



Bienestar y Protección Infantil



Dirección:

Jesús García Pérez
Presidente FAPMI

Consejo científico:

Josep Anton Arrebola Gómez, M^a Encarnación Díaz García, Rosa M^a Trenado Santarén, María Martínez Hernández, M^a Virginia Romero Romero, Ana Belén Villa Arrien, José Miguel Sánchez Redondo, Juan José Russo Benito, Mercedes Regueira Landete, Eva Gómez Pérez, Ana M^a Sebastián Enriquez, M^a José Partera González, Miguel Angel Jiménez Ramírez, Rosa M^a Arruabarrena Terán, Noemí Leticia Santa Cruz Calvo, María Gutiérrez Camus.

Consejo editorial:

Pere Amorós Martí (Pedagogo) Cataluña, María Inés Bringiotti (Psicóloga) (Argentina), David Brodzinsky (Psicólogo) (EE.UU.), Carmen Casanova Matutano (Pediatra) Valencia, María Ángeles Cerezo Jiménez (Psicóloga) Valencia, José A. Díaz Huertas (Pediatra) (Madrid), Jorge Fernández del Valle (Psicólogo) Asturias, Jesús García Pérez (Pediatra) Madrid, Ignacio Gómez de Terreros (Pediatra) Andalucía, Olayo E. González Soler (Fiscal) (Madrid), Nuria Jiménez Huertas (Pedagoga, educadora social) Cataluña, Luis Martín Álvarez (Pediatra) Madrid, Alfredo Oliva Delgado (Psicólogo) Andalucía, Gustavo Pineda (Psicólogo) (Managua, Nicaragua), Gemma Pons Salvador (Psicóloga) Valencia, José M. Sánchez Redondo (Psicólogo) Castilla-León, Francisco Serrano Castro (Juez) (Andalucía), John Triseliotis (Trabajador social) (Reino Unido), Javier Urrea Portillo (Psicólogo) (Madrid), Joaquín de Paúl Ochotorena (Psicólogo) (Universidad del País Vasco), Jesús Fuertes Zurita (Psicólogo) (Experto en protección a la Infancia), Félix López Sánchez (Psicólogo) (Universidad de Salamanca), Jesús Palacios González (Psicólogo) (Universidad de Sevilla), Oriol Vall Combelles (Pediatra) (Hospital del Mar de Barcelona), Oscar García Alvar (Pediatra) (Hospital del Mar de Barcelona), Jesús Pozo Roman (Pediatra) (Hospital Niño Jesús de Madrid).

Edita:

F.A.P.M.I Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil

Suscripciones y publicidad:

F.A.P.M.I Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil
Calle Delicias, 8 , entreplanta
28045 Madrid
Tel: 91 468 26 62
Fax: 91 527 76 26
Correo electrónico: fapmi@fapmi.es
Web: <http://www.fapmi.es>

Tarifa:

Suscripción anual individual (2 números) 20 €
Suscripción Institucional (10 ejemplares de cada número) 150 €

Realización: S&R Publit, S.L.

Imprime: Impressors de Barcelona

Depósito Legal: xxxxxxxx

I.S.S.N.: 1136-3649

Índice

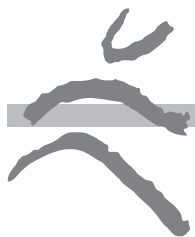
Volumen III, Número 1 - Enero/Junio 2004

