pero destacable, para analizar, sería el alto índice de adherencia en un Centro del sistema de protección*).

Menores en colaboración: 70%.

Menores con algún tipo de medida de protección 30% (en su mayoría Tutelas ex Lege y acogimientos en familia extensa).

Genero. El género de las personas menores de edad atendidas no parece apuntar tendencias diferenciadoras. Siendo ligeramente superior el de chicos en un porcentaje prácticamente irrelevante.

Edades. Todas las edades están prácticamente representadas, aunque destaca un importante número de niños y niñas de edad inferior a 10 años (40), y una fuerte presencia de adolescentes y jóvenes de edades comprendidas entre 12 y 16 años (18). Destacando el aumento significativo de niños entre 3 y 6 años al alza durante los dos últimos cursos (12 en la actualidad).

CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE LOS MENORES

En los expedientes analizados, se han observado en los niños, niñas y adolescentes muy diversas características personales, pero las más frecuentes son las que tienen un impacto directo en su conducta: problemas de aprendizaje, problemas psicológicos o psiquiátricos, y problemas comportamentales asociados a conductas inadaptadas. Otro factor que se aprecia en buena parte de ellos es el retraso escolar o la necesidad de apoyo a nivel educativo. Existen además casos aislados de discapacidad física y/o psíquica.

Dentro de la información registrada en la Historia personal y familiar de cada menor, estas particularidades afectan, en conjunto, a 28 de los niños, niñas y adolescentes, cuya situación se refleja en los documentos estudiados, es decir al 35% de la población.

Atendiendo a las características familiares, se observa que más del 40% de las familias presentan problemas graves de desestructuración, y que en un 25% de los casos esta situación se caracteriza por relaciones muy conflictivas, e incluso actitudes agresivas y comportamientos violentos. Más de un 25% de las familias presentan carencias económicas importantes y en casi un 50% de los casos se detectan marcadas incapacidades educativas. Los problemas de alcoholismo afectan a un 15% de los casos. La pertenencia de la familia a una minoría étnica se consigna en un 35% de las familias. Resultando importante esta distinción, ya que los nuevos perfiles de atención en acogimiento residencial reflejan una tendencia al alza de esta situación, siendo significativo que en nuestro caso la evolución de la atención a estos menores sufre un incremento exponencial de casi un 5% por año, lo cual indica un replanteamiento en las necesidades de atención a estos menores con graves déficit de atención familiar en una mayoría de los casos.

1. PROGRAMA PROYECTO 2008-2009 DESDE CAIA DE LAREDO PARA UN MODELO DE OPORTUNIDADES

En el surgimiento de este proyecto se encuentra la inquietud por dar respuesta a todas y cada una de las necesidades de los menores en su desarrollo integral, la propuesta sin duda es muy ambiciosa, pero en el ámbito en el que trabajamos no podría ser de otra manera. Por ello, a medida que hemos avanzado en el programa, y dentro de la evaluación continua que realizamos, nuestra propuesta educativa deviene mas compleja y completa, de acuerdo al criterio global e integrador, que consideramos debe guiar nuestra practica socioeducativa. La propuesta que en su día hicimos, y que actualmente defendemos, no puede reducirse a intervenciones puntuales y programas fragmentados, sino que debe responder a algo mas amplio, una programación, que impregne todas y cada una de las acciones educativas de nuestro centro.

Pero un buen trabajo siempre debe estar fundamentado teóricamente, tener un personal en formación continua y un programa sujeto a constante revisión, todo ello requiere sin duda disponer de más tiempo para muchas y diferentes funciones importantes que van en aumento al igual que el número de menores con los que trabajamos.

Al principio, mencionaba cual ha sido nuestra propuesta, y a medida que avanzamos, profundizando en la perspectiva evolutivo educativa, no podemos dejar de contemplar los cambios y necesidades de adaptación que tales situaciones requieren. En pro de dicha adaptación, ajustada a los nuevos perfiles de atención en acogimiento residencial, han surgido nuevas ideas, mejoras... con el único y claro objetivo de dar una respuesta acorde a las necesidades sentidas. Esto ha supuesto un esquema de trabajo conceptual que supere el esquema anterior y de paso a una programación más exhaustiva con una ampliación horaria necesaria para materializar el proyecto que se defiende en el presente informe.

2. PROPUESTA SOCIO EDUCATIVA

Presentamos nuestras propuestas para el curso escolar 2008/2009 reflejadas en esta clasificación.

1. Técnicas de estudio
2. Habilidades sociales
3. Mediación
4. Educación Afectivo-Sexual
5. Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD)
6. Ocio y Tiempo Libre
7. Prevención de conductas de riesgo
8. Atención a la diversidad
9. Transición a la vida adulta
10. Espacio para familias
11. Banco de Herramientas audiovisuales

A continuación explicaremos los programas que conforman nuestra propuesta educativa en líneas generales, con el propósito de esbozar y dejar claras nuestras líneas de trabajo.

- *BANCO DE HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES PARA LA PROMOCION DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN INFANTIL Y PRIMARIA.* La Fundación Marcelino Botín con la que trabajamos de forma coordinada nos brinda la posibilidad de utilizar este recurso que sin duda nos resultara muy útil para complementar el trabajo que veníamos realizando en estas etapas educativas (Infantil y Primaria). Sin duda lo más novedoso de este recurso es que supone un buen apoyo audiovisual para la promoción de competencias personales y sociales, con materiales para diferentes edades, con el atractivo que de partida supone un material con un componente socializador, que trata de incidir en aspectos integrales del desarrollo: promoviendo, apoyando y facilitando el desarrollo positivo de los niños, mediante un proceso de actuación integral e integrado, siendo un material bien fundamentado y cargado de contenidos. Esta experiencia se va a implantar en otros centros educativos, por lo que será más enriquecedor ya que intercambiaremos opiniones y conclusiones.
- *ESPACIO PARA FAMILIAS.* Es fundamental apoyar y formar a las familias de los menores a los que atendemos, porque repercute positivamente en el desarrollo psicoafectivo de niños/as y adultos. Somos conscientes de que muchas de las conductas o necesidades de nuestros niños/as ponen de manifiesto otras necesidades en su contexto familiar. Además pensamos que no sólo basta con tener conocimientos y técnicas educativas par aplicar con sus hijos, sino que se requiere de la experiencia y la práctica que los padres van adquiriendo a través de circunstancias, probando y combinando diferentes situaciones. Para ello necesitan aprender y desarrollar una serie de destrezas, habilidades y competencias combinadas con sus intereses, objetivos y metas vitales.
- *ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.* Uno de los principales retos que la sociedad actual, creciente en su pluralidad, plantea al sistema educativo, y en concreto a las instituciones de acogimiento residencial, es lograr que la acción educativa que se desarrolla sea capaz de llegar a todas y cada una de las personas que conforman la enorme diversidad de menores a los que atendemos. Desde el centro de Atención para la Infancia y Adolescencia, sensibles a este importante requerimiento, vemos necesario iniciar un proceso de reflexión para elaborar un Plan de Atención a la Diversidad.

La temática que abordaremos trata de abrir una reflexión sobre “el otro”. Busca el diálogo: Educar y enseñar en la heterogeneidad, en una búsqueda de nuevos modelos de comunicación y de relación. Trata de cuestiones como la igualdad, las diferencias, la cooperación y el compromiso.

Esto se implantará tanto en las edades más tempranas de niños, niñas y jóvenes, sin olvidar al colectivo adolescente del que hay una buena representación en el Centro, rondando los veinte jóvenes, ahondando en el sentido que adquiere hoy hablar de convivencia en una sociedad multicultural caracterizada por el mestizaje y por la individualización de la vida personal.

La temática que abordamos se inserta de lleno en la actualidad socio educativa de nuestro tiempo. Las formas de relación y reconocimiento que se producen en la sociedad contemporánea están cambiando en profundidad los significados latentes sobre los que se construye la identidad.

- *MEDIACIÓN.* Este Programa actualmente en marcha en CAIA Laredo, esta resultando muy positivo, porque precisamente uno de los mayores problemas con los que nos encontramos es el de la falta de alternativas en la resolución de conflictos. Esto afec-

ta en grado sumo a las situaciones creadas en escenas de violencia verbal en escalada constante, y las agresiones físicas, motivo recurrente de los jóvenes. Con la visión de la reparación educativa como medida inmediata, es como abordamos esta problemática cotidiana. Conscientes de la inutilidad de la sanción “per se”, cuyo fin privilegia lo punitivo como única medida reparadora, con este proyecto estamos comprobando como los menores empiezan a conocer otras formas de resolución de conflictos, y prevemos que si este recurso se implementa en el centro, podremos llegar a una generalización en la práctica que de respuesta a un hábito destructivo de la convivencia. Estamos comprobando, durante el curso escolar, que la mediación es un recurso necesario y útil para los menores, ha tenido una gran aceptación desde el principio, se instala en la propia cultura de los jóvenes, con un alto grado de implicación, y origina mejoras en la resolución de conflictos.

- *PROGRAMA DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA*. Llega un momento en que por diferentes motivos los menores deben abandonar los centros de protección, pero desde el equipo educativo, consideramos que aquí no debe acabar nuestra tarea. Si nuestra finalidad, es contribuir al desarrollo integral del menor, la línea educativa en la que trabajamos debe ser de acompañamiento, de apego, como referentes permanentes en el ámbito socio educativo y este acompañamiento mencionado, termina en una etapa de sus vidas convulsa y compleja. Los menores con los que trabajamos en el centro tienen en la mayoría de los casos un contexto familiar disfuncional, sin duda representamos un factor de protección. Por todas estas razones creemos prioritario instaurar en el centro un programa de Transición a la vida adulta que contribuya positivamente al momento vital por el que el joven pasa. Es un hecho que los menores escolarizados en la E.S.O tienen un alto índice de fracaso escolar, absentismo... sin duda problemáticas preocupantes, porque además en este caso se acrecienta por variables como pueden ser: El contexto familiar, la presión de grupo, sus iguales, la baja autoestima, la vulnerabilidad... Todos y cada uno de los menores con los que trabajamos y que el próximo curso escolar no asistirán al centro, poseen capacidades que con una buena orientación y apoyo probablemente terminarán en una respuesta educativa o laboral ajustada a sus intereses y actitudes, nuestra preocupación inmediata es que hacer un trabajo de transición donde estos menores lleguen a desarrollar todo su potencial. Para esto contamos con un material de primer orden como es el “Programa Umbrella” que recoge ampliamente aspectos relacionados con habilidades para la vida y unos cuestionarios con fichas distribuidas en secciones que son los instrumentos de trabajo para jóvenes con un enfoque emancipatorio.
- *PROGRAMA DE FELIX LÓPEZ*. Hasta ahora habíamos puesto en marcha distintos programas de Educación Afectivo Sexual, Educación para la Salud, Habilidades Sociales y Prevención de conductas de riesgo. Pero ahora se ha creado un programa que une todos ellos en uno, heredero de las Teorías del Bienestar del profesor Félix López, que a modo de resumen, persigue fomentar una serie de conductas que actúen como factores de protección. Este programa ha sido realizado por el autor reseñado, y es pionero en el ámbito de la protección, resultando su esfuerzo innovador, ya que no existe nada parecido en el esquema del acogimiento residencial, donde se ubica nuestro centro. Además lo desarrollaremos con el apoyo y la supervisión de la Universidad de Cantabria, sirviendo como un modelo experimental, para futuras ediciones.
- *REFUERZO ESCOLAR*. Este programa destinado al apoyo escolar es básico, y es una parte fundamental en el proyecto general. En este caso consideramos que es otra área

importante de la vida de nuestros menores, que es necesario conocer para responder a sus necesidades de forma adecuada. El trabajo estaría sobre todo enfocado a las Técnicas de Estudio, buscando decrecer los índices de fracaso escolar tan altos a los que nos enfrentamos actualmente.

CLAVES PARA AVANZAR:

“Las metas inalcanzables pueden llegar a ser una feliz realidad”

Esta idea refleja muy bien los principios que guían nuestro trabajo en el Centro de Atención para la Infancia y Adolescencia en el que nos ubicamos. Los menores son el futuro y de nuestra respuesta educativa dependerá en gran medida su personalidad adulta, ya que esta es sin duda el resultado de la interacción del individuo con figuras claves durante sus años inmaduros y en particular con las figuras de apego. Todo ello dentro de un contexto mucho mas amplio como puede ser: familia, escuela, social... el que sin duda habrá que tener muy presente y en la medida de lo posible incidir en él.

Creemos firmemente en la construcción del éxito y el fracaso, premisa desde nuestra óptica fundamental y básica para hacer bien nuestro trabajo. No podemos pensar que no hay nada que hacer, que lo que esta pasando con ese menor era de esperar... no, debemos ir mucho mas allá, ser capaces de ver detrás de conductas inadecuadas, inadaptadas...debemos buscar respuestas, porque sin duda esa es nuestra labor, muy compleja pero también igualmente satisfactoria.

Nos encontramos diariamente menores en lo que no ha creído nadie, que han crecido en ambientes familiares complicados... bien, cambiemos el planteamiento empecemos a decirles lo que hacen bien, que se sientan seguros, trabajemos variables influyentes (familia, escuela...)... porque el Efecto Pigmalion es un hecho y nosotros en nuestra practica educativa lo tenemos muy presente.

Estamos dando pinceladas fundamentales que conforman el marco educativo en el que se encuentra nuestro quehacer diario creemos en la motivación, en la innovación, en el desarrollo integral... sin caer nunca en la monotonía y el acomodamiento. Retomando la idea con la que comenzábamos, creemos firmemente en el éxito de nuestros menores, pero con apoyos adecuados y ajustados a sus necesidades, esto nos incumbe a todos los ámbitos por lo que es básico que exista un buen trabajo en red.

La Infancia es una etapa fundamental en el desarrollo de un ser humano, por lo tanto démosle la importancia que se merece e invirtamos un esfuerzo acorde al colectivo con el que trabajamos. Es sin duda un periodo marcado por la plasticidad, tanto en positivo como en negativo, por tanto es fundamental ofrecer respuestas educativas adecuadas y ajustadas a las necesidades de los menores. En el ámbito del acogimiento residencial nuestra labor educativa es muy importante, ya que para muchos de nuestros menores seremos un referente y un modelo, por lo que todas y cada una de nuestras actuaciones deben estar cargadas de contenido y bien fundamentadas.

El acogimiento residencial se ha convertido en los últimos veinte años en una medida muy distinta de las antiguas instituciones de menores. Hoy en día constituyen un conjunto de recursos de convivencia educativa, de muy variada tipología y centrados en las necesidades de los niños/as. Sin ninguna duda estas necesidades son de distinta índole, por ello es prioritario que los recursos educativos que ofrecemos respondan a esta varia-

da tipología de necesidades. Por ello es fundamental que desde nuestra situación privilegiada como centro de Atención para la infancia y la adolescencia, desde donde podemos detectar las distintas problemáticas, demos repuesta a todas y cada una de esas necesidades atendiendo de manera global al desarrollo integral del menor.

En este marco se ubica nuestro trabajo no quedándonos en una función meramente asistencial, sino buscando la forma de mejorar nuestra respuesta educativa. Al mirar a un menor debemos ver todo un mundo por descubrir, y analizar de manera personalizada cada caso, para ello se hace necesario trabajar en red para poder plasmar el caso de un menor lo mas ajustado posible a la realidad que esta viviendo.

Estos programas conforman en líneas generales la respuesta educativa que se esta dando a estos menores, como se puede apreciar es una línea de trabajo ambiciosa y muy completa pero desde nuestra óptica no se puede contemplar de otra manera ya que cada uno de los proyectos es importante en si mismo y complementa al resto. Aunque aquí los presentemos de una manera fragmentada, en la practica del centro se trabajan de forma transversal y global, dejando de ser meros programas desconectados unos de otros, y entre todo dan forma a un modelo educativo que impregna toda la cultura del centro. Si propugnamos el desarrollo integral del menor nuestra respuesta educativa no puede ser fragmentada, sino que debe ser global respondiendo a la naturaleza de un ser humano. Igualmente debemos contemplar todos los ámbitos del menor para ajustarnos a la realidad de ese individuo.

Anteriormente mencionábamos el gran cambio que se ha dado en el acogimiento residencial, dentro de este marco nuestro centro también ha sufrido grandes transformaciones y mejoras, proceso de mejora continua que esperamos derive en un modelo de trabajo que se pueda generalizar.

Esta transformación del centro surge de muchas y diferentes necesidades detectadas por el equipo educativo y técnico de los menores, Creo que el trabajo que se esta desempeñando en el ámbito social e institucional ha enriquecido la respuesta socio educativa que se estaba dando, desde una visión mas amplia que contemple necesidades fundamentales del individuo para su desarrollo emocional e individual. Sin duda el futuro que nos espera es alentador, cargado de nuevos proyectos, trabajando en esta línea podremos sentar las bases de un modelo de trabajo consistente, integrador y bien fundamentado. De hecho en estos ultimo años, ya se ven avances y una clara evolución del modelo que queremos consolidar.

EVALUACIÓN DE NECESIDADES DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS

Iriana Santos González¹
Amaia Bravo Arteaga²
Jorge F. del Valle³
Monica López López⁴
Ana María Sainero Rodríguez⁵

Una de las más acuciantes problemáticas que están viviendo los Sistemas de Protección a la Infancia en nuestro entorno es la llegada masiva e impredecible de *Menores Extranjeros No Acompañados*. Esto provoca no sólo el desbordamiento de los recursos sino también, en ocasiones, graves problemas de convivencia. Todo esto lleva a la necesidad de evaluar las necesidades específicas de estos menores facilitando la adecuada adaptación de los recursos e intervenciones puestas en práctica y resolviendo así algunas de las dificultades generadas. Para ello se desarrolla una investigación en la que se tiene en cuenta el punto de vista, tanto de los profesionales del Sistema de Protección implicados en la atención a estos jóvenes como de los propios jóvenes destinatarios de los servicios. Este planteamiento aporta un diagnóstico de las necesidades más relevantes y permite ofrecer algunas propuestas de líneas de intervención que ayuden a solventarlas.

La llegada de *Menores Extranjeros No Acompañados* (en adelante MENAs) requiere la atención prevista ante situaciones de desamparo. Siendo muy desigual el proceso, número y momento de llegada a cada territorio, las respuestas ofrecidas por parte de las diferentes Administraciones autonómicas y provinciales difieren notablemente.

Este fenómeno comenzó a mediados de los años 90 (Lázaro, 2007; Calzada, 2007) alcanzando su pico más alto a finales de esta década o principios de la siguiente (Proyecto CON RED, 2004; Jiménez, 2003; Senovilla, 2007).

¹ Investigadora del Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo (GIFI).

² Profesora Contratada doctora del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

³ Profesor Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

⁴ Investigadora del Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo (GIFI).

⁵ Investigadora del Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo (GIFI).

Además de la dificultad en la saturación de los recursos provocada por la difícil previsión en la llegada de estos menores (Fernández del Valle, 2006), en ocasiones, se ha generado otra dificultad aún más preocupante: la aparición de conflictos de convivencia. Estos conflictos pueden responder, al menos en parte, al hecho de que los recursos no respondan adecuadamente a las necesidades de los menores. Esta es una de las razones por las que una buena evaluación de las necesidades de estos jóvenes es requerida para desarrollar recursos y programas que se adecúen a su situación.

DESCRIPCIÓN DEL FENÓMENO

En primer lugar, se detallará a qué se hace referencia con la denominación de *Menores Extranjeros No Acompañados*. Se sigue para ello la definición recogida en la Resolución 97/C 221/03 del Consejo de Europa de 26 de junio de 1997 relativa a los menores no acompañados nacionales de terceros países en la cual se refiere a los MENAs como los “*Menores de 18 años, nacionales de países terceros, que llegan a territorio español sin ir acompañados de un adulto responsable de ellos, ya sea legalmente o con arreglo a los usos y costumbres, en tanto no se encuentran efectivamente bajo el cuidado de un adulto responsable.*”

En nuestro país estos menores proceden fundamentalmente del Magreb (Marruecos, Argelia) (Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía, 2006), con un porcentaje mucho menor de menores procedentes de los países del Este (Rumanía y Moldavia) y menores procedentes de los estados subsaharianos (Calzada, 2007; Proyecto CON RED, 2004).

Su proyecto migratorio está basado en una migración por motivos económicos, con la que buscan mejorar su situación personal y familiar (Calzada, 2007).

Los datos aportados por las distintas fuentes son confusos con respecto al número de estos menores acogidos en nuestro país (Senovilla, 2007), relatándose en algunos informes que éste es un fenómeno sobredimensionado. Y esto, por varias razones, entre ellas, la imposibilidad de concretar quiénes son, y por tanto, cuántos son (Dirección General de Infancia y Familia de la Junta de Andalucía, 2001).

En cuanto a la legislación que les afecta, en nuestro contexto estos jóvenes se verían directamente afectados como menores de edad en situación de desamparo por la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Y por su condición de extranjeros estarían sujetos a la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Como objetivo general de la investigación se estableció la evaluación de las necesidades de los menores extranjeros no acompañados acogidos en el Sistema de Protección de la Comunidad Autónoma objeto de estudio durante los meses de mayo y junio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos que se pretende alcanzar con el presente estudio son los siguientes:

- Conocer el perfil de los MENAs atendidos actualmente por el Sistema de Protección, en cuanto a sus variables personales, sociodemográficas (edad, sexo, procedencia, nacionalidad, situación en el país de origen, salida del país e itinerario) y su situación administrativa y legal actual. También valorar la satisfacción de los menores y las expectativas de éstos así como las dificultades que pueden presentar.
- Evaluar las necesidades de intervención socioeducativa que presentan estos menores a partir de la información proporcionada por todo el personal implicado en su atención así como por la información obtenida directamente de ellos.
- Elaborar una propuesta de recursos, programas y estrategias para mejorar la eficacia de las intervenciones y el ajuste a las necesidades objetivas de esta población y así poder solventar algunos de los desajustes mencionados.

METODOLOGÍA

Para cubrir los diversos objetivos se utilizaron varias técnicas, todas ellas basadas en la necesidad de plantear un proceso altamente participativo que permitiera recoger valoraciones y necesidades detectadas por los profesionales y los menores extranjeros.

Las técnicas empleadas fueron las siguientes:

- Reuniones de trabajo con los profesionales implicados en la atención directa de los menores (educadores), responsables de programas (coordinadores y directores de centros de acogida) y técnicos de los Programas de Acogimiento Residencial y Urgencia del Sistema de Protección. Dichas reuniones se llevaron a cabo sobre un protocolo diseñado *ad hoc* para la investigación.
- Registro sobre datos básicos de la población de MENAs atendidos en cada programa (de la red general y urgencia). Diseñados específicamente para esta investigación.
- Cuestionarios: *Child Behavioral Checklist* (CBCL) (Achenbach, 1991), *Cuestionario de apoyo social* (Del Valle y Errasti, 1991), la escala de Satisfacción *Satisfaction with Life Scale* (SWSL) de Diener et al. (1985) y la escala de Bienestar Personal *Well-Being Index* de Cummins (1998).
- *Entrevista semiestructurada* dirigida a los menores.

En cuanto a la muestra, en esta investigación se han seleccionado las muestras, en función del procedimiento. Así, a las siete reuniones de trabajo mantenidas acudieron 50 informantes clave.

Con respecto a los registros sobre datos básicos se recogieron 25 registros de datos básicos de los centros y 95 sobre datos personales de los MENAs acogidos.

Además, se analizaron los datos de 73 CBCL, 58 Cuestionarios de Apoyo Social, 41 escalas de satisfacción y 16 escalas de bienestar.

Para finalizar, se mantuvieron 58 entrevistas con MENAs.

CLAVES PARA AVANZAR

A continuación se recogen sucintamente las conclusiones-necesidades más importantes derivadas de esta investigación:

Necesidad de un procedimiento adecuado y fiable en la determinación de la edad. Este es un punto especialmente polémico por varias razones y sus consecuencias son especialmente relevantes en el trato que estos jóvenes recibirán así como en la posibilidad de acceder a los recursos disponibles.

Consideración individual de los casos. Hasta ahora, se ha considerado a los MENAs como un colectivo con idénticas necesidades. Es imprescindible establecer como punto de partida las diferencias individuales en esta población. Esto hace necesaria una evaluación individual de las necesidades que permita adaptar la intervención al caso concreto. Dicha evaluación debería ser además continua, lo que facilitaría adaptar las intervenciones a los cambios que se vayan produciendo.

Respeto a los derechos de los menores. Es imprescindible, en este proceso, no obviar los derechos de los menores, insistiendo en la necesidad de su participación en la toma de decisiones y en informarles de aquéllos aspectos que les influyen directamente. Estos son aspectos claves en lo que se refiere respeto al derecho a ser oído de los menores.

Agilidad en la gestión de la documentación. Si bien en el ámbito de esta investigación el permiso de residencia no supone demasiados inconvenientes, no ocurre lo mismo con el permiso de trabajo. Es imprescindible la agilidad en la tramitación de la documentación del menor para facilitar así la integración de éste en la sociedad de acogida cuanto antes y como un ciudadano más.

Inserción e integración social, tratando de evitar alojarles en hogares alejados de los núcleos urbanos impidiéndoles participar y hacer uso de los diferentes recursos comunitarios.

Estabilidad y formación adecuada de los equipos educativos. Estabilidad que permita a estos jóvenes establecer vínculos afectivos con figuras de referencia y formación que facilite la labor profesional de los equipos educativos que intervienen con estos menores.

Formación a los menores en el idioma. Esencial para una integración social y cultural plena.

Desarrollo y puesta en marcha de programas de intervención en el consumo de sustancias, fundamentalmente, inhalantes.

Atención adecuada y adaptada en salud mental. Esta es una necesidad que afecta a todos los niños, niñas y jóvenes insertos en el Sistema de Protección pero que es especialmente relevante en estos casos en los que, con cierta frecuencia, ni siquiera es considerada una necesidad. Además es importante destacar la exigencia de trabajar el concepto de salud mental con estos menores tratando de evitar el rechazo hacia esta intervención por cuestiones culturales.

Incidir en el desarrollo de actividades de ocio. Es importante no olvidar la importancia de estas actividades que los jóvenes valoran mucho y por lo que suponen en la integración social.

Abordaje serio y con garantías de las experiencias delictivas para todos los implicados, especialmente los jóvenes. Una buena intervención a este respecto ayudaría a reducir el número de incidentes así como evitaría la prolongación y agravamiento de

la carrera delictiva. Además podría ayudar a reducir las expectativas negativas que en ocasiones se generalizan sobre estos jóvenes.

Acentuar los esfuerzos sobre la sensibilización social evitando así que se generen estereotipos negativos que impidan la integración en el contexto de acogida.

Apoyo en la emancipación. Esta es una cuestión preocupante para todos los jóvenes que abandonan el Sistema de Protección pero aún es más preocupante en estos casos en los que las redes de apoyo social son muy débiles o inexistentes.

Fomentar el desarrollo de unas buenas y consistentes redes de apoyo social. Enlazando con el punto anterior, recordar la importancia de trabajar para que estos jóvenes desarrollen unas buenas redes de apoyo social que evitarían muchos de los problemas y dificultades mencionados.

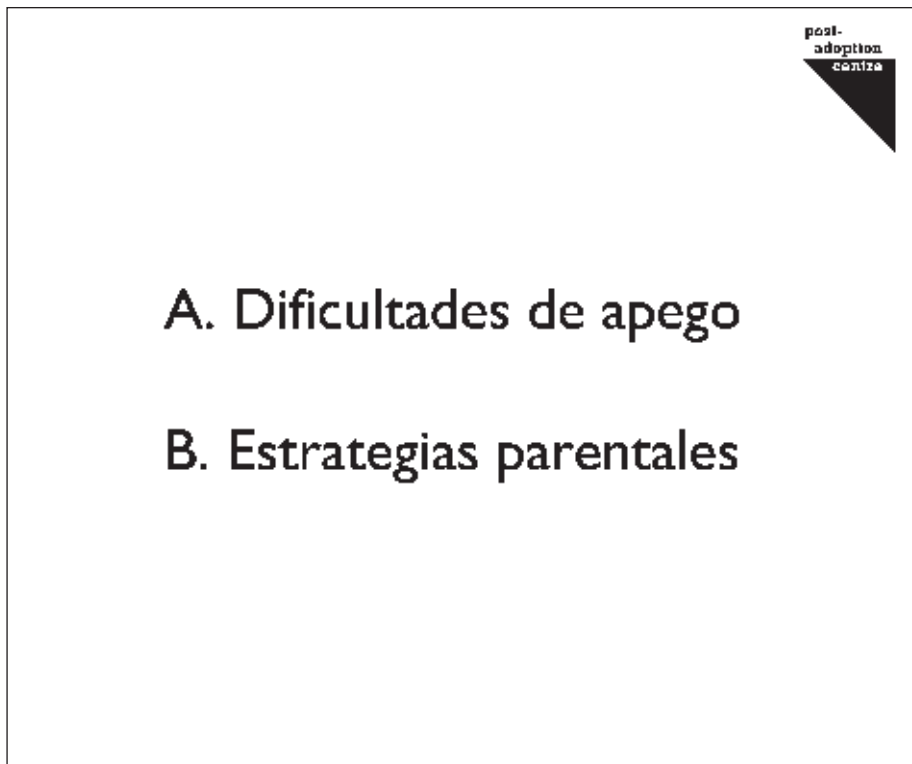
BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Achenbach, T. M. (1991). Manual for the Child Behavior Checklist/4–18 and 1991 profile. Burlington. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía (2006). Entre la represión y la protección. Menores extranjeros no acompañados en Andalucía.
- Calzada González, O. (2007). La protección de los menores extranjeros no acompañados en Cantabria. Cantabria. Dirección General de Políticas Sociales.
- Cummins, R. (1998). Quality of Life Definition and Terminology . Blackburg, Virginia. The International Society for Quality-of-Life Studies. www.cob.vt.edu/market/isquols/bibres.htm
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dirección General de Infancia y Familia. (2001) Informe: Menores Extranjeros No Acompañados. Sevilla. Consejería de Asuntos Sociales, Junta de Andalucía.
- Fernández del Valle, J. (2006). Los nuevos perfiles de desprotección infantil. En VIII Congreso Estatal de Infancia Maltratada. Promoviendo el Bienestar Infantil. "Tratándoles, tratándonos bien". Santander, 23, 24 y 25 de noviembre de 2006, ISBN: 84-690-2566-X
- Fernández del Valle, J. y Errasti, J.M. (1991). Redes de apoyo social en menores acogidos en centros de servicios sociales de protección. Comunicación presentada al III Congreso de Evaluación Psicológica. Barcelona.
- Lázaro, I. (2007). Menores Extranjeros No Acompañados: La situación en España. *Prolegómenos. Derechos y Valores de la Facultad de Derecho*, 10(19), 149-162.
- Proyecto CON RED (2004). Rutas de pequeños sueños. Los Menores Migrantes No Acompañados en Europa. Actas del I Seminario Europeo. Barcelona. Fundación Pere Tarrés y Universidad Ramón Llull.
- Senovilla, D. (2007). Situación y tratamiento de los menores extranjeros no acompañados en Europa. Un estudio comparado de 6 países: Alemania, Bélgica, España, Francia, Italia y Reino Unido. Bélgica. Observatorio Internacional de Justicia Juvenil.

5.- INTERVENCIÓN

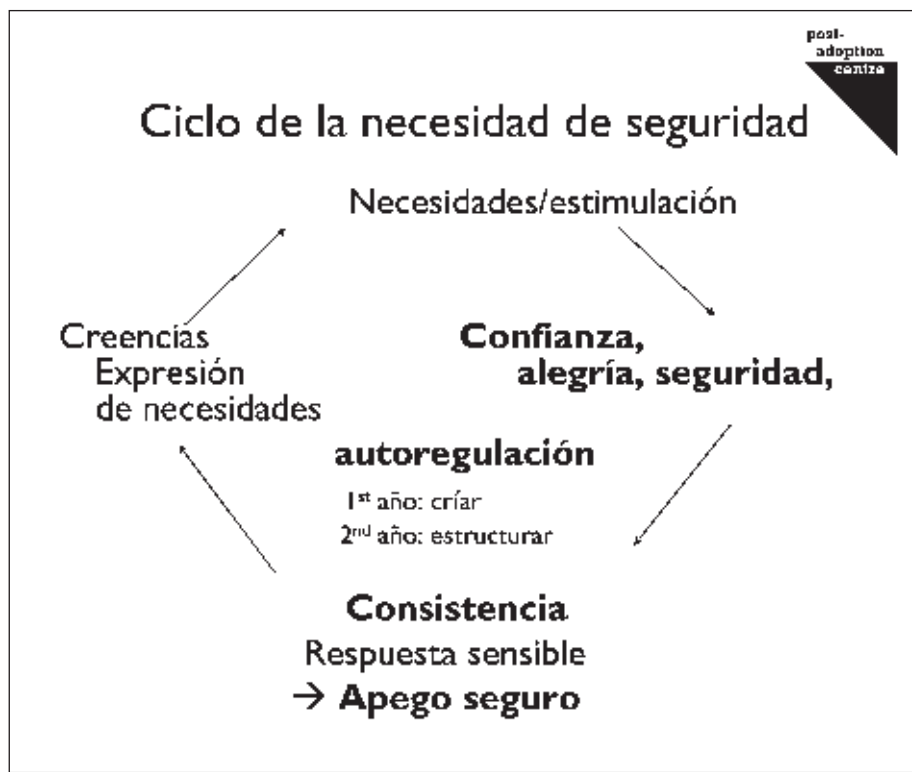
EDUCANDO NIÑOS CON DIFICULTADES DE APEGO

Franca Brenninkmeyer¹
Traductora: Susana Guerra Barrera²



¹ Post-Adoption Centre, London.

² Psicóloga de Apoyo a Familias en Servicios Sociales.



post-adoption center

Apego

= **Relación duradera** entre el niño y su cuidador **constituida a lo largo del tiempo**, por dos **'sistemas conductuales' instintivos**:

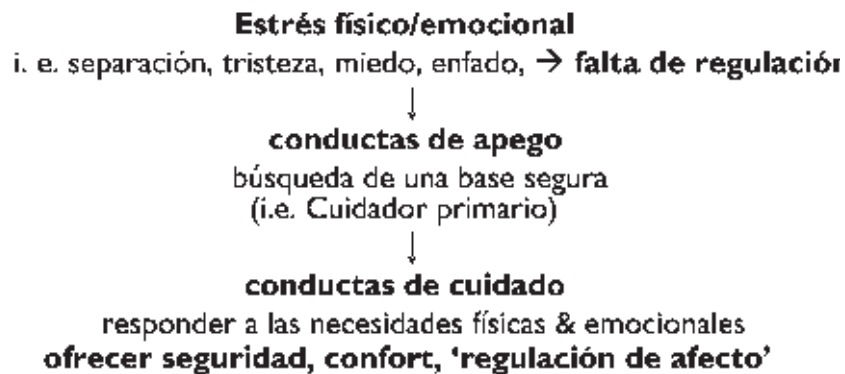
- **Conductas de apego del niño** (sonreír, llorar, moverse): provoca & mantiene proximidad/seguridad
- **Conductas de cuidador** (sostener, calmar, reconfortar, alimentar): provoca proximidad & confort; regula afecto

Apego seguro

- Las conductas de **cuidado** son acordes a las **conductas de apego**
- El ajuste parece incrementarse cuando el número de cuidadores es limitado
→ **la eficacia del cuidador le convierte en cuidador primario, y a lo largo del tiempo este cuidador se convierte en figura de apego primaria**

Apego & Falta de regulación

1) Figura de apego primaria = base segura



Apego & Exploración

2) La figura de apego primaria –
base segura
desde donde
el mundo puede ser explorado

Cuanto más seguro se sienta un niño



más libremente y mejor puede jugar y explorar

Apego & Desarrollo del cerebro

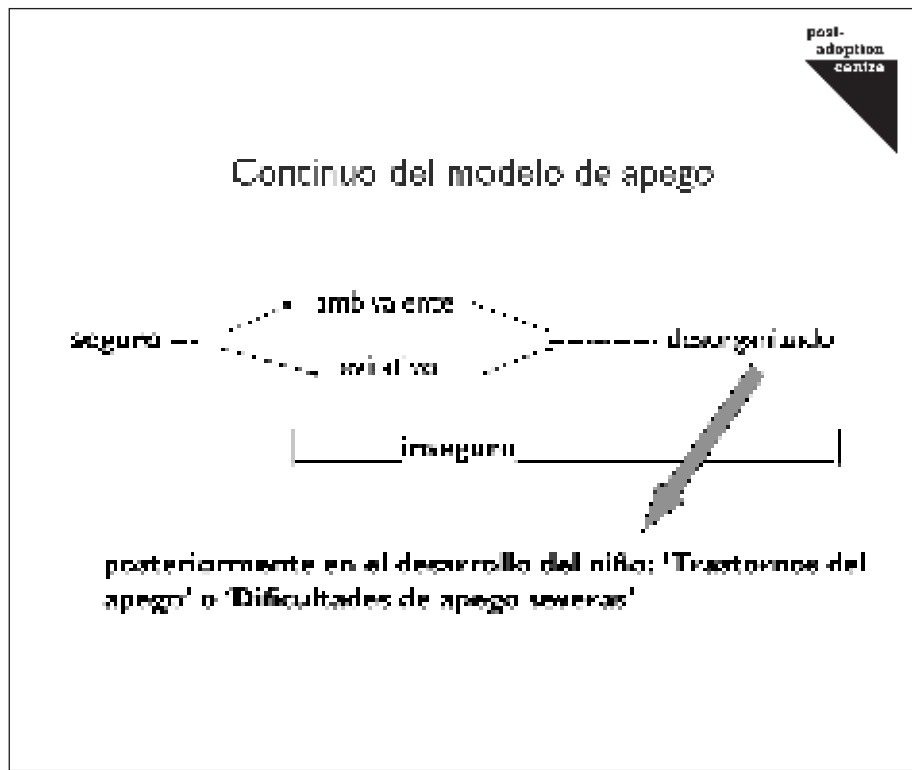
video

'The first years last for ever'

www.parentsactionstore.org

Desarrollo de las dificultades de apego en resumen...





- post-adoption center
- ### Síntomas de dificultades de apego severas
- **Conductas: desafiantes, con pobre control de impulsos, irresponsables**
 - con frecuencia: actos peligrosos, mentiras, robos, provocaciones, destructivos consigo mismos o con otros, agresivos
 - a veces: manifestaciones sexuales, crueldad con los animales, incendios

Síntomas (cont.)

- **Emociones: enfado, irritabilidad, desconexión, 'perdido', ansiedad, depresión**
 - las rabietas pueden durar horas
 - afecto inapropiado (por ejemplo: reírse ante malas noticias)

Síntomas (cont.)

- **Relaciones: incapaces de dar y recibir afecto de forma genuina**
 - amistosos y afectuosos de forma indiscriminada con los extraños
 - falta de contacto ocular
 - rechazo o 'cierre' al menos que él/ella quiera algo
 - necesidad intensa de control
 - falta de empatía

Síntomas (cont.)

- Pensamientos: **negativos o 'ausentes'**
 - o creencias negativas acerca de sí mismo y de los otros
 - o falta de pensamiento 'causa y efecto'
 - o falta de coherencia

Síntomas (cont.)

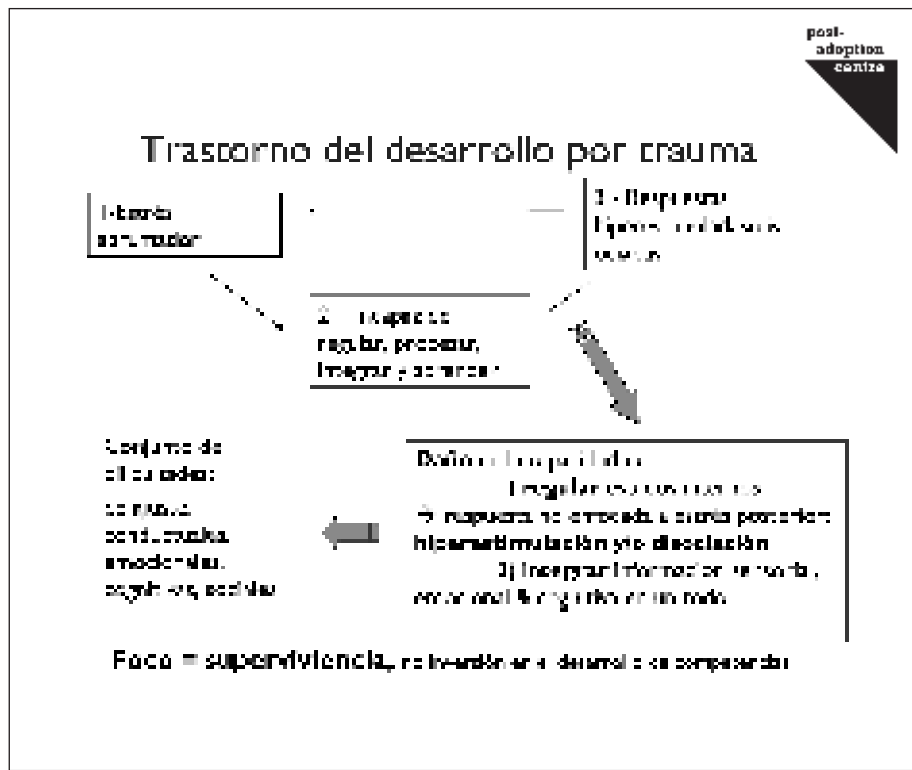
- Físicos: **higiene pobre, pero normalmente buena salud:**
 - o a veces enuresis y/o encopresis

Síntomas (cont.)

- Morales, espirituales: **falta de conciencia y creencia en el bien**
 - falta de valores pro-sociales,
 - identificación con el mal

Síntomas: ¡Atentos!

- Los síntomas enumerados **no están** en la descripción de '**Trastornos Reactivos del Apego**' del **DSM-IV**
- TDAH, Síndrome Alcohólico Fetal, Trastornos del comportamiento, Trastornos negativistas desafiantes, etc. tienen síntomas similares
- '**Trastorno del desarrollo por trauma**' (Bessel van der Kolk) es una alternativa interesante...



post-adoption
centra

Trastorno del desarrollo por trauma Intervención

3 componentes de la intervención

Apego:

- rituales, rutinas
- capacidad del cuidador para **manejar afectos intensos**
- **ajuste** del cuidador
- **alabanza** y refuerzo del cuidador

Regulación:

- **identificar** emociones
- **expresar** emociones
- **modular** emociones

Competencias:

- **dominio** del ambiente
- oportunidades para el contacto **social**
- construir sobre las **capacidades** del niño
- favorecer la **práctica** y la **autoevaluación**



B. Estrategias parentales



Básicas para el apego parental

1. Disponibilidad: física y emocional
2. Reducir la estimulación, incrementar las rutinas
3. Estructurar
4. Criar

Básicas para el apego parental

5. Jugar
 6. Los padres necesitan cuidar de sí mismos
- Hacer amigos con el concepto de **'padres terapéuticos'** adecuados: un niño tiene necesidades especiales

I. Disponibilidad

- Física: estar ahí
- Emocional: - necesidades de los padres para **manejar el afecto intenso o la ausencia de afecto en el niño**
 - necesidades de los padres para **manejar sus propias** emociones
 - necesidades de los padres para **ajustar las emociones y las conductas**

Otras características parentales importantes

- Ser consciente del propio apego vivido
- Ser consciente del dolor de los niños difíciles
- Ser consciente del riesgo de 'trauma secundario'
- Paciencia y Persistencia
- Creatividad
- Bien con 'Atreverse a ser diferente'

2. Reducir la estimulación – incrementar la predictibilidad

- Ritmo lento en casa: limitar el número de juguetes, actividades, visitas
- Establecer rutinas & rituales familiares
- Música relajante en casa/coche
- 'Tiempo de relax'
- Juegos de ordenador y televisión muy limitados; mejor cintas de cuentos
- Mantener la casa libre de obstáculos & limitar los cambios

3. Estructurar → Límites

- ¡Sin límites el niño se siente inseguro!
- Los padres están al cargo – no el niño
- La consistencia es esencial: no saltarse los límites
- Las conductas 'positivas' pueden practicarse a través de juego de roles
- Las conductas problemáticas continuarán mientras...

3. Estructurar

**Dar alternativas → proporciona al niño
sentido de control**

+

**consecuencias → el mejor profesor para el
niño**

Diferencias entre Castigo y Consecuencia

Castigo:

- inflinge dolor
- con frecuencia puesto bajo la frustración/el enfado
- con frecuencia no relacionado con la conducta
- resulta en el cumplimiento, no en la internalización
- hace que los padres se sientan como un dragón

Consecuencia:

- enseña
- debería ser hecho con empatía
- se ha pensado – conexión al 'delito'
- funcionará a largo plazo
- hace que los padres se sientan mejor

I. Atrévete a ser 'duro con amor'

Cada alternativa → consecuencia + empatía
(¡no sarcasmo!)

'lamento tanto que no irás a nadar, a bailar, no tendrás propina, etc.'

2. Ofrecer la alternativa real = los padres pueden aceptar ambas opciones

- puedes darte una ducha o un baño
- puedes ducharte hoy o mañana
- puedes lavarte los dientes antes o después de desayunar
- puedes hacer tus deberes después del colegio o después de la cena

3. Ofrecer la alternativa y hacer conscientes de las consecuencias naturales

- puedes desayunar ahora, o puedes esperar para comer algo hasta la hora de la comida
- puedes hacer los deberes, o explicarle al profesor mañana porqué no los has hecho
- puedes meter tu ropa sucia en el cubo de lavar y la lavaré, o dejarla tirada en el suelo y lavarla tú mismo
- puedes ponerte el chubasquero, o mojarte
- puedes no ducharte e ir oliendo mal al colegio

4. Ofrecer la alternativa y hacer conscientes de la consecuencia impuesta

- puedes hacer tu tarea y disfrutar de un rato en el ordenador, o no hacer tu tarea y no pasar un rato en el ordenador
- puedes hacer tus tareas y jugar hoy, o no hacer tus tareas y no jugar hasta mañana
- puedes portarte bien y ganarte la propina, o portarte mal y no tener propina

5. Tratar de mantener una única consecuencia impuesta

no acostarte a tu hora → consigues un abrazo, pero ningún cuento

o

acostarte a tu hora → un abrazo y un cuento

6. Probar ocasionalmente **alternativas raras...**

puedes seguir portándote mal, o

- pedirme que baile contigo
- tocar la trompeta (cuando no haya una trompeta en la casa)
- ir y gritar con un cojín en la cara
- tomarte un respiro para dejar de portarte mal!

Hacer esto con **humor, no con sarcasmo!**

7. Puedes **incluir un mensaje paradójico** en la alternativa

puedes empezar a calmarte, o

- dejar que las cosas vayan a peor
- perder el control
- romper algunos de tus juguetes

8. A menos que el niño tenga dificultades de aprendizaje no repetir las consecuencias (naturales o impuestas), sólo mostrar empatía:

Ya sé; tal vez; posiblemente; ¡oh, cielos!; lo lamento tanto; la vida es dura; no es justo; es tan molesto para ti; interesante; debes sentirte fatal; espero que funcione; buena elección; interesante elección; mala elección, pero te sigo queriendo; nunca pensé en eso; etc.

9. Una vez que el niño entienda las alternativas y las consecuencias:
permitirle que adivine las consecuencias

- puedes hacer tus tareas o no, puedes adivinar las consecuencias
- puedes portarte bien o mal; es fácil para ti adivinar qué es lo que pasará a continuación
- puedes meter tu ropa sucia en el cesto o no, tú eliges y ya sabes las consecuencias

10. Dejar claro que tanto
el niño + los padres tienen alternativas

Tú eliges portarte mal, Yo elijo no llevarte con tus amigos

Tú eliges no hacer tus tareas, Yo elijo hacer las mías, pero no las tuyas

Tú eliges mostrarte cariñoso con toda la familia, también lo elijo Yo

4. Criar

- a. Contacto ocular
- b. Tocar/Sujetar
- c. Olores
- d. Regular los sentimientos
Empatía
- e. Alimentar
- f. Hacer separaciones cuidadosas

a. Contacto ocular

- Inicialmente captar el contacto ocular durante momentos de diversión, de juego:
cantar canciones infantiles & juegos terapéuticos son muy eficaces
- Prolongar el contacto ocular durante los momentos de juego
- Estimular el contacto ocular durante la alimentación
- Nunca forzar el contacto ocular; sólo estimularlo de manera jovial

b. Tocar

- Sostener al niño mientras se le da el biberón (los padres sujetan el biberón)
→ Explícitamente permitir regresión en casa
- Bailar suavemente con el niño
- Llevar al niño - tener contacto piel con piel
- Si se muestra reacio al contacto: buscar un buen punto desde el que empezar
- Permanecer al lado del niño con rabieta o inconsolable, pero no intentar hacerle razonar, sólo susurrarle en un tono de voz suave

b. Tocar

- Atender heridas físicas
- **Abrazos** - **muchos** si el niño los acepta
 - **'Soy experto/a en abrazos'**: con un niño dependiente, ansioso, los padres deciden cuando abrazarle
 - no abrazos de extraños
- Encontrar un abrazo/caricia personalizados para cada niño
- Introducir momentos de 'achuchones': incrementar gradualmente segundos/minutos

c. Olores

- Intentar mantener siempre los mismos olores personales
- Lleva tiempo acostumbrarse a los olores ...
- Permitir que el niño lleve parte del 'olor de los padres' al colegio, la guardería, las vacaciones
→ un pañuelo, camiseta, jersey...

d. Regulación de Sentimientos

- Favorecer la expresión de sentimientos: preguntar qué, quién, dónde, cuándo, cómo, pero no: ¡por qué!
- Averiguar: 'Parece que estuvieras triste, enfadado...'
- Validar/modelar: 'Yo creo que me sentiría triste, confuso...'
- Validar/compartir: Lo siento por ti; Me gustaría poder alejar todos esos sentimientos, pero sólo puedo compartirlos contigo; Es tan doloroso... todas esas cosas que te han pasado; etc.
- Sostener al niño: emocional y físicamente si el niño lo permite

d. Regulación de Sentimientos

- Construir/Buscar un libro de historias personales/una caja de recuerdos
- Leer libros sobre sentimientos, sobre ser un niño acogido/adoptado
- Escribir una carta 'terapéutica' a una persona importante en el pasado del niño
- Pintar/Hacer un dibujo de eventos/personas en la vida del niño
- Utilizar marionetas, peluches para actuar y hablar a través de ellos

e. Alimentar

- La alimentación es parte de la crianza y puede ser rechazada por el niño
- Nunca presionar para que el niño coma
- Asegurarse de que hay snacks/bebidas saludables disponibles a lo largo del día
- Regular/limitar la sobreingesta
- Implicar al niño en la preparación de la comida sólo si el niño disfruta haciéndolo: los padres deberían ser los criadores!

f. Separaciones cuidadosas

- **Enfatizar que los padres siempre vuelven:** son seguros, son padres 'que regresan'
- **Dar al niño una foto de él/ella con los padres para que la lleven consigo en el bolsillo o en la mochila**
- **Los padres pueden escribir breves notas de 'pensando en ti' para que las lleven en la mochila**
- **Utilizar historias & juegos de rol para afrontar dificultades de separación**
- **Evitar las separaciones prolongadas/el aislamiento de los padres**

5. 'Jugar'

- Estimular el 'hacer' más que el 'consumir'
- Juegos no competitivos, acordes al desarrollo → Terapéuticos
- Juego físico, interactivo, creativo: juego constructivo
- Transformar los juegos negativos en positivos: orinarse, salivar...
→ regar flores
- Los padres también eligen algo que les gusta hacer a ellos (pintar, construir, cocinar, cantar, actuar...)

5. Jugar

- Jugar al escondite, 'zapatito inglés'
- Jugar a 'dar y recibir' / juegos de turnos
- Jugar a juegos divertidos
- Hacer vídeos/fotos del niño y los padres jugando juntos, y ver el vídeo/las fotos

6. Los padres cuidan de sí mismos

- La educación terapéutica es agotadora: el dormir lo suficiente es esencial
- Cuando el niño no responde a los padres: los padres necesitan tiempo lejos del niño para mantener sana su propia autoestima & recursos personales
- Los padres necesitan apoyo de un reducido número de amigos de confianza y familiares
- Los padres pueden beneficiarse de seminarios y grupos de apoyo específicos
- Los padres pueden necesitar apoyo profesional

7. Estrategias educativas de los padres

Franca Brenninkmeyer
Post-Adoption Centre, London

Aspectos esenciales de la estimulación educativa del apego

- Disponibilidad física y emocional
- Reducir la estimulación, aumentar las rutinas
- Estructura → confianza
- Cariño: introducir amablemente el contacto ocular, el tacto, el movimiento, el abrazar con cariño, el hacer de espejo, el humor
- Juego, juego, juego
- Cuidar de uno mismo: si el niño no responde, los padres necesitan “recargarse” de otra manera si el niño no es reforzante

Sugerencia: disminuir la estimulación, introducir predictibilidad

- Reducir la estimulación: juegos constructivos, limitar la televisión y los juegos electrónicos
- No hacer muchos cambios en la casa
- Disminuir el ritmo del hogar
- Establecer rutinas, rituales familiares
- Música relajante
- Jugar con el niño al estilo de la terapia por el juego

Sugerencia: contacto ocular

- Empezar el contacto ocular en actividades divertidas, en ratos de juego: cantar juntos canciones es muy eficaz
→ Juegos terapéuticos
- Mantener el contacto ocular durante los ratos divertidos y de juego
- No forzar nunca el contacto ocular; si no funciona espontáneamente, hay que intentarlo como en un juego

Sugerencia: tacto

- Dar el biberón mientras se tiene cogido al niño (el padre o la madre es quien tiene cogido el biberón)
- Acunar suavemente, bailar con el niño
- Llevar al niño en brazos
- Contacto piel a piel
- Si el contacto es aversivo: buscar un buen lugar desde el que empezar
- Estar junto (o coger) al niño que llora o grita de forma inconsolable, no tratar de razonar al niño en ese momento
- Mostrar una clara preocupación por "heridas"/"daños"
- Premiar la conducta con premios sensoriales: tacto, caramelos, besos

Sugerencia: olfato

- Mantener los olores personales
- Acostumbrarse a los olores lleva tiempo...
- Dejar que el niño se lleve un poco del "olor de los padres" a la escuela, a casa de otras personas que cuidan de él, si se marcha de vacaciones...
→ bufanda sin lavar, camiseta, chándal...
- Asociar comida con padres

Sugerencia: Separaciones

- Énfasis en que los padres siempre vuelven: son padres seguros, que no desaparecen
- Darle al niño una foto plastificada de él con los padres para que la lleve en el bolsillo, en su mochila...
- Escribirle breves notas de "pensando en tí"
- Usar cuentos para abordar los problemas de separación
- Practicar la separación en juegos de rol familiares
- Evitar la separación de los padres ← → "tiempo fuera" o aislamiento

ACOMPañANDO AL NIÑO EN LAS TRANSICIONES

Elvira Álvarez Baz¹

Dentro del campo de protección a la Infancia, en el desarrollo e implementación de diferentes apoyos o medidas cuyo objetivo básico será el de cubrir las *necesidades de los niños y niñas*, se pueden generar, además, necesidades específicas como las *derivadas de la separación* y cambio de las personas y entornos de referencia.

Para el niño o la niña, entender estos cambios, estas transiciones y los sentimientos que estas situaciones provocan, resulta primordial para lograr una buena *adaptación* al nuevo espacio o contexto.

El desatender nuestra parte de responsabilidad en este proceso puede llevar al niño o la niña a necesitar asistencia terapéutica, a tener baja autoestima, a manifestar problemas de conducta, a perder la confianza en el adulto e incluso a no reconocer qué situación es la que provocó esa medida de protección. Resulta básico, entonces, responderle con una *preparación cuidada, estructurada y planificada* para la separación o la transición pues, de forma independiente a la alternativa que se plantee, este cambio le afectará y debemos ocuparnos de que lo haga de forma natural y ajustada.

Concebir de esta forma nuestro trabajo nos lleva a buscar *herramientas* que nos ayuden a *situar los objetivos* sobre los que debemos trabajar, a entender lo que el niño o la niña siente, a *comprenderle*, a *relacionarnos* y a *comunicarnos* con él o con ella de forma que obtengamos cierta seguridad en lo que estamos haciendo y que esto resulte mejor que no haber hecho nada.

Dentro del programa de *Acogimientos Especiales* que la Fundación Meniños desarrolla en Asturias estamos trabajando, con nuestro programa, en la preparación a los niños, niñas y adolescentes antes de irse a vivir con una nueva familia de forma permanente o como paso previo a una adopción.

INTRODUCCIÓN

La idea de que el eje de la atención a los niños, niñas y adolescentes ha de ser el cubrir sus necesidades cada vez cobra más fuerza y ha desencadenado diferentes intentos de clasificación de necesidades que faciliten el diseño de servicios adecuados, teniendo en cuenta

¹ Fundación Meniños. Delegación de Asturias. delegacion.asturias@meninos.org www.meninos.org.

las necesidades de los niños y niñas a quienes van dirigidos, y que propicien la elaboración de programas individualizados destinados a la atención de éstas en cada caso. (Fernández del Valle, J. y Fuertes, J. 2000).

Las necesidades básicas del niño o niña que llega al sistema de protección son las de cualquier niño o cualquier niña. Pero, además, presentan necesidades específicas derivadas del proceso de separación por el que están atravesando. (Palacios, J. 2006).

El niño, la niña o el adolescente, dentro del sistema de protección, se encuentra con continuos cambios y transiciones en los que vivirá un doble proceso: por un lado ha de separarse de su entorno y experiencias previas y, por otro, debe adaptarse a una nueva realidad. Son muchos los retos y exigencias a los que se enfrentan y mucho lo que dejan atrás. Esta pérdida y los sentimientos que conlleva no sólo se refieren a la separación de las personas principales de su vida sino también a otras situaciones a las que se siente vinculado.

Con independencia de la situación de partida y de la alternativa que se plantee, este proceso le afectará siempre y debemos ocuparnos de que lo haga de forma natural y ajustada. Es importante entonces no perder de vista nuestro papel y nuestra responsabilidad sobre esta necesidad del niño o la niña de conocer o de tener respuesta y tendremos que responderle con una preparación cuidada, estructurada y planificada para la separación o la transición.

La referencia constante de nuestro trabajo en este sentido será el niño o niña protagonistas de su historia, con derechos que debemos amparar y con necesidades cuya cobertura debemos garantizar, con capacidades que no siempre han sido tenidas en cuenta y que experimentan sentimientos difíciles de explicar, tienen claros sus intereses y poseen grandes potencialidades que pueden llevar a que la medida que se ha tomado sea la idónea o resulte un fracaso. En la mayoría de las ocasiones nuestro "cliente" no sabe con claridad qué es lo que ha ocurrido y si lo sabe aún no ha podido o no ha sabido ordenarlo y entenderlo.

Con frecuencia estos niños y niñas han pasado por diferentes hogares, o han tenido diferentes adultos de referencia, o no han tenido un hogar estable ni figuras de referencia estables. En ocasiones, la corta edad nos asusta o la edad avanzada nos aterra.

Nos encontramos en la posición de trabajar con fantasías, duelos, sentimientos... Además, los perfiles, intereses y valores de los niños son diferentes en cada ocasión. Nuestra infancia y la suya ya no tienen mucho en común y en ocasiones tampoco compartimos valores ni intereses.

En el desarrollo de nuestro programa, atendiendo a acogimientos cuyo pronóstico podría resultar menos optimista al tratarse de niños con características especiales, cada vez cobra más fuerza la idea de que la preparación de las familias ha sido determinante para la buena marcha de los acogimientos pero la cuidada preparación de los niños y niñas es imprescindible.

LA PREPARACION DEL NIÑO O LA NIÑA

En los procesos de separación del niño o niña de aquello que le aporta seguridad es fundamental comprender los sentimientos que se producen y acompañarle en el ajuste a estos cambios, ayudándole a entender lo que está pasando y a poder integrarlo de forma adecuada en su historia.

Así, le acompañamos en la separación y en su "transición" a la situación nueva, favoreciendo que pueda mostrar sus sentimientos, ayudándole a tomar conciencia de la propia historia y en la creación de nuevos vínculos.

Pero ¿Cuándo es necesario elaborar un Plan de Preparación? las siguientes preguntas pueden servir de respuesta: ¿Cuándo hay que hablar con el niño o la niña de su historia, o de las dudas que tiene en torno a su familia, a la residencia, o al momento en que se vaya? ¿Cuándo debe saber lo que sus padres han de hacer para poder hacerse cargo de él o ella de nuevo, o lo que no han hecho para poder hacerse cargo de él o ella algún día? Así nuestra respuesta a todos estos “cuando” tendría que ser “Siempre”. De no ser así, es necesario elaborar un Plan de Preparación al menos cada vez que vayan a darse o se den cambios importantes, cada vez que exista alguna transición. En nuestro caso, cada vez que valoramos una propuesta de acogimiento.

Nuestra responsabilidad es la de que esta información forme parte del día a día del niño o niña. Tener cierto control sobre lo que pasa o puede pasar en su vida le ayudará. La inclusión del niño o niña en la toma de decisiones sobre su vida le ayuda a entender las transiciones, le motiva para el cambio y facilita la adaptación.

En esta línea pensamos que todos los niños y niñas deben estar “preparados”, desde un Plan de Preparación individual y buscando los recursos y lugares más adecuados, intentando dar respuesta a las necesidades que presentan de información, apoyo, posibilidad de expresar sentimientos de forma adecuada, tiempo para adaptarse y resolviendo sus dudas.

Con los bebés y niños y niñas muy pequeños atenderemos sobre todo a la necesidad de seguridad. Cuando estemos trabajando con un niño o niña de siete años advertiremos que es capaz de comprender mejor las causas de la separación pero que, a la vez, posee más capacidad para fantasear. En diferentes tiempos y atendiendo a cuestiones diferentes, lo cierto es que debemos trabajar con todos los niños y niñas.

CÓMO LLEVARLO A CABO

En el desarrollo de nuestro programa, tras haber encontrado la familia capaz de responder a las necesidades que presenta el niño o niña, comienza el desarrollo del Plan de preparación del niño. En este momento todas las personas de referencia del caso: responsable de caso de la administración, educado o educadora de referencia y responsable de caso en la Fundación meniños, compartimos toda la información en pro de diseñar el Plan de Preparación y el plan de Acoplamiento del niño o niña en la familia.

Se consensúa este Plan y se comienzan las entrevistas con el niño o niña. En esta planificación, en primer lugar, debemos tener en cuenta el *proporcionarle información*. El niño o niña tiene que encontrar en estos espacios y entrevistas la ocasión para resolver sus dudas, para poder entender qué es lo que está pasando y las alternativas que existen, que cosas puede decidir y cuales no, quien toma las decisiones...

Le ofreceremos también *apoyo, consuelo y acompañamiento*. Le brindaremos el espacio y la posibilidad para expresar sentimientos y podremos ayudarle a expresarlos de forma que no se haga daño a sí mismo ni a los demás.

Es importante que le demos *tiempo* para masticar y digerir. “Sus” tiempos no siempre van a la par de los tiempos administrativos o judiciales o de los adultos que le rodean. Por eso, en la reunión en la que se consensúa el contenido del plan de preparación y del plan de acoplamiento, se fijan tiempos para resolver las cuestiones administrativas y legales y que estas no perjudiquen la marcha del proceso en los tiempos que el niño o niña vayan marcando.

Así el *plan de preparación* del niño o niña para el Acogimiento: Debe contener objetivos claramente definidos, consensuados, realistas y posibles, con la finalidad claramente estable-

cida. Tiene que partir del Plan de Caso y darle coherencia y continuidad a todo el proceso. Debe contener un Plan "B" o alternativo. Tiene que contemplar el momento emocional, evolutivo y social del niño y, por supuesto, debe ser flexible, individual y no es generalizable.

Los *objetivos específicos* que contiene el plan de preparación serán el resultado del análisis conjunto de aquellos factores que potenciarán la buena marcha de nuestras actuaciones y de aquellos factores de riesgo con los que debemos contar para, en la medida de lo posible, mitigar su efecto. Solo este análisis nos orientará en los objetivos que debemos proponernos o nos ayudará en la consecución de éstos.

No obstante, podemos hablar de *objetivos generales* del Plan de Preparación, que suponen las líneas a seguir en cualquier caso. Citaré los descritos por Triseliotis (1994) para la preparación del niño o niña para una adopción pues, a mi modo de entender este trabajo, están aún vigentes y se adecuan a lo que supone trabajar cualquier transición.

1. *Ayudar al niño o niña a mantener su identidad, favorecer que pueda manifestar sus sentimientos y ayudarle a tomar conciencia de su historia personal.*
2. Prepararle para la incorporación en una nueva familia.
3. Exponer con cuidado y afecto la realidad de la situación de la familia de origen e infundirles seguridad dándoles las explicaciones del proceso.
4. Informarle de lo que es la medida, de qué implica en cuanto a sus derechos y obligaciones, de las diferencias de vivir en una u otra situación
5. Ofrecerle pautas de actuación: Ayudarle a percibir la medida como una alternativa para él y crear expectativas favorables.
6. *Ayudarle a creer que es bueno formar nuevos vínculos y que no traiciona a nadie por ello:*

A esta propuesta de Triseliotis podríamos, quizás, añadirle unas orientaciones más a tener en cuenta en Plan de Preparación que serían: *Clarificar las dudas durante todo el proceso, Explorar sus sentimientos y Acompañarle*, entendiendo estas consideraciones en el sentido de proporcionarle un marco seguro, cálido, de apoyo y escucha, que podrían considerarse como "transversales" al Plan.

Dicho esto, presentaré lo que considero referencias generales sobre *cómo* llevar a cabo este trabajo, recogidas de distintas fuentes así como de la propia experiencia personal. (Fernández del Valle, J. y Fuertes, J. (2000). López, F. (1994)).

En primer lugar, no podemos perder la perspectiva de que *son niños y niñas* y por ello necesitarán que les aportemos seguridad y estabilidad y deben ver en nosotros a alguien en quien puedan confiar. Debemos también adaptar nuestro trabajo a su desarrollo evolutivo y a su nivel de comprensión.

Facilitarle una *participación activa en todo el proceso* y tener en cuenta su opinión: Es importante participarles de las tomas de decisiones, pedir su opinión para elaborar un plan de acoplamiento con la familia, tener en cuenta el lugar donde le gustaría que se desarrollase el primer encuentro, escuchar sus aportaciones y las justificaciones o razonamientos de éstos. Sentirse incluidos en la toma de decisiones, aunque en ocasiones sean a pequeña escala o de menor importancia, les devuelve cierto control sobre lo que ocurre en su vida y, sobretodo en determinadas edades, es necesario su consentimiento para garantizar el éxito.

Entender el trabajo como un continuo. La preparación del niño o niña es una actuación necesaria en el caso de transiciones o separaciones pero no podemos perder de vista que cre-

cen y necesitan saber más, necesitan cubrir otras lagunas diferentes de su historia, tienen dudas y vivencias diferentes. Si les acompañamos lo haremos en todo el camino que recorramos juntos.

Desde la Fundación Meniños también llevamos a cabo el seguimiento de estos acogimientos con lo que determinados aspectos del Plan de Trabajo se convertirán en objetivos de trabajo durante el seguimiento, tanto directamente con el niño como a través de la familia de acogida.

ESTABLECER UNA RELACIÓN DE CONFIANZA CON EL NIÑO O NIÑA:

Nos estamos convirtiendo en una nueva figura de referencia y como tal establecemos una relación con ellos que es la que nos permitirá trabajar los contenidos desde una posición favorable o desfavorable o la que no nos permitirá trabajar. Puede permitirnos acceder al niño o niña, a sus sentimientos, a sus dudas... Cuando alguien confía en nosotros y nos ve como un apoyo tenemos sobre él un peso mayor al que nos otorga cualquier título o puesto. Esto implica, a la vez, una responsabilidad e implicación primordiales.

- *Manifestando empatía y comprensión hacia su entorno, sus gustos, sus intereses.* Es recomendable estar al día de los temas que le interesan, programas de televisión y series, revistas, juegos... Podremos así mostrar interés por otras cuestiones que le afectan o le importan.
- De manera semejante a como lo hacemos con un adulto, *compartir experiencias propias, gustos o habilidades* le acerca a nosotros.
- Debemos asegurarle *confidencialidad* y dar muestras de ello.
- Podemos *pasarles "el control"* en ocasiones, por ejemplo para fijar una cita. Ellos pueden comentarnos sus dificultades o intereses para hacerla en un día o en un momento determinado y lo mismo puede ocurrir con el lugar donde se lleve a cabo.
- Reconocer que no lo sabemos todo y que también nos equivocamos. Y es probable que, en ocasiones, tengamos respuesta para más bien poco. Si deja de confiar en nosotros, poco más podremos hacer.
- *Cumplir las promesas* y comprometernos solo a lo que podamos llegar. No hacerlo nos hace perder credibilidad ante ellos y generará, en ambos, inseguridad.
- Es importante fomentar la complicidad y la confianza, pero no podemos perder de vista que somos una figura de referencia adulta y que *debemos proporcionarle seguridad.*
- *Llamarle como a él le guste que le llamen.*
- *Entenderle, respetarle, comprenderle, aceptarle, demostrarle que le escuchamos y que nos interesa su opinión...*

ESTABLECER UNA BUENA COMUNICACIÓN:

- La primera regla para comunicarse con alguien es *que estemos ambos en el mismo "canal"*. Al mantener una conversación informal utilizamos un lenguaje diferente al que usamos en nuestro ámbito de trabajo, en una entrevista de selección, en un juzgado... y dependiendo de nuestro interlocutor cuidamos o utilizamos determinado "idioma", tanto verbal como no verbal.

- Debemos utilizar un *lenguaje comprensible, sencillo, cercano* y no técnico en el que explicaremos términos, en el que realizaremos comparaciones o símiles constantes para hacernos entender y en el que *el lenguaje no verbal* (suyo y nuestro) cobra una importancia determinante.
- Debemos *valorar la actualidad de nuestro “lenguaje juvenil”*.
- Nuestro lenguaje debe *motivar constantemente y hacer sentir al niño que es alguien especial* para nosotros, que ocupa un lugar al que otorgamos respeto e interés. En vez de fijarnos en “su problema” o en “su situación” debemos centrarnos en él, en sus capacidades y habilidades.
- Otra referencia debe ser la de *equilibrio en la conversación*. No podemos insistir demasiado en un tema, ni dejarlo pasar porque resulte doloroso.
- *Escuchar de forma activa*, devolviéndole nuestro interés por lo que nos cuenta y mostrando que comprendemos como se siente ante esa situación que nos relata.
- *Preguntar al niño lo que siente o piensa* en vez de darlo por supuesto no sólo es un acto de respeto y que denota interés por él sino que le enseña una forma de respetar a los demás y de interesarse por los demás. Seguid pensando que os estáis convirtiendo en una referencia más para él y, por tanto, en un modelo.
- Podemos utilizar *símiles reconocibles* pues existen en la literatura infantil, el cine y la televisión personajes que conocen e identifican que bien pueden servirnos como ejemplo para resolver determinadas cuestiones.

HACER UNA BUENA ENTREVISTA:

- Debe ser *breve*: No debemos perder de vista que los niños no están habituados a las “entrevistas de preguntas y respuestas”, o estar más de una hora sentados manteniendo una conversación con alguien.
- Teniendo en cuenta sus tiempos, deberían ser *frecuentes*, sobre todo si estamos trabajando el interés o la motivación del niño hacia alguna opción o cuando está pendiente de alguna respuesta por nuestra parte.
- *No debemos dotarla de mucho contenido*.
- Facilitarle *espacios “blancos”*. A veces el niño está cansado o afectado por lo que hemos estado hablando con él o simplemente no tiene ganas de estar. En estos casos no debemos continuar con la entrevista pero sí podemos seguir dedicándonos un rato a “estar juntos”. Le damos una muestra más de respeto hacia cómo se siente y, con frecuencia, de ese “descanso” juntos obtenemos más de lo que esperamos.
- *Utilizar cuentos, dibujos, juegos, magia, el ordenador...* acercarnos a sus herramientas y a aquello a lo que están habituados facilita su participación y, con frecuencia, su implicación en los objetivos de la entrevista.

Podemos utilizar técnicas o referencias que nos den ideas de cómo hacerlo o podemos acudir a herramientas concretas que a otros les hayan funcionado, pero no podemos perder de vista que *éstos son facilitadores y no el objetivo*. El objetivo es aquello que queremos conseguir con el empleo o no de todo lo demás.

Existen en este sentido herramientas útiles y conocidas que pueden ayudar al niño y al técnico en este proceso como pueden ser: Libros infantiles que describen de forma sencilla

familias diferentes, adopciones o acogimientos, ecomapas, flujogramas, películas infantiles que tratan estos temas...

Los Libros de vida son, en la actualidad, uno de los instrumentos más completos y utilizados para trabajar la historia de vida, la situación en que se encuentra (acogimiento residencial o familiar), preparar retorno, búsqueda de orígenes, imagen que el niño tiene de si mismo, sentimientos...

Pero sobretodo la paciencia, la escucha y el sentido del humor, con un poco de sentido común, son los ingredientes básicos de cualquier cosa que hagamos.

CLAVES PARA AVANZAR

Hemos reflexionado sobre la necesidad de adecuar nuestra práctica profesional a un niño con potencialidades, capacidades e intereses que merecen y requieren de nuestro respeto y comprensión y que, sobre todo, presenta necesidades que debemos cubrir y atender en todo el tiempo que está con nosotros. Este niño se encuentra, además, con frecuencia, sujeto a cambios y habitualmente en momentos de transición.

Por ello hemos presentado la importancia de un trabajo organizado y hemos reflexionado sobre aquello que vamos a hacer, quien lo va a llevar a cabo y cómo debemos esbozarlo, valorando los riesgos y los factores de buen pronóstico que nos ayudarán a marcar los objetivos de nuestro trabajo.

Hemos planteado estrategias de trabajo que nos ayuden a entender lo que siente, a comprenderle, a relacionarnos y a comunicarnos con él de forma que obtengamos cierta seguridad en lo que estamos haciendo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Fernandez Del Valle, J. y Fuertes, J. (2000). El acogimiento residencial en la protección a la infancia. Pirámide. Madrid.
- López Sánchez, F. (1994). "Necesidades de la infancia y protección infantil 1. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos de las necesidades infantiles". Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General del Menor y la Familia. Madrid.
- Triseliotis, J. (1994). El trabajo en grupo en la adopción y el acogimiento familiar. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.

PROGRAMA UMBRELLA: EL TRABAJO CON ADOLESCENTES EN HOGARES DE PROTECCIÓN PARA FACILITAR LA TRANSICIÓN A LA VIDA INDEPENDIENTE

Amaia Bravo Arteaga¹

El programa “Umbrella” es un método profesional largamente demandado para el trabajo en protección a la infancia ante la evidencia de que, tras las medidas de acogimiento, muchos jóvenes se ven en la situación de afrontar su paso a la mayoría de edad sin haber tenido la oportunidad de adquirir la suficiente madurez ni los necesarios aprendizajes para vivir de modo independiente.

Se trata de un método concreto de trabajo que tiene en consideración la necesidad de trabajar sobre aspectos clave de la vida diaria y el desarrollo individual de los jóvenes. Es una propuesta de trabajo educativo para la vida independiente que pretende satisfacer las necesidades de los jóvenes a través de un conjunto o menú de actividades individuales diseñadas para incrementar la autonomía e independencia. Esto incluye diferentes tipos de tareas y ejercicios sobre áreas de la vida adulta, como la educación, el trabajo, el dinero, la salud, la vida social y el hogar.

CONTEXTO

El programa “Umbrella” fue desarrollado en el marco de un proyecto Leonardo da Vinci de la Unión Europea durante los años 1997-2000 (traducido y adaptado al castellano en el año 2006). El objetivo central del proyecto era crear una herramienta de trabajo para el ámbito de la protección de la infancia y, especialmente, durante la medida de acogimiento residencial con el fin de desarrollar habilidades sociales para la vida independiente y la transición de los jóvenes hacia la etapa adulta.

Varios grupos de profesionales de protección a la infancia, como cuidadores, trabajadores sociales, psiquiatras, psicólogos y educadores, estuvieron implicados en las actividades proyectadas.

¹ Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo

Como consecuencia de la relación de cooperación e intercambios que hemos ido manteniendo en los últimos años desde el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo (concretamente desde el GIFI: Grupo de Investigación en Familia e Infancia) con algunos de los grupos que han desarrollado este proyecto (especialmente con la Universidad de Turku en Finlandia y con varios de los socios escoceses como Kibble Residential Centre o ThroughCare Scotland) acordamos con los autores de este proyecto la traducción y adaptación del método Umbrella al castellano.

El método ha sido desarrollado y evaluado sobre la base de las mejores prácticas para la protección a la infancia de los países socios.

FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA

Básicamente se trata de un método concreto de trabajo, que tiene en consideración la necesidad de trabajar sobre aspectos clave de la vida diaria y el desarrollo individual de los jóvenes. Es una propuesta de trabajo educativo para la vida independiente que pretende satisfacer las necesidades de los jóvenes a través de un conjunto o menú de actividades individuales diseñadas para incrementar la autonomía e independencia. Esto incluye diferentes tipos de tareas y ejercicios y temas de diferentes áreas de la vida adulta, como la educación, el trabajo, el dinero, la salud, etc.

La forma de aplicar el método Umbrella en cada caso es muy flexible y dependerá de las necesidades concretas e individuales del joven, teniendo en cuenta sus antecedentes y los objetivos que en su situación se hayan planteado. Para ello es indispensable tener en cuenta el marco que supone el Plan de Caso y el Programa Educativo Individualizado que se hayan establecido. Es en este marco en el que el programa Umbrella cobra sentido y realiza una aportación valiosa como herramienta para objetivos relacionados con la vida independiente.

Como es lógico, un aspecto crucial es la adaptación a la edad y nivel de desarrollo de cada caso. El trabajo con el cuaderno de ejercicios puede empezarse cuando se crea que una persona joven se beneficiará de él. Generalmente, se puede decir que cuanto antes empecemos el trabajo, mejor será. A partir de los doce años se puede ir aplicando de manera muy concreta y centrada en aquellas áreas que puedan resultar más necesarias y relacionadas con los objetivos del Programa Educativo Individual, sin que sea necesario esperar a edades más tardías donde la necesidad del programa Umbrella se hace más evidente. En los casos de 15 años o más la aplicación de este programa debería formar parte necesaria del trabajo educativo con cualquier chico o chica, con la intensidad que el caso requiera y con el uso de las partes o actividades que el educador considere necesarias.

Un elemento imprescindible de la aplicación de este programa es la participación y la responsabilidad de los jóvenes en el proceso. Es importante que asuman la responsabilidad de establecer tiempos para la realización de las actividades, que decidan conjuntamente con los educadores las áreas y contenidos de trabajo, los momentos del día en que se van a trabajar, así como la responsabilidad de mantener su carpeta personal en orden y con la documentación recogida.

LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA UMBRELLA

A lo largo del trabajo individual, el cuaderno de ejercicios ayuda a tomar conciencia de lo que significa la vida comunitaria, permitiendo la participación de los jóvenes y niños en

PROGRAMA UMBRELLA: EL TRABAJO CON ADOLESCENTES EN HOGARES
DE PROTECCIÓN PARA FACILITAR LA TRANSICIÓN A LA VIDA INDEPENDIENTE

su entorno social. El programa permite que el o la joven refuerce su concepción de persona competente y tome conciencia de sus fuerzas y debilidades a la hora de enfrentarse a la vida social como adulto independiente.

De forma específica los objetivos del Umbrella son:

- Conseguir de los adolescentes atendidos desde los servicios de bienestar a la infancia, un aprendizaje de las habilidades para hacer frente a la vida diaria.
- Apoyar su progreso en la formación profesional, en los mercados de trabajo y a establecerse en su nueva casa.
- Reunir una serie de tareas diferentes y actividades en el marco de la atención residencial y de la vida diaria para la transición de la educación al trabajo y la vida adulta independiente.
- Complementar la variedad existente de las actividades educativas de la vida cotidiana en las casas de acogida.
- Aumentar la probabilidad de satisfacer necesidades muy básicas de los jóvenes.
- Reforzar el sentido educativo, terapéutico, y de atención individual, relacionado con la integración en la comunidad y la cultura, que debe tener el trabajo educativo en acogimiento residencial.
- Ayudar a adquirir un autoconcepto y autoestima positivos.
- Aumentar la seguridad en sus recursos personales y sociales.

MATERIALES E INSTRUMENTOS DEL UMBRELLA

El programa se compone de tres instrumentos bien diferenciados:

- El cuaderno de ejercicios: conjunto de fichas con ejercicios que se proponen aglutinadas en cinco grandes áreas para el desarrollo de las habilidades de vida independiente
- La carpeta personal de fichas: donde se van acumulando las fichas que el o la joven va realizando en el proceso de aprendizaje
- El manual: donde se presenta el método junto con las orientaciones de aplicación y consejos prácticos para los educadores
- Los cuestionarios de evaluación de habilidades para la vida, con versiones para completar por los educadores o por los propios chicos y chicas (a su vez cada uno de ellos tiene un formato para 11-14 años y otro para mayores de 15).

LOS CONTENIDOS DEL UMBRELLA

Los contenidos de las fichas del cuaderno, aproximadamente 180 páginas, se agrupan en torno a cinco grandes áreas

- *Social*: Familia, amigos, red de apoyo social: incluye relaciones de padres, tiempo libre, y conocer personas.
- *Colegio-trabajo*: incluye búsqueda de trabajo, curriculum vitae, solicitudes de trabajo y entrevistas.

- *Finanzas*: incluyendo presupuesto, cuentas bancarias, salario, pagar recibos, seguridad social e impuestos.
- *Sobre sí-mismo*: trabajo sobre preferencias e intereses, salud, atención médica, alcohol y drogas.
- *El hogar*: incluye donde vive actualmente, establecerse en una casa, seguridad y cocinar.

PROGRAMA DE PREPARACION A LA VIDA INDEPENDIENTE

Aurora Corona Velasco¹

Los Hogares Tutelados, los Servicios de Transición a la vida adulta y el Programa Enlace configuran el Programa de Preparación a la Vida Independiente que desarrolla Fundación ADSIS en Valladolid. Las tres realidades se convierten para nosotros en medios privilegiados para desarrollar una intervención educativa que posibilite la integración adulta de los jóvenes a quienes va dirigido, en los ámbitos social y laboral, proporcionándoles las destrezas básicas para responder a los imperativos de la vida y acercar los recursos sociales que favorezcan el fin que se persigue.

El Programa Enlace adquiere una peculiaridad. Interviene de forma transversal en los distintos dispositivos. Se fundamenta en la relación humana que un voluntario ofrece a un joven de estas características que se encuentra dentro del sistema de protección, o ya fuera de él, según la edad. La relación del voluntario con el joven es personal. El voluntario acompaña al joven en su proceso de hacerse autónomo, en un momento vital crítico por el calado de las decisiones que la vida le insta a tomar. El voluntario ha de convertirse en referencia importante para el joven desde su aporte humano, gratuito y desinteresado, a la vez de complementar la tarea del educador, si los hubiere, que como técnico se sitúa ante el joven desde otra perspectiva.

¹ Aurora Corona Velasco. Fundación ADSIS.

¿CÓMO ABORDAR LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO?

Anabella Sancho Calleja¹
Marta Aladro García²
Francisco J. Ruano López³
Isabel M^a Santos Andres⁴
Ana Victoria Torres García⁵

Cuando un niño/a nace, la función de los adultos es satisfacer sus necesidades básicas, proporcionarle amor, cuidados, seguridad y educarle. Nuestro propósito es que sea una persona sociable, esto implica ser capaz de vivir integrado/a y, participando en una comunidad, y a la vez ser responsable y feliz.

Una vez que los niños/as pasan a formar parte del Sistema de Protección a la Infancia (SPI), son muchos y diversos los programas, medidas y recursos que existen y los profesionales que prestamos ayuda en algún momento de su vida.

La guía “¿Cómo abordar los problemas de comportamiento?”, ha sido elaborada por el equipo de psicólogos que lleva a cabo el *Programa de Tratamiento en el Ámbito de la Infancia Maltratada* que desarrolla ASECAL en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. La guía está dirigida a los educadores que se encuentran con dificultades en su tarea educativa y que no saben cómo enfrentarse a ellas, cómo manejarlas o no han encontrado los resultados que esperaban. En nuestra práctica diaria, una demanda que frecuentemente se nos hace es cómo abordar los problemas de comportamiento de estos niños y niñas que han vivido alguna situación de maltrato y, además, están separados de su familia.

El maltrato provoca efectos biopsicosociales que precisan una respuesta profesional rápida y adecuada. Estos efectos son variables de unos niños a otros y dependen de la interacción de muchos factores: edad en que ocurre el maltrato, tipo, relación y parentesco con el maltratador, duración y frecuencia del maltrato, gravedad e intensidad, grupo o red social que rodea al niño, respuesta ante esa situación, cuidados posteriores, personalidad del niño, etc.

¹ ASECAL “Programa de Tratamiento en el ámbito de la infancia maltratada” maltrato@asecal.org.

² ASECAL “Programa de Tratamiento en el ámbito de la infancia maltratada” maltrato@asecal.org.

³ ASECAL “Programa de Tratamiento en el ámbito de la infancia maltratada” maltrato@asecal.org.

⁴ ASECAL “Programa de Tratamiento en el ámbito de la infancia maltratada” maltrato@asecal.org.

⁵ ASECAL “Programa de Tratamiento en el ámbito de la infancia maltratada” maltrato@asecal.org.

En la práctica habitual observamos que los desajustes emocionales y comportamentales que sufren los niños derivados al Programa de Tratamiento en el Ámbito de la Infancia Maltratada no están motivados única y exclusivamente por el maltrato sufrido, sino que son causados por un sinfín de factores añadidos: separación de su familia, ingreso en un centro o en una familia de acogida con diferentes modelos educativos, nuevos compañeros y figuras de referencia, variedad de instituciones/recursos por los que pasan, etc...

Las medidas y decisiones que en principio se toman en beneficio del niño para protegerle, si no son bien comprendidas por éste, le pueden ocasionar dificultades/problemas adaptativos y un sentimiento de ser castigado y obligado a sufrir por hechos que interpreta más en función de sí mismo y de su personalidad que en función de las dificultades ambientales y familiares.

Con nuestra intervención pretendemos, por un lado mejorar el bienestar del niño haciéndole más protagonista y responsable del cambio y, por otro, contar con todas aquellas personas y agentes sociales que le rodean, teniendo en cuenta sus recursos personales, con la finalidad de superar las dificultades actuales y las del futuro.

Los motivos o demandas de intervención más frecuentes, por parte de los profesionales, son los problemas de comportamiento y disciplina que plantean los niños en el contexto residencial, unido con mucha frecuencia a los presentados en el contexto escolar y familiar.

Para dar respuesta a esta demanda de orientación y ayuda se ha elaborado la guía que aquí se presenta.

OBJETIVOS

LOS OBJETIVOS QUE SE PROPONE EL PROGRAMA DE TRATAMIENTO EN EL ÁMBITO DE LA INFANCIA MALTRATADA SON:

- Proporcionar tratamiento psicológico a los niños y jóvenes que hayan sufrido malos tratos en la comunidad autónoma de Castilla y León.
- Implicar a los profesionales, interlocutores sociales, familia y sociedad, en el tratamiento de los menores de edad.
- Destacar la necesidad de una atención especializada a estos menores.
- Potenciar el derecho de los menores a una vida saludable y su plena integración en la sociedad.
- Orientar a las personas implicadas en el proceso educativo de los menores.
- Ayudar a disminuir las consecuencias psicológicas derivadas de la situación de maltrato.
- Favorecer el desarrollo integral (social, afectivo y cognitivo) de los niños que han sufrido maltrato.
- Detectar las capacidades y habilidades del menor y potenciar su desarrollo.
- Implicar a los profesionales, interlocutores sociales, familia y sociedad en general, en el tratamiento de los menores.
- Elaborar material de tratamiento específico en maltrato.
- Dotar a los menores de las habilidades suficientes para defenderse de posibles malos tratos en un futuro.

¿CÓMO ABORDAR LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO?

LOS OBJETIVOS DE LA GUÍA QUE SE PRESENTA SON:

- Orientar a los educadores en la comprensión y estrategias necesarias para abordar los problemas de comportamiento.
- Conocer las necesidades de los niños que han sufrido maltrato y están separados de sus padres.
- Ofrecer ayuda, de manera sencilla y concreta, a familias y profesionales que educan a menores que están dentro del sistema de protección.

METODOLOGÍA

El contexto en el que se encuadra esta guía es el sistema de protección (niños en situación de acogimiento familiar y residencial).

La guía se divide en ocho partes. 1. Introducción en la que se explica qué es ASECAL, una entidad sin ánimo de lucro que trabaja en defensa de los derechos de la infancia a través de diversos programas. Quién realiza la guía y cuál es el objetivo de la misma. 2. Sistema de Protección a la Infancia: aborda brevemente cómo llegan los niños/as al Sistema de Protección a la Infancia y por lo tanto las características de estos niños/as. 3. La socialización, abordando el afecto y la disciplina. 4. El desarrollo moral explicando sus diferentes niveles. 5. La diferenciación de los problemas de disciplina y los problemas de comportamiento. 6. Las dificultades más habituales: la desobediencia, los desafíos a la autoridad, las mentiras, las rabietas, las burlas, los hurtos, las fugas, las agresiones, las auto-agresiones y las toxicomanías. 7. Otros aspectos a tener en cuenta: la afectividad, la discapacidad, otras culturas, las nuevas tecnologías y la red social. 8. Bibliografía recomendada para ampliar los contenidos.

Los apartados 6 y 7 son los más extensos, recoge diferentes dificultades y tienen una estructura común: una viñeta ilustrativa, una breve explicación, y orientaciones para abordar las dificultades y prevenirlas.

The image shows a page from a guide. On the left, there is a cartoon illustration of a child and an adult. The child is holding a small object, and the adult is looking at it. Above them are speech bubbles with text. Below the illustration is a caption in Spanish: "Un niño que está a punto de ser adoptado por una familia." Below the caption is a small text box with a list of items. On the right, there is a section titled "Problemas de conducta" with a list of behavioral problems and their descriptions. The list includes: "El niño que no quiere ir a la escuela", "El niño que no quiere ir a la escuela", "El niño que no quiere ir a la escuela", "El niño que no quiere ir a la escuela", "El niño que no quiere ir a la escuela", "El niño que no quiere ir a la escuela", "El niño que no quiere ir a la escuela", "El niño que no quiere ir a la escuela", "El niño que no quiere ir a la escuela", "El niño que no quiere ir a la escuela".

EVALUACIÓN

La evaluación que podemos hacer de la Guía presentada es la aceptación que ha tenido entre profesionales de los ámbitos siguientes: educación, protección, infancia, etc.

La guía ha sido bien recibida y valorada por los siguientes motivos:

- Ofrece una explicación sencilla sobre los problemas que recoge.
- Las orientaciones que ofrece ayudan a abordar las situaciones.
- Recoge orientaciones sobre cómo prevenir que surjan los problemas.
- No es necesario tener conocimientos de psicología, pedagogía, terapia, etc para poder utilizarla.
- Su estructura y diseño resultan atractivos y de fácil lectura.
- Ofrece una visión positiva de la infancia.

CLAVES PARA AVANZAR

Desde el Programa de Tratamiento en el Ámbito de la Infancia Maltratada se complementa la ayuda ofrecida a los menores, esta respuesta incluye desde la orientación, el asesoramiento hasta la coordinación de los recursos y agentes que interaccionan con los niños.

Nuestro trabajo se podría resumir en potenciar las habilidades y destrezas de la red del niño para que todas las personas implicadas puedan enfrentarse a las dificultades derivadas de la situación de maltrato y separación y minimizar, en la medida de lo posible, los efectos negativos de éstas, pretendiendo un desarrollo evolutivo normalizado.

El papel de los adultos en la educación incluye guiar, contener, comprender y demostrar afecto.

La coordinación e implicación de los profesionales es vital para asegurar el bienestar del niño maltratado.

Garantizar la continuidad y las figuras de referencia de adultos que trabajan con los niños es trabajar para garantizar su seguridad emocional.

La infancia maltratada necesita de profesionales sensibles, con confianza en la posibilidad de cambio y superación de las personas, abiertos a nuevas propuestas y con formación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Monografía – libro

Aladro, M., Lopez, M. A., Ruano, F. J., Sancho, A., Santos, I., Torres, A. V y Torres, B. (2005). "El acogimiento Familiar: conocer una nueva familia". Asecal. Salamanca.

Artículo de revista

Aladro, M., Lopez, M. A., Ruano, F. J., Sancho, A., Torres, A. V y Torres, B. (2003) "Los problemas de comportamiento y de disciplina: un modelo de intervención". Bienestar y protección infantil. Vol II, nº 1 pp. 93-109

Aladro, M., Lopez, M. A., Ruano, F. J., Sancho, A., Torres, A. V y Torres, B. (2004) "Un Modelo de Intervención en Red con Infancia Maltratada". Cuadernos de Terapia Familiar nº 55.

INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

Rosario Penalba Baz¹

Fundación Diagrama desarrolla Programas de Inserción Sociolaboral para colectivos en riesgo o situación de exclusión, principalmente para menores o jóvenes tutelados o extutelados, menores o jóvenes que cumplen o han cumplido una medida judicial y otros jóvenes en situación de exclusión.

Estos Programas tienen como objetivo último la inserción a través del desarrollo integral, personal y social, por tanto inciden tanto en la persona como en la comunidad.

Debido al perfil de los/as usuarios/as y a que el objetivo es el desarrollo integral de la persona, se hace necesario desarrollar Programas que primen el Tratamiento Individualizado, el acompañamiento y el seguimiento continuo.

La herramienta utilizada desde estos Programas para conseguir dicho objetivo es el Itinerario Individualizado de Inserción, que debe ser un reflejo del proyecto personal del usuario/a y por tanto se establece de manera consensuada con el/la joven.

Estos Itinerarios y por tanto el Proceso de Inserción sociolaboral pueden incluir acciones de Orientación, Información, Formación, Acompañamiento, Seguimiento y prácticas formativas en empresas entre otras.

Puesto que se pretende también incidir en la comunidad (más allá del entorno más próximo de los jóvenes) también se desarrollan acciones de Sensibilización dirigidas tanto al público en general como al tejido Productivo, realizando también en este último caso mediación laboral para facilitar el acceso al empleo.

Es por tanto un proceso flexible que permite retomar cada actuación/etapa cada vez que sea necesario, facilitando la intervención integral atendiendo a todas las dimensiones de la persona y en coordinación con todos los agentes/instituciones y red social implicada.

¹ Directora del Programa Operativo de Fundación Diagrama en Castilla y León.

PRESENTACIÓN FUNDACIÓN DIAGRAMA

OBJETIVO DE LA ENTIDAD

Fundación Diagrama es una Organización No Gubernamental, de ámbito nacional constituida en 1990. Su principal objetivo es promover el desarrollo de Centros, Programas e Investigaciones, destinados a la prevención, tratamiento e integración de menores y jóvenes en dificultad social, así como sensibilizar a la opinión pública y agentes sociales acerca de las problemáticas de este sector de población, con el objetivo de obtener una participación activa y creativa, que permita la puesta en marcha de respuestas eficaces para conseguir su integración y autonomía de vida.

ACCIONES/ÁMBITOS

Para la consecución de este objetivo se desarrollan las siguientes acciones:

- Centros y programas educativos: en los que se trabaja con adolescentes y jóvenes sometidos a medidas judiciales y/o de protección, para favorecer su desarrollo personal, así como el de su familia.
- Programas de inserción sociolaboral: desarrollados a través del diseño de Itinerarios Individuales de inserción.
- Empresa puente de inserción.
- Círculo de empresas con Responsabilidad Social.
- Formación e Investigación.
- Comunicación y sensibilización.
- Proyectos de cooperación.

PROGRAMAS DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL

El Área de Inserción Sociolaboral lleva a cabo programas, con el claro objetivo de desarrollar itinerarios individualizados y de acompañamiento personal con cada menor/joven que desee iniciar un proceso de superación de su situación personal, que le lleve a lograr su autonomía de vida.

Fundación Diagrama desarrolla distintos programas de inserción sociolaboral. Uno de ellos es el Programa Operativo de Lucha contra la Discriminación, que es el que tiene actualmente el mayor grado de implantación a nivel nacional (se desarrolla en 8 comunidades Autónomas).

Este Programa está financiado por el Fondo Social Europeo y la Junta de Castilla y León (en el caso de esta comunidad) y tiene como objetivo facilitar la inserción a los/as jóvenes mayores de 16 años que cumplen o han cumplido medidas judiciales en la Comunidad de Castilla y León.

Se desarrolla desde hace 4 años en coordinación con los servicios de la Junta de Castilla y León responsables de la ejecución de medidas judiciales de los/as menores (Unidades de Intervención Educativa y Centro Zambrana).

COLECTIVOS DE INTERVENCIÓN

De manera genérica el colectivo de intervención de Fundación Diagrama es el compuesto por menores y jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y 25 años que:

- Están tutelados/as por la Administración Pública o lo han estado en un momento de su vida.
- Están cumpliendo o han cumplido una medida judicial.
- Jóvenes en situación de riesgo.

Las principales características o factores de riesgo que definen el ámbito personal, formativo-laboral, familiar y comunitario de estos/as jóvenes son las siguientes:

- Ámbito personal:
 - Impulsividad. Reaccionan y actúan sin pensar.
 - Externalidad. Lo que ocurre depende de factores externos. Locus de control externo.
 - Falta de planteamiento de objetivos a largo plazo. Viven el momento.
 - Razonamiento concreto. Si pueden ver, tocar, oír u oler algo lo comprenden. Falta de pensamiento abstracto.
 - Rigidez. Mente cerrada a nuevas ideas.
 - Resolución de problemas interpersonales. Déficit en habilidades y recursos para hacer frente a situaciones de tipo social y/o solucionar problemas.
 - Egocentrismo. Ven las cosas desde su punto de vista. Sólo consideran cómo les afecta a sí mismo y no a los demás.
 - Baja autoestima.
 - Baja tolerancia a la frustración.
- Ámbito formativo-laboral:
 - Escasa formación específica que les capacite para trabajar, con elevados índices de fracaso escolar.
 - Escasas expectativas profesionales y un abordaje de lo laboral como medio de subsistencia (aspecto económico).
 - En la búsqueda de su primer empleo o con una trayectoria de varios empleos en distintos sectores y sin continuidad.
 - No conocen los canales y herramientas de Búsqueda Activa de Empleo.
 - Carencias en habilidades sociales aplicadas al ámbito laboral.
 - No tienen perspectiva de integrarse en el mercado laboral.
- Ámbito familiar y comunitario:
 - Familias con diferentes grados de desestructuración.
 - Dentro de la estructura del barrio van interiorizando valores y actitudes de exclusión. La adaptación al medio hostil les supone reconocimiento y aceptación.
 - Abandono afectivo y material.
 - Alto grado de conflictividad social y personal.
 - Viven en situación de “aburrimento” que incide en la motivación y en el descubrimiento de alternativas. Tienen tendencia a la no participación. Aquí radica la importancia de la figura positiva de referencia educativa.
 - Binomio diversión-droga: Aún teniendo mucho tiempo libre, éste se vive de forma “pasiva y aburrida”.
 - La desmotivación y el inmediatez hace que estos jóvenes sean reacios a realizar procesos de aprendizaje.

INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE JÓVENES EN RIESGO O SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN.

CONCEPTOS BÁSICOS

El concepto de *Inserción* es un estado definido por la cantidad y calidad de participación de la persona en su entorno general, por tanto las acciones para estimular la incorporación tienen que ver con:

- Facilitar a las personas aquello que les es imprescindible para ser parte de la vida colectiva.
- Posibilitar que estas personas aporten algo al resto de la sociedad.
- Orientadas a hacer posible que la comunidad contribuya.

Por tanto hay que incidir tanto sobre la persona como sobre la comunidad, destacando el carácter multidimensional de estos procesos, cuyo objetivo último es la inserción a través del desarrollo integral personal y social.

La *Orientación* puede definirse como el proceso de ayuda y acompañamiento en el desarrollo de las competencias personales, sociales y laborales que sitúen a la persona en una posición favorable ante el empleo y posibiliten el acceso y mantenimiento de un puesto de trabajo.

La Orientación puede ir dirigida a personas que se encuentren en situación de desempleo coyuntural o cambio, de inestabilidad laboral o de fragilidad laboral.

Si analizamos las situaciones de manera más integral y partiendo de que el que un individuo o grupo esté en el área de integración, de vulnerabilidad o de exclusión social depende fundamentalmente de su relación con el empleo y de sus lazos sociales (solidaridad familiar en sentido amplio y sistemas de protección social) podemos encontrar que hay que adecuar los programas de orientación e inserción atendiendo a que se de una Situación de vulnerabilidad social (personas con dificultades severas para acceder al mercado laboral como por ejemplo mayores de 45 años) o una Situación de exclusión social, donde se dan las características de vulnerabilidad social, junto a carencias de los hábitos elementales para el empleo y carencias de las condiciones vitales que permitan la integración únicamente por la vía laboral.

El hecho de que la inestabilidad y la precariedad en el empleo hayan pasado de excepción a norma, junto con el papel central del trabajo como elemento de integración social, suponen un incremento de las personas que están fuera de la que podríamos denominar zona o área de la inclusión o de la integración. Estas personas pasan a incrementar la llamada zona de vulnerabilidad, que se caracteriza por la precariedad y la fragilidad tanto con relación al empleo como con los apoyos relacionales. Sin embargo es en la zona de exclusión donde se encuentran las personas más desfavorecidas tanto desde la perspectiva de los ingresos económicos como de los apoyos relacionales y sociales.

METODOLOGÍA DE INSERCIÓN DESARROLLADA POR FUNDACIÓN DIAGRAMA.

El objetivo último de los Programas de Inserción es promover la adquisición de autonomía personal y mejorar la capacidad de inserción laboral de los/as menores/jóvenes, facilitándoles el acceso y su incorporación al mercado laboral.

Partiendo de que este colectivo exige un Tratamiento Individualizado y continuado para su integración en el mercado laboral, se plantean Itinerarios Individuales de Inserción, que

en lo que se refiere más estrictamente al empleo y desde el punto de vista del proceso que se sigue con el joven, se desarrollan en tres etapas:

- “Conócete a ti mismo”
- “Aprende a emplearte”
- “Conéctate al empleo”
- “Conócete a ti mismo”, esta etapa tiene como objetivos:
 - Conocer con detalle la situación del/de la usuario/a en relación al mercado de trabajo.
 - Conseguir que el/la usuario/a asuma un compromiso activo de búsqueda de empleo.
 - Pactar con él/ella un proyecto profesional para el resto de las fases.

El contenido está relacionado con aspectos de su personalidad y análisis de ocupabilidad/empleabilidad. Por tanto se trata de tener información a cerca de su proyecto profesional, experiencias profesionales, disponibilidad, valor del trabajo, formación, conocimientos, destrezas y actitudes laborales y extralaborales, hábitos laborales y motivación.

- “Aprende a emplearte” esta etapa tiene como objetivos:
 - Avanzar en la elección de un perfil profesional en base a sus competencias, intereses, habilidades y formación.
 - Acceder a formación complementaria relacionada con el perfil profesional demandado.
 - Desarrollo de competencias y habilidades básicas.

Esta fase implica el desarrollo de actuaciones dirigidas a conseguir la adquisición de habilidades y competencias básicas para emplearse y el refuerzo de la adquisición de competencias básicas a través de la inmersión del/la joven en procesos de cualificación concretos.

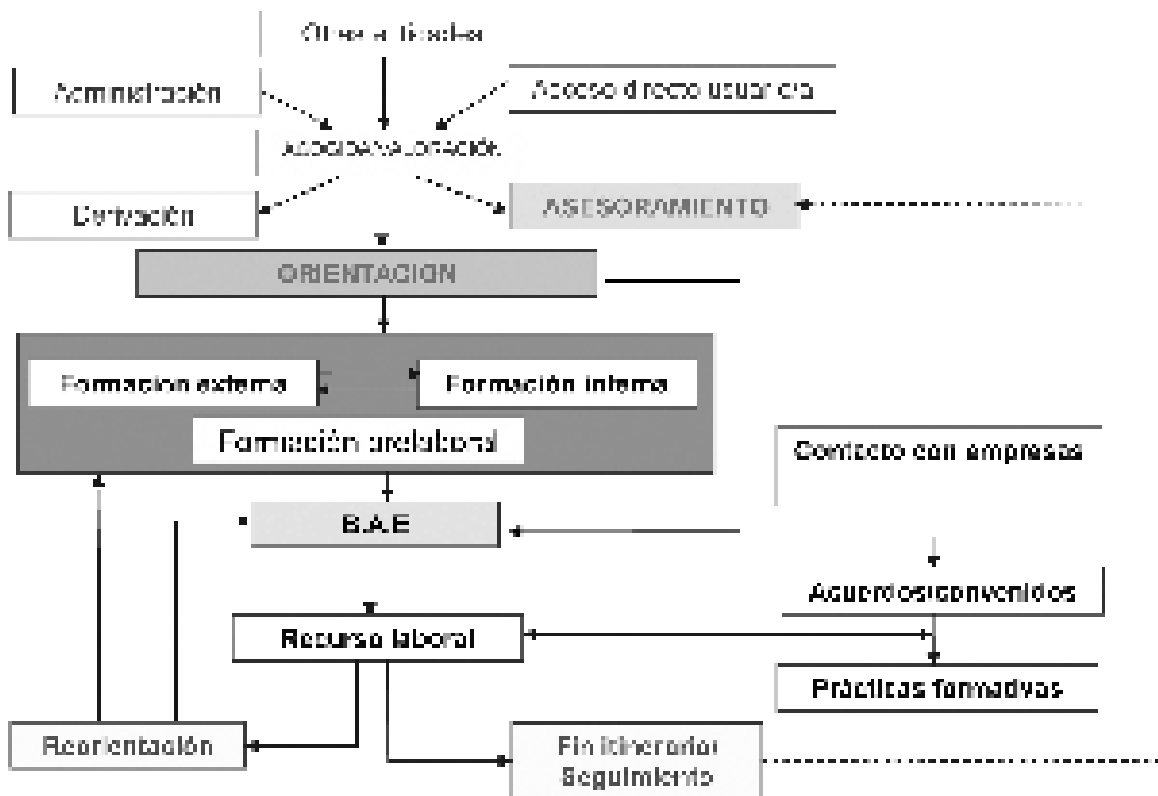
- “Conéctate al empleo” esta etapa tiene como objetivos:
 - Orientar al/la joven con claves estratégicas que faciliten la visión global del trabajo.
 - Poner a su disposición un sistema estructurado de información que le muestre los caminos a través de los cuales se contactará con las empresas.
 - Prepararle a nivel práctico sobre técnicas de contacto con el empresario.

Se trata de que el/la joven experimente con todas las herramientas y metodologías que son necesarias para encontrar un empleo: Curriculum vitae, Carta de presentación, respuesta a un anuncio y autocandidatura, correo electrónico y webs de empleo, intermediadores laborales etc.

De manera global e integral, el proceso de Inserción se puede dividir en distintas Áreas de Intervención, que conforman un proceso flexible.

Las Áreas o Procesos que se incluyen en el esquema gráfico y se explican a continuación no son lineales ni rígidos, si no flexibles.

El acceso de los/as usuarios/as a los programas de inserción puede ser por distintas vías, en el caso del Programa Operativo en Castilla y León dicho acceso es necesariamente mediante una derivación de los Servicios de la Junta de Castilla y León responsables de la ejecución de medidas judiciales de menores. Este acceso va seguido por un proceso de *Acogida y Valoración*, tras el cual se que puede determinar:



- La derivación a otros Servicios/Entidades.
- Iniciar un proceso de *Asesoramiento*, que supone la atención, información y asesoramiento de demandas puntuales en diferentes áreas: salud, vivienda, relaciones laborales, economía doméstica, etc. y la finalización de la intervención.
- Iniciar un proceso de *Orientación*. Desde esta área las opciones son diversas, pudiendo, si las necesidades del joven lo requieren, participar en cada uno de los siguientes procesos, o en alguno de ellos:
 - *Formación pre-laboral*, pudiendo participar en formación externa (formaciones plan FIP, FPO, Escuelas Taller, Garantía Social, formación profesional etc.) y/o en formación Interna (taller búsqueda activa de empleo, iniciación nuevas tecnologías, habilidades sociales, educación vial, mantenimiento puesto de trabajo, dilemas morales etc.)
 - *Búsqueda activa de empleo*: lo que puede derivar en el Acceso a un puesto de trabajo, momento en el cual no finaliza la intervención sino que se inicia el apoyo en el mantenimiento del mismo y Seguimiento.

Para facilitar el acceso al empleo, se realiza Mediación laboral y Sensibilización del Tejido Productivo que puede derivar en acuerdos de distintos tipos (verbales, convenios de colaboración...). En algunos casos dichos convenios se formalizan para la realización de prácticas formativas.

Este periodo formativo eminentemente práctico es especialmente útil para aquellos jóvenes que tienen serias dificultades de acceso a un puesto de trabajo y pocas posibilidades de seguir formándose (en cursos externos) para definir mejor su perfil profesional.

Las prácticas formativas consisten en la financiación a través de una beca del periodo de aprendizaje de un/a joven en un entorno productivo. En concertación con la empresa, se formaliza un periodo formativo que permite realizar el aprendizaje del perfil profesional requerido por el/la empleador/a para su posterior contratación.

Con esto se pretende que los/as usuarios/as:

- Tengan un primer contacto con el mundo empresarial y aprendan a desenvolverse ante las diversas situaciones que se le puedan presentar en su futura carrera profesional.
- Completen su formación en un entorno laboral.
- Adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentarse a la toma de decisiones que les permitan alcanzar sus objetivos profesionales.

Este sistema tiene como ventaja añadida la posibilidad de realizar seguimiento constante también a través de la empresa.

En los contactos con las empresas se informa a las mismas de las ventajas de contratación de este colectivo.

Una vez acceden a un puesto de trabajo y lo mantienen, se finaliza el itinerario y se continúa con el seguimiento, por un periodo amplio que permita valorar que la adaptación es buena y el/la joven continúa con su trabajo.

Durante los periodos que los/as jóvenes están trabajando se interviene también si hay necesidad de apoyo o asesoramiento (gestión de recursos económicos, formación para trabajadores, documentación laboral, apoyo en la resolución de conflictos en el ámbito laboral etc.).

Si la situación del usuario/a cambia se inicia una Reorientación incorporándose al punto de la intervención que sea necesario (formación, nueva búsqueda de empleo, etc...).

Aunque el enfoque que se le da al explicar todos los procesos/áreas es fundamentalmente laboral, la labor que se desarrolla desde los programas va más allá puesto que se parte de una concepción global de inserción y las circunstancias de los/as usuarios/as exigen que la orientación y apoyo sean en otros muchos ámbitos (vivienda, prestaciones económicas, hijos/as, economía doméstica, relaciones familiares, documentación regularización inmigrantes...)

Además es fundamental la coordinación y trabajo en red con cada uno de los agentes e instituciones públicas y privadas que están en contacto con los/as jóvenes, de manera que se trabaje en el mismo sentido evitando duplicar recursos.

Esto es vital para que los propios programas no se constituyan como un elemento más de exclusión.

Siempre se dirige la intervención a que estos/as jóvenes participen en los recursos disponibles en igualdad de oportunidades con cualquier otro joven.

ASPECTOS CLAVE

Del análisis de los Programas desarrollados se extraen como elementos clave los siguientes:

- Vínculo entre el/la Orientador Sociolaboral y el /la joven.

Es necesario establecer un modelo de relación individual basado en la confianza mutua entre el/la Orientador/a Socio-laboral y el /la joven.

Una vez generado el vínculo se debe trabajar conjuntamente con el/ la joven la construcción de su Itinerario Individualizado de Inserción

- El tratamiento individualizado.

Carácter estratégico e imprescindible a la hora de establecer Itinerarios de Inserción, que no significa, que al joven no se le incluya en actividades grupales o que no participe en recursos externos si no que supone que se desarrolla un Programa Individualizado teniendo en cuenta la situación personal, familiar, formativa, laboral, etc del joven.

- El Acompañamiento.

El acompañamiento es un elemento básico que consolida el vínculo, genera conocimiento sobre el/la joven mediante la observación directa, ayuda a que se cumpla el Itinerario Individual de Inserción con mayor seguridad y facilita que el Orientador/a sirva del modelo para el/la joven, ya que implica la observación directa por parte de los jóvenes de interacciones con recursos externos por parte de los/as Orientadores/as.

Será más o menos continuo en función de las necesidades del joven y gradualmente el acompañamiento irá desapareciendo a medida que el joven gane autonomía.

- Seguimiento.

El seguimiento se realiza a través del propio joven y de los Agentes externos (las empresas, la familia, los recursos formativos y de ocio etc...). El seguimiento permite que se vayan resolviendo situaciones difíciles antes de que supongan un problema mayor.

- Mediación con las empresas.

Esto supone un intento de sensibilización del tejido productivo que puede tener como consecuencia el establecimiento de acuerdos verbales o convenios de colaboración, (para la realización de prácticas formativas por ejemplo).

Además se facilita información a los empresarios sobre las ayudas que existen para la contratación de estos jóvenes.

En ningún caso la finalidad del contacto con las empresas es dárselo todo hecho a los jóvenes.

MATERIALES DE APOYO

Alguno de los materiales de apoyo diseñados para estos/as jóvenes son los siguientes:

- Guía de recursos básicos para jóvenes.

En ella se agrupa toda la información útil para facilitar la integración del colectivo de intervención. Recoge información sencilla sobre documentación básica (DNI, Libro familia, certificado de empadronamiento etc.), acceso a servicios sanitarios, transporte, bibliotecas, carnet de conducir, cuenta bancarias etc.

Para facilitar el aprendizaje se reproduce un modelo de cada uno de los permisos, certificados o documentos que en ella se recogen y además tiene un listado de direcciones donde acudir para cada una de las documentaciones y recursos de los que trata.

- Guía de Andar por casa.

Pretende dar herramientas y estrategias a los jóvenes una vez abandonan los centros de protección e inician su proceso de emancipación, bien de forma autónoma o en su domicilio familiar.

Áreas de trabajo: Aspectos a tener en cuenta a la llegada del hogar. Limpieza, mantenimiento del hogar, vestuario, alimentación, higiene personal, distribución de recursos y reparto de ingresos etc.

- Campus juvenil.

A través de la página <http://www.portaldeljoven.net>, los/as jóvenes pueden acceder a un campus juvenil, donde están las diversas formaciones on-line. Para la realización de estas formaciones cuentan con el apoyo del equipo de Orientadores/as que actúan de guías en caso de necesidad.

Entre estas formaciones On-line, se encuentran las siguientes:

“*Muévete*”, formación de educación vial en tres fases: peatón, ciclomotor y automóvil. Incidiendo especialmente en la seguridad vial y las normas de circulación.

“*Búscate la vida*”, formación encaminada al desarrollo de autonomía personal y la búsqueda activa de empleo. Promoviendo el desarrollo de las habilidades sociales y la implicación en el proceso de inserción.

Otros: Diseño de páginas web, Aprender Jugando, Conócete a ti mismo, Análisis de problemas, creatividad y toma de decisiones, Expresarse para comprender etc.

Se trata en la mayoría de los casos de formaciones eminentemente prácticas con un diseño atractivo (utilizan el juego como herramienta de aprendizaje).

CLAVES PARA AVANZAR

Como conclusión destacar los pilares donde creemos se deben asentar las intervenciones desarrolladas con los/as jóvenes en riesgo o situación de exclusión:

PREVALENCIA DE LA PERSONA. Enfoque centrado en el/la joven, que persigue la inserción a través del desarrollo integral personal y social.

PARTICIPACIÓN DE DIFERENTES AGENTES. Implicación de todos los agentes y de la sociedad en su conjunto para la consecución de los objetivos.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. Dotar de competencias y habilidades para asegurar que estos jóvenes se enfrentan en igualdad de oportunidades al mercado laboral, formativo y en definitiva a la vida independiente.

INNOVACIÓN. Que permita incluir elementos que respondan a las situaciones cambiantes en el ámbito laboral, educativo y social.

PROXIMIDAD. Generar espacios de intervención en los que los equipos de profesionales se constituyan en referentes educativos positivos para los jóvenes. Sin la proximidad y el establecimiento de vínculos esto no es viable.

EMPLEABILIDAD. Trabajar para el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes que mejoren sus posibilidades de acceso a un empleo y de inserción social.

FLEXIBILIDAD Y ADAPTABILIDAD. Usar metodologías que permitan la flexibilidad y adaptación de cada una de las intervenciones.

ACOMPañAMIENTO Y SEGUIMIENTO. Elementos transversales en todas las intervenciones.

INICIATIVA Y AUTONOMÍA. En definitiva se trata de que las intervenciones se conviertan en potenciadores y facilitadores de autonomía, independencia e iniciativa de estos/as jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

“En lugar de las palabras escritas en este apartado y del libro-revista que se cita a continuación, poner la bibliografía que se estime más oportuna en esta forma”

MONOGRAFÍA - LIBRO

Equipo Promocions (1996). *El empleo de los inempleables. Metodologías y recursos para la inserción laboral*. Editorial Popular. Madrid.

Frago, E., Jover, D., V. López, F. Márquez, G. Moral. (1999). *Trabajar para vivir. Una propuesta innovadora de inserción sociolaboral*. Miraguano. Madrid.

ARTÍCULO DE REVISTA

Consejo Económico y Social. (2008). *La transición educativo-formativa e inserción laboral de los jóvenes en España*. *Cauces*. Invierno 2008, 28-47.

Arriba, A. (2002). *El concepto de exclusión en política social*. Unidad de Políticas Comparadas del CSIC, Consejo superior de Investigaciones Científicas.

En <http://www.iesam.csic.es/doctrab2/dt-0201.pdf>

La Parra, D. y Tortosa, J. M. (2002). *Procesos de exclusión social: redes que dan protección e inclusiones desiguales*. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. 35, 55-65.

Jover, D. (2006). *Formación e Inserción Sociolaboral*. *Revista de Estudios de Juventud*. 74, 95-112.

TRABAJO EN RED CON INFANCIA MALTRATADA EN CASTILLA Y LEÓN

Ana Victoria Torres García¹
Anabella Sancho Calleja²
Marta Aladro García³
Francisco J. Ruano López⁴
Isabel M^a Santos Andrés⁵
Rebeca Hierro Pardo⁶

El Programa de Tratamiento en el ámbito de la Infancia Maltratada comenzó su andadura con el nuevo milenio y con el entusiasmo de poner en marcha un proyecto pionero en la comunidad de Castilla y León. Los destinatarios de este programa son menores de edad con expediente abierto en la Sección de Protección a la Infancia de las Gerencias Territoriales de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Castilla y León que se encuentran en acogimiento familiar o residencial, y hayan sufrido malos tratos en cualquiera de sus múltiples formas presentando secuelas socioemocionales derivadas del maltrato o la separación familiar.

El equipo está formado por profesionales sensibilizados con la problemática infantil y conocedores de las situaciones de protección dentro de la Comunidad. El Programa de Tratamiento en el Ámbito de la Infancia Maltratada que ASECAL desarrolla en nuestra Comunidad Autónoma esta subvencionado por la Junta de Castilla y León.

Tras varios intentos de establecer marcos teóricos que nos guiaran en nuestro trabajo nos decidimos por incorporar el modelo sistémico y la intervención en redes sociales. Estos modelos nos permiten trabajar con todas las personas que son responsables del bienestar del niño/a. Sin embargo, a veces nuestro trabajo queda limitado por no poder contar con una parte del sistema, generalmente los padres biológicos.

Somos conscientes de ser un recurso más para el niño/a en protección y unimos nuestro esfuerzo, trabajo e ilusión a otros profesionales que están implicados en estos casos.

¹ ASECAL (Castilla y León).

² ASECAL (Castilla y León).

³ ASECAL (Castilla y León).

⁴ ASECAL (Castilla y León).

⁵ ASECAL (Castilla y León).

⁶ ASECAL (Castilla y León).

TRABAJO EN RED CON MENORES MALTRATADOS

R. Speck definió la “red social” como un grupo de personas, miembros de la familia, amigos y otros, capaces de aportar una ayuda (o apoyo social), tan real como duradera a un sujeto o una familia. Este apoyo social puede ser afectivo, emocional, funcional (recursos materiales o servicios), y de información.

El objetivo, por tanto, del trabajo en red consiste en utilizar el poder de la red para intervenir en un sistema que se ha vuelto rígido, ineficaz o inoperativo y trabajar para que las soluciones o los cambios se generen desde el grupo.

El apoyo social para los menores de nuestro programa viene representado por los adultos que de alguna forma participan en su educación: profesores, educadores y personal de los centros, familia extensa, familias acogedoras, familias adoptivas, “*técnicos coordinadores de caso*” en las Secciones de Protección a la Infancia, además de sus padres biológicos. Nos encontramos con que son muchos y diferentes los adultos que toman decisiones acerca de su futuro y su educación y que es preciso una buena coordinación e implicación, entre otros.

El Programa de Tratamiento en el Ámbito de la Infancia Maltratada nace como un recurso más a disposición de las Secciones de Protección a la Infancia. Esto marca el carácter de colaboración con los profesionales que allí trabajan y la necesidad de adaptarse a las características de la institución donde se desarrolla. Teniendo en cuenta la diversidad de profesionales, las funciones que cada uno desempeña y el modelo teórico, nuestra intervención se desarrolla en distintos ámbitos.

Nivel 1: Terapeuta de ASECAL -Educadores, acogedores, padres preadoptivos, familia biológica, familia extensa y NIÑO/A.

Desde el enfoque adoptado consideramos al niño/a como persona con dificultades no como un enfermo.

En este ámbito nuestro trabajo consistiría en:

- Definir el contexto de trabajo, crear la relación y asegurarse que conocen, comparten y aceptan las condiciones de la intervención.
- Implicar a los agentes de este ámbito en la resolución de las dificultades.
- Garantizar el bienestar del niño/a dependiendo del tipo de dificultades que presentan y el contexto donde vive, se llevan a cabo distintos tipos de intervención: Terapia individual, terapia de grupo, terapia de red, sesiones psico-educativas con educadores y con niño/a, entre otros.

Nivel 2: Terapeuta de ASECAL- coordinador programa de acogimiento, Programa de intervención Familiar (P. I. F) orientador escolar, tutor, profesores, Unidad de Intervención Educativa (U. I. E), otros.

En este ámbito nuestro trabajo consistiría en:

- Presentarse como profesional, explicar el modelo y marco de intervención y tratar de que acepten y compartan las condiciones de trabajo.
- Recabar información sobre la institución, recurso, programa.
- Construir y mantener una buena relación de trabajo.

Nivel 3: Terapeuta de ASECAL-Técnico coordinador del caso en la Sección de Atención y Protección a la Infancia.

Se establece una relación de coordinación entre ambos profesionales, esta relación es apoyada por el intercambio de información a través de las entrevistas de seguimiento.

En este ámbito nuestro trabajo consistiría en:

- Mantener contacto previo a la derivación de los casos para aclarar el programa: modelo de intervención (número, frecuencia, duración de las sesiones), condiciones de trabajo, protocolo de derivación, documentación a entregar. Comprobar la comprensión del programa.
- Construir y mantener una buena relación de trabajo.

Nivel 4: Coordinador del programa en ASECAL-Jefes de Sección (y / o Área)

Para la puesta en marcha de este programa es necesario conseguir la aprobación inicial en cada provincia por el Jefe de Sección y/o Área y poder así transmitir la aceptación y la propuesta de colaboración a los cargos intermedios (técnicos de los equipos). El apoyo resulta esencial para que el programa se desarrolle.

En este ámbito nuestro trabajo consistiría en:

- Crear la relación.
- Informar sobre el programa.
- Comprobar la comprensión del programa.
- Presentar al psicólogo que intervendrá en la provincia.
- Establecer acuerdos de revisión y seguimiento periódicos para recoger ideas, sugerencias, propuestas para una reformulación del programa.

Nivel 5: Coordinador del programa en ASECAL-Gerencia de Servicios Sociales.

En una primera etapa se establece la negociación para llevar a cabo un acuerdo formal que detalle el programa en relación a las necesidades detectadas en una población concreta dentro de un territorio.

En este ámbito el trabajo consistiría en:

- Debate y discusión.
- Diseño de programa
- Seguimiento y debate sobre información aportada y evolución del programa.
- Reformulación del programa.

CÓMO PODEMOS AYUDAR A LOS MENORES QUE HAN SUFRIDO MALTRATO DESDE UN MODELO DE RED

Este modelo nos permite trabajar con todas las personas que son responsables del bienestar del niño/a, con el objetivo de implicar y hacer operativos a los miembros de la red.

Se plantea convocar a la red en las siguientes ocasiones:

- Cuando las dificultades del menor ocurren de manera simultánea en varios contextos (centro o familia acogedora, familia de origen, colegio...)

- Cuando existen “conflictos de lealtad” entre algunas partes de la red social del menor que son parte del conflicto y de la solución (familias biológicas con acogedores o educadores).
- Cuando es necesaria la presencia del “*coordinador de caso*” por estar la solución relacionada con decisiones administrativas.
- Cuando se necesita establecer canales de comunicación eficaces e implicar a los distintos agentes en buscar soluciones y compromisos.

Trabajar de forma conjunta, menor y adultos, permite que todos se sientan validados y responsables de los cambios, que aporten soluciones acordes a sus habilidades y recursos, y que el trabajo en común continúe independientemente del terapeuta una vez finalizada la terapia. Desde este modelo la redefinición de los problemas por parte del grupo facilita que se liberen de las rutinas que estaban presentes en el pasado y que ocasionaban una gran dificultad para hacer el sistema operativo.

Las decisiones y medidas de protección que se adoptan en beneficio del menor, si no son entendidas por él, pueden ocasionarle problemas de adaptación, sentimientos de culpabilidad, o de estar siendo castigado. El objetivo de la intervención terapéutica es mejorar el bienestar del niño/a haciéndole partícipe del cambio.

Los problemas que abordamos desde el modelo en redes sociales que se complementa con la terapia sistémica son los siguientes:

- Clarificar y elaborar la situación personal y familiar.
- Problemas de conducta.
- Alteraciones del estado de ánimo.
- Problemas de carácter sexual.
- Problemas de comunicación.
- Otros.

En la trayectoria vital de los niño/as y adolescentes con los que trabajamos es bastante habitual encontrarnos con cambios de recursos (hogar de acogida, residencia de menores, hogar funcional, familia acogedora...), niños/as que estando en centros mantienen contacto con su familia biológica y/o acogedora, padres con enfermedades terminales, problemas de salud mental, adicciones, etc. En la comunicación y las relaciones con los adultos y profesionales son habituales los mensajes contradictorios, dobles mensajes por parte de las familias, se les atribuye la responsabilidad de la situación en que se encuentran, etc; situaciones que pueden llevar a provocar distintas alteraciones de comportamiento más o menos disruptivas.

Estas respuestas tanto conductuales como emocionales tienen una función protectora y adaptativa a la nueva situación a la que se ven obligados a enfrentarse, en ese sentido, recurrimos a la red social de quienes las sufren para ayudarles en ese proceso. La intervención en red busca que los distintos miembros de la misma se sientan responsables del cambio y pongan en funcionamiento sus recursos.

PROTOCOLO DE UNA SESION DE RED

Cuando valoramos que es adecuado convocar una sesión de red el procedimiento que habitualmente llevamos a cabo es el siguiente.

- Previo a la sesión:
 - Planteamos las hipótesis de trabajo
 - Decidimos quienes queremos que acudan a la sesión con la finalidad de que sea lo más eficaz posible.
 - Nos reunimos con el técnico coordinador de caso del menor con el objetivo de preparar dicha sesión.
 - Se convoca a las personas implicadas que hemos considerado son más adecuadas en ese momento de la intervención.
- Durante la sesión:
 - Se define el contexto y la sesión.
 - Se pide a los distintos miembros de la red que expresen cómo ven la situación. El terapeuta debe validar sentimientos.
 - Se orienta la sesión a peticiones y compromisos concretos.
- Posterior a la sesión de red:
 - Asegurar el seguimiento de los compromisos adquiridos a todas las partes.
 - Si fuera necesario se convoca otra sesión.

NUESTRO TRABAJO INTENTANDO RECONSTRUIR LAS VIDAS ROTAS

Todos los niños/as tienen derecho a vivir en aquellas condiciones que les permitan satisfacer todas sus necesidades básicas, fisiológicas, cognitivas, emocionales y sociales que son las que le permiten sentirse querido, aceptado, apoyado, acompañado y protegido.

El mundo emocional de los niños/as depende de las personas con las que se vinculan. Sentirse aceptado sin condiciones, valorado, querido y cuidado permitirá que desarrolle un sentido de seguridad y confianza en el mundo y en las personas y constituirá la base de su seguridad emocional, promoviendo las respuestas adaptativas y la confianza en el mundo y las personas.

Cuando no se cubren las necesidades emocionales por parte de los padres, adultos de referencia y todo el contexto social en el que se desarrollan, por falta de disponibilidad y de aceptación, puede dar lugar a que el niño/a responda de manera inadecuada, expresando sus sentimientos de frustración, hostilidad, inseguridad sobre el mundo exterior con problemas de comportamiento. Los mensajes negativos de los adultos y la falta de cariño pueden dar lugar a que el niño/a se cuestione si es una persona digna de afecto perjudicando su autoestima y esperando poco de los demás.

Según señala Maryorie Dantangan en el prólogo del libro *“El niño abandonado”* Niels Peter Rygaard (2008), el daño más grave que presentan los niños/as maltratados se manifiesta en su incapacidad para vincularse de una manera sana y constructiva con su entorno social, de ahí la importancia de intervenir con la red del menor.

Desde el Programa de Tratamiento en el Ámbito de la Infancia Maltratada trabajamos para favorecer el desarrollo socio-emocional de los niños/as que han sufrido maltrato. Si nosotros adoptamos una práctica profesional coherente que tenga en cuenta de dónde surgen las dificultades podremos ser capaces junto con otros profesionales de proporcionar las herramientas necesarias para facilitar su bienestar. Para ello necesitamos:

- Conocer las necesidades de los niños/as que han sufrido maltrato y están separados de sus padres.

- Comprender que ante situaciones vividas como amenazantes, los niños/as pueden adoptar diferentes mecanismos de defensa para protegerse o soportarlo. Mecanismos que pueden ser la negación, desconfianza, excesivo afán de protagonismo, manipulación, agresividad, victimismo, excesiva necesidad de aprobación, idealización de las figuras que le faltan...
- Entender que los acontecimientos traumáticos pueden generar emociones difíciles de comprender o manejar.
- Conocer que los sentimientos más frecuentes que suelen inundar a estos niños/as son miedo, incertidumbre, angustia, rabia, culpa, soledad, impotencia, tristeza, indefensión...
- Descubrir y desarrollar las competencias y habilidades de los menores.
- Vivir el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento.
- Educar desde la disciplina con respeto, afecto y seguridad.
- Destacar la importancia de los valores morales como principios éticos que dirigen el comportamiento de una persona o comunidad, facilitando la convivencia en grupo.

CLAVES PARA AVANZAR

- Trabajar de forma conjunta, menor y adultos, permite que todos se sientan validados y responsables de los cambios, que aporten soluciones acordes con su estilo educativo y personalidad, y que el trabajo en común continúe independientemente del terapeuta una vez finalizada la terapia.
- Con menores que carecen de red social o que la tienen muy empobrecida y/o inaccesible, el objetivo es poder ayudarles a crear una red social o fortalecer la que tienen. Poder contar con otros programas paralelos de voluntariado, como el Programa Enlace, puede ser una estrategia válida y eficaz.
- En otras ocasiones, la finalidad es que la familia o responsables del menor sepan ponerse en contacto con las Instituciones adecuadas según las dificultades que presenten.
- Observamos que trabajar en red aumenta la eficacia de las intervenciones, pues se propicia un marco de encuentro entre los distintos profesionales y la familia donde se discute qué es lo que va a hacer cada uno, favoreciendo la coordinación de los profesionales y evitando respuestas incompatibles a un mismo problema.
- Gracias al contacto con distintas instituciones, centros, recursos, profesionales hemos comprobado que ciertas condiciones de trabajo como la formación y experiencia de los profesionales, el número de educadores por niño/a, la estabilidad en el trabajo, las valoraciones adecuadas y el apoyo a familias acogidas/adoptantes, etc. mejoran el desarrollo y estabilidad de los niños/as.
- Es necesario definir cuáles son las características de las figuras de apego para los niño/as de protección y asegurarles cierta estabilidad afectiva.

- Desde el programa detectamos la necesidad de acogedores profesionalizados que cubran las necesidades emocionales de los niños/as y adolescentes que presentan más dificultades.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Monografía - libro

- Aladro, M., López, M. A., Ruano, F. J., Sancho, A., Santos, I., Torres, A. V. y Torres, B. (2005). El acogimiento Familiar: conocer una nueva familia. Asecal. Salamanca.
- Aladro, M., López, M. A., Ruano, F. J., Sancho, A., Santos, I., Torres, A. V. (2007). ¿Cómo abordar los problemas de comportamiento?. Asecal. Salamanca.
- López F., y otros (1995) Necesidades de la infancia y protección infantil. Actuaciones frente a los malos tratos y desamparo de menores. Ministerio de Asuntos Sociales.
- López F., y otros (1995) Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos .Ministerio de Asuntos Sociales.
- Caplan, G. y Caplan, R. B. (1997). Consulta y colaboración en salud mental. Teoría y práctica. Paidós. Barcelona.
- Rygaard, N. P. (2008). El niño/a abandonado guía para el tratamiento de los trastornos del apego. Ed. Gedisa. Barcelona.

Artículo de revista

- Aladro, M., López, M. A., Ruano, F. J., Sancho, A., Torres, A. V. y Torres, B. (2003) "Los problemas de comportamiento y de disciplina: un modelo de intervención". Bienestar y protección infantil. Vol II, nº 1 pp. 93-109.
- Aladro, M., López, M. A., Ruano, F. J., Sancho, A., Torres, A. V y Torres, B. (2004) "Un Modelo de Intervención en Red con Infancia Maltratada". Cuadernos de Terapia Familiar nº 55.

BUSCANDO EN LA RED

TRABAJO CON FAMILIAS

Sandra Nuñez Pérez de Tudela¹
Guillem Canals Fiol²
Nuria Bonet Lluís³

El presente documento explica la materialización del encargo institucional por parte de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescència (DGAIA) en el Equipo de Atención a la Infancia y Adolescencia (EAIA) de L'Hospitalet de Llobregat desde la implantación de la figura del educador social en estos equipos en el 2005, y el Servicio de Apoyo a la Acogida en Familias Extensas.

A raíz de la incorporación de los nuevos profesionales en el EAIA de L'Hospitalet hubo una reorganización del trabajo, un cambio de metodología y una mejora cualitativa de atención a las familias.

Se hace un recorrido histórico del proceso de creación de la metodología de trabajo socio-educativo específica en este servicio. Metodología desarrollada por el equipo de educadores del EAIA de L'Hospitalet en la interacción con los menores atendidos y sus familias. Siendo el trabajo en red con los servicios socioeducativos del territorio uno de sus elementos distintivos.

MARCO DEL TRABAJO EDUCATIVO EN EL EAIA DE L'H

En septiembre del año 2004, la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA) impulsa un Plan de Choque (2004 -2007) para la Protección de la Infancia y la Adolescencia. Entre otras medidas de atención prioritaria prevé la incorporación

¹ Educadora Social Equipo de Atención a la Infancia y la adolescencia (EAIA) del Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat.

² Educador Social, Equipo de Atención a la Infancia y la adolescencia (EAIA) del Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat.

³ Educadora Social Equipo de Atención a la Infancia y la adolescencia (EAIA) del Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat.

de 48 educadores sociales en los Equipos de Atención a la Infancia y la Adolescencia (EAIA), con el objetivo de facilitar el trabajo de seguimiento y orientación en el contexto de los menores tutelados que viven con su familia.

Fruto del Plan de Choque, en octubre del 2004, la DGAIA elaboró el documento marco de cara a la introducción de este nuevo perfil profesional, denominado "Implantación de Educadores en los EAIA" donde se define el trabajo educativo en el marco de estos equipos, los objetivos generales y específicos. El documento también recoge la tipología de intervenciones ante las diversas medidas de protección, las características que deben reunir las familias para posibilitar el trabajo educativo, además de los límites de la intervención y la temporalidad de las actuaciones.

El mencionado documento define como función general del educador:

- Atender las necesidades educativas de los padres y/o guardadores, de los niños y adolescentes, que el EAIA ha propuesto como sujetos para una atención específica, en un periodo determinado.

En la ciudad de L'Hospitalet en particular, la propuesta de DGAIA se concreta en febrero de 2005 con la incorporación de dos educadores sociales. Este hecho coincidió en el tiempo con el inicio del Servicio de Apoyo a la Acogida en Familias Extensas, proyecto que suponía una apuesta clara del municipio en cuanto a iniciar un trabajo diferente y especializado en relación a las acogidas en familia extensa.

La introducción de la figura del educador social en el EAIA y la creación del Servicio de Apoyo a la Acogida en Familias Extensas, supone la apertura de nuevas posibilidades de intervención y es leída por los técnicos implicados como una oportunidad de hacer algo diferente con los niños acogidos, sus familias de origen y los núcleos acogedores.

También supone una ruptura con las dinámicas y rutinas establecidas en cuanto a la intervención con esta tipología de casos en el EAIA de L'Hospitalet, siendo necesario una reorganización de la metodología de trabajo y de las funciones de cada uno de los técnicos.

REORGANIZACIÓN DEL EAIA A PARTIR DE LA INCORPORACIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES Y DEL INICIO DEL SERVICIO DE APOYO A LA ACOGIDA EN FAMILIAS EXTENSAS

Supone el primer punto de creación de la red en el ámbito interno. La incorporación del nuevo servicio y el nuevo perfil profesional permite a los técnicos la apertura de nuevas posibilidades de intervención, a partir de la distribución de funciones y el trabajo coordinado entorno a los casos. Las actuaciones van más allá de un único técnico, y se crea un modelo interno de trabajo en red. Se hilvanan nuevos recursos para mejorar la atención a las familias y los menores.

Hasta entonces la dinámica del EAIA venía marcada por las dificultades para garantizar el apoyo técnico continuado que precisaban los niños y sus familias extensas acogedoras. En la práctica, la tarea preventiva, de acompañamiento y apoyo a estas familias quedaba relegada a un segundo término debido a la sobrecarga de trabajo, la atención a situaciones de crisis familiares, y otros factores. No era posible trabajar más allá de los meros trámites técnicos, burocráticos y administrativos.

Con la incorporación de los nuevos profesionales y el nuevo servicio, se establecen sesiones de trabajo conjunto, con el objetivo de delimitar y distribuir funciones, manteniendo

do el funcionamiento como un equipo único. Se abre una nueva oportunidad de trabajo con las familias extensas acogedoras.

Así, los técnicos del equipo de diagnóstico y seguimiento del EAIA (psicóloga, trabajadora social y pedagoga), concretan sus funciones con el seguimiento de los padres de los menores acogidos en familia extensa, mientras que los miembros del Servicio de Apoyo a la Acogida en Familias Extensas se encargan del acompañamiento y seguimiento de los niños y de las familias acogedoras.

En el caso del EAIA, se hace una diferenciación clara de funciones en base a dos tipologías de casos:

- Acogimientos ya instaurados desde hace años: la tarea se centra en el seguimiento de las medidas, los regímenes de visitas, las renovaciones de las medidas, y el intento de facilitar elementos para el mantenimiento de la situación.
- Acogimientos de nueva o reciente constitución: la función se centra en la recuperación de las funciones parentales a partir del diseño y seguimiento de los Planes de Mejora.

Con respecto a los técnicos del Servicio de Apoyo a la Acogida en familia extensa concretan sus funciones principales en:

- Atender las demandas de los acogedores para ayudarlos a sostener las funciones parentales.
- Acompañar a estos niños y adolescentes para ayudarlos a asumir su situación personal.
- Conseguir hacer operativa la red socioeducativa por dónde circulan estos niños, como eje de prevención de situaciones de riesgo.

En relación a los Educadores Sociales, la definición de funciones y el encargo, inicialmente, vienen marcados por el documento de la "Implantación de Educadores en los EAIA (DGAIA-2004)". Supone un nuevo perfil profesional dentro de estos equipos, y por tanto la ampliación de las posibilidades de intervención.

Durante los años 2005 y 2006, el proyecto de educadores de L'Hospitalet se consolida, y las evaluaciones de la práctica realizada crean la necesidad de ir más allá de las directrices iniciales de la DGAIA e intentar definir un modelo propio de trabajo socioeducativo que recoja aquello que hacemos. Iniciamos la primera *búsqueda en la red* con la definición de nuestra tarea.

A pesar de la importancia que la función de control tiene en todos los profesionales que trabajan en el ámbito de la protección de menores, nuestra apuesta pasa por construir un modelo de trabajo con contenidos educativos, partiendo de la experiencia acumulada, y de la lectura particular del encargo general.

Durante el 2007, se amplía el equipo de educadores sociales a tres miembros, y con la ayuda de una supervisión pedagógica externa iniciamos la elaboración de nuestro Proyecto Educativo.

METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN DEL EQUIPO DE EDUCADORES

Partimos de considerar la *educación social* como un proceso intencional de acompañamiento y transmisión por parte del educador (agente), así como de adquisición de contenidos culturales, habilidades técnicas y formas de trato social que permitan al niño (sujeto) su socialización.

Así, la Educación Social tiene unos efectos educativos, de cambio, sociabilizadores, de desarrollo y promoción en el sujeto, grupo y/o comunidad donde se ejerce la tarea educativa.

Partiendo de este concepto de educación, formado por la triada educador, sujeto y contenidos, definimos como elementos generales de la metodología de nuestra intervención los siguientes conceptos:

- La *Atención particularizada*: Hace referencia a la construcción de un lugar diferente dónde el niño se sienta bien, adoptando una actitud de escucha, empatía y estando presente, pero a la vez yendo más allá de las demandas explicitadas. La Atención Particularizada convierte el *Plan Educativo Individualizado* (PEI) en la herramienta metodológica principal dónde quedan reflejados tanto la particularidad del niño, como los objetivos que se quieren conseguir y todas las acciones que se hacen individualmente con el sujeto.
- *Transmisión*: Es el proceso que implica que haya un agente y un sujeto predispuesto a interiorizar aquello que se le está ofertando. Hace referencia al proceso de apropiación que hace el sujeto a instancia del agente.
- *Participación*: Partiendo de los intereses de los niños, y teniendo en cuenta sus propuestas y aportaciones, para que se sientan miembros activos e implicados en su proceso educativo. La participación potencia la capacidad de decisión y organización.
- *Flexibilidad*: Adaptación del agente a la multiplicidad de situaciones y realidades que tienen los niños y sus familias; motivaciones, ritmos, horarios, etc. Intentando tener una presencia continuada en sus vidas haciendo una aproximación a su espacio habitual (domicilio, escuela, esparcimiento, etc.) y facilitando la accesibilidad.
- *Trabajo coordinado con la red interna y externa*: Coordinaciones con el resto del equipo del EAIA y el Servicio de Apoyo a la Acogida en Familia extensa, pero también con todos aquellos que de una manera u otra están relacionados con la atención de las necesidades socioeducativas de los niños y sus familias, aportando y recogiendo información, o pactando planes de trabajo conjuntos para poder llevar a cabo una intervención en red más global.
- *Los tiempos de la intervención; Tiempo de ver, de escuchar y de actuar*. En la intervención educativa se pueden diferenciar tres momentos; el primero es el de la observación, que será el primer paso para que se pueda dar el acto educativo. Introducir la espera; el no ir con una idea predeterminada del niño, aun cuando se hayan leído informes que lo describen. Se ha de introducir el elemento sorpresa; esperar a conocerlo para dejarse sorprender. Después vendría el tiempo de la escucha, el conocer sus demandas, si tiene, conocer sus intereses, motivaciones, etc. Y el tiempo de actuar sería aquel en el que empieza la acción educativa per sé.
- *Vínculo*: Es el elemento metodológico que permite empezar a trabajar, supone la unión del agente y el sujeto mediante lo social. El vínculo educativo no deja de ser un vínculo social. Hace falta construir vínculos consistentes que permitan llevar a cabo la tarea educativa. A menudo la creación de nuevos vínculos es en si mismo un objetivo educativo de primer orden.
- *Confianza*: Presupone la existencia de un vínculo, y se basa en éste. Debe ser mutua. Se debe tener confianza en el sujeto; en movilizarle algo diferente. La confianza es la retroalimentación de la función educativa, implica que el agente haga una apuesta por el sujeto, creyendo que hay alguien dispuesto a aprender, con la creencia consistente de que la educación puede dar recursos y herramientas para que el sujeto pueda circular socialmente.

- *Responsabilidad*: Como capacidad de dar respuesta. Es un concepto con doble dimensión: la responsabilidad del agente es articular la responsabilidad del sujeto y la responsabilidad de este pasa por realizar sus elecciones en el contexto de aquello socialmente establecido.

PROCESO DE INTERVENCIÓN

En base a los elementos metodológicos señalados, como educadores del EAIA tenemos la función de ofrecer plataformas culturales de lanzamiento para los sujetos, pero partiendo de que difícilmente podremos saber cuáles utilizarán, cuándo y cómo.

El educador ha de favorecer la circulación social del sujeto para su inclusión en aquello socialmente establecido, propio de la época.

El trabajo educativo en los casos de acogimientos en familia extensa viene marcado por el establecimiento de un proceso donde consecutivamente se ponen en funcionamiento diversas redes:

RED INTERNA DEL EAIA

El EAIA y el Servicio de Apoyo a las Acogidas en Familia Extensa han hecho el diagnóstico de la situación y proponen la intervención educativa como elemento que puede contribuir a la mejora de la situación.

Se plantea la intervención del educador/a en base a las necesidades explicitadas y/o detectadas. Siempre partiendo de tres condiciones:

- Un pronóstico positivo.
- Aceptación de sus dificultades.
- Aceptación de la intervención del educador/a .

En relación a las situaciones de acogida en familia extensa, a menudo presentan un equilibrio frágil. En el caso mayoritario de abuelos acogedores, surgen los temores en cuanto al fracaso que vivieron como padres. Aunque ponen todo el esfuerzo y apuestan por la socialización de sus nietos acogidos, encuentran muchas dificultades en el ejercicio de las funciones parentales.

En cuanto a los menores, surgen dificultades de filiación hacia los acogedores motivadas por el fracaso con sus padres. A menudo los niños y adolescentes, con los que nos proponemos trabajar desde la vertiente educativa, llegan cubiertos de significantes negativos.

El fracaso o bajo rendimiento escolar, el absentismo, o simplemente la falta de interés por los aprendizajes son los significantes con los que los acogedores y la red externa identifican a los niños y adolescentes, y de hecho son los que posibilitan la aceptación de la intervención educativa por parte de los acogedores. Son la demanda explícita.

SUBRED DEL EQUIPO DE EDUCADORES DEL EAIA

Bajo el paraguas del refuerzo y/o la organización del trabajo escolar nos damos un tiempo para ver y conocer la situación de los niños y niñas, su particularidad y las relaciones familiares que se producen, para posteriormente incidir en concretar las demandas y necesidades y poder introducir el trabajo educativo.

La tarea se realiza siempre de forma coordinada con el referente del caso. Se trata de recoger los significantes con los que presentan a los menores, tanto la familia como los servicios que los están atendiendo, pero sin perder de vista las necesidades detectadas y no expresadas en el diagnóstico.

En algunos casos, tanto las familias como los servicios explicitan significantes negativos y culpabilizadores, ubicando a los niños y adolescentes como focos de los conflictos y dificultades. Unos y otros se ven desbordados en relación a la atención de los chicos/as, o simplemente se limitan a cubrir las necesidades básicas.

El tiempo para ver y escuchar, además de la experiencia acumulada durante estos años, nos ha permitido diferenciar dos grandes grupos/tipo de menores en relación a la aceptación de la transmisión de contenidos:

GRUPO A: Aquellos casos en donde es posible la transmisión de contenidos de cariz preventivo, y donde la búsqueda y creación de una red de apoyo específica para las particularidades familiares puede suponer una mejora en la situación, un cambio en los lugares y posiciones familiares, y por lo tanto posibilitar el cierre de la intervención educativa.

GRUPO B: otros dónde el acto educativo se hace más difícil porque no hay adultos referentes que se hagan cargo de las necesidades de los niños y jóvenes, más allá de las físicas y asistenciales. Se dan dificultades de filiación, y los niños o adolescentes necesitan un adulto referente que sostenga su proceso de socialización y mantenga una apuesta continuada por su inscripción en lo social, y por lo tanto su inclusión en la red externa.

En los dos grupos, el educador/a tiene que ofrecer un nuevo lugar a los niños y adolescentes que les permita romper con los significados negativos que traen. La intervención individual con el sujeto, la aportación de una nueva perspectiva y un nuevo lugar en la red externa, a través de las coordinaciones y el trabajo conjunto con el resto de servicios, posibilitan un cambio de mirada. No se trata de negar o esconder dificultades sino de hacer emerger las capacidades y potencialidades que tal vez habían permanecido ocultas, o de introducir nuevos elementos para la mejora. La introducción de un tercero, en las relaciones establecidas, ya sean familiares o con los profesionales, por si mismo ya tiene efectos de cambio y abre la posibilidad de compartir, y conocer otros puntos de vista.

Este nuevo lugar, construido a partir de la intervención individual con los niños y adolescentes y sus familias en algunos casos del grupo A, se muestra como suficiente por dar un paso más y adelantar hacia la circulación social de los sujetos, creando y poniendo en marcha una red de apoyo externa que, de acuerdo a la particularidad de cada caso, se les permita establecer nuevos vínculos sociales y una mayor autonomía a la hora de circular en lo socialmente establecido.

Para estos menores, la atención individual, el seguimiento y la apuesta sostenida, les debe facilitar ocupar un lugar diferente y conseguir mejoras en algunos aspectos que hasta ahora suponían dificultades: rendimiento académico, mejora de la asistencia a clase, organización de las tareas escolares, cambio de visión por parte de los referentes adultos (profesores y acogedores),... Emergen capacidades que pueden compensar en buena parte las dificultades.

Aún así, otros niños y jóvenes, habitualmente del grupo B, muestran más dificultades para dar este paso, y necesitan una red intermedia que les haga de plataforma hacia otros recursos y servicios de la red socioeducativa.

En el año 2006 el equipo de educadores creó el Proyecto del *Grupo Aula* para chicos/as de Educación Secundaria, y en el 2007, creó un segundo proyecto dirigido a niños /as de Educación Primaria.

El Proyecto del *Grupo Aula*, nace con una dimensión inclusiva y busca convertirse en una plataforma:

- Con respecto al grupo A, la asistencia al proyecto permite mantener su seguimiento en función de sus necesidades, y poder ir reduciendo progresivamente la atención individual. De alguna forma continuamos manteniendo la apuesta por sostener los cambios de los significantes con los que llegaron. A la vez permite ir estableciendo y consolidando la red externa que permita su autonomía y la finalización de nuestra intervención en función de los tiempos y las particularidad de cada caso. El trabajo aquí se centra en ponerlos en circulación dentro la red, y reforzar la formación como elemento de promoción.
- Con respecto al grupo B, aquellos que habitualmente traen los significantes más negativos y que se encuentran más desvinculados de lo socialmente establecidos ofrecemos un espacio de grupo, donde se tienen presentes sus particularidades. Nos permite aumentar el tiempo de atención, combinando grupo y atención individual. El trabajo se centra en ir introduciendo rutinas que faciliten su reincorporación y/o adaptación a un contexto escolar del que se han excluido, y a facilitar aprendizajes básicos. El grupo acontece como un elemento más en la creación de un lugar diferente y acogedor con respecto a sus particularidades.

Los objetivos generales de los proyectos *Grupo Aula* son:

- Ofrecer un espacio permanente, abierto y estructurado de trabajo en relación a los contenidos escolares, diferenciado para niños y jóvenes.
- Ofrecer un espacio de apoyo personal en los aprendizajes escolares y actitudes personales.

El proyecto se lleva a cabo en una biblioteca de la ciudad, una tarde a la semana, con cada uno de los grupos. Los lleva a cabo una de las educadoras del equipo, y desde el pasado mes de enero cuenta con la colaboración de una maestra, contratada a través de una entidad externa.

El trabajo del Grupo Aula permite entrar en otras parcelas de las particularidades de cada familia. Los niños pueden expresar dificultades personales y/o familiares que les dificultan su día a día. Esto facilita que coordinadamente con la red interna tengamos la posibilidad de:

- Favorecer la retroalimentación con la familia acogedora en cuanto a lo que está pasando.
- Introducir la necesidad de servicios terapéuticos y/o especializados.
- Introducir recursos de tiempo libre, formación y/o de salud.

RED EXTERNA

Como hemos comentado anteriormente, uno de los objetivos fundamentales de la educación social es conseguir efectos educativos, de cambio, socializadores, y de desarrollo y promoción en el sujeto, grupo y/o comunidad donde se ejerce la tarea educativa.

En el marco del EAIA, la intervención socioeducativa va dirigida, entre otras, a facilitar la incorporación de los sujetos y las familias que atendemos a la red social y educativa del territorio desde otro lugar, como elemento esencial para su inclusión.

El educador/a ha de ser el nexo de unión entre los diversos servicios, entidades y personas en relación a la atención de los menores y sus familias acogedoras, velando por la cobertura de sus necesidades.

Una de las tareas principales que lleva a cabo el educador/a, y que se deriva del trabajo individualizado anterior con el sujeto, es asegurar la vinculación de éste a actividades de tiempo libre, de servicios terapéuticos adecuados a sus características y particularidades, así como al acompañamiento y posterior seguimiento de los recursos empleados.

El educador/a será el agente que debe hilvanar la red que posibilita el proceso de transición de los menores a la vida adulta de manera normalizada. Se pretende como objetivo que los chicos se responsabilicen de sus actuaciones y lo hagan de acuerdo con aquello socialmente establecido.