	<u>Page</u>
Editorial: Educación errónea: niños pequeños en riesgo <i>Dr. Jesús García Pérez</i>	9
Discutir con niños es un arte <i>Dr. Jesús García Pérez</i>	17
Adecuando los recursos a las necesidades en los Servicios de Atención a la Infancia: Mejora de los servicios para los niños y niñas en situación de necesidad <i>I. Arruabarrena Madariaga, Joaquín de Paúl Ochotorena, Michael Little e Yvette Cort</i>	21
Preparar a los niños y niñas para la adopción <i>M.J. Fuentes, M. Fernández</i>	37
SEAS: Herramienta Software de Apoyo a la Educación Afectiva y Sexual en Estudiantes Universitarios <i>Claudia Caballero B., Hugo Hernando Andrade S., Alba Rossi Rocha Vasquez y Francisco Javier Sanabria Martínez</i>	65
La terapia con la familia según un modelo Relacional-Sistemático: Experiencia Clínica en el mundo Andino <i>Emilio Ricci</i>	81
Las mediaciones familiares desde una perspectiva socioeducativa <i>Francesc Reina</i>	93
Deontología Psicológica en el ámbito forense <i>Miguel Angel Soria Verde, Elena Garrido Gaitán y Raquel González Buisán</i>	103
Recortes de prensa	105
Insólito pero cierto	117
Agenda	108
Normas para la admisión de trabajos y su publicación	119
Boletín de Suscripción	125
Asociaciones FAPMI	126

Contents

Volume III. Number 1. January/June 2004

	<u>Page</u>
IPress: Wrong educations: little children in risk <i>Dr. Jesús García Pérez</i>	9
Arguing with children is an art craft <i>Dr. Jesús García Pérez</i>	17
Adapting the resources to the needs within the services of children attention: Improvement of the services for boys and girls in needs situation <i>I. Arruabarrena Madariaga, Joaquín de Paúl Ochotorena, Michael Little e Yvette Cort</i>	21
Preparing boys and girls for adoption <i>M.J. Fuentes, M. Fernández</i>	37
SEAS: Software tool of support for affective and sexual education in Ander graduate students <i>M^a Claudia Caballero B., Hugo Hernando Andrade S., Alba Rossi Rocha Vasquez y Francisco Javier Sanabria Martínez</i>	65
The therapy with the family following a relational-sistematic model: clynic experience in the Andino world <i>Emilio Ricci</i>	81
The familiar mediations from a socioeducative perspective <i>Francesc Reina</i>	93
Psychologic Deontology within the forensic scope <i>Miguel Angel Soria Verde, Elena Garrido Gaitán y Raquel González Buisán</i>	103
Newspaper scraps	105
Inusual but true	117
Diary	118
Norms for admisión of papers and their publication	119
Suscription Bulletin	125
FAPMI Associations	126



Editorial: Educación errónea: Niños pequeños en riesgo

JESÚS GARCÍA PÉREZ
Presidente de FAPMI

Imagínese hablando a un feto a través de un gestáfono, mostrando cromos de diversos insectos esotéricos y de compositores famosos a recién nacidos, enseñando a los lactantes a nadar para protegerles del ahogamiento, impartiendo lecciones a los preescolares sobre cualquier tema, desde la lectura hasta el kárate. O considere hacer testigos a los niños pequeños del nacimiento de sus hermanos, y describirles los horrores de la guerra nuclear, la existencia de los malos tratos infantiles y la manifestación de los síntomas del SIDA. Todas esas prácticas no constituyen sólo los excesos de un pequeño número de padres hiperentusiastas sino que se ha convertido en algo común en la Norteamérica actual. Por ejemplo, en Fargo, Dakota del Norte, existe un programa para enseñar a los niños

pequeños qué son los abusos infantiles. Estas prácticas tampoco se limitan a una clase social. En Detroit, el propietario de doce guarderías para niños de bajos ingresos introdujo la novedad de un currículo académico que, cuando los estudiantes lo completan a los cinco años de edad, finaliza con un paseo en el que los niños viajan en grandes automóviles.

Ninguna de estas actividades está avalada por pediatras, psicólogos o psiquiatras infantiles. Tampoco existe ninguna investigación que demuestre la eficacia de estas prácticas. Desde luego, la Asociación Americana de Pediatría ha señalado los riesgos de impartir enseñanzas académicas a los niños pequeños. El peso de la opinión profesional está sólidamente en contra de estas excesivas prácticas pater-

nales y educacionales, que además de exponer a los niños pequeños a un riesgo de estrés a corto plazo y a problemas de personalidad a largo plazo, no cuentan con un propósito demostrable.