El educador/a irá reduciendo la intensidad de su intervención, con respecto al trabajo individual, a medida que el chico/a empiece a circular por la red socioeducativa de territorio, y podrá plantear el cierre de la intervención cuando el funcionamiento de la red sea operativo, pudiendo traspasar el seguimiento del chico, y el liderazgo de la red a alguno de los servicios implicados.

CLAVES PARA AVANZAR

Estos tres primeros años del proyecto de educadores sociales en el EAIA, y el inicio del Servicio de Apoyo a la Acogida en Familias Extensas en la ciudad, han supuesto, entre otras cosas:

- Consolidar los dos proyectos (Parentales y educadores), y diferenciar claramente las funciones, con respecto a la red interna.
- Abrir nuevas posibilidades de intervención desde los EAIA's.
- Aumentar la atención tanto a los niños como a las familias acogedoras.
- Introducir la tarea preventiva, rebajando las edades de intervención.
- Mayor presencia de las necesidades y particularidades de los niños, a la hora de intervenir y tomar decisiones.
- Verificar la hipótesis inicial, en cuanto a que la dotación de recursos por parte de la administración supuso una oportunidad para el trabajo con las familias acogedoras.

INTERROGANTES

- A pesar de todo, partiendo de nuestra definición de educación, el educador social necesita la *aceptación del sujeto en cuanto al proceso de transmisión*.
- En cuanto a la *temporalidad* de las intervenciones educativas en el EAIA de L'Hospitalet, es una cuestión aún no cerrada por el Equipo. El documento "Implantación de Educadores en los EAIA" la limitaba a un año, pero la experiencia práctica de estos años y los resultados conseguidos ponen en cuestión esta limitación. Creemos que la temporalidad depende de muchos factores, la mayoría de las veces no previsible a priori. A menudo es la particularidad de cada caso, y el logro de los objetivos del PEI quienes marcan esta temporalidad.
- El intento de definición de nuestro Proyecto Educativo, no puede ir desvinculado de la necesidad de realizar una *evaluación* conjunta entre todos los educadores de los EAIA de Catalunya del Proyecto Piloto de "Implantación de los educadores en los EAIA", cuando ya ha cumplido su cuarto aniversario. La Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia debe liderar este trabajo con el objetivo de iniciar la construcción de un documento marco de trabajo educativo en los EAIA, en base a los diferentes saberes y experiencias acumuladas durante estos años.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- DRECERA (1998): La educación social, un reto en DRECERA. Edición propia DRECERA, Barcelona.
- EQUIPO NORAI (2007): La inquietud al servicio de la educación. La residencia infantil norai y sus apuestas pedagógicas. Gedisa, Colección Pedagogía Social, Barcelona.
- MEIRIEU, Ph. [1995] (2001): La opción de educar. Ética y pedagogía. Octaedro, Barcelona.
- (1998): Frankenstein educador. Laertes, Barcelona.
- NÚÑEZ, V. (1999): Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires, Santillana
- TIZIO, H. (2003) (Coord.): Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis. Gedisa, Barcelona.

INTERVENCIONES FORTALECEDORAS DE LAS FAMILIAS

Silvia López Larrosa¹

Un factor de protección del maltrato a los niños en la familia es claramente la prevención. El desarrollo de programas centrados en el fortalecimiento de las familias constituye un aliado esencial en la prevención. Cuando los padres se sienten más competentes gracias a que se les brinda la oportunidad de explorar y poner en marcha sus propias estrategias de soluciones de conflictos en el hogar, se contribuye a evitar problemas futuros. Los talleres de padres centrados en soluciones parten de esta premisa para ayudar a los padres a enfocar sus problemas relacionales con sus hijos desde diversas perspectivas y para favorecer la generación de cambios que contribuyan a la mejora de las relaciones familiares.

INTRODUCCIÓN

El maltrato tiene enormes repercusiones en los niños que lo sufren (Arruabarrena y de Paúl, 1994; Wekerle, Millar, Wolfe y Spindel, 2007), pero también en su contexto inmediato, escolar, comunitario y, en definitiva, tiene repercusiones sociales. Por tanto, su prevención debería ser una prioridad. Prevenir implica que un menor, sea niño o adolescente, no sufra, y evita los efectos adversos en otros contextos.

Diversos programas para padres están orientados a la prevención de posibles consecuencias negativas en los menores, como el maltrato, pero también problemas sanitarios, evolutivos u otros. Algunos de estos programas parten de la premisa del fortalecimiento (Dunst, Trivette y Deal, 1994), esto es, tomar como referencia los propios recursos de las familias para que puedan hacer frente a las diversas situaciones que se les presentan, en definitiva, que se sientan más capaces, en la actualidad y en el futuro. En ellos se crean una atmósfera no enjuiciadora y no culpabilizadora. Por otra parte, la forma de trabajar implica que los asistentes al trabajo grupal puedan verse a sí mismos a través de los ojos de los demás. Por ejemplo, a través de grabaciones en vídeo interactuando con los hijos o utilizando el juego de roles, entre otras técnicas. Tanto las ideas de partida sobre el fortalecimiento y la importancia de no enjuiciar y no culpabilizar como la metodología que implica verse a través de los ojos de los demás, constituyen interesantes pilares para los programas que trabajan con familias. Uno de dichos programas es el objeto de este documento: *“los talleres de padres centrados en soluciones”*.

¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Coruña.

LOS TALLERES DE PADRES CENTRADOS EN SOLUCIONES

Según Wekerle y sus colaboradores (2007), los adolescentes son las víctimas más frecuentes de bofetadas, insultos, amenazas de golpes y de expulsión del hogar. Por tanto, si como señalan, la adolescencia es una etapa “de alto riesgo para muchas formas de victimización” (p. 23), un programa que busque mejorar las relaciones entre padres e hijos constituye un interesante recurso en el ámbito de la prevención del maltrato.

Los talleres de padres centrados en soluciones (López Larrosa y Escudero, 2007) son una intervención preventiva, psicoeducativa y grupal de orientación sistémica que se ofrece desde los servicios comunitarios para mejorar las relaciones entre los padres y sus hijos adolescentes, y que busca, igualmente, mejorar la capacidad de los padres para hacer frente a situaciones cotidianas problemáticas con sus hijos. Se basa en la idea de que una atención especial en el periodo de adolescencia, pero dirigida a todo el sistema familiar y centrada en los recursos de la familia, puede tener un efecto muy beneficioso en la prevención de muchos de los problemas graves que se desarrollan en esa etapa, y evitar situaciones relacionales problemáticas entre padres e hijos, que pueden conllevar conflicto o incluso violencia de los padres hacia los hijos. Las intervenciones centradas en la solución, como la que aquí se expone, parten de la terapia familiar sistémica y de las diferentes escuelas que se han ocupado de estudiar el cambio desde los trabajos iniciales del MRI de Palo Alto (California) en la década de los 50 del siglo XX (ver Fisch, Weakland y Segal, 1994 y Wittezaele y García, 1994). El taller centrado en la solución es claramente psicoeducativo, incorpora el interés por el cambio y cómo lograrlo, y se aleja del contexto tradicional de terapia individual, familiar o grupal.

La intervención consta de seis sesiones de periodicidad semanal o quincenal. El formato es lo bastante flexible como para posibilitar que las sesiones se prolonguen más tiempo. Dependiendo del grupo, sus necesidades y el ritmo de trabajo, se puede ampliar el número de sesiones dedicado a la intervención.

Los talleres son grupales y en las sesiones se trata de que los padres, tanto en el trabajo grupal como en el hogar, empiecen a actuar y a generar cambios en las situaciones difíciles con sus hijos adolescentes o preadolescentes. Los *elementos clave* del taller son la identificación y desarrollo de las habilidades de los padres para actuar de un modo distinto, la comunicación verbal y no verbal entre padres e hijos y la emancipación de padres e hijos.

EL MARCO DE LA INTERVENCIÓN

El programa se puso en marcha por iniciativa de dos ayuntamientos de la provincia de Coruña, a través, en un caso, de la concejalía correspondiente y, en el otro, de los centros escolares y los orientadores. En uno de los ayuntamientos se envió información del programa a todos los padres de adolescentes y preadolescentes empadronados en él, publicitándolo como un programa para la mejora de las relaciones entre padres e hijos. En el otro ayuntamiento, la iniciativa de búsqueda partió de los padres y se implicó a los orientadores y a los centros. La respuesta en el segundo caso fue mucho más numerosa que en el primero.

El taller se ofertó a padres y madres de adolescentes y preadolescentes (aunque la mayoría de los asistentes eran madres). Se organizó en conexión con otros servicios de la red de intervención, tanto de cada comunidad o ayuntamiento como extracomunitarios. Aquellos asistentes que creían necesitar atención extra, aparte de los talleres, o efectivamente los profesionales veían que era preciso otra intervención, podían recibirla a través del ayuntamiento o en colaboración con un servicio de atención a familias de la Universidad de A Coruña.

PREMISAS DE PARTIDA

1. Un intento de solución de una dificultad sin resultados positivos convierte a la dificultad en un problema. Los sucesivos e idénticos intentos de solución se convierten en una parte del problema y lo acrecientan.
2. Para solucionar un problema en las relaciones interpersonales no hace falta saber las causas. Es más importante descubrir la secuencia en la que se produce y tratar de “romperla”.
3. Si una solución no funciona, lo mejor es tratar de hacer algo diferente: más o menos de lo mismo o una conducta que implique un giro de 180°.
5. El cambio debe ir poco a poco.
6. Se pueden introducir cambios en el sistema familiar aunque un solo miembro de la familia acuda a las sesiones. Una vez que se ha producido un cambio en una parte del sistema, el resto del mismo no puede permanecer invariante.

OBJETIVOS

- *Mejorar la calidad* de las relaciones entre padres e hijos adolescentes
- *Incrementar* el sentido de competencia de los padres con respecto a las relaciones con sus hijos y su educación.

DESTINATARIOS

Los destinatarios fueron y son padres y madres de chicos y chicas entre 12 y 18 años. Los grupos fueron variables en número, no obstante, una cantidad ideal de asistentes, está en torno a los 8 (luego, si acuden padre y madre, cuatro familias) y los 20 como mucho. Teniendo en cuenta que 20 ya es un grupo bastante grande.

En los talleres realizados la mayoría de los asistentes han sido mujeres. Aunque se esperaba que todos los inscritos asistieran a todas las sesiones, al ser una actividad voluntaria y durar varias semanas, algunos padres y madres no acudieron a alguna sesión. No obstante, suele crearse una red de relaciones que va más allá de la actividad del grupo; de modo que los padres comunicaban lo que había sucedido a aquellos que habían faltado antes de la siguiente sesión.

UBICACIÓN Y TIEMPO

Los talleres se realizaron en locales cedidos por los ayuntamientos con capacidad suficiente para que los asistentes se sintieran cómodos. Las salas estaban bien iluminadas y agradablemente acondicionadas. El local estaba a disposición de los padres y del taller, con lo que no se daban interferencias con otras actividades que se realizaran en paralelo en el mismo lugar.

Las sesiones duraban entre 90 y 120 minutos y tuvieron una periodicidad semanal, aunque es posible realizar los talleres cada quince días.

PROFESIONALES

El responsable de liderar los talleres fue siempre un profesional experto en intervención familiar. No obstante, al menos otro profesional con la misma formación acudió a los talleres como apoyo. No se recurrió a ningún paraprofesional. El papel de los profesionales fue y

es el de estructurar las sesiones, organizar los subgrupos de trabajo, cuando se trata de un grupo numeroso, generar temas de discusión y proponer actuaciones alternativas, incidiendo, en lo posible, en lo que los padres ya están haciendo y resulta efectivo. Una vez iniciados los cambios, el profesional debe ser capaz de hacerlos notar y animar en esa dirección.

SESIONES

La primera sesión fue una sesión de presentación de los asistentes y de los profesionales. Una vez realizadas las presentaciones, se pasaba a considerar los cambios en los hijos, y cómo éstos van parejos a una gran estabilidad por parte de los padres (ver tabla 1). Finalmente, se entregó un cuestionario inicial en el que se trataba de indagar sobre las edades y sexos de los hijos, sobre los ámbitos de dificultad de las relaciones y sus preocupaciones pero también los ámbitos fáciles, los cambios en los hijos y el nivel de competencia percibida de los padres. Por último, se animaba a contestar a los padres desde la perspectiva de los hijos, sobre cómo podrían mejorar las cosas entre ellos.

La segunda sesión y las sucesivas tenían un formato muy similar: se analizaba lo que habían hecho entre sesiones relacionado con lo tratado en ellas o bien con lo que se les había propuesto que hicieran en casa. Después se exploraba un contenido determinado, esencialmente a través de ejemplos o juegos de roles. No se recurrió a textos escritos o clases teóricas porque la idea esencial de partida es actuar y analizar conjuntamente las situaciones cotidianas de los asistentes. Finalmente, se proponían actividades para hacer entre esa sesión y la siguiente o, sin más, se hacía la despedida.

En la última sesión, el formato era parecido pero se pasó también el cuestionario de evaluación final. En la evaluación final se recogió información sobre el proceso de las sesiones, incluyendo cómo se sintieron, lo que habían obtenido de él, el tiempo dedicado, la duración, etc; así como el resultado: su competencia percibida, los cambios en los hijos, o el cumplimiento de sus expectativas con respecto al taller; entre otros aspectos.

El contenido de las sesiones, con los materiales y las tareas se puede ver en la tabla 1.

SESIÓN	TEMA	MATERIALES	TAREAS
SESIÓN 1	Presentación Los cambios de los hijos y la estabilidad de los padres	Carta de bienvenida y cuestionario inicial	Hacer algo diferente
SESIÓN 2	¿Qué han hecho diferente? Análisis de respuestas al cuestionario, incluidas las preocupaciones con respecto a los hijos		No hay tarea
SESIÓN 3	Comunicación y cambio: juego de roles y sabotaje benévolo		Aplicar alguna de las soluciones analizadas en la sesión.
SESIÓN 4	Lo que queremos que permanezca y cómo potenciarlo		Cómo hacer ver las cualidades y cómo potenciarlas

SESIÓN 5	Espacios comunes y diferenciados. Los límites y dos mundos		Hacer algo que les apetezca al margen de los hijos
SESIÓN 6	Los riesgos de los hijos y lo que los padres saben al respecto Resumen Evaluación final Despedida	Opcional: Película de vídeo (fragmento de 5 minutos) Cuestionario final	No hay tarea

Tabla 1: Cuadro descriptivo de las sesiones

RESULTADOS

El 89% de los asistentes indicó haberse sentido bien y escuchado, seguido del 78% que se sintió comprendido, el 67% al que le resultó animado, y el 55.5% que llegó a sentirse aceptado y divertido. Un 78% de los participantes hablaron con su pareja acerca de los talleres, especialmente sobre los temas tratados y sobre la posibilidad de aplicar algunas de las ideas, frente a un 22,2% que no lo hizo por falta de comunicación y por tratarse de hogares monoparentales. Del 78% de los padres que informaron de haber aplicado alguna de las soluciones propuestas en los talleres, el 56% tuvo éxito en su aplicación y el 22% señaló que no funcionó.

Un 89% de los padres intercambiaron opiniones con otros padres, un 78% descubrieron maneras diferentes de hacer las cosas y un 66.7% adquirieron información. Un 44.5% sintieron que se podían expresar sin sentirse juzgados y pudieron intercambiar sentimientos un 33.5%. Ningún padre/madre indicó no haber conseguido nada.

Por otra parte, lo que más les sirvió de la asistencia a los talleres fue el que pudieron entender cómo son y piensan los adolescentes, así como ver sus problemas más relajada y comprensivamente. También les valió el compartir experiencias con otros padres, al darse cuenta de que se trata de problemas comunes pero ver que existen diferentes formas de hacerles frente.

Un 78% se situaron entre el 6 y el 7 en competencia (10 era el valor máximo), y ninguno estuvo por debajo de 5. Además, un 67% se sintieron más competentes después de haber participado en el taller. Con lo que podemos decir que, con esos padres, sí se consiguió el objetivo de mejora de su competencia. La mayor competencia se relacionaba con que sentían que abordaban las relaciones con los hijos de modo distinto, y con que aprendieron a comportarse de modo más paciente, cordial, reflexivo y comprensivo. No obstante, un 33% señaló no haber percibido cambios, lo cual también pueden ser buenas noticias, puesto que ninguno disminuyó su competencia. Éste es un dato muy importante, dado que, como sucede en algunos programas psicoeducativos (ver Goodnow, 1988), los padres aprenden que no saben, o que lo que saben o hacen está equivocado, pero no adquieren las habilidades o conocimientos necesarios para sustituir lo anterior.

Podemos concluir señalando que el 100% de los padres y madres respondieron que se habían cumplido sus expectativas con respecto a los talleres. A pesar de que sólo en un 55.5% de los casos indicaron que habían observado cambios positivos en sus hijos y un 44.5% indicó que no había habido cambios en ninguna dirección. Con ese 55.5% de padres y madres se cumplió el otro objetivo de este trabajo, relacionado con la mejora de las relaciones con sus hijos.

CLAVES PARA AVANZAR

Los talleres de padres centrados en soluciones son una fórmula preventiva para la mejora de las relaciones entre padres e hijos. Se trata de intervenciones breves, dado que se confía en la capacidad de la mayoría de los padres para seguir experimentado con estas ideas y continuar con las mejoras en las relaciones con sus hijos. No obstante, deja una puerta abierta a aquellos que quieran o piensen necesitar una intervención más prolongada, que sería, generalmente, de tipo individual (entendiendo por unidad al sistema familiar), y con un carácter más terapéutico que psicoeducativo; o a aquellos que, a lo largo de los talleres se vea que necesitan otro tipo de atención. Para ello es esencial contar con una red de profesionales y servicios en la comunidad que puedan llevar a cabo este trabajo. No obstante, es habitual que, precisamente, los padres que más ayuda necesitan suelen acudir poco a este tipo de programas. Por lo que, una asignatura pendiente es lograr llegar de otras formas a las familias, por ejemplo, no sólo a través de los padres sino también por medio de los hijos.

Como tantas intervenciones los talleres tienen dificultades, como por ejemplo, que acudan padres suficientes para llevar a cabo las sesiones, lograr un compromiso a lo largo de todas las sesiones o conseguir que no sólo asistan madres. Por otra parte, un programa preventivo tiene unos beneficios potenciales que suele ser difícil medir, con lo que es complicado lograr interés hacia ellos por parte de instituciones, organismos u otros entes comunitarios y/o sociales.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Arruabarrena, M.I. y de Paúl, J. (1994). *Maltrato a los niños en la familia*. Pirámide. Madrid.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. y Deal, A.G. (Eds.) (1994). *Supporting and strengthening families. Vol. 1: Methods, strategies and practices*. Brookline Books. Cambridge, MA.
- Fisch, R., Weakland, J.H. y Segal, L. (1994). *La táctica del cambio*. Herder. Barcelona.
- Goodnow, J. J. (1988). Parent's ideas, actions and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286320.
- López Larrosa, S.y Escudero, V. (2007). Talleres centrados en soluciones para padres de alumnos adolescentes con o sin problemas. En García, J.N. (Coor.), *Dificultades del desarrollo. Evaluación e intervención*, cap 32 Cd-ROM. Editorial Pirámide. Madrid.
- Wekerle, C., Millar, A.L., Wolfe, D.A. y Spindel, C.B. (2007). *Maltrato infantil. Manual Moderno*. México.
- Wittezaele, J.J. y García, T. (1994). *La escuela de Palo Alto*. Herder. Barcelona.

CONTRA EL MALTRATO COOPERACIÓN ENTRE CONTEXTOS. PROGRAMA DE COMUNICACIÓN COOPERATIVA ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Francisco Juan García Bacete¹

DERECHOS Y NECESIDADES DE LOS NIÑOS

El 20 de Noviembre de 1959 la Asamblea General de la ONU proclamó la Declaración de los Derechos del Niño. Otro 20 de Noviembre, ahora de 1989, el Estado Español firmó la Convención sobre los Derechos del Niño, que ratificó en 1990.

Los derechos de los niños no son invenciones propias de las sociedades opulentas, sino que se derivan de la necesaria salvaguarda de la prolongada inmadurez infantil. Los niños no son adultos bajitos. Son personas en formación y por este proceso de construcción personal tienen una serie de necesidades que justifican la acción protectora de los estados. Este estado de inmadurez, o proceso de formación de los niños, es lo que justifica los derechos de los niños (Clemente, Villanueva y Adrián, 2002).

Los *derechos de provisión* se refieren a aquellos elementos (acciones, objetos, sentimientos, servicios,...) que son necesarios para conseguir transformarse en adulto. Tratan de cubrir las necesidades físicas (salud, higiene, integridad física), afectivas y emocionales, cognitivas y lingüísticas. Su ausencia da lugar a maltrato físico o abuso físico, abandono físico,maltrato emocional –crianza apática, crianza caprichosa, malos tratos psicológicos, ...-.

Los *derechos de protección* tienen como objetivo que las personas y las instituciones respeten su tiempo de crecimiento, respeto a su propia inmadurez, y a no realizar actividades propias de los adultos. Su incumplimiento genera maltratos como abuso sexual, explotación laboral, niños soldados, ...

Los *derechos de participación* reconocen a los niños como sujetos de derecho. En la medida de lo posible, los niños necesitan ser partícipes de las decisiones que les afecten, conocer sus derechos y estar informados de los asuntos que competen a su propia intimidad. No se les reconoce este derecho cuando se les oculta su propio origen, no son escuchados, ...

¹ Universidad Jaume I. Castelló de la Plana.

¿QUÉ ES EL MALTRATO INFANTIL?

La Convención de los Derechos de los Niños de Naciones Unidas en su Artículo 19, se refiere al maltrato infantil, como:

Toda violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentre bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquiera otra persona que le tenga a su cargo.

La legislación española define el *desamparo legal*, Código Civil art. 172, como:

Situación que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material.

Martínez y De Paul (1993; citado en Villanueva, 2002) definen el Maltrato infantil:

Lesiones físicas o psicológicas no accidentales ocasionadas por los responsables del desarrollo, que son consecuencias de acciones físicas, emocionales o sexuales, de comisión u omisión y que amenazan el desarrollo físico, psicológico y emocional considerado como normal para el niño.

Observatorio de la Infancia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006):

Acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y su bienestar, que amenacen y/o interfieran su ordenado desarrollo físico, psíquico y/o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad.

En general, cuando se piensa en maltrato se está haciendo referencia a situaciones extremas, repetidas, intensas: maltrato físico, abuso sexual, abandono, Así, por ejemplo, se dice que un bofetón es un recurso incorrecto de la acción disciplinar de los padres y sólo se consideraría maltrato si origina lesión importante como consecuencia de su frecuencia o intensidad. También las prácticas educativas sobreprotectoras son vistas como un trato incorrecto, pero no como un maltrato. Pero, tanto las prácticas autoritarias como las prácticas permisivas pueden derivar fácilmente en maltrato y en negligencia. En muchas ocasiones, es suficiente un pequeño incremento de los niveles de estrés que se soportan cotidianamente. De esta forma, nosotros pensamos que en un sentido restrictivo, legal, se puede reservar el término maltrato para toda acción u omisión que es constitutiva de delito y/o que produce lesiones, en particular las físicas, graves o permanentes.

Desde una perspectiva preventiva y educativa, se consideraría que existe maltrato cuando no se respetan los derechos de los niños o no se cubren sus necesidades en cuanto personas en formación, en crecimiento y desarrollo. Y esta acepción más amplia, más cotidiana, extiende rápidamente las situaciones de maltrato y de potenciales maltratadores, también a los apoyos y/o recursos potenciales que puede recibir el niño.

EL MODELO ECOLÓGICO DEL DESARROLLO.

¿QUIÉNES PUEDEN MALTRATAR A LOS NIÑOS?

El modelo ecológico centra su interés en los contextos de desarrollo, y nos llama la atención sobre cuestiones que con anterioridad no se habían considerado: 1) que no se puede hablar de contexto, sino de contextos; 2) que para que un contexto tenga una influencia en

el desarrollo no necesariamente tiene que estar próximo al niño o que el niño participe directamente en dicho contexto. Aunque es cierto que se admite que los contextos más próximos (la familia, la escuela, los amigos,...) en los que los niños participan con interacciones cara a cara tienen un mayor impacto. Así habla de microsistema, exosistema, macrosistema; 3) que tan importante como la influencia de cada contexto, es la interacción entre contextos, por ejemplo, las relaciones entre la familia y la escuela.

En este sentido, para responder a la pregunta de quién maltrata o apoya a los niños se deberá prestar atención al *mundo social* en el que viven los niños y a *quiénes les enseñan* o intervienen en su desarrollo y les compete, dado que todos los responsables del desarrollo y que participan o pueden influir son potenciales recursos y potenciales maltratadores.

Hay dos ejercicios sencillos desarrollados en el Programa Family Matters que ayudan a visualizar el origen de los apoyos y de las tensiones que reciben los niños (Forest y García-Bacete, 2006; Vanderslice y García-Bacete, 2006).

EL MUNDO SOCIAL DEL NIÑO

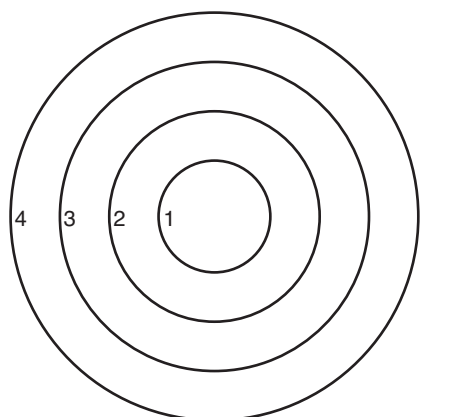
El modelo de *Mundo Social* fue desarrollado por Urie Bronfenbrenner, Moncrieff Cochran y William Cross Jr. en la Cornell Universidad para aplicarlo en diversos marcos potenciadores. Este modelo está diseñado para ayudar a las personas a comprender cómo las estructuras sociales, sobre las que tienen poco control, influyen en sus propias actitudes, en su conducta y en las de los otros, y para ayudarles a dejar de culparse por circunstancias desafortunadas. Se trata de una herramienta potenciadora para analizar y tratar situaciones de la vida real, ya que el modelo anima a las personas a describir sus experiencias y percepciones, más que a juzgarlas como buenas o malas.

El modelo de *Mundo Social* también incrementa la conciencia que los participantes tienen de los sistemas de apoyo y les anima a discutir modos de ampliar estos sistemas o de utilizarlos de forma más efectiva. Al identificar potenciales relaciones de ayuda, las personas desarrollan sentimientos de control sobre sus ambientes y, por norma general, se sienten menos aisladas.

El ejercicio sobre el mundo social del niño está diseñado para ampliar el conocimiento que tienen los profesores (también se aplica a los padres) sobre los diversos factores de estrés y de apoyo que actúan sobre los niños.

Instrucciones para los facilitadores

1. Ponga el póster *El Mundo Social del niño* delante del grupo.



2. Presente el ejercicio diciendo:

Hemos hablado sobre algunos de los factores que influyen en los niños. Para estudiar las diversas fuentes de tensión y de apoyo presentes en la vida de cada niño, vamos a usar el ejercicio “Mundo social del niño”, adaptado del modelo desarrollado por los profesores Bronfenbrenner, Cochran y Cross de la Universidad Cornell.

3. Entregue a cada profesor una ficha de “Mundo social del niño” y diga:

Por favor, busquen un compañero. Cada pareja debe incluir un profesor que, además, sea padre de un niño menor de 18 años. Para llevar a cabo este ejercicio, uno de ustedes debe pensar en su propio hijo, mientras que el otro pensará en un niño de su clase al que le gustaría conocer mejor.

4. Dibuje en la pizarra cuatro círculos concéntricos como en la hoja de “Mundo social del niño”. Escriba “niño” en el círculo central. Pida a los profesores que escriban el nombre del niño en dicho círculo de su ficha.

5. Pida a los profesores que escriban los nombres de los familiares más cercanos del niño en el círculo central. Este círculo tiene que incluir palabras como hermano, hermana, madre, padre, pareja del padre o de la madre y hermanastros. A continuación, diga:

Este círculo central representa los familiares más cercanos del niño. Normalmente, estas personas viven en la misma casa que el niño, aunque el niño puede vivir a caballo entre dos casas. Es importante que consideren que existen diversos modelos de familia que pueden educar a un niño. ¿Algún voluntario para comentar las palabras que ha incluido en el círculo central? (Espere un momento para las respuestas) ¿Qué otras han incluido?

6. Pida a los profesores que pasen al segundo círculo y escriban en él los nombres de las personas o relaciones a las que el niño se sienta cercano, los que “influyen” en él. En el segundo círculo, escriba palabras como vecino adulto, vecino niño, abuelos, tía, primo. Mientras escribe, diga:

Este círculo representa la red informal del niño. Incluye a personas que influyen directamente en el niño, tanto positiva como negativamente, de muchas maneras.

Algunas familias pueden incluir profesores, médicos, trabajadores sociales o líderes religiosos en la red informal del niño, porque tienen una relación personal con la familia. Otras familias, en cambio, pueden incluir estas personas en el tercer círculo, que se trata de la red formal del niño.

7. Ahora pida a los profesores que completen el tercer círculo escribiendo los nombres o cargos de personas que pertenecen a instituciones, organismos y organizaciones que influyen en el niño. Esta influencia no tiene por qué ser directa en el niño; puede transmitirse a través de los padres del niño.

Quando los profesores completen la hoja, escriba cargos como jefe, médico, tendero, casera y trabajador social en el tercer círculo de su dibujo. Puede decir, si lo desea, que cada persona puede completar el modelo de forma diferente.

8. Pida a los profesores que se fijen en el cuarto círculo, que representa los valores sociales que afectan a los niños. Pídales que hagan una lista de los valores

que crean que afectan al niño. Ejemplos de tales valores son independencia, sinceridad, importancia del trabajo, cooperación y alfabetización. Haga hincapié en que no tiene por qué haber consenso entre dichos valores, sino que éstos deben de afectar al niño directamente.

Pregunte a los profesores que han pensado en sus propios hijos si realizar este ejercicio les ha resultado difícil y si lo consideran útil. Haga la misma pregunta al resto de profesores.

9. Guíe un debate sobre las presiones y los apoyos que experimentan los niños.

Preguntas clave para el debate

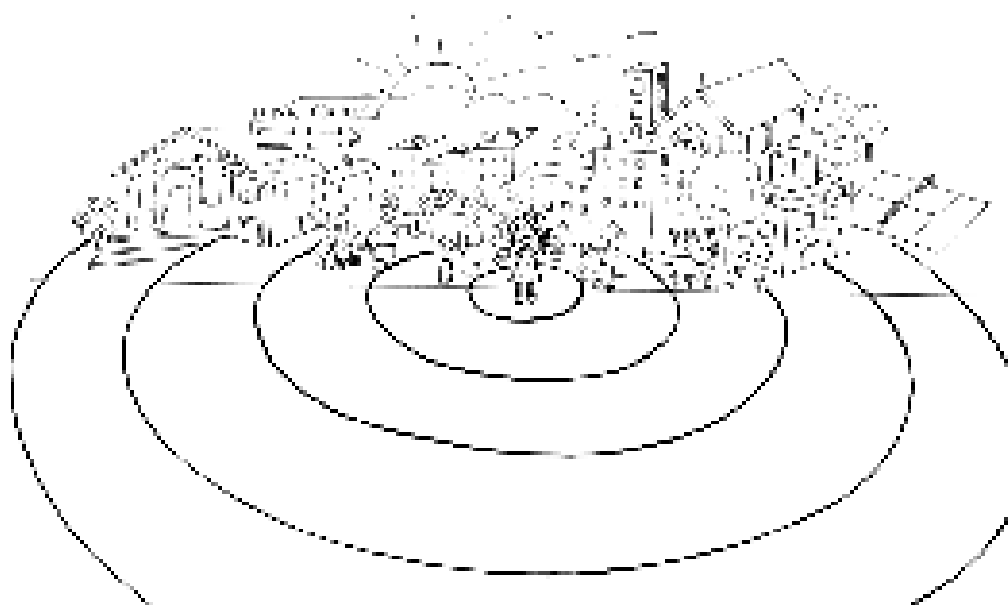
- ¿Qué información le hubiera gustado tener sobre este niño? ¿Cómo hubiera cambiado la forma de enseñarle si hubiera tenido dicha información?
- ¿Cómo afectan los valores de la sociedad a este niño?

10. Finalice diciendo:

- No se espera que los profesores sean trabajadores sociales
- El objetivo de este ejercicio ha sido proporcionar una herramienta para analizar la vida familiar en los casos en los que los profesores sienten que necesitan comprender la vida del niño algo mejor
- Qué es lo que han aprendido *sobre cómo la red del niño afecta a su aprendizaje*. Resúmalo diciendo:

Como material de apoyo se puede utilizar el análisis elaborado por Palacios y Rodrigo (1998) sobre los factores de protección y los factores de riesgo en vida del niño y de la familia siguiendo el modelo ecológico de Bronfrenbrenner.

Problema del Mundo Social del Niño



QUIÉN ENSEÑA A LOS NIÑOS A APRENDER (20 MINUTOS)

1) El objetivo de esta actividad es:

- Ayudar a los profesores/as a *identificar* TODAS las personas que pueden *ayuda* a los niños a aprender.

2) Diga: (10 min)

- Formen *grupos* de 4 a 6 personas y distribúyanse por el aula.
- Una persona del grupo se encargará de coger los dos juegos de tarjetas (el facilitador ayuda a distribuirlos).
- Los grupos tendrán un mazo de “*tarjetas verdes de personas*”, cada profesor cogerá una y la pondrá delante de él y la *mostrará*.
- Teniendo en mente a un niño, una persona del grupo seleccionará una tarjeta naranja del mazo de “*tarjetas naranja o de habilidad*”, y revisará todas las tarjetas verdes de sus compañeros y les dirá, si en su opinión, la persona que aparece en la tarjeta ayudaría al niño a aprender la habilidad que tiene en la tarjeta naranja.
- A continuación, otra persona del grupo coge otra tarjeta naranja y hace lo mismo (se repite hasta que se acaben las tarjetas naranjas).

3) Para finalizar, diga

- Vuelvan al gran grupo e inicien un *debate* sobre las personas que ayudan a los niños a aprender (preguntas). (10min)
- Marcaremos en la *lista* las personas que ayudan a los niños a aprender. Transparencia: “Personas que pueden ayudar al niño a aprender”

MATERIAL:

- Tarjetas verdes con el nombre de personas
- Tarjetas naranjas con el nombre de habilidades
- Transparencia: “Personas que pueden ayudar al niño a aprender”
- Rotuladores permanentes

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Desde la perspectiva de la educación y de la prevención del maltrato que se está defendiendo, se piensa que si quienes tienen la obligación de respetar, proveer o proteger a los niños participan en procesos formativos se estarán evitando situaciones de maltrato. Es más, hoy en día se sabe que las acciones penales, de restitución, por sí solas resultan insuficientes si no van acompañadas de acciones de formación de padres y madres, de educadores, de profesionales y de concienciación y educación ciudadana.

A continuación se presentan brevemente una serie de programas de intervención en el microsistema, para extenderlos luego más ampliamente en programas de mesosistema.

PROGRAMAS EN EL ÁMBITO DE MICROSISTEMA

1. *Familia, educación y prevención del maltrato infantil (Balsells, del Arco y Miñambres, 2007)* está dirigido a padres negligentes con la finalidad de prevenir las situaciones de riesgo o maltrato social. La premisa básica: los padres son los primeros responsables de sus hijos, son las personas más significativas en su educación y desarrollo.

Esta premisa plantea la necesidad de sistematizar las acciones socioeducativas que se dirigen a los padres que tienen dificultades para desarrollar correctamente esas funciones y que, por tanto, no pueden garantizar el correcto desarrollo físico, social, cognitivo y afectivo de sus hijos e hijas.

2. *El Programa de Apoyo Personal y Familiar para Madres y Padres en situación de riesgo psicosocial elaborado por Radio ECCA y Universidad de La Laguna (Martín, Maíquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, 2004)* surge al amparo de la Ley del Menor de la Comunidad Canaria y va destinado a las familias usuarias de los servicios sociales municipales que están en situación de riesgo psicosocial. Sigue una metodología experiencial y está formado por 5 módulos, que contienen 21 unidades:
 - Organización de la vida cotidiana (5 sesiones: el juego; viendo la televisión; las tareas escolares; comer, ¿sólo para alimentarse?; organización de las actividades cotidianas)
 - Los padres ante los problemas de desarrollo (4 sesiones: las dificultades en el sueño; los comportamientos agresivos; la inhibición y la timidez; el niño inquieto).
 - Comunicación y resolución de conflictos en la familia (4 sesiones: las relaciones de pareja; las relaciones padres-hijos; las relaciones entre hermanos; las relaciones entre amigos)
 - Situaciones que cambian la vida familiar (4 sesiones: los padres y las madres ante la separación o divorcio; repercusiones del desempleo en la familia; la familia ante la drogadicción; os hijos e hijas con necesidades educativas especiales)
 - Respuestas de los padres ante situaciones difíciles (4 sesiones: los padres y las madres ocupados; los padres y las madres con problemas personales; los padres y las madres ante los fracasos de los hijos; los derechos del niño y la niña)
3. También hay programas para proteger a los adultos, padres, madres y tutores, que son maltratados por los menores que tienen a su cargo. Ejemplo *Programa de intervención para padres y menores con conductas de maltrato* de la Consellería de Bienestar Social de la Comunidad Valenciana (2006). Incluso en este caso, en el que son los menores los maltratadores, los autores afirman que las dos características fundamentales son, por una parte, la simultaneidad de la intervención con padres y con hijos y, por otra, devolver a los padres su capacidad y protagonismo, puesto que van a ser ellos quienes sean los encargados de modificar la dinámica familiar que mantiene o genera el problema conductual de los hijos. Incluye 5 tipos de sesiones de intervención: a) sesiones teóricas grupales con los padres “Escuela de padres” (11 sesiones de 2 horas); b) sesiones grupales con hijos con conductas de maltrato (20 sesiones de 1-2 horas); c) sesiones individuales con los padres (según necesidades); d) sesiones individuales con el hijo con conductas de maltrato (según necesidades); e) sesiones conjuntas entre padres e hijo con conductas de maltrato (según necesidades).

PROGRAMAS EN EL MESOSISTEMA

¿EXISTEN RAZONES PARA QUE ESCUELAS Y FAMILIAS COLABOREN?

Existen numerosos y contundentes argumentos (García-Bacete, 2003). La simple observación de que los niños pasan mucho tiempo en la escuela y de que la mayoría de las experiencias educativas suceden fuera de la escuela debería ser suficiente. En primer lugar, nos encontramos con un importante número de cambios en la socie-

dad (urbanización, extensión de la escolarización, nuevas formas de ocio, cambios de la escuela y de la familia) que conllevan como principal consecuencia la pérdida de recursos tanto de las escuelas como de las familias para hacer frente a las nuevas situaciones. La escuela, por ejemplo, todavía no ha asimilado la heterogeneidad creciente del alumnado que llena sus aulas. La idea cada vez más diversa de “familia” o la incorporación creciente de la mujer al mundo laboral también nos alertan en la misma dirección.

En segundo lugar, los resultados de la investigación avalan ampliamente la importancia del hogar en los procesos educativos de los hijos. Christenson, Round y Gorney (1992) revisaron los estudios de los últimos veinte años e identificaron cinco grandes procesos del ambiente familiar que afectan el logro escolar del estudiante: las expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos de los niños, la orientación del ambiente de aprendizaje del hogar, las relaciones padres-hijos, los métodos disciplinares y la implicación de los padres (IP, a partir de ahora) en el proceso educativo tanto en el centro escolar como en el hogar. Además, es importante considerar las variables de estructura familiar (profesión, estudios, tipo de familia,...) y sus interacciones con los procesos familiares, y de ambas con el rendimiento académico (García y Rosel, 2001).

En tercer lugar, porque los límites entre las experiencias de los niños en el hogar y las que experimentan en la escuela no están claros, tal y como han puesto de manifiesto los modelos ecológicos (idea de mesosistema) y las corrientes constructivistas (valor de los conocimientos y experiencias previas en los aprendizajes escolares, que unas veces tienen su origen en las aulas y otras, las más, en las calles y en los hogares).

Finalmente, en la literatura sobre escuelas eficaces se destaca el hecho de que las mejores escuelas siempre cuentan con padres que las apoyan y se encuentran integradas en sus barrios, lo que revalida el concepto de comunidad educativa. Las reformas educativas que se han centrado en un microsistema -escuela o aula- no han tenido el éxito esperado. Los esfuerzos para mejorar los resultados de los niños son mucho más efectivos si abarcan a sus familias, lo que es posible sólo si existe un esfuerzo deliberado por parte de la escuela

Además, como se observa en la tabla I, la investigación ha demostrado claramente que cuando los padres participan en la vida escolar no sólo se alcanzan múltiples efectos positivos, sino que los beneficiarios son diversos: el niño, los profesores, los padres, el centro escolar.

TABLA I: *Beneficios que se derivan de la participación de los padres en la instrucción*

A) Efectos en los Estudiantes

- Mejores notas, mejores puntuaciones en tests de rendimiento, mayor acceso a estudios de postsecundaria
- Actitudes más favorables hacia las tareas escolares
- Conducta más adaptativa, autoestima más elevada
- Realización de los deberes, tenacidad y perseverancia académica
- Participación en las actividades del aula
- Menor escolarización en programas de educación especial
- Menor tasa de abandonos, de absentismo y de suspensión de derechos escolares.

B) Efectos en los Profesores

- Los padres les reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza
- Los directores valoran más su desempeño docente
- Mayor satisfacción con su profesión
- Mayor compromiso con la instrucción (más tiempo, más experiencial y centrada en el niño)

C) Efectos en los Padres

- Incrementan su sentido de autoeficacia
 - Incrementan la comprensión de los programas escolares
 - Valoran más su papel en la educación de sus hijos
 - Mayor motivación para continuar su propia educación
 - Mejora la comunicación con sus hijos en general y sobre las tareas escolares en particular
 - Desarrollan habilidades positivas de paternidad
-

La colaboración entre la familia y la escuela ha demostrado tener efectos positivos en los hijos, los padres, los profesores y las escuelas. Pero pocas investigaciones se han centrado en los efectos mutuos del hogar y la escuela en las realizaciones del estudiante en la escuela; una excepción son los estudios de Hansen (1986; citado en García-Bacete, 2003) y Hess y Holloway (1984; citado en García-Bacete, 2003).

Para Hansen (1986) no existe un tipo de aula o de hogar ideal, sino que el factor crítico es la interacción entre el hogar y la escuela. Los niños progresan más en las aulas en las que se emplean reglas de interacción parecidas a las de uso más frecuente en su hogar, y su rendimiento se ve afectado negativamente en las aulas con diferencias notorias respecto a las normas de interacción predominantes en el seno de su familia.

Hess y Holloway (1984) afirmaron que el consenso entre la escuela y el hogar en las metas que se pretende lograr resulta esencial para contrarrestar la información procedente de fuentes competidoras, como la TV y los iguales.

PROGRAMA “COMUNICACIÓN COOPERATIVA ENTRE LA FAMILIA
Y LA ESCUELA” (FOREST Y GARCÍA-BACETE, 2006)

Proyecto Asuntos de Familia

El programa “Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela” se desarrolla a partir de la investigación Asuntos de Familia (Family Matters) que llevaron a cabo a finales de la década de los 70 los profesores Urie Bronfenbrenner, Moncrieff Cochran y William Cross Jr. de la Cornell University.

Estos autores parten de una serie de premisas sobre la familia, entre ellas, encontramos la creencia de que todas ellas tienen puntos fuertes con los que poder trabajar; el gran valor otorgado a los conocimientos sobre la crianza de los hijos provenientes de las redes sociales, tradiciones culturales y generaciones más viejas; el énfasis que se da a la legitimidad de una gran variedad de formas familiares, la importancia de los padres y de las madres como participantes activos en el proceso de

paternidad y el valor de las diferencias culturales. Del mismo modo, rechazaban el modelo del déficit, aquel en el que las familias tienen que mostrar su inadecuación, desatención e inhabilidad para poder recibir apoyos y recursos externos.

Trabajar con cada una de las familias, las relaciones con los otros y la realización de acciones sociales planificadas y sistemáticas en nombre de los niños, fueron algunos de los objetivos que se plantearon en el proyecto, pero el fin último era mejorar la comunicación entre ambas partes.

En el estudio *Asuntos de Familia* los investigadores se entrevistaron con doscientas setenta y seis familias de diversa procedencia socioeconómica y étnica y con los profesores de sus hijos. La gran sorpresa de los investigadores fue las grandes discrepancias entre la opinión de los padres sobre la importancia de la educación y la opinión que tenían los profesores de sus hijos sobre muchos de esos padres. Los resultados evidenciaron cómo, por una parte, los padres pensaban que la escuela era un factor clave para que sus hijos tuvieran éxito en la vida y el deseo expreso de que a sus hijos les fuera bien en el colegio y cómo los profesores mantenían una opinión muy firme sobre qué padres se preocupaban por la educación de sus hijos y qué padres no.

Esta situación evidenció un problema de comunicación. Los padres lo atribuyeron a los horarios de las actividades o reuniones, la falta de un servicio de guardería para sus otros hijos más pequeños, las experiencias previas escolares negativas... pero sin embargo, deseaban enormemente que a sus hijos les fuera bien en el colegio.

A partir del proyecto *Asuntos de Familia* se desarrollaron una serie de materiales: "Potenciación de las familias: visitas al hogar y creación de grupos". "Comunicación Cooperativa entre la familia y la escuela y Padres que trabajan". En este artículo nos centramos en el segundo de los materiales citados.

El programa se basa en dos conceptos interrelacionados: la potenciación mutua (empowerment) y la toma de decisiones conjunta. La potenciación enfatiza las características positivas ya existentes en cada familia y en cada escuela, en lugar de prescribir propuestas universales. El equipo de la Universidad Cornell dedicado al estudio de la potenciación (The Cornell Empowerment Group) la define como "*un proceso intencionado y progresivo que, centrado en la comunidad local, fundamentado sobre el respeto mutuo, la reflexión crítica, la ayuda natural y la participación en estructuras sociales de la comunidad, permite a aquellos que no comparten por igual los recursos tener un mayor acceso y control sobre los mismos*".

En el campo de la educación, y concretamente, en Estados Unidos, hay una tendencia general hacia la toma de decisiones conjunta: un proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa, tanto de la escuela como de la zona escolar, colaboran para identificar los asuntos educativos, definir objetivos, elaborar políticas y poner en práctica y evaluar las actividades, para ayudar a los estudiantes a obtener unos resultados óptimos. La toma de decisiones conjunta no consiste en favorecer los intereses de un grupo determinado a expensas de otros, sino en la estrecha cooperación de todas las partes implicadas.

Equipo de facilitadores

El programa se dota de una estrategia básica: los profesionales de la universidad proponen una serie de acciones a los centros, para que sean estos quienes activen sus propios recursos para dar respuesta a sus propias necesidades con la participación de

todos los interesados. La labor de la universidad es más de ayuda que de formación, y está fundamentalmente centrada en los equipos de facilitadores, desde la constitución de los equipos hasta la puesta en marcha del programa en cada uno de los centros escolares y su seguimiento, pasando por el establecimiento de sus funciones y de un programa de actuación, la realización de algunas actividades incluidas en el programa y la experimentación con técnicas facilitadoras. En cada una de las escuelas que ofrecen el programa “*Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*”, existe este equipo de facilitadores que incluye a un miembro del equipo directivo, uno o dos profesores, el psicopedagogo del centro, varios padres, un representante de la comunidad y la persona responsable de hacer de enlace entre la familia y la escuela (home-school liaison), su composición y número puede cambiar de un centro a otro. Entre las funciones otorgadas al equipo de facilitadores, encontramos las siguientes: guiar el proceso, hacer que las personas tomen mayor conciencia de los conocimientos y las habilidades que ya poseen, ayudar a adquirir nuevos conocimientos y habilidades, organizar y guiar el proceso del grupo y las conductas de los participantes, adaptarse a las necesidades de la población con la que se trabaja y poner las bases para la continuidad del programa y la revisión de los proyectos acordados.

Propuesta de las fases del programa

Desde la universidad se proponen una serie de actividades de asistencia técnica a las escuelas previa a la formación. En estas sesiones, destinadas a los cinco o siete miembros del equipo de cada escuela, se realiza la presentación del programa, se lleva a cabo la formación del equipo (los miembros del equipo de la escuela realizarán las actividades de los talleres y desarrollarán estrategias para la implementación del programa) y la formación de los facilitadores (adquirirán técnicas y desarrollarán habilidades que les permitirán dinamizar e implementar los talleres en sus respectivas escuelas). Se pone en marcha el programa propiamente dicho y finalmente, se brinda asistencia técnica posterior a la formación, donde se enmarcan todas las reuniones de coordinación.

Componentes del programa

El programa está compuesto por un taller de padres, un seminario de profesores y una sesión conjunta de padres, profesores y equipo directivo. Los padres participan en un taller de ocho semanas de duración donde aprenden, entre otros, a ponerse en el lugar de los profesores, a poner en práctica técnicas avanzadas para saber escuchar a los demás y para resolver conflictos, a realizar entrevistas provechosas con los profesores y a convertirse en hábiles voluntarios. A su vez, los profesores participan en un seminario de tres sesiones donde se trabajan aspectos similares a los de los padres; el programa finaliza con una sesión conjunta donde padres, profesores y equipo directivo se ponen manos a la obra para materializar diversas actuaciones consensuadas previamente. Esta sesión debería tener lugar tras finalizar el taller de padres y el correspondiente seminario de profesores.

AGENDAS

PROGRAMA DEL TALLER DE PADRES

Sesión 1

- Presentación del programa “*Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*” y del taller de padres (45 minutos)

- Intercambio de prácticas eficaces de comunicación entre la familia y la escuela (60 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (15 minutos)

Sesión 2

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Técnicas avanzadas para aprender a escuchar. Ponte en el lugar del profesor (90 min.)
- Puesta en práctica de lo aprendido (10 minutos)

Sesión 3

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- La vida en familia: cuestión de equilibrio. Línea de valores (60 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (10 minutos)

Sesión 4

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Expresar lo que se quiere decir con claridad y respeto. Mensajes en primera persona (60 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (10 minutos)

Sesión 5

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Aprovechar al máximo las entrevistas con los profesores (50 minutos)
- Padres voluntarios (40 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (10 minutos)

Sesión 6

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Diversidad cultural (60 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (10 minutos)

Sesión 7

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Afrontar las acusaciones, las críticas y los conflictos (90 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (10 minutos)

Sesión 8

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Ampliar las vías para implicar a los padres en la escuela (40 minutos)
- Preparación de la sesión conjunta con los profesores y el equipo directivo del centro (40 minutos)
- Valoración del taller de padres (20 minutos)

PROGRAMA DEL SEMINARIO DE PROFESORES

Sesión 1 (17:30 h.-21:30 h.)

- Presentación del programa “Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela” y presentación del seminario de profesores (45 minutos)

CONTRA EL MALTRATO COOPERACIÓN ENTRE CONTEXTOS.
PROGRAMA DE COMUNICACIÓN COOPERATIVA ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

- Intercambio de prácticas eficaces de comunicación entre la familia y la escuela (60 minutos)
- Descanso (15 minutos)
- Técnicas avanzadas para aprender a escuchar. Ponte en el lugar de los padres (90 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (15 minutos)

Sesión 2 (17:30 h.-21:30 h.)

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- La vida en familia: cuestión de equilibrio. Línea de valores (50 minutos)
- Diversidad cultural (50 minutos)
- Descanso (15 minutos)
- Expresar lo que quiere decir con claridad y respeto (50 minutos)
- Aprovechar al máximo las entrevistas con padres (50 minutos)
- Puesta en práctica de lo aprendido (15 minutos)

Sesión 3 (17:30 h.-21:30 h.)

- ¿Qué hemos hecho durante la semana? Intercambio de experiencias (20 minutos)
- Padres voluntarios (50 minutos)
- Afrontar las acusaciones, las críticas y los conflictos (80 minutos)
- Descanso (15 minutos)
- Preparación de la sesión conjunta con los padres y el equipo directivo del centro (40 minutos)
- ¿Qué entiende por implicación de los padres? (20 minutos)
- Valoración del seminario de profesores (15 minutos)

*Sesión conjunta con los profesores y el equipo directivo del centro.
(2 horas y 30 minutos)*

- Breves resúmenes del taller de padres y del seminario de profesores (30 minutos)
- Lluvia de ideas: fomentar la colaboración mutua entre la familia y la escuela (60 minutos)
- Manos a la obra (45 minutos)
- Refrigerio (15 minutos)

*MODELO DE RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y PROFESIONALES
QUE INTERVIENEN EN LA INFANCIA (COMELLAS, 2006)*

Como objetivo general se plantea buscar la cohesión en el discurso educativo profesional y social del municipio, de forma que no sea excluyente en la diversidad cultural y social de las familias y que tenga como eje central del debate las necesidades de los menores del municipio, ya sea en relación a la salud física, psicológica y de socialización.

Para lograr este objetivo deberá plantearse el proyecto a las personas que deben intervenir en el marco de la mejora de la educación y se debería garantizar el logro de los aspectos siguientes:

- La información y formación pedagógica o como "saber que todos estamos en la misma situación"
- El debate entre los adultos como dinámica de relación.
- La construcción del conocimiento y la estructuración de acciones

El proyecto se plantea en dos fases: La primera con una convocatoria de todos los centros educativos, AMPAs, profesionales relacionados con la infancia y tejido asociativo para explicar los objetivos (Figura 1) y la dinámica posible (figura 2) y la segunda de participación y debate (figura 3).

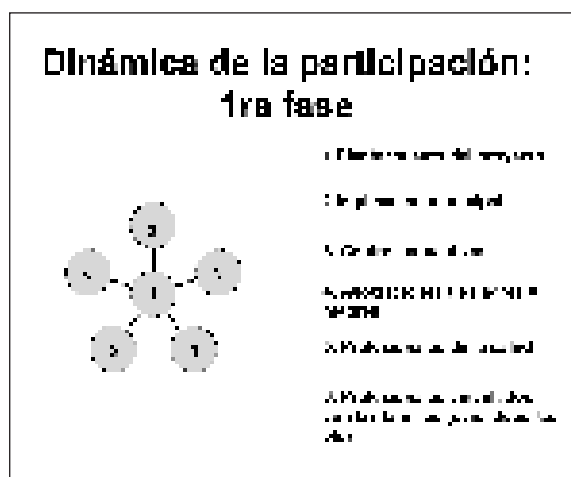


Figura 1. Colectivos a los que va dirigido el proyecto.

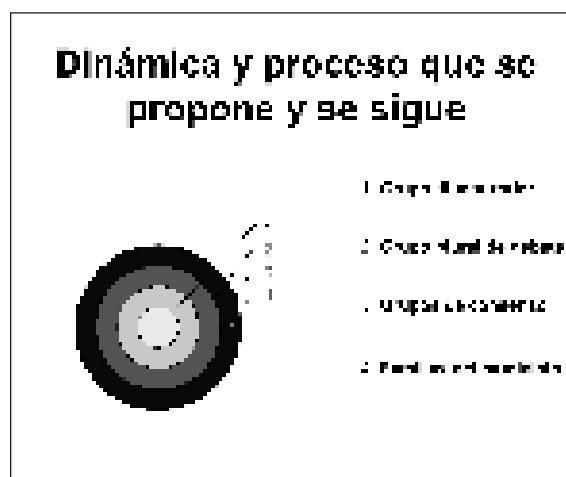


Figura 2. Dinámica de participación en el proyecto.

A partir de la clarificación de los objetivos y la dinámica con todos los grupos de la comunidad, especialmente profesorado y familias, se concreta la constitución de cada grupo (figura 2).

Inicialmente se concreta el grupo pequeño (círculo central de nivel 1) responsable de las cuestiones formales de convocatoria, contacto, publicidad y de referencia, formado básicamente por un responsable municipal, una o dos personas de las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) y una persona administrativa. Este grupo es estable.

A partir de esta base organizativa se genera el grupo de debate (círculo central de nivel 2), con representación de todos los sectores: familias, pediatría, profesorado, trabajo social, educación no

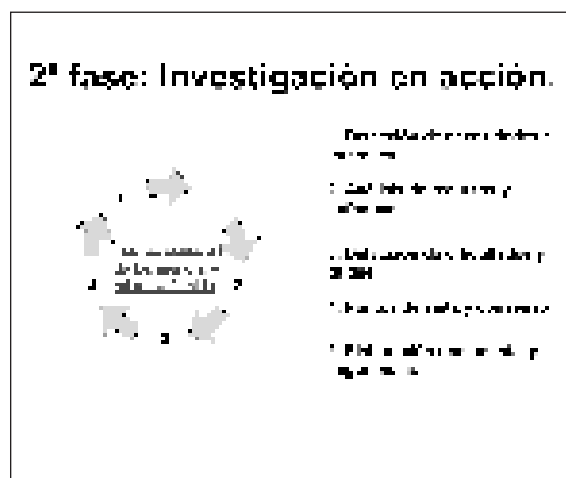


Figura 3. Modelo de participación de las familias y profesionales.

formal, etc. (aproximadamente 20 personas). El encuentro es mensual. Los objetivos de este grupo son, inicialmente, proponer temas que pueden ser más relevante para las personas del grupo y proponer diferentes formas de afrontar el análisis.

Cada persona, después de la sesión, transmite los acuerdos o puntos de vista debatidos a su colectivo: padres y madres; claustro de los centros...(*círculo de nivel 3*) y, en sesiones posteriores, se continúa el debate hasta llegar al consenso para hacer propuestas educativas en relación a los temas tratados.

Finalmente se hace llegar a la totalidad de las familias del municipio (círculo externo de nivel 4) las conclusiones elaboradas. La forma de divulgar las informaciones son múltiples: Teatro, TV, periódico, materiales para cada familia, web de los centros y del municipio, póster, etc., siempre con algún logo indicativo de la "Red de debate educativo con y para las familias".

CLAVES PARA AVANZAR

Desde una perspectiva educativa se entiende que el maltrato es toda actuación que no respeta los derechos de los niños o que no contribuye a cubrir sus necesidades. En este sentido se defiende la idea de potenciar la coordinación entre los contextos principales del niño, como estrategia para ofrecerles una educación mejor y para prevenir el maltrato.

BIBLIOGRAFÍA

- Balsells, M. A., Del Arco, I. y Miñambres, A. (2007). Familias, educación y prevención del maltrato infantil. *Bordón*, 59 (1), 31-46.
- Clemente, R. A., Villanueva, L. y Adrián, J. E. (2002). Los derechos y las necesidades de niños y niñas. En L. Villanueva y R. A. Clemente (Coord.), *El menor ante la violencia. Procesos de victimización* (pp 19-39). Castellón: Universitat Jaume I.
- Comellas, M. J. (2006). Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 295-309.
- Conselleria de Benestar Social (2006). Programa de intervención para padres y menores con conductas de maltrato. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Forest, C. y García-Bacete, F. J. (2006). Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela. Nau Llibres: Valencia.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García-Bacete, F. J. y Martínez-González, R. A. (2006). La relación en los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos: Presentación del Monográfico Familias, escuela y comunidad, factores de calidad educativa. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 213-218.
- García-Bacete, F. J. y Rosel, J. (2001). Family and personal correlates of academic achievement. *Psychological Reports*, 88, 533-547.

- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La Familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), Familia y desarrollo humano (pp., 19-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Vanderslice, V. J. y García-Bacete (2006). Comunicación para la potenciación. Un manual de técnicas potenciadoras para facilitadores. Valencia: Nau LLibres.
- Villanueva, L. (2002). El menor maltratado: Indicadores y consecuencias psicológicas. En L. Villanueva y R. A. Clemente (Coord.), El menor ante la violencia. Procesos de victimización (pp 41-67). Castellón: Universitat Jaume I.

EL PROGRAMA DE FORMACIÓN Y APOYO FAMILIAR. UNA INTERVENCIÓN DESDE LOS SERVICIOS SOCIALES DE SEVILLA CON FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL

M^a Victoria Hidalgo García¹
Susana Menéndez Álvarez-Dandet²
José Sánchez Hidalgo³
Bárbara Lorence Lara⁴
Lucía Jiménez García⁵

Presentamos aquí el *Programa de Formación y Apoyo Familiar* que viene siendo implantado desde el año 2005 en todos los Centros Sociales de la ciudad de Sevilla, al auspicio de diversos Convenios de Colaboración entre la Delegación de Bienestar Social del Ayuntamiento de Sevilla y la Universidad de Sevilla. El *Programa de Formación y Apoyo Familiar* trata, tanto de optimizar a la familia como escenario de desarrollo y educación para los hijos e hijas, como de potenciar las redes de apoyo formal e informal con las que cuenta la familia en su entorno social. Los datos de evaluación disponibles hasta el momento son prometedores y permiten ser optimistas en cuanto a la eficacia de este tipo de programas de intervención para las madres y padres que se encuentran en situación de riesgo psicosocial.

OBJETIVOS, CONTENIDOS Y METODOLOGÍA DEL PROGRAMA FAF

El programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF) constituye una intervención inscrita dentro del marco de las actuaciones que llevan a cabo los profesionales de los Servicios Comunitarios de la ciudad de Sevilla. Se trata de un programa de corte psicoeducativo y comunitario que se integra dentro de las actuaciones preventivas y formativas que se llevan a cabo con las familias en situación de riesgo psicosocial que son atendidas por los Servicios Sociales.

¹ Doctora en Psicología. Prof. Del Dep. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.

² Dep. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva.

³ Dep. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.

⁴ Dep. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.

⁵ Dep. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Diseñado específicamente para atender las necesidades de las familias en situación de riesgo psicosocial, el *objetivo general* del programa es proporcionar a las madres y padres usuarios de los Servicios Sociales una fuente de apoyo que les permita desempeñar más exitosa y eficazmente sus tareas y responsabilidades educativas. Esta intervención con los padres y las madres repercute en el sistema familiar, *optimizando las relaciones interpersonales y la dinámica familiar cotidiana*. Este objetivo y finalidad general puede desglosarse en una serie de *objetivos específicos*:

- Promover en los padres y las madres una reflexión sobre sus ideas evolutivo-educativas que les permita percibir a sus hijos e hijas como llenos de potencialidades y a ellos mismos como agentes educativos competentes para influir positivamente en ese desarrollo.
- Ampliar el nivel de conocimientos que los padres y madres tienen acerca de los procesos de desarrollo y educación durante la infancia y la adolescencia.
- Promover interacciones satisfactorias entre progenitores e hijos, enseñando a los padres y a las madres que hay formas de relación que son mejores y más eficaces que otras y que ellos las pueden usar cotidianamente.
- Aumentar los sentimientos de seguridad, competencia y satisfacción de los progenitores tanto personalmente como en su papel como educadores.
- Promover el crecimiento y desarrollo personal de los progenitores de cara a posibilitar un mejor afrontamiento de sus trayectorias vitales.
- Facilitar la adaptación de los padres y las madres al cambio que suponen las diversas transiciones, normativas y no normativas, en la dinámica del ciclo familiar (la llegada de los hijos a la adolescencia, situaciones de separación y divorcio, etc.).
- Posibilitar un lugar de encuentro entre padres y madres que sirva para facilitar el intercambio de experiencias y para potenciar redes de apoyo informales.

Para alcanzar estos objetivos, el programa FAF adopta un formato de trabajo en grupos de madres y padres (fundamentalmente madres), con unos 10-12 participantes que son guiados por un coordinador o coordinadora (el psicólogo o psicóloga responsable del equipo de atención familiar de la zona).

- El hecho de plantear un programa entre cuyos destinatarios, sin duda, existe una considerable diversidad, conlleva no pocas dificultades a la hora de afrontar el diseño y la elaboración de sus materiales. Para atender a esta diversidad, la selección tanto de los contenidos como de las características formales se ha llevado a cabo de forma que permita adecuar los materiales a las características, los valores y el nivel instruccional de los diferentes grupos que componen una población tan amplia y heterogénea como es la de las madres y los padres usuarios de los Servicios Sociales Comunitarios.
- En relación con los *contenidos*, el programa FAF se compone de catorce módulos agrupados en cinco bloques temáticos, precedidos de un bloque introductorio. Aunque los aspectos evolutivos y las habilidades parentales constituyen el eje central que articula los módulos de trabajo, distintos contenidos relacionados con el trabajo de habilidades de carácter más personal (estrategias de afrontamiento de problemas, conocimiento de las propias capacidades y autoestima, establecimiento de redes de apoyo social, etc.) están incluidos de forma transversal a la largo de todo el programa. En el cuadro 1 se recogen los contenidos correspondientes a cada uno de los módulos, así como su organización en bloques temáticos.

<p><i>INTRODUCCIÓN</i></p> <p>Módulo 0</p>
<p><i>Bloque I. PROCESOS Y ESCENARIOS DEL DESARROLLO HUMANO:</i></p> <p>Módulo 1. Desarrollo infantil.</p> <p>Módulo 2. Desarrollo adolescente.</p> <p>Módulo 3. Desarrollo adulto.</p> <p>Módulo 4. El sistema familiar.</p>
<p><i>Bloque II. RELACIONES PADRES-HIJOS:</i></p> <p>Módulo 5. Actuando como padres y madres.</p> <p>Módulo 6. Estilos educativos: normas y disciplina.</p> <p>Módulo 7. Estilos educativos: afecto y comunicación.</p> <p>Módulo 8. Resolución de conflictos.</p>
<p><i>Bloque III. OTRAS RELACIONES EN EL ÁMBITO FAMILIAR:</i></p> <p>Módulo 9. Relaciones de pareja.</p> <p>Módulo 10. Relaciones entre hermanos.</p>
<p><i>Bloque IV. RELACIONES DE LA FAMILIA CON LA COMUNIDAD:</i></p> <p>Módulo 11. Apoyo social e integración en la comunidad.</p> <p>Módulo 12. Familia y escuela.</p> <p>Módulo 13. Ocio constructivo y hábitos saludables.</p>
<p><i>Bloque V. PROBLEMAS DE AJUSTE:</i></p> <p>Módulo 14. Problemas de ajuste durante la infancia y la adolescencia.</p>

Cuadro 1. Contenidos del Programa FAF

Cada uno de los módulos del programa incluye una relación de objetivos y un número amplio de actividades, con duración y dinámica diferentes. Las sesiones no tienen un formato único y cerrado sino que cada profesional tiene que diseñar sus sesiones de trabajo con las madres y los padres eligiendo, entre las actividades propuestas para cada módulo, aquellas que considere más apropiadas. Esta planificación se hace teniendo en cuenta tres aspectos: las características específicas del grupo de madres y padres, los objetivos concretos que se trata de alcanzar y el tiempo de que se dispone para abordar cada uno de los temas de trabajo. Los materiales tienen una estructura muy flexible y el formato final de cada aplicación del programa puede ser muy diferente dependiendo de las características de cada grupo y de los objetivos específicos que persiga el profesional responsable del grupo.

La amplitud de los contenidos propuestos y la gran variedad de actividades diseñadas se relaciona con el período previsto para la aplicación del programa, que es de dos años consecutivos, con formato de curso académico, y con una periodicidad semanal. La duración de cada sesión semanal es de dos horas.

En relación con la *metodología* debemos decir que el programa FAF utiliza una fórmula activa y experiencial, basada en la reflexión y el análisis tanto de las propias prácticas educativas como de las de otros progenitores ante las mismas situaciones. Actuaciones que encajan en lo que se denomina un modelo participativo de formación (Maíquez y Capote, 2001; libro Maguisa). Los procedimientos que permiten conseguir estos objetivos son los métodos inductivos basados en la reflexión, la discusión y el trabajo de elaboración en grupo. Las actividades incluidas en el programa FAF utilizan diferentes tipos de dinámicas de grupo: lluvia de ideas, debates, role-playing, análisis de casos, trabajos en pequeño grupo y puesta en común posterior, etc. Además, dado que el nivel cultural predominante entre las madres y padres participantes en este programa no es muy elevado, muchos de los contenidos se abordan mediante actividades manipulativas que, además de ayudar a promover la reflexión, resultan sencillas y gratificantes, reforzando así la participación.

IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN: RESULTADOS PRELIMINARES

La primera aplicación del programa FAF comenzó en el curso 2005/06 con un total de 116 familias distribuidas en 9 grupos, con una media aproximada de 13 participantes por grupo, correspondientes a distintos centros sociales de la ciudad de Sevilla. En el curso 2006/07 comenzó la segunda aplicación del programa, con un total de 87 familias distribuidas en 8 grupos y, de nuevo, en el curso 2007/08 el programa ha comenzado a aplicarse con 89 familias. Por tanto, en la actualidad son más de 300 las familias que han participado en el programa FAF.

La selección de familias para la participación en el programa es realizada por los profesionales de los equipos de atención familiar responsables de cada una de las Zonas de Trabajo Social en las que está dividida la ciudad de Sevilla. De todas las familias usuarias de los centros de Servicios Sociales, los profesionales seleccionan, mediante entrevistas individuales, a aquellas que potencialmente pueden beneficiarse más de este tipo de intervención y que cumplen con unos criterios previamente consensuados entre todos los profesionales. En concreto, las familias participantes se caracterizan por tener expedientes activos por razones de preservación familiar, tener menores a su cargo y, según la tipología usada por los técnicos comunitarios, estar en situación de dificultad o riesgo moderado.

Un aspecto de gran interés en cualquier programa de intervención es todo lo relacionado con la continuidad y/o abandono de los participantes a lo largo de la aplicación del programa. En este sentido, los datos disponibles sobre el absentismo sufrido durante las dos primeras aplicaciones del FAF son bastante positivos. Del total de mujeres y hombres que se incorporaron a los grupos, teniendo en cuenta el criterio de haber asistido a más de dos sesiones, abandonaron el programa aproximadamente el 10% de los participantes. En la mayoría de los casos, además, las bajas se produjeron por razones justificadas: incorporación laboral, cambio de domicilio, etc.

La evaluación del programa FAF se está llevando a cabo de acuerdo con un diseño pre-test-postest con grupo control, que se concreta en el seguimiento longitudinal, durante los dos años de aplicación, de las familias que participan en el programa⁶ (grupo experimental) y de un grupo de familias también usuarias de los Servicios Sociales pero que no participan por razones de imposibilidad de horario, obligaciones laborales, etc. (grupo control). Ambos grupos son comparables en cuanto a su perfil psicosocial y sólo difieren por su participación o no en el programa FAF.

⁶ La evaluación del programa se comenzó a partir de la segunda aplicación del mismo, es decir, con las familias que comenzaron en el curso 2006/07. Esta evaluación se está llevando a cabo mediante la cobertura de un proyecto de investigación I+D (ref. SEJ2007-66105).

Para llevar a cabo la investigación de evaluación, a lo largo de los dos años que dura la aplicación del programa realizamos tres recogidas de información: al inicio del grupo (fase de pretest), al finalizar el primer año (fase de seguimiento) y al finalizar el segundo año (fase de postest). En cada una de estas fases se recogen datos relativos a diversas dimensiones de análisis de la dinámica familiar que se concretan en índices tanto individuales como interpersonales y familiares. Para evaluar estos índices se utilizan diferentes instrumentos, la mayoría de ellos herramientas elaboradas por diversos autores y ampliamente utilizadas en la investigación para analizar dinámicas familiares. En algún caso, adaptamos alguna escala o bien la diseñamos nosotros mismos.

Puesto que el programa FAF dura dos años consecutivos y la evaluación se comenzó con la aplicación iniciada en el curso 2006/07, en el momento de redactar estas páginas estamos en disposición de ofrecer únicamente datos preliminares del final del primer año de aplicación del programa, los recogidos hasta la fase de seguimiento, así como las principales características sociodemográficas de los participantes en la investigación de evaluación.

En relación con las características sociodemográficas, podemos decir que se trata mayoritariamente de mujeres con un rango de edad relativamente amplio (oscila entre 24 y 69 años, con una media de 41) y que, respecto a otros indicadores, tienen un perfil bastante homogéneo. Así su nivel cultural es bastante bajo (un 44'4% de ellas sólo ha completado estudios primarios, y un 33'3% no ha llegado a terminarlos) y aunque presentan una alta tasa de actividad laboral (trabaja un 77'3% de ellas) su situación profesional es bastante precaria (el 84'6% trabaja en empleos de baja o nula cualificación, empleos que, aunque son estables en un 63'3% de los casos, sólo están regulados por contrato en un 39% de las ocasiones) y aportan unos ingresos muy moderados (media de 571'35 euros, con una desviación tipo de 306'17 euros). De hecho, un 48'9% de las familias de las mujeres que participan en el programa reciben ayudas económicas de los Servicios Sociales. La precariedad laboral y económica que se acaba de describir resulta especialmente llamativa si se tiene en cuenta que un 63'2% de las madres de la muestra encabezan hogares monoparentales y que en un 71% de estos casos el padre no aporta pensión ni ningún tipo de ingreso a la economía familiar. Finalmente debemos destacar que las participantes en el estudio forman parte de núcleos familiares con una media de 4 miembros, de los cuales algo más de 2 son menores, y que en un 11'8% de los casos también conviven otras personas, la mayoría de las ocasiones miembros de la familia extensa.

Aunque, como hemos señalado anteriormente, no podemos ofrecer aún resultados de la evaluación, disponemos de algunos datos recogidos, tanto al inicio de la aplicación del programa como en la fase intermedia de seguimiento, que pueden ofrecer una visión preliminar del impacto del programa y de la valoración que las usuarias hacen del mismo.

En primer lugar, debemos comentar que las madres del estudio afrontaron su participación en el programa con unas expectativas bastante altas: el 67'1% de ellas esperaba que su participación en los grupos de formación les permitiera cambiar y mejorar mucho o totalmente su desempeño como madres, mientras que el 74'8% tenían unas expectativas igualmente optimistas respecto al impacto positivo que podría tener su participación en el programa sobre aspectos de su desarrollo socio-personal.

Es interesante señalar que las diferencias entre las expectativas con las que unas mujeres y otras afrontaban su participación en el programa guardaban relación con distintas características psicosociales de estas mujeres. Así, las participantes que comenzaban el programa anticipando cambios más notables en su papel como madres eran mujeres que, por un lado, se sentían, en la fase de pretest, poco satisfechas con dicho rol ($r=-.217$, $p<.05$) y, por otro,

mostraban un perfil en relación con el apoyo social material o tangible caracterizado por redes relativamente amplias ($r=.273$, $p<.01$), una elevada necesidad de este tipo de apoyo ($r=.279$, $p<.01$), al tiempo que una también elevada satisfacción con el apoyo recibido, tanto en general ($r=.341$, $p<.001$) como específicamente, en los ámbitos emocional ($r=.254$, $p<.05$) e informativo ($r=.303$, $p<.05$). En cuanto a las expectativas de cambios personales asociadas a los grupos de formación, encontramos que las que esperaban este resultado del programa eran especialmente las mujeres jóvenes ($r=-.244$, $p<.05$) y justamente las que manifestaban en la fase de pretest una mayor necesidad de apoyo, tanto en general ($r=.373$, $p<.001$) como específicamente y de forma tangible o material ($r=.407$, $p<.001$).

Como antes señalábamos, prácticamente a la mitad de la intervención llevamos a cabo una segunda recogida de información, la correspondiente a la *fase de seguimiento*. En este momento y respecto a los grupos de los que actualmente disponemos de datos, los resultados de la implicación de las participantes son variados. Las usuarias han asistido por término medio a un 62'9% de las sesiones y lo han hecho con puntualidad en un 64'3% de los casos. Los registros semanales de los técnicos indican que las razones para ausentarse de algunas sesiones, o para llegar tarde a las mismas, tienen que ver con las responsabilidades familiares de las usuarias (25% de las ocasiones), razones circunstanciales (5%), requisitos relacionados con su trabajo o con su formación (5%) o con una combinación de razones (30%); en un 35% de los casos se desconoce el motivo. Al margen de lo anterior, las participantes en los grupos se han implicado activamente en un 85'71%, en la realización de las tareas y las actividades planteadas y, mediante escalas de 1 a 3, su participación ha sido descrita, por los coordinadores/as de los grupos, con una media de 2'51 ($DT= 0'41$) y su motivación e interés con 2'46 ($DT= 0'40$).

Por otro lado, la satisfacción de las madres con su participación en los grupos de formación ha resultado ser bastante elevada: en una escala cuyo valor máximo es 145, la media obtenida ha sido 121,18 ($DT= 7,62$). Además de conocer la satisfacción global, promediamos las dos subescalas que componen esta prueba para poder comparar la satisfacción de las participantes con las actividades y el desarrollo de los grupos, por un lado, y específicamente con el papel desempeñado por el coordinador o coordinadora, por otro. En este sentido, los resultados obtenidos reflejan que las madres están muy satisfechas tanto con el contenido y metodología del programa como con el papel desempeñado por los profesionales, siendo incluso más alta la valoración respecto a los coordinadores y coordinadoras (medias de 4'75 y 4'05 respectivamente),

A pesar del carácter muy preliminar de estos resultados, quisimos explorar qué índices se asociaban a una mayor satisfacción entre las madres, con objeto de disponer de algunos indicadores preliminares de la primera parte de la intervención. Los resultados de estos análisis mostraron que las usuarias más satisfechas con el programa (específicamente con los aspectos de contenido y metodología) tendían a ser, por un lado, las mujeres que lo habían iniciado un año antes con unas expectativas más optimistas en cuanto a los posibles cambios personales que podían obtener con la participación en este programa ($r=.485$, $p<.05$). Por otro lado, las madres más satisfechas también resultaron ser las que tenían puntuaciones relativamente altas en la escala HOME ($r= .535$, $p<.05$), pero que se sentían en el pretest poco eficaces y más críticas con su papel de madres ($r=-.49$, $p<.05$), y mostraban un perfil moderado de riesgo, pues tendían a pertenecer al grupo que acumulaba menos circunstancias estresantes o de riesgo ($F= 3'52$, $p<.05$).