¿Qué sucede entonces?. ¿Por qué, en una sociedad que se enorgullece de basarse en una teoría establecida, una sólida investigación y una opinión experta, los padres ignoran la teoría, la investigación y la opinión de los expertos?. La explicación, al menos eso creo, debe buscarse en una nueva psicología de la infancia y de la crianza de los niños que se inicia con unas pocas ideas disparatadas durante la década de 1960("el niño alcanza la mitad de su potencia intelectual a los cuatro años de edad", "se puede enseñar a cualquier niño cualquier tema a cualquier edad de forma intelectualmente responsable") que se han convertido en un sistema completo de creencias a partir de la década de 1980.

Supongo que hemos de aceptar el hecho de que los sistemas de creencias populares pueden variar considerablemente del conocimiento científico prevalente. La actual creencia generalizada de la astrología, al igual

que la fascinación por las experiencias extracorpóreas de bien conocidas figuras de nuestra sociedad, atestiguan la discrepancia entre el pensamiento científico y el popular que puede existir en cualquier momento de la historia. Aunque estas discrepancias son siempre incómodas, lo son de manera particular cuando, como en el caso de las psicologías erróneas sobre la infancia y la crianza de los niños, afectan a la vida de un gran número de ellos.

El dogma central de esta nueva psicología "intuitiva" de la infancia y la crianza de niños es la idea que "más precoz es mejor": cuanto antes aprenda un niño a nadar, a leer, a tocar un instrumento musical o a participar en deportes de competición, mejor. Esta iniciación precoz no solamente otorgará al lactante y al niño pequeño un mayor grado de autoestima y de competencia, sino que también le pondrá en el camino de la competición. De forma similar, dar la oportunidad a los niños de contemplar el nacimiento de sus hermanos unirá más a la familia y reducirá la rivalidad entre hermanos. E igualmente nunca es demasiado pronto para hacer conocer a los niños los peligros de los abusos infantiles, del SIDA y de la guerra nuclear.

Todavía hemos de preguntarnos

por qué esta nueva psicología de la infancia y la crianza consiguió tantos seguidores y se ha generalizado de tal modo en la sociedad. En sus escritos, Freud señaló que los niños son el objetivo principal de las proyecciones paternas. Si tenemos problemas en aceptar nuestras propias necesidades de dependencia y nuestros sentimientos de desamparo, podemos proyectarlos en nuestros hijos. Son ellos los desamparados y necesitados, y no nosotros. Y nosotros podemos satisfacer sus necesidades, y al hacerlo nos autosatisfacemos de forma sustitutoria. Esta teoría explica perfectamente por qué es tan cómodo para los adultos adoptar una actitud paternal con los lactantes y los niños pequeños.

Sin embargo, la teoría de la proyección no explica por qué en la actualidad los padres han aceptado la psicología de "cuanto antes mejor". Esta concepción no se basa en la creencia del desamparo y dependencia del niño pequeño, sino justamente en lo contrario. Está basada en la idea de que los lactantes y los niños pequeños pueden aprender y enfrentarse a todo. Además, así dice esta nueva psicología, cuanto antes se exponga al niño a la amplia gama de riesgos de la vida, mejor preparado estará para afrontarlos.

Entonces, ¿cómo podríamos explicar la nueva imagen de la precoz competencia infantil que subyace a la convicción de que "cuanto antes mejor"? ¿Es que nosotros, los adultos, ya no reprimimos nuestra necesidad de competencia e independencia que luego proyectamos sobre los niños?. Es poco probable. Reprimimos lo que creemos que es socialmente inaceptable e indeseable. Pero valoramos mucho la competencia y la independencia, y ciertamente no sentimos la necesidad de reprimir estas necesidades, que son cruciales para conseguir el éxito en la edad adulta.

Está claro, por tanto, que la teoría de la proyección no explica la psicología infantil apoyada por muchos padres contemporáneos. En mi opinión, debemos buscar una explicación en un dinamismo psicológico anterior al desarrollo de la represión y la proyección. Cuando los padres ven a los lactantes y los niños pequeños como más competentes de lo que realmente son, en realidad no pueden distinguir entre sus competencias de adulto y las de sus hijos. Esta falta de diferenciación entre el yo y los demás aparece antes que la proyección y es una forma de narcisismo. Una característica del narcisismo es el fracaso en descentrar-

se de la propia perspectiva y ver a la otra persona como un individuo distinto desde un punto de vista diferente y otro sistema de necesidades.