CLAVES PARA AVANZAR

Aunque los datos de la evaluación disponibles hasta el momento son escasos y de carácter preliminar, nos permiten ser optimistas en cuanto a la eficacia del programa. El elevado índice de satisfacción de las madres a la mitad de la aplicación del programa y el moderado índice de abandono constituyen, en gran medida, indicadores fiables de que las participantes encuentran con su participación en los grupos una forma de recibir parte del apoyo emocional que tanto necesitan. No obstante, necesitamos datos más objetivos, al final de la aplicación completa del programa, para poder extraer conclusiones definitivas sobre los cambios experimentados por las participantes entre el pretest y en el postest en las distintas dimensiones personales y familiares evaluadas.

Un aspecto que nos parece especialmente destacable de los datos disponibles hasta estos momentos es lo que tiene que ver con las características de las madres que se muestran más satisfechas. Se trata de mujeres de riesgo medio, críticas con su desempeño como madres pero que se mostraron especialmente motivadas al incorporarse al programa y con expectativas positivas en cuanto a la utilidad y los beneficios que podían obtener.

En suma, podemos concluir que este tipo de programas psicoeducativos y comunitarios, en los que se trabajan habilidades parentales al mismo tiempo que contenidos de desarrollo personal, parecen constituir un modelo de intervención eficaz para atender las necesidades de apoyo y formación que presentan las familias en situación de riesgo psicosocial. No obstante, este tipo de intervención familiar parece ser más adecuada para unas familias que para otras, siendo el grado de riesgo y las propias expectativas de las madres aspectos claves que parecen influir en la utilidad y eficacia del programa. Los datos completos de la investigación de la evaluación son necesarios para poder confirmar estas ideas y, sobre todo, para conocer si realmente este tipo de programas permite a las mujeres de familias en situación de riesgo crecer como personas al mismo tiempo que optimizar su desempeño como madres.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abidin, R. R., y Brunner, J. F. (1995). Development of a Parenting Alliance Inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 31-40.
- Barrera, M. (1980). A method for the assessment of social support networks in community survey research. *Connections*, 3, 8-13.
- Bradley, R., y Caldwell, B. (2000). HOME inventory. Little Rock: Center for Research on Teaching and Instruction, University of Arkansas.
- Fowers, B. J., y Olson, D. H. (1993). ENRICH Marital Satisfaction Scale: a brief research and clinical tool. *Journal of Family Psychology*, 7(2), 176-185.
- Gracia, E., Herrero, y Musitu, G. (2002). Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad. Madrid: Síntesis.
- Johnston, C., y Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 18, 167-175.

M^a VICTORIA HIDALGO GARCÍA, SUSANA MENÉNDEZ ÁLVAREZ-DANDET,
JOSÉ SÁNCHEZ HIDALGO, BÁRBARA LORENCE LARA Y LUCÍA JIMÉNEZ GARCÍA

- López, I.; Menéndez, S.; Sánchez, J.; Hidalgo, J.; Lorence, B. y Jiménez, L. (2006). Apéndice al Arizona Social Support Schedule. Universidad de Sevilla: Documento no publicado.
- López, I.; Menéndez, S.; Lorence, B., Jiménez, L.; Hidalgo y Sánchez, J. (2007). Evaluación del apoyo social mediante la escala ASSIS: descripción y resultados en una muestra de madres en situación de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 16 (3), 323-337
- Maíquez, M.L. y Capote, C. (2001). Modelos y enfoques de intervención familiar. *Intervención Psicosocial*, 10(2), 185-198.

ASISTENCIA A MENORES MALTRATADOS EN SALUD MENTAL COMUNITARIA ¿AYUDA Y CONTROL PUEDEN SIMULTANEARSE EN LA INTERVENCION DESDE ESTE CONTEXTO?

M^a Concepción Vicente Mochales¹

Cuando unos padres piden ayuda para atender las dificultades de un menor los profesionales, la sociedad, entiende que éstos están arbitrando las medidas necesarias para ayudar y apoyar a ese menor a superar las dificultades. Sin embargo, nos explican Cirillo y Di Blasio, cuando en esta familia hay un menor víctima de una situación de maltrato o desamparo, habitualmente los padres no demandan voluntariamente la ayuda de un tercero, de los profesionales.

En general a los Servicios de Salud Mental Comunitaria nos llegan ambas posibilidades. Demandas voluntarias de ayuda para atender a niños y niñas, concretadas en un pedido de psicoterapia o apoyo educativo especial a través de los diferentes recursos psicosociales con los que cuenta ese dispositivo. También demandas de ayuda de los Servicios Sociales de Atención Primaria para evaluar, valorar e instaurar tratamiento, si procede, en menores que están siendo sometidos a diferentes formas de abuso de poder por parte de las figuras parentales. O incluso, obviamente, nos llega demandas de tratamiento de familias a las que la "sanción social" vía Comisión de tutela del Menor así lo ha decidido

Ahora bien, surgen dificultades importantes cuando:

1. Desde los programas de adultos de los Servicios de Salud Mental (Programa de Hospitalización Parcial, Continuidad de Cuidados, Alcoholismo...etc.) se detecta por parte de los profesionales una situación de desprotección y/o maltrato hacia un menor al cargo de la persona atendida en el programa de adultos.
2. Desde el Programa Infanto Juvenil de los Servicios de Salud Mental se aprecia a lo largo de la intervención que aquello que le acontece al menor, los síntomas están conectados con una situación de maltrato o desprotección o bien el menor abiertamente producto del trabajo realizado en consulta "denuncia una situación de violencia" por parte de uno a ambos progenitores.

¹ Profesora Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Complutense. Terapeuta familiar, Grupo Zurbano (Madrid).

Indudablemente esto determina diferentes modos de hacer en la intervención y surgen numerosas cuestiones en relación a la intervención y el tratamiento. ¿El equipo que trata es el que ha de denunciar? ¿En caso de denunciar la situación de maltrato a qué profesional le corresponde? ¿Un mismo equipo de denuncia e intervención o equipos diferentes? ¿Lo clínico y lo social pueden andar, caminar en simultáneo o por el contrario, lo clínico no puede “enturbiarse” con lo social?, ¿Cómo gestionar la comunicación entre los diferentes actores e instituciones?, ¿Qué profesionales han de responsabilizarse del trabajo en red?, ¿Qué lugar ocupa el trabajo en red en la intervención con menores en salud mental?

A través de la reflexión, y el trabajo en grupo, en torno a estas cuestiones se pretende articular respuestas adecuadas a tan complejos quehaceres y contextos.

VALORACIÓN

La intervención en situaciones de violencia es ardua y compleja. En la intervención descrita ha sido necesario transitar por diferentes contextos de intervención.

La demanda inicial con la que empieza el caso nos determina un contexto terapéutico caracterizado, según Lamas², por el proceso de acompañamiento y creación de narrativas alternativas diferentes a las que trae el sujeto en el momento de formular la demanda. Es decir, narrativas, discursos, historias alternativas reflexivas diferentes a las que el sujeto o la familia aporta en el momento de la demanda en el comienzo de la intervención. Narrativas más frescas, menos rígidas que posibiliten una vida con menos sufrimiento y menos dolor. En este contexto, nuestra protagonista, Vanesa demanda también ayuda para tratar las dificultades de su hijo. No hay conciencia por su parte de una situación de maltrato o desatención hacia el menor; por tanto, ella también va a demandar que el contexto de intervención para su hijo sea el terapéutico, donde la responsabilidad última del cambio sea para el sistema terapéutico. La cuestión que surge aquí es obviamente la de la responsabilidad parental frente a una situación tan grave como la que planteamos. ¿Es posible atender esta situación desde un contexto terapéutico al uso? ¿Es necesaria la intervención desde otro contexto? ¿Es posible desde el mismo servicio realizar intervenciones en contextos diferentes?

Nuestra impresión, corroborando el planteamiento de Cirillo³, es que ambos contextos no pueden confluir en una misma organización “...cuando un progenitor pide una consulta psicológica debido a las dificultades de un hijo (...) pone en marcha una intervención en interés del menor. En cambio cuando un familiar denuncia un maltrato (...) pone de manifiesto su propia incapacidad para cuidar del niño”. La inicial relación de confianza y colaboración con la madre se ha visto interrumpida a pesar de la claridad contextual iniciada en una relación espontánea de ayuda.

La fantasía de Vanesa de un internado “bilingüe, normalizado, propio de un niño de clase media”, se rompe con la decisión de “Comisión de Tutela del Menor” de tutelar al menor como manera de protegerle frente a “este universo de funcionamiento Bodeline” que presenta la madre en su mundo interno, de funcionamiento relacional y maternal. La mítica idea de nuestra protagonista por tanto de preservar su lugar como madre alrededor del internado de clase media se viene al traste con la decisión de la Comisión de tutela del Menor; deci-

² Lamas, C. “Los primeros contactos” en “La intervención sistémica en los Servicios Sociales ante la familia multiproblemática”. Coletti M. y Linares, J.L. Paidós Terapia Familiar. Barcelona 1997.

³ Cirillo, S. Di Blasco, P. *Niños maltratados. Diagnostico y terapia familiar*. Paidós Barcelona 1991. Pág. 40.

sión tomada por los graves síntomas individuales del menor y la grave situación relacional familiar, motivado, en parte como decimos, por esta forma de funcionamiento y el aislamiento relacional de este frágil sistema familiar. Aparecen con gran intensidad la vergüenza, el miedo el prejuicio frente a “que van pensar de mi....soy mala madre”.

CLAVES PARA AVANZAR

Después de lo analizado, y desde nuestro punto de vista, la intervención futura debe contener:

- Una intervención psicosocial que no pierda de vista el contexto de control, caracterizado por el manejo de la Ley que nos obliga a todos y que responsabiliza a las figuras parentales en especial como protectores de los menores sometidos bajo su protección.
- Un trabajo psicoterapéutico que permita elaborar, construir a los sujetos, a la familia, una visión diferente a la narrativa que les aprisiona.
- Un apoyo psicológico que esté muy pendiente sobre posibles recaídas en las situaciones de maltrato o negligencia hacia el menor, en el que es necesario la creación de diferentes contextos de colaboración y trabajo en red en donde fluya la información y la comunicación.
- Un trabajo en red que potencie los niveles de relación, existente entre los equipos técnicos implicados en el objeto/sujeto de trabajo y que facilite la colaboración existente entre los equipos técnicos implicados en el objeto/sujeto de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Cirilo, S. y Di Blasco, P. (1991). Niños maltratados. Diagnóstico y terapia familiar. Paidós. Barcelona.
- Corsi, J. (1995) Violencia Familiar .Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social. Paidós. Barcelona.
- Malacrea, M. (2000). Trauma y reparación .El tratamiento del abuso sexual en la infancia. Paidós Terapia Familiar. Barcelona.
- Barudy, J. (1998).El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil. Paidós Terapia Familiar. Barcelona.
- Evan Imber-Black. (2000).Familias y Sistemas amplios. El terapeuta familiar en el laberinto. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Linares, J.L. (2002).Del abuso y otros desmanes. El maltrato familiar, entre la terapia y el control. Paidós Terapia Familiar. Barcelona.
- Plan de Salud Mental de la Comunidad de Madrid.2003/2008.
- Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Alegret, J; Castanys, E; Ochoa, S. El trabajo en red profesional en salud mental infantojuvenil. Año XXV. Julio/Septiembre 2005.
- Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Jiménez, A.M. Coordinación entre dispositivos de educación y salud mental infantojuvenil. Año XXV. Octubre/Diciembre 2005.

- Trabajo Social hoy. Volumen nº 31, pág 73/83. Rodríguez, A. Contextos de colaboración: entre la realidad y el deseo. Colegio Oficial de Trabajadores Sociales 2001.
- Rodríguez, A. Apuntes para una valoración diagnóstica. Revista de Trabajo Social, Volumen 127. Edita Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya. 1992.
- Cancrini, L. La caja de pandora. Barcelona, 1996. Editorial Paidós.
- Cancrini, L. en Océano Borderline. Viajes por una patología inexplorada. Paidós Psicología Psiquiatría Psicoterapia. Barcelona, 2006.
- Boszormenyi-Nagy. Terapia familiar intensiva. México Edi Trillas. 1982.
- Bronfenbrenner, U. La ecología del desarrollo humano. Barcelona. Paidós, 1997.
- Cirillo, S., Di Blasco, P. Niños maltratados, Diagnóstico y terapia familiar. Paidos. Barcelona, 1991.
- Ituarte Tellaeché, A. Procedimiento y proceso en trabajo social clínico. Editorial Siglo XXI. madrid, 1992.
- Howe, D. Dando sentido a la práctica. Una introducción a la teoría del Trabajo Social. Editorial Maristán. Granada, 1999.
- Imber-Blac, E. Familias y sistemas amplios. El terapeuta familiar en el laberinto. Pág. 100. Amorrortu. Buenos Aires, 2000.
- Navarro, S. Redes sociales y construcción comunitaria. Madrid, 2004.

COMISION DE APOYO A LA FAMILIA: UN INSTRUMENTO DE COORDINACION INSTITUCIONAL

Carlos García-Carpintero Sánchez-Miguel¹

A finales de los años 80 algunos profesionales que comienzan su andadura en el Sistema de Servicios Sociales, llaman a la puerta de otros Sistemas más consolidados: Justicia, Educación, Sanidad.

Estos profesionales tenían asignada una labor a veces compartida y otra prioritaria de proteger con sus intervenciones a los menores y a sus familias.

Durante los años 90 los Equipos de Servicios Sociales del ámbito Local establecían criterios y coordinaciones con el Organismo de Protección de Menores de las Comunidades Autónomas (en el caso de Madrid).

Los contextos de coordinación y colaboración informales, que desarrollaron profesionales de diferentes sistemas, interesados en la protección de los niños y las niñas fueron creando y generando una practica de intervención en red.

Este esfuerzo permitió a pesar de los intereses políticos, que se materializara un Decreto 179/2003, del 24 de Julio. Este decreto obliga y compromete a las Instituciones y sus profesionales a realizar proyectos de Apoyo a la Familia, con sus objetivos, tareas, compromisos y acuerdos.

Las Comisiones de Apoyo a la Familia pertenecen a los Consejos Locales de Atención a la Infancia que todavía están en vías de creación en los municipios de la Comunidad de Madrid.

En este documento se explicará la experiencia de la Comisión de Apoyo a la Familia del Ayuntamiento de Getafe, desde su comienzo oficial en Enero del año 2006. Se comentará su vida cotidiana, sus funciones, organización, las demandas, las tipologías de situaciones, las estructuras familiares, la participación de los profesionales. Se expondrán algunos ejemplos y se plantearan las carencias y las posibilidades de mejora.

¹ Psicólogo de los servicios sociales del Ayuntamiento de Getafe.

INTRODUCCIÓN

Los Consejos de Atención a la Infancia surgieron en la Ley Autonómica 6/1995 de GARANTÍAS DE DERECHOS DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID (denominadas allí como coordinadoras de Atención a la infancia y Adolescencia) como órganos colegiados de COORDINACION de las diferentes redes de Servicios Sociales Públicos que se ocupan o inciden en la calidad de vida de los menores de edad que residen en el territorio de la Comunidad de Madrid “(Art. 86 de la Ley 6/1995)

Su desarrollo legislativo no se efectuó hasta 5 años después con la ley 18/1999 de NORMAS REGULADORAS DEL CONSEJO DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA, ampliando su definición ya que aquí aparecen como “órganos colegiados de coordinación de las distintas administraciones Públicas y de participación de las Entidades Locales, Asociaciones y Organizaciones de la iniciativa social, que se ocupan e inciden en la calidad de vida de los menores, articulando la participación social de los niños/as, contribuyendo así a la expresión y al conocimiento directo de sus intereses y necesidades” (Art.,2 de la Ley 18/1999) estableciendo tres tipos de Consejos, en función del ámbito territorial y su demarcación:

- CONSEJO DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID (Abarca toda la Comunidad de Madrid).
- CONSEJOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN EL ÁREA DE SERVICIOS SOCIALES.
- CONSEJOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA LOCALES (Distrito de más de 500.000 habitantes); Municipio entre 20.000 y 500.000 habitantes y Mancomunidad, varios municipios de menos de 20.000 habitantes.

En todos los Consejos Locales de Atención a la Infancia y Adolescencia se establece un ÓRGANO TÉCNICO que, con carácter OBLIGATORIO y PERMANENTE, la ley denomina COMISIÓN DE APOYO A LA FAMILIA (CAF), “cuyo objeto es la valoración de las situaciones de riesgo social, desamparo o conflicto social en que puedan encontrarse los menores, así como para la coordinación y seguimiento de las actuaciones que se deriven de dichas situaciones” (Art. 15 de la ley 18/1999).

En el año 2003 se publicó el REGLAMENTO DE LOS CONSEJOS LOCALES DE ATENCIÓN A LA INFANCA Y LA ADOLESCENCIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID (*decreto 179/2003, del 24 de Julio*) aunque la normativa establecía un máximo de 6 meses para su entrada en vigor.

En el año 2008, solamente una minoría de Ayuntamientos de nuestra Comunidad han dado los pasos administrativos necesarios para la constitución y el funcionamiento normalizado de su Consejo de Atención a la Infancia y Adolescencia, así como los otros órganos que indica la ley: la COMISIÓN DE PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA y LA COMISIÓN DE APOYO A LA FAMILIA.

REGLAMENTO DE LOS CONSEJOS LOCALES DE ATENCIÓN A LA INFANCA Y LA ADOLESCENCIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID (Decreto 180/2003, del 24 de Julio)

A continuación mencionaré los artículos correspondientes al Capítulo V del reglamento que se refiere a la Comisión de Apoyo Familiar, sus funciones, su composición, su organización y el proyecto de apoyo familiar.

COMISIÓN DE APOYO A LA FAMILIA:
UN INSTRUMENTO DE COORDINACIÓN INSTITUCIONAL

ARTÍCULO 21

De acuerdo con lo previsto en el artículo 15 de la ley 18/1999, de 29 de Abril, son funciones de la Comisión de Apoyo Familiar:

- 21.1. Valorar las situaciones de riesgo social, desamparo o conflicto social, previamente detectadas, investigadas y evaluadas y con diseño de proyecto de apoyo familiar, en que puedan encontrarse los menores residentes en el ámbito territorial del Consejo Local.
- 21.2. Orientar y asesorar la elaboración y revisión de los proyectos de apoyo familiar, a los que se refiere el artículo 16 de la ley 18 /1999, de 29 de abril. Para ello los servicios afectados aportarán, en su caso, las propuestas de intervención específicas y los recursos necesarios para su realización.
- 21.3. Facilitar la coordinación de las actuaciones que se pueden derivar de los distintos proyectos de apoyo familiar y que afecten a distintos profesionales y servicios, de manera que se puedan llevar a efecto a las actividades formuladas en dichos proyectos.
- 21.4. Elaborar periódicamente los estudios, que con fundamentación estadística, permitan conocer la naturaleza y distribución de los factores de riesgo y protección asociados a las situaciones de desprotección y conflicto social que se puedan presentar entre los menores residentes en el ámbito territorial del Consejo Local.
- 21.5. Proponer al Consejo Local, en base a los estudios realizados, la elaboración e implantación de programas que persigan la supresión o reducción de los factores de riesgo, y la promoción de las condiciones de integración social, para cuya realización se podrán constituir, en su caso, comisiones específicas conforme a lo establecido en el artículo 5.4 de la Ley 18/1999, de 29 de abril.

ARTÍCULO 22

En este artículo se describen los miembros permanentes de la Comisión:

- 22.1. Un técnico perteneciente a los Servicios Sociales Locales que asumirá la presidencia.
- 22.2. Un Vocal, designado de entre los técnicos pertenecientes a los Servicios Sociales Locales, que asumirá la secretaría. Cuando en el municipio Distrito existan Servicios Sociales especializados en Familia e Infancia, de acuerdo con la ley de Servicios Sociales, será un técnico de los mismos quien asuma esta Vocalía con la función de secretaría.
- 22.3. Un Vocal asignado entre los técnicos pertenecientes a los Servicios Sanitarios de Atención Primaria o Especializada.
- 22.4. Un Vocal designado entre los técnicos pertenecientes a Salud Mental.
- 22.5. Un Vocal designado de entre los técnicos pertenecientes a los Servicios de Educación.
- 22.6. Un vocal designado de entre los técnicos del Instituto Madrileño del menor y la Familia, que será el Director de la Residencia de Distrito.
- 22.7. Un Vocal del Área de Protección del Menor

El decreto 71/2005 de 21 de Julio regula la participación de la Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor, donde un representante de éste organismo actuará como miembro permanente (Vocal) en la comisión de apoyo a la familia.

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

La Comisión de Apoyo a la Familia se reunirá con la frecuencia que sea necesario a juicio del presidente, fijara un orden del día, especificando la relación de casos que haya que tratar y el Coordinador de cada uno de los Proyectos de Apoyo Familiar. Así como los temas de carácter general que deban tratarse.

2. El secretario de la Comisión de Apoyo Familiar realizará el Acta de las reuniones donde se reflejaran los casos tratados y los acuerdos que se hayan tomado.

EL PROYECTO DE APOYO FAMILIAR

1. Es el proyecto global para todas las instituciones que actúan en relación con el menor y se configura como un instrumento técnico de carácter personalizado, cuyo objetivo es establecer las condiciones necesarias que asegure el bienestar de los menores residentes en el ámbito territorial del Consejo Local, incidiendo singularmente en las siguientes situaciones familiares :
 - 1.1. Familias con menores que se encuentran en una situación de riesgo social o sobre los que se haya elevado una propuesta de medidas legales de protección, tanto por factores socio-familiares como otros derivados de las propias características de los menores. Cada proyecto tenderá a la reducción, supresión o atenuación de los efectos derivados de dichos factores de riesgo, de modo que se favorezca la integración social y familiar de los menores.
 - 1.2. Familias con menores sobre los que la Entidad Pública haya asumido una medida legal de protección. Mediante cada proyecto se dará cumplimiento de los objetivos que la Entidad Publica determine, con el fin de permitir que los menores puedan retornar a su núcleo familiar o en caso de no ser posible, se adapten plenamente a su nueva situación convivencia.
 - 1.3. Familias con menores en situación de conflicto social. Cada proyecto desarrollara medidas preventivas y asimismo contribuirá al cumplimiento de lo estipulado judicialmente o por derivaciones de la fiscalía. Dichas medias tendrán como finalidad que los menores no reincidan, disponiendo los medios para su plena integración social.
2. Cada proyecto de apoyo familiar se redactará por escrito en un modelo unificado para toda la Comunidad de Madrid y deberá especificar:
 - El coordinador del proyecto.
 - La valoración del la situación personal y sociofamiliar del menor debidamente documentada.
 - Los objetivos de integración personal y sociofamiliar que se pretenda alcanzar.
 - Las actuaciones que deban llevarse a cabo para el cumplimiento de los objetivos.
 - La estimación temporal para el desarrollo del proyecto.
 - Los indicadores de evaluación del proyecto.

COMISIÓN DE APOYO A LA FAMILIA:
UN INSTRUMENTO DE COORDINACIÓN INSTITUCIONAL

- Los profesionales o servicios que deban intervenir en el proyecto que en términos generales, serán aquellos que tengan la responsabilidad de prestar asistencia al menor y su núcleo familiar, conforme a la normativa aplicable para cada servicio.
- 3. No obstante a lo anterior, en aquellos casos de menores en que se valore la conveniencia de adoptar medidas urgentes como consecuencia de que se puedan encontrar en una situación de riesgo grave, los servicios que puedan tener conocimiento de dicha situación lo notificaran a la Entidad Pública con competencias en protección de menores, en su caso, además, al juzgado que corresponda.
- 4. *El Coordinador de cada Proyecto de Apoyo Familiar será el técnico de Servicios Sociales locales de referencia para la familia* y el encargado de coordinar y dar unidad al proceso de intervención, cuyas funciones son:
 - Diseñar las actuaciones de carácter social del proyecto. Antes de la reunión de la comisión, el Coordinador podrá recabar información precisa sobre la situación del menor, pudiendo llevar a la reunión un borrador del diseño del proyecto ya elaborado.
 - Recabar las propuestas de intervención específicas de los servicios afectados por el proyecto, que preferentemente serán realizadas por escrito a través de sus técnicos en la Comisión de Apoyo Familiar.
 - Redactar el proyecto de Apoyo familiar, en los términos señalados en el punto 2.3.2.
 - Velar para que el proyecto se aplique en los términos establecidos, mediante la colaboración de los servicios y profesionales implicados.
- 5. Los profesionales de los distintos servicios están obligados a colaborar en el ámbito de sus competencias cuando sean requeridos para ello por el Coordinador del Proyecto de Apoyo familiar, como consecuencia de las actuaciones que se deriven en la aplicación de cada proyecto.
- 6. La custodia de la información referida a los proyectos de Apoyo familiar serán competencia de los Servicios Sociales de referencia.

LA COMISIÓN DE APOYO A LA FAMILIA DEL AYUNTAMIENTO DE GETAFE

ANTECEDENTES

El Equipo de Tratamiento Familiar de Getafe (ETF) comenzó a funcionar en el año 1988. Es un equipo interdisciplinar configurado durante estos años por trabajadores sociales, psicólogos, educadores y mediadores interculturales. Su filosofía es hacer intervenciones que beneficien a los niños; pero siempre incluyendo a sus familias, profesionales e Instituciones.

Es un equipo descentralizado, pero su organización le permite intervenir de manera centralizada, sistemática e intensiva en las situaciones de crisis y riesgo que puedan implicar la separación del menor de su familia, así como establecer intervenciones con objetivos de reunificación familiar, cuando la separación se produce.

Es un equipo estable compuesto por profesionales que llevan algunos los 20 años, desde su nacimiento. Estos profesionales comenzaron a trabajar y construir relaciones con los centros residenciales que se establecieron en su localidad, merced a la gestión política de Convenio con el Plan Concertado (Administración local, Autónoma y Central).

El ETF implantó y propuso una intervención conjunta que culminó con el Proyecto Único de Intervención, que sirvió de referente y modelo, para instaurarlo en otras localidades a finales de los años 90.

El ETF creció construyendo contextos de intervención con otros profesionales procedentes de la educación, salud y actividades de tiempo libre. Estos contextos facilitaron nuevos modelos de intervención y con la ayuda del modelo sistémico se empezaron a practicar terapias familiares aplicadas y en red.

El ETF desde su formación colaboró estrechamente con los técnicos de Comisión de Tutela que le correspondía. La creación de este Organismo en el mismo año 1988 facilitó la creación de *la primera mesa de estudio de casos*.

La ley de garantías de la Comunidad de Madrid del 1995 permitió al ETF legitimar su condición coordinadora ante situaciones de maltrato y concienciar a través de sus artículos a los profesionales de otros servicios su deber de notificar estas situaciones al Ministerio fiscal o a la Comisión de tutela (Artículo 45 y 47 de la ley de garantías.)

Durante los años 1995 hasta el 1999 se fueron tejiendo redes con otros compañeros que compartían responsabilidades. La estabilidad y el interés de algunos profesionales pertenecientes a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), Salud Mental infanto-juvenil y Atención Primaria, permitió *la creación de Mesas de trabajo que pasaron a llamarse Comisiones Técnicas (C.T)*. La ley del 1999, legitimó estas mesas.

El decreto del 2003 fue utilizado por el ETF para convocar Comisiones de Apoyo a la Familia. La asistencia de profesionales pertenecientes a otros servicios era aceptablemente alta teniendo en cuenta la *no oficialidad*.

En Noviembre del 2003 dos profesionales del ETF con la colaboración de la Técnico de Comisión de tutela y el Coordinador de la Residencia Territorial nos constituímos de manera no oficial como miembros permanentes de la CAF. Durante el periodo de dos años se realizan 16 reuniones donde se estudian 68 expedientes y 71 profesionales acuden a la Comisión. Destacan la presencia de profesionales del ETF y profesionales de las Residencias de Protección de Menores del IMMF. También es notoria la presencia de profesionales de los equipos de Orientación Infantil, Primaria y Secundaria. Escuelas Infantiles y Salud Mental.

Los temas que se trataban eran:

- Dificultades de Coordinación Interinstitucional.
- Elaboración de PAFs en los que se hace necesario aplicar medidas de protección.
- Evaluación y diseños de PAFs en situaciones de riesgo.
- Debate y propuestas de medidas de protección.
- Propuestas de acogimientos residenciales enfocadas a las características psicosociales de menor.

El año 2004 fue especialmente crítico porque los profesionales entendían que no podían seguir asistiendo en este estado de no-oficialidad.

EL ETF informó y solicitó a sus responsables directivos y políticos que pudieran acelerar el proceso de Constitución del Consejo Local de Atención a la Infancia y Adolescencia y posteriormente la creación de la Comisión de Apoyo a la Familia. Las negociaciones para ello dependían de un nivel político entre administración local y autonómica.

COMISIÓN DE APOYO A LA FAMILIA:
UN INSTRUMENTO DE COORDINACIÓN INSTITUCIONAL

A finales del 2005 se creó el Consejo en Getafe, al ser población con más de 160.000 hab., y en enero del 2006 se constituyó la Comisión de Apoyo a la Familia de Getafe.

COMPOSICIÓN

El contexto legal y el reglamento permite crear una Comisión, pero eso no es suficiente. Los antecedentes sirvieron para garantizar un funcionamiento y la presencia de profesionales, no solo especializados, sino también motivados para hacer sus funciones, según se mencionan en el Reglamento.

- *La presidencia* recae en una trabajadora social, que actualmente comparte funciones directivas en Servicios Sociales. No es casualidad que esta compañera trabajó en el ETF desde sus inicios hasta finales de los años 90.
- *La secretaria* recae en mi persona, como, psicólogo del desde el año 1989 del ETF.
- *La Vocal del Área de Protección del Menor del IMMF* es la técnico de Comisión de Tutela asignada a nuestra localidad desde principios del los años 90.
- *La Vocal de Salud Mental* es una psicóloga que desde los comienzos del ETF comenzó a colaborar haciendo intervenciones conjuntas.
- *El Vocal Director de la Residencia Territorial de Getafe*, recae en un profesional con más de 5 años de experiencia en colaborar con el ETF. en Proyectos Únicos de Intervención.
- *La Vocal de Educación* es una compañera del Equipo de Orientación Educativa y Pedagógica (EOEP) con una larga experiencia previa de coordinación con el ETF.
- *La Vocal de la ARRMI*, es una técnico de referencia que se coordina con el ETF.
- *El Vocal de Atención Primaria* es un pediatra interesado y motivado en la intervención en situaciones de maltrato.

Se trata de profesionales que han participado en procesos anteriores de coordinación con el ETF, que han compartido mesas de coordinación, que tienen establecidos sus servicios, pero que nunca han estado todos juntos haciendo una tarea común y de manera oficial.

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

Se establecen *reuniones mensuales*, previo calendario. Tienen una duración de 5H 30M, se estudian *cuatro o cinco expedientes* con una duración de una hora cada uno. Se dedica el tiempo sobrante para hacer propuestas que se trasladan al Consejo Local de Atención a la Infancia y Adolescencia (la Presidenta, el Secretario y la Vocal de Salud Mental son también Vocales permanentes del Consejo).

Las convocatorias se hacen por escrito a todos los miembros permanentes y se indica cuáles son los expedientes que se van a tratar. Todos los miembros permanentes reciben con anterioridad a la reunión *un borrador del acta* anterior, con el fin de hacer las rectificaciones pertinentes. En el acta quedan reflejados los *acuerdos alcanzados*.

Los profesionales que intervienen en los expedientes son convocados por escrito con un tiempo de antelación de 15 días.

Una de las cuestiones que se garantiza es *la puntualidad*, con el fin de no perjudicar en tiempos de espera a profesionales que tienen que seguir trabajando y ya dedican un tiempo al desplazamiento.

Siempre hay que hacer *una tarea de moderar y gestionar la hora de dedicación al expediente*. Se trata de conseguir que todos los profesionales (en ocasiones numerosos) puedan informar de su participación, su opinión ante las propuestas de intervención, acuerdos y decidir su responsabilidad en el proyecto de Intervención.

Además también se trata de que participen los vocales de la Comisión con sus sugerencias, aclaraciones y aportaciones al expediente.

Finalmente son los miembros permanentes de la Comisión quienes tienen que facilitar, con la información objetiva, los acuerdos y propuestas.

Es importante que cada miembro pueda hacer su tarea de forma respetuosa y aportar sugerencias aún cuando no sean los profesionales directamente implicados en la intervención. Pero la empatía no significa no poder exponer el desacuerdo.

Los miembros de esta CAF, tienen escritas sus funciones en el Decreto, pero no se mencionan las posibilidades e influencias en cuanto a la participación de otros profesionales que pertenecen a sus Sistemas.

La presidenta y el secretario pueden hacer esta tarea en su propio sistema. La presidenta por su rol directivo ante no solo el ETF, sino ante otros equipos que intervengan desde Servicios Sociales con Infancia y Adolescencia. Pero no tienen posibilidades de interferir en otros Servicios Municipales donde sus profesionales pueden participar en expedientes, como es el caso del Centro de Atención al Drogodependiente y las Mesa de Absentismo Escolar.

En mi caso como Secretario al pertenecer al ETF comparto en reuniones semanales, PAFs con profesionales que serán *Coordinadores de Proyectos de Apoyo Familiar*.

En el caso de otros vocales sus influencias son distintas.

La Vocal del Área de protección, sus posibilidades de influencia se reducen a cuando los expedientes son gestionados por otros vocales de protección, si bien no es muy habitual. Sus opiniones, reflexiones y sugerencias permiten valorar las situaciones con mayor rigor objetivo en el caso de proponer medidas de protección y que sean aprobadas por la Comisión de Tutela.

El Vocal de la residencia de distrito tiene una aportación muy valiosa en cuanto a su experiencia sobre las necesidades de los niños /as susceptibles de entrar en su Residencia, pero no puede aportar sugerencias e información de otras Residencias que pertenecen a su Servicio de Coordinación de Centros, e incluso mide aquellas que tiene unas características especiales.

La Vocal de Salud Mental pertenece al Equipo Infanto-Juvenil; pero no al de Adultos, siendo precisamente muy importante por la frecuencia de expedientes en los que los progenitores sufren algún tipo de trastorno mental. A pesar de ello, con su experiencia, puede aportar útiles informaciones y sugerencias desde la psicología clínica.

La vocal de Educación pertenece al EOEP, que actúa en Educación Primaria pero no tiene influencia en Atención temprana y Educación Secundaria. A pesar de ello puede hacer sugerencias y aportaciones ante situaciones específicas relacionadas con las necesidades educativas.

El Vocal de Atención Primaria en Salud tiene un limitado poder de influencia. Participa en reuniones con otros pediatras, pero no en Hospital donde se detectan situaciones de maltrato en ocasiones muy determinantes para las propuestas en la Comisión. Su aportación resulta muy valiosa para explicar determinadas situaciones clínicas.

COMISIÓN DE APOYO A LA FAMILIA:
UN INSTRUMENTO DE COORDINACIÓN INSTITUCIONAL

La Vocal de la Agencia del menor Infractor tiene una tarea muy específica con el seguimiento de menores en Libertad Vigilada, reduciéndose sus posibilidades cuando los menores infractores ingresan en Residencias. Su aportación resulta relevante en aquellos casos donde la frontera de la protección y el conflicto esta muy difusa.

Otras funciones asignadas según el decreto, como realizar estudios y proponer programas de intervención en situaciones de riesgo social, están todavía lejos de poder hacerse. De momento las prioridades se centran en los PAFs, y todos los miembros siguen haciendo su labor en sus respectivos trabajos, sin disponer de una dedicación que les permita hacer otras tareas mencionadas.

EL PROYECTO DE APOYO FAMILIAR

Siguiendo el decreto donde se dice que la comisión de apoyo incide en tres posibles situaciones, riesgo, desamparo y conflicto, en la práctica (y lo vemos en los datos que presentaré), suelen estudiarse en la comisión muchos expedientes que requieren medidas de protección. En este caso se puede observar la influencia del ETF, al ser un equipo experimentado en investigar y evaluar situaciones de maltrato. Las situaciones de riesgo y conflicto que requieren en ocasiones un debate interprofesional son más escasas, pero producen una gran riqueza de intercambio de profesionales, no solo opiniones, sino técnicas de intervención, así con *supervisiones mutuas*.

La legislación estatal y autonómica actualmente vigente no utiliza una terminología común a la hora de definir cuáles son las situaciones que han de ser atendidas por el Sistema de Protección Social de Menores. Se habla de situaciones de *riesgo*, *riesgo social*, *dificultad social*, *desamparo*, *desprotección* y *conflicto social*. En ocasiones parece que algunos de estos términos se utilizan como sinónimos, mientras que en otras ocasiones no es posible conocer con exactitud a qué se están refiriendo.

La terminología legal más frecuente nombra y define de la siguiente forma las situaciones que tienen que ser atendidas por los poderes públicos en materia de protección de menores:

Riesgo. Situaciones de cualquier índole que perjudiquen el desarrollo personal o social del menor, que no requieran la asunción de tutela por el ministerio de la ley (Ley 1/96, art. 17).

Desamparo. Situación de hecho que se produce a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material (Código Civil, art. 172.1).

Conflicto social. Menores que han cumplido doce años cuya conducta altera de manera grave las pautas de Convivencia y comportamiento social generalmente aceptadas, con riesgo, al menos, de causar perjuicios a terceros (Ley 6/1995, art. 67)

La ley prevé que se pueden tomar decisiones urgentes en el caso de situaciones de riesgo grave para los menores, aunque la propuesta, con sus informes, la pueden hacer profesionales de otros servicios, son generalmente los profesionales del ETF quienes las hacen y posteriormente se revisan en la próxima CAF que se celebre.

El Proyecto de Apoyo Familiar es el documento escrito que motiva y define los objetivos y actuaciones que se van a desarrollar con cada menor y su familia para asegurar su protec-

ción y conseguir su plena integración familiar y social, estableciendo las actuaciones que se tienen que desarrollar y especificando el conjunto de Servicios y Recursos que van a intervenir, los plazos de tiempo en que se va a ejecutar y la forma en que se va a evaluar el logro de sus objetivos.

El Proyecto de Apoyo Familiar se elabora en base a la información disponible sobre el caso y las conclusiones obtenidas en las fases de investigación y valoración y para su diseño debe de contar con la participación activa de:

- El conjunto de profesionales y servicios implicados en su ejecución que, en términos generales, serán aquellos que tengan la responsabilidad de prestar asistencia al menor y su núcleo familiar, conforme a la normativa aplicable para cada servicio.
- En la medida de lo posible, los padres o responsables legales (ambos en el caso de familias nucleares).
- El menor, especialmente si es adolescente, si es posible y pertinente.

La mayoría de los expedientes que se exponen en la Comisión, han sido previamente estudiados en las reuniones del ETF, donde se discute la propuesta y la conveniencia de incluir otros servicios o profesionales que aporten su opinión. En ocasiones, los profesionales del ETF han hecho intervenciones intensivas, sean trabajadores sociales, educadores o psicólogos. Previamente han hecho reuniones (*Comisiones Técnicas*) con otros profesionales implicados, donde deciden la conveniencia de llevar el expediente a la CAF.

Es importante que existan estas reuniones previas porque consiguen agilizar y en caso de acuerdo o consenso facilitar la labor de los miembros de la CAF.

El decreto Ley menciona que debe de existir un *modelo unificado de PAF*, para toda la comunidad de Madrid. La realidad es que todavía no existe.

Un borrador de este modelo es presentado por el *Coordinador* del proyecto a todos los miembros de la CAF y a los profesionales que intervienen en el caso. Esto facilita la tarea de todos, porque en unas hojas se puede observar el, genograma, indicadores, intervenciones, instituciones etc.

Aunque la ley prevé someter a votación decisiones cuando no hay consensos, en nuestro caso, no se ha recurrido a esta práctica todavía.

Por último significar que el decreto obliga a los profesionales de otros servicios a colaborar en el ámbito de sus competencias cuando sean requeridos por el Coordinador del proyecto. Esta obligación requiere la participación de otras figuras de autoridad que representen a los servicios. Aunque la CAF empieza a condicionar a algunos profesionales que todavía tienen discursos de privacidad en la información, cuando se trata de situaciones de riesgo o maltrato de menores y además ejercen su actividad en la administración pública.

EVALUACIÓN DE LA CAF

- El numero de expedientes tratados, 47, siendo 13 revisados en al menos tres ocasiones.
- Las propuestas: guarda, tutela, coordinación, riesgo, seguimiento y acogimiento familiar.
- La tipología de maltrato, otras situaciones de riesgo y conflicto: abandono emocional, negligencia física, abuso sexual, síndrome de Muchausen, explotación laboral y conflictos con adolescentes.

COMISIÓN DE APOYO A LA FAMILIA:
UN INSTRUMENTO DE COORDINACIÓN INSTITUCIONAL

- Las estructuras familiares: reconstituidas, divorcio difícil, monoparental, adopción internacional, nuclear.
- La presencia de expedientes de origen extranjero: 17, de procedencia de diversos países.
- El número de niños, edades y sexo.
- La participación de instituciones y profesionales. Mas de 128 (de Servicios Sociales, IMMF, Educación, Sanidad, Entidades Privadas).
- Variables que afectan a las situaciones que se tratan: los tratamientos en salud mental de adultos, los tratamientos en las adicciones, la violencia entre padres y adolescentes y la situación de los inmigrantes extranjeros.

ANÁLISIS DE UN EXPEDIENTE

Expondremos la situación de un niño de 13 años. Este chico en la escuela infantil era muy travieso, simpático, pero molesto con otros niños. En el colegio ya no era tan divertido. Insultaba a los profesores, no atendía en clase y le gustaba pelear con otros chicos. A éste niño además le trataba una pediatra del hospital por retraso en el crecimiento. La orientadora del colegio, con mucha paciencia trataba a este chico y reducía sus conductas disruptivas y aprovechando una coordinación con Salud mental derivó a este chico por posible Trastorno de Hiperactividad. Paralelamente el pediatra de Atención primaria dispuso una derivación al Neurólogo.

Un día la Orientadora del Colegio decidió derivar el caso a los Servicios Sociales, sospeque que la madre podría ser objeto de maltrato físico por su marido.

Cuando el caso llega al ETF la demanda era conflicto de pareja. Pero además el chico había crecido y comenzaba a molestar en el Instituto donde golpeó a una profesora.

El ETF puso en marcha su batería de profesionales: trabajadora social, psicólogo y educador.

El instituto también: director, jefe de estudios, orientadora y Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.

La mesa de absentismo también contribuye con una educadora y un inspector.

Salud Mental aporta una psiquiatra infantil y una valoración a un Hospital de Día.

El hospital también participa con neurólogo y pediatra.

Una asociación de tiempo libre especializada en chicos con conducta de riesgo también aporta educadora y psicólogo.

La policía municipal su equipo de menores.

La mayoría de los profesionales mencionados sólo conocen a la madre, no conocen al padre ni a su hermano de 15 años.

Este caso se ve en la CAF en tres momentos diferentes, valorando que se podría tratar como una situación de riesgo, de protección, de conflicto social o las tres juntas

Estudiaremos las intervenciones y opiniones de los diferentes profesionales y las redes que se crearon.

Podemos hacernos muchas preguntas. De momento una muy fácil ¿cuántos profesionales intervenían simultáneamente con este chico? ¿Cuántos continuaron en el futuro?

CLAVES PARA AVANZAR

1. Los retrasos en la creación de estas estructuras son evidentes desde que se proponen en la ley de Garantías del 95. Retrasos que se deben a los niveles directivos y políticos de las diferentes administraciones.
2. La comisión de apoyo a la familia en nuestro caso tarda dos años y medio desde la publicación del Decreto. Es cierto que otros municipios tiene todavía una trayectoria menor y muchos todavía no tienen una CAF.
3. Los antecedentes y las redes creadas por los profesionales de Servicios Sociales y otros profesionales del ámbito Educativo, Sistema Protección de Menores y Sanidad, pueden servir de argumento para acelerar procesos y desbloquear los conflictos directivo-políticos.
4. Las leyes y los decretos no explican ni ayudan a resolver la vida cotidiana de las Comisiones de apoyo a la familia.
5. Los miembros permanentes de las CAF no disponen de tiempos específicos, ni la acreditación de los responsables directivos de las diferentes Instituciones es especializada, para dedicar sus conocimientos a la mejora y propuesta de estudios e intervenciones en el ámbito del maltrato...
6. ... así como para generar redes más eficaces de coordinación para la detección, la investigación, la intervención y la terapia.
7. Las CAF, pese a las dificultades, están siendo un lugar responsable donde se hacen propuestas muy estudiadas, donde se debate entre profesionales, donde se conoce el trabajo del otro y en cada equipo las dificultades de su propia red, donde se producen procesos de colaboración hace años impensables y donde se puede practicar el respeto profesional desde la *responsabilidad Compartida*.

RED SOCIAL CONTRA EL MALTRATO INFANTIL: INICIATIVA A FAVOR DE LA INFANCIA EN EL MUNICIPIO DE MURCIA

Emilia Rojo Raja ¹
Salvadora Franco Candel ²
María José Partera González ³
Juana María López Calero ⁴

Considerando como elementos clave para el éxito de las actuaciones en relación con el maltrato a la infancia la prevención, la detección precoz, la colaboración público-privada y el trabajo en red, AMAIM ha desarrollado un proyecto, con el apoyo del Ayuntamiento de Murcia, dirigido a sensibilizar y a proporcionar información y formación a los técnicos y voluntarios de diversas ONGs del municipio, con el fin de propiciar su implicación en relación con el mismo desde sus respectivos ámbitos de actuación y poner las bases para el trabajo en red en la detección y abordaje del maltrato infantil.

El proyecto que exponemos, se concibe e inicia desde el convencimiento, que la experiencia de años de trabajo nos ha aportado, de que el abordaje del maltrato infantil, como fenómeno social, complejo y cambiante, precisa reforzar el enfoque preventivo y potenciar la colaboración entre los distintos agentes relacionados con la infancia buscando sinergias que nos permitan una intervención más amplia y eficaz.

LA PREVENCIÓN Y LA DETECCIÓN PRECOZ, ELEMENTOS CLAVE EN LA ACTUACIÓN FRENTE AL MALTRATO INFANTIL

Las estadísticas acerca del maltrato Infantil son alarmantes. Se estima que cada año cientos de miles de niñas y niños son víctimas de estas situaciones. Tras sobrevivir al maltrato, viven marcados por el trauma emocional que perdura mucho después de que las señales externas hayan desaparecido. Los expertos reconocen que prevenir, detectar y abordar a

¹ Miembro de la Asociación AMAIM (Asociación Murciana de Apoyo a la Infancia Maltratada).

² Miembro de la Asociación AMAIM (Asociación Murciana de Apoyo a la Infancia Maltratada).

³ Miembro de la Asociación AMAIM (Asociación Murciana de Apoyo a la Infancia Maltratada).

^{4a} Miembro de la Asociación AMAIM (Asociación Murciana de Apoyo a la Infancia Maltratada).

tiempo las situaciones de maltrato es importante para minimizar los efectos a largo plazo causados por cualquier tipo de maltrato.

Prevenir, implica educar, sensibilizar a la población sobre la conveniencia de educar sin maltratar y de resolver los conflictos de convivencia entre las personas adultas y la infancia sin recurrir a la violencia; también sensibilizar a la sociedad sobre la necesidad de detectar y de abordar las situaciones de riesgo o los casos en los que ya se estén dando situaciones de maltrato.

Detectar significa reconocer o identificar la existencia de una situación susceptible de ser un caso de maltrato. Es el primer paso que se tiene que dar para poder intervenir con la víctima y la familia que padecen esta situación y proporcionarles la ayuda necesaria para corregirla. *La detección precoz* es importante porque aumenta la probabilidad de que la intervención tenga los resultados deseados y ayuda además a romper el proceso de la transmisión intergeneracional del maltrato. La gravedad y cronicidad del mismo, son dos aspectos importantes que se encuentran negativamente asociados a la rehabilitación de la víctima.

La sensibilización y capacitación que tenga cada uno de los agentes que intervienen en la detección, va a posibilitar que los afectados puedan tener acceso o no a recibir la ayuda necesaria y va a determinar, en gran medida, una resolución positiva para todas las partes implicadas.

Nuestra propuesta surge precisamente ante la necesidad de dar respuesta ante situaciones reiteradas en las que se ponen en peligro derechos fundamentales, como el derecho a la vida, a la integridad física y moral, a la salud, así como el respeto a la dignidad de la persona, y de denunciar de manera permanente que aunque las niñas, niños y adolescentes son titulares de unos derechos que la legislación actual les reconoce, estos no siempre les garantizan.

Siguiendo con esta línea de lucha contra el maltrato y para contribuir a que se conozca esta realidad y mejorar la calidad de las intervenciones que en torno a la infancia y adolescencia se lleven a cabo, en el año 2007 propusimos en el marco de la convocatoria de subvenciones que el Ayuntamiento de Murcia hace anualmente, el programa que a continuación vamos a exponer. Se desarrollará en el municipio de Murcia, de manera que contribuya a las acciones iniciadas por la Concejalía de Bienestar Social en este campo y que suponga que *Murcia sea de forma efectiva Ciudad Protectora*.

LA COOPERACIÓN PÚBLICO-PRIVADA Y EL TRABAJO EN RED ELEMENTOS DE ÉXITO EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS ACOGEDORES PARA LA INFANCIA.

Desde el convencimiento de que la cooperación público-privada y el trabajo en red son dos elementos de éxito en la construcción de espacios acogedores y protectores para la infancia y en la lucha contra el maltrato infantil, nuestra propuesta de actuación se dirige a sensibilizar y motivar a las y los profesionales de las ONGs que desarrolló su actuación en diferente áreas relacionadas con el Bienestar Social sobre su papel en la *prevención y detección del maltrato infantil*, con la intención de clarificar y unificar los conceptos básicos más importantes, facilitar los procesos de detección y notificación, proporcionar apoyo y asesoramiento y promover actuaciones coordinadas.

Las ONGs y otras entidades y colectivos sociales que desarrollan proyectos relacionados con las políticas de bienestar social y de promoción de la igualdad, constituyen un importante campo de actuación en la prevención y detección de situaciones de maltrato. La Guía sobre atención a casos de Maltrato Infantil editada por AMAIM supuso un primer contacto

con estas entidades entre las que tuvo muy buena acogida y sirvió de base para iniciar un camino de trabajo conjunto que se materializó en este proyecto desarrollado durante el año 2007. Proyecto a través del cual se estableció contacto con cerca de cincuenta entidades sociales y ONGs y se desarrollaron actuaciones de información y sensibilización con diez de ellas, realizándose un documento divulgativo sobre cómo actuar en caso de observar signos que puedan indicar situaciones de cualquier tipo de maltrato.

Estas asociaciones, entidades sociales e instituciones que se encuentran en un lugar privilegiado respecto a la víctima, ya que por su especial cercanía, pueden reconocer signos que permitan identificar que la víctima no tiene satisfechas sus necesidades básicas o está siendo objeto de un maltrato, a la vez que por sus tareas de intervención social pueden constituir un inestimable foco de difusión para la sensibilización y prevención de la situaciones de maltrato. La subvención de 3000 euros concedida a AMAIM por la Concejalía de Bienestar Social y Promoción de la Igualdad del Ayuntamiento de Murcia nos ha permitido desarrollar durante el año 2007, este primer bloque de actividades.

El contacto con los equipos profesionales y de voluntariado que desarrollan su actividad en estas entidades sociales ha supuesto un primer paso de lo que podría suponer la constitución de un dispositivo de colaboración más estable, puesto que se han recogido una serie de necesidades y demandas a las que AMAIM podría dar respuesta y que facilitarían la actuación de estas entidades sociales en el ámbito de la prevención y atención del maltrato infantil. Estas necesidades se concretan en:

- a. Información puntual y actualizada sobre: legislación, publicaciones, protocolos de actuación...
- b. Formación específica sobre el tema: mecanismos de detección, maneras de actuar con la posible víctima, con la familia, instrumentos para la prevención...
- c. Acceso a recursos: legislación, material didáctico, bibliografía especializada...

A partir de los resultados de la experiencia realizada y de las demandas detectadas, AMAIM plantea una nueva intervención para el año 2008.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

OBJETIVOS GENERALES

El Programa *Red Social contra el Maltrato Infantil* pretende dotar a los *profesionales* y equipos de voluntariado (los existentes en las asociaciones y entidades que trabajan tanto en pro de la Infancia y adolescencia como con otros colectivos en riesgo del municipio) de los instrumentos necesarios para detectar y prevenir el maltrato infantil en el colectivo objeto de su acción social, así como apoyarlos y orientarlos en su abordaje y/o denuncia.

1. Profundizar en la difusión y la *construcción de un espacio social de reconocimiento de los derechos de la infancia* entre los agentes sociales del municipio, especialmente los que están relacionados la infancia.
2. Mejorar la *capacidad de detección* del maltrato infantil en general.
3. Potenciar el mayor grado posible de *coordinación, colaboración* y *consenso* respecto a las diferentes posibles intervenciones en relación con el maltrato infantil.
4. *Dinamizar* el funcionamiento de los *equipos de las asociaciones* con la finalidad de consolidar la intervención comunitaria y específica desde la actuación de la red local.

5. Dar a conocer o crear *protocolos de derivación e intervención* en situaciones de maltrato infantil como herramienta consensuada para todos los agentes implicados.
6. Integrar de una forma importante dentro de esta dinámica de *trabajo en red* a las Asociaciones y entidades sociales, y por esa vía facilitar la implementación de acciones de prevención directa entre niños/as, adolescentes y familias.
7. Poner a disposición de las asociaciones del municipio *los servicios de AMAIM* como entidad especializada en la atención de casos de maltrato infantil

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mejorar la capacidad de detección del maltrato infantil potenciando la colaboración entre los profesionales de las diferentes asociaciones.
- Desarrollar estrategias de actuación específicas para prevenir y detectar las situaciones de maltrato infantil que pueden ponerse de manifiesto en la de la en la intervención de los diferentes agentes sociales.
- Favorecer la formación, en relación con el maltrato infantil en todos sus aspectos (definición, procedimientos, canales de intervención...).
- Promover el consenso y consolidación de los circuitos de derivación en intervención entre los diferentes niveles de agentes y servicios implicados.
- Asesorar y realizar seguimiento de los casos de maltrato detectados.
- Proporcionar herramientas tanto conceptuales como técnicas que permitan una mejor comprensión e intervención en las situaciones de maltrato.

DESARROLLO DEL PROYECTO: CÓMO LO HICIMOS

El proyecto se desarrolló en dos fases, una primera fase se elaboraron los materiales, se diseño el contenido de las reuniones con las entidades y se planificó el calendario de actuaciones y una segunda fase se realizaron las sesiones con equipos profesionales y de voluntariado de distintas organizaciones sociales.

FASE DE PLANIFICACIÓN

- a. *Actualización de información y elaboración de un dossier informativo sobre maltrato infantil, específicamente diseñado para las personas destinatarias de este proyecto.*

En esta fase se elaboran los materiales precisos para el desarrollo de las sesiones informativas/formativas con las entidades mediante:

- La revisión bibliografía y documental y la selección de la que sea relevante.
- Elaboración de un del dossier que constituirá el material de apoyo en las sesiones informativas.
- Elaboración de una ficha de valoración y evaluación de cada sesión que se vaya a realizar; incluyendo un apartado para recoger propuestas y necesidades formativas de las personas que participen en la sesiones

b. Convocatoria y planificación del calendario de sesiones informativas.

A continuación se desarrollaron las siguientes actuaciones:

- Elaboración de un listado de organizaciones sociales del municipio de Murcia destinatarias de la campaña.
- Envío de una convocatoria por correo postal explicando nuestro proyecto y nuestra oferta para las entidades.
- Después se realizaron contactos telefónicos para concretar la realización de la sesión informativa.

FASE DE REALIZACIÓN DE LAS SESIONES

Acordada la fecha, hora y lugar de realización con cada una de las entidades participantes, se llevaron a cabo las sesiones planificadas.

DESCRIPCIÓN DE UNA SESIÓN TIPO

La sesión se inicia con la presentación de la informadora y una breve presentación de la trayectoria de AMAIM. A continuación se presentan las personas participantes.

Seguidamente se exponen al grupo una serie de imágenes, fotografías recogidas de la prensa, y se les pide que elijan una de ellas y comuniquen al resto del grupo la sensación que les transmiten.

A partir de esta primera actividad se introduce el marco en el que se manifiestan y expresan en la sociedad actual las acciones violentas realizadas con la intención de dañar a otras personas, a la naturaleza o a otros seres vivos.

Se continua con una exposición sobre la violencia familiar, en general, para pasar a las situaciones de maltrato infantil; se proporciona información sobre las tipologías de maltrato y sobre los indicadores establecidos en los protocolos de actuación para abordar estas situaciones.

A continuación se informa sobre las maneras de actuar que, las y los profesionales de las organizaciones sociales pueden adoptar ante la sospecha de que una niña o un niño está padeciendo una situación de maltrato.

Para finalizar la sesión se les entrega el dossier informativo que contiene toda la información proporcionada, direcciones de interés, recursos bibliográficos y cinematográficos para ampliar información o para trabajar el tema en grupos de formación o sensibilización. También se les entrega otra información complementaria como folletos sobre el abuso sexual, la ablación del clítoris y otros temas relacionados.

Por último se les pide que cumplimenten la ficha de valoración y propuestas. El resultado de estas valoraciones se detalla a continuación.

LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Una de las cuestiones que más preocupa a la Asociación es que los proyectos que desarrollemos respondan a una necesidad social real. En este sentido, y en concreto para este proyecto, AMAIM ha evaluado periódicamente sus actividades y resultados con el propósito de averi-

guar en qué medida cumple con los objetivos marcados y cómo podría mejorar su rendimiento en el futuro. Además, pretende conocer las necesidades y/o los cambios que pudieran ir surgiendo entre los usuarios del proyecto para poder adaptarse a ellos.

Con este fin se han recogido en la evaluación tanto datos de carácter cuantitativo (reuniones y contactos realizadas, número de asistentes a sesiones informativas,..), como cualitativo (opiniones, demandas y propuestas de las entidades y personas participantes en el proyecto).

Los resultados de tipo cuantitativo son los siguientes:

Se ha establecido contacto por correo postal con noventa y tres asociaciones del municipio; se ha establecido contacto telefónico con alrededor de cincuenta asociaciones (aquellas que mostraron interés en el proyecto); con alrededor de veinte asociaciones se intentó programar estas sesiones, y finalmente se ha concretado la realización de diez sesiones informativas, especialmente por limitaciones temporales de desarrollo del proyecto.

En estas sesiones han participado alrededor de cien personas, profesionales, voluntarias y socias de las organizaciones y asociaciones que han colaborado en el proyecto. Todas ellas han mostrado interés por la información que se les transmitía y, en general, han realizado propuestas para que los canales de comunicación sigan abiertos y se amplíe la formación y el apoyo técnico por parte de AMAIM.

Las principales propuestas realizadas por las asociaciones tienen que ver con:

Mantener un canal de comunicación abierto a través de correo electrónico o correo postal a través de cual recibir información puntual sobre el maltrato infantil, especialmente sobre: legislación, jornadas, seminarios, cursos de formación, actividades de AMAIM, campañas de sensibilización. De especial interés es la propuesta de realizar con carácter periódico un BOLETIN INFORMATIVO en formato electrónico.

Otra propuesta de especial interés, y que ha sido recogida por diversas entidades, ha sido la posibilidad de que AMAIM cree un CENTRO DE RECURSOS especializado en el tema del maltrato a la infancia que las permita acceder a documentación y especialmente a materiales didácticos para la sensibilización y prevención.

Así mismo se ha recogido la propuesta de realizar acciones formativas dirigidas a profesionales y equipos técnicos de la intervención socioeducativa y de la mediación, enfocados a la adquisición de competencias relativas a la detección y prevención de situaciones de maltrato.

Así, entendemos cumplida la finalidad central del proyecto que era la de sensibilizar y establecer bases para crear una red de colaboración entre AMAIM y otras organizaciones del municipio de Murcia en torno a la prevención del maltrato y de apoyo a la infancia maltratada.

El proyecto, que estamos desarrollando en 2008, está dirigido, precisamente a dar respuesta a estas demandas y a reforzar los lazos de colaboración y trabajo conjunto.

SEMINARIO-OBSERVATORIO PARA EL FOMENTO DE LAS RELACIONES ENTRE FAMILIAS, LOS CENTROS DOCENTES Y LAS ENTIDADES COMUNITARIAS.

Raquel-Amaya Martínez González¹

En este breve documento se presentan algunas de las actividades desarrolladas por el *Seminario-Observatorio para el Fomento de las Relaciones entre las Familias, Los Centros Docentes y las Entidades Comunitarias*. Dicho Seminario-Observatorio es una iniciativa del grupo de investigación de la Universidad de Oviedo denominado “*Evaluación e Intervención Socio-Educativa en el ámbito Familiar, Escolar y Comunitario*”.

El Seminario-Observatorio se inició en el curso académico 1997-98 con *el objetivo* de identificar necesidades socioeducativas en la Comunidad Autónoma de Asturias y promover programas de intervención que pudieran contribuir a incrementar la calidad educativa de las dinámicas de los centros docentes y de las familias, y estimular el desarrollo social en los entornos comunitarios.

Desde el inicio, el Seminario-Observatorio ha estado compuesto por profesorado universitario del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que imparte docencia tanto en el ámbito rural como urbano, y en centros escolares públicos y concertados, y padres y madres representantes de las Asociaciones de Madres y Padres de los centros escolares de sus hijos. En el momento actual, los componentes incluyen también otros profesionales del ámbito social: educación social, medicina, empresa y ONGs.

Entre las actividades desarrolladas por el Seminario-Observatorio se encuentran: 1) Proporcionar estrategias y recursos para facilitar los procesos de cooperación entre las familias, los docentes y los agentes comunitarios; 2) Proporcionar recursos que contribuyan a la formación del profesorado y de los padres y madres para desarrollar de modo positivo su rol educativo y a prevenir comportamientos desadaptados en los niños y jóvenes; 3) Apoyar a los

¹ Facultad de ciencias de la Educación. UNIVERSIDAD de OVIEDO (Asturias).

profesionales del ámbito social y comunitario en la búsqueda de respuestas a las necesidades cotidianas que presentan los centros escolares y las familias, y 4) Contribuir a difundir en los ámbitos local, regional, estatal o internacional el conocimiento adquirido.

Entre las temáticas abordadas en el Seminario-Observatorio cabe mencionar: 1) Sistematización en Áreas de las acciones de colaboración que cabe establecer entre las familias, el profesorado y los agentes comunitarios; 2) Programas de Animación a la Lectura en Educación Infantil coordinando las acciones del ámbito escolar y familiar; 3) Formación de padres y madres y del profesorado en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs); 4) Influencia de las competencias de Inteligencia Emocional y de Comunicación Asertiva en la calidad de las interacciones sociales y educativas que tienen lugar en el ámbito académico, familiar y comunitario y 5) Comprensión de los Conflictos Interpersonales y sus efectos en el desarrollo humano, en el clima social de las familias, los centros educativos y otros entornos sociales, y en la calidad de las relaciones de colaboración que pueden establecerse entre las familias, el profesorado y los profesionales del ámbito social y comunitario.

LOS PROFESIONALES DE CENTROS: CONTENTOS PERO...

Ángel García Fernández¹

Se entiende que, cuando un niño, adolescente o joven ingresa en un centro de protección no ha existido un recurso alternativo más “normalizado”. Si la población infanto-juvenil es, por lo general, vulnerable a las experiencias que implican algún tipo de inestabilidad familiar, los menores que precisan asistencia de los servicios sociales lo son en mayor medida y, dentro de estos, el niño, adolescente o joven que no tiene más alternativa que la separación familiar y recurrir a un centro, vive y experimenta situaciones personales y sociales aún más traumáticas.

Atendiendo a las necesidades y características que presentan, la calidad de la atención residencial debe ser exquisitamente cuidada y abordada, desde el ingreso hasta la salida y, en este proceso, el profesional educativo de los centros se erige en la figura de apoyo más relevante e importante, en el verdadero aglutinador y coordinador de la intervención en red: menor, familia, escuela, trabajo, sanitarios, CEAS, Unidad de Intervención Educativa, Secciones de Protección...

Por otro lado, los centros se enfrentan a nuevos retos y necesidades: situaciones familiares más deterioradas y urgentes, preparación de jóvenes para la vida independiente, menores extranjeros no acompañados, mayores trastornos cognitivo-conductuales y de socialización en los usuarios... y el objetivo de su integración social en un entorno por lo general, difícil y hostil.

Los profesionales educativos de los centros conformamos un colectivo de alta vulnerabilidad al queme profesional. Junto al lógico desgaste físico y emocional que a lo largo de los años provoca nuestro trabajo, se encuentran otras causas de insatisfacción de naturaleza laboral, profesional, de organización... que contribuyen a generar, mantener y potenciar el ambiente de malestar que parece existir.

¹ Educador del Centro de Menores “José Montero” de Valladolid. Antiguo usuario del servicio de protección a la infancia en Castilla y León.

Conviene tener presente algo que puede resultar obvio: los profesionales educativos nos encontramos permanentemente en contacto directo con los usuarios objeto de la intervención y, la calidad del trato que recibimos incide en la calidad de la atención que podemos prestar a los menores.

Aportar soluciones en aras a desarrollar una intervención de calidad exige una revisión y evaluación continua, sistemática y conjunta entre todos los implicados en el sistema de protección (desde el que legisla en materia de menores hasta los propios usuarios) sobre su organización, su planificación y coordinación, sus recursos, los profesionales y sobre el proceso de intervención.

ACERCAMIENTO AL CONTEXTO

EL CENTRO

Cada Centro de Protección a la Infancia y Juventud es un mundo propio, con sus particularidades, con su propia historia y trayectoria institucional, su propia biografía, sus propios recursos, su propia problemática... pero valga el esfuerzo de considerar el Centro en el que trabajo como paradigma de lo que nos ocupa, que es debatir sobre si existe clima de malestar e insatisfacción, en su caso qué lo provoca y si existen posibilidades de mejora.

La Residencia "José Montero" es un Centro de Protección a la Infancia y Juventud dependiente de la Gerencia de Servicios Sociales de Valladolid. Como tal, se trata de un centro propio que se configura como un recurso especializado y alternativo a la intervención en un entorno familiar.).

El trabajo realizado por el Equipo Educativo trata de responder al objetivo principal de la Residencia y que no es otro que proporcionar, en todo momento, una atención integral a todos y cada uno de los usuarios. Esta labor se encuentra inmersa en la creación de un ambiente de convivencia, afecto (tan discutido), comprensión y proporción de seguridad moral y material y, partiendo del respeto por la biografía de cada chico/a, tratamos de garantizar y potenciar el desarrollo pleno y armonioso de su personalidad y capacitarles para una adecuada integración familiar y/o social.

El Modelo Educativo recibe diferentes denominaciones (cognitivo-conductual, participativo, sistémico, ecológico...), pero en general responde a un modelo socio integrador de enseñanza, con unas líneas o estilo educativo que trata de potenciar principalmente los propios recursos de cada chico/a, en el intento de optimizar su competencia personal y social. Esta intervención se produce en cuatro contextos: personal o individual, residencial, familiar o dirigido a la independencia y social o comunitario.

En el contexto personal o individual es necesario tener en cuenta y partir de la experiencia concreta de cada uno de nuestros usuarios (biografía) y la situación personal derivada de la crisis familiar previa al internamiento. Desde aquí conviene canalizar la intervención a través del Programa Educativo Individualizado (P.I.I.), con objetivos y actividades orientadas a compensar su situación de desventaja inicial. Se trata de dotarle de habilidades de autonomía y la competencia social suficiente que pueda facilitar una integración familiar y/o social lo más normalizada posible y de todos aquellos recursos personales comunitarios que puedan ayudar, en su caso, en la plena emancipación del menor.

Se hace necesaria en el contexto residencial la concepción de la Residencia como un sistema social (aunque reducido y limitado en el espacio y en la interacción personal de cada chico/a). Se trata, pues, de alcanzar los objetivos asistenciales y educativos propios del marco residencial, es decir, conseguir la adaptación de los chicos y chicas a las normas y actividades del Centro como base de aprendizaje de conductas y comportamientos útiles y necesarios para una adecuada vida familiar y social, conviniendo en que hemos de esforzarnos en presentarlo como un contexto natural de convivencia y siempre adaptado a las necesidades personales.

En el contexto familiar o dirigido a la independencia de nuestro usuario, resulta prioritario conocer que la situación de crisis que origina el internamiento se produce, en la gran mayoría de los casos, en el entorno familiar. Conviene, por tanto, que la intervención que se realice con el chico/a, se produzca de forma coordinada entre la Sección de Protección a la Infancia, la Familia, la Residencia y todas aquellas entidades y profesionales involucrados, de forma coherente y complementaria en el intento de solucionar y/o modificar el problema o problemas que ponen en situación de riesgo al chico/a y en el plazo de tiempo más breve posible, pero sobre todo clarificar y ser realistas y eficaces en el proceso: plazos, recursos materiales y económicos, vivienda, trabajo...

Atendiendo al contexto social o comunitario, debemos ser conscientes de que la intención en cuanto al internamiento y su duración debe ser lo más breve posible. Desde aquí, se hace imprescindible que los chicos y chicas participen plenamente de recursos comunitarios normalizados, evitando, en la medida de lo posible, el autoabastecimiento de la Residencia. Esta participación normalizada e integradora, de acuerdo con los principios rectores que se plantea promover y desarrollar, al igual que utiliza recursos extrarresidenciales como la escuela, la asistencia sanitaria, etc. debe realizar esfuerzos por la integración de los chicos/as en actividades y ocupaciones culturales, formación laboral, deportivas y de ocio y tiempo libre... de la comunidad. Estos recursos, generalizados a la sociedad, servirán siempre como puntos de referencia válida y real a los que el chico/a y su familia puedan dirigirse y utilizar una vez finalizado el acogimiento residencial.

Una vez definidos brevemente los contextos de intervención en aras a desarrollar un modelo sociointegrador desde la propia competencia personal y social del niño/a, conviene puntualizar lo siguiente:

- No se trata de contextos aislados, sino que cada contexto está intrínsecamente relacionado y es interdependiente con los demás contextos.
- En cada contexto no se trata exclusivamente de establecer tareas y objetivos a alcanzar por los chicos y chicas, sino que contarán con actividades y objetivos a conseguir por los educadores y demás personal que se relacione con el niño/a (Dirección, T.A.M.I., Responsable Nocturno, familia, profesores, personal de servicios generales, Sección de Protección a la Infancia, Servicios Sociales comunitarios, etc.)
- El Educador es el agente educativo más directo y estable en la relación con el chico/a y debe canalizar la intervención asistencial, educativa, de integración familiar y/o de preparación para la vida independiente, sin obviar la importante e imprescindible intervención multidisciplinar (Técnico de la Sección de Protección a la Infancia, familia, profesores, sanitarios, Juzgado, CEAS, y cuantos recursos y profesionales se encuentren interviniendo en el caso).

- Es necesario perseguir una acomodación o consenso entre los objetivos de los referidos contextos a conseguir a medio o largo plazo, y la satisfacción inmediata de las necesidades de los chicos/as mediante la actividad y la relación personal, a través de una combinación de autoridad, afecto y cariño manifiestos, recomendaciones y sugerencias, convencimiento del propio chico/a y la propia influencia que como modelo conductual supone la figura del Educador.

La metodología no puede caracterizarse más que por ser INTEGRAL (dirigida a la persona en todas las áreas, facetas y necesidades: físico-biológicas, cognitivas y lingüísticas, emotivas, afectivas y de motivación...); PARTICIPATIVA (creando ocasiones y situaciones de implicación del chico/a en los programas a realizar y en la dinámica normal y diaria de funcionamiento de la Unidad, en la Residencia en general y en la comunidad; VIVENCIAL (en tanto que permite que el chico/a sea elemento activo en su propia educación y desarrollo madurativo, vivenciándolo a través de las propias decisiones y actuaciones).

LOS CLIENTES O POBLACIÓN USUARIA

Los niños, niñas y jóvenes que conforman nuestra población usuaria suelen tener edades comprendidas entre los ocho y los dieciocho años. No obstante, en la Residencia se han acogido por circunstancias especiales a niños de menor edad y, asimismo, más allá de los dieciocho, destacando que como recurso debemos abordar programas de Preparación para la Vida Independiente y podemos implementar programas de atención a jóvenes entre los 18 y los 21 años).

Algunas de las causas más comunes que originan el ingreso en el centro son:

- Abandono o negligencia por parte de los padres.
- Problemas de salud mental de los padres.
- Menores con problemas de salud mental.
- Algún tipo de adicción de los padres.
- Fugas del domicilio y contacto con grupos marginales o delictivos.
- Algún tipo de adicción del menor.
- Menores con trastornos de conducta.
- Deficiencias en el control y en las habilidades parentales.
- Algún tipo de minusvalía sin la atención adecuada.
- Maltrato físico y psíquico sobre el menor.
- Inducción a la delincuencia.
- Modelos parentales relacionados con conductas antisociales y/o de violencia.
- Agresión a los padres por parte del menor.
- Menores infractores.
- Menores con medidas judiciales (convivencia en grupo educativo).
- Menores sin alternativa familiar y de preparación para la vida independiente.
- Jóvenes extranjeros procedentes de una inmigración irregular y en situación de abandono y desamparo.
- Menores hijos de familias inmigrantes.

El panorama socioeducativo se enfrenta así a una enorme complejidad si tenemos en cuenta las consecuencias derivadas de estas causas (que afortunadamente no se cumplen todas de manera simultánea en todos los casos). Nuestra experiencia nos permite destacar también, sin pretender etiquetar o estigmatizar a nuestros chicos y chicas, algunas de las características que suelen observarse con frecuencia en nuestra población usuaria:

- Dificultades y deficiencias cognitivo-conductuales.
- Inestabilidad emocional.
- Desconfianza en la ayuda ajena.
- Desvalorización personal.
- Autoconcepto y autoestima distorsionadas.
- Falta de empatía.
- Dificultades de adaptación.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Alto grado de dureza emocional.
- Sentimiento de no querer/poder cambiar.
- Escasa capacidad de planificación.
- Deficiencias importantes en las actitudes prosociales.
- Escaso autocontrol personal.
- Escaso respeto moral y físico por los otros.
- Alto grado de agresividad.
- Ansiedad y depresiones.
- Falta de atención y concentración.
- Deficiencias en la adquisición y desarrollo de habilidades instrumentales básicas.
- No aceptación de la realidad (respecto a la situación de crisis familiar y personal).
- Otras culturas, religiones e idiomas.

EL PROFESIONAL DE ATENCIÓN EDUCATIVA

La intervención educativa en la Residencia, aparte del Director y el Subdirector, recae en tres figuras que comportan tres categorías profesionales diferentes y que en el Convenio Colectivo para el Personal Laboral de la Administración General de la Comunidad de Castilla y León y Organismos Autónomos Dependientes de esta, define de la siguiente manera:

- Técnico de Atención al Menor en Institución.

Son los trabajadores que, estando en posesión del correspondiente título académico universitario de Maestro (todas las especialidades), Diplomado en Trabajo Social, o haber superado 3 años del título académico de Psicología, Pedagogía o de Sociología, o Diplomado en Educación Social, o equivalente, ejecutan actividades encaminadas a conseguir el máximo desarrollo individual y social de los internos.

Siguiendo la programación establecida en fines de semana y festivos y periodos de tiempo asimilados según se fije en el calendario laboral correspondiente, constituyen sus tareas fundamentales las siguientes:

Apoyo emocional a los menores y jóvenes a los que preste atención directa y de los que es responsable. Organización del tiempo del menor y del joven programando, ejecutando y evaluando actividades recreativas, deportivas, culturales y formativas. Dinamización de los grupos de menores y jóvenes a su cargo, tramitarán y coordinarán los recursos necesarios para el desarrollo de sus funciones, tanto dentro como fuera del Centro. Participarán en la organización del Centro y desempeñarán las funciones de representatividad en los órganos de gobierno del mismo, si fueran elegidos para ello, formando parte de las distintas comisiones a las que les corresponde asistir. Tomarán las decisiones en relación al Centro y a los menores y jóvenes durante su jornada, excepto las que corresponden a la Dirección o al Consejo de Centro. Decidirán sobre las entradas y salidas al Centro en ese periodo, de conformidad con las instrucciones recibidas por la Dirección. Participarán en las reuniones de coordinación y de seguimiento de los menores y jóvenes según se establezca al efecto. Elaborarán informes relativos a los menores y jóvenes a su cargo, en relación con su comportamiento y evolución. Ejecutarán la parte de los programas individuales que les sean asignados por el Consejo Técnico.

– Educadores.

Es el profesional educativo docente que estando en posesión del correspondiente título académico universitario de Maestro (todas las especialidades), Diplomado en Trabajo Social, o haber superado 3 años del título académico de Psicología, Pedagogía o de Sociología o Diplomado en Educación Social, o equivalente, realizan las siguientes funciones:

Son responsables de la formación integral y globalizadora del menor o grupo de menores y jóvenes a su cargo, de más de 3 años de edad. Realizarán las actuaciones oportunas encaminadas a satisfacer las necesidades de los menores y jóvenes, bien por sí mismo, o bien por el personal que corresponda según la programación establecida.

Participarán en el proceso educativo del menor y del joven realizando funciones de orientación, programación, ejecución evaluación, así como transmisión de conocimientos y promoción de actitudes. Organizarán el tiempo del menor y del joven durante su estancia en el Centro, de modo que se favorezca el desarrollo integral de éste y su autonomía personal y social. Realizarán el seguimiento pertinente del proceso formativo del menor y del joven y de su situación escolar, social y familiar, desplazándose al Colegio o Centro periódicamente, o cuando lo requiera cualquier incidencia. Participarán en la organización del Centro y desempeñará las funciones de representatividad en los órganos de gobierno del mismo, si fuera elegido para ello, formando parte de las distintas comisiones a las que le corresponda asistir según el Reglamento de Régimen Interior. Colaborarán con otros profesionales de este ámbito de dentro y fuera del Centro, en relación a los recursos y medidas más adecuadas para abordar la problemática específica de los menores y jóvenes a su cargo, mediante las reuniones, entrevistas e intervenciones oportunas.

Elaborarán los informes pertinentes sobre comportamiento y evolución de los menores y jóvenes a su cargo.

- Responsable Nocturno de Internado para Centros de Menores.

Son los trabajadores que, estando en posesión del correspondiente título académico universitario de Maestro (todas las especialidades), Diplomado en Trabajo Social, o haber superado 3 años del título académico de Psicología, Pedagogía o de Sociología, o Diplomado en Educación Social, o equivalente, prestan sus servicios durante el periodo nocturno en los Centros de Menores, teniendo encomendadas las siguientes funciones:

Velar por el cuidado y la seguridad de los menores y jóvenes durante la noche. Tomar las decisiones en relación al centro y los menores y jóvenes en él internados ante las actuaciones que en dicho periodo se produzcan, excepto cuando aquellas correspondan al Director o al Consejo de Centro. Realizar aquella parte de la atención que deban tener los menores y jóvenes durante las noches. Decidir sobre las entradas y salidas del Centro en este período de conformidad con las instrucciones recibidas del Director. Resolver cualquier conflicto que se desarrolle entre los menores y jóvenes durante las noches, tomando las medidas adecuadas según el Reglamento de Régimen Interno del Centro, así como diariamente con el último turno de Educadores con el fin de informar y coordinar las actuaciones. Participar en la organización del Centro. Conocer y observar tanto el Reglamento de Régimen Interno como los planes individuales de formación. Coordinar y llevar un control de las actuaciones del personal auxiliar durante la noche. Elaborar un parte de incidencias con carácter diario.

He querido reflejar aquí a los trabajadores de atención educativa ya que, precisamente, la existencia de estas tres categorías diferenciadas pero, como puede verse a tenor de las definiciones contempladas en el Convenio Colectivo, con funciones, si bien no iguales, sí similares en cuanto a una intervención de tipo educativo, suponen una de las causas del ambiente de malestar en la Residencia.

EL MALESTAR DE LOS PROFESIONALES

¿EXISTE MALESTAR ENTRE LOS PROFESIONALES DE ATENCIÓN EDUCATIVA?

De la colaboración de algunos de mis compañeros, de las informaciones recogidas en diversos “foros”, de las reuniones de trabajo y de mi propio sentir y experiencia tengo que concluir en que sí existe un ambiente generalizado de malestar e insatisfacción, de *queme* en el trabajo, de sentir que no nos encontramos apoyados ni recompensados ni en nuestro compromiso ni en nuestras responsabilidades.

Me voy a referir, respecto al malestar o insatisfacción que sentimos los profesionales de los centros de protección, como la preocupación por mejorar las condiciones de trabajo, la atención a los usuarios y los resultados de la intervención. Tenemos, con frecuencia, la sensación de no estar realizando nuestro trabajo como se debería y de la inutilidad de nuestros esfuerzos para conseguir los objetivos.

Paradójicamente, quisiera destacar aquí que, en general, en el profesional educativo existe siempre una actitud positiva y facilitadora hacia la creación de un clima de trabajo favorable. Cada curso se inicia con ilusión y entusiasmo, planificando incluso tareas y actividades que suponen un trabajo *sobreañadido*, pero que son consideradas importantes para los usuarios y los objetivos a conseguir, cada día pone más de sí mismo: su propio tiempo, sus propios recursos personales...

Existe una crítica continua y constante de las situaciones que nos provocan malestar o insatisfacción (y que quiero considerar como un intento de mejora, de continuar manteniendo viva la dedicación y la ilusión por el trabajo...), pero que desafortunadamente, por lo general, no trasciende más allá del propio centro.

El colectivo de profesionales de los centros de protección a la Infancia, por la propia naturaleza de su trabajo, es un colectivo especialmente propenso al queme profesional, al desgaste emocional y físico. Sin acudir a literatura, ni estudio alguno (que probablemente existe), referiré aquí algunos de los indicadores sobre los que se puede concluir que existe queme profesional y, por tanto, sensación de malestar o insatisfacción y que son con frecuencia experimentados y comentados:

- Sensación de “estar viejo para este trabajo”
- Sentirse acabado profesionalmente.
- Impresión de no poder “dar más de sí”.
- Experimentar una frustración continua.
- Agobio por tener que trabajar con personas.
- Dudas y temores al entrar a trabajar (falta de seguridad en uno mismo).
- Sentirse abrumado por la cantidad de trabajo.
- Ser el receptor de continuas críticas desde otros ámbitos.
- Exceso de expectativas hacia el trabajo del educador.
- Sentimiento de culpabilidad al no hacer algo bien.
- Depresión.
- Estrés y ansiedad
- Agresividad.
- Mal humor.
- Distanciamiento emocional y afectivo del usuario y de su situación.
- Apatía hacia las necesidades de los demás.
- Trastornos digestivos.
- Enfermedad.
- Insomnio.

CAUSAS DEL MALESTAR PROFESIONAL

Considerando las Residencias como una parte del Sistema de Servicios Sociales y siendo éstas uno de los recursos del Sistema de Protección de Menores, hemos de avanzar en la mejora respecto a nuestra responsabilidad en la garantía de una atención residencial de calidad. Abordar con seriedad y verdadero interés, las causas que producen

insatisfacción en el trabajo de los profesionales relacionados con menores en situación de riesgo, es mejorar una de las partes clave de la intervención en red.

Aunque existen causas de malestar de otro tipo, las más importantes provienen de la impotencia e insatisfacción en el ejercicio de un trabajo profesional de calidad, de poder abordar con ilusión, dignidad y recursos las necesidades de cada uno de nuestros usuarios.

Me centraré a continuación en aquellas que, no por antiguas, continúan apareciendo en el trabajo cotidiano. Bien es cierto también que en el ánimo reivindicativo nos guía el intento de superar la postura más conformista del “hacemos lo que podemos”:

– ESTRUCTURA LEGISLATIVA.

El Sistema de Protección a la Infancia en Castilla y León posee, en mi opinión, una buena estructura legislativa. La dificultad estriba en la falta de concreción en la realidad. Como ejemplo, las residencias de protección, a día de hoy, nos encontramos en el proceso de elaboración de nuestro Reglamento de Régimen Interno (inexistente hasta la fecha). Esta falta de concreción de la diversa legislación origina lagunas, vacíos y ambigüedad en lo que respecta a las funciones y responsabilidades de las diversas instituciones, estamentos y profesionales involucrados en la intervención.

Es cierto que, en contacto directo con la realidad, los profesionales de los centros tendemos a querer tener solución a todos y cada uno de los problemas que se nos presenta cotidianamente, pero no es menos cierto que nos sentimos poco escuchados, sin que se nos haya ofrecido colaboración y participación seria en el proceso de construcción de la legislación vigente en materia de menores.

– RECURSOS INSUFICIENTES.

Como se ha comentado, la atención residencial se está diversificando atendiendo a las nuevas demandas de los grandes principios y objetivos de la intervención y de los propios usuarios. Sin embargo, la dotación de recursos en beneficio de una atención de calidad no se produce en concordancia con esta evolución, necesitándose desde una mayor dotación de personal educativo hasta una adecuación arquitectónica más normalizada e integradora.

– IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS.

Otra de las quejas frecuentes supone la nula o escasa implicación de la familia. La máxima “toda institución crea dependencia” continúa, desgraciadamente, cumpliéndose debido a una deficiente planificación con acuerdos que recojan claras y explícitas responsabilidades que la familia no puede delegar debido al ingreso del menor en la Residencia. Habrá familias con más o menos recursos, pero conviene, en todos los casos de Reunificación Familiar, sistematizar la asignación de Programas de Intervención Familiar (P.I.F.). Su ausencia supone que, el núcleo familiar (objeto de la intervención) y los problemas que origina el internamiento, se “enquisten”, se compliquen y empeoren.

– GRUPOS DEMASIADO AMPLIOS.

Creo que aprovechar las Residencias, como macroinstituciones que son, por sus grandes espacios para disponer del mayor número de menores posible, continúa siendo un error. Reconociendo la validez de este tipo de centros para un determi-

nado perfil de casos y como transición breve a otros recursos resulta inviable, en una atención de calidad personal e individualizada, continuar manteniendo grupos de doce menores, cuando las últimas recomendaciones (hace unos diez años) aconsejan grupos de ocho (y esto dependiendo de los casos). Aparte esta consideración numérica, tampoco pueden tomarse las Unidades Educativas o grupos como “bolsas donde todo cabe” (desde menores con medidas judiciales, pasando por menores con algún tipo de adicción, hasta aquellos que presentan importantes problemas de salud mental).

La tendencia en aumento a contar con menores con clara intervención hacia la Preparación para la Vida Independiente y Atención a Mayores de 18 años, debe hacernos convenir en la obligación profesional de trabajar con mayor intensidad y tiempo con otros profesionales, en la comunidad en la que necesariamente han de integrarse estos chicos con la mayor posibilidad y dotación de recursos (personales, laborales, vivienda, red social...). En la actualidad, resulta imposible trabajar este tipo de programas sin la existencia de recursos materiales, arquitectónicos y humanos suficientes.

– DIFICULTADES PARA OBTENER TIEMPO NO LECTIVO.

La falta de tiempo sin contacto directo con los chavales es otra de las causas comunes que provocan insatisfacción. El personal educativo necesita de un tiempo para la coordinación de equipo, la planificación, programación, evaluación, elaboración de informes, registro... pero también para la “renovación” profesional, para el acceso a la diversa literatura profesional actualizada. Se debe priorizar la atención educativa, pero ésta también depende de lo anteriormente señalado: sin planificación y evaluación coordinada no existirá una acción educativa adecuada.

– CATEGORÍAS PROFESIONALES.

En los centros existen tres figuras o tres categorías profesionales diferentes: Educador, TAMI y Responsable Nocturno. El hecho de que dos de estas categorías no sean contempladas como personal educativo origina al menos una ambigüedad importante en la intervención con el consiguiente malestar que esto provoca (sentimiento de discriminación, de personal de apoyo, o de segundo orden).

Las tres figuras atienden directamente al menor usuario de nuestros centros y deben aportar, por tanto, un claro carácter educativo a su intervención. En este sentido, estas tres categorías deberían estar unificadas en la figura o categoría de educador. Si bien, en beneficio de una estabilidad en el tiempo, en la referencia con el menor, en la implementación de los programas... parece que sí debe existir la responsabilidad o “especialización” por espacios educativos (semana, fin de semana y noches). Aquí, resulta obvia la importancia de la coordinación en la planificación, la ejecución y la evaluación de los diversos programas, algo que también está fallando por la falta de tiempo y espacios de coordinación.

– FORMACIÓN.

La calidad de la atención educativa requiere, sin duda, de la formación continua de los profesionales, algo que se está ofreciendo. No obstante, si no en todas,

en la mayoría de las ocasiones se nos ofrecen contenidos demasiados teóricos con tremendas dificultades de aplicación en el contexto en el que trabajamos y, en otras, existe una verdadera discrepancia entre lo que se enseña y recomienda y lo que se exige en la realidad. Así también, la formación que estamos recibiendo se deja, por lo general, a la voluntad del profesional que, individualmente, decide si asiste (o si le dejan por necesidades del servicio) con lo que no se genera ni potencia el trabajo en equipo. Tampoco la formación recibida sirve en manera alguna para la promoción profesional y tampoco, como es el caso del personal TAMI o Responsable Nocturno, se contempla la formación dentro del cómputo de horas trabajadas.

- Los HORARIOS de los profesionales de los centros son realmente duros e implican una difícil vida familiar y social. La mayor parte de “la plantilla” se continúa concentrando en los turnos de tarde, atendiendo a los horarios sin colegio de los menores (y esto no es así en todos los casos, dependiendo de las edades y de las ocupaciones de cada chico/a).

Por otro lado, los horarios de las diferentes categorías educativas y el exceso de tareas dificulta la creación de espacios de coordinación en el propio centro.

- PROMOCIÓN Y MOVILIDAD.

En la actualidad, el profesional quemado no tiene escape. Si no opta por opositar por libre a otros ámbitos laborales, solo le queda la posibilidad de un traslado de menores a menores (Educador, TAMI, TAM, Responsable Nocturno de Internado), con lo que opta por resignarse y quedarse en lo que, dentro de lo malo, ya conoce. Un profesional quemado rinde menos y suele suponer una carga añadida y causa de mayor desgaste en un compañero con mayor motivación.

Por el contrario, excesiva movilidad en el puesto de Dirección del Centro (ahora cargos de libre designación), abordándonos a un continuo esfuerzo de adaptación a la idiosincrasia de cada cual (y sabiendo que, en breve, acabará marchándose).

- REMUNERACIÓN SALARIAL.

Ante todo, nos sentimos profesionales de la educación, y acusamos la importante discriminación que ha existido a lo largo de estos últimos años comparándonos con los profesionales educativos de los cuerpos de maestros y profesores:

- Menor salario (hace años existía equiparación)
- Menores vacaciones
- No reconocimiento de la categoría profesional
- No reconocimiento, ni en el grado más mínimo, de nuestra experiencia educativa en las pruebas de acceso a estos cuerpos.

PROPUESTAS DE MEJORA

- SISTEMATIZAR UNA REVISIÓN Y EVALUACIÓN MÁS FRECUENTE DEL MODELO DE INTERVENCIÓN Y LAS NECESIDADES REALES DE CADA CENTRO EN EL OBJETIVO DE MEJORAR LA CALIDAD DE LA ATENCIÓN RESIDENCIAL. En esta evaluación han de participar todos los implicados en el Sistema de Protección,

desde la Gerencia Central hasta los propios usuarios del sistema, estableciéndose los procedimientos e instrumentos oportunos.

Se trata de formalizar una revisión continua, conjunta y coordinada del Modelo de Intervención con menores en situación de riesgo. La entrada en vigor de la Ley de Infancia en Castilla y León en el año 2002 abre vías para esta finalidad.

Por otra parte, desde la elaboración del Plan Marco de Atención Residencial o el Manual de Buena Práctica para la Atención Residencial a la Infancia y la Adolescencia (1998) no conocemos propuesta alguna que intente aportar una perspectiva técnica, acorde con el conocimiento en materia de infancia, riesgo y protección, y las necesidades de estos menores. Cabe señalar, asimismo, que apenas se ha dado impulso a estos documentos.

Tampoco, hasta el momento, ha servido de mucho en el contexto de los centros en general, la ardua concreción del Decreto sobre Organización y Funcionamiento de los Centros y las directrices que de él emanaron para la elaboración de los Planes de Centro o de los Reglamentos de Funcionamiento Interno y que se encuentran aún por elaborar.

Entre las consecuencias de todo ello está la de que cada profesional intenta hacer lo que bien puede en un debate constante, conflicto, y quebradero permanente con el resto de compañeros de equipo, dirección, o profesionales de otros ámbitos implicados directamente en el caso. La realidad es que posiblemente el potencial de profesionalidad sea muy grande, pues, a pesar de la falta de concierto y colaboración conjunta en estrategias y fines compartidos, muchas de las valoraciones sobre la eficacia de la intervención con menores en riesgo es que no es tan mala. Quizá sea esto, o que ponemos el listón muy bajo para satisfacer nuestra necesidad de salvaguardarnos.

- DISMINUCIÓN DEL NÚMERO DE MENORES POR UNIDAD EDUCATIVA. Esta propuesta responde a la necesidad lógica de atender, de una forma lo más personal e individualizada posible, a las nuevas características y necesidades de la población que atendemos.
- MAYOR DOTACIÓN DE RECURSOS Y PROFESIONALES EN UNIDADES CON MENORES DE PREPARACIÓN PARA LA VIDA INDEPENDIENTE Y DE ATENCIÓN A MAYORES DE 18 AÑOS. Las Residencias continúan presentando importantes deficiencias para abordar programas de preparación para la vida independiente.

Recursos como el Programa Umbrella, diseñados a este fin, requieren de la infraestructura necesaria y de la dotación de personal humano para preparar a los adolescentes y jóvenes para una vida independiente y su participación en la vida comunitaria. En este sentido se requiere una adecuación arquitectónica y funcionamiento similares a la de un domicilio normalizado (habilidades de autocuidado, compras y comidas, limpieza y mantenimiento, normas de convivencia vecinal...) y potenciar la incursión del joven en la comunidad (2 profesionales por turno): conocer redes de apoyo comunitario y saber utilizarlas, manejarse en la ciudad y en el entorno social: servicios sociales, trabajo, búsqueda de vivienda, manejo del dinero, ocio y tiempo libre, formación, asociaciones, salud, ayudas...).

- CONTINUAR PROFUNDIZANDO EN UNA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES MÁS ESPECIALIZADA Y ADAPTADA A LAS NUEVAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE LA POBLACIÓN USUARIA. Sería conveniente que con cierta frecuencia los cursos de formación se llevaran a cabo en los propios centros, pudiéndose centrar en la realidad concreta de cada uno. La participación de todo el equipo educativo en la formación lograría una mayor implicación.
- PARTICIPACIÓN DIRECTA Y VINCULANTE DE LOS PROFESIONALES EDUCATIVOS EN LAS EVALUACIONES Y TOMA DE DECISIONES SOBRE LOS CASOS. Como he comentado con anterioridad, el profesional educativo que trabaja directamente con el menor es la persona, no más importante, pero sí más significativa en el proceso de intervención. En este sentido, ha de concederse a este profesional la importancia que requiere formando parte con voz y voto de aquellos cauces de coordinación y decisión sobre el menor que directamente tiene a su cargo.
- FACILITAR LA PROMOCIÓN DE LOS PROFESIONALES Y LA MOVILIDAD A OTROS ÁMBITOS LABORALES. Las dificultades en la movilidad profesional a lo largo de los años han ocasionado que un importante número de profesionales lleven muchos años trabajando con menores. La propia edad del trabajador, el trabajo en un contexto de relación de ayuda, con escaso agradecimiento, con muchas frustraciones y con una población “continuamente adolescente” suponen, a lo largo de los años, un muy importante desgaste físico y emocional difícil de compensar, sino es facilitando y posibilitando la promoción profesional y la movilidad, que va a redundar, sin duda alguna en beneficio del mismo equipo educativo y de los propios usuarios.
- EQUIPARAR LOS SALARIOS A LOS DE OTROS PROFESIONALES EDUCATIVOS (maestros, profesores, otras categorías en el mismo nivel, compañeros educadores de otras administraciones...)

CLAVES PARA AVANZAR

Creo que la idea de que el MENOR, cliente usuario de nuestro Sistema de Protección sea atendido en una RED COMUNITARIA de acuerdo con nuestros principios filosóficos de actuación (Normalización, Integración, etc.) es algo que se ha iniciado hace años habiéndose dinamitado el hecho de concebir la Residencia como un espacio cerrado y en el que la vida del menor transcurría prácticamente dentro de sus cuatro paredes. Pero a día de hoy resulta necesario darle a este avance un impulso importante y adecuarnos a la realidad existente (otra población, otras necesidades, otros valores, otros comportamientos, otros medios, más investigación...). Avanzar supone, no solo disponer de buenos programas (que los hay), sino que estos programas dispongan de recursos adecuados y de los medios y procedimientos, al menos suficientes, para que los profesionales lleven a cabo un trabajo satisfactorio en el objetivo de una ATENCIÓN DE CALIDAD. No se trata de alcanzar estándares máximos, pero si avanzar en la mejora.

He querido presentar un acercamiento a nuestro contexto y a nuestros usuarios para que pueda formalizarse una ligera idea de la complejidad de nuestro trabajo y una mayor comprensión de los problemas que se presentan en el día a día en nuestra intervención, pero sobre todo, para ser aún más conscientes y sensibles a los problemas y NECESIDADES que padecen nuestros menores. Sus problemas son o deben ser nuestros problemas y, en esta línea de reflexión, hemos llegado a la conclusión de que TODOS (Menores, Familia, Centros, Sistema de Protección, Servicios Sociales, Sanidad, Escuela, Policía, Juzgado, la propia Universidad a través de la investigación...), tenemos el problema (salvando la idea de que algunos puedan pensar que otros tienen el problema) pero que otros tienen que darle solución. Tenemos que superar esto para concluir que TODOS tenemos el problema y que TODOS FORMAMOS PARTE DE LA SOLUCIÓN. Esta es la filosofía y verdadero TRABAJO EN RED. Debemos ser creativos, pero sobre todo reflexivos desde la realidad e implicarnos en sistematizar en el tiempo y en el procedimiento cauces de revisión, evaluación y toma de decisiones sobre la intervención.

El recordar aquí algunas de las causas que a los profesionales de los centros nos produce INSATISFACCIÓN y MALESTAR tiene el objetivo de que nosotros mismos, como responsables de una educación directa, las Direcciones de nuestros centros y la Administración en general nos acerquemos, escuchemos y compartamos soluciones. El trabajo en red debe comenzar por nosotros mismos.

No sé en qué grado incide nuestra vocación por nuestro trabajo o quizá el mecanismo de defensa de mantener una buena salud mental pero, sinceramente, la generalidad de los profesionales educativos de los centros de protección nos sentimos (pese a las limitaciones, frustraciones, escaso reconocimiento y otras causas de malestar) con ganas, dispuestos, auto motivados, ilusionado, contentos... pero...

LA VIOLENCIA Y SU TRATAMIENTO EN RED EN AUTISMO Y DISCAPACIDAD

Juan Rodríguez Abellán¹

José Navarro Góngora²

La violencia en relación con la discapacidad y el autismo ha sido un tema poco tratado en la investigación científica dentro de los ámbitos familiares y, aún en menor medida, en los entornos institucionales. Probablemente por referirse a uno de los sectores de población más vulnerables y que despiertan mayor sensibilidad social.

Cuando buscamos una definición amplia sobre la violencia no sólo es considerada como agresión física, sino también como todo acto que vulnere los derechos humanos que afectan a la libertad, al desarrollo personal, al bienestar y a la privacidad. En definitiva, cualquier forma de amenaza, coacción, lesión y violencia ejercida contra las personas con discapacidad. Cuando observamos los datos estadísticos, el riesgo de violencia en estos casos es entre dos y cinco veces mayor que en la población general en países de la Unión Europea y América.

Podemos distinguir entre *violencia activa* entendida como:

- Abuso físico, cuando se manifiesta como:
 - Agresión corporal.
 - Administración de fármacos de forma indiscriminada.
 - Dificultad de la movilidad.
- Abuso emocional, cuando se manifiesta como:
 - Aislamiento.
 - Maltrato verbal: insultos, críticas constantes, ridiculización y castigos, etc.
 - Sobreprotección extrema.
 - Intimidación y chantaje emocional.

¹ Profesor Centro de Rehabilitación El Cau, Castellón. Centro Piloto para el Desarrollo de Programas sobre Familia y Discapacidad. Castellón.

² Profesor Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología.

- Abuso económico cuando se evidencia mediante:
 - Utilización para la mendicidad.
 - Utilización para el subempleo o el empleo clandestino.
 - Limitar o impedir la información y gestión de la economía personal
 - Penalizar con pérdida del dinero personal o desviación de prestaciones sociales.
- Abuso sexual en las siguientes situaciones:
 - Violación.
 - Vejación sexual.

Nos referimos a *violencia pasiva* cuando aparecen actos que por su negación u omisión tienen como resultado la generación de un daño físico o psicológico a la persona con discapacidad:

- Negligencia en la higiene y alimentación.
- Abandono en la atención personal.
- Falta de supervisión.

Si analizamos la problemática de la violencia en la discapacidad observamos que el grupo de mayor riesgo se da en mujeres, llegando al 40% en países europeos y con cuatro veces más de probabilidad de sufrir violencia sexual. Otro grupo de riesgo es el de personas con autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) gravemente afectadas y con conductas agresivas y autolesivas, con cinco veces más de probabilidad de sufrir *violencia activa y pasiva*.

Cuando analizamos los datos de investigación desde el punto de vista estadístico con más detalle podemos observar cifras realmente alarmantes:

- Proporción de niños maltratados en la población general: 6%
- Entre 3-7 años 4%

Población de niños discapacitados:

- Maltrato físico: 2.1x3.6
- Abuso sexual: 1.8x3.6
- Negligencia: 1.6x3.6

Y debemos tener en cuenta, además, que la violencia física en personas con discapacidad se da en mayor medida en contextos familiares que en contextos institucionales y que en las pautas de violencia, dentro del ámbito familiar e institucional, están implicadas las personas más cercanas en el cuidado y la provisión de servicios.

Existe evidencia de que hay una alta correlación entre las situaciones de estrés familiar y el estrés laboral, con las conductas de violencia física hacia las personas con discapacidad y que las pautas circulares de violencia en un primer momento se instauran como medio muy eficaz de lograr el control de la persona con discapacidad. Los mayores factores de riesgo se dan por las limitaciones para defenderse físicamente, las dificultades para expresar y valorar la situación de violencia y el alto grado de dependencia en actividades de cuidado y asistencia personal. Esto unido al miedo a denunciar a personas próximas por la pérdida de vínculos y provisión de cuidados, puede generar situaciones de difícil solución.

El vivir en entornos especiales con familias desestructuradas o instituciones con patrones rígidos y alto grado de Bournout incrementa las situaciones de riesgo. Si se agrava con la presencia de cuadros severos de comportamiento y plurideficiencia, a veces, la situación puede llegar a límites muy peligrosos.

MODELOS PSICOEDUCATIVOS E INTERVENCIONES FAMILIARES Y DE REDES EN EL TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA EN SITUACIONES DE DISCAPACIDAD Y AUTISMO

En nuestra experiencia de 27 años en el Centro de Rehabilitación "El Cau" de Castellón y en el Centro Piloto de Estudios Avanzados para el Desarrollo de Programas sobre Familia y Discapacidad, donde se ha trabajado de forma intensiva en el campo del autismo y la discapacidad, hemos desarrollado un modelo de intervención en redes adecuando las necesidades asistenciales a las frecuentes situaciones de crisis de pacientes gravemente afectados y sus familias.

Desde el año 1990 hemos tenido una estrecha colaboración con el Master de Intervenciones en Psicoterapia de la Universidad de Salamanca para el desarrollo del trabajo con familias y redes sociales. Agradecemos sus importantes contribuciones en la profundización de sus investigaciones y en la evaluación y supervisión de todos los programas realizados. Existe una amplia documentación audiovisual con 7.000 horas de registros videográficos en formato analógico y digital, con estudios longitudinales de más de 20 años de evolución.

Dentro de las intervenciones en *redes posibles*, en nuestro trabajo, incluimos a la familia donde aparece el problema, a sus parientes más cercanos e implicados, y a los profesionales que están trabajando en la situación. De forma práctica estamos hablando de lo que hemos denominado *red de tratamiento*, aunque es posible que, de hecho, no siempre todos los implicados estén incluidos.

METAS:

La intervención se plantea para coordinar y comprometer a familiares y profesionales en la solución del problema. Es también un objetivo enseñar a los profesionales a cómo incrementar la eficacia de la red, bien para responder a una demanda, bien para tomar una decisión importante cuando la familia tiene problemas para responder por sí misma. En la mayoría de los casos se trata de situaciones de crisis por comportamientos de agresividad y/o autolesión y de familias en etapas donde la condición de cronicidad ha creado una fase de institucionalización total o parcial.

Ante esta situación se hace necesario estudiar cuidadosamente las pautas de violencia, desde un análisis contextual, en entornos familiares e institucionales y realizar una cuidadosa evaluación conductual mediante instrumentos de observación y registro.

En relación al tratamiento, no es fácil encontrar soluciones rápidas y simples y se hace necesario combinar diferentes procedimientos terapéuticos.

La integración de modelos psicoeducativos con programas de apoyo conductual positivo y procedimientos de intervención familiar y de redes desde un enfoque sistémico han resultado ser sumamente eficaces en el tratamiento y prevención de la violencia en casos de discapacidad.

Incidiremos más en las intervenciones en redes por su novedad y dificultades de aplicación y por permitir un marco integrador de las diferentes técnicas de intervención:

PRINCIPIOS DE LA TERAPIA DE REDES:

- Comparte la visión con el enfoque sistémico.
- Permite aportar alternativas terapéuticas operativas optimizando la eficacia de todos los recursos implicados.
- Incide en la coordinación de los grupos de apoyo para generar múltiples soluciones.

¿CUÁNDO ES NECESARIA?

La red se reúne en situaciones de bloqueo o de grave crisis, y la periodicidad depende de si se combina o no con otras acciones terapéuticas.

PAPEL DEL TERAPEUTA:

Su figura es la de coordinador del grupo y trata de comprender la dinámica de interacción de los sistemas que forman la red. Es fundamental la planificación minuciosa de las personas que van a ser convocadas en las diferentes sesiones y de las distintas fases del proceso.

Esquema de una sesión y zonas psico-sociales:

- Presentación y saludo.
- Planteamiento del problema.
- Análisis de las posiciones institucionales.
- Confrontación de alternativas.
- Negociación de alternativas viables.
- Conclusiones.
- Contrato de periodicidad y cierre.

Las intervenciones en red se centran en las interacciones entre las diferentes zonas psicosociales:

- Zona Personal: Familia nuclear y amigos íntimos.
- Zona Íntima: Buenos amigos.
- Zona Efectiva: Amigos menos valorados, zona de reemplazo.
- Zona Nominal: Conocidos estratégicos.
- Zona Extensa: Zona de servicios comunitarios.

OBJETIVOS DE LAS INTERVENCIONES CON REDES SOCIALES:

- Control de conductas desviadas para evitar la institucionalización.
- Desarrollo de relaciones: aumento de intercambios entre los miembros de la red.
- Coordinación de esfuerzos y división de funciones.
- Prevención secundaria.
- Redes sustitutorias: provisión de grupo social cuando el propio no existe o se deterioró.
- Resolver un problema individual o familiar grave cuando otras alternativas han fracasado.

- Facilitar procesos de comunicación entre redes familiares, sociales y asistenciales.
- Evitar situaciones de confrontación entre instituciones que actúan sobre el mismo problema.
- Acelerar procesos de resolución de crisis agudas.
- Plantear nuevas opciones asistenciales en situaciones de cronicidad.
- Prevenir etapas de crisis en familias con problemas crónicos.
- Optimizar los recursos asistenciales.
- Evitar disfunciones relacionales intrainstitucionales
- Aplicar programas de salud mental en instituciones asistenciales de alto riesgo profesional.
- Generalizar adquisiciones educativas o relacionales en diversos contextos.

PERSPECTIVAS FUTURAS DE LA TERAPIA FAMILIAR Y DE RED

Consideramos que existe una necesidad de nuevos estudios que permitan una legitimación científica en el campo de la terapia familiar y de red mediante el incremento de investigaciones empíricas que evalúen los resultados de las intervenciones.

Por otro lado el surgimiento de teorías y terapias integradoras está posibilitando una ampliación epistemológica a través del constructivismo frente al reduccionismo cuantitativo y cualitativo.

También el surgimiento del multiculturalismo y la necesidad de integrar y respetar los valores y creencias de las minorías étnicas cambiará la visión de las futuras investigaciones científicas.

Tal vez la evolución de las diferentes terapias se dirigirá hacia una terapia genérica integradora, como está ocurriendo en el campo de las especialidades médicas, con un mayor acercamiento de epistemologías constructivistas y positivistas con una posible desaparición de la terapia familiar como compartimento estanco del saber.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ABELLÁN, J.R..:(1987) "Terapia de redes institucionales en autismo y psicosis infantil: una alternativa a los límites y fracasos en el sistema familiar". Actas VIII Jornadas Nacionales de Terapia Familiar. Zaragoza.
- ABELLÁN, J.R..:(1995): La Terapia Familiar Sistémica en Autismo y Alteraciones Profundas del Desarrollo. Avances en Terapia Familiar Sistémica. 247-27 Paidós Terapia Familiar. Barcelona.
- AUERSWELD, E.H.: (1.971) Families, change and the Ecological perspective Family Process. vol. 10; 263-280
- ATTNEUVE, C.: (1.976) Social networks as the unit of intervention en P.J. Guerin: Family Therapy: Theory and Practice. New York: Gardner Press.
- ELKAIM, M.: (1.989) Las prácticas de la Terapia de Red Barcelona: Ed. Gedisa.
- ERICKSON, G.D.: (1.984) A framework and themes for Social Network Intervention Family Process. vol. 23, nº 2; 187-197

- GARRISON, J.E.: (1.981) Clinical construction of action social networks *International J. of Family Therapy*. 258-267.
- id. y HOWE, J.: (1.976) Community intervention with the elderly: a social network approach *J. of the American Geriatric Society*. vol. 24; 329-333
- HAWKINS, J.D. y FRASER, M.W.: (1.985) Social networks of street drug users: a comparison of two theories *Social Work Research and Abstracts*. 3-12
- MANSELL PATTISON, E.: (1.976) *Psychosocial System Therapy en: The changing Mental Health scene* New York: Spectrum Pub., 127-151.
- id: (1.977) *Clinical Social Systems Intervention Psychiatry Digest*. vol. 38, nº 4; 25-32.
- NAVARRO GONGORA, J.: (1.981) La intervención terapéutica desde el punto de vista sistémico *Clínica y Análisis Grupal*. nº 30: 539-545 PAEZ, D. et al.: (1.986) *Salud Mental y factores psicosociales* Madrid: Ed. Fundamentos.
- ROOK, K.S. y DOOLEY, D.: (1.985) Applying social support research: theoretical problems and future directions *J. of Social Issues*. vol. 41, nº 1; 5-28.
- RUEVENI, U.: (1.979) *Networking families in crisis* New York: Human Science Press.
- SPECK, R.V. y ATTNEAVE, C.: (1.974) *Redes familiares* Buenos Aires: Amorrortu ed.
- id. y SPECK, J.L.: (1.979) On network: Network Therapy, Network Intervention and networking *International J. of Family Therapy*. 333-337.

6.- INVESTIGACIÓN

ANALISIS DE LA INTERVENCION DEL EAIA (EQUIPO DE ATENCION A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA) CON PADRES DE MENORES ACOGIDOS EN FAMILIA EXTENSA

Asunción López-Dóriga Portabella¹

Carme Fernandez Ayerbe¹

Carme Rocosa Girbau¹

Montse Carretero Gonzalvez¹

Patricia Puértolas Garcia¹

Los acogimientos en familia extensa son la medida protectora más utilizada en nuestro país. Diversos equipos y estudiosos han venido señalando la conveniencia de dar apoyo y soporte a los acogedores para asegurar el buen funcionamiento de esta medida de protección y prevenir los riesgos que puede conllevar.

Uno de los ámbitos donde se suelen generar dificultades es en el de la relación de los acogedores con los progenitores y en los contactos de éstos con los menores.

El EAIA de L'Hospitalet ha constituido en los últimos años un entramado de proyectos diferenciados de tal manera que los acogimientos en familia extensa reciben un apoyo y seguimiento específicos. El equipo de profesionales responsables del seguimiento de los padres de estos niños se interroga y evalúa, con este trabajo, la intervención que realiza con los progenitores, y el objetivo de esta intervención.

Además de un análisis de la casuística relacional que presentan estos núcleos familiares, hemos podido constatar que, a pesar de que en Cataluña no existe la figura legal del acogimiento permanente, muchos de estos acogimientos se consolidan de hecho como tales, no produciéndose un retorno de los menores con los padres biológicos. Por último, nos hemos confrontado con el hecho de que la intervención con los padres no es correlativa al grado de conflictividad que presenta su relación con los acogedores sino que está marcada por la voluntariedad de los padres a la intervención.

¹ Equipo de atención a la Infancia y la Adolescencia de L'hospitalet de Llobregat. Programa de Infancia. Ayuntamiento de L'hospitalet.

Como orientación final ha quedado señalada la necesidad de investigar sobre las formas de intervenir con los padres de manera que constituya un trabajo complementario al que se realiza con los acogedores y los menores acogidos.

Desde el año 2005 el Ayuntamiento de L'Hospitalet tiene un convenio con una entidad externa encargada de hacer el seguimiento de los acogimientos en familia extensa. La puesta en marcha de este proyecto ha diferenciado, de forma más evidente, la intervención con los padres de la intervención con los acogedores y ha obligado a un trabajo en red de los dos equipos: el EAIA que trabaja con los padres y el equipo externo que trabaja con los acogedores y los menores.

Este trabajo en red nos ha llevado a plantearnos nuestra intervención con los padres: ¿Trabajamos con los padres por conseguir el retorno de los niños con ellos? ¿O trabajamos con los padres por consolidar el acogimiento? En el primero de los casos incidiríamos en la línea de mejorar las capacidades parentales para lograr un retorno, en el segundo caso trabajaríamos para que los padres aceptaran la medida y fueran colaboradores con la consolidación del acogimiento.

Este debate nos llevó a definir dos momentos diferentes en la intervención con los padres, relacionados con dos momentos diferentes del acogimiento. Estos tiempos diferentes del acogimiento vendrían marcados por el tiempo que lleva el menor acogido.

Un primer momento (1-2 años), de inicio del acogimiento, en el cual trabajamos con un doble objetivo:

- trabajar con los progenitores para valorar la viabilidad del retorno.
- un trabajo orientado a fortalecer la relación del menor con los acogedores, es decir a fortalecer el buen funcionamiento del acogimiento.

Un segundo momento, al que denominaremos de filiación, en el que el acogimiento se ha consolidado en el tiempo y se ha descartado el posible trabajo de regreso con la familia. La intervención se realiza con los objetivos de:

- Continuar trabajando por conseguir el éxito del acogimiento, garantizando que los conflictos y o/la presencia de los padres no entorpezca su buen desarrollo.
- Valorar las posibles demandas de los padres respecto al aumento de contactos con los hijos y/o al retorno y, de forma coordinada con el equipo de seguimiento del acogimiento, valorar la situación del menor en el núcleo de acogida y la idoneidad o no de plantear el retorno en función de su interés.
- Prestar atención para evitar la desaparición de los padres de la vida de los niños puesto que partimos de la idea de que la continuidad en la presencia real o no respecto a los hijos puede evitar ciertas idealizaciones que a veces llevan a los adolescentes a forzar regresos con los progenitores que llevan a un nuevo fracaso.

La manera más idónea de analizar qué tipo de intervención y qué resultados se dan con los padres de los niños acogidos por sus familiares era estudiando los casos que tenemos en la actualidad en seguimiento y las hipótesis que nos hemos planteado son: A. Los acogimientos en familia extensa se convierten en acogimientos de carácter permanente. B. Cuando hay una situación conflictiva entre progenitores y acogedores, hay más intervención del EAIA.

METODOLOGIA

Para la recogida de datos se ha seleccionado una muestra en función de los siguientes criterios:

- Padres con los que se ha intervenido entre enero de 2006 a abril de 2008.

Se ha diferenciado en esta muestra los dos momentos del acogimiento que hemos descrito: padres de menores que conviven con la familia extensa menos de dos años y padres de menores que conviven con los acogedores más de dos años. Se ha tomado el dato desde el inicio real de la convivencia, sea con resolución administrativa o no.

De esta manera se ha obtenido una población de un total de 90 casos, de los cuales 26 son del primer grupo (menos de 2 años) y 64 del segundo grupo (más de 2 años).

En la recogida de datos también se ha diferenciado el parentesco entre los padres y acogedores, teniendo en cuenta si los acogedores eran de la propia familia de origen del padre o de la madre, (acogedores o parientes biológicos), o si pertenecían a la familia política, porque en este tipo de medida, este dato podría tener relevancia.

Las variables que se han tomado en consideración son:

DATOS REFERIDOS AL INICIO DEL ACOGIMIENTO EN FAMILIA EXTENSA:

- Fecha de la resolución administrativa.
- Fecha del inicio de la convivencia.
- Edades de los menores en el inicio de la convivencia.
- Edades de los padres en el momento de inicio de la convivencia.
- Parentesco del acogedor.
- Situación del menor previa al acogimiento.
- Motivo del desamparo.

FINALIZACIÓN DEL ACOGIMIENTO

- Núm. casos cerrados.
- Duración del acogimiento.
- Motivo del cierre.

PROCESO DEL ACOGIMIENTO: se diferencian los dos momentos del acogimiento y se toman las mismas variables en los dos grupos.

- Primer momento del acogimiento/convivencia.
- Segundo momento del acogimiento/convivencia.
- Variables:
 - Posición de los padres en relación a los acogedores, con los ítems de: consentimiento, relación conflictiva, convivencia y dependencia.
 - Separación de los progenitores.
 - Presencia de los padres con el menor: ítems de presencia regular o esporádica de los padres y visitas regulada i/o supervisadas.
 - Intervención del EAIA con los padres: si se da, plan de trabajo para el retorno, para las visitas o por conflictividad.
 - Pronóstico de retorno.
 - Retorno.

ANÁLISIS DE LA POBLACIÓN

LA SITUACIÓN DEL MENOR PREVIA A LA RESOLUCIÓN:

- Más de la mitad de los casos la situación previa a la resolución de acogimiento son guardas de hecho.
- 13% de los casos el acogimiento es propuesto por el EAIA.
- En un 15% la situación previa es el acogimiento en Centro.

Llama la atención que sean tan numerosas las guardas. No podemos dar una respuesta sobre este hecho, podríamos pensar que se debe a las situaciones conflictivas, por poder dar cobertura legal a la situación real.

EDAD DE LOS MENORES EN EL MOMENTO DE INICIO DE LA CONVIVENCIA:

- 0-1 años 18%.
- 1-2 años 11'5%.
- 3-5 años 21%.
- 6-8 años 17%.
- 9-11 años 19%.

EDAD DE LOS PADRES EN EL MOMENTO DEL ACOGIMIENTO:

- El 52% de los padres tienen edades comprendidas entre los 31 y 40 años.
- El 52% de las madres tienen edades comprendidas entre los 26 y 40 años.
- El 74% de las madres son mayores de 20 años.
- El 55% de los padres son mayores de 30 años.

Desconocemos datos de padres, menores de 20 años.

En un 6% de los casos, el acogimiento se ha producido cuando la madre tenía menos de 20 años.

No es la edad la que genera la situación de desprotección. El hecho de que no hay padres jóvenes podría tener que ver en qué no hay reconocimiento paterno.

Parecería que estamos en disposición de afirmar que las dificultades por ejercer la paternidad se producen en función de la edad sino de las capacidades parentales.

PARENTESCO

- Los acogedores son mayoritariamente miembros de la familia materna (65%). La familia paterna representa el 31%.
- Los abuelos son los acogedores más numerosos (36% familia materna y 20% familia paterna).
- Los tíos son un 24% de la familia materna y 11% familia paterna.

MOTIVO DEL DESAMPARO

No descubrimos nada nuevo si afirmamos que nunca hay un solo motivo de desamparo, pensamos pues, que son porcentajes sumatorios.

ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN DE EAIA
CON PADRES DE MENORES ACOGIDOS EN FAMILIA EXTENSA

Podemos decir que en el 57% se da uno o varios indicadores de negligencia. Un 42% se debe a toxicomanías de los padres. Un 34% se debe a negligencia. Un 29% se debe a enfermedad mental. Del resto de motivos, destaca ingreso en prisión

SEPARACIÓN DE LOS PADRES

- En un primer momento, un 85%.
- En un segundo momento, un 80%.

FINALIZACIÓN DEL ACOGIMIENTO

Casos cerrados en abril de 2008 (finalización de la muestra):

- Un 22% de los casos estudiados están cerrados.

Duración del acogimiento:

- 35% dura entre 3-5 años.
- 23% dura entre 6 y 10 años.
- 18% dura más de 11 años.

Motivo del cierre:

- 53% mayoría de edad.
- 15% APF (regreso con/lo los progenitores).
- 21% CRAE.

HIPOTESIS

Hemos trabajado con dos grandes hipótesis: A. Los acogimientos en familia extensa se convierten en acogimientos de carácter permanente. B. Cuando hay una situación conflictiva entre progenitores y acogedores, hay más intervención de l'EAIA.

HIPOTESIS A

Los acogimientos en familia extensa se convierten en acogimientos de carácter permanente: hay pocos retornos con los padres, se trabaja poco en esta línea cuando el acogimiento se consolida en el tiempo y la evolución positiva de los padres no implica el regreso de los menores.

Para verificar esta hipótesis hemos analizado los datos en relación a:

- Presencia de padres: La presencia regular de los padres es mayor cuando tienen relación biológica con los acogedores, el doble que en el caso de los padres cuando la relación con la familia acogedora es política. La presencia de los padres con los hijos es baja aun cuando se mantienen los porcentajes a lo largo del tiempo.
- Pronóstico de retorno. Puntualizamos que para un buen pronóstico de retorno se tiene en cuenta dos aspectos :
 - la posibilidad de que los padres vuelvan a ocuparse de los hijos, y
 - la idoneidad para el menor de plantear este regreso según la vinculación con los acogedores y con los padres.

Analizamos la diferencia entre un primer momento y un segundo momento del acogimiento.

Comprobamos que la presencia regular y el pronóstico de regreso están correlacionados, presentándose diferencias si los padres tienen relación política o biológica.

- Retornos con los progenitores:

Ha habido retornos con los padres pero en ningún caso cuando la vinculación con los acogedores era política.

- Evolución positiva

Analizando el segundo momento del acogimiento se confirma que la evolución positiva del progenitor no implica un pronóstico de retorno. Siguen presentándose diferencias entre los padres con relación política y los padres con relación biológica, dándose más incidencia de evolución positiva entre estos últimos.

- Planes de mejora: Teniendo en cuenta cuáles son las condiciones que permiten su elaboración, constatamos que la intervención técnica es mayor en el primer momento del acogimiento y cuando el progenitor es biológico. En un segundo momento el porcentaje disminuye.

Se confirma la hipótesis de que la intervención de l'EAIA con los padres para el retorno de los niños es baja y disminuye a medida que se consolida el acogimiento en el tiempo.

La intervención profesional no baja cuando se trabajan otros aspectos del acogimiento, entre ellos regular las visitas.

Confirmamos la primera hipótesis:

Si valoramos los bajos índices de presencia de los padres con los hijos, las evoluciones positivas, los buenos pronósticos de regreso, el número de regresos y los planes de mejora se nos confirma que el desamparo de los menores no se produce como un hecho coyuntural y temporal, sino como una situación que requiere de una medida alternativa a los padres de larga duración. Haría falta preguntarse si con los padres que mantienen presencia regular, se podrían encontrar nuevas formas de intervención para mejorar los pronósticos de retorno.

HIPOTESIS B

Cuando hay una situación conflictiva entre progenitores y acogedores, hay más intervención de l'EAIA.

La hipótesis que queríamos verificar era que en los casos en los cuales existía mayor conflictividad entre los padres y los acogedores, el EAIA intervenía más con los padres. Para hacer el análisis hemos trabajado con los siguientes ejes:

- Posición de los progenitores hacia el acogimiento y los acogedores: Consentimiento, convivencia con los acogedores, conflictividad y dependencia hacia los acogedores.
- Intervención de l'EAIA, que engloba entrevistas, planes de mejora, regulación de visitas,...

Respecto a la posición de los padres

Se dan porcentajes altos de consentimiento de los padres al acogimiento tanto entre progenitores con vínculo biológico como político.

Entre los parientes biológicos se mantienen en el tiempo los porcentajes de conflictividad (40% inicial, 34% en un segundo momento). En el caso de los parientes políticos inicialmente la conflictividad se produce en un 69% de los casos y pasa a ser del 59% después.

Si cruzamos los datos sobre el alto porcentaje de consentimientos y la presencia continuada en tiempo de los conflictos, deducimos que son compatibles ambos elementos. Esto nos hace deducir que la situación conflictiva tiene que ver con las relaciones familiares. Los menores son un punto más del conflicto familiar, se convierten en una manera de perpetuar el conflicto.

Los datos de la presencia de los progenitores respecto al niño nos indican que una vez pasado el primer momento, algunos padres pueden mantener y incluso recuperar el contacto con su hijo, especialmente si se trata de acogedores con vínculo biológico con el progenitor. Sí se produce una disminución en la presencia de los padres cuando el acogedor es su pariente político.

Presentan un porcentaje más bajo de conflictividad los casos en los que no hay convivencia.

Los datos nos han llevado a considerar que la dependencia económica puede ser un factor de conflicto en las relaciones padres-acogedores. Posiblemente el trabajo que se pueda hacer en relación a este factor ayude a disminuir los conflictos –planes de trabajo para la independencia-.

Intervención del EAIA

Se integran todas las actividades: entrevistas, elaboración de planes de mejora, visitas reguladas, supervisión visitas.

Los datos nos llevan a concluir que el porcentaje de planes de mejora para trabajar los conflictos entre las partes no se corresponde a los porcentajes de situación conflictiva que se han contabilizado. Es decir, no llegamos a intervenir en las situaciones conflictivas, sobre todo en el caso de vínculo político.

Respecto a la regulación de las visitas, entendemos como tal, cuando es l'EAIA quien, con consenso de las partes o no, estipula los contactos entre los progenitores y los hijos. Este es uno de los elementos importantes en la función de los EAIA durante el seguimiento de los acogimientos en familia extensa y, en general, del resto de medidas de protección. Esta medida protectora se caracteriza por ser una de las que tiene menos regulación de visitas (a diferencia de los acogimientos en institución y familia ajena). En este caso con la especificidad que, excepto cuando las visitas son supervisadas, no hay ningún representante de la administración mediando directamente en el momento del contacto entre los padres y los hijos, y son los propios acogedores y los padres los que la deben regular.

Teníamos interés en comprobar qué factor incidía en la regulación de visitas, hemos cruzado el dato con el parentesco de los acogedores, la situación de conflictividad y el pronóstico de regreso, obteniendo lo siguiente:

- El tipo de parentesco de los acogedores no es un factor determinante, aun cuando se observa una ligera tendencia a regular las visitas cuando los acogedores son paternos (abuelos o tíos).
- Cuando la relación entre acogedores y progenitores es conflictiva se incrementa el porcentaje de regulación de visitas, pero no se observa una correspondencia entre los porcentajes de conflictividad y el de regulación de visitas.
- Si se da una relación de conflicto entre progenitor con vínculo político y acogedores se regulan las visitas en el primer momento un 54% de los casos y un 15 % en el segundo.

El pronóstico de retorno si se muestra como un elemento relacionado con la regulación de las visitas. Cuando hay un buen pronóstico de los padres aumenta el porcentaje de regulación de las visitas, posiblemente porque la demanda de los padres y los consecuentes planes de trabajo aumentan las posibilidades de intervención de l'EAIA.

También hemos analizado los porcentajes de visitas supervisadas con cada uno de los progenitores en los diferentes momentos del acogimiento concluyendo que existe un desajuste entre las visitas que finalmente se supervisan y las que se consideraría necesario supervisar. En la valoración de necesidad de supervisión, los porcentajes no coinciden con los porcentajes de situación de conflicto entre acogedores y progenitores.

En general, con respecto a la regulación y supervisión de visitas podemos afirmar: No se confirma la hipótesis referida a que se regulan más visitas cuando la situación entre acogedores y padres es conflictiva. No se confirma la hipótesis que l'EAIA interviene más cuando hay conflictos entre padres y acogedores.

Debemos profundizar en los motivos que podrían ser, entre otros, la imposibilidad de los equipos técnicos para poder trabajar con los progenitores por inasistencia o desaparición, o porque los propios acogedores tienen dificultad para someterse a un regulación externa o para poner límites a los progenitores,..

La tendencia que se confirma es que se regulan más las visitas en el primer momento de acogimiento y va disminuyendo a medida que el acogimiento se alarga en el tiempo. También se observa una mayor tendencia a la regulación de visitas a los progenitores con vínculo biológico con los acogedores.

CLAVES PARA AVANZAR

- Hemos constatado que los acogimientos en familia extensa se convierten en acogimientos de carácter permanente. Esto nos hace pensar que el primer momento de la intervención con los padres debe tener un carácter prioritario, para poder discernir si hay posibilidades o no de retorno a medio plazo. El acogimiento está en un momento inicial y si va a ser temporal es preferible que los acogedores no se consoliden como figuras parentales sustitutivas para el niño. Una de las funciones del equipo responsable del seguimiento de los padres debería ser poder disminuir, en la medida de lo posible, la incertidumbre de los niños respecto a su futuro: dónde crecerán, quién los cuidará, con quién vivirán,...

Por otra parte, los datos obtenidos nos indican que el EAIA de l'Hospitalet tiene más posibilidades de intervención con los padres (visitas, planes de trabajo, presencia con los hijos,..) en los primeros momentos del acogimiento, y esto se debe poder leer como una oportunidad para incidir en el proceso.

- Otro aspecto que querríamos remarcar es que, así como la presencia del padre en la vida de su hijo se mantiene en el tiempo en aquellos casos en que el padre tiene un vínculo biológico con los acogedores, en el caso del progenitor “político” va disminuyendo su presencia. En este sentido, hay dos aspectos a tener en cuenta en relación al progenitor con vínculo político:
 - En los casos que se valore la posibilidad de regreso del menor con él, el trabajo que se precisará deberá ser más intenso y continuado que en los casos de posible regreso con el progenitor “biológico” y deberá ir acompañado del trabajo con los acogedores.
 - Si valoramos conveniente su presencia en la vida del menor, el EAIA debería poder intervenir más en la regulación de las visitas para evitar la “disminución” de este contacto que pensamos puede estar motivado no sólo por el interés del propio padre sino por la dificultad añadida del contacto con unos acogedores que no son familia directa.
- En cuanto a la situación de conflicto entre los padres y los acogedores hacemos las siguientes reflexiones:
 - La situación de conflicto es previa al acogimiento, esto podría explicar porqué no se modifica cuando el acogimiento se alarga en el tiempo.
 - Estos conflictos no son consecuencia del acogimiento. Los porcentajes de consentimiento de los padres al acogimiento son altísimos.
 - El acogimiento es un lugar más donde se manifiesta el conflicto intrafamiliar de la generación anterior a los niños tutelados.
 - No se considera necesario supervisar todos los contactos padres-hijos cuando hay una situación conflictiva entre padres y acogedores, porque este conflicto no siempre se manifiesta de forma explícita en el momento de la visita sino que más bien forma parte de la dinámica y vinculaciones entre los miembros de la familia extensa. En este caso, la regulación y supervisión de las visitas no sería, pues, una respuesta técnica que, aislada, pueda preservar al niño de este factor de riesgo sino que hará falta profundizar en otras líneas de intervención.

Así, apostamos por pensar en estrategias de intervención con los padres para que sus conflictos con los acogedores no reviertan en los niños, siendo conscientes como somos de que difícilmente los podremos resolver.

FACTORES INTERVINIENTES EN LA EVOLUCION DE LOS ACOGIMIENTOS FAMILIARES. UN ESTUDIO EN LA PROVINCIA DE ALICANTE

Ana Rosser Limiñana¹

A partir de la observación de que, en ocasiones, los procesos de acogimiento familiar de menores han de interrumpirse antes de lo previsto sin que se hayan logrado los objetivos que lo motivaron, que en muchos de estos casos la interrupción se produce tras una crisis en las relaciones entre familias y menores, y que estas rupturas a menudo abocan a los menores a nuevos procesos de institucionalización, periodos de incertidumbre respecto a su futuro e indudables secuelas a nivel emocional, minando su autoestima y su autoconfianza, se inició la presente investigación. La motivación ha sido la de determinar los posibles factores intervinientes en dichas rupturas con la intención de prevenir futuras interrupciones. Con esa intención se han analizado los expedientes del sistema de protección de menores, de la provincia de Alicante en los que se había interpuesto una medida de acogimiento familiar, entre los años 2003 y 2006 y que, en el momento del estudio habían cesado, al objeto de dilucidar las posibles razones y las variables intervinientes en estos ceses.

Los resultados reflejan la presencia de una serie de factores comunes, tanto del menor, como de la familia acogedora como del propio proceso, cuyo control debería orientar la práctica futura en los equipos de acogimiento familiar.

INTRODUCCIÓN

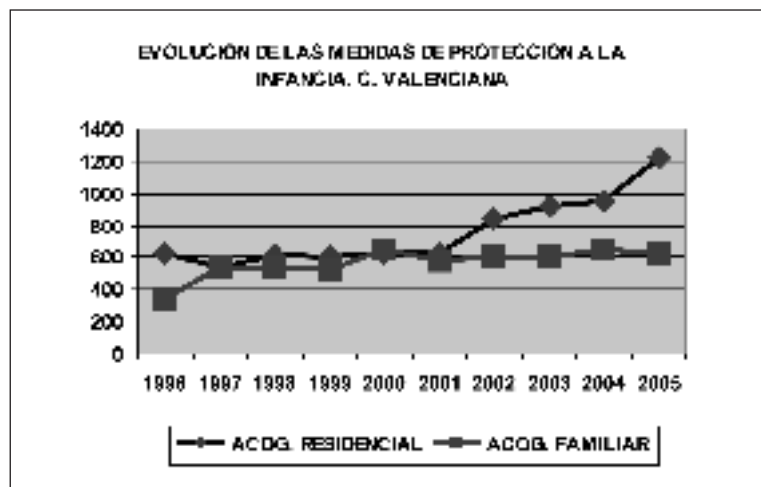
El acogimiento familiar ha ido cobrando protagonismo en España en las últimas décadas, como una medida de protección a la infancia en situación de riesgo, diferente y alternativa a la institucionalización de los menores, y con considerables ventajas frente a esta última por cuanto suponía que el menor mantuviera, durante el tiempo que hubiera de permanecer alejado de su familia nuclear, una experiencia de vida familiar.

Lo que en los años 80 empezó a desarrollarse tímidamente en algunas comunidades autónomas como un intento de dar soporte técnico a un fenómeno ya existente en la sociedad, como era el apoyo social que prestaban unas familias a otras en el cuidado de los hijos

¹ Universidad de Alicante. Departamento de Comunicación y Psicología Social.

cuando estas se encontraban en dificultades, fue cobrando personalidad propia, al amparo de un marco legal. Primero de una forma más general, con la Ley 11/87, y posteriormente, con la reforma del Código Civil y la promulgación de la Ley Orgánica 1/96 de Protección Jurídica del Menor, fue diferenciándose y clarificándose en función de sus objetivos y de las circunstancias que concurrían en cada uno de los casos.

Durante algunos años (véase estadísticas del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, cuadro 1) esta medida llegó a equiparse en número a los acogimientos residenciales, si bien a partir del año 2001 los datos demuestran un estancamiento de los acogimientos familiares frente a los internamientos.



Cuadro 1: Evolución de los acogimientos en España

Las razones de este fenómeno están aún por clarificar pero, muy posiblemente, las dificultades encontradas en su puesta en marcha (reconocimiento institucional, captación de familias, preparación adecuada de estas, desarrollo de equipos de apoyo, etc.), y el número de casos que se interrumpían antes de lo previsto han supuesto un freno a su implantación. La convicción de que el acogimiento familiar supone una medida de integración familiar adecuada para muchos de los casos de desprotección infantil y con demostradas ventajas sobre otras medidas de protección nos lleva a la necesaria reflexión de todos los elementos que impiden su correcta implementación, al objeto de poder propiciar medidas de acogimiento a la medida para cada caso y, por tanto, con más garantías de éxito.

En particular, sobre los factores intervinientes en los acogimientos, la investigación tanto española como extranjera señala determinadas variables tanto de los menores como de las familias acogedoras e incluso, del propio proceso, la modalidades, la temporalidad, etc., que podían tener una influencia en el éxito o fracaso de aquellos.

En concreto, los datos señalan las ventajas de los acogimientos en familia extensa frente a los que se producen con familia ajena por cuanto los primeros garantizan la continuidad y estabilidad de las relaciones, proporcionando un mayor sentido de pertenencia. Sin embargo, también señalan que los acogedores de familia ajena reciben más formación y apoyo que los de familia extensa, siendo este aspecto señalado por autores como Triseliotis et al (2000) como uno de los más poderosos predictores de éxito de los acogimientos.

También ha demostrado tener relevancia la edad de los acogedores, asociándose mejores resultados a edades entre los 45 y 55 años, o su nivel educativo apareciendo una mayor

estabilidad en los acogimientos llevados a cabo por acogedores de niveles educativos bajos y medios.

Respecto a las características de los menores, las investigaciones también suelen coincidir en la importancia de la edad en la evolución de los acogimientos, con una mayor incidencia de interrupciones en adolescentes. La tasa de interrupciones se incrementaba cuando a la edad se asociaba la presencia de problemas de conducta.

OBJETIVOS

A partir de los datos que aporta la investigación, y la realidad detectada en los Servicios de Protección a Infancia de la Dirección Territorial de Bienestar Social de Alicante, donde la secuencia de interrupciones imprevistas en determinados acogimientos estaba suponiendo no solo un grave obstáculo para el desarrollo de los menores y su estabilidad emocional, sino que también estaba sembrando las dudas y la desconfianza entre los profesionales sobre las posibilidades y bondades de esta medida, se planteó, como objetivo de este trabajo, la posibilidad de detectar la existencia de factores relacionados con estas interrupciones, en aras a su prevención y control, propiciando mayores garantías de éxito a los acogimientos.

METODOLOGIA

Con esa finalidad se seleccionaron los expedientes de menores existentes en la Sección de Menores de la Dirección Territorial de Bienestar Social de Alicante con los que se había propuesto una medida de acogimiento familiar y que en el momento del estudio ya habían cesado.

Para acotar la muestra, se seleccionaron los expedientes de esas características sobre los que se había propuesto una medida de acogimiento familiar entre 2003 y 2006.

Por otra parte, la evidencia que daba la experiencia sobre el hecho de que las interrupciones de los acogimientos por causas imputables a las características de los menores se daban con los niños más mayores nos llevó a acotar la muestra a los casos de cese con menores de 9 o más años.

Finalmente, se obtuvo información de 75 expedientes. Su estudio se realizó en base a una planilla que recogía variables de los menores y sus familias de origen, así como de las causas por las que se adoptó una medida de protección, sobre los acogedores y sobre las propias características del acogimiento, su modalidad, temporalidad, etc.

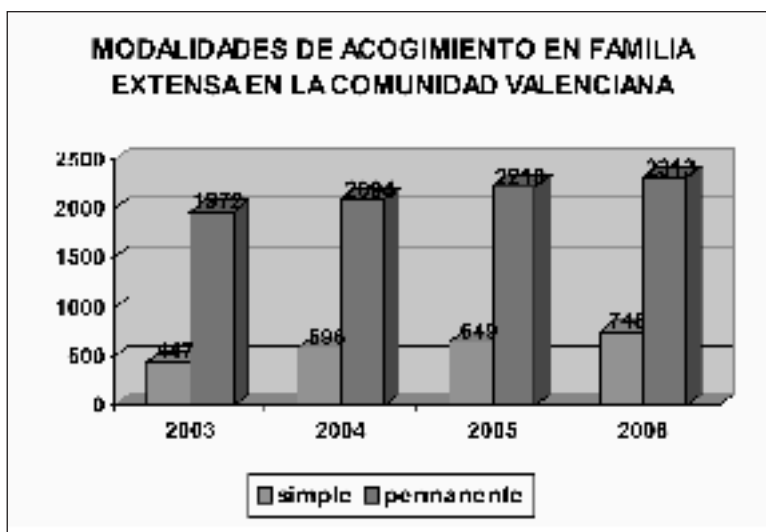
Las causas de cese se diferenciaron en cuatro tipos: cese o cambio de medida a criterio de los profesionales, por mayoría de edad, como consecuencia de una ruptura entre acogedores y acogidos y por otras causas.

Finalmente, mediante el SPSS 15.0 para windows, se realizó un estudio estadístico de los datos.

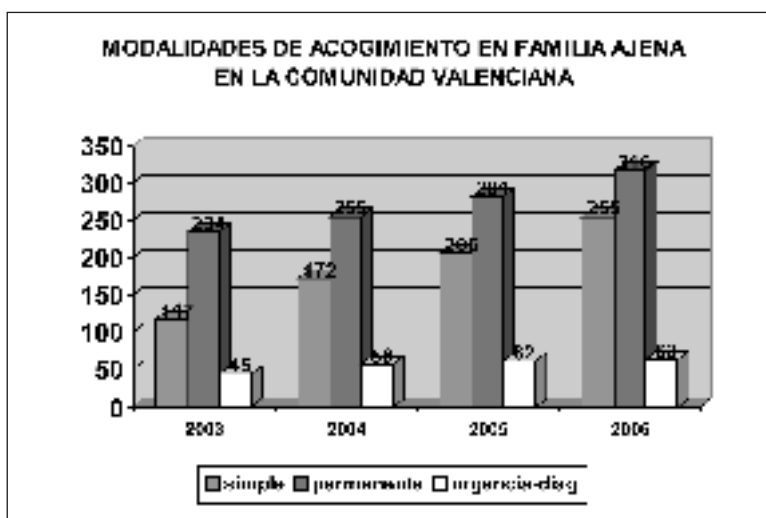
EVALUACION

Partíamos de unos datos generales sobre la implantación del programa de acogimiento familiar en la comunidad valenciana que reflejaba diferencias importantes en el nº de acogimientos según su finalidad y la tipología de familia, que, como veremos más adelante, condicionan las conclusiones de nuestro estudio:

- a. El número de acogimientos familiares en familia extensa es mucho mayor que en familia ajena:



- b. El número de acogimientos permanentes, tanto en familia extensa como en familia ajena, es mucho mayor que el de los acogimientos simples.



A partir de estos datos y de acotar la muestra tal y como se reflejaba en el apartado anterior, en primer lugar, se realizó un estudio descriptivo del que sólo destacaremos las características principales.

Posteriormente se analizó la relación entre las diferentes variables y los motivos de cese de la medida, de las que mencionaremos aquellas que nos han parecido más relevantes.

ESTUDIO DESCRIPTIVO

La muestra cuenta con 75 casos, 28 niñas y 47 varones (Gráfico 1).

Sus edades estaban comprendidas entre los 9 y los 18 años, distribuyéndose según se refleja en el siguiente gráfico, un 24,7% de 9 a 12 años y un 45,5% de 12 a 15 años y un 29,9% mayores de 15 años (Gráfico 2).

FACTORES INTERVINIENTES EN LA EVOLUCIÓN DE LOS ACOGIMIENTOS FAMILIARES

Atendiendo a las modalidades de acogimiento según su finalidad, entre las que, obviamente, no se da ningún caso de acogimiento preadoptivo, encontramos que un 42,7% fueron acogimientos permanentes y el resto, un 57,3%, simples (Gráfico 3).

Según el grado de parentesco entre acogedores y acogidos, un 74,7% de los acogedores formaban parte de la familia extensa del menor acogido, un 8% no mantenían ningún grado de parentesco (familia ajena) y un 17,3% tenían algún tipo de relación previa con el menor diferente del parentesco (familia afín) (Gráfico 4).

El análisis de la edad de los acogedores refleja una distribución bastante homogénea entre las diferentes franjas de edad, con una media de 47 años los acogedores y 48 las acogedoras, aunque con un importante número de acogedoras mayores de 60 años (Gráfico 5).

Si comparamos los datos en relación al grado de parentesco de los acogedores con los menores nos encontramos con que el 48,5% de los acogedores y el 51,1% de las acogedoras mayores de 50 años son familia extensa, siendo el bloque más importante de edad, un 31,1% el de acogedoras de familia extensa.

El nivel educativo de estas familias, visto en su totalidad, también se distribuye equitativamente. Sin embargo, cuando dividimos la muestra en función del grado de parentesco con los menores observamos importantes diferencias, siendo el nivel de estudios medio de las familias extensas bastante más bajo que el de las familias ajenas (Gráfico 6).

El estudio del nivel económico de las familias indica distribuciones similares (Gráfico 7), con mayores ingresos de media entre las familias ajenas.

Entre las familias acogedoras, algo más de la mitad, el 56,6% tenían hijos y algo más de un tercio, el 37,5% habían acogido a otros menores con anterioridad si bien, en este caso vuelven a aparecer las diferencias según fueran familia extensa o ajena; mientras entre las familias ajenas el 66,7% habían acogido a otros menores solo lo habían hecho el 20% de las familias extensas (Gráfico 8).

Finalmente, el objeto de nuestro trabajo, era el análisis de los expedientes de acogimiento familiar del periodo seleccionado que habían cesado. Las causas de la finalización del acogimiento se han distribuido de la siguiente manera: cerca de la mitad de los casos, el 44% cesaron a criterio de los profesionales del Equipo de acogimiento, por haberse conseguido los objetivos previstos o por considerar que otra alternativa sería más favorable para el caso; un 36% cesaron de forma imprevista, generalmente como consecuencia de los problemas surgidos en la convivencia, un 12% lo fueron porque los acogidos habían alcanzado la mayoría de edad y un 8% por otras razones.

Cuando dividíamos a las familias según existiera o no parentesco con los menores nos encontramos con diferencias entre unas y otras, fundamentalmente porque el porcentaje de ceses en nuestra muestra es mucho mayor en los acogimientos en familia extensa (Gráfico 9 y 10).

RELACIONES ENTRE VARIABLES

A partir de este momento, enfocamos el análisis al objetivo del trabajo: ver la posible relación entre determinadas variables, tanto del menor como de la familia acogedora como del proceso de acogimiento que pueden estar interviniendo en la interrupción de los acogimientos.

Si atendemos en primer lugar a las características de los menores comprobamos que el sexo de los menores no parece incidir en la evolución de los mismos pues el porcentaje de varones y mujeres es similar en tasa de interrupciones, con un ligero incremento de los primeros (59,3%) que no resulta significativo a nivel estadístico.

Sin embargo, la edad de los menores se manifiesta como un claro factor interviniente; tanto la edad a la que fueron acogidos, como la edad a la que se produce la interrupción. En ambos casos, el bloque mayoritario se presenta en los menores entre 12 y 15 años (63% y 59,3% respectivamente), seguido del grupo de mayores de 15 años (22,2% y 37% respectivamente).

Respecto a sus antecedentes, observamos que un porcentaje importante de los casos de interrupción venían de otras medidas de protección, el 36,4% habían estado en acogimiento residencial y el mismo porcentaje en acogimiento familiar.

Al analizar cual fue el destino de estos menores tras la interrupción de los acogimientos comprobamos que con la mayoría de ellos, un 55,6%, se adoptó una medida de acogimiento residencial, aunque también es llamativo el porcentaje de casos que retornaron con su familia de origen, un 29,6%.

Entre las posibles causas mencionadas por los acogedores para renunciar al acogimiento se encuentran los problemas de conducta y la falta de habilidades para controlarlos. Los datos reflejan que el nº de casos con un empeoramiento de estos problemas durante el acogimiento fue muy llamativo, detectándose en el 86,4% de los casos de ruptura.

La otra vertiente del estudio era ver qué variables de los acogedores podían estar interviniendo en la evolución de los acogimientos. En este sentido, comprobamos que la edad de los acogedores no se manifiesta como una variable significativa en las interrupciones, aunque los mayores porcentajes de interrupción se manifiestan en familias con un rango de edad entre los 30 y 50 años.

Tampoco el nivel educativo ni el económico de estos afectaba significativamente a los resultados.

Respecto a la composición de la familia acogedora, la mayor tasa de interrupciones, el 77,8%, se produjo en familias formadas por un matrimonio.

Los casos con existencia de hijos propios presentaban un porcentaje, algo mayor de rupturas, el 57,1%, pero este tampoco era significativo.

Aunque los expedientes solo recogían esta información en 8 casos, sí resultó significativo, sin embargo el hecho de haber tenido otros acogimientos con anterioridad. En los 3 casos con ruptura era el primer acogimiento:

En cuanto al estilo educativo practicado por los acogedores, a juicio de los profesionales del equipo de acogimiento, y también en aquellos casos en los que los informes obrantes en el expediente así lo reflejaban, el estilo autoritario tenía que ver con la mitad de las interrupciones, aunque su relevancia tampoco resulta significativa a nivel estadístico. En todos los casos se trataba de acogidos de 12 o más años.

Si nos centramos en aspectos del proceso, el tipo de acogimiento según su finalidad, tipología de familia, número de acogidos, la existencia de contacto con la familia de origen, etc. aparecen resultados interesantes.

FACTORES INTERVINIENTES EN LA EVOLUCIÓN DE LOS ACOGIMIENTOS FAMILIARES

En este sentido, los datos de nuestro estudio señalan que la mayoría de las interrupciones de acogimiento debidas a una ruptura, un 85,2%, se han producido en acogimientos permanentes.

Igualmente observamos que la mayoría de estas interrupciones, un 74,1% (88,9% si incluimos la familia afín) se dieron en casos donde la familia acogedora mantenía algún grado de parentesco con el acogido.

Estas rupturas se produjeron en mayor medida (68,2%) en casos en los que solamente se había acogido a un menor:

El hecho de que durante el acogimiento se hubieran mantenido contactos (visitas) con la familia biológica no parecía ser un elemento determinante: un 45,5% sí habían tenido visitas y un 55,5%, no.

Un elemento crucial de la investigación que era averiguar hasta qué punto las familias habían contado con apoyo profesional durante el acogimiento y si había diferencias en este sentido entre los diferentes tipos de acogimiento, no ha podido ser evaluado porque el dato no aparece reflejado como tal en los expedientes.

CONCLUSIONES

La primera reflexión sobre los datos obtenidos es la prudencia con la que se deben abordar los resultados de cara a la elaboración de conclusiones, por el reducido número de casos y por el hecho de que los mismos, se refieren a una realidad concreta, la del programa de acogimiento familiar de la provincia de Alicante, y a una muestra, que, como ya apuntábamos en el apartado 4, no están representados equitativamente los diferentes tipos de acogimiento y de familia acogedora ni tampoco la tipología de menores. En cualquier caso, sí que muestra un retrato robot de la realidad antes mencionada, de la que pueden derivarse conclusiones para la práctica en este contexto concreto.

La siguiente cuestión a tener en cuenta, es la variabilidad de los datos que se reflejan en los informes y, en muchos casos, la falta de información que hubiera sido de interés no sólo en un estudio retrospectivo como el que nos ocupa sino, y sobre todo, en el momento de la toma de decisiones.

Si nos centramos en los resultados obtenidos vemos cómo algunos de ellos corroboran lo manifestado en otros estudios, pero también encontramos importantes diferencias que podrían ser consecuencia de la práctica profesional en el ámbito provincial del estudio y que iremos señalando.

En primer lugar, vemos que variables de los menores como el sexo no tienen relevancia en la evolución de los acogimientos, al igual que en anteriores estudios (Montserrat, 2006; Del valle et als, 2002, Berrick, 1998; etc.)

Sin embargo en nuestro trabajo la edad de los menores cuando fueron acogidos y la edad en el momento de la interrupción se muestran como factores con clara significación en la evolución de los acogimientos. En consonancia con otros trabajos, se comprueba que los acogimientos de adolescentes tienen un mayor riesgo de interrupción (Triseliotis, 1989; Berridge, 1997;) y que existe un riesgo mayor de que se produzcan crisis en la convivencia entre los 12 y 15 años que con posterioridad (Moffat y Thobun, 2001, citados por Del Valle et als, 2008).

La problemática conductual y su empeoramiento aparecen así mismo como un elemento protagonista en los casos de interrupción del acogimiento, al igual que en otras investigaciones realizadas en nuestro país y en el extranjero (Proch y Taber, 1987; Berridge, 1997;

Otro dato llamativo y común a otros trabajos (McDonald et al, 1991) es el número de menores cuyo acogimiento cesó por ruptura que habían pasado por otras medidas de protección, bien un acogimiento residencial (36,4%), bien un acogimiento familiar (36,4%).