Si esta interpretación es correcta, se podría sugerir que los padres actuales son más narcisistas que los del pasado, y podría iniciarse una fuerte polémica si esto fuera cierto.

Un primer ejemplo es el hecho de que los lactantes y los niños pequeños se utilizan actualmente como símbolos de potencia económica, como prueba del estado financiero de los padres. Los padres compran en la actualidad una marca particular de cochecitos, una marca determinada de canastilla, no tanto en beneficio del pequeño sino con el propósito de un consumo constante. Se sirve al mismo propósito cuando los padres compran en la tienda X que no vende zapatos para niños de menos de cinco años por menos de 200 euros. Y qué otra cosa es sino consumo conspicuo cuando los padres comprar perfumes y colonias para sus hijos preescolares. Tampoco estos excesos se limitan a unos padres ricos. La carrera entre los padres de bajos ingresos por comprar las antiguas muñecas "repollo" constituyó un claro ejemplo de la misma psicología pater-

na en una clase de nivel socioeconómico inferior.

Al hablar con los padres que compran estas caras "necesidades" a sus hijos, con frecuencia afirman que es para el niño y no para ellos. A veces se excusa con la presión que ejerce el grupo de compañeros: "si mi hijo no tiene ropas Benetton, será relegado por los demás niños y nadie jugará con él". Los padres confunden su ansiedad sobre la aceptación de su hijo por el grupo de compañeros con la ansiedad del niño. Pero los niños pequeños realmente no están muy preocupados por la reacción de un grupo de compañeros hacia ellos, debido al menos en parte, a que no pueden apreciar completamente la reacción del grupo cuando es distinta a la propia.

Otro componente del narcisismo paterno que contribuye a la educación errónea de los lactantes y los niños pequeños es lo que he denominado "el grandioso sentido del yo". En los padres este grandioso sentido del yo se convierte en la creencia de que ellos son casi totalmente responsables del éxito o del fracaso del niño en la vida. La ansiedad y la culpa engendrada por este "grandioso sentido del yo", con

respecto al papel de los padres en la vida de sus hijos, les hace extraordinariamente vulnerables frente a los empresarios ávidos de explotar las emociones paternas. Cuando un empresario sugiere que, a menos que los padres apunten a su hijo a esta o aquella clase, o a menos que compren este o aquel material educativo privan al niño de una experiencia importante, los padres se encuentran atrapados. Si no pagan, su hijo se verá privado y nunca desarrollará todo su potencial, ¡y será por culpa de los padres!.

Obviamente, otros factores, además del narcisismo paterno, están involucrados en la actual educación errónea de los lactantes y niños pequeños. La psicología infantil prevaliente en un momento y un lugar determinados está siempre hiperdeterminada y refleja tanto alteraciones sociales como variable paternas. Cuando ambos padres trabajan existe una mayor necesidad de que los niños pequeños permanezcan en una guardería durante largos períodos de tiempo de forma regular. La concepción e la competencia infantil que sugiere que los niños pueden afrontar la guardería con pocas dificultades disminuya la culpa paterna. Y del mismo modo, la contemporánea insa-

tisfacción de nuestro sistema educacional se ha centrado en la educación infantil precoz como una posible solución a los problemas de la educación a niveles de mayor edad.

Suponiendo que los niños pequeños estén siendo erróneamente educados a amplia escala en nuestro país ¿cuál es el daño?. En el peor de los casos, están expuestos a una información y unas prácticas a las que estarán eventualmente expuestos de todas formas. E incluso si esta información o estas prácticas les someten a un pequeño estrés, la propia vida es un estrés, de forma que podrían habituarse a él. Estas afirmaciones son, en mi opinión, un error. La prueba más clara que poseemos sobre los efectos negativos de la educación errónea quizás provenga de los estudios del denominado "efecto de la edad". Muchas investigaciones diferentes realizadas en distintos momentos y en distintas comunidades de todo el país informaron, uniformemente, del mismo resultado: los niños más pequeños de la guardería evolucionan académicamente peor, tanto a corto como a largo plazo, que los niños mayores. Y esto es cierto independientemente de la edad o la brillantez relativa de los dos grupos.