Respecto a las familias acogedoras, no parece que aspectos sociodemográficos como su edad, estudios, nivel económico o composición familiar, hayan tenido un peso relevante en la evolución de los acogimientos. Sin embargo, a pesar de contar con información de pocos casos, llama la atención la importancia que parecen tener en esta los estilos de crianza de los acogedores, siendo el estilo autoritario el que más propicia las rupturas en el acogimiento de adolescentes. Igualmente, la falta de experiencia previa en acogimientos también parece manifestarse como un factor de riesgo en el acogimiento de adolescentes.

La literatura sobre el tema (Triseliotis, 1989) también ha incidido en la influencia de que existan o no hijos propios en la familia acogedora y de acoger simultáneamente a más de un menor, como elementos que aportan elementos ventajosos pero que también pueden convertirse en una fuente de conflictos.

Los resultados de nuestro trabajo apuntan a una distribución más o menos equitativa de los casos de ruptura entre las familias con hijos propios o sin ellos lo que, en principio nos induce a pensar que serían otros elementos de la familia como sus estilos de crianza, competencia educativa, etc. los que pueden hacer que una situación de este tipo llegue a desbordar a los acogedores hasta ocasionar la interrupción del acogimiento.

El otro aspecto, los acogimientos múltiples, de más de un menor simultáneamente no se manifiestan como elemento de riesgo, ya que la tasa de ruptura en estos casos es sensiblemente menor que cuando se ha acogido a un solo niño.

Si analizamos aspectos procedimentales y los relacionamos con la tasa de interrupciones vemos que, en contra de los datos mayoritarios de la literatura que señalan los acogimientos permanentes como más estables y con menos tasas de interrupción nuestro estudio arroja mayores tasas de interrupción en los acogimientos permanentes que en los simples.

Las razones de esta discrepancia pueden estar relacionadas con la evidente tendencia a su establecimiento, en detrimento de otras fórmulas más adecuadas a las características de los menores y que propiciarán el reagrupamiento familiar.

También señala la investigación que los acogimientos que se realizan en familia extensa como más ventajosos para los menores, y presentan menores tasas de interrupción. Sin embargo, en nuestro estudio la tasa de interrupciones es mayor en los acogimientos que se realizan en familia extensa que en aquellos que se realizan con familias ajenas.

Posiblemente estos resultados tengan que ver con la manifiesta tendencia a optar por los acogimientos en familia extensa, considerando sus potenciales virtudes pero obviando o no analizando los posibles riesgos. La conclusión inmediata es que el acogimiento en familia extensa no siempre es el más deseable y optar por él requiere un análisis minucioso para ver si los familiares contarán con las características necesarias para hacer frente al acogimiento, especialmente cuando se trata de acoger a adolescentes. La otra conclusión es que, si bien los acogimientos en familia ajena tienen una implementación más compleja (captar, formar, seleccionar y supervisar a las familias) no se está potenciando suficientemente el recurso cuando la práctica demuestra su eficacia, especialmente para determinados casos, precisamente porque las familias han sido formadas, valoradas y supervisadas.

CLAVES PARA AVANZAR

CONSIDERACIONES PARA LA PRACTICA EN LOS PROGRAMAS DE ACOGIMIENTO FAMILIAR

Con todo lo comentado hasta ahora, a nadie se le escapa que el acogimiento familiar es una figura de protección que siempre supone un riesgo, por cuanto se trata de acoplar un menor, de forma temporal o definitiva, a un sistema de vida, habitualmente distinto al que ha llevado hasta ese momento, en un entorno familiar normalizado y en un contexto generalmente no profesionalizado. Estos obstáculos no deberían conducir a un retraimiento en la puesta en marcha de nuevos acogimientos familiares sino, más bien al contrario, cuidar y controlar las variables que la investigación ha demostrado que son potenciales factores de riesgo o factores protectores, para tenerlos en cuenta en el día a día de los equipos de acogimiento.

Las claves, si las hay, para evitar las interrupciones en los acogimientos necesariamente han de contemplar:

- Una información y una preparación previa de las familias para que conozcan de antemano la situación que van a afrontar y valoren si se sienten preparados para ello, dotándoles de herramientas para mejorar su competencia.
- Mejorar los procesos de preparación, valoración y selección de las familias, incluso, cuando se opta por un acogimiento en familia extensa, seleccionando aquella que realmente reúna las condiciones adecuadas para las características del caso.
- Además, si entendemos que los procesos son complejos, necesariamente las familias deben sentirse asesoradas y apoyadas por los profesionales.

Y por supuesto, si a nadie se le escapa que, aun cuando los vínculos afectivos entre menor y familia son sólidos, pueden darse situaciones de gran tensión y conflicto, tendríamos que pensar en:

- La necesidad de generar recursos que ofrezcan periodos de “tregua”, estancias de “respiro” que permitan al menor reflexionar desde la distancia sobre todo lo que esta pasando y a las familias bajar el nivel de tensión y prepararse para enfrentarse de nuevo a la situación de acogimiento.
- Contar con familias “especializadas” para casos especiales, con unas características, una preparación, una disponibilidad y una remuneración diferenciadas.

A lo largo de toda la exposición también hemos visto que los menores suelen arrastrar pérdidas, incertidumbres, desfases en su desarrollo. Además, como consecuencia de todo ello, algunos presentan dificultades en su desarrollo socio-personal, problemas emocionales y conductuales y dificultades para establecer relaciones de apego.

Prevenir el fracaso, por tanto, supondría también:

- Evitar largas institucionalizaciones o cambios innecesarios de familia, diseñando planes de intervención ajustados a las circunstancias de cada caso.

- Preparar a los menores para la medida de acogimiento familiar: cuanto mejor se los prepare para el acogimiento, explicándoles cuál es la situación, por qué se llega a ella, qué perspectivas existen, qué va a ocurrir con ellos en los próximos meses o años, quiénes son los acogedores y por qué les acogen, qué va a pasar con sus padres y con la relación con ellos, etc., cuanto mejor se haga esta preparación, tanto más probable es que el acogimiento se desarrolle de forma positiva.
- Seguimiento y apoyo durante el proceso de integración y después, especialmente en los periodos más críticos, como la adolescencia, abordando, si es preciso, sus problemáticas psicológicas con recursos terapéuticos.

En definitiva, debemos contar con dos vías de actuación para prevenir o disminuir el fracaso de los acogimientos:

- La información y preparación adecuada de familias acogedoras y menores antes de iniciarse el acogimiento, cuidando el proceso de asignación.
- El seguimiento y apoyo psicológico a la familia y al menor durante todo el proceso de adaptación y en aquellas etapas que se presupongan más complejas como la adolescencia.

BIBLIOGRAFIA

AMOROS, P.; PALACIOS, J. (2004) Acogimiento familiar. Alianza. Madrid

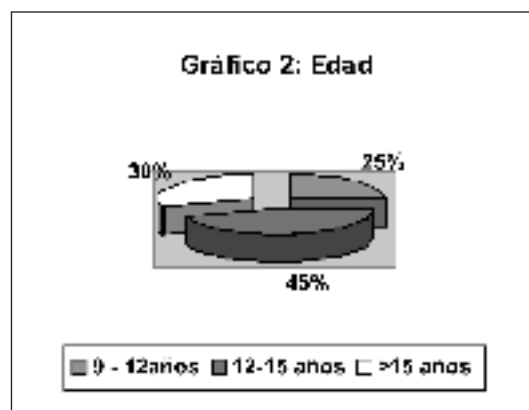
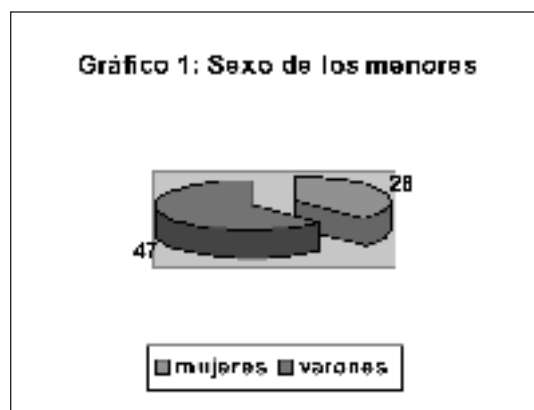
DEL VALLE, J.; BRAVO, A. (2003) Situación actual del acogimiento familiar en España. Universidad de Oviedo. http://www.mtin.es/inicioas/observatoriodeinfancia/documentos/Informe_acogida_familiar.pdf

DEL VALLE, J.; LOPEZ, M.; MONSERRAT, C.; BRAVO, A. (2008) El acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados. Ministerio de Educación, política social y deporte. Madrid

DE PAUL, J.; ARRUABARENA, M.I. (2006) Manual de protección infantil. Masson. Barcelona

TRISELIOTIS, J. (1989) Foster Care Outcomes. A review of key research findings. Adoption and fostering, 13, 5-17.

GRAFICOS ESTUDIO DESCRIPTIVO

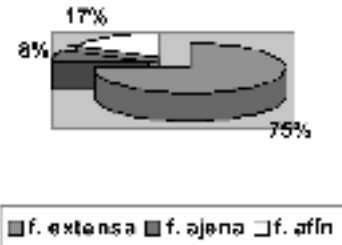


FACTORES INTERVINIENTES EN LA EVOLUCIÓN
DE LOS ACOGIEMIENTOS FAMILIARES

Gráfico 3: Finalidad acogimiento



Graf. 4: Grado de parentesco



Graf. 5: Edad acogedores

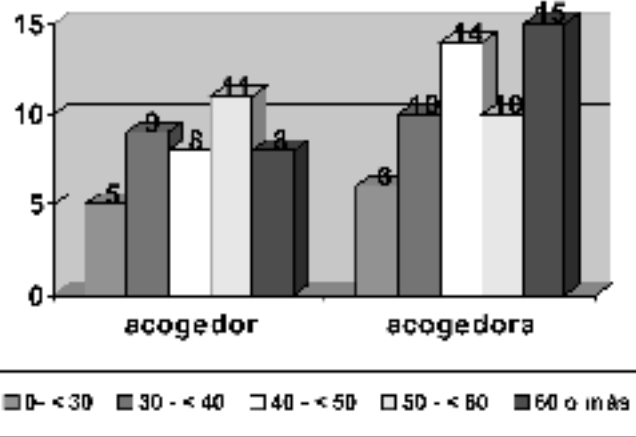
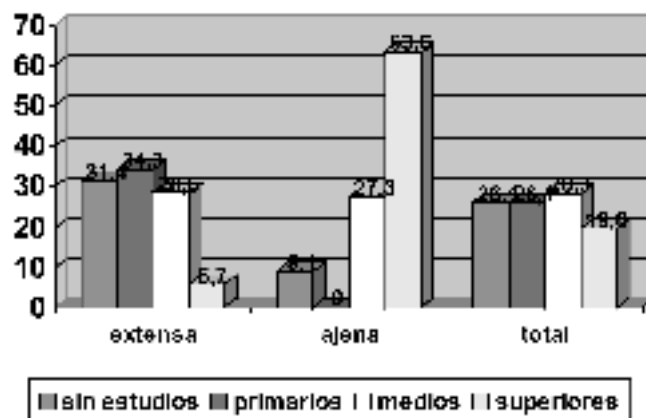
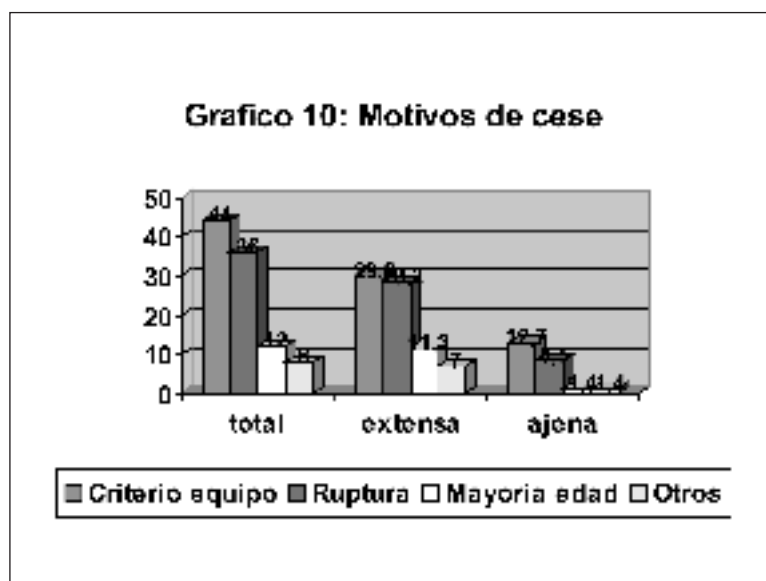
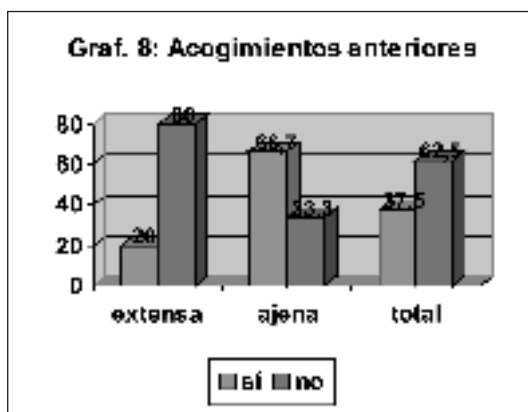
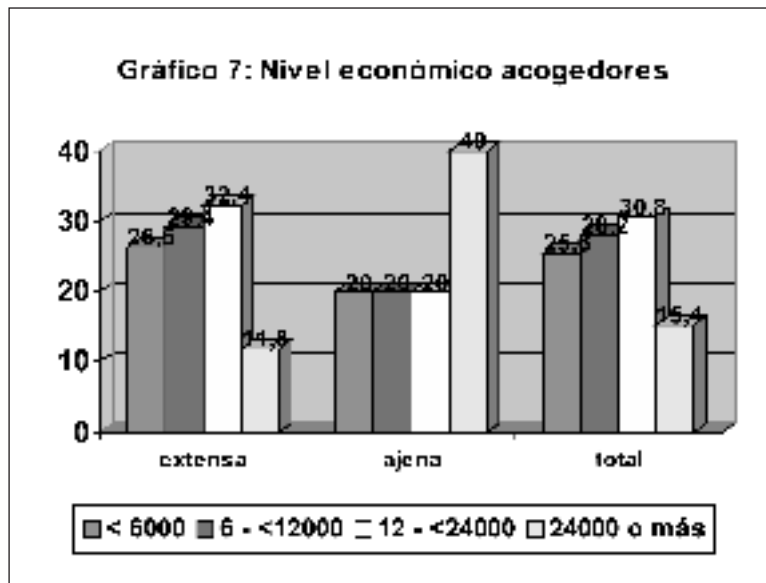


Gráfico 6: Nivel educativo acogedores





UNA EXPERIENCIA ECOSISTÉMICA EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES

Lola Ordóñez Suárez¹

Presentamos a continuación un estudio descriptivo elaborado con la intención de conocer los factores de éxito en las Reunificaciones Familiares de menores tutelados con sus familias de origen.

El estudio estuvo basado en la percepción de los profesionales de protección infantil directamente encargados del estudio y la valoración de situaciones de maltrato infantil.

Para ello, se consideró que, hasta el momento, muchos de los autores que investigan esta temática centraron los criterios de éxito para la Reunificación Familiar en factores relativos a la familia, como pronosticadores de la recuperabilidad de las mismas (De Paúl y Arruabarrena, 1996; Bullock, 1993; Fuertes, 1996; López y cols., 1995).

En esta investigación se exploró si, tal y como plantea el Modelo Ecosistémico (Belsky, 1980), existen otros factores implicados, además de los factores familiares estudiados, tales como factores relativos a la intervención de los Servicios de Protección de Menores y/o de los recursos de la red social, que puedan mostrar su influencia en el éxito posterior de la Reunificación Familiar.

Se utilizó un cuestionario auto-aplicado, de 30 ítems y formato semi-estructurado, elaborado para este fin.

Finalmente, el análisis estadístico confirmó la importancia de los factores familiares, pero también la relevancia de factores relativos a la intervención desde los Servicios de Protección de Menores y de la red de apoyo social.

La experiencia de los profesionales en el ámbito de la protección a la infancia ha demostrado que, salvo en los casos de extrema necesidad, la mejor protección a la infancia es la intervención previa sobre aquellas circunstancias que puedan generar una desprotección, procurando evitar la separación del menor de su entorno familiar y social. (De Paúl y Arruabarrena, 1996).

¹ Psicóloga. Terapeuta Familiar. Sevilla.

A pesar de trabajar en esta línea desde el ámbito de la protección infantil, no todas las situaciones se detectan a tiempo de realizar intervenciones efectivas que eviten la separación, por lo que en muchos casos es necesario, ante la gravedad de la situación, tutelar al/los menores y valorar entonces las posibilidades que tiene la familia de volver a ejercer sus funciones de protección y cuidado.

Afortunadamente, existen situaciones en las que tras un tiempo de intervención se produce la necesaria recuperabilidad de las circunstancias familiares, llegándose a dar la Reunificación Familiar de los menores con sus familias.

Aún así, no todas las Reunificaciones Familiares son exitosas y en ocasiones encontramos casos de menores que poco tiempo después, deben ser tutelados de nuevo, dado que la inestabilidad de los cambios familiares conseguidos han originado nuevamente situaciones de desprotección.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE REUNIFICACIÓN FAMILIAR

Hasta ahora diversos autores han establecido criterios de éxito para la Reunificación Familiar centrados fundamentalmente en factores relacionados con la familia que pueden pronosticar su recuperabilidad (De Paúl y Arruabarrena, 1996; Bullock, 1993; Fuertes, 1996; López y cols., 1995).

No obstante, como se expuso anteriormente, la experiencia nos muestra que no todas las reunificaciones son exitosas, circunstancia que hace plantearnos diversas explicaciones.

La primera de ellas, entendemos que puede ser relativa a la subjetividad de los conceptos expuestos (Martín, 2005) dado que en los manuales no se especifica cómo valorar la consecución de cada uno de los criterios establecidos.

Y en segundo lugar, los criterios expuestos son factores que se centran en las familias y su dinámica relacional en torno al maltrato vivido, pero no se tiene en cuenta la teoría ecosistémica del maltrato infantil (Belsky, 1980) según la cual habría que contemplar otros factores, por ejemplo, relativos al tipo y calidad de la intervención, la tipología del maltrato, y/o aquellos otros que puedan estar influyendo desde el resto de los sistemas implicados (micro-, exo-, macro-) en los resultados.

Así, se plantea esta investigación para el estudio de esos otros factores en consonancia con el modelo Ecosistémico. Los resultados respaldarían las recientes investigaciones que sostienen la importancia del tipo de intervención que se dirige a la familia (Martín, 2005).

De esta manera, entendemos la intervención para la Reunificación Familiar en casos de maltrato infantil como una piedra angular con tres vértices sobre los que apoyarse y de los cuales depende básicamente la recuperabilidad de la familia. Estos son: la implicación de la propia familia, la intervención de los Servicios de Protección de Menores, como responsables en la toma de decisiones respecto a los menores tutelados y sus familias y por último, la intervención del resto de los recursos de la red de apoyo social, es decir, del resto de instituciones de su comunidad a las que pertenece la familia (Belsky, 1980).

EL PAPEL DE LOS PROFESIONALES DEL SPM EN LA INTERVENCIÓN

EL SERVICIO DE PROTECCIÓN DE MENORES:

Para enmarcar el Servicio de protección de Menores dentro del ámbito legislativo nos remitimos en el ámbito estatal a la creación de la *Ley Orgánica 1/1996, de 15 de*

enero, de Protección Jurídica del Menor. Esta constituye un amplio marco jurídico, para la protección a la infancia, al vincular a todos los poderes públicos, instituciones, ciudadanos y padres de cualquier menor necesitado de ser protegido por la Administración. En su artículo 11 expone como principios rectores de los poderes públicos:

- a) *La supremacía del interés del menor.*
- b) *El mantenimiento del menor en el medio familiar de origen, salvo que no sea conveniente para su interés.*

Su filosofía se encamina hacia actuaciones que pretenden evitar la separación del menor de su familia biológica y, en los casos que fuera necesario, valorar la posibilidad del retorno, modificando las circunstancias que dieron lugar a la separación.

Si nada de esto fuera posible, se buscarán entonces otras alternativas en las que siempre prime el interés supremo del menor y, de este modo, su bienestar.

Centrándonos en el papel del Servicio de Protección de Menores, los resultados encontrados en la investigación apuntan a que efectivamente, tal y como planteábamos, los profesionales preguntados consideran que determinadas características de la intervención influyen en el éxito de la Reunificación Familiar.

Por una parte, resulta de vital importancia el tiempo total de intervención en el caso, dado que a su vez esto implica un mayor tiempo de internamiento del menor y, tal como apuntan otras investigaciones, cuanto más se prolongue la separación de su familia menos probable es el éxito de la reunificación (Sánchez, 2001).

Por otra parte, los profesionales consideraron que uno de los motivos significativos para que se produjera el cambio era la intervención profesional.

Este dato respalda la idea tomada de Martín (2005) cuando expone que *“aunque la relación de colaboración con el profesional por si sola no resuelve los problemas, la solución de los mismos se dificulta enormemente si no se cuenta con ella”* (O’Hanlon, 2001).

Además, va en la línea de la teoría ecosistémica de Belsky (1980) y por tanto, apoya nuestra hipótesis acerca de la influencia de la intervención al encontrarla significativa para el cambio.

Aún así, a pesar de que los profesionales perciben que la intervención del SPM es fundamental para que la familia cambie y que dicho cambio conlleve una reunificación exitosa, es fundamental analizar si, además, tal y como apuntan autores como Martín (2005) la percepción del profesional de protección sobre los factores del cambio influyen en los resultados de la RF.

De los resultados de nuestro análisis se halló que la autopercepción del profesional sobre la influencia que tiene su papel en el cambio, a través de la intervención directa con la familia, no es significativa en los casos de éxito. Por el contrario, sólo encuentran tal relación entre mayor coordinación interprofesional y tramitación del expediente. Por otra parte, sí es consciente que en los casos de no éxito su labor (Martín, 2005) estuvo más centrada en tareas relativas a la tramitación del expediente, frente a la menor presencia de tareas de apoyo, asesoramiento y orientación a la familia o de coordinación interinstitucional con el resto de profesionales implicados.

Esta idea cobra vital importancia si tenemos en cuenta que diversos autores apuntan que, incluso en los marcos coactivos de intervención (Cirillo y Di Blasio, 1991), los

resultados positivos del caso están en función de que el técnico sea capaz de crear una relación de alianza con los clientes, considerándose la calidad de la relación profesional-familia un criterio de éxito prioritario para la intervención y de este modo para el éxito de la Reunificación Familiar (Fuertes, 1996; López y cols., 1995; Martín, 2005).

Otro aspecto a destacar es la satisfacción del profesional del Servicio de Protección de Menores con su intervención, dado que cabría esperar que en los casos de éxito (RFE) existiera una correlación positiva con su satisfacción con la misma. No obstante, no encontramos tal correlación.

En este sentido, Martín (2005) señala que *“hay que tomar en consideración los recursos con los que cuenta un dispositivo público como el estudiado”*.

La escasez de recursos personales y materiales es especialmente notoria en los servicios de protección a la infancia, lo que supone en definitiva que el profesional se enfrente a situaciones problemáticas y decisiones difíciles, no siempre con los recursos que serían necesarios para tener datos claros sobre los que apoyarse (Martín, 2005).

EL PAPEL DE LA RED DE APOYO SOCIAL

Por último, cuando nos planteamos el papel de la red social de apoyo formal en el éxito de la Reunificación Familiar. Los resultados de la investigación apuntaron a que no existía una diferencia significativa entre los casos en los que se produjo el éxito de la reunificación familiar y los que no se produjo, sino que por el contrario, tal y como tradicionalmente ha venido sucediendo, el único agente social implicado en ambos casos son los Servicios Sociales Comunitarios.

Únicamente se encontró una correlación negativa entre Servicios Sociales y los Equipos de Tratamiento Familiar que forman parte de los Servicios Sociales Especializados. Esta correspondencia parece estar relacionada con el tipo de intervención que ambos recursos ofrecen. Así, los primeros se centran en ofrecer a las familias ayudas psicosociales y económicas puntuales, frente a los segundos que representan un recurso más especializado ofreciendo apoyo social, educativo y terapéutico con una intervención intensiva.

Por tanto, la mayor implicación de los Equipos de Especializados puede ser influyente y un dato a evaluar con mayor detenimiento en futuras investigaciones que incidan en la importancia de su intervención para el éxito.

En definitiva, respecto al tercer factor que se valora, la investigación muestra que, en general, la participación de las Instituciones implicadas en la red de protección a la infancia es bastante baja. Según los datos, la denuncia del maltrato infantil se convertiría en competencia casi exclusiva de los Servicios Sociales existiendo una escasa intervención del resto de los recursos de la comunidad en los que participa activamente el niño, como por ejemplo, colegios, hospitales,... a pesar de que desde nuestra perspectiva, y tal como defiende Belsky (1980; 1989), el maltrato infantil es *“el resultado del conjunto de fuerzas que actúan en el individuo, la familia, la comunidad y la cultura a la que pertenezcan”*.

Esta situación plantea de nuevo la cuestión de si efectivamente el maltrato infantil ha dejado de ser un problema de carácter privado para convertirse en un fenómeno de índole público en el que la sociedad es parte responsable de garantizar su protección (Casas, 1998). La evidencia muestra el largo camino que queda por recorrer.

Además, resulta de mayor interés teniendo en cuenta que la mayoría de los autores reconocen la influencia que ejerce el apoyo social, directa o indirectamente, en el bienestar físi-

co y/o psicológico de los miembros de la unidad familiar (Moreno, 2002) y coinciden en señalar el aislamiento social como uno de los factores identificados con más frecuencia en las investigaciones sobre las causas del maltrato infantil (Belsky, 1993).

APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN. APORTACIONES DE LA EXPERIENCIA

Este artículo apoya la idea de la importancia de tener en cuenta los tres vértices para el éxito de la Reunificación de la Familias.

Para ello, la implicación de la familia en el proceso tiene que ser entendida también como una responsabilidad técnica de los profesionales, que forma parte de su papel de agentes de control y apoyo al cambio de la familia.

La idea es potenciar, en lo posible, que el profesional no sólo realice un trabajo de tramitación sino que actúe con la familia como agente de control social, conocida como intervención coactiva (Cirillo, 1994), al mismo tiempo que le ofrece las vías alternativas que van a obligar a la familia a movilizar sus propios recursos en busca de su motor de cambio, es decir, la recuperación de unidad familiar, puesto que *“no hay recursos que sustituyan a la familia; la familia es el recurso”* (Martín, 2005).

De igual modo, es importante reconocer socialmente y potenciar el peso real que tiene la labor del profesional de la protección a la infancia, ya que por mucha voluntad que tenga la familia, con el mayor peso de causalidad del cambio, si ésta no percibe el apoyo del profesional, si no existen intervenciones de fondo, relativas a la coordinación en red de todos los servicios implicados, si la tramitación de su expediente no se hace con agilidad evitándose tiempos innecesarios,... no se conseguirá llevar a cabo el proceso de ayuda dirigido a la recuperación de sus propias funciones protectoras sobre sus hijos.

Asimismo, la protección a la infancia implica un trabajo en red de gran envergadura por el que seguimos apostando, ya que hay factores no controlables desde los Servicios de Protección a la Infancia, puesto que cada institución es responsable de optimizar sus propios recursos y mejorar la calidad de sus intervenciones.

Los resultados obtenidos tienen en cuenta el contexto inmediato donde realizan su labor los profesionales de la protección a la infancia, siendo conscientes y conocedores de las limitaciones que tienen para realizar su trabajo, bien por la escasez de recursos personales y materiales o bien, por la falta de cultura de trabajo en red que en muchas otras instituciones existe.

Ante esto, nuestra finalidad será intentar ser parte de la solución, para no acabar convirtiéndonos en parte del problema.

CLAVES PARA AVANZAR

La escasa dimensión de la muestra impide generalizar los resultados de este estudio pero plantea las siguientes cuestiones respecto a los factores a tener en cuenta para el éxito de la Reunificación Familiar:

- Se reafirma la idea de otras investigaciones acerca de la importancia de los factores familiares en la intervención realizada.

- En este sentido, los profesionales debemos tenerlos en cuenta al tomar una decisión, dado que, se encontró que la edad del menor en el momento del desamparo influye significativamente en el pronóstico de la Reunificación. A mayor edad peor pronóstico en los resultados del caso.
- La intervención de los Servicios de Protección a la Infancia es percibida por los propios profesionales como factor influyente en el éxito de la Reunificación Familiar.
- El tiempo de intervención total en el caso influye en el éxito posterior de la medida. Cuanto mayor tiempo pase la familia con la intervención del SPM, menor probabilidad de éxito de la Reunificación Familiar.
- Los profesionales no perciben que su papel de apoyo a la familia es clave para el éxito de la Reunificación Familiar.
- Por otra parte, los profesionales sí perciben que en los casos de No Éxito su papel ha estado más dirigido a la tramitación del expediente y ha disminuido su labor de apoyo a la familia y de coordinación con otros profesionales de la red.
- No se ha encontrado que la red social influya claramente en el éxito de la Reunificación, fundamentalmente por la escasa implicación de la misma en la denuncia y detección de las situaciones de maltrato infantil.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Asociación para la Defensa de la Infancia Maltratada en Andalucía. ADIMA.(1993). Guía de Atención del maltrato infantil. Sevilla
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: a developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 413-434.
- Bullock, R. (1993). *Going home. The return of children separated from their families.* Vermont: Dartmouth Publishing.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales.* Barcelona: Paidós.
- Chaffin, M., Kelleher, K. Hollenberg, J. (1996). Onset of physical abuse and negligent: psychiatric, substance abuse, and social risk factors from prospective community data. *Child Abuse and Neglect*, 20, 191-203.
- Cirillo, S. y Di Blasio, P. (1991) *Niños Maltratados.* Barcelona: Paidós.
- Cirillo, S. (1994) *El cambio en los contextos no terapéuticos.* Barcelona: Paidós.
- De Paúl, J. y Arrubarrena, M. I. (2001) *Manual de Protección Infantil.* Editorial Masson. Barcelona.
- Delval, J. (1994). Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 13-41.

- Fuertes, J. y Sánchez, J. M. (1996). La toma de decisiones en el maltrato infantil. *Infancia y Sociedad*, 2, 47-62.
- López Sánchez, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Martín, J. (2005). *La intervención ante el Maltrato Infantil. Una revisión del sistema de protección*. Madrid: Ediciones Pirámides.
- Moreno Manso, J. M. (2002) Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Anales de Psicología*. Vol.18, nº1, Pág.135-150.
- O'Hanlon. B. (2001). *Desarrollar posibilidades*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, J. M. (2001). Toma de decisiones. El plan del caso. En J. De Paúl y M. I. Arruabarrena. *Manual de Protección Infantil*. Barcelona: Masson.

INDICADORES Y MANIFESTACIONES PSICOLÓGICAS EN MENORES VÍCTIMAS DE ABUSO SEXUAL: ESTUDIO MULTICÉNTRICO CASOS VALORADOS EN SEVILLA DESDE EL PUNTO DE VISTA PSICOLÓGICO, MÉDICO Y SOCIAL

Pedro Jaén Rincón¹

Carmen Gallardo Martín²

Maria de los Angeles Caballero Trigo³

Purificación Reyes Neira⁴

Juan Gil Arrones⁵

Ignacio Gómez de Terreros Sánchez⁶

En el presente estudio presentamos los el procedimiento y los resultados obtenidos tras la elaboración de un protocolo y su aplicación en las tres Áreas Hospitalarias de Sevilla (Virgen de Valme, Virgen del Rocío y Virgen Macarena) y los Equipos de Evaluación, Diagnóstico y Tratamiento de ADIMA en un grupo de 76 casos de sospecha de abuso sexual con el objeto de revisar los procedimientos utilizados habitualmente en el abordaje del abuso sexual en menores, unificar criterios, evitar errores y ofrecer bases para una asistencia de calidad desde el sector sanitario dentro de una estrategia intersectorial. Entre otros, se destaca que el diagnóstico de abuso sexual no implica necesariamente verbalización del menor o la presencia de indicadores físicos y sí la complementariedad de las intervenciones intersectoriales.

Después de años de experiencia en el abordaje del abuso sexual en menores es necesario revisar el trabajo para unificar criterios, evitar errores y ofrecer bases para una asistencia

¹ Psicólogo Unidad de Tratamiento (adima).

² Trabajadora social eicas (adima).

³ Trabajadora Social H. U. Virgen de Valme (Sevilla).

⁴ Psicóloga Eicas (adima).

⁵ Pediatra H.U. Virgen de Valme (Sevilla).

⁶ Pediatra H.U. Virgen del Rocío (Sevilla).

de calidad desde el sector sanitario dentro de una estrategia intersectorial. Es necesaria una convergencia de los criterios diagnósticos y de los procedimientos aplicados por los médicos, enfermeros, trabajadores sociales y psicólogos.

El estudio realizado de manera retrospectiva desde 2000 hasta 2003 incluye todos aquellos casos que acudieron a un dispositivo sanitario o especializado por sospecha de abuso sexual y fueron diagnosticados como tales, recopilando la información que el profesional que atiende en primera instancia recoge sobre el caso. Dado que la intervención en este tipo de casos es multisectorial se ha encontrado que existen diferentes aspectos del estudio de la sospecha de abuso sexual que a menudo se convierten en un obstáculo para la recogida de información esencial o por el contrario invitan a una duplicidad en la recogida de los datos esenciales. Si bien el estudio del abuso sexual exige que se tengan en cuenta los parámetros físicos, psicológicos y sociales, en ocasiones, los diferentes profesionales obvian alguno de estos apartados en detrimento de la realización de un estudio global, haciendo hincapié sobre las verbalizaciones del menor o la presencia de indicadores físicos como elementos diagnósticos más fiables. El presente estudio trata de determinar cuáles han sido las variables de mayor peso en el diagnóstico de abuso sexual sobre una muestra de 77 casos que habían sido diagnosticados con diferentes grados de probabilidad y certeza.

OBJETIVOS

1. Plantear el debate entre los profesionales sobre cuestiones fundamentales del diagnóstico y de la valoración de los indicadores.
2. Elaborar propuestas sobre la escala de probabilidad del diagnóstico.

MATERIAL Y MÉTODO

MATERIAL Y MÉTODO: Estudio multicéntrico retrospectivo de casos de abuso sexual en menores. Criterios de inclusión: menores de 18 años que han sido atendidos en cualquiera de los tres Hospitales de Sevilla durante un período de cuatro años y que han sido valorados en sus aspectos médico, social y psicológico. Constitución del Equipo Interdisciplinar de Investigación. Estudio de la frecuencia de diferentes categorías de indicadores de sospecha y niveles de probabilidad diagnóstica. Debate razonado sobre cuestiones básicas: si es imprescindible la verbalización del menor para establecer el diagnóstico de abuso sexual, si es imprescindible la presencia de indicadores físicos para diagnosticar el abuso sexual y, si el abuso sexual de menores es un diagnóstico con un margen de probabilidad.

RESULTADOS

Cumplen criterios de inclusión 77 casos. Ha existido verbalización del menor en 68 casos. Se han detectado indicadores físicos en 44 casos. En el 7,79% de los casos se ha llegado a un diagnóstico de certeza, en un 71,42% de alta probabilidad y en un 57,14% de probable abuso. En 27 casos (35,06%) ha existido coincidencia médica y psicológica en la valoración de alta probabilidad.

En cuanto a los casos en los que hubo verbalización, esta se dio en 68 casos. En 44 casos (57,14%) se han detectado indicadores físicos y todos los casos (100%) han presentado indicadores conductuales.

Según la edad, se ha encontrado que en el grupo de 5 a 14 años ha verbalizado el 96% de los menores incluidos en el estudio. En el grupo de 14 años o más verbalizó el 70%. El 70% de los indicadores físicos se detectaron en el grupo de edad 5 a 15 años. En el 50,64% de los casos se obtiene verbalización del menor y presenta, a la vez, indicadores físicos.

En cuanto a la probabilidad de ocurrencia, en 3 de ellos ha coincidido la alta probabilidad del estudio psicológico con la certeza de los indicadores físicos. En todos los casos de *certeza* se detectaron indicadores físicos concluyentes: lesiones anales, del pene, del himen, ETS. En 55 casos (71%) se da diagnóstico de *alta probabilidad*; en 26 de ellos no se detectaron indicadores físicos. La máxima calificación psicológica de los relatos es la de "alta probabilidad" o "probabilidad incrementada". En 15 casos consta diagnóstico de *probable abuso*.

Sobre el total de casos estudiados se encontró que se informa a otras instituciones en 64 casos, que 75.6% de los casos tiene impacto social: cambio de domicilio, colegio, rechazo, etc.; que un 29.7% precisa tratamiento psicológico, y en un 82.7% interviene servicio de protección y apoyo social.

CLAVES PARA AVANZAR

1. El diagnóstico del abuso sexual en menores es un diagnóstico de salud con diferentes grados de probabilidad.
2. Para establecer el diagnóstico de abuso sexual no es imprescindible la verbalización del menor ni la detección de indicadores físicos. Puede faltar alguno de ellos.
3. El diagnóstico de abuso requiere valoración médica, social y psicológica.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Alonso-Quecuty, M.L. (1999): La entrevista cognitiva en memoria de testigos. En J.M. Arana, A. Sánchez y A. Crespo (dirs.): *Prácticas de psicología de la memoria*. (pp. 219-230). Alianza. Madrid
- Alonso-Quecuty, M.L. (2001): Memoria y contexto legal: testigos, víctimas y sospechosos recuerdan lo sucedido. En A. Sánchez y M. Beato (comps.): *Ambitos aplicados de psicología de la memoria* (pp. 171-190) Alianza. Madrid
- Diges, M. y Alonso-Quecuty, M.L.(1993). *Psicología Forense Experimental*. Valencia: Promolibro.
- Fariña, F. Psicología del testimonio : evaluación de la credibilidad y de la huella psíquica en el contexto penal. En: Cuadernos de derecho judicial, ISSN 1134-9670, Nº. 7, 2005 (Ejemplar dedicado a: Psicología del testimonio y prueba pericial), pags. 37-104
- Arce, R. y Fariña, F. Peritación psicológica de la credibilidad del testimonio, la huella psíquica y la simulación : el Sistema de Evaluación Global (SEG). En: Papeles del psicólogo: revista del Colegio Oficial de Psicólogos, ISSN 0214-7823, Nº. 92, 2005 (Ejemplar dedicado a: Evaluar la simulación, el fingimiento y la mentira), pags. 59-77
- Higuera, L. y Godoy-Cervera, V. El análisis de contenido basado en criterios (CBCA) en la evaluación de la credibilidad del testimonio. En: Papeles del psicólogo: revista del

Colegio Oficial de Psicólogos, ISSN 0214-7823, N.º. 92, 2005 (Ejemplar dedicado a:
Evaluar la simulación, el fingimiento y la mentira), pags. 92-98

Echeburúa, E. & Guerricaechevarría, C. (2000). Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores. Un enfoque clínico. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Ed. Ariel.

Cantón Duarte, J. & Cortés Arboleda, M.R. (2000). Guía para la Evaluación del Abuso Sexual Infantil. Ediciones Pirámide

Cohen, G.(1996). Memory in the real world. Hove, Erlbaum.

Conway, M.A. (1997). Recovered Memories and False Memories. Oxford: Oxford University Press.

JUSTIFICACIÓN DE LA VIOLENCIA COMO MECANISMO DE TRANSMISIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE MALTRATO¹

Esther Calvete Zumalde²
Rafael Sampedro Olaetxea³
Ana Estévez Gutiérrez⁴
Izaskun Orue Sola⁵
Sonia Vegas⁶
Lourdes Villardón Gallego⁷

Numerosos estudios muestran que los niños, niñas y adolescentes que han sufrido maltrato presentan mayores tasas de diversos problemas psicológicos, incluyendo conducta antisocial. En este estudio se pretendió evaluar en qué medida los y las adolescentes que han sufrido abuso o negligencia familiar se muestran mayores tasas de conducta antisocial, y si esta mayor prevalencia de conducta antisocial se explica por creencias justificadoras del uso de la violencia, que pueden ser transmitidas intergeneracionalmente de padres a hijos. En el estudio participaron un grupo de 82 adolescentes acogidos en centros de protección y con antecedentes de abuso y negligencia familiar, y fueron comparados con una muestra aleatoria de contraste de 100 adolescentes obtenidos de diversos centros escolares. Todos ellos completaron medidas de conducta antisocial (agresión proactiva, agresión reactiva y conducta delincuente), creencias justificadoras de la violencia, e impulsividad. Los resultados mostraron que los adolescentes maltratados puntuaban más alto en

¹ Estudio subvencionado por el ministerio de educación y ciencia.

² Departamento de Psicología Universidad de Deusto. Bilbao.

³ Instituto Foral de Asistencia Social de Bizkaia.

⁴ Departamento de Psicología. Universidad de Deusto.

⁵ Departamento de Psicología. Universidad de Deusto.

⁶ Instituto Foral de Asistencia Social de Bizkaia

⁷ Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto.

agresión proactiva, pero no reactiva, y en conducta delincuente. Las creencias justificadoras de la violencia explicaron completamente las mayores puntuaciones en agresión proactiva, y estas creencias junto con la impulsividad explicaron las mayores puntuaciones en conducta delincuente. Los resultados obtenidos contribuyen a comprender la transmisión intergeneracional de la violencia y tienen implicaciones para la intervención con menores maltratados.

Como decíamos, numerosos estudios han demostrado que existe un mayor riesgo de problemas psicológicos entre las personas que sufren maltrato en la infancia, incluyendo conducta agresiva (Malinosky-Rummell y Jansen, 1993; Shields y Cicchetti, 2001), antisocial (De Paul y Arruabarrena, 1995), y depresión (Toth y Cicchetti, 1996). En los últimos años ha surgido un considerable interés por explorar los mecanismos mediadores a través de los cuales el abuso y negligencia en la infancia conducen a dichas consecuencias inadaptadas (Herrenkhol, Huang, Tajima y Whitney, 2003; Widom, 2000). El presente estudio se centra en la mediación cognitiva como un mecanismo a través del cual abuso y negligencia conducen a un mayor riesgo de conducta antisocial en adolescentes.

La hipótesis de la mediación cognitiva se deriva de la teoría del apego (Bowlby, 1980), la cual sugiere que los niños desarrollan modelos de trabajo de las relaciones interpersonales a partir de sus experiencias de apego con cuidadores primarios, y que esos modelos son utilizados posteriormente para guiar la conducta, interpretar experiencias y responder a otros en nuevos contextos. Como consecuencia, las experiencias tempranas de maltrato pueden dar lugar a estilos cognitivos disfuncionales, que a su vez pueden aumentar el riesgo de una serie de trastornos emocionales y conductuales entre las víctimas.

Mientras que los mecanismos cognitivos derivados del abuso y la negligencia infantil que predicen la depresión posterior, han recibido una considerable atención (Gibb, 2002), son pocos los estudios que han evaluado la mediación cognitiva para la conducta antisocial. Uno de los posibles mecanismos cognitivos se refiere a las creencias justificadoras del uso de la violencia. Algunos estudios han demostrado que los esquemas o estructuras cognitivas que incluyen creencias normativas acerca de lo apropiado de la agresión se asocian de forma intensa con la conducta violenta (Huesmann y Guerra, 1997). Por ejemplo, estas creencias incluyen la idea de que el uso de la agresión está justificado (por ejemplo, porque el otro se lo merece) y que la agresión tiene consecuencias positivas para el individuo (por ejemplo, porque sirve para conseguir el respeto de los demás).

En las relaciones conflictivas con sus cuidadores, los niños maltratados pueden desarrollar la creencia de que la coerción y la violencia forman parte fundamental de todas las relaciones humanas. Más aún, en un intento de dar sentido a la experiencia de maltrato, los niños pueden pensar que si sus padres usan la violencia contra ellos, entonces el uso de la violencia puede ser adecuado. De hecho los padres abusivos a menudo intentan justificar sus actos agresivos expresando razones tales como *“actuaste mal y lo mereces”* o *“es por tu propio bien, para que aprendas”*. Por ello, puede plantearse que el maltrato a la infancia lleva a desarrollar esquemas cognitivos disfuncionales acerca del uso de la violencia, y que estos esquemas guían la posterior conducta agresiva. Dos estudios previos han mostrado que las creencias acerca del uso de la violencia median entre el abuso infantil y la conducta violenta (Calvete, 2007; Herrenkhol et al., 2003).

Por otro lado, las anteriores creencias podrían actuar como factor de riesgo para la conducta antisocial especialmente en concurrencia con un estilo impulsivo. De esta manera las

creencias justificadoras de la violencia motivarían el uso de ésta, y el estilo impulsivo impediría una reflexión y control sobre la propia conducta, aumentando la probabilidad de conducta agresiva. Diversos estudios muestran, de hecho, que el estilo impulsivo es un importante factor asociado a los problemas de conducta externalizantes de la infancia y adolescencia (Calvete y Cardeñoso, 2005).

Finalmente, en este trabajo quisimos extender los resultados previos obtenidos a diversos tipos de conducta antisocial, incluyendo no sólo conducta delincuente sino también la agresión proactiva y reactiva. Mientras que la agresión reactiva se caracteriza por un enfado intenso y supone una reacción ante una amenaza percibida, la agresión proactiva consiste en acciones deliberadas dirigidas a obtener una meta deseada.

OBJETIVOS

LOS OBJETIVOS DE ESTE ESTUDIO FUERON:

1. Evaluar si los adolescentes acogidos en centros de protección con antecedentes de maltrato presentaban mayores tasas de diversos tipos de conducta antisocial que los adolescentes sin dichos antecedentes. Entre las conductas antisociales incluimos agresión proactiva, agresión reactiva y conducta delincuente.
2. Estudiar si las creencias justificadoras del uso de la violencia y el estilo impulsivo explicaban las mayores tasas de conducta antisocial de los adolescentes maltratados.

METODOLOGÍA

MUESTRA

Participaron en el estudio dos muestras de adolescentes. La primera estuvo compuesta por 82 adolescentes de centros de protección de Vizcaya. Todos ellos tenían antecedentes de abuso y/o negligencia. De estos, el 60% eran chicos y el 40% chicas. La edad media fue de 14.83 años. La segunda muestra consistió en 100 adolescentes obtenidos aleatoriamente de una muestra más grande de 1400 adolescentes de centros escolares de Bizkaia. En esta muestra los porcentajes de chicos y chicas fueron 51 y 49% respectivamente y la edad media fue de 14,25 años. Los adolescentes del grupo de contraste contestaron un cuestionario sobre experiencias previas de maltrato con el fin de poder descartar adolescentes que las hubieran sufrido.

MEDIDAS

Las conductas agresivas se evaluaron con el *Cuestionario de Agresividad Reactiva-Proactiva* (Raine et al., 2006). Este cuestionario consta de 23 ítems, 11 para la agresividad reactiva y 12 para la proactiva con tres opciones de respuesta cada uno, donde "1" es *nunca*, "2" *algunas veces* y "3" *a menudo*. El cuestionario ha demostrado buena fiabilidad y validez en muestras de adolescentes (Raine et al., 2006).

La conducta delincuente se evaluó con el *Autoinforme para Jóvenes (AIJ; Achenbach y Rescorla, 2001)*. El síndrome de conducta delincuente incluye síntomas tales como beber alcohol, consumir drogas, escaparse, robar y realización de actos vandálicos.

La subescala de Justificación de la Violencia de la *Escala de Ideas Irracionales para Adolescentes* (Calvete y Cardeñoso, 2005) consta de 9 ítems que reflejan la idea de que la agresión es adecuada en situaciones variadas (“A veces hay que pegar a otros porque se lo merecen”) y que la agresión mejora la autoestima y ayuda a mantener el estatus entre los compañeros (“Ser bueno peleando es motivo de orgullo”). Es una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta desde 1 (*nada en absoluto*) a 4 (*totalmente cierto*).

La *Versión Abreviada del Inventario de Resolución de Problemas Revisado* (D’Zurilla, Nezu, y Maydeu-Olivares, 1998) consta de dimensiones tanto adaptativas como inadaptables de resolución de problemas. Es una escala tipo likert con 5 opciones de respuesta desde 0 (*totalmente falso en mi caso*) hasta 4 (*totalmente cierto*). En este estudio, el IRPR-R se utilizó para medir impulsividad. La impulsividad es una forma activa, impulsiva, imprudente e incompleta de resolver problemas.

PROCEDIMIENTO

Los adolescentes víctimas de maltrato completaron los cuestionarios en sus centros. El resto lo hizo en sus aulas correspondientes. Se les explicó a los participantes que sus respuestas eran confidenciales y que sólo serían leídas por el equipo de investigación.

EVALUACIÓN

La Tabla 1 muestra las medias en las variables del estudio para ambas muestras. Los resultados indican que el grupo de adolescentes de centros de protección presentaba mayores tasas de conducta agresiva proactiva, pero no reactiva, y conducta delincuente. Además, estos menores se caracterizaron por mayores puntuaciones en las creencias justificadoras de la violencia y en estilo impulsivo.

Tabla 1. Diferencias en conducta antisocial, justificación de la violencia y estilo impulsivo.

	Adolescentes No víctimas N = 100		Víctimas de maltrato N = 76		F (1,174)	Tamaño del efecto
	Media	DT	Media	DT		
Agresión Proactiva	15.02	2.78	17.49	6.32	12.09**	0.53
Agresión Reactiva	20.31	3.47	21.64	5.60	3.67 ^{ns}	0.30
Conducta Delincuente	21.84	4.37	23.93	6.74	6.22*	0.38
Justificación Violencia	6.67	5.14	10.73	8.41	15.40**	0.60
Estilo Impulsivo	6.91	4.20	8.51	5.46	4.72*	0.34

* $p < .05$; ** $p < .001$

JUSTIFICACIÓN DE LA VIOLENCIA COMO MECANISMO DE TRANSMISIÓN
DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE MALTRATO

A continuación realizamos una serie de análisis de mediación para comprobar en qué medida estas mayores puntuaciones en la agresión proactiva y en conducta delincente se explican por la acción de las creencias justificadoras de la violencia y por el estilo impulsivo. Para hacer estos análisis nos basamos en estrategias de análisis de regresión múltiple, siguiendo las recomendaciones de numerosos autores (Baron y Kenny, 1986).

Aplicando dichos criterios, en un primer paso, el maltrato debe estar significativamente asociado a conducta antisocial. En un segundo paso, el maltrato debe estar asociado significativamente con las potenciales variables mediadoras (justificación de la violencia y estilo impulsivo). En el tercer paso, la justificación de la violencia y el estilo impulsivo deben asociarse con la conducta antisocial cuando los efectos del maltrato están controlados. El paso final consiste en mostrar que la fuerza de la asociación entre maltrato y conducta antisocial se reduce significativamente cuando los mediadores son añadidos al modelo. Si la mediación es perfecta, el efecto del maltrato será nulo, mostrando que las cogniciones median completamente la relación.

La Tabla 2 muestra como el maltrato se asocia significativamente tanto con la conducta agresiva proactiva como con la justificación de la violencia y el estilo impulsivo. El tercer paso indica que sólo la justificación de la violencia actúa como mecanismo mediador. Además, el hecho de que la asociación entre maltrato y agresión proactiva deje de ser significativa sugiere que la mediación es total.

Tabla 2. Maltrato y agresión proactiva: mediación a través de la justificación de la violencia y el estilo impulsivo.

Variable Predictora	B	Error típico de B	B	T	Variable Criterio
Paso 1	$R^2 = .07, F(1,172) = 12.08^{**}$				
Maltrato	2.47	0.71	0.26	3.48 ^{**}	Agresión Proactiva
Paso 2 Maltrato	4.06	1.03	0.29	3.92 ^{**}	Justificación violencia
Maltrato	1.60	0.74	0.16	2.17 [*]	Estilo impulsivo
Paso 3	$R^2 = .50, F(3,167) = 56.04^{**}$				
Maltrato	0.71	0.55	0.07	1.29 ^{ns}	Agresión Proactiva
Justificación violencia	0.44	0.05	0.64	9.41 ^{**}	Agresión Proactiva
Estilo impulsivo	0.07	0.07	0.07	1.04 ^{ns}	Agresión Proactiva

Nota. Maltrato (0 = no; 1 = si); * $p < .05$. ** $p < .001$. ns = no significativo.

Tabla 3. *Maltrato y conducta delinciente: mediación a través de la justificación de la violencia y el estilo impulsivo.*

Variable Predictora	B	Error típico de B	B	T	Variable Criterio
Paso 1					
$R^2 = .04, F(1,174) = 6.22^*$					
Maltrato	2.09	0.84	0.19	2.50 ^{ns}	Conducta delinciente
Paso 2					
Maltrato	4.06	1.03	0.29	3.92**	Justificación violencia
Maltrato	1.60	0.74	0.16	2.17*	Estilo impulsivo
Paso 3					
$R^2 = .35, F(3,169) = 30.40^{**}$					
Maltrato	0.87	0.70	0.08	1.24 ^{ns}	Conducta delinciente
Justificación violencia	0.23	0.06	0.30	3.86**	Conducta delinciente
Estilo impulsivo	0.38	0.08	0.34	4.49**	Conducta delinciente

Nota. Maltrato (0 = no; 1 = sí); * $p < .05$. ** $p < .001$. ns = no significativo.

En la Tabla 3 se presentan los resultados para la conducta delinciente. En este caso, tanto la justificación de la violencia como el estilo impulsivo actúan como mediadores de la relación entre maltrato y conducta delinciente. Una vez más, la mediación es completa.

CLAVES PARA AVANZAR

Los adolescentes víctimas de maltrato muestran mayores tasas de agresión proactiva y conducta delinciente que los adolescentes que no han sufrido maltrato. Además, este estudio demuestra que el predominio de este tipo de problemas antisociales entre los adolescentes maltratados está mediado por las creencias justificadoras de la violencia. Los adolescentes maltratados tienden a pensar que es adecuado utilizar la violencia, por ejemplo, porque el otro se lo merece, y esto a su vez hace que muestren más conductas agresivas proactivas y delincuentes.

En sus relaciones destructivas con padres y madres, el niño maltratado puede intentar dar sentido a circunstancias tan adversas y esto puede originar el desarrollo de creencias consistentes en que el uso de la coerción, la violencia y la explotación son fundamentales en toda las relaciones (Shields y Cicchetti, 2001) y que estas tácticas son socialmente apropiadas (Huesmann y Guerra, 1997). Por tanto, los resultados de este estudio son consistentes con otros anteriores en los que también se mostraba que las cogniciones disfuncionales mediaban entre maltrato y conducta agresiva (Calvete, 2007; Dodge, Pettit, Bates, y Valente, 1995; Herrenkhol et al., 2003).

Aunque el maltrato se asoció con un estilo más impulsivo de resolución de problemas, esta variable solamente medió la asociación entre maltrato y conducta delin-

cuenta. Recordemos que esta conducta delincuente incluye acciones tales como robos, consumo de drogas y alcohol, etc.. Un estilo impulsivo, consistente en una falta de reflexión acerca de las consecuencias de la conducta conduce a un mayor riesgo de implicarse en conductas como las mencionadas.

Hay varias explicaciones posibles acerca de las mayores puntuaciones en estilo impulsivo entre los adolescentes maltratados. Por ejemplo, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), estos adolescentes podrían haber aprendido este estilo conductual porque sus padres actuaban de la misma manera. También, una mayor prevalencia de daño cerebral, como consecuencia del abuso físico, podría conducir a mayores dificultades para regular la conducta en algunos casos.

Como conclusión, este estudio aporta datos preliminares sobre algunos factores implicados en el desarrollo de conducta antisocial entre los menores maltratados. Además, la alta prevalencia de creencias justificadoras de la violencia en las interacciones sociales y de estilo impulsivo de resolución de problemas, y su rol como antecedente de la conducta antisocial, hacen de estas creencias y estilo un elemento relevante para la intervención. De esta manera, las intervenciones psicológicas con niños y adolescentes maltratados deberían evaluar y combatir las creencias normativas sobre el uso de la agresión. Además las intervenciones deberían incluir elementos de entrenamiento en resolución de problemas con el fin de desarrollar estilos menos impulsivos cuando estos menores se enfrentan a conflictos sociales.

En resumen, los resultados de este estudio sugieren que los sesgos cognitivos relacionados con el uso de la violencia son los mecanismos a través de los cuales la violencia es transmitida de padres a hijos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Achenbach, T. M., y Rescorla, L. A. (2001). *Manual for ASEBA School-Age Forms y Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, y Families.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-205.
- Baron, R. M., y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness, and depression*. New York: Basic Books.
- Calvete, E. (2007). Justification of violence beliefs and social problem-solving as mediators between maltreatment and behavior problems in adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 131-140.
- Calvete, E., y Cardeñoso, O. (2005). Gender differences in cognitive vulnerability to depression and behavior problems in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 179-192.
- De Paul, J. y Arruabarrena, M. I. (1995). Behavior Problems in school-aged physically abused and neglected children in Spain. *Child Abuse and Neglect*, 19(4), 409-418.

- Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., y Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632-643.
- D´Zurilla, T. J., Nezu, A. M., y Maydeu-Olivares, A. (1998). *Manual for the Social Problem-Solving Inventory Revised (SPSI-R)*, North-Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, Inc.
- Gibb, B. E. (2002). Childhood maltreatment and negative cognitive styles: A quantitative and qualitative review. *Clinical Psychology Review*, 22, 223-246.
- Herrenkohl, T. I., Huang, B., Tajima, E. A., y Whitney, S. D. (2003). Examining the link between child abuse and youth violence. An analysis of mediating mechanisms. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 1189-1208.
- Huesmann, L. R., y Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408-419.
- Malinosky-Rummell, R., y Hansen, D. J. (1993). Long-term consequences of childhood abuse. *Psychological Bulletin*, 114, 68-79.
- Raine, A., Dodge, K. A., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., et al. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Shields, A., y Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349-363.
- Toth, S. L., y Cicchetti, D. (1996). Patterns of relatedness, depressive symptomatology, and perceived competence in maltreated children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 32-41.
- Widom, C. S. (2000). Childhood victimization: Early adversity, later psychopathology. *National Institute of Justice Journal*, 242, 2-9.

SITUACIÓN EMOCIONAL Y CONDUCTUAL DE LOS MENORES CON MEDIDA DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN ESPAÑA

Alexia Llanos López¹
Amaia Bravo Arteaga²
Mónica López López²
Jorge F. del Valle²

En los últimos años se ha producido un cambio muy importante respecto a los menores que son acogidos en residencias de protección.

El objetivo de este trabajo es evaluar los problemas comportamentales que se dan en niños y jóvenes en residencias de protección a la infancia, dado que es un tema que ha suscitado gran preocupación en el colectivo de profesionales que trabajan en este ámbito.

Para ello, hemos aplicado el CBCL de Achenbach en una muestra de 468 niños y niñas, con edades comprendidas entre los 4 y los 18 años, pertenecientes a 87 centros de acogida de 9 comunidades autónomas diferentes.

Se ha detectado que hay una alta incidencia de conductas de rechazo y aislamiento, así como las referentes a comportamientos y estados ansiosos o depresivos. Las conductas que tienen una mayor frecuencia en esta muestra son las que tienen que ver con comportamientos de carácter agresivo. Destaca la presencia de problemas de atención y problemas de interacción social.

Los menores en Acogimiento Residencial presentan una mayor incidencia y gravedad de problemas de conducta que el resto de la población de su misma edad, lo que indica la necesidad de potenciar recursos específicos y especializados, orientados a las necesidades de intervención en esta población.

Analizar los problemas de conducta de los menores en el sistema de protección es de suma importancia por diferentes motivos. En primer lugar, por la relación demostrada con el ajuste psicosocial de los menores. En segundo lugar, por las posibles consecuencias sobre el

¹ Becaria FPU

² Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo.

éxito o el fracaso de la propia medida de protección y sobre las relaciones diarias con las personas con las que conviven los acogidos. Finalmente, por la trascendencia de la evaluación para la detección temprana de dificultades de adaptación y para la toma de decisiones en el proceso de intervención. Los datos aportados por diferentes países de la Unión Europea señalan el interés por analizar el incremento y la gravedad de los problemas psicológicos de los niños protegidos y tutelados por la Administración, con el fin de diseñar programas de intervención adecuados a sus necesidades y a las de sus familias.

OBJETIVO

Los niños y adolescentes en acogimiento residencial tienen mayores probabilidades de desarrollar problemas emocionales y conductuales comparado con el resto de la población. Por esta razón, hay una necesidad imperiosa de realizar evaluaciones e intervenciones mucho más exhaustivas e intensivas que permitan garantizar el ajuste psicosocial de estos menores.

Por tanto, el objetivo principal de este trabajo es analizar el tipo de problemáticas emocionales y conductuales que manifiestan los niños y jóvenes acogidos en residencias de protección, así como su frecuencia, intensidad y las diferencias según el género y el sexo.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

En este estudio han participado 468 niños y jóvenes con medida de Acogimiento Residencial de 87 centros distribuidos en nueve comunidades autónomas diferentes.

INSTRUMENTOS

Para esta investigación se han utilizado dos instrumentos:

1. Una hoja de registro de *datos básicos* de los menores elaborada por el Grupo de Investigación de Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo,
2. El cuestionario *CBCL* (Child Behavior Checklist) que fue diseñado por Achenbach (1991a) donde se recoge, en un formato estandarizado, información sobre los problemas emocionales y comportamentales que los participantes pudiesen tener. La versión del cuestionario CBCL que ha sido utilizada es el *Formulario para padres y madres* para niños con edades comprendidas entre los 4 y 18 años. En este caso son los educadores quienes cumplimentaron el cuestionario, dado que son quienes pueden observar cotidianamente al niño en su contexto de convivencia. Dicha observación se basa en los seis meses previos a la evaluación. Los resultados obtenidos en la evaluación se estructuran en 10 subescalas aunque sólo 9 de ellas tienen baremos y están relacionadas con uno o varios trastornos psicopatológicos descritos en el DSM-IV. Estas 9 subescalas son: Aislamiento, Quejas somáticas, Ansiedad y depresión, Conducta delictiva, Conducta agresiva, Problemas de interacción social, Problemas de pensamiento, Problemas de atención y Problemas sexuales. Las subescalas de Aislamiento, Quejas somáticas y Ansiedad y depresión conforman una escala más general denominada Escala Internalizada que tiene que ver con los problemas emocionales y comportamentales relacionados con la ansiedad y conductas de inhibición. Las subescalas de Conducta delictiva y Conducta agresiva conforman una escala más general denominada Escala Externalizada, asociada a los problemas

emocionales y comportamentales relacionados con conductas agresivas y antisociales. Por último, el CBCL permite obtener una puntuación Total como resultado del sumatorio de los 118 ítems. La prueba permite discriminar a los sujetos que se encuentran en el rango clínico, límite o normal en función del sexo y de la edad de los niños (4-11/12-18 años) (Achenbach 1991; Keller *et al.*, 2001). Esta discriminación entre los tres rangos, aunque pueda ser la correcta, se realiza a partir de los baremos establecidos con población estadounidense en los años 90 (Achenbach, 1991) por lo que se han de extremar las precauciones cuando se trabaje con otras poblaciones, por ejemplo la utilizada en esta investigación.

VARIABLES ANALIZADAS

En la *hoja de registro* se solicitaron datos asociados a su perfil: variables socio-demográficas, su situación familiar, su contexto residencial, su contexto escolar, cómo emplean su tiempo libre y su contexto social y relacional.

En cuanto a las variables investigadas en el CBCL, como ya se ha expuesto anteriormente, son 118 conductas que conforman 9 tipologías diferentes de problemáticas conductuales y emocionales.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Para realizar los análisis estadísticos se han utilizado pruebas univariadas (medidas de tendencia central y dispersión) y bivariadas (Chi-Cuadrado, U de mann-Whitney, Kruskal-Wallis y correlación de Pearson). Se ha optado por las pruebas no paramétricas (U de mann-Whitney y Kruskal-Wallis) ya que las variables cuantitativas presentan una distribución asimétrica.

PROCEDIMIENTO

Para la recogida de los datos, cuatro personas del Grupo de Investigación de Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo se desplazaron a cada uno de los 87 centros de Protección que han participado en el estudio.

Cada educador cumplimentó el cuestionario y la hoja de registro de cada uno de los menores que tenía bajo su responsabilidad.

Una vez completada la evaluación en cada uno de los centros, los datos eran introducidos en una base del programa estadístico SPSS creada *ad hoc* y, finalmente, se procedió con el análisis estadístico de los mismos.

EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta los baremos publicados en Achenbach (1991a) se ha calculado el porcentaje de chicos y chicas que se clasificarían dentro de un rango normal, límite o clínico dentro de cada escala (no se incluye la escala de problemas sexuales dado que no aparece en dicho baremo).

Como se apuntaba anteriormente, los rangos se han establecido en función de las puntuaciones obtenidas por población norteamericana en los años 90. Hasta no contar con baremos españoles y actualizados, cualquier interpretación ha de tomarse con suma cautela.

En la tabla 1 que aparece a continuación se describe el porcentaje de la muestra que entraría dentro del rango *normal* (ausencia de problemas), *límite* (aparecen algunos proble-

mas pero no de forma acusada) y *clínico* (señalando la presencia de problemas que requerirían una intervención clínica adecuada) en la *Escala de internalización*.

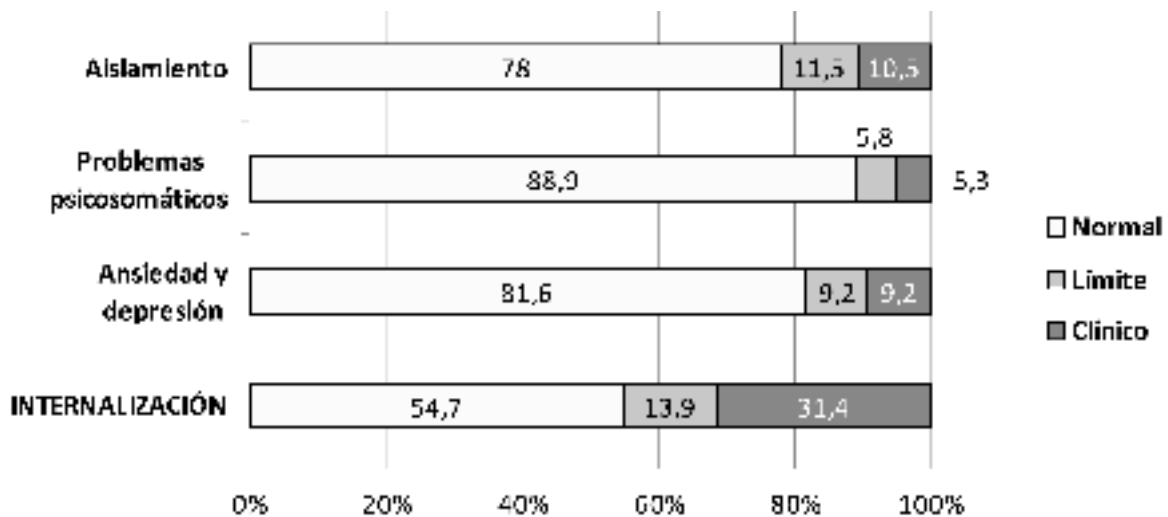
Destacan la incidencia de problemas de aislamiento y ansiedad o depresión. Al sumar las tres subescalas, la tercera parte de la muestra mostraría problemas clínicos referentes a conductas de carácter inhibitorio y ansioso, sin olvidar al casi 15% de los menores que entrarían dentro del rango *límite* (ver gráfico 1).

En esta tabla hay que señalar la mayor incidencia de casos clínicos en los chicos que en las chicas pese a que en las puntuaciones directas de la escala de Internalización puntuasen más alto las chicas que los chicos (ver tabla 1).

Tabla 1. Porcentajes de cada rango en Internalización según el sexo

INTERNALIZACIÓN		CHICAS (n=183)		CHICOS (n=284)		TOTALES (n=468)	
		n	%	n	%	n	%
Aislamiento	Normal	153	83,6	211	74,3	365	78,0
	Límite	15	8,2	39	13,7	54	11,5
	Clínico	15	8,2	34	12,0	49	10,5
Problemas psicossomáticos	Normal	164	89,6	251	88,4	416	88,9
	Límite	8	4,4	19	6,7	27	5,8
	Clínico	11	6,0	14	4,9	25	5,3
Ansiedad y depresión	Normal	155	84,7	226	79,6	382	81,6
	Límite	15	8,2	28	9,9	43	9,2
	Clínico	13	7,1	30	10,6	43	9,2
ESCALA DE INTERNALIZACIÓN	Normal	103	56,3	152	53,5	256	54,7
	Límite	31	16,9	34	12,0	65	13,9
	Clínico	49	26,8	98	34,5	147	31,4

Gráfico 1. Porcentajes de cada rango en cada escala de Internalización



SITUACIÓN EMOCIONAL Y CONDUCTUAL DE LOS MENORES
CON MEDIDA DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN ESPAÑA

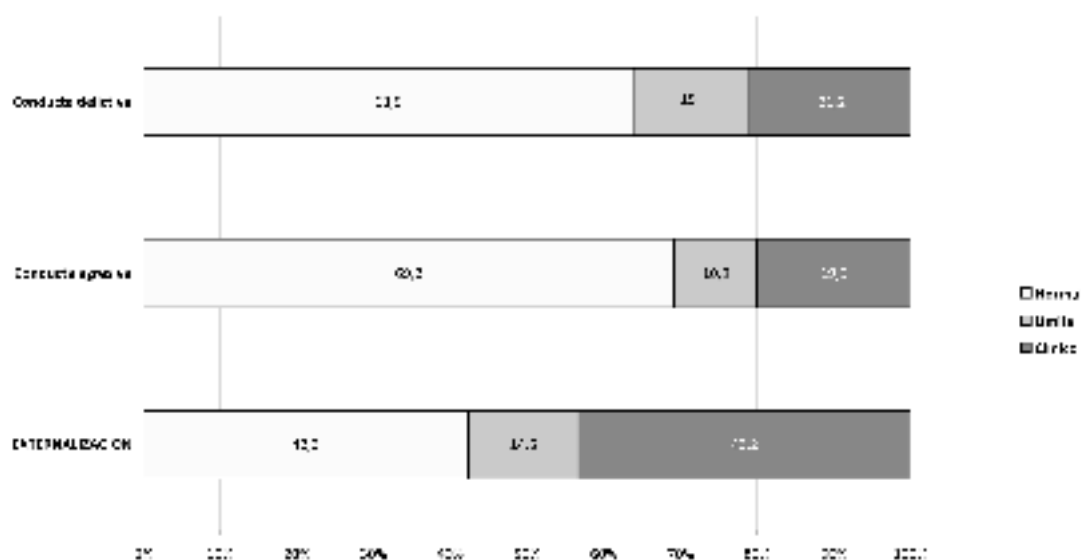
Respecto a las conductas de carácter *agresivo y antisocial*, un 43,2% de la muestra mostraría trastornos clínicos de este tipo (ver tabla 2 y gráfico 2).

Al analizar la distribución de los porcentajes según el sexo no se aprecian diferencias significativas, aunque sí que es cierto que los chicos puntúan ligeramente por encima de las chicas en la escala de conductas agresivas y las chicas, por encima de los chicos, en cuanto a las conductas de tipo delictivo (ver tabla 2).

Tabla 2. Porcentajes de cada rango en Externalización según el sexo

EXTERNALIZACIÓN		CHICAS (n=183)		CHICOS (n=284)		TOTALES (n=468)	
		n	%	n	%	n	%
Conducta delictiva	Normal	119	65,0	179	63,0	299	63,9
	Límite	25	13,7	45	15,8	70	15,0
	Clínico	39	21,3	60	21,1	99	21,2
Conducta agresiva	Normal	128	69,9	195	68,7	324	69,2
	Límite	22	12,0	29	10,2	51	10,9
	Clínico	33	18,0	60	21,1	93	19,9
ESCALA DE EXTERNALIZACIÓN	Normal	71	38,8	126	44,4	198	42,3
	Límite	32	17,5	36	12,7	68	14,5
	Clínico	80	43,7	122	43,0	202	43,2

Gráfico 2. Porcentajes de cada rango en cada escala de Externalización



En el resto de subescalas el número de casos *clínicos* oscila entre el 17% (problemas de *interacción social* y problemas de *atención*) y el 12% (problemas de *pensamiento*) (ver tabla 3 y gráfico 3).

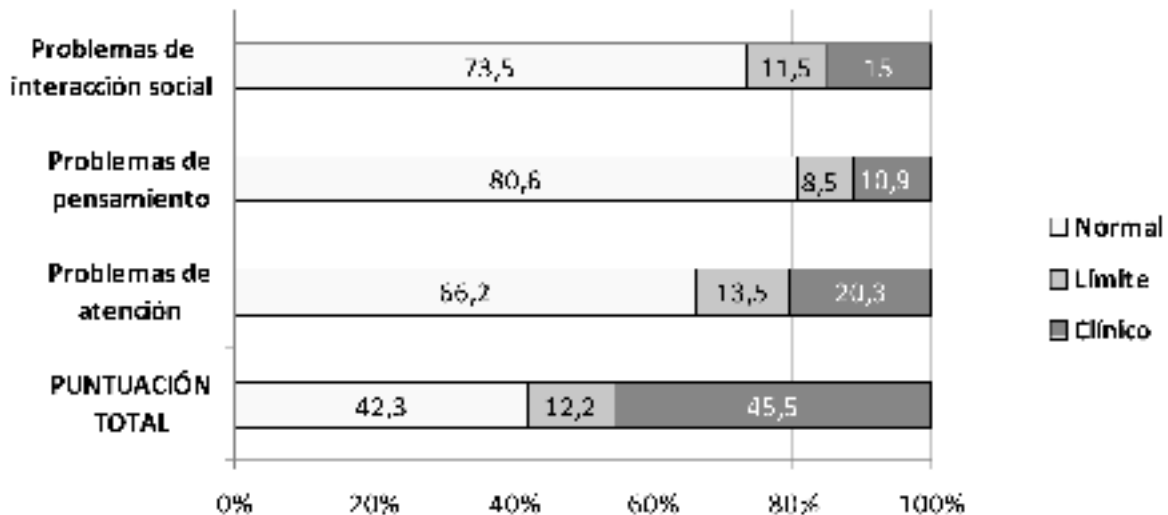
En el caso de los problemas de interacción social, cuando los porcentajes se distribuyen en función del sexo, los chicos tienen el doble de casos clínicos que las chicas, un 21% de casos frente al 11% de las chicas (ver tabla 3).

Respecto al total de las problemáticas, aparecen más casos clínicos en los chicos que en las chicas, aunque lo realmente importante es que casi la mitad de la muestra puntuaría dentro del rango clínico en la problemática total.

Tabla 3. Porcentajes de cada rango del resto de escalas del CBCL según el sexo

OTRAS ESCALAS		CHICAS (n=183)		CHICOS (n=284)		TOTALES (n=468)	
		n	%	n	%	n	%
Problemas de interacción social	Normal	148	80,9	195	68,7	344	73,5
	Límite	15	8,2	39	13,7	54	11,5
	Clínico	20	10,9	50	17,6	70	15,0
Problemas de pensamiento	Normal	156	85,2	220	77,5	377	80,6
	Límite	11	6,0	29	10,2	40	8,5
	Clínico	16	8,7	35	12,3	51	10,9
Problemas de atención	Normal	123	67,2	186	65,5	310	66,2
	Límite	31	16,9	32	11,3	63	13,5
	Clínico	29	15,8	66	23,2	95	20,3
PUNTUACIÓN TOTAL	Normal	78	42,6	119	41,9	198	42,3
	Límite	26	14,2	31	10,9	57	12,2
	Clínico	79	43,2	134	47,2	213	45,5

Gráfico 3. Porcentajes de cada rango en el resto de escalas del CBCL



SITUACIÓN EMOCIONAL Y CONDUCTUAL DE LOS MENORES
CON MEDIDA DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN ESPAÑA

En las siguientes tablas aparecen los *resultados en función de la edad* del menor (ver tablas 4, 5 y 6). Los porcentajes de casos clínicos son bastante más elevados en las conductas de *aislamiento, problemas psicossomáticos e Internalización* en los mayores (ver tabla 4).

Tabla 4. Porcentajes de cada rango en Internalización según la edad

INTERNALIZACIÓN		4-11 años (n=134)		12-18 años (n=334)	
		n	%	n	%
<i>Aislamiento</i>	Normal	107	79,9	258	77,2
	Límite	16	11,9	38	11,4
	Clínico	11	8,2	38	11,4
<i>Problemas psicossomáticos</i>	Normal	123	91,8	293	87,7
	Límite	7	5,2	20	6,0
	Clínico	4	3,0	21	6,3
<i>Ansiedad y depresión</i>	Normal	110	82,1	272	81,4
	Límite	11	8,2	32	9,6
	Clínico	13	9,7	30	9,0
ESCALA DE INTERNALIZACIÓN	Normal	80	59,7	176	52,7
	Límite	21	15,7	44	13,2
	Clínico	33	24,6	114	34,1

Cerca de la mitad de la muestra podría ser un caso clínico de conductas de tipo externalizante (agresivas, violentas y delictivas). Hay una mayor incidencia de casos clínicos referidos a las conductas delictivas en los adolescentes. Puede llamar la atención que los resultados referentes a las conductas agresivas sean similares en ambos grupos, dada la mayor disruptividad generada por los adolescentes. Sin embargo, se debe recordar que los baremos establecen lo que es normal, límite o clínico dentro de cada grupo de edad, por ello conductas objetivamente menos peligrosas o dañinas pueden ser suficientes para indicar la presencia de un posible trastorno en un niño más pequeño (ver tabla 5).

Tabla 5. Porcentajes de cada rango en Externalización según la edad

EXTERNALIZACIÓN		4-11 años (n=134)		12-18 años (n=334)	
		n	%	n	%
<i>Conducta delictiva</i>	Normal	94	70,1	205	61,4
	Límite	18	13,4	52	15,6
	Clínico	22	16,4	77	23,1
<i>Conducta agresiva</i>	Normal	95	70,9	229	68,6
	Límite	10	7,5	41	12,3
	Clínico	29	21,6	64	19,2
ESCALA DE EXTERNALIZACIÓN	Normal	67	50,0	131	39,2
	Límite	17	12,7	51	15,3
	Clínico	50	37,3	152	45,5

El porcentaje de casos clínicos referidos a los *problemas de interacción social* es ligeramente más alto en los mayores que en los más pequeños. En cuanto al porcentaje de casos clínicos relacionados con *problemas de pensamiento* es mayor en el caso de los adolescentes que en el de los niños. Sin embargo, el deterioro de las conductas *atencionales* es mucho más destacable en el caso de los más pequeños puesto que un cuarto de la muestra de los niños son casos clínicos (ver tabla 6). Se hace obligado señalar la diferencia tan pronunciada entre los más pequeños y los adolescentes en cuanto al porcentaje de casos clínicos respecto a la puntuación total de problemática conductual. Mientras casi el 50% de los jóvenes alcanzan el rango clínico, los niños se quedan en un 37,3%.

Tabla 6. Porcentajes de cada rango del resto de las escalas del CBCL según la edad

OTRAS ESCALAS	n	4-11 años (n=134)		12-18 años (n=334)	
			%	n	%
<i>Problemas de interacción social</i>	Normal	109	81,3	235	70,4
	Límite	8	6,0	46	13,8
	Clínico	17	12,7	53	15,9
<i>Problemas de pensamiento</i>	Normal	110	82,1	267	79,9
	Límite	13	9,7	27	8,1
	Clínico	11	8,2	40	12,0
<i>Problemas de atención</i>	Normal	77	57,5	233	69,8
	Límite	23	17,2	40	12,0
	Clínico	34	25,4	61	18,3
PUNTUACIÓN TOTAL	Normal	72	53,7	126	37,7
	Límite	12	9,0	45	13,5
	Clínico	50	37,3	163	48,8

CLAVES PARA AVANZAR

Respondiendo a los objetivos planteados en el estudio y una vez analizados y discutidos los resultados obtenidos, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Las conductas que tienen una mayor incidencia en niños y jóvenes con medida de acogimiento residencial son las que tienen que ver con conductas de *carácter agresivo* aunque también se ha detectado una alta incidencia de conductas de rechazo y *aislamiento*, así como las referentes a comportamientos y estados *ansiosos o depresivos*. Estos resultados confirman la creciente incidencia de esta clase de problemáticas en los centros de protección y añaden la importante presencia de problemas emocionales que por no ser tan visibles y disruptivos generan menor preocupación y pueden pasar más inadvertidos.
2. En cuanto a la incidencia de otros problemas emocionales y conductuales, destaca los problemas de *atención e hiperactividad* y de *interacción social*.

3. Las *chicas* obtienen puntuaciones más elevadas en las problemáticas emocionales (problemas psicósomáticos y de ansiedad y depresión), mientras que los *chicos* alcanzan mayores medias en las problemáticas conductuales (delincuencia, agresividad, hiperactividad e interacción social). A su vez, las chicas puntúan significativamente por encima de los chicos en las conductas pro-sociales.
4. El grupo de jóvenes obtienen mayores puntuaciones en todas las problemáticas, exceptuando en la hiperactividad. Por tanto, los *adolescentes* tienen mayor probabilidad de sufrir problemáticas emocionales y conductuales.
5. Los menores en acogimiento residencial presentan una mayor incidencia y gravedad de problemas de conducta que el resto de la población de su misma edad por lo que necesitan *recursos más específicos y especializados* que garanticen su adecuado ajuste psicosocial.
6. Es necesario que los educadores establezcan *intervenciones* dirigidas a abordar sus características, problemáticas y situación con el fin de que los menores sean conscientes de su realidad y vean necesaria la medida, haciéndoles partícipes de su proceso de evaluación e intervención.

En función de los resultados mencionados, cabría realizar algunas *orientaciones* que ayuden a desarrollar estrategias de intervención dirigidas a mejorar la calidad de vida y el desarrollo de esta población:

1. Hacer las evaluaciones de cada caso mucho más ajustadas a su entorno, observando los factores que estabilizan o alteran su patrón conductual y haciéndole partícipe al joven de su proceso.
2. Dotar de recursos más especializados y específicos a los centros de protección y a los educadores que allí trabajan como por ejemplo espacios reservados para el aislamiento del grupo y reflexión cuando las conductas llegan a ser peligrosas para el resto de compañeros, espacios y profesionales preparados para el control de los adolescentes, nuevas tipologías de hogares en las que se permita mayor grado de independencia, añadir psicoterapeutas en los centros que permitan coordinar las intervenciones de una manera más directa, mayor ratio de educadores, etc.
3. Las intervenciones han de crearse de manera individualizada y habrá casos que precisen de un tratamiento clínico concreto, para lo que sería preciso una figura especializada en el campo de la psicología o psiquiatría.
4. Se requiere intervenciones orientadas a las diferencias de género por lo que es necesario el diseño diferencial de las mismas.

Para terminar, señalar las tres posibles líneas de investigación que continúen este trabajo en un futuro:

1. Diseñar intervenciones ajustadas a las necesidades de esta población. Una vez realizada la evaluación general y atendiendo a las particularidades de cada menor, se deberían planificar programas de intervención para cada plan de caso que cubran las necesidades concretas de cada niño y adolescente y que permitan, de esta forma, su pleno desarrollo.

2. Hacer una evaluación longitudinal, a la vez que se aplican las diversas intervenciones para poder valorar el desarrollo de los chicos y chicas y de los propios programas de intervención.
3. Elaborar baremos españoles para el CBCL que permitan establecer categorías clínicas válidas para toda la población comprendida entre los 4 y 18 años.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Achenbach, T. M. (1991). Manual for the Child Behavior Checklist/4–18 and 1991 profile. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1991a). Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile. Burlington: University of Vermont.
- Keller, T. E., Wetherbee, K., Le Prohn, N. S., Payne, V., Sim, K. y Lamont, E. R. (2001). Competencies and problems behavior of children in family foster care: variations by kinship placement status and race. *Children and Youth Services Review*, 23(12), 915-940.

RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN PADRES/MADRES CON ALTO RIESGO PARA EL MALTRATO FÍSICO INFANTIL

Nagore Asla Alzibar¹

Joaquín de Paúl Ochotorena²

Alicia Pérez-Albéniz Iturriaga³

Desde la identificación del *Síndrome del Niño Apaleado* (Kempe, Silverman, Steele, Droegemueller y Silver, 1962) se han sugerido diversos planteamientos para explicar la *etiología* del maltrato infantil. Con el objetivo de mejorar los programas de tratamiento y prevención, es necesario lograr un mayor conocimiento sobre los factores *etiológicos*. Es por ello, que han sido diversos los modelos teóricos planteados para explicar la *etiología* del maltrato físico infantil (Belsky, 1980, 1993; Cicchetti y Rizley, 1981; Hillson y Kuiper, 1994; Milner, 1993, 2000; Vasta, 1982; Wolfe, 1987). Entre estos modelos podemos citar el modelo de procesamiento de la información social aplicado al estudio del maltrato físico infantil propuesto por Milner (1993, 1995, 200, 2003).

El *modelo etiológico* propuesto Milner (1993, 1995, 2000, 2003) emplea la teoría del procesamiento de la *información social* para explicar las causas del maltrato físico infantil. Según este *modelo* el maltrato físico ocurriría a partir de errores en el procesamiento de la información específicamente referido al comportamiento del niño. Estos errores se producirían en alguna o algunas de las fases en que se estructura dicho procesamiento y con mayor frecuencia o de manera más exagerada ante determinadas situaciones ambientales.

Las fases del procesamiento de la información y por lo tanto, donde se sugiere que los maltratadores físicos pudieran cometer errores, son (1) sus esquemas cognitivos preexistentes, (2) la percepción de la conducta del niño, (3) las interpretaciones, evaluaciones y expectativas de las conductas de los hijos, (4) la integración de la información y la selección de las respuestas y (5) la implantación y control de las respuestas.

¹ Doctora en Psicología. Facultad de Psicología. San Sebastián.

² Profesor Titular. Universidad del País Vasco. Facultad de Psicología. San Sebastián.

³ Profesora. Universidad de Logroño. Facultad de Psicología. Logroño.

En este estudio se analizan los posibles errores que los maltratadores físicos pudieran desarrollar en la percepción de la conducta del niño. Milner (2000) sugiere que los padres maltratadores físicos, comparados con los no maltratadores, presentan déficit y cometen errores en la percepción del comportamiento de sus hijos. El déficit en la percepción puede deberse a que los maltratadores físicos presenten una menor precisión a la hora de detectar las señales. Estos sujetos podrían cometer más errores en el reconocimiento de las expresiones emocionales de sus hijos y especialmente si estas emociones son expresadas con baja intensidad. Además, este autor nos sugiere que los errores en reconocimiento de emociones que cometen los maltratadores podrían variar dependiendo del nivel de estrés al que estén sometidos.

Por tanto, en este modelo se sugiere que en la fase de percepción de la conducta del niño, los sujetos maltratadores físicos pueden presentar déficit en el reconocimiento de emociones.

Por otro lado, algunos modelos explicativos de la agresión (Feshbach, 1964; Feshbach y Feshbach, 1982; Parke y Staby, 1983) sugieren la posible existencia de un déficit de empatía en los padres maltratadores físicos (Miller y Eisenberg, 1988; Schetky, Angell, Morrison y Sack, 1979; Steele, 1980; Wiehe, 1997). El modelo propuesto por Feshbach y Feshbach (1982) para estudiar la empatía puede ser de utilidad para analizar la conducta maltratante. Este modelo propone que para que se produzca una respuesta empática tienen que llevarse a cabo tres componentes: 1) la habilidad para discriminar el estado emocional de otra persona, 2) la capacidad para asumir la perspectiva de otra persona y 3) la habilidad para responder afectivamente a la angustia de otro. La existencia de dificultades en alguno de estos componentes puede contribuir a una falta de capacidad para responder de manera empática. Por tanto, los sujetos maltratadores físicos, podrían cometer errores al discriminar el estado emocional de otra persona, presentando déficit en la capacidad empática.

Los dos modelos teóricos propuestos, tanto el modelo de procesamiento de la información social aplicado al maltrato físico infantil, como el modelo utilizado para estudiar la empatía, podrían emplearse a la hora de analizar el reconocimiento de emociones en maltratadores físicos. Por un lado, el modelo propuesto por Milner (1993, 1995, 2000) nos sugiere que los maltratadores físicos podrían cometer errores en la percepción de la conducta de niño y por otro lado, del modelo propuesto por Feshbach y Feshbach (1982) podríamos deducir, que los sujetos maltratadores físicos, podrían cometer errores al discriminar el estado emocional de otra persona, presentando déficit en la capacidad empática. Basándonos en ambos modelos se puede proponer que los sujetos maltratadores físicos pueden presentar déficit en el reconocimiento de emociones.

En la revisión de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos treinta años sobre el posible déficit en el reconocimiento de emociones en sujetos maltratadores y alto riesgo para el maltrato físico infantil, los resultados hallados han sido contradictorios. Mientras en algunos estudios como Disbrow, Doerr y Caufield (1977), Frodi y Lamb (1980), Kropp y Haynes (1987) o Pruitt (1983), se observa una menor capacidad para la discriminación de emociones en los padres maltratadores y alto riesgo para el maltrato físico infantil, comparados con padres no maltratadores o bajo riesgo para el maltrato físico infantil, en otros estudios como Balge y Milner (2000), Camras, Ribordy, Hill, Martino, Spaccarelli y Stefani (1988) o During y McMahon (1991) no se aprecian tales diferencias entre ambos grupos.

Los resultados contradictorios obtenidos en las citadas investigaciones, podrían deberse a que las diferencias en el reconocimiento de emociones entre ambos grupos sean modestas (Camras et al., 1988; During y McMahon, 1991) o a que los estudios han utilizado diferen-

tes metodologías. Estas diferencias metodológicas son observables en las muestras seleccionadas, en los tipos de estímulo o en los instrumentos de medida utilizados en los distintos estudios. Además, en las investigaciones realizadas hasta el momento sobre reconocimiento de emociones en padres maltratadores o sujetos alto riesgo para el maltrato físico infantil no se ha considerado el efecto moderador que pueden ejercer algunas variables relevantes como, por ejemplo, el género del sujeto o la presencia de un estímulo estresante.

OBJETIVO

El estudio que se presenta a continuación tenía como objetivo conocer si los padres/madres alto riesgo para el maltrato físico infantil mostraban déficit en el reconocimiento de emociones. Para ello se analizó si los padres/madres alto riesgo comparados con los padres/madres bajo riesgo para el maltrato físico infantil cometían más errores en el reconocimiento de emociones, o si bien, estas diferencias en el reconocimiento de emociones entre los grupos de padres/madres (alto y bajo riesgo) solo podían observarse dependiendo de la edad del sujeto que expresa la emoción, la intensidad del estímulo que estaban reconociendo, del género del participante o de la presencia o ausencia de un estímulo estresante.

HIPÓTESIS

- Hipótesis 1: En este estudio se esperaba que los padres/madres alto riesgo para el maltrato físico infantil, comparados con los padres/madres bajo riesgo para el maltrato físico infantil, cometieran más errores en el reconocimiento de emociones.
- Hipótesis 2: En base a los resultados de estudios previos era esperable que todos los sujetos (alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil) cometieran más errores en el reconocimiento de emociones expresadas con baja intensidad que con alta intensidad. La hipótesis específica de esta investigación se centraba en considerar que se observaría un efecto interactivo entre la condición de riesgo (alto o bajo) y la intensidad de la emoción (alta o baja), de manera que en la condición de baja intensidad se observaran diferencias significativamente más relevantes entre ambos grupos que en la condición de alta intensidad.
- Hipótesis 3: En base a los resultados de estudios previos era esperable que todos los sujetos (alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil) cometieran más errores en el reconocimiento de emociones expresadas por adultos que en el reconocimiento de emociones expresadas por niños. La hipótesis específica de esta investigación se centraba en considerar que se observaría un efecto interactivo entre la condición de riesgo (alto o bajo) y la edad de la persona que expresaba la emoción (adulto o niño), de manera que, mientras los sujetos bajo riesgo para el maltrato físico infantil cometerían más errores al reconocer emociones expresadas por adultos que por niños, los sujetos alto riesgo cometerían un similar número de errores al reconocer emociones expresadas por niños y por adultos.
- Hipótesis 4: Dado que era esperable que las mujeres reconocieran las emociones con mayor exactitud que los varones, en la presente investigación se esperaba observar un efecto interactivo entre la condición de riesgo (alto o bajo) y el género de los sujetos, de manera que las diferencias entre varones y mujeres se observarían de manera significativamente más relevante en los sujetos alto riesgo para el maltrato físico infantil que en los sujetos bajo riesgo.

Hipótesis 5: Se esperaba encontrar un efecto interactivo entre la condición de riesgo (alto y bajo) y la situación de estrés (presencia o ausencia) de manera que, cuando estuvieran sometidos a una situación de estrés los sujetos alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil se diferenciarían en el reconocimiento de emociones, mientras que no se observarían diferencias entre ambos grupos de sujetos cuando no estuvieran sometidos a una situación de estrés.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se reclutó una muestra de conveniencia de padres/madres con la ayuda de algunas escuelas públicas y privadas del País Vasco. Se solicitó la participación a 74 escuelas y 62 de ellas accedieron. Fueron distribuidos un total de 9007 cuestionarios de Potencial de Maltrato Infantil (*Child Abuse Potential Inventory* (CAP), De Paúl, Arruabarrena, Múgica y Milner, 1999; Milner, 1986) y 1354 de ellos fueron completados por los padres/madres y devueltos al colegio en un sobre cerrado y con un número de teléfono de contacto.

El estatus de alto y bajo riesgo estaba basado en las puntuaciones de la versión española del Inventario de Potencial de Maltrato Infantil (De Paúl et al., 1999; Milner, 1986). Los padres/madres alto riesgo fueron definidos como personas que mostraban puntuaciones por encima del punto de corte de 32 en la Escala de Abuso, tal y como lo describe el manual técnico de la versión española del CAP (De Paúl et al., 1999). Los padres/madres bajo riesgo fueron definidos como personas que mostraban puntuaciones iguales o inferiores a 11 en la Escala de Abuso. Los padres/madres que mostraron puntuaciones superiores a los puntos de corte de las Escalas de Deseabilidad Social, Azar o Inconsistencia fueron retirados de la muestra. Así, 144 sujetos fueron seleccionados para formar parte de los grupos de alto riesgo ($n = 64$) y bajo riesgo ($n = 80$). Entre los sujetos alto riesgo, 24 fueron padres y 40 madres y entre los bajo riesgo se logró el mismo número de padres que de madres ($n = 40$) para la muestra.

Los 144 padres/madres seleccionados como alto o bajo riesgo fueron citados para una segunda entrevista personal donde realizaron varias tareas de reconocimiento de emociones.

Los grupos fueron emparejados estadísticamente en algunas variables sociodemográficas relevantes. Se realizaron T-test y χ^2 y no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($p > .05$) en el número de hijos, la edad, el estado civil y la zona de residencia. Los grupos no pudieron ser emparejados en el nivel educativo, la situación laboral y los ingresos económicos familiares, de tal forma que los sujetos alto riesgo para el maltrato físico infantil poseían un menor nivel educativo y económico y una mayor precariedad laboral.

INSTRUMENTOS Y MATERIALES

ESTÍMULO ESTRESANTE

Se empleó como estímulo estresante el llanto de un bebé de 68 decibelios de intensidad, intervalo 66-72, frecuencia fundamental de 1000 hercios, con una duración real de 140 segundos, 4 pausas de 10 segundos y una extensión total de 3 minutos.

*VERSIÓN ESPAÑOLA DEL CHILD ABUSE POTENTIAL INVENTORY
(CAP, DE PAÚL ET AL., 1999; MILNER, 1986)*

El inventario CAP es un cuestionario diseñado para la identificación de personas alto riesgo para el maltrato físico infantil. Está compuesto por 160 ítems y un total de nueve escalas. Cada ítem ha de ser respondido mediante un sistema de elección forzosa entre de acuerdo y en desacuerdo. La Escala de Abuso contiene en la versión española 77 ítems que a su vez describen cinco factores: malestar psicológico, rigidez, infelicidad y problemas de relación social, problemas familiares y problemas con el propio hijo.

Los análisis discriminantes realizados con la Escala de Abuso revelaron que esta ofrece una clasificación entre maltratantes y no maltratantes cerca del 85%. Además, las puntuaciones elevadas son predictivas de posteriores notificaciones y confirmaciones de casos de maltrato físico infantil.

*SUBTLE EXPRESSION TRAINING TOOL / MICRO EXPRESSION TRAINING TOOL
(SETT/METT, EKMAN 2004)*

Es un instrumento diseñado para enseñar a reconocer expresiones faciales. Está formado por dos medidas el SETT y el METT (Ekman, 2004). Las emociones que se presentan son alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa, asco y desprecio. Las emociones se muestran durante 1/25 segundos y los participantes deben identificar cuál ha sido la emoción expuesta mediante la elección forzosa entre 7 etiquetas emocionales.

En el SETT todas las emociones son expresadas por la misma persona, una adolescente de unos 18-19 años. Además, esta medida cuenta con varios niveles de velocidad para mostrar las emociones (lento, normal y rápido). En la presente investigación las emociones fueron mostradas a velocidad lenta.

En el METT las emociones son expresadas por personas adultas de distinto género y etnia. En este caso, el experimentador puede controlar la duración con la que se presenta cada emoción y prolongar su exposición si así lo desea.

*DIAGNOSTIC ANALYSIS OF NONVERBAL BEHAVIOR II
(NOWICKI Y CARTÓN, 1993)*

Instrumento diseñado para medir la exactitud de los sujetos en la recepción y envío de la información social no verbal (Nowicki y Cartón, 1993). El DANVA II incluye estímulos visuales y auditivos. Los estímulos visuales consisten en 24 fotografías de expresiones faciales de adultos y 24 fotografías de expresiones faciales de niños y los estímulos auditivos consisten en 24 afirmaciones verbales de adultos y 16 afirmaciones verbales de niños. Las pruebas receptivas se refieren a cuatro tipos de emociones: enfado, felicidad, miedo y tristeza y se presentan en dos niveles de intensidad: alta y baja. En este estudio se ha utilizado la versión informatizada de la parte visual del instrumento (Balge y Milner, 2000).

RESULTADOS

Para analizar los datos de este estudio, en primer lugar se realizaron análisis multivariados de la varianza (MANOVAs) de medidas repetidas: estatus de riesgo (alto vs. bajo), género del sujeto (varón vs. mujer) y situación de estrés (presente vs. ausente) como factores inter-

sujetos e intensidad del estímulo (alta vs. baja) y edad del sujeto que expresa la emoción (adulto vs. niño) como factores intrasujetos, para cada una de las siguientes variables: cantidad de errores cometidos en el reconocimiento de emociones evaluados con los instrumentos DANVA II y METT.

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de la varianza (ANOVA) para analizar la cantidad de errores cometidos por los sujetos alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil en el reconocimiento de emociones evaluados con el instrumento SETT.

RESULTADOS DEL RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EVALUADOS POR EL INSTRUMENTO DANVA II

El efecto principal de la variable riesgo fue estadísticamente significativo, $F(1, 136) = 19.452, p < .001$, de manera que se pudo confirmar que, tomados en conjunto los datos (alta y baja intensidad, emociones de adultos y de niños), los sujetos alto riesgo cometían más errores en el reconocimiento de emociones que los sujetos bajo riesgo para el maltrato físico infantil (ver Tabla 1).

De acuerdo con lo esperado, el efecto principal de la intensidad del estímulo fue estadísticamente significativo ($Wilk's\ Lambda = .417; F(1, 136) = 190.19, p < .001$). De este modo, se pudo observar que tanto los sujetos alto riesgo como los bajo riesgo para el maltrato físico infantil cometían más errores al reconocer emociones de baja intensidad comparadas con emociones de alta intensidad. Sin embargo, en contra de lo propuesto en la hipótesis de este estudio, el efecto interactivo entre el riesgo y la intensidad del estímulo no fue estadísticamente significativo ($Wilk's\ Lambda = .982; F(1, 136) = 2.456, p > .05$). No se pudo observar el resultado esperado, que hubiera consistido en que en la condición de baja intensidad se observaran diferencias significativamente más relevantes en el reconocimiento de emociones entre ambos grupos de sujetos (alto y bajo riesgo) que en la condición de alta intensidad (ver Tabla 1).

De acuerdo con lo esperado, el efecto principal de la edad del sujeto que expresa la emoción fue estadísticamente significativo ($Wilk's\ Lambda = .540; F(1, 136) = 116.025, p < .001$). Se pudo observar que ambos grupos de sujetos (alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil) cometían más errores ante estímulos expresados por adultos que ante estímulos expresados por niños. Sin embargo, en contra de lo propuesto en la hipótesis de este estudio, el efecto interactivo entre el riesgo y la edad del sujeto que expresa la emoción no fue estadísticamente significativo ($Wilk's\ Lambda = .998; F(1, 136) = .222, p > .05$) (ver Tabla 1).

De acuerdo con lo esperado, el efecto principal de género del sujeto fue estadísticamente significativo, $F(1, 136) = 6.243, p < .05$, de tal manera que los padres varones (independientemente de su condición de alto o bajo riesgo) cometían más errores que las madres. Además, y de acuerdo con la hipótesis planteada en este estudio, el efecto interactivo entre el riesgo y el género del sujeto era estadísticamente significativo, $F(1, 136) = 6.395, p < .05$. Se realizó el correspondiente contraste "post hoc" y de este modo se pudo observar que las diferencias entre varones y mujeres en el reconocimiento de emociones únicamente eran observables en el caso del grupo de alto riesgo para el maltrato físico infantil, $F(3, 143) = 8.82, p < .001$, y no en el caso del grupo de sujetos considerados como bajo riesgo. Mientras en el grupo de sujetos alto-riesgo, los varones cometían significativamente más errores que las mujeres, en el grupo de sujetos bajo-riesgo los varones y las mujeres no se diferenciaban en el número de errores en el reconocimiento de emociones (ver Tabla 1).

RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN PADRES/MADRES
CON ALTO RIESGO PARA EL MALTRATO FÍSICO INFANTIL

Por otro lado, el efecto principal del estrés, $F(1, 136) = .181, p > .05$, no fue estadísticamente significativo. Además, en contra de la hipótesis planteada en este estudio, el efecto interactivo entre riesgo y el estrés tampoco fue estadísticamente significativo, $F(1, 136) = .156, p > .05$. No se pudo observar el resultado esperado, que hubiera consistido en que las diferencias en el reconocimiento de emociones entre ambos grupos (alto y bajo riesgo) se hubieran observado en sujetos que fueran sometidos a una situación de estrés y no se hubieran observado en sujetos que no fueran sometidos a una situación de estrés (ver Tabla 1).

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas del número de errores en el reconocimiento de emociones de madres alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil.

	Alto riesgo (n = 64)	Bajo riesgo (n = 80)	Total
<i>Total</i>	4.37 (1.52)	3.46 (1.21)	3.91 (1.36)
<i>Intensidad del estímulo</i>			
Alta	3.60 (1.58)	2.85 (1.25)	3.23 (1.41)
Baja	5.13 (1.92)	4.07 (1.62)	4.60 (1.77)
<i>Edad del estímulo</i>			
Adulto	4.96 (1.34)	4.11 (1.11)	4.53 (1.22)
Niño	3.77 (1.71)	2.81 (1.31)	3.29 (1.51)
<i>Género</i>			
Varón	4.88 (1.48)	3.46 (1.17)	4.17 (1.32)
Mujer	3.85 (1.57)	3.46 (1.25)	3.66 (1.41)
<i>Estrés</i>			
Sí	4.45 (1.45)	3.46 (1.26)	3.96 (1.35)
No	4.28 (1.60)	3.46 (1.16)	3.87 (1.38)

RESULTADOS DEL RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES
EVALUADOS POR EL INSTRUMENTO METT

Tal y como se había planteado en la hipótesis correspondiente, el efecto principal de la variable riesgo fue estadísticamente significativo, $F(1, 136) = 20.829, p < .001$, (ver Figura 9). Los padres alto riesgo para el maltrato físico infantil cometían más errores al reconocer las emociones que los padres bajo riesgo para el maltrato físico infantil (ver Tabla 2).

De acuerdo con lo esperado, el efecto principal de la velocidad en la que se presentaban las emociones en el METT fue estadísticamente significativo ($Wilk's\ Lambda = .207; F(1, 136) = 522.033, p < .001$), de manera que todos los sujetos cometían más errores cuando las emociones se mostraban durante 1/25 segundos que cuando se mostraban durante más tiempo (un segundo). Sin embargo, en contra de lo esperado, el efecto interactivo entre el riesgo y la velocidad en la que se presentaban las emociones en el METT no fue estadísticamente significativo ($Wilk's\ Lambda = .981; F(1, 136) = 2.592, p > .05$). No se pudo observar el resultado esperado, que hubiera consistido en que únicamente los sujetos alto riesgo para el maltrato físico infantil hubieran cometido más errores cuando las emociones se mostraban durante 1/25 segundos que cuando se mostraban durante más tiempo (un segundo). Lo que se pudo observar es que ambos grupos de sujetos (alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil) se comportaban de la mis-

ma manera y que los dos cometían más errores cuando las emociones eran presentadas durante menos tiempo (ver Tabla 2).

Tal y como se esperaba, el efecto principal del género del sujeto fue estadísticamente significativo, $F(1, 136) = 11.907, p < .05$, de manera que los padres varones cometían más errores al reconocer las emociones que las madres. Sin embargo, en contra de la hipótesis planteada en este estudio, el efecto interactivo entre el riesgo y el género del sujeto no fue estadísticamente significativo, $F(1, 136) = 2.467, p > .05$. No se pudieron observar los resultados obtenidos con el instrumento Danva II, de manera que en este caso tanto en el grupo de alto riesgo como en el grupo de bajo riesgo para el maltrato físico infantil los padres varones cometían más errores que las madres (ver Tabla 2).

Por otro lado, el efecto principal del estrés no fue estadísticamente significativo, $F(1, 136) = .086, p > .05$. En contra de la hipótesis planteada en este estudio, tampoco el efecto interactivo entre el riesgo y el estrés fue estadísticamente significativo, $F(1, 136) = 3.55, p > .05$, (ver Tabla 2).

Sin embargo, y a la vista de los resultados de los sujetos alto y bajo riesgo con y sin estrés, se procedió a analizar los datos sumando los resultados hallados en el METT realizado cuando las emociones se mostraban durante 1/25 segundos y en el METT realizado cuando las emociones se mostraban durante más tiempo (un segundo). Cuando se tuvieron en cuenta los datos agrupados de esta manera, se pudo observar un efecto interactivo estadísticamente significativo entre el riesgo y el estrés, $F(3, 143) = 4.21, p < .05$, de tal forma que los correspondientes contrastes post-hoc señalaron que mientras los sujetos alto riesgo cometían más errores que los bajo riesgo, cuando ambos grupos estaban sometidos a una situación de estrés, no se observaron diferencias entre ambos grupos (alto y bajo riesgo) cuando no estaban en una situación de estrés, $F(3, 143) = 6.39, p < .001$.

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de los errores en el reconocimiento de emociones evaluados con el instrumento METT.

	Alto riesgo (n = 64)	Bajo riesgo (n = 80)	Total
<i>Total</i>	13.42 (3.28)	11.11 (3.29)	12.26 (3.28)
<i>Velocidad</i>			
Normal	16.21 (3.59)	14.32 (3.70)	15.27 (3.64)
Espacio	10.63 (2.97)	7.90 (2.88)	9.26 (2.92)
<i>Género</i>			
Varón	14.69 (2.99)	11.59 (3.07)	13.14 (3.03)
Mujer	12.15 (3.57)	10.64 (3.51)	11.39 (3.54)
<i>Estrés</i>			
Sí	13.82 (3.20)	10.56 (3.18)	12.19 (3.19)
No	13.02 (3.27)	11.66 (3.40)	12.34 (3.33)

RESULTADOS DEL RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EVALUADOS POR EL INSTRUMENTO SETT

Tal y como se había planteado en la hipótesis correspondiente, el efecto principal de la variable riesgo fue estadísticamente significativo, $F(1, 136) = 16.638, p < .001$. Es

decir, que los padres alto riesgo para el maltrato físico infantil cometían más errores al reconocer las emociones comparados con los padres bajo riesgo (ver Tabla 3).

Tal y como se esperaba, el efecto principal de género del sujeto fue estadísticamente significativo, $F(1, 136) = 8.66, p < .05$, de manera que los padres varones cometían más errores al reconocer las emociones que las madres. Sin embargo, en contra de la hipótesis planteada en este estudio, el efecto interactivo entre el riesgo y el género del sujeto no fue estadísticamente significativo ($F(1, 136) = 2.118, p > .05$) y no se pudieron observar los resultados obtenidos con el instrumento Danva II, de manera que al igual que como ha ocurrido con el METT, tanto en el grupo de alto riesgo como en el grupo de bajo riesgo los padres varones cometían más errores que las madres (ver Tabla 3).

El efecto principal del estrés no fue estadísticamente significativo, $F(1, 136) = .18, p > .05$. En contra de la hipótesis planteada en este estudio, tampoco el efecto interactivo entre el riesgo y el estrés fue estadísticamente significativo ($F(1, 136) = 2.08, p > .05$). No se pudo observar el resultado esperado, que hubiera consistido en que las diferencias en el reconocimiento de emociones entre ambos grupos (alto y bajo riesgo) se hubieran observado en sujetos que fueran sometidos a una situación de estrés y no se hubieran observado en sujetos que no fueran sometidos a una situación de estrés (ver Tabla 3).

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de los errores en el reconocimiento de emociones evaluados con el instrumento SETT.

	Alto riesgo (n = 64)	Bajo riesgo (n = 80)	Total
Total	20.68 (3.88)	18.07 (3.48)	19.37 (3.68)
Género			
Varón	22.08 (3.60)	18.55 (4.03)	20.32 (3.81)
Mujer	19.27 (4.16)	17.60 (2.92)	18.44 (3.54)
Estrés			
Sí	21.27 (3.73)	17.75 (3.78)	19.51 (3.75)
No	20.08 (4.03)	18.40 (3.18)	19.24 (3.60)

CLAVES PARA AVANZAR

En este estudio los resultados apoyaron la hipótesis planteada. Los padres alto riesgo para el maltrato físico infantil cometieron más errores al reconocer las emociones que los padres bajo riesgo. Estos resultados fueron obtenidos con todos los instrumentos utilizados en el estudio.

Los hallazgos de este estudio contradicen los resultados de los estudios que han tenido objetivos similares, que han utilizado instrumentos afines (Balge y Milner, 2000; Camras et al., 1988; During y McMahon, 1991) y que no pudieron confirmar la hipótesis de que los padres maltratadores y alto riesgo para el maltrato físico infantil cometerían más errores en el reconocimiento de emociones. Los únicos trabajos que presentan resultados coherentes con los del presente estudio son los llevados a cabo por Disbrow et al. (1977), Frodi y Lamb (1980), Kropp y Haynes (1987) y Pruitt (1983). Sin embargo, estos últimos estudios analizaban la reactividad fisiológica ante estímulos emocionales de los padres maltratadores o alto riesgo para el maltrato físico infantil y no el reconocimiento emocional propiamente dicho.

Diversos autores han mencionado la importancia de las características de las expresiones emocionales al estudiar el reconocimiento emocional. Autores como Camras et al. (1988) y During y McMahon (1991) sugieren la posibilidad de que los sujetos maltratadores sean capaces de reconocer emociones con la misma precisión que el resto de la población general bajo condiciones óptimas, pero puedan presentar más problemas en el reconocimiento de emociones menos evidentes y claras. Para comprobar esta hipótesis en esta investigación se manipularon variables como la intensidad del estímulo (alta o baja), la edad del sujeto que expresaba la emoción (adulto o niño) y la velocidad con la que se presentaban las emociones en el instrumento METT (normal o lento).

Como era de esperar, utilizando el instrumento DANVA II se pudo observar que todos los sujetos tanto alto riesgo como bajo riesgo para el maltrato físico infantil cometían más errores al reconocer emociones de baja intensidad que de alta intensidad. Pero la hipótesis específica de esta investigación se centraba en considerar que se observaría un efecto interactivo entre la condición de riesgo (alto o bajo riesgo para el maltrato físico infantil) y la intensidad de la emoción (alta o baja). No se pudo observar el resultado esperado, que hubiera consistido en que en la condición de baja intensidad se observaran diferencias entre ambos grupos (alto y bajo riesgo) significativamente más relevantes que en la condición de alta intensidad. Estos resultados son concordantes con los obtenidos en el estudio de Balge y Milner (2000).

Tal y como también era esperable, en este estudio se pudo observar que todos los sujetos (tanto los alto riesgo como los bajo riesgo para el maltrato físico infantil) cometían más errores al reconocer emociones expresadas por adultos que expresadas por niños. Sin embargo, en contra de la hipótesis planteada en este estudio, no se pudo observar un efecto interactivo entre la condición de riesgo (alto o bajo) y la edad del sujeto que expresaba la emoción (adulto o niño). Es decir, que no se pudo ofrecer apoyo empírico a la hipótesis que sugería que los sujetos alto riesgo para el maltrato físico infantil cometerían el mismo número de errores en el reconocimiento de emociones ya sean expresadas por adultos o por niños.

Cuando se han analizado las diferencias entre ambos grupos de sujetos en el reconocimiento de emociones mostrando los estímulos emocionales a una velocidad normal (1/25 segundos) o a una velocidad lenta (1 segundo) con el instrumento METT, no se pudo observar el resultado esperado. Por tanto, no se pudo afirmar que únicamente los sujetos alto riesgo para el maltrato físico infantil hubieran cometido más errores cuando las emociones se mostraban durante 1/25 segundos que cuando se mostraban durante más tiempo (un segundo). Lo que se ha podido observar es que ambos grupos de sujetos (alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil) se comportaban de la misma manera y, como es lógico, cometían más errores cuando el estímulo era presentado durante menos tiempo. Estos resultados van en la línea de lo hallado en los estudios de Camras et al. (1988), During y McMahon (1986) y Kropp y Haynes (1987) donde pudieron observar que los padres maltratadores, como cualquier sujeto de la población general, reconocían con mayor exactitud las emociones claras comparadas con las emociones ocultas (Camras et al., 1988) y las expresiones mostradas desde una perspectiva frontal (During y McMahon, 1986) que las presentadas desde varios ángulos (Kropp y Haynes, 1987).

Los resultados de la investigación acumulada sugieren que las mujeres muestran una mayor habilidad para reconocer las emociones que los varones (Cohen, 1977; Cunningham, 1977; Hall, 1978, 1984; Hall et al., 1977; Hampson et al., 2006; Lewin y Herlitz, 2002; Rosenthal et al., 1979). Esta mayor destreza del género femenino en el

reconocimiento emocional se pudo confirmar en este estudio con los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos METT y SETT.

La hipótesis que se trataba de confirmar en este estudio planteaba la posibilidad de que las diferencias de género fueran significativamente más relevantes en los sujetos alto riesgo para el maltrato físico infantil que en los sujetos bajo riesgo. Los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento DANVA II confirmaron esta hipótesis. Se pudo observar que las diferencias entre varones y mujeres en el reconocimiento de emociones únicamente eran significativas en el caso del grupo de alto riesgo y no en el caso del grupo de sujetos considerados como bajo riesgo. Mientras en el grupo de sujetos alto-riesgo, los varones cometían significativamente más errores que las mujeres, en el grupo de sujetos bajo-riesgo los varones y las mujeres no se diferenciaban en el número de errores. Estos hallazgos sugieren la posibilidad de que el déficit en el reconocimiento de emociones de los sujetos alto riesgo sólo esté presente en los padres varones y no en las madres alto riesgo para el maltrato físico infantil.

El modelo explicativo del maltrato físico infantil (Milner, 2000) sugiere que el déficit en el reconocimiento de emociones de los padres maltratadores físicos y alto riesgo para el maltrato físico infantil puede que se desarrolle o se agudice ante ciertas condiciones ambientales, como una situación de estrés. En este estudio se trató de evaluar el efecto que una situación estresante puede provocar en el reconocimiento de emociones de padres alto riesgo para el maltrato físico infantil. Los resultados obtenidos con el instrumento de evaluación METT señalan que, mientras los sujetos alto riesgo cometían más errores que los sujetos bajo riesgo cuando ambos grupos estaban sometidos a un estímulo estresante, no se observaron diferencias entre ambos grupos cuando no estaban sometidos al mismo estímulo estresante. Estos hallazgos ofrecen apoyo a la hipótesis planteada, mostrando que los padres maltratadores físicos y alto riesgo para el maltrato físico infantil podrían presentar una menor exactitud para identificar correctamente las expresiones emocionales, cuando se encuentran en una situación de mayor estrés.

Asimismo, es importante puntualizar algunas limitaciones del presente estudio. En primer lugar, es preciso señalar que se ha trabajado con muestras de escaso número de sujetos. La muestra fue especialmente reducida en el caso de los padres varones del grupo de alto riesgo (12 padres en la condición de estrés y 12 padres en la condición sin estrés). En segundo lugar, se debe recordar que no se alcanzó el emparejamiento entre ambos grupos de sujetos (alto y bajo riesgo para el maltrato físico infantil) en todas las variables sociodemográficas seleccionadas. Finalmente, añadir que es posible que el estímulo utilizado como estresante, el llanto infantil, no resultara ser un estímulo suficientemente estresante.

BIBLIOGRAFÍA

- Balge, K. A. y Milner, J. S. (2000). Emotion recognition ability in mothers at high and low risk for child physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1289-1298.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114(3), 413-434.
- Camras, L. A., Ribordy, S. C., Hill, J., Martino, S., Spaccarelli, S. y Stefani, R. (1988). Recognition and posing of emotional expressions by abused children and their mothers. *Developmental Psychology*, 24, 776-781.

- Chicchetti, D. y Rizley, R. (1981). Developmental perspective on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment. *New Directions for Child Development*, 11, 31-55.
- De Paúl, J., Arruabarrena, M. I., Múgica, P. y Milner, J. S. (1999). Validación de la versión española del Child Abuse Potential Inventory. *Estudios de Psicología*, 62-63, 55-72.
- Disbrow, M. A., Doerr, H. y Caulfield, C. (1977). Measuring the components of potential for child abuse and neglect. *Child abuse & neglect*, 1, 279-296.
- During, S. M. y McMahon, R. J. (1991). Recognition of emotional expressions by abusive mothers and their children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, 132-139.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5, 25-30.
- Feshbach, N. D. y Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399-413.
- Frodi, A. M. y Lamb, M. E. (1980). Child abuser's responses to infants smiles and cries. *Child Development* 238-241.
- Hillson, J. y Kuiper, N. (1994). A stress and coping model of child maltreatment. *Clinical Psychology Review*, 14, 261-286.
- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B., Droegemueller, W. y Silver, H. (1962). The battered-Child síndrome. *Journal of the American Medical Association*, 181, 17-24.
- Kropp, J. P. y Haynes, O. M. (1987). Abusive and nonabusive mother's ability to identify general and specific emotion signals of infants. *Child development*, 58, 187-190.
- Milner, J. S. (1993). Social information processing and physical abuse. *Clinical Psychology*, 13, 275-294.
- Milner, J. S. (1995). La aplicación de la teoría del procesamiento de información social al problema del maltrato físico a niños. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 125-134.
- Milner, J. S. (2000). Social information processing and child physical abuse: Theory and research. In D.J. Hansen (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol.45. Motivation and child maltreatment* (pp.39-84). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Nowicki, S. y Cartón, J. (1993). The measurement of emotional intensity from facial expressions. *The Journal of Social Psychology*, 133, 749-750.
- Nowicki, S. y Mitchell, J. (1998). Accuracy in identifying affect in child and adult faces and voices and social competence in preschool children. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 129, 39-59.
- Pruitt, D. L. (1993). A predictive model of child abuse: a preliminary investigation. (Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University). *Dissertation Abstracts International*, 44, 3206B.
- Vasta, R. (1982). Physical child abuse: A dual-component analysis. *Development Review*, 2, 125-149.
- Wiehe, V. R. (1997). Approaching child abuse treatment from the perspective of empathy. *Child Abuse & Neglect*, 21, 1191-1204.
- Wolfe, D. (1985). Child-abusive parents: an empirical review and analysis. *Psychological Bulletin*, 97(3),462-482.

APLICACIÓN DE LA TECNOLOGÍA MULTIAGENTE Y LOS SISTEMAS EXPERTOS AL TRABAJO EN RED PARA LA PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL

Pedro Sanz Angulo¹

Elena Villa Ceinos²

María Ángeles Manso Argüelles³

Juan José de Benito Martín⁴

Para lograr una “correcta” intervención en las situaciones de maltrato infantil es preciso, en primer lugar, que todos los ámbitos y organismos implicados trabajen en red, aportando a la colaboración lo que en la literatura económica se denomina su *core business*. Pero, además, es necesario que la respuesta al maltrato también sea rápida y que se ajuste a las exigencias de cada caso particular; en definitiva, que sea ágil.

Esta situación es muy similar a la que existe en el ámbito empresarial, donde ha surgido el concepto de empresa virtual dinámica como paradigma con el que afrontar la creciente presión competitiva de un entorno tan globalizado e incierto como el actual. Por tanto, creemos acertado extrapolar este nuevo modelo empresarial al ámbito del maltrato infantil, lo que daría lugar a la formación de organizaciones virtuales dinámicas capaces de responder de forma ágil y personalizada a cada situación particular.

Partiendo de esta idea surge la colaboración entre el departamento de Organización de Empresas de la Universidad de Valladolid y REA, Asociación Castellano-leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud. Esta cooperación se está traduciendo, entre otros aspectos, en la personalización de una herramienta software desarrollada inicialmente para la formación de empresas virtuales dinámicas, y que hace uso de una innovadora combinación de dos tecnologías procedentes del ámbito de la Inteligencia Artificial.

¹ Universidad de Valladolid.

² REA, Asociación castellano leonesa para la defensa de la infancia y la juventud.

³ REA, Asociación castellano leonesa para la defensa de la infancia y la juventud.

⁴ Universidad de Valladolid.

Gracias a esta plataforma y a otros desarrollos futuros se podrán configurar organizaciones virtuales dinámicas hechas a medida de cada situación de maltrato de forma fácil e intuitiva. Así, los centros educativos, servicios sociales, centros de salud, servicios de menores, organismos judiciales, cuerpos de seguridad,..., dispondrán de herramientas para comunicarse, intercambiar información relevante y coordinar su respuesta de forma ágil y eficaz.

INTRODUCCIÓN

El maltrato infantil es un fenómeno universal que pese a la evolución de la humanidad permanece entre nosotros, en nuestros pueblos, nuestras ciudades y barrios. Su completa erradicación constituye un objetivo muy ambicioso que exige trabajar intensamente en la educación de cada individuo y en el reconocimiento de los derechos de los niños. Aunque en estos últimos años se ha avanzado considerablemente en estos aspectos, nuestros esfuerzos deben continuar mientras existan niños y niñas afectados por este problema. Tenemos la responsabilidad de protegerles, empleando para ello los múltiples y variados recursos disponibles, y avanzar en la búsqueda de nuevas soluciones y herramientas que nos permitan proporcionar una respuesta rápida y adaptada a cada una de las situaciones de maltrato que surja.

Para suministrar esta respuesta es necesario potenciar un modelo de trabajo en red desde todos los ámbitos y organismos involucrados en la prevención, detección e intervención de situaciones de maltrato infantil. Este trabajo de colaboración interinstitucional plantea problemas y exigencias difíciles de solventar si no se tienen presentes las tecnologías de la información y la comunicación (ITC, *Information and Communication Technologies*). El objetivo primordial ha de ser, por tanto, proveer una nueva vía de actuación eficiente e innovadora que favorezca el trabajo en red dedicado a prevenir y solucionar el maltrato infantil en todas sus variantes.

Para proporcionar esta nueva herramienta del trabajo en red hemos acudido al mundo empresarial y hemos observado las similitudes que presenta nuestro problema con el de aquellas empresas que pretenden dar una respuesta ágil y eficiente a las necesidades de sus clientes. Dado el elevado grado de competencia y dinamismo actuales, las empresas se ven obligadas a colaborar entre sí para sobrevivir. Esta necesidad de cooperación ha conducido al nacimiento del paradigma de empresa virtual dinámica (DVE, *Dynamic Virtual Enterprise*), que representa el modelo organizativo capaz de asegurar la supervivencia de las empresas del siglo XXI.

Trasladándonos a nuestro tema, partimos de la necesidad de agilizar la respuesta al problema del maltrato lo que nos conduce a considerar la formación de organizaciones virtuales dinámicas (DVO, *Dynamic Virtual Organization*) y, por tanto, a adaptar algunas de las ideas y herramientas ITC construidas *ad hoc* de las DVE. Aquí es donde podemos englobar parte del trabajo que estamos desarrollando y que empezamos a presentar a lo largo de esta comunicación. Así, en este documento explicaremos, entre otros aspectos, cómo pretendemos adaptar una aplicación software desarrollada inicialmente para agilizar la formación de VE dinámicas a la prevención del maltrato infantil.

Esta herramienta, denominada DVEBreeder, hace uso de dos tecnologías procedentes del campo de la inteligencia artificial (AI, *Artificial Intelligence*) como son los sistemas multiagentes (MAS, *MultiAgent System*) y los sistemas expertos (ES, *Expert System*). Su combinación es innovadora y totalmente adecuada ya que, por un lado, los MAS permiten afrontar eficientemente los problemas de interacción en entornos distribuidos, como el que constitu-

ye el trabajo en red, mientras que el ES dota a los agentes que componen el MAS de un módulo de decisión que les hace comportarse de forma similar a como lo haría una persona experta en este dominio de aplicación.

Gracias a la personalización se dispondrá de una herramienta capaz de agilizar el trabajo en red al permitir, de forma fácil e intuitiva, la configuración de DVO hechas a medida de cada situación de maltrato. Con esta y otras herramientas que pretendemos desarrollar, las distintas entidades y organismos involucrados en la prevención del maltrato dispondrán de los medios necesarios para coordinar su respuesta de forma ágil y eficiente.

EL TRABAJO EN RED EN EL ÁMBITO DEL MALTRATO INFANTIL

EL MALTRATO INFANTIL

La Convención de los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas de 1989 define el maltrato infantil como “toda violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, mientras el niño se encuentra bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquier otra persona o institución que le tenga a su cargo”. El Centro Internacional de la infancia de París considera que maltrato infantil es “cualquier acto por acción u omisión realizado por individuos, por instituciones o por la sociedad en su conjunto y todos los estados derivados de estos actos o de su ausencia que priven a los niños de su libertad o de sus derechos correspondientes y/o dificulten su óptimo desarrollo”.

En resumen, existe maltrato infantil cuando no se respetan los *derechos* del niño/a y no se da *respuesta* a sus necesidades; el maltrato es, ante todo, la ausencia de *buen trato*. La diferente tipología incluye el maltrato físico, abandono o negligencia física, emocional o psíquica, abuso sexual, maltrato emocional o psíquico, maltrato prenatal, maltrato entre iguales, maltrato institucional, el síndrome de Münchhausen por poderes, la explotación sexual, la explotación laboral, la inducción a la delincuencia, etc. Además, éste puede ser ocasional o crónico, grave o no grave, activo o pasivo, visible o invisible, etc. Cada tipo de maltrato exige un tratamiento diferenciado; supone diseñar una respuesta adaptada a sus necesidades.

La prevención es, sin duda, la mejor respuesta posible al problema del maltrato infantil. En consecuencia, tenemos que tener en cuenta los tres niveles de la prevención. Por un lado estaría la *prevención primaria*, que esta centrada en evitar la aparición del problema en la población general y que tiene como principal dificultad la limitada capacidad de predicción y detección de los supuestos factores de riesgo y/o marcadores que preceden a la aparición del maltrato infantil (De Paúl y Arruabarrena, 2005).

La *prevención secundaria* se centra, por su parte, en el concepto de alto riesgo. Existe una serie de grupos sociales, familias o individuos que poseen características concretas y particulares que les hace poder ser catalogados de alto riesgo para desarrollar de manera relativamente inminente el problema del maltrato (De Paúl y Arruabarrena, 2005). Por último, la *prevención terciaria* es la que trata de reducir la duración y gravedad de las secuelas del problema (Giovannonni, 1982) y se podría identificar realmente con la propia rehabilitación o curación.

Como veremos más adelante, nuestro trabajo se puede situar en estos dos últimos niveles de la prevención.

EL MALTRATO INFANTIL Y EL TRABAJO EN RED

El trabajo en red es el trabajo sistemático de colaboración y complementación entre los recursos locales de un ámbito territorial. Se basa en la comunicación de los agentes e instituciones entre los que debe existir un intercambio óptimo de información tanto en criterios cualitativos como cuantitativos. Consiste en un trabajo de estructura horizontal que persigue la eficacia y efectividad, evitar duplicidades en los cometidos de los diversos agentes, y cuidar especialmente los procesos de toma de decisiones que deben estar rigurosamente documentados y adecuarse a unos criterios de temporalidad.

Los fundadores del trabajo socioterapéutico en red fueron Speck y Attneave (Speck y Attneave, 1974) que denominaron *family networks* al trabajo de terapia familiar en base a redes realizado en los Estados Unidos con familias que eran atendidas por los servicios sociales. Varios años más tarde, en la década de lo ochenta, Elkaim *et al.* (Elkaim *et al.*, 1989) llevaron a cabo las primeras prácticas europeas en barrios desfavorecidos de Bélgica.

Desde entonces, las experiencias de trabajo en red y el enfoque sistémico han evolucionado y se han multiplicado. En el campo concreto del maltrato entre iguales una experiencia muy interesante de enfoque global es el estudio previo al Proyecto Donegal de Mona O`Moore en Irlanda cuyo programa se denominó en sus inicios de manera muy significativa "enfoque de la totalidad de la escuela" e incluía a todos los implicados y a la comunidad en que se insertaba la escuela. Se pretendía conseguir el desarrollo de una política escolar que mantuviera la cooperación entre los profesores, los padres y los alumnos y que fomentara la tolerancia cero ante la violencia escolar.

Los resultados del programa fueron evaluados con la versión modificada del Cuestionario Olweus Bully/Víctima (Whitney y Smith, 1993) y pusieron de manifiesto una significativa reducción de las tasas de victimización y de acoso. Una de las claves de este proyecto era la campaña de concienciación para combatir el acoso que incluía intervenciones con la dirección de la escuela, el personal docente y no docente, los alumnos y los padres y cuidadores. Sin embargo, no se detenía solamente en la comunidad escolar sino que se extendía a los conductores de transporte escolar, los dependientes de las tiendas, los guardias de tráfico, etc.

Dentro de nuestro país encontramos el programa piloto de trabajo en red de Burlada (Pamplona), donde se reconoce que uno de los desafíos de cualquier programa en red es facilitar un proceso de organización de los diferentes niveles institucionales y los recursos profesionales que aseguren la creatividad y la competencia de cada una de estas estancias (Fernández, 2002).

EL TRABAJO EN RED EN LAS EMPRESAS

Las últimas décadas del siglo XX han sido testigos de una expansión de los negocios sin precedentes en la historia de la humanidad. Este proceso de continuo crecimiento y transformación tiene su origen en un desafío común a todos los seres vivos: la lucha por la supervivencia (Sanz, 2008). En el caso particular de las empresas, esta lucha supone la obligación de satisfacer permanentemente los deseos de los clientes, cada vez más exigentes, mejorando la eficiencia productiva y adaptándose continuamente a los cambios de un entorno global, competitivo y dinámico.

Sin embargo, crear valor añadido para los clientes se ha convertido en un proceso cada vez más complejo que exige la combinación de diferentes clases de conocimiento que las

compañías no necesariamente poseen (Beer *et al.*, 1990) ni les es posible adquirir. Si las empresas quieren asegurar su supervivencia, y alcanzar metas cada vez más ambiciosas, deben aprender a cooperar, a veces incluso con los competidores directos (Davidow y Malone, 1998), compartiendo sus procesos de negocio clave, además de recursos, competencias esenciales, habilidades y su *know-how* (Applegate *et al.*, 1996). Este nuevo modelo de negocio ha derivado en el concepto de Empresa Virtual (VE, Virtual Enterprise), considerado por numerosos investigadores como la estrategia organizativa del siglo XXI (Davidow y Malone, 1992; Fischer *et al.*, 1996; Mowshowitz, 1997;etc.).

LA EMPRESA VIRTUAL Y LA AGILIDAD

La empresa virtual permite que un número de organizaciones, instituciones o individuos legalmente independientes y geográficamente dispersos desarrollen un entorno de cooperación y trabajo común orientado a la consecución de una meta concreta. Este entorno posibilita la fabricación de productos y/o la prestación de servicios de mayor calidad y adaptados a las necesidades del mercado, pero incurriendo en un menor coste, una distribución del riesgo y una reducción del *time to market*, lo que se traduce en una mejor respuesta a las exigencias de los clientes.

Sin embargo, que una empresa sea capaz de suministrar un producto de calidad cuando el cliente lo necesita y a un coste óptimo, no significa que posea la capacidad de cambiar eficientemente para adaptarse mejor a las necesidades de sus clientes. Esta *agilidad* necesaria sí que la suministran los modelos dinámicos de VE (DVE, Dynamic VE), también conocidos como VE Ágiles. En las DVE un conjunto de socios de negocio se unen dinámicamente, bajo demanda, y de acuerdo con las necesidades y requisitos de los clientes (Ouzounis, 2001), desapareciendo cuando dichas necesidades han sido satisfechas. Son, en definitiva, organizaciones de rápida creación y rápida disolución (Browne y Zhang, 1999), construidas *ad hoc* de la oportunidad de colaboración. Constituyen, por tanto, los modelos de negocio más prometedores para las empresas del siglo XXI, sobre todo las de pequeño y mediano tamaño.

Una VE dinámica puede evolucionar a través de cuatro fases distintas a lo largo de su existencia (figura 1): creación, operación, evolución y disolución.

Figura 1. Etapas del ciclo de vida de una VE dinámica (Dang, 2004).



A modo de resumen, el ciclo de vida de la VE dinámica comienza cuando se recibe una orden de un cliente o cuando se identifica una oportunidad de negocio. Esta fase

de creación incluye, además de la identificación de la oportunidad de negocio, la selección de los socios, el diseño de la sociedad, etc., y, finalmente, su constitución (Sanz, 2004). La fase de operación viene una vez que se ha creado la DVE y cubre todas las actividades de la misión actual (Do *et al.*, 2000), es decir, comprende el modo en el que las tareas se descomponen y distribuyen entre los participantes (Dang, 2004).

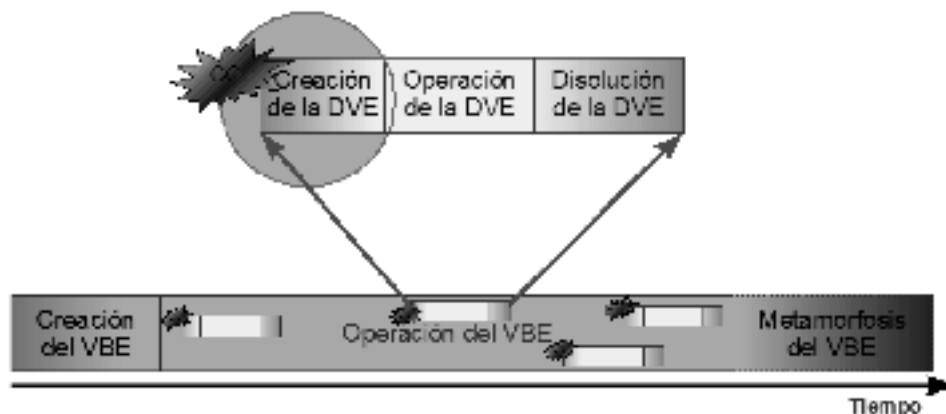
La fase de evolución acontece cuando la estructura de la DVE (los miembros y la distribución de las tareas asignadas) necesita ser modificada. Esto puede ocurrir por diversas razones entre las que se encuentran (Katzy y Miralles, 1999) un fallo en la ejecución del contrato por parte de uno de los socios, algún cambio en el entorno de negocio, etc. Finalmente, la fase de disolución tiene lugar cuando se considera que la VE dinámica ya no es eficaz (Dang, 2004) lo que puede deberse a que el servicio que proporciona es obsoleto, ya no se necesita o bien no aporta los beneficios suficientes.

El tiempo y la cantidad de recursos que se consumen durante el proceso de creación de una empresa virtual (cada vez que surge una nueva oportunidad de colaboración/negocio) representan una merma de la agilidad asociada a este modelo de negocio. La efectividad del proceso depende, en gran medida, de la disponibilidad de información adecuada sobre los socios potenciales, de su nivel de preparación para implicarse en una DVE y, sobre todo, de la existencia de confianza. Para solucionar este problema, consideramos que el proceso de creación de este tipo de organizaciones debe tener lugar en el contexto de lo que en la literatura aparece como entorno de gestación de empresas virtuales (Afsarmanesh y Camarinha-Matos, 2005).

LOS ENTORNOS DE GESTACIÓN

Los VBE (*Virtual Enterprise Breeding Environment*) son asociaciones colaborativas a largo plazo compuestas por organizaciones que están preparadas para cooperar y, de este modo, responder rápida y ágilmente a las oportunidades de colaboración que surjan (Camarinha-Matos *et al.*, 2005), beneficiándose completamente de los cambios inesperados. En definitiva, se trata de asociaciones destinadas a paliar algunos de los obstáculos asociados a la temporalidad de la VE dinámica, entre los que se encuentra la ya mencionada “falta de confianza”.

Los VBE aplican infraestructuras de información y comunicación efectivas que suministran una base común con la que lograr niveles de colaboración e interacción



apropiados entre sus miembros, facilitan la configuración y establecimiento de VE ágiles además de ayudar en su operación, introducen mecanismos para construir confianza, definen una cultura económica basada en la cooperación estableciendo unos principios y valores comunes entre las diferentes organizaciones (independientemente de donde se encuentren), etc.

Dado que se considera que los entornos de gestación son el contexto necesario para poder configurar y establecer empresas virtuales dinámicas de un modo eficiente, se puede afirmar que su creación (es decir, el primer paso del ciclo de vida de las VE dinámicas) se da dentro de la fase operativa de los entornos de gestación. Esta idea puede comprenderse mejor si se contempla la figura 2.

EQUIVALENCIA ENTRE EL TRABAJO EN RED Y LA DVE

Como se podrá intuir fácilmente, existen múltiples similitudes entre el trabajo en red que precisan las situaciones de maltrato infantil y el trabajo en red que conlleva el modelo dinámico de empresa virtual (y en definitiva el de organización virtual). A continuación se van a exponer, de forma resumida, las ideas que sin duda son más interesantes para comprender nuestro propósito y trabajo.

Podemos empezar, por ejemplo, hablando de los entornos de gestación. En el caso del maltrato es obvio que el VBE estaría constituido por cualquier entidad u organismo implicado en la solución: centros educativos, servicios sociales, centros de salud, servicios de menores, organismos judiciales, cuerpos de seguridad del Estado, etc. Cada uno de ellos aportaría a la colaboración su actividad esencial, su *core business*, de forma que el VBE albergase todos los procesos necesarios en la solución. Además, estas entidades estarían obligadas a compartir cierta cultura de trabajo (protocolos de actuación,...), infraestructura ICT, etc.

Tras identificarse un caso de maltrato (en un centro educativo, en un centro de salud, a través de una denuncia en comisaría o en la línea de atención al menor, etc.) el siguiente paso a dar consistiría en acudir al entorno de gestación con el fin de seleccionar a las entidades mejor preparadas para responder al problema particular. La unión de los distintos organismos seleccionados es lo que constituye, en definitiva, la organización virtual dinámica encargada de proporcionar la respuesta a la situación de maltrato. Naturalmente, las distintas organizaciones que puedan surgir del entorno de gestación estarán totalmente condicionadas por los requisitos y necesidades de cada situación de maltrato particular.

Una vez seleccionados los componentes de la DVO llegará el momento de que coordinen su actuación, de que trabajen de forma conjunta en busca de una solución adecuada al problema; en otras palabras, llega la fase de operación que durará hasta que se haya logrado dar una respuesta adecuada al problema inicial. Este momento coincidirá, precisamente, con la fase de disolución de la DVO creada.

También debemos tener presente que las entidades integrantes de una DVO pueden participar simultáneamente en otros consorcios que traten de dar respuesta a casos de maltrato distintos. Además, siempre que sea necesario, pueden buscarse nuevas entidades, prescindir de algunas, etc., lo que se traduciría en una reconfiguración de la red de trabajo en función de las necesidades de cada caso.

NUESTRO TRABAJO: LA CREACIÓN DE DVO COMO RESPUESTA AL MALTRATO INFANTIL

OBJETIVOS INICIALES

Nuestro objetivo fundamental no es otro que el de potenciar y desarrollar un modelo de trabajo en red que se oriente hacia la prevención del maltrato infantil y en el que participen las diferentes entidades y organismos involucrados de forma activa en la respuesta. Este objetivo exige, entre otros aspectos:

- Facilitar la valoración de los supuestos casos de maltrato infantil respetando unos criterios de derivación a recursos especializados y teniendo en cuenta los recursos disponibles.
- Potenciar la comunidad como red de apoyo psicosocial tanto en base a relaciones institucionales como a relaciones personales.
- Facilitar el apoyo tanto interno como externo de los profesionales permitiendo la creación, mediante herramientas informáticas, de un foro de intercambio de experiencias entre los agentes del mismo o distinto nivel implicados en la intervención.
- Posibilitar un fácil acceso a la información especializada multidisciplinar de los profesionales del campo del maltrato infantil.
- Promocionar el empleo de protocolos de actuación conjunta para generar circuitos de actuación/intervención más eficaces.
- Potenciar el trabajo conjunto entre los sistemas de protección a la infancia y el sistema judicial.
- Facilitar el desarrollo de futuras investigaciones en base a datos estadísticos reales y funcionales. Los datos serán tratados observando la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Creemos que la mejor forma de lograr este conjunto de objetivos es a través de la creación de Organizaciones Virtuales Dinámicas, de forma similar a como ocurre en el mundo empresarial con las VE dinámicas.

ETAPAS DE NUESTRO TRABAJO

En base a lo descrito anteriormente, el objetivo inicial conduce a la necesidad de concretar y desarrollar aquellos elementos necesarios en la creación de DVO que sean capaces de afrontar la problemática asociada al maltrato infantil de forma ágil y eficiente. Entre estos aspectos, cabe destacar la adecuación tanto de los conceptos de Entorno de Gestación y Empresa Virtual Dinámica como de las herramientas desarrolladas para conseguir su implementación efectiva. Para lograrlo, creemos acertado establecer una serie de pasos que guíen nuestro trabajo:

- *Etapas 1. Creación del entorno de gestación.* En esta etapa se han de identificar todas las entidades que pueden y deben intervenir en la respuesta a una situación de maltrato (en todas sus variantes). Se ha de trabajar con ellas para conseguir que se involucren y para que compartan una misma infraestructura ICT. Además, se deberán definir una serie de protocolos de actuación que guíen la acción conjunta de todas las entidades.

- *Etapa 2. Adecuación de la herramienta DVEBreeder para la formación de DVO.* En esta etapa se busca desarrollar una herramienta que permita configurar rápida y fácilmente DVO a partir de la personalización de una herramienta construida inicialmente para las DVE. Esto supone trabajar en una nueva estructura de procesos de negocio, modificar las interfaces de usuario, etc., así como establecer las reglas y hechos que guiarán la formación de las futuras VO dinámicas.
- *Etapa 3. Construcción de un marco informático para la operación de la DVO.* Tras asegurar la formación de la DVO que mayor potencial de respuesta tenga a la situación de maltrato, llegará el momento de establecer las herramientas orientadas a favorecer y coordinar la actividad entre las entidades involucradas. Este marco informático deberá permitir el seguimiento del caso, que los distintos agentes puedan compartir información, establecer foros de diálogos entre las entidades, etc.
- *Etapa 4. Evaluación de resultados.* La última etapa consistirá en analizar los resultados de las etapas anteriores. Para ello, inicialmente se considerará la aplicación de las herramientas desarrolladas en una zona geográfica restringida, para ir evolucionando progresivamente hacia un mayor ámbito de aplicación. Además, se desarrollarán herramientas informáticas que favorezcan el análisis de los resultados obtenidos: toda la información generada durante su aplicación ha de servir para determinar aquellos factores de riesgo que aparecen más frecuentemente relacionados con el maltrato infantil, lo que permitirá una mejor planificación de la prevención secundaria.

En el próximo apartado describiremos brevemente la herramienta DVEBreeder desarrollada en el departamento de Organización de Empresas y C.I.M. de la Universidad de Valladolid. Esta herramienta constituye el punto de origen de la segunda etapa de nuestro trabajo y un elemento clave en el éxito de las distintas DVO que puedan surgir para abordar las situaciones de maltrato.

PERSONALIZACIÓN DE LA APLICACIÓN DVEBREEDER

Aunque en la actualidad estamos abordando las etapas uno y dos de forma concurrente (ya que están profundamente interrelacionadas), en este apartado tan sólo describiremos algunos de los aspectos relacionados con la personalización de la herramienta informática DVEBreeder. Una característica fundamental de esta herramienta lo constituye la combinación de dos tecnologías procedentes del campo de la inteligencia artificial: la tecnología multiagente y los sistemas expertos.

LOS SISTEMAS MULTIAGENTES

Un agente es un sistema informático que actúa de forma flexible, dentro de un entorno, con el propósito de cumplir unos objetivos. Este sistema se caracteriza principalmente por ser autónomo, reactivo, proactivo y por estar dotado de habilidad social, lo que se traduce en una interacción con otros agentes y con su entorno gracias al intercambio de mensajes que hacen uso de un lenguaje de comunicación de agentes.

La característica de sociabilidad de los agentes software hace de ellos un concepto muy interesante para desarrollar sistemas informáticos distribuidos donde varios agentes interactúan entre sí y con el entorno. Cada uno de estos agentes tiene la capacidad de resolver una parte específica del problema, de forma que juntos pueden alcanzar la funcionalidad deseada operando de forma asíncrona y sin un sistema de control global. A estas organizaciones se les denomina sistemas multiagente.

LOS SISTEMAS EXPERTOS

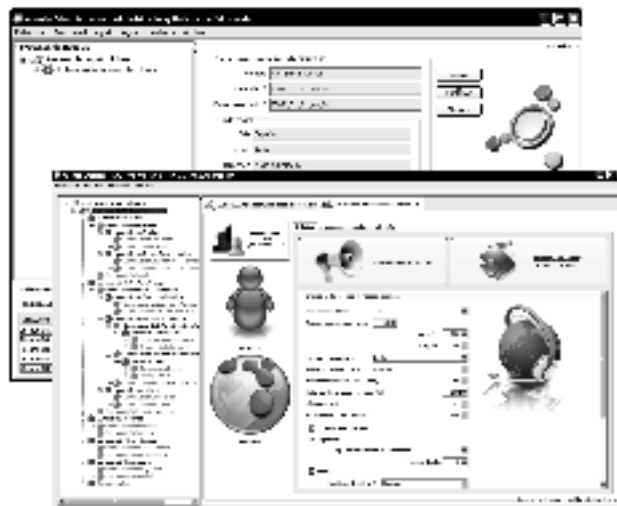
Antes de la aparición del ordenador, el hombre ya se preguntaba si alguna vez se le arrebataría el privilegio de razonar y pensar. En la actualidad, existe un campo dentro de la inteligencia artificial al que se le atribuye esa facultad: el de los sistemas expertos. Pero, ¿qué es un ES?. Son sistemas informáticos que simulan el proceso de aprendizaje, memorización, razonamiento, comunicación, y, en consecuencia, de acción de un experto humano en cualquier rama de la ciencia (III web, 2007), lo que les permite almacenar datos y conocimiento, sacar conclusiones lógicas, tomar decisiones, comunicarse con expertos humanos, explicar el porqué de las decisiones tomadas y realizar acciones.

Los elementos principales de un ES son (Castillo *et al.*, 1998): (a) El *componente humano*. Un sistema experto es generalmente el resultado de la colaboración de uno o varios expertos humanos especialistas en el tema de estudio y los ingenieros del conocimiento, con los usuarios siempre en mente. (b) La *base de conocimientos*. Es la parte del sistema experto que contiene el conocimiento sobre el dominio (generalmente se representa mediante reglas). (c) La *base de hechos o memoria de trabajo*. Contiene los hechos sobre un problema que se han descubierto durante su análisis. Por último, (d) el *motor de inferencia* constituye el corazón de todo sistema experto, ya que se encarga de modelar el proceso de razonamiento humano. Contrasta los datos particulares almacenados en la memoria de trabajo con el conocimiento contenido en la base de conocimientos para así obtener conclusiones acerca del problema.

LA APLICACIÓN DVEBREEDER Y SU PERSONALIZACIÓN

La aplicación DVEBreeder es una herramienta software que facilita y agiliza la formación de DVE. Como sistema multiagente, está formado por diversos agentes software, algunos de los cuales representan a las distintas entidades involucradas en la existencia de las DVE. En este sentido, la figura 3 muestra las interfaces de algunos de los agentes de esta aplicación.

Figura 3. Interfaces de usuario de los agentes empresa y administrador (Sanz, 2008).



Esta herramienta afronta la formación de DVE a partir de un modelo de negocio innovador y multienfoque que permite englobar las distintas orientaciones existentes en la literatura. Además, gracias a la combinación de la tecnología multiagente y los sistemas expertos proporciona una respuesta ágil al problema de la selección de socios en estos entornos distribuidos y dinámicos. Por un lado, la comunicación entre los distintos agentes es trivial gracias a la plataforma empleada en el desarrollo del MAS, que no es otra que JADE (*Java Agent Development Environment*). Por otro, el comportamiento de los agentes es bastante similar al que pueden tener los expertos humanos; esto es posible gracias a la herramienta JESS (*Java Expert System Shell*), que permite expresar la conducta de los agentes como un conjunto de reglas.

La personalización de esta herramienta constituye la parte principal de la segunda etapa de nuestro trabajo, con la que se persigue proporcionar una aplicación que posibilite una selección rápida y eficiente de aquellas entidades y organismos que deban formar parte de la respuesta a una situación de maltrato específica y en una ubicación geográfica concreta. Esta personalización conlleva un gran número de actividades, algunas de las cuales tienen una estrecha relación con la primera etapa (esta es la razón por la que se están abordando de forma concurrente). A continuación se enumeran algunas las acciones más importantes:

- Establecer la jerarquización de los procesos de negocio involucrados. Esta actividad exige definir los distintos tipos de entidades involucrados en la respuesta, y concretar sus procesos esenciales. Además, supone la modificación de la ontología del dominio de aplicación.
- Concretar los distintos tipos de agentes necesarios. Ya no existen los roles de empresa y cliente de un DVE, aunque sean conceptos que puedan extrapolarse fácilmente al caso que nos ocupa.
- Personalización de la interfaz de usuario de la aplicación. Ésta ha de ser coherente con las necesidades del nuevo problema, y con los agentes identificados.
- Modificación de la memoria de trabajo y la base de conocimiento del sistema experto. Al cambiar el dominio de aplicación también varía el conjunto de hechos que lo definen, así como las reglas que guiarán el comportamiento de los agentes (deberán establecerse, por ejemplo, las reglas que permitirán seleccionar a los organismos más apropiados en función de las características de la situación de maltrato que activa el proceso de selección, reglas para establecer el grado de maltrato, etc.).
- Además, y enfocado con la prevención secundaria, deberán crearse mecanismos para recopilar información sobre los casos de maltrato que posteriormente se integre en el sistema de información del VBE. El análisis de ésta y otra información generada durante la operación de las distintas DVO permitirá una mejor actuación en la prevención de las situaciones de riesgo.

En resumen, la introducción del DVEBreeder en la metodología del maltrato infantil lo que persigue es agilizar la respuesta de los agentes sociales ante un supuesto caso de maltrato infantil y, tal vez en un futuro próximo y mediante la optimización de los recursos del proceso de intercambio de información, facilitar la detección de la posible población de riesgo lo que permitiría conseguir una mayor eficacia en las actuaciones de prevención secundaria.

CLAVES PARA AVANZAR

Son muchos y variados los desafíos que debe afrontar el trabajo en red para convertirse en un instrumento realmente eficaz con el que combatir el problema del maltrato infantil. Pablo Herrero (Herrero, 2008) identifica varios de esos problemas: la parcialización de los servicios sociales, la urgencia y la presión, la falta de diagnóstico, el pseudoacuerdo, las triangulaciones entre servicios, los isomorfismos, la competitividad entre servicios, etc. En este sentido, nuestro trabajo, enfocado a la creación de Organizaciones Virtuales Dinámicas que respondan a las exigencias de cada situación de maltrato, constituye una aproximación que soluciona, o al menos mitiga, la mayoría de estas dificultades de una manera sencilla y casi intuitiva.

Nuestro propósito consiste en lograr que el trabajo en red no se quede reducido a una simple coordinación de las instituciones como si se trataran de compartimentos estancos, sino a la búsqueda de las mejores respuestas a aquellas preguntas siempre presentes en un caso de maltrato infantil. Cada caso es único (no es lo mismo enfrentarse a un caso de abuso sexual que a uno de maltrato entre iguales), por lo que las redes que se formen en cada situación han de involucrar componentes diferentes (principalmente en términos de agentes y ámbitos a conectar). Se necesita, por tanto, una red dinámica y flexible que permanezca abierta a la evolución continua de los recursos, una red no excluyente que admita la incorporación de servicios y entidades.

Por este motivo, cualquier iniciativa ha de partir, obligatoriamente, de los llamados Entornos de Gestación. La red que representa este concepto es compleja y amplia, y está formada por entidades de los distintos ámbitos (educativo, social, policial, judicial y sanitario) involucrados en cualquiera de los aspectos que tienen que ver con la prevención del maltrato infantil en sus niveles secundario y terciario. Además, partimos de una concepción de red articulada en la que no hay un único eje central sino que cada profesional conoce las funciones y las competencias de los demás ámbitos y las respeta según los criterios acordados para el trabajo de colaboración. La finalidad es perseguir el interés superior del niño en cada actuación mediante la complementariedad de las funciones de los profesionales especialistas en el maltrato infantil.

Por otro lado, el uso de agentes software cuyo comportamiento está guiado por un sistema experto supone una innovación en el campo de la metodología del trabajo en red orientado en la prevención del maltrato infantil. Esta combinación nace con la pretensión de optimizar el uso de los recursos y facilitar la comunicación entre las instituciones y los especialistas del área del maltrato infantil; en definitiva, pretende suministrar un soporte informático a la red que agilice notablemente su respuesta. Podría decirse que el propio concepto de trabajo en red consigue así hacerse tangible, salir de las meras palabras y adquirir una naturaleza material cambiante acorde a las necesidades y exigencias de las ciencias sociales.

Por su propio concepto el trabajo en red es un trabajo de equipo que permite la formación de sus agentes. Nuestro sistema de trabajo permite la comunicación entre los profesionales que constituyen la red de diferentes disciplinas para una formación mutua. El hecho de que quede constancia del resultado del funcionamiento de una red que se ha formado puntualmente ante un caso de maltrato, a través de datos operativos y formales, es ya formativo de por sí pues permite detectar los aciertos y posibles errores de un trabajo ante un caso concreto y corregirlos en un futuro.

Las relaciones entre instituciones y profesionales se podrán materializar y quedará constancia en términos de operatividad, tiempo y resultados del funcionamiento de las redes que se formen en base a las necesidades específicas de cada supuesto caso de maltrato infantil. Esta recogida de datos sobre el funcionamiento de las redes permitirá que se definan estrategias de actuación futura y que se beneficien los procesos de colaboración, estableciendo acuerdos de funcionamiento y protocolos de actuación conjunta tan necesarios en los casos de maltrato infantil.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Monografía - libro

- Alonso Varea, J.M. y Horno Goikoechea, P. (2004). Informe sobre el Programa de Sensibilización y Prevención del abuso sexual infantil (1998-2004) de Save the Children. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Arruabarrena, M. I. y De Paúl, J. (1999). Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento. Editorial Pirámide. Colección Ojos solares. Madrid.
- Camarinha-Matos, L. M.; Afsarmanesh, H.; Ollus, M., (2005). Virtual Organizations: Systems and Practices. Springer.
- Dang, V.D., (2004). Coalition Formation and Operation in Virtual Organisations. PhD, School of Electronics and Computer Science, University of Southampton.
- Davidow, W.H.; Malone, M.S., (1992). The Virtual Corporation: Structuring and Revitalizing the Corporation for the 21st Century. Harper-Collins Publishers.
- Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2005). Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores. Ariel. Barcelona.
- Guía de detección y notificación ante situaciones de desamparo y de riesgo en la infancia (1998). Junta de Castilla y León. Consejería de Sanidad y Bienestar Social y Gerencia de Servicios Sociales de Castilla Y León. Valladolid
- López Sánchez, F. y Del Campo Sánchez, A. (1999). Prevención de abusos sexuales a menores. Guía para padres y educadores. Estudios de sexología. Ediciones Amarú. Ministerio de trabajo y de asuntos sociales .FAPMI. Salamanca.
- Matamala, A. y Huerta, E. (2005). El maltrato entre iguales. Técnicas de autoprotección y autodefensa. Para alumnos, padres y educadores. Editorial Machado libros .Madrid.
- Sanmartín, J. (2005). Violencia contra niños. Ariel. Barcelona.
- Sanz, P. (2008). La selección de socios en las Empresas Virtuales Dinámicas. Tesis doctoral de la Universidad de Valladolid.
- Serrano, A. (2006). Acoso y Violencia en la Escuela. Editorial Ariel. Barcelona.

Artículo de revista

- Afsarmanesh, H.; Camarinha-Matos, L.M., (2005). A Framework for Management of Virtual Organization Breeding Environments. Collaborative Networks and their Breeding Environments, (PRO-VE'05), Springer.
- ANALES Sis San Navarra 2002; 25 (Supl. 2), 25-34.

- Applegate, L. M.; Holsapple C. W.; Kalakota R.; Radermacher F. J.; Whinston A. B., (1996). Electronic Commerce: Building Blocks of New Business Opportunity. *Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce*, vol. 6, nº 1, pp. 1-10.
- Ballester L., Orte C., Oliver J.L. y March M. (2004). Metodología para el trabajo socioeducativo en red. IV Congreso Estatal del Educador/a Social.
- Beer, M.; Eisenstat, R.A.; Spector, B., (1990). Why Change Programs don't Produce Change. *Harvard Business Review*, vol. 68, nº 6, pp. 158-166.
- Benítez, J. L. (2006). Bullying: description and analysis of the phenomenon. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 151-170.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying. En *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes*. Cap. 7, pp. 171-188.
- Griffin, R. y Gross, A.M. (2004). Childhood bullying. Current empirical findings and future direction for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Herrero, P. (2008). La red inteligente. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = *Revista de servicios sociales*, Nº. 43, 65-72.
- Katzy, B.R.; Miralles, F., (1999). The Virtual Enterprise - Thriving on Turbulent Change. *Barcelona Management Review*.
- Mowshowitz, A., (1997). Virtual Organization. *Communications of the ACM*, vol. 40, nº 9, pp. 30-37.

Páginas web

- “¡Eh! ¡No te despistes!” Programa Comunitario de Prevención del Abuso Sexual y otros malos tratos infantiles (sep, 2008): <http://www.ub.edu/orbs>
- “Respuesta en red” (sep, 2008): <http://fresno.cnice.mecd.es/respuestaenred>
- El “trabajo en red” de los colectivos sociales en Encuentro Colectivos 2003 (sep, 2008): <http://www.comunica-accion.org/activistas>.
- III web. “Informática Integral Inteligente web” (jul, 2007). <http://www.informaticaintegral.net/sisexp.html>

Legislación

- LEY ORGÁNICA 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. (B.O.E. 14-12-99).

7.- RECURSOS

BASES DOCUMENTALES SOBRE MALTRATO INFANTIL Y ADOLESCENTE

Félix López Sánchez¹
Noelia Fernández Rouco²

El Centro de Documentación sobre Bienestar y Maltrato Infantil y Adolescente, de la Universidad de Salamanca, se crea el 1 de febrero de 2006, en la Facultad de Psicología de dicha Universidad, bajo la dirección del profesor Félix López Sánchez y teniendo como secretaria de documentación a Noelia Fernández Rouco.

El Centro de Documentación surge en paralelo al Programa de Formación de profesionales que trabajan con población infantil en riesgo en Iberoamérica, posible gracias al convenio suscrito entre la Gerencia de Asuntos Sociales de la Junta de Castilla y León y la Fundación General de la Universidad de Salamanca.

Dicho programa impulsado por el Profesor Dr. D. Feliz López Sánchez pretende acercar los conocimientos y la formación de la Universidad de Salamanca a países de Latinoamérica donde el acceso de los profesionales a la formación continua de calidad es muy complicada, así se trata de dotar a profesionales que trabajan con la infancia en América Latina de conocimientos, estrategias y herramientas que permitan o faciliten sus actuaciones de intervención directa en el medio infantil. Finalmente, se trata de mejorar el bienestar de la infancia y evitar el maltrato infantil.

El programa cuenta con el apoyo económico e institucional de la Junta de Castilla y León y con el trabajo desinteresado de todos los profesores que participan en este programa. Para ellos nuestro agradecimiento por hacer posible este programa de cooperación con Latinoamérica.

En la primera edición (2006), el programa se realizó en la República Dominicana, contando con la colaboración de la Universidad Católica de Santo Domingo.

¹ Catedrático de Psicología de la Universidad de Salamanca.

² Documentalista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca

En la segunda edición (2007), el programa se llevó a cabo en Perú, contando con la colaboración de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en Lima.

En la tercera edición (2008), el programa se desarrolló en Guatemala, con la colaboración de la Escuela en Ciencias Psicológicas en ciudad de Guatemala.

Correo electrónico: bienestarmaltrato@usal.es

Dirección Web: <http://www.usal.es/bienestarmaltrato>.

Objetivos del Centro de Documentación:

1. Poner a disposición de los profesionales que trabajan en este campo bibliografía y documentación actualizada.
2. Poner a disposición de los profesionales otros recursos específicos como: programas de intervención, vínculos informáticos con otros centros de documentación, etc.
3. Ofrecer una información de novedades y noticias periódicamente.
4. Abrir foros de debates sobre temas profesionales sobre este campo.
5. Recoger, difundir y potenciar información científica en relación a la infancia.
6. Servir de apoyo documental a los cursos de formación que, cada año en un país, se ofrecen en Latinoamérica. El contenido de estos cursos está a disposición de los usuarios del Centro de Documentación.

Estos cursos se realizan dentro de los programas de cooperación de la Junta de Castilla León, a través de un convenio con la Universidad de Salamanca.

CONTENIDO

- Bases de Datos.
- Bibliografías (referencias y descargables): Abuso sexual, acogimiento y adopción, legislación y protección, maltrato, necesidades y bienestar, programas de prevención, detección e intervención, etc.
- Publicaciones especiales (documentos de interés descargables).
- Revistas electrónicas.

Además de presentar novedades, documentación de los cursos de formación en Iberoamérica a través del recurso de docencia virtual, foros de discusión donde los profesionales pueden proponer o participar en la discusión de temas científicos, profesionales o sociales relacionados con este tema, etc.

EL TELEFONO ANAR: UNA HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN AL SERVICIO DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE EN RIESGO EN NUESTRO PAÍS

Luis Estebaranz Prieto¹

Catorce años de experiencia y la respuesta dada a más de 1.700.000 llamadas de menores y adolescentes de toda España avalan la singularidad del servicio que prestamos a la sociedad así como nos refuerza en el convencimiento de que somos un servicio necesario y eficaz. Sin duda son los propios niños y adolescentes quienes nos identifican como un servicio útil y nos dan razón de ser como una herramienta de prevención, detección e intervención en situaciones de todo tipo de riesgo y desprotección infantil.

Sólo en el año 2007 el *Teléfono ANAR de ayuda a niños y adolescentes* atendió 118.411 llamadas gracias a las cuales se han podido realizar un total de 9.411 derivaciones sociales y 3.362 derivaciones jurídicas

Simplemente accediendo al *900 20 20 10* cualquier menor de nuestro país tiene acceso a una ayuda gratuita, confidencial, profesional y desinteresada sea cual sea el problema que le preocupe las 24 horas, todos los días del año. Las llamadas son atendidas por profesionales de la psicología, la pedagogía, el derecho y el trabajo social.

Las orientaciones que se dan desde nuestro servicio no tienen una guía de carácter ideológico o religioso sino que procuramos simplemente una orientación profesional.

Este servicio se complementa con la apertura de la *Línea del Adulto y la Familia - 600 50 51 52-* para dar un servicio dirigido a aquellos adultos que necesitan ser orientados en temas relacionados con niños y jóvenes. Este servicio tiene la misma cobertura, atención y asesoramiento psicológico, social y jurídico que el Teléfono ANAR para menores y adolescentes.

La fórmula del teléfono ANAR surge inicialmente desde la desgarradora experiencia de miles de personas que ya al ser adultas han confesado que en su día, cuando eran niños, tuvieron muchos y graves problemas, y, pasado el tiempo, recuerdan que no supieron qué

¹ Director Teléfono Anar. Fundación Anar.

hacer y no encontraron a nadie a quien acudir y al que pedir ayuda. A partir de estas heridas brota la intuición de que hay que poner al servicio de todos los niños y adolescentes un mecanismo de atención y orientación telefónica.

La experiencia del Teléfono ANAR nos dice que a pesar de la evolución de nuestra sociedad, los avances en cuanto a la satisfacción de las necesidades, la tecnificación, la expansión de los medios de comunicación y los medios audiovisuales,... a pesar de todo ello los menores y los adolescentes tienen una gran necesidad de ser escuchados. A pesar de los avances en los medios y recursos estamos fallando en la escucha real.

MOTIVOS POR LOS QUE NOS LLAMAN LOS NIÑOS Y LOS ADOLESCENTES.

Nuestro servicio nos permite identificar diariamente cientos de situaciones en las que hay menores en riesgo donde aparece el maltrato tanto físico como el psicológico, el abandono o la negligencia, el abuso sexual, la violencia y el acoso dentro del entorno escolar, el acoso en la red... pero también muchas llamadas que podemos reconocer como de *"violencia de baja intensidad"* donde los niños y los adolescentes se ven sometidos a la incomunicación.

Nos referimos a todas aquellas circunstancias donde el menor no dispone en su entorno próximo de personas de su confianza. Identificamos pues la incomunicación como otra forma de violencia a la que miles de niños y adolescentes se ven sometidos.

Romper esa barrera de aislamiento, identificar personas de confianza en su entorno próximo y dotar al menor de seguridad y estrategias suficientes para acercarse a esa persona es quizás el trabajo principal que desarrollamos en gran parte de las llamadas que atendemos desde el Teléfono ANAR.

El aislamiento en el que muchos niños y adolescentes viven instalados permite que se sostengan situaciones de riesgo tales como el maltrato y el abuso infantil, el acoso en la red o ciberacoso, el acoso escolar, relaciones sexuales de riesgo, trastornos de alimentación, etc

Desde Teléfono ANAR sabemos que la mejor herramienta de prevención consiste en ser accesibles y escuchar al menor. Esta afirmación no es un tópico, estamos convencidos de su veracidad desde nuestra experiencia profesional.

Es por ello que sólo en el año 2007 los problemas en las relaciones familiares son el segundo motivo de llamada por el que acceden los menores a nuestro servicio: el 22,2% de las llamadas de orientación especial de los niños y los adolescentes evidencian problemas en las relaciones familiares, y un factor principal es la incomunicación.

Además, tras catorce años escuchando a niños y adolescentes, podemos indicar que este es el principal motivo por el que nos llaman año tras año.

Esta situación provoca con frecuencia que los niños y adolescentes que acceden a nuestro servicio necesiten lo que podemos denominar como *"aproximaciones sucesivas"*.

Es decir, tienen necesidad de acercarse a los orientadores poco a poco – en diferentes llamadas –, y de esa forma nos evalúan. Quieren saber si somos realmente un servicio confidencial, si estamos disponibles, si realmente tenemos deseo de escucharles. Y el trabajo paciente del orientador que atiende el Teléfono obtiene en muchas ocasiones como resultado que el niño te cuente algo que hasta el momento no se ha atrevido a contar a nadie. Ahí hemos superado la barrera de la incomunicación. A partir de ese momento se puede iniciar un trabajo específico con ese niño o adolescente, un plan de acción para superar la problemática que le esté preocupando. Y a lo largo de todo el proceso contará con nuestro acompañamiento y refuerzo.

LA VIOLENCIA CONTRA LOS NIÑOS Y LOS ADOLESCENTES

Pero además de esta experiencia general de aislamiento que sufren muchos niños y adolescentes desde el Teléfono ANAR identificamos una serie de situaciones de riesgo que son motivo de especial preocupación e interés. Es para nosotros muy importante identificar bien estas situaciones pues uno de los objetivos de nuestra organización es poder llegar a todos los niños y adolescentes que nos necesiten.

Nos estamos refiriendo a la realidad del maltrato y el abuso infantil, y la existencia de determinados colectivos de menores y adolescentes especialmente vulnerables. En el año 2007 la violencia ejercida hacia un menor en cualquiera de sus formas (maltrato físico, psicológico, abandono, abuso sexual, bullying...) representa el 22,45% de las llamadas de orientación especial recibidas en el teléfono de ayuda a niños y adolescentes. Si observamos que este tipo de llamadas asciende hasta el 33% por la Línea del Adulto y la familia, podemos concluir que casi una de cada tres llamadas de orientación especial recibidas en el Teléfono ANAR son de violencia ejercida a un menor en nuestro país. Es el principal motivo por el que acceden a nuestro servicio los niños y los adolescentes de nuestro país en el año 2007.

Además la violencia de género está presente en el entorno del menor con un 16,88% de las llamadas de orientación especial en la línea del niño y del adolescente. Lo que demuestra que también son víctimas "invisibles".

En esta línea de trabajo podemos señalar también que sólo en el año 2007 el 84% de las intervenciones directas realizadas por parte del Departamento Social del Teléfono ANAR se referían a situaciones hasta entonces desconocidas por los servicios públicos de protección y las Fuerzas y cuerpos de Seguridad del Estado. Además en un 16 % de estas intervenciones los Servicios Públicos de Protección estimaron oportuno declarar de forma urgente el desamparo de los menores implicados asumiendo la tutela de los mismos como primera medida de protección.

Además, desde el Teléfono ANAR queremos recordar algunas de las conclusiones de nuestro informe sobre maltrato infantil "*12 Años de Violencia a Menores*" presentado en Madrid el 17 de Noviembre del 2005 que recoge el estudio de 14.114 llamadas específicas sobre maltrato infantil: a lo largo de los doce primeros años de funcionamiento de nuestro servicio para toda España recibimos al menos tres llamadas diarias donde detectamos la presencia del maltrato infantil, y desarrollamos una intervención directa cada 48 horas comunicando esa situación a los organismos de referencia en cada caso.

En dicho informe identificábamos que en el 64,3% de los casos la víctima del maltrato era una mujer frente a un 35,7% de los casos en los que era un hombre. En el caso concreto del abuso sexual infantil la proporción de mujeres víctimas triplicaba a la de hombres. En cuanto al perfil del agresor en el caso del maltrato físico y psicológico los niños y adolescentes identificaban en un 35,5% a su padre, seguido en un 26% por la madre, ambos padres en el 20% de los casos y un 5,6% de situaciones donde el agresor identificado era la pareja de la madre.

POBLACIÓN ESPECIALMENTE VULNERABLE

A partir de un análisis cualitativo de las llamadas que recibimos en el Teléfono ANAR queremos identificar aquellos grupos de menores de edad que consideramos especialmente vulnerables de cara a ser víctimas de algún tipo de violencia:

LA REALIDAD DE LOS MENORES EN LAS FAMILIAS MONOPARENTALES

La estructura de los hogares españoles ha sufrido numerosos cambios en los últimos años, produciéndose un aumento considerable de los hogares monoparentales, especialmente en los que el cabeza de familia es la mujer. Estos nuevos hogares forman un grupo particularmente vulnerable frente a la exclusión social en general y las situaciones de violencia en particular, pues no podemos obviar la merma de recursos y supervisión que en muchos casos los niños y adolescentes padecen.

Nos preocupa especialmente esta realidad ya que sólo en el año 2007 el 37% de los menores que hemos atendido en una llamada de orientación especial viven en familias monoparentales en las que mayoritariamente es la madre el adulto de referencia.

EL MENOR INMIGRANTE

Desde el Teléfono ANAR compartimos la creencia de que el menor inmigrante y en especial el *Menor Extranjero No Acompañado* es un grupo especialmente vulnerable frente a las situaciones de violencia, que, además, se encuentra en situación de desventaja en nuestro país.

En el año 2007 el 9% de los menores que llamaron al Teléfono ANAR con diferentes problemáticas eran inmigrantes.

Si bien el volumen de llamadas de *Menores Extranjeros No Acompañados* que hemos recibido en nuestro servicio no es tan significativo queremos destacar nuestra preocupación por su situación de extrema marginación y riesgo. Este es uno de los colectivos con los que tenemos más dificultades para llegar a pesar de todos los esfuerzos.

EL MENOR DISCAPACITADO

La discapacidad física, intelectual, mental y sensorial, junto a los obstáculos restrictivos del entorno, convierten a las personas que las padecen en un grupo con especial riesgo de exclusión social.

Desde el Teléfono ANAR identificamos también a este colectivo de menores como un grupo de riesgo especialmente vulnerable ante situaciones de maltrato y abuso sexual que requiere una atención especial.

Con este propósito la Fundación ANAR intenta superar nuevas barreras poniendo en marcha el pasado año 2007 un nuevo programa de atención: *el Email ANAR*, proporcionando también un servicio profesional, gratuito y confidencial, a todos los menores de nuestro país que tengan una discapacidad auditiva o en el habla. De esta forma accediendo al correo electrónico por medio de la Web de la Fundación (WWW.anar.org) pueden comunicare con nosotros y recibir nuestras orientaciones.

MENORES PERTENECIENTES A MINORÍAS ÉTNICAS

La propia Fundación Secretariado Gitano estima que un 40% de las personas de etnia gitana tiene una edad comprendida entre 0 y 19 años: aproximadamente 270.000 menores. Esto confirma que se trata de una población muy joven.

En el Teléfono ANAR recibimos llamadas donde menores de etnia gitana atraviesan dificultades muy severas en cuanto a sus relaciones familiares, integración escolar, problemas económicos, y situaciones de todo tipo de desprotección. No podemos obviarlo y debemos prestarle especial atención.

EL MENOR RESIDENTE EN NÚCLEOS CHABOLISTAS

En realidad resulta muy difícil poder estimar cuantos menores viven en nuestro país bajo estas condiciones de extrema pobreza y en infraviviendas. Pero no cabe duda de que los menores que viven en estas condiciones son un grupo de especial exclusión que vive en un entorno especialmente violento.

Pongamos como ejemplo que en enero del 2007 se estima que sólo en la Comunidad Autónoma de Madrid hay unos 4.000 menores que viven en poblados chabolistas. La mayoría de los mismos son de etnia gitana. Sólo en esta Comunidad podemos señalar hasta 19 poblados chabolistas o "asentamientos".

A pesar de que en el Teléfono ANAR recibimos llamadas de menores que viven en estas circunstancias, somos conscientes de que aún podemos lograr una aproximación mayor a este colectivo de niños y adolescentes. Para ello estamos trabajando en mejorar la coordinación con los Servicios Públicos de Protección de cada Comunidad Autónoma y otros recursos como las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado.

CLAVES PARA AVANZAR

Tras este análisis de la situación desde la Fundación ANAR queremos trasladar las siguientes reflexiones:

- Percibimos una mayor tolerancia a la violencia en el entorno social del menor. Nuestros datos apuntan que los niveles de violencia que reciben los niños españoles son muy altos; están rodeados de violencia: en la familia, en el colegio, en la sociedad, en la TV, en Internet...
Creemos que para erradicar la violencia habría que educar a los niños y adolescentes de forma positiva "Buentrato", tanto desde la Familia como desde los Centros Educativos.
Creemos fundamental que se inicien acciones dirigidas a la formación del alumnado, familia y profesorado en este ámbito. Si queremos frenar la violencia se deben llevar a cabo acciones formativas que propicien el buentrato en la familia y los colegios, así como ejercer un mayor control de los contenidos violentos en TV, internet, videojuegos...
- El equipo de profesionales que compone el Teléfono ANAR advierte que existe gran cantidad de situaciones de maltrato desconocido.
- Además, la escucha de los niños y los adolescentes y sus familiares nos permite ver que no todos los casos conocidos de violencia, son "denunciados" e investigados.
- Una gran mayoría de las 118.411 llamadas atendidas en el año 2007 apuntan a que muchos menores no tiene en quien confiar.
- Desde el Teléfono ANAR queremos insistir en la importancia de partir desde la credibilidad del testimonio del menor: evita al menor demostrar el maltrato, facilita la intervención y disminuye la victimización.
- Es imprescindible siempre la valoración de la necesidad de una intervención psicológica como apoyo fundamental para la víctima de maltrato.

HERRAMIENTAS EDUCATIVAS DISEÑADAS PARA GUIAR LA INTERVENCIÓN INDIVIDUALIZADA EN LOS CENTROS Y HOGARES DE ACOGIDA: SERAR Y UMBRELLA

Amaia Bravo Arteaga¹
Iriana Santos González²

Estructura, metodología y aplicación práctica de dos herramientas diseñadas para ser utilizadas por los educadores en su intervención con menores acogidos en los centros y hogares de protección.

El SERAR (Sistema de Evaluación y Registro en Acogimiento Residencial), editado originalmente en 1998 por la Junta de Castilla y León y actualmente validado y revisado (Nieru, 2007), es un instrumento que permite estructurar de forma sistemática el registro de toda la información referente al niño o niña (aspectos de desarrollo, salud y administrativos) y sus contextos sociales (familiar, comunitario y ámbito formativo/laboral) con el fin de preservar su historia y facilitar su derivación a nuevos programas. Asimismo, incorpora un modelo de PEI (Proyecto Educativo Individual –evaluación y programación de objetivos educativos y derivados del Plan de Caso-) y de Informe de Seguimiento.

El UMBRELLA, es una herramienta diseñada por profesionales del Sistema de Protección a la Infancia de varios países europeos al amparo de un Proyecto Leonardo en el año 2000 y posteriormente traducida y adaptada al castellano en el 2006 (editado en cd por ASACI, 2006). Su finalidad es dotar a los jóvenes de aquellas habilidades necesarias para la vida independiente. Para ello, el programa incluye 168 actividades (presentadas en fichas de trabajo) referentes al área social, formativo/laboral, finanzas, cuidados personales y hogar. Su elaboración parte de la necesidad de ofrecer a los educadores herramientas que apoyen la consecución del Plan de Preparación para la Independencia del joven, pudiendo comenzar a utilizarse a partir de los 13-14 años.

¹ Profesora Contratada Doctora del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Subdirectora del GIFl (Grupo de Investigación en Familia e Infancia).

² Psicóloga. Investigadora del GIFl (Grupo de Investigación en Familia e Infancia).

ENCUESTA DE INFANCIA EN ESPAÑA 2008

Fernando Vidal Fernández¹

El comprometido economista chileno Manfred Max-Neef -quien en 1983 recibió el *Right Livelihood Award*, el Nobel alternativo de economía-, escribió en su libro *La economía descalza*: “si los niños pudieran revelar libremente su visión de la sociedad, de la escuela, de la autoridad, del trabajo y del futuro, los problemas más fundamentales y urgentes de la sociedad podrían presentarse de la manera más pura posible.” Así pues, no es la infancia –que etimológicamente significa *aquel que no habla*- la que necesita ser escuchada -lo cual nos hemos tomado en serio en esta encuesta buscando que sean ellos mismos los que sean consultados- sino que es la sociedad en su conjunto la que necesita atenderse a sí misma a través de los niños. La infancia es cada vez más crucial como fuente de respuestas no solamente a lo que seremos mañana sino a lo que es lo humano siempre. Las mayores contradicciones de nuestro tiempo se concentran violentamente en la situación de la infancia, como también los principales avances. La infancia es el sismógrafo del progreso de la humanidad. Cualquier tendencia comienza manifestándose en la vida de los niños y luego se extiende al resto de la sociedad.

La atención y reflexión sobre la infancia remueve dilemas de nuestro tiempo que supera lo que podría ser entendido como un colectivo meramente circunscrito por la edad. *Pensar la infancia es, sobre todo, pensar la sociedad desde la infancia*; es dar luz a la cultura desde realidades que se manifiestan con primordialidad y especial evidencia en la niñez, en el tiempo en que todavía no podemos soñar en cubrirlo todo con palabras. Los niños no son un anticipo de lo que va a ser; no son función de un futuro que potencialmente va a llegarles; sino que, como tales niños, viven desde una condición que revela claves de sentido que, conforme avanzamos en edad, el tipo de cultura que vivimos nos hace más difícil captar en su pureza.

La Universidad Pontificia Comillas, el Movimiento Junior y la Fundación SM han unido su ciencia, acción social y promoción editorial, en un proyecto que busca iluminar cuál es el rostro de la infancia en nuestro país² y nos muestran un panorama de la infancia en España

¹ Sociólogo. Universidad de Comillas. Coautor del ‘Informe Foessa 08’

² Los resultados relativos a capital social, capital simbólico y desigualdad social que se ofrecen en esta Encuesta de Infancia en España 2008 se integran en el proyecto del Plan Nacional de I+D, concedido por el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España, bajo el título “Capital social y capital simbólico como factores de empoderamiento en los itinerarios de inclusión social” (código SEJ2006-15109).

con niños en hogares con gran presencia de los padres y una relación con ellos de gran calidad, con una amplia y extensa sociabilidad familiar, muy activos social y religiosamente, acogedores de la extranjería, conscientes del problema de la violencia y la exclusión, de clase media-baja, lectores diarios y desconectados de Internet. *Pero también una infancia donde existe un visible riesgo de violencia, aislamiento social, debilitamiento cultural, falta de participación social e intensa desigualdad entre los niños por clase social.*

Estamos transitando de un modelo latino de infancia a otro anglosajón que podríamos caracterizar principalmente por un mayor individualismo. Ese modelo individualista alcanza ya a un tercio de los niños españoles.

La Encuesta de Infancia en España se organizó en tres grandes capítulos. En el primero hemos registrado las variables sociológicas más generales como son edad, sexo, hábitat, nacionalidad o clase social. El segundo capítulo abordó la red de sociabilidad de los niños y en él hemos contemplado la relación con los padres, con familiares como abuelos y primos, con hijos de amigos de los padres y el mundo relacional del colegio. La tercera parte abordó la actividad social, cultural y religiosa buscando conocer los hábitos de participación social, las actividades paraescolares, el uso de televisión, videojuegos, Internet o móviles, la lectura, el posicionamiento moral frente al mundo y la violencia, la religiosidad y el asociacionismo.

La encuesta se planteó en realidad como una doble encuesta ya que se realizaron dos cuestionarios casi coincidentes y que constituyeron dos muestras representativas independientemente. La primera se centró en el universo de niños escolarizados de seis a once años y la segunda de doce a catorce años. Más de quince mil encuestas en todo el territorio nacional avalan la muestra.

Los resultados de la Encuesta de Infancia en España 2008 podemos resumirlos en los siguientes cuatro puntos.

1. Un hogar unido, una sociabilidad intensa y un 10-20% en riesgo

Hay un amplio consenso en que los niños vivan con sus dos padres y un hermano, en medio de la extensa e intensa red de sociabilidad familiar y amical de los niños españoles. La fuente más abundante de amigos procede de la escuela, donde la mayoría de los niños viven seguros, se sienten queridos y confiados. Los niños viven en hogares con alta presencia de los padres, con quienes mantienen una relación de intensa comunicación y confianza. No obstante, hay un 17% de niños sin padres toda la tarde; un 20% cuyo padre no está normalmente para cenar y un 3% que no tienen para cenar ni a su padre ni a su madre. El 27% de los niños llega a sentir soledad en su casa. Los niños reconocen la autoridad de sus padres y cooperan en las tareas domésticas. Mayoritariamente no sufren violencia aunque hay un 7-11% a los que los padres les pegan con frecuencia. Hay un 17-20% de niños que realizan trabajo infantil con regularidad para ayudar a sus padres en sus profesiones. La pregunta en la encuesta no deja lugar a ambigüedades: ¿A veces ayudas a tus padres en su trabajo (bar, restaurante, tienda, trabajo en el campo, etc.)?

2. Niños de clase media-baja, lectores, deportistas, religiosos, participativos y solidarios

Estamos en un país de niños de clase media baja. Las profesiones más mencionadas corresponden a un padre albañil, una madre dependiente y un hijo deportista. La mayoría de los niños realiza actividades deportivas y menos de un tercio otro tipo de actividades artísticas, de naturaleza, tiempo libre o solidarias. La gran mayoría de los niños son cristianos que practican ocasionalmente. La mayoría de niños lee a diario,

ve un rato la televisión cada día pero no usa videojuegos y nunca usa Internet. Los niños valoran positivamente la presencia de niños procedentes de la inmigración y creen que los problemas más graves del mundo son la violencia y la exclusión social.

3. Un importante riesgo social para hijos de inmigrantes y niños de clase baja

Hay un 7,7% de niños uno de cuyos padres al menos es inmigrante. Los niños hijos de inmigrantes tienen redes sociales más cortas, tienen peores relaciones con los padres y menor presencia de éstos en el hogar y sufren mayor violencia y aislamiento. Pero si en algo la encuesta se muestra drástica es en las diferencias según clase social: los niños de clase baja sufren una visible precariedad social y aislamiento.

4. Niños de pueblo más felices y niñas más sociables, contemplativas y menos activas.

El hábitat nos muestra que a menor tamaño de la población, mayor extensión e intensidad de la sociabilidad. La edad también incluye: conforme crecen aparece un distanciamiento de la familia, desafección y crítica de la sociedad y expansión de la sociabilidad informal fuera del radio de la familia. Las niñas tienen una sociabilidad de mayor calidad, más confiada y menos violenta con sus padres y en el colegio y tienen una vida cultural más contemplativa y menos activa: menos televisiva, más lectora, más artística, menos deportiva y, en general, menos asociativa.

Revisemos a continuación los principales datos que se han puesto de manifiesto en la Encuesta y que nos muestran las situaciones mayoritarias y también las tendencias de riesgo.

HOGARES: AMPLIO CONSENSO EN LA FORMA DOMÉSTICA BIPARENTAL

La encuesta muestra un amplio consenso en las formas vividas de hogar alrededor de los niños: un hogar biparental (dos padres) con dos hijos. La diversidad de las formas domésticas nos presenta un 1,1% de niños sin padres en su hogar, el 14% de hogares monoparentales y un 12% de niños con padres separados o divorciados.

La mayoría, el 49% de los niños, vive en hogares formados por cuatro personas. Si le sumásemos el segundo grupo mayoritario –el de tres personas– supondría el 79% de los hogares de España donde hay un niño. En general, cuanto mayor y menor es el tamaño de la población, más probable es encontrarse hogares muy pequeños o muy grandes. Las metrópolis son las que guardan una mayor diversidad de formas de hogares. En las metrópolis nos encontraremos menos hogares de cuatro personas, el triple de hogares de dos personas que en los pueblos y el doble de hogares de más de diez personas que en el resto de localidades. Las clases alta y media-alta tienden en mayor medida a formar hogares más pequeños y las clases baja y media-baja hogares de seis y más miembros.

Los hogares están formados mayoritariamente por padres e hijos. El 80% de los niños vive con hermanos en el hogar, las más de las veces un único hermano (55%). Hay un 15% de niños que no tiene hermanos y hay un 5% de niños que tienen hermanos pero no viven con ellos. Cuanto menor es la población más probable es que el niño tenga un único hermano. En realidad, los niños que tienen cinco o más hermanos son un fenómeno típicamente metropolitano. Según la clase social, los niños de clase alta y baja son los que más probabilidades tienen de tener hermanos: los de clase alta tienden a tener dos o tres hermanos y los de clase baja destacan especialmente en grupos de cuatro o más hermanos. Cuando la clase alta está sostenida sobre todo por la posición laboral del padre, hay mayor tendencia a que la clase alta destaque por grupos grandes de hermanos.

En resumen, la forma del hogar nos muestra que el 82% de los hogares donde viven niños está constituido por un matrimonio intacto. Sin embargo, hay un 1,1% de hogares en los que no vive ningún padre y un 14% de hogares en los que solamente vive uno de los padres.

Uno de cien niños vive en un hogar sin ninguno de sus padres. Es decir, que hay 27.500 niños de 6-11 años que viven en hogares desparentales. Casi la mitad de los niños que no viven con sus padres, viven con sus abuelos y de los niños que no viven ni con padres ni con abuelos, el 78% viven con algún hermano. La situación de padres ausentes la mayor parte del día de casa y encomendados los niños a los abuelos y hermanos, es propia de inmigrantes obreros del ámbito rural dedicados sobre todo a las obras y a la hostelería.

En el 14% de niños que viven en su hogar con solamente uno de sus padres, el 63% de los hogares monoparentales es resultado de una separación o divorcio y el 90% está encabezado por la madre. La proporción de niños sin hermanos se dobla en los hogares monoparentales. Cuando se está solamente con un progenitor, compartir el hogar con algún abuelo es una opción minoritaria: solamente el 14% de esos hogares lo hace.

El 12% de los niños entre 6-14 años tienen a sus padres separados o divorciados y casi la mitad de ellos tienen padres que se han vuelto a emparejar (46%) –en menor medida las madres-. Viendo al conjunto global de niños, el 3% de los niños tienen al menos uno de sus padres divorciados que ha reconstituido su vida con una nueva pareja y el 0,7% de los niños vive con hermanastros en su hogar. Casi la mitad de las nuevas parejas reconstituidas aportan nuevos hijos a la red familiar de los niños. Cuando hay hermanastros, suelen ser uno o dos.

Donde más divorcios hay, a una visible distancia del resto, es entre los padres de niños de clase baja: el 14,4%. Hay un tercio más de niños con padres divorciados de clase baja que de clase media. A la vez, la reconstitución de la vida sentimental del padre con una nueva pareja, parece más improbable en la clase baja.

La Encuesta de Infancia en España pone de relieve la extensa e intensa red de sociabilidad familiar y amical de los niños españoles. Exploramos los vínculos con los abuelos, primos, hijos de amigos de los padres, pandillas que salen solas y el mundo social del colegio.

ABUELOS: SEMANALES, DISPONIBLES Y QUERIDOS

Los abuelos cumplen un papel vital cotidiano ya que los niños tienen contacto con ellos casi todas las semanas, la calidad de la relación es excelente y demandan todavía más tiempo con ellos.

El 96% de los niños tiene abuelos. Nietos y abuelos tienen una intensa frecuencia de relación en la que los niños se divierten y los abuelos se muestran muy accesibles a sus deseos. Tres cuartos de los menores españoles de 6-14 años tratan semanalmente con alguno de sus abuelos y convive con todo el resto de sus abuelos y no solamente en vacaciones sino en la vida cotidiana. Cuando están con sus abuelos, los niños suelen jugar o divertirse con ellos (61%), pero aunque los abuelos son fuente de diversión para los niños, en menor medida son depositarios de sus confidencias (el 47% le cuenta sus problemas). Pese a toda la intensidad de su relación, los niños quieren mayoritariamente ver todavía más a sus abuelos (86%). A los trece y catorce años, respectivamente, el 80% y 79% de los chicos siguen manteniendo una cadencia semanal en el trato con algunos de sus abuelos, aunque la confianza de problemas graves a los abuelos se reduce más de la mitad durante la preadolescencia.

Toda la sociabilidad se ve drásticamente influida por el tamaño de la población en que viven los niños. El 14% de los niños españoles viven con alguno de sus abuelos, pero la exis-

tencia de abuelos conviviendo con los niños es un fenómeno más típico del ambiente rural. No solamente aumenta en los pueblos la sociabilidad de los niños con sus abuelos sino la calidad de la propia relación.

La pauta más intensa de sociabilidad se da en la clase media-baja. A mayor clase social, menos abuelos viviendo en el hogar. Las clases populares –según la clase del padre- tienen en mayor medida algún abuelo al que nunca ven y al resto de los abuelos les ven semanalmente, hay menos abuelos a los que solamente tratan en vacaciones. Es decir, que hay un abuelo con el que casi han perdido el trato y al resto están muy unidos. En términos generales los niños de clases populares demandan mayor sociabilidad con los abuelos y los abuelos están más disponibles a ellos. Por el contrario, los niños de clase media-alta tienen una relación peor con los abuelos porque demandan menos contacto, juegan menos con ellos y confían en ellos en menor proporción. La red más degradada de relación con los abuelos está entre los niños de madres trabajadoras de clase baja. Cuando la madre es trabajadora con condiciones precarias, hay un factor que degrada el trato frecuente con los abuelos porque son las que menos les ven semanalmente, las que más tienen alguno al que casi nunca ven y las que más tienen algún abuelo al que solamente ven en vacaciones.

PRIMOS: FRECUENTES, POCOS Y DEMANDADOS

La mayoría de los niños tiene una pequeña red de primos a los que ve algunas veces al año y con los que quisiera relacionarse más. El 16% carece de primos y solamente un tercio de niños tiene pandillas de tres primos o más.

La mitad de los niños tiene uno o dos primos y la mayoría de los niños ven a sus primos con una frecuencia mensual, aunque quisieran verles más veces (88%). Existe un 16% de niños y preadolescentes que carecen de primos -unos 600.000 niños-, solamente un tercio de los niños tiene pandillas formadas por tres o más primos y hay 113.000 niños que en España no ven a sus primos nunca.

El hábitat influye de nuevo mucho en la sociabilidad, esta vez respecto a los primos. Hay una tendencia general a que en las poblaciones menores exista menor posibilidad de no tener primos. Los grupos grandes de primos se hallan en las metrópolis. Conforme aumenta el tamaño de la localidad va haciendo aumentar el número de los que nunca les ven y descender los que les ven casi semanalmente.

También la clase social influye. La clase media-baja es la que más relación y demanda tiene de primos, mientras que la clase baja con frecuencia no les ve nunca y las clases elevadas les ven varias veces al año y tienen menos deseos de intensificar esa relación.

Chicos y chicas marcan diferencias en cuanto al trato con los primos. Hay una preferencia femenina por intensificar la relación con los primos, que se acentúa mucho más al pasar a Secundaria. El paso de la edad se deja también notar en Edmundo de los primos: la frecuencia de trato con los primos no deja de subir hasta los doce años. En este periodo preadolescente, lo que aumenta es el pequeño porcentaje de chicos que pasan a no ver casi nunca a sus primos. Claramente, el chico vive una reforma importante de su campo de vínculos de amistad que le sacan poco a poco de la pandilla de primos.

HIJOS DE AMIGOS DE LOS PADRES: EXTENSOS E INTENSOS

Todavía más que con primos, los niños cuentan con hijos de amigos de los padres con los que puede jugar, con los que se encuentran casi todas las semanas y con los que quisieran estar todavía más.

Hay una gran mayoría de niños que dispone de una red de hijos de amigos de los padres: (76%), a los que el 41% de los niños y el 51% de los preadolescentes ven casi todas las semanas. Aún más: la mayoría quiere ver con mayor frecuencia a los hijos de los amigos de sus padres (76%). Menos niños carecen de hijos de amigos de los padres que de primos con quien poder jugar. La relación con hijos de amigos de los padres resiste más el paso a la juventud: se ve descender con la preadolescencia pero en menor medida que la relación con los primos.

De nuevo, la sociabilidad es más intensa en las pequeñas localidades: en los pueblos hay un mayor porcentaje de niños de 6-11 años que tienen hijos de amigos de sus padres con quien jugar.

Según las diferencias sociales, a más clase social, más hijos de amigos de los padres con los que poder jugar y a menor clase social, mayor demanda de más sociabilidad con los hijos de los amigos de los padres. Por lo que estamos viendo, la sociabilidad de clase alta y media-alta está más diversificada mientras que la de las clases populares se focaliza más en la red de primos.

COLEGIO: UN CAUDAL ABUNDANTE Y CONFIADO DE AMISTAD

La fuente más abundante de amigos procede de la escuela, donde la mayoría de los niños viven seguros, se sienten queridos y confiados. En el reverso, hay un 10-15% de menores que se sienten solos, carecen de amigos o consideran que no hay quien les defienda frente a posibles agresiones. La violencia sistemática la sufren un 4% de los niños de 6-11 y el 1,3% de los preadolescentes. Con mayor amplitud, un tercio de los niños sostiene un discurso exclusor al declarar que los niños marginados de su clase se merecen esa situación.

El caudal más abundante de amigos de los niños es el centro de enseñanza: se acerca a dos tercios de niños que dicen tener muy amplias redes de amigos en la escuela. Pandillas muy grandes en los centros de enseñanza sumergen a los niños en una sociabilidad intensa diaria que se ve reforzada por una amplia red de primos y de hijos de amigos de sus padres, además de la relación con sus abuelos y el resto de familiares. Hay una sociabilidad exuberante entre la gran mayoría de niños y preadolescentes, que entre un tercio y la mitad tienen algún profesor en quien confiar y que hay un 10-15% de menores que se sienten solos, carecen de amigos o consideran que no hay quien le defienda frente a posibles agresiones. Aunque hay una precaria mayoría que dice que confiaría un problema a algún profesor (45%), el 87% de los niños no se siente nunca solo en el colegio y el 77% de los niños tienen compañeros que les defiendan en caso de amenaza. El reverso de esos porcentajes dejan de manifiesto que hay más de 25.000 niños de 6-14 años que dicen no tener ningún amigo en el colegio; 360.000 niños de 6-14 años que sienten soledad en la escuela y un 23-26% de niños dice que sus compañeros no les defenderían o tienen dudas de que lo hicieran en caso de verse amenazados.

En las metrópolis la confianza en profesores es llamativamente mayor y las niñas confían más en ellos, pero la confianza en profesores no hace sino descender conforme el niño crece.

Los varones y los niños de clase baja se ven especialmente perjudicados. Los niños de clase baja y media-baja sienten mayor soledad en el colegio y a mayor clase social, más compañeros hay que te defiendan. Las niñas, en general, tienen más gente que les defiendan.

La violencia en el colegio es un hecho aunque minoritario. En la infancia, al 62% nunca le pega nadie. Hasta los once años a la mayoría de los niños les insultan con frecuencia

en el colegio (45%) y en la preadolescencia, no (65%). Un 64% de niños dice que nadie se merece ser marginado y el 57% de los niños rechaza la violencia tajantemente incluso en defensa propia. La minoría que sí sufre violencia consiste en 114.000 menores de 6-14 años a los que se les pega mucho en la escuela. La violencia sistemática la sufren un 4% de los niños de 6-11 y el 1,3% de los preadolescentes. Los números no dejan de hacernos conscientes de la necesidad de no cesar en una cultura de paz porque casi 1.300.000 de menores de 6-14 años han pegado a otros más débiles que ellos y casi 800.000 niños sostienen un discurso exclusor. La edad hace crecer la conciencia o el hecho de haber pegado a alguien más débil por parte del encuestado y la opinión de que se debe pegar para defenderse crece con la edad. Conforme el niño cumple años, va tomando mayor conciencia de la existencia de niños marginados en su propia clase, aunque la cantidad de los que declaran que los marginados se lo merecen, disminuye abruptamente al entrar en Secundaria.

Nos encontramos una menor violencia física en las metrópolis, una mayor violencia severa en las ciudades medianas y una violencia ocasional bastante extendida entre los niños de las localidades más pequeñas.

Las niñas sufren menos violencia, pegan menos, la justifican menos incluso en defensa propia y aunque perciben igual que existen marginados, creen en menor medida que se merezcan su situación.

La conciencia de existencia de niños marginados en la propia aula es algo mayor en los niños de clases alta y media-alta. Pegan muchas veces con frecuencia al 2,3% de los niños de clase paterna alta y al 6,1% de la baja y, a menor clase, más se es insultado, más se piensa que hay que pegar en autodefensa y más se cree que los niños marginados de la clase se merecen su situación.

PANDILLA DE AMIGOS CON LOS QUE SALE SOLO: AUTONOMÍA E INTENSIDAD

Que los niños tienen una red de amigos a mano y que colabora con la familia en el desarrollo y autonomía del niño lo manifiesta también que la mayoría de los niños salgan solos con sus amigos.

La mayoría de los niños españoles salen solos con amigos por la calle, pero la salida nocturna, no es mayoritaria entre los preadolescentes de 12-14 años: un 53% de los preadolescentes no sale con amigos por la noche. En pueblos y metrópolis es donde los niños de 6-11 años salen solos en mayor medida. El porcentaje de chicos que salen solos con sus amigos de noche no deja de aumentar durante la preadolescencia: del 32% a los doce a más de la mitad, el 51%, a los catorce. Los niños salen solos en mayor medida que las niñas y a menor clase social, más se sale solo con amigos.

PRESENCIA DOMÉSTICA DE LOS PADRES: CONCILIADOS ENTRE FAMILIA Y TRABAJO

Los niños pasan poco tiempo solos en casa entre semana, sus padres ya están en el hogar cuando llega la hora de cenar y mayoritariamente los niños no creen que sus padres pasen poco tiempo con ellos por culpa de un trabajo excesivo. Los niños sienten conciliada la vida laboral y familiar de los padres y nunca siente soledad en casa. No obstante, prefieren estar solos en su propia habitación. Sin embargo, el aislamiento tiene un efecto muy visible: 350.000 chicos de 6-14 años pasan toda la tarde de los días laborables solos en el hogar, más

de 70.000 niños suelen cenar sin ninguno de sus padres en casa de lunes a viernes, 350.000 niños creen que tanto su padre como su madre están poco con ellos porque trabajan demasiado y más de 920.000 chicos de 6-14 años sienten soledad en su hogar.

Un 51% declara que pasa un rato solo en casa los días lectivos frente a un 46,6% que normalmente nunca está solo en casa de lunes a viernes. No obstante, el 90% de niños de 6-11 años y un 83% de preadolescentes no pasan solos toda la tarde de los días lectivos. Muy mayoritariamente, los padres están en el hogar a la hora de la cena de los chicos: el 81-82% de los varones padres ya han llegado a casa cuando el chico va a cenar y el porcentaje se eleva en el caso de las madres. Donde menos madres hay con los niños por culpa del trabajo es en las metrópolis. Hay un 79% de los niños cuyos dos padres están en casa a la hora de la cena. Conforme el niño crece la presencia de los padres a la hora de cenar es más frecuente. Entre los niños de 6-11 años hay un 52% que piensa que su padre no pasa poco tiempo con él porque trabaje demasiado y el 70-77% de los niños y preadolescentes no siente nunca soledad en su casa. Sin estar solo en casa, hay una amplia mayoría que sí prefiere estar solo en su habitación cuando son niños de 6-11 años, que se convierte en abrumadora mayoría entre los preadolescentes. La edad acentúa la preferencia por estar solo en la propia habitación y las niñas prefieren estar solas en el cuarto en mayor medida que los niños. También los niños de clases populares prefieren en mayor medida estar solos en su habitación.

La mayor parte no está solo en casa pero no podemos olvidar que según esta encuesta más de 350.000 chicos de 6-14 años pasan toda la tarde de los días laborables solos en el hogar. A los doce años se dobla el número de niños que dice estar solo en casa toda la tarde los días entre semana y a menor clase social, más solos están los niños toda la tarde en casa entre semana. Un total de más de 70.000 niños suelen cenar sin ninguno de sus padres en casa de lunes a viernes y 350.000 niños creen que tanto su padre como su madre están poco con ellos porque trabajan demasiado. En España, más de 920.000 chicos de 6-14 años sienten soledad en su hogar. A partir de los ocho años los niños sienten menor soledad en el hogar. A menor clase social, mayor soledad en casa.

Los niños de clase alta y media-alta piensan en menor medida que el resto que tanto su padre como su madre pasen poco tiempo con ellos por exceso de trabajo. A más clase social, menos se piensa que la madre esté poco con el niño por trabajo. Donde más se piensa es cuando el padre o la madre son de clase media-baja.

CONFIANZA Y COMUNICACIÓN ENTRE HIJOS Y PADRES: INTENSAS E IMPLICADAS

La mayoría de los niños tienen una intensa comunicación confiada con los padres por la que le cuentan sus problemas y preocupaciones. Los niños disfrutan estando y saliendo con sus padres. Hay unos 15.000 niños en situación de incomunicación extrema con sus padres.

La mayor parte de los niños sienten a sus padres implicados con ellos, se comunican y confían en ellos cosas importantes para sus vidas. Los datos no dejan lugar a dudas. Al 74% de los niños de 6-11 años y al 52% de los preadolescentes alguien de su familia les echa una mano en sus deberes escolares. El 91,5% de los niños de 6-11 años y el 88% de los preadolescentes piensan que a sus padres les interesan las cosas que estudia. Los niños hablan con sus padres sobre las cosas que les preocupan: el 85% de los niños y el 73% de los preadolescentes afirman que les cuentan a sus padres los problemas del colegio o instituto. Las niñas confían más a sus padres sus problemas. El 52% de los niños de 6-11 años hablan con su padre sobre asuntos relativos al trabajo y, en mayor medida, con la madre sobre su trabajo: el 59%.

Los niños son mayoritariamente felices con sus padres. Hay un 85% que afirma divertirse con sus padres cuando sale. En la preadolescencia, todavía una mayoría de chicos disfruta del salir con sus padres. Los preadolescentes tienen la impresión de que sus padres tienen cada vez menos en cuenta su opinión. Durante la preadolescencia, los padres en casa tienden a echar una mano para estudiar preferentemente a los chicos en vez de a las chicas.

Pero no podemos tener en cuenta que hay 15.000 niños en una situación de comunicación extrema con los padres. Hay más de un millón doscientos cincuenta mil niños de 6-14 años a los que nadie le ayuda diariamente en su familia con los estudios. Los niños de los pueblos tienen más ayuda de sus padres, que se interesan más en lo que estudian y a los que cuenta sus problemas en el centro de enseñanza. Los niños de clase media y media-alta, con el 93%, son los que piensan que a sus padres más les interesan los contenidos de lo que estudian. A menor clase social, menos se cuentan los problemas del colegio a los padres. Es en clases populares donde el niño habla en menor medida de las cosas que le preocupan con sus padres.

AUTORIDAD PATERNA Y COOPERACIÓN DOMÉSTICA

La mayoría de los niños reconocen la autoridad de los padres sobre todas las cuestiones que les conciernen, se muestran integrados, obedientes, responsables con sus propias cosas y colaboradores en las tareas domésticas.

Los niños de 6-11 años reconocen masivamente la autoridad paterna ya que el 73,5% justifica a sus padres cuando le castigan. Hay un nivel bastante alto de aceptación de la autoridad paterna, aunque la preadolescencia introduce un cuestionamiento propio de la edad que, pese a eso, muestra bastante integración y poca negación radical de dicha autoridad. La mayoría piensa que sus padres tienen derecho a mandar en cómo está su propia habitación. Así lo admite el 58% frente a un tercio que opina lo contrario. Cuatro quintos de los menores de 14 años en España dicen que se responsabilizan en las tareas domésticas. El 70% consideran que sus padres no les riñen con frecuencia, opinión que se invierte en la preadolescencia: el 87% de los preadolescentes toma conciencia de que sí que sus padres les riñen con frecuencia. En la preadolescencia los términos se invierten. Se reduce a un 28% el grupo que sigue reconociendo potestad paterna para mandar. La mayoría de los niños reconocen dicha autoridad y su derecho sobre todos los asuntos del hogar. En la preadolescencia, sin embargo, no legitiman todas sus amonestaciones ni les reconocen derecho para intervenir en el espacio de su habitación. Las mujeres son las que en términos tanto relativos como absolutos más acrecientan esa sensibilidad frente a la riñas hasta el punto que, al contrario que en la primera infancia, superan a los varones. Las niñas se inclinan un poco más que los niños a la justificación de los padres cuando les sancionan. Siempre son ellas las que ordenan más los juguetes o su habitación y las diferencias aumentan en la preadolescencia.

Cuanto menor es la población, mayor disposición hay de los niños a reconocer la autoridad de los padres y a cooperar. En los pueblos es donde más claramente se sigue esta pauta. En las metrópolis también pero, sin embargo, hay una mayor cooperación en tareas domésticas que en el resto de tipos de ciudades.

A menor clase social, mayor conciencia de que los padres riñen con frecuencia. Es en la clase media donde menor legitimidad para castigar se reconoce a los padres. Así como la clase media reconoce menos la autoridad de los padres, es la que más se responsabiliza de ordenar sus propios juguetes. Son los niños de clase alta y los de clase baja, en los extremos, los que menos se responsabilizan de lo suyo.

UNA VIOLENCIA EN EL HOGAR QUE AFECTA AL 7-10%

La inmensa mayoría de los niños viven en hogares en los que los padres no discuten mucho y ello no sufren con frecuencia ningún tipo de violencia, pero hay 175.000 niños a los que sus padres pegan con frecuencia.

Al 93% de los niños de 6-11 años y al 82% de los preadolescentes sus padres no les insultan con frecuencia y al 90% y 86% de niños y preadolescentes, respectivamente, tampoco les pegan sus padres con frecuencia. En España hay 175.000 niños de 6-11 años y 140.000 preadolescentes a los que al menos uno de sus padres pega con frecuencia.

En las metrópolis existe una tendencia de la comunidad pública a la protección del niño que rompe la progresión aritmética de mayor tamaño y mayor violencia contra el niño. Sin embargo, el resto de poblaciones siente sensiblemente esa relación proporcional de aumento de la violencia conforme aumenta el tamaño de la población. En general, a más tamaño poblacional, más discusión entre los padres.

Conforme aumenta la edad en la primera infancia va descendiendo la violencia contra los hijos (insultar y pegar con frecuencia), que se ve incrementada en el salto a Secundaria, a lo largo de la cual volverá a ir descendiendo.

Los chicos señalan en bastante mayor medida que los padres les pegan con frecuencia. Ser víctima de insultos frecuentes por parte de los padres también percibe sensibles diferencias por sexo, aunque no tan marcadas como cuando hablamos de pegar. Son siempre los varones los que acusan más a los padres de frecuentes discusiones.

Hay más autoridad, violencia, discusión y riña en los extremos de la escala social. A los niños de clase baja, los padres les pegan con frecuencia el doble que a los niños de clase media-alta. Donde los niños que dicen que sus padres les insultan más es entre aquellos cuya madre es de clase alta (4,6%).

UN 17-19% DE TRABAJO INFANTIL

La mayoría de los niños ayuda ocasionalmente a sus padres en sus trabajos profesionales. Solamente el 37% declara que nunca ayuda a sus padres en sus trabajos profesionales. La pregunta en la encuesta no deja lugar a ambigüedades: ¿A veces ayudas a tus padres en su trabajo (bar, restaurante, tienda, trabajo en el campo, etc.)? En total, hay un 19,5% de niños de 6-11 años y un 17,5% de preadolescentes que trabajan con regularidad en los desempeños profesionales de los padres.

En la primera infancia no hay una mayoría que niegue ayudar a sus padres en su trabajo profesional. Hay dos grandes grupos: el 39% dice que lo hace algunas veces y un 37% declara que nunca ayuda. En total, hay un 19,5% de niños de 6-11 años y un 17,5% de preadolescentes que trabajan con regularidad en los desempeños profesionales de los padres. En España hay 700.000 chicos de 6-14 años que trabajan. De éstos, hay 488.000 niños de 6-11 años que trabajan ayudando en las profesiones de sus padres. Las niñas trabajan menos que los niños ayudando a sus padres en sus trabajos profesionales. En los pueblos es donde más trabajo infantil hay hasta el punto de poder decir que es algo típico de los pueblos, aunque no exclusivo de ellos, sobre todo en lo relativo al trabajo temporero. Los niños que más ayudan en el trabajo de sus padres son los hijos de madres de clase baja y, en general, los niños de clase media-baja.

NIÑOS DEPORTISTAS HIJOS DE UNA DEPENDIENTA Y UN ALBAÑIL

Casi todos los padres de los niños trabajan y los niños creen que sus padres son felices en sus profesiones. La familia típica española -por el mayor número de menciones- es un albañil casado con una dependienta y con un hijo que quiere ser deportista.

El 94% de los niños dice que su padre trabaja y el 68% que también lo hace su madre. Pero hay 35.000 niños (1,4%) cuyos padres no trabajan ninguno.

Dos tercios de los niños creen que a sus padres sí les gustan sus profesiones. Niños y preadolescentes perciben una sociedad en la que sus padres son felices desarrollando sus trabajos, lo cual nos habla de una intensa integración social. Pero a mayor clase social, más se cree que al padre y a la madre les gusta su trabajo. Cuanto más baja es la clase social, más perciben los niños el disgusto o infelicidad de los padres en sus trabajos. Los niños de clase materna alta valoran en menor medida que a su madre le guste su trabajo.

La visión de la infancia por clase social nos muestra que la mayoría de los niños españoles son de clase media-baja o baja (54%). Si lo viésemos en tres clases y uniésemos las tres clases media-alta, media y media-baja, podríamos decir que en la clase alta y en la baja están uno de cada diez niños y que los cuatro quintos restantes son de clase media. El comportamiento por clases en relación a las diferentes variables que estamos estudiando y que seguiremos viendo en este informe, nos muestran una afinidad de coincidencias entre las dos clases inferiores y las dos superiores. Esta clase social combinada la hemos formado tomando la clase social más alta entre los dos progenitores, pero a veces el análisis nos muestra la importancia de entender la diferencia de clase ocupacional entre padre y madre. La madre nos muestra una mayor polarización que hace adelgazar su presencia en la clase media y media-baja y, a la vez que se reduce su presencia en ocupaciones de clase alta, crece su actividad en la clase media-alta y en la clase baja.

La diferencia del trabajo asignado por el niño a sus padres y el que menciona para su propio futuro como adulto podría dar lugar a una profunda reflexión sobre las clases sociales en nuestra sociedad. En una imagen: la pirámide de las clases sociales se pone boca abajo. Solamente el 11% es de clase alta pero lo quiere ser el 42%; únicamente es de clase media-alta el 14% pero aspira a serlo el 33%. En cambio, en la clase media, donde está el 21% de los niños, solamente quiere permanecer la mitad, el 10%; en la clase media-baja -que es el 43% de los niños- solamente quiere estar el 14%, tres veces menos. Y finalmente, en la clase baja, que es donde está el 11% de los niños, solo quiere estar de mayor el 1%, once veces menos. En resumen, hay una aspiración profesional que se verá truncada en la preadolescencia por un reasignamiento profesional que no acaba de fraguarse al menos hasta los 14 años. Conforme el niño crece, aumenta el porcentaje de que no sabe qué responder cuando le preguntamos qué quiere ser de mayor. La sensación general que queda es la de que la preadolescencia rompe los sueños infantiles de qué se quiere ser de mayor sin sustituirlos por otro sueño mayor.

Hay un desajuste enorme entre el tipo de trabajo de su ámbito familiar y el trabajo soñado por los niños. Los niños aspiran a ser médicos, artistas o deportistas en un mundo en el que sus padres son peones. La familia típica española -por el mayor número de menciones- es un albañil casado con una dependienta y con un hijo que quiere ser deportista. A mayor clase social, más se prefiere ser una profesión liberal (abogado, arquitecto, médico), educativa (maestro) o artística y conforme la clase es menor, más se opta por profesiones punitivas (policías, militares), deportivas o del mundo de los animales (veterinario) y del motor (camioneros y mecánicos).

Las niñas se quieren dedicar más a curar (médicas, veterinarias), enseñar (maestras) y expresar (artistas y peluqueras) mientras que los niños optan en mayor medida por pleitear (abogados), defender (policías), competir (deportistas), construir (arquitectos) y arreglar (mecánicos).

ACTIVIDAD SOCIAL Y ASOCIACIONISMO

La mayoría de los niños realiza actividades deportivas y hay un 44% que pertenecen a asociaciones. Incluso así, los niños quieren más actividades y pertenecer más a asociaciones. Es un tercio el conjunto de niños que participa en actividades artísticas, de naturaleza, de tiempo libre, religiosas o solidarias.

Un 64,5% de los niños dice que realiza actividades deportivas. Si exceptuamos el deporte, las actividades sociales congregan un porcentaje de niños que va del 8% (solidarias) al 31% (artísticas). Viendo el número de niños que las practican, las actividades solidarias son dobladas por las de ocio y naturaleza, que a su vez son dobladas por las de arte y religión y éstas, finalmente, son dobladas por las deportivas. La mayoría estaría dispuesta a hacer más actividades. Lo que claramente marcan los datos es un bajón notable de participación social con el paso a la preadolescencia. A partir de los nueve años unas y de los doce otras, toda la actividad social decae.

Hay un 44,2% de niños afiliados a asociaciones o grupos, proporción que en la preadolescencia desciende en casi trece puntos porcentuales hasta el 31,4%. Hay un millón cien mil niños de 6-11 asociados a diferentes grupos. Los niños de 6-11 años muestran además el deseo mayoritario (44%) de pertenecer a algún grupo si no están o de pertenecer a más grupos si es que ya están afiliados a alguna entidad. Solamente el 28% de los preadolescentes manifiestan disposición a una mayor participación asociativa y llama la atención la existencia de un 19% de chicos que se muestran indecisos.

Resalta como una nota muy visible la superior actividad social que existe en el ámbito rural. En el mundo rural casi la mitad de los niños declaran estar participando en alguna asociación.

Deporte, Arte y Naturaleza aparecen como las actividades nobles mientras que el mundo popular practica preferentemente las actividades religiosas, solidarias y de tiempo libre. Las clases alta y media-alta no muestran tanto entusiasmo como las otras por hacer más actividades de las que ya realiza. A más clase social del niño, mayor asociacionismo. A menos clase social, más se quiere estar en alguna asociación o alguna más si es que ya se está.

TELEVISIÓN, LIBROS, VIDEOJUEGOS, INTERNET

La mayoría de los niños ve la televisión solamente un rato durante los días entre semana y no tiene televisor en su cuarto; lee diariamente y no consulta Internet ni usa videojuegos. La mayoría no tiene móvil personal. En el otro polo, más de 580.000 niños en España pasan viendo la televisión toda la tarde los días de colegio y un 27,2% todo el fin de semana.

La mayoría de los niños ve la televisión solamente un rato cada día y no la ve todo el fin de semana. Un 60% no tiene televisión en su propio cuarto. En los polos opuestos tenemos en primer lugar que solamente un 8% de los niños de 6-11 años y un 9,7% de los preadolescentes normalmente no ven nada la televisión durante los días lectivos. En el otro polo, más de 580.000 niños en España pasan viendo la televisión toda la tarde los días de colegio; hay

un 27,2% de niños que declaran que se pasan todo el fin de semana viendo la televisión. Lo que no deja de aumentar durante la infancia es el número de niños a los que les instalan aparato de televisión en su propia habitación.

En las metrópolis es donde en menor medida se ve la televisión toda la tarde de los días lectivos. Es en los pueblos donde en menor grado se ve la televisión todo el tiempo el fin de semana. El uso de la televisión es bastante diferente dependiendo de si es niño o niña: ver mucho la televisión es propio de chicos. A menos clase social, más niños viendo la televisión toda la tarde, el fin de semana y tener televisor en la propia habitación. El 32% de los hijos de madres trabajadoras de clase baja pasa viendo la televisión todo el fin de semana.

Más de la mitad de los niños españoles lee diariamente en su casa pero cuando se llega a la preadolescencia, la tasa de lectura diaria se desploma. Ellas leen más que ellos tanto en la infancia como en la preadolescencia. A menos clase social, menos se lee diariamente. El consumo diario de videojuegos, según nuestra encuesta, tiende a disminuir con la edad. El 37% de los niños de 6-11 esperan disfrutar de un rato de videojuego al llegar a casa pero es tal el desplome de la lectura que hay más preadolescentes que cuando lleguen a casa van a usar un videojuego que los que van a leer. El uso de videojuegos es algo masivamente masculino.

Más de dos millones de niños de 6-14 años carecen en España de Internet en casa. Eso conduce a que se eleve al 63,9% el porcentaje de niños de 6-11 años que nunca o casi nunca usen Internet. Eso explicaría que el 69% de los niños diga no se mete en chats. La disponibilidad de Internet es drásticamente determinada por el tamaño de la población: en el rural hay un 37,7% de niños con Internet en casa. Los chats son más cosa de niños que de niñas.

Si bien hay un 57% de niños de 6-11 años sin móviles, el deseo de tenerlo es casi generalizado: el 84% de los niños quiere tener un móvil y el 43% de los niños de 6-11 años dispone de un teléfono móvil para su uso personal.

VIOLENCIA E INJUSTICIA EN EL MUNDO

Los niños piensan que el mayor problema del mundo es la violencia y también la exclusión. Conforme van creciendo cobran mayor importancia los problemas de la injusticia.

Los niños piensan que los mayores problemas del mundo son la violencia y la exclusión social. En la preadolescencia la preocupación por la violencia se transforma en una mayor denuncia de la injusticia. Escriben espontáneamente problemas mundiales como el hambre, la pobreza o la desigualdad.

En las localidades más pequeñas hay una sensibilidad más preocupada que el resto por problemas de corte social, medioambiental y personal. En las ciudades pequeñas y medianas, hay más preocupación por la violencia y la seguridad. Los niños de extracción popular se preocupan más por las violencias y los niños ricos por la injusticia.

CRISTIANOS NO PRACTICANTES

La mayoría de los niños y preadolescentes españoles creen en Dios, rezan, se confiesan cristianos y van ocasionalmente a misa.

Cuatro quintos de los niños españoles son cristianos, creen en Dios y rezan, dos tercios van a misa ocasionalmente y dos quintos van a misa casi cada semana. En la preadolescencia las proporciones varían: cuatro quintos son cristianos, tres quintos creen en Dios y rezan alguna vez, la mitad va alguna vez a misa y un quinto va a misa casi semanalmente. El 83%

de los niños de 6-11 años y el 61% de los preadolescentes creen en Dios. El 61% de los preadolescentes creen en Dios pero son el 82% los que se consideran a sí mismos cristianos. Ese porcentaje sube en la infancia: se definen como cristianos el 85% de los niños de 6-11 años. Un 7% no cree en Dios cuando es niño y el 5% declara que carece de religión. En la adolescencia la increencia es del 19% y se declara sin credo el 9%. Las otras confesiones tienen una presencia pequeña pero visible: el 1% de los niños se declara musulmán y un 1,5% pertenece a otras religiones que no son la cristiana ni la islámica. A menor clase social, mayor confesionalidad musulmana: son musulmanes el 0,4% de los niños de clase alta y media-alta; el 0,9% de los niños de clase media, el 1,1% de los de clase media-baja y el 1,6% -cuatro veces más que en la clase alta- de los niños de clase baja. El 80% de los niños de 6-11 años reza y a los 12-14 años es el 60% el que manifiesta rezar alguna vez. En números globales, 1.200.000 menores de 6-14 años van a misa casi todas las semanas. El 71% de los niños de 6-11 participa ocasionalmente en misa y el 38% va a misa casi cada semana. En la preadolescencia la práctica casi semanal se reduce a la mitad siendo solamente el 19% el porcentaje que acude casi semanalmente a misa. El 70% de los niños y preadolescentes tienen algún abuelo que participa regularmente en misa. En todos los indicadores las niñas y chicas muestran mayor religiosidad que los niños y chicos.

INMIGRANTES ACOGIDOS Y EN RIESGO

La visión de la presencia de niños procedentes del extranjero es netamente positiva: el 85,5% de los niños piensa que es bueno que en clase haya niños de diferentes países y solamente un 14% creen que dicha presencia asocie problemas de algún tipo. Está en un 7,7% la tasa de inmigrantes que no proceden de Europa Occidental. En general, el 5,3% de los niños de 6-11 años tienen un padre y una madre que proceden de un país extranjero que no pertenece a Europa Occidental. Los niños hijos de inmigrantes tienen redes sociales más cortas, tienen peores relaciones con los padres y menor presencia de éstos en el hogar y sufren mayor violencia y aislamiento.

El 92,2% de los niños españoles de 6-11 años tienen un padre y una madre que son de España o Europa Occidental, quedando en un 7,7% la tasa de inmigrantes que no proceden de Europa Occidental. En términos generales diremos que hay un 17% de niños de 6-11 años que en España tienen un padre o una madre que proceden de otro país. En ese 17% se suman un 12% que tiene un padre y una madre extranjeros y un 5% que son parejas mixtas de españoles con un extranjero. El 5,3% de los niños de 6-11 años tienen un padre y una madre que proceden de un país extranjero que no pertenece a Europa Occidental. La visión de esta presencia es netamente positiva: el 85,5% de los niños piensa que es bueno que en clase haya niños de diferentes países y solamente un 14% creen que dicha presencia asocie problemas de algún tipo. Hay más niñas que lo consideran bueno y más niños que asocian problemas a su presencia. A mayor clase social, mayor valoración positiva sobre la inmigración y cuanto menor es la clase social, más se piensa que sí existen dichos problemas relacionados con la presencia de niños de otros países en el colegio.

En comparación con los niños sin ningún padre inmigrante, se separa o divorcia el doble de niños con dos padres inmigrantes y casi el triple de niños solamente uno de cuyos padres es inmigrante. Cuanto mayor es el factor inmigrante, menos están el padre y la madre a la hora de cenar en casa. Los niños de padres no inmigrantes creen en mayor porcentaje que a sus padres les gustan sus trabajos, que les quitan menos tiempo para estar con ellos y hablan más con sus padres sobre el trabajo. En general, hay mejor relación entre los niños y padres cuando éstos no son inmigrantes.

Los niños con un solo padre inmigrante son los que dan los signos menos positivos en todos los indicadores de autoridad y colaboración doméstica. En los hogares con uno o dos padres inmigrantes la violencia es mayor y cuando los dos padres son inmigrantes los padres discuten mucho más entre ellos y pegan con frecuencia más. En las parejas mixtas (uno de los padres es inmigrante y el otro no) se muestra también bastante conflicto (discusión e insultos) aunque sin pegar más a los niños. Los inmigrantes tienen comportamientos bipolares respecto al trabajo infantil: son los que menos reciben ayuda de sus hijos para trabajar a la vez que son los que más trabajan por temporadas o de modo permanente.

Los niños de dos padres inmigrantes son los que más solos están toda la tarde (19%), los que más cuidadoras tienen (15%), los que ven la televisión más toda la tarde (32%) y todo el fin de semana (15%), los que en mayor medida tienen televisor en el cuarto (42%), los que más recurren diariamente a videojuegos (38,4%) y los que más gravemente sienten soledad en casa (40,4%). Es decir, aislamiento doméstico y consumo televisivo abundante. No obstante, los niños de dos inmigrantes sufren una fuerte barrera digital y los niños con un solo padre inmigrante están más avanzados comunicacionalmente que el resto.

En el colegio, los niños de inmigrantes están más solos, se les maltrata más y son menos violentos que los hijos de no inmigrantes. Los niños que tienen uno o dos padres inmigrantes tienen más primos pero les ven menos, tienen menos hijos de amigos de los padres y les ven menos y tienen menos amigos en el colegio. Sin embargo salen solos en mayor medida, lo cual nos deja como fuente más típica de los niños inmigrantes la comunidad del barrio.

CLAVES PARA AVANZAR

La Encuesta de Infancia en España 2008 realizada por la Universidad Pontificia Comillas y el Movimiento Junior, nos muestra un panorama de la infancia con niños en hogares con gran presencia de los padres y una relación con ellos de gran calidad, con una amplia y extensa sociabilidad familiar, muy activos social y religiosamente, acogedores de la extranjería, conscientes del problema de la violencia y la exclusión, de clase media-baja, lectores diarios y desconectados de Internet.

CONCLUSIONES

REA

ESTAMOS FRENTE A UN RETO, GESTIONAR LA COMPLEJIDAD:

El reto mayor al que nos enfrentamos los profesionales consiste en manejar al mismo tiempo la gran variedad de contextos en los que intervienen tantos agentes sociales sin perder nunca de vista nuestro principal foco de atención que es el menor, como víctima, y el contexto que le rodea.

CONTAMOS CON UN MÉTODO, ACEPTAR LA INCERTIDUMBRE, LA “LÓGICA” DISFUNCIONALIDAD, Y EXPLORAR Y DESCUBRIR LOS MUNDOS POSIBLES

Al igual que cualquier investigador o explorador que trabaje en una realidad llena de incertidumbre, no existe un camino único y certero que garantice el éxito, pero sí disponemos de algunas claves y herramientas que sabemos que funcionan.

Nuestra tarea tiene sentido cuando hacemos más de lo que funciona. Si, en colaboración, conseguimos expandir aquello que mejor funciona en cada caso. Hacerlo crecer en los implicados, empoderarles, y crecer nosotros, como profesionales, con ellos.

PRECISAMOS UN CAMBIO, Y LA PRIMERA PIEZA, CUAL EFECTO DOMINÓ, QUE POSIBILITA EL CAMBIO SOMOS CADA UNO DE NOSOTROS

Adquirir conocimiento y habilidades sobre todo lo que implica actuar con niños y niñas maltratados, y en cambiar. Pero si queremos que algo cambie empecemos actuando sobre nuestro propio cambio.

PARA EMPEZAR: UN COMPROMISO, ABRAZARNOS

Hemos visto carencias en todos los sistemas analizados, pero también hemos de ser optimistas después de compartir en este documento gran cantidad de ideas que han convertido todas esas carencias en retos, muchos ya iniciados, algunos incluso consolidados, y todas verdaderas aportaciones enriquecedoras para el futuro más próximo. Funciona reforzar los vínculos entre los profesionales, sería bueno empezar por “abrazar” los vínculos más débiles.

Y... UNA PERSPECTIVA: “TRABAJANDO CON NIÑOS, NUNCA SE PUEDE PERDER LA ESPERANZA”

“El precio de la violencia es verdaderamente astronómico. Pero la violencia más costosa es, con mucho, la mutilación del espíritu de un niño y la deformación de su carácter por medio del abuso, la crueldad y el abandono. No olvidemos que la única forma de aprender a amar es siendo amado y la única forma de aprender a odiar es siendo odiado”.¹

¹ Rojas Marcos.

CONCLUSIONES

EN LA PRÁCTICA: TRANSPARENCIA. TODOS-AS FORMAMOS PARTE DE LA SOLUCIÓN

También la víctima y su familia. Todos formamos parte de la “red”, del problema y de sus soluciones. Es importante que cada implicado conozca su lugar, las expectativas... y si ha lugar, las medidas coercitivas, siempre en beneficio del menor.

EN LA PRÁCTICA: CLARIDAD EN LAS NORMATIVAS, EN LOS CRITERIOS, EN LOS PROCEDIMIENTOS, EN LAS RESPONSABILIDADES ...

Es necesario definir programas de intervención útiles y conocidos por todos que garanticen la seguridad del menor.

UNA META, LA RED Y TENER SIEMPRE PRESENTE QUE “SOMOS PORQUE INTERSOMOS”

Y... aún con muchos recursos, muchas metas, transparencia, protocolos, métodos, planificaciones... Los actores sociales somos inevitablemente nodos en una red de relaciones. Y los casos y su evolución tienen mucho que ver con procesos de redes, lazos, afectos, casi siempre implícitos e informales, pero sobre los que tenemos poder de actuación.

Las personas somos redes en si mismas.