¿Cómo explicar este resultado?. La explicación más razonable es que el currículo está siempre orientado hacia los niños de más edad. Por consiguiente, los niños más pequeños del grupo se enfrentan a menudo a unas exigencias educativas superiores a sus capacidades inmediatas. Actualmente los niños preescolares creen que los adultos son omniscientes y omnipotentes. Cuando un adulto le dice a un niño preescolar que debe ser capaz de decodificar letras o palabras o de realizar ciertos cálculos, el niño no se plantea la idoneidad de esta petición o de esta demanda. El niño no dice: "Oye, estúpido adulto, no estoy preparado para esto", sino que piensa, "Este grandote dice que debo ser capaz de hacer esto y no puedo, ¡credo que me está pasado algo malo!.

La educación errónea durante los primeros años es tan lesiva debido a que las actitudes del niño pequeño hacia sí mismo, hacia el aprendizaje y hacia la escolarización se moldean en estos momentos. Si un niño tiene éxito durante los tres primeros años de escolarización, generalmente le será fácil progresar posteriormente, independientemente de la variable calidad de la misma. Pero si el niño

tiene unos tres primeros años difíciles y sin éxito, resultará muy costoso paliar los efectos negativos posteriormente. No tenemos espacio para tratar aquí los efectos negativos de los demás tipos de educación errónea descritos anteriormente, pero credo que equivocarse en cuándo y qué debe enseñarse a los niños pequeños supone para éstos un riesgo de estrés a corto plazo y de problemas de personalidad a largo plazo.

Entonces, ¿qué debemos hacer?. Es difícil combatir las fuerzas y presiones sociales de forma individual. Sin embargo, creo que sí podemos hacer algo. Es necesario informar tanto a la población en general como a las familias individuales que tratamos. Creo que debemos vender nuestra reticencia profesional a aparecer en público y a utilizar los medios de comunicación social para difundir nuestro mensaje. En la actualidad, los padres recogen la mayor parte de la información sobre los niños y su crianza en la televisión, los periódicos y las revistas, no en los libros. Aunque nosotros seamos reacios a utilizar estos medios, no lo son los empresarios ávidos de vender cualquier cosa a los padres. Necesitamos utilizar los medios de comunicación social para reeducar a

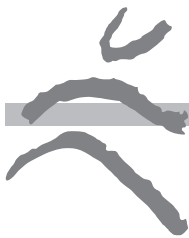
los padres sobre la crianza y las prácticas pedagógicas saludables.

Los excesos de la sociedad parecen siempre tener una manera de extinguirse. Espero que el actual exceso de educación errónea de los lactantes y niños pequeños también se eliminará gradualmente.

Desgraciadamente, en este intervalo se dañarán innecesariamente demasiados niños. Como profesionales que

dedicamos nuestras vidas al bienestar de los niños, creo que debemos hablar y escribir con la máxima energía para acelerar la desaparición de la actual psicología intuitiva de la infancia y la crianza. Es de esperar que la nueva psicología que la reemplace estará mucho más en consonancia con las que consideramos saludables prácticas pedagógicas y de crianza de los lactantes y niños pequeños.





Discutir con niños es un arte

JESÚS GARCÍA PÉREZ
Presidente de FAPMI

Cuando un padre tiene que negarse a conceder a su hija/o un objeto o un privilegio, no le permitirá comprar un polo o caramelos al salir de la escuela porque son "porquerías" que le estropearán la dentadura; no dejará que se quede a dormir en casa de una amiga porque no ha hecho los deberes, como había prometido, o la labor casera que se le había encomendado, es natural que la niña/o proteste y ponga de manifiesto el resentimiento que experimenta. Y es bueno que el padre le responda, si puede hacerlo en tono amistoso, no sarcástico, que sabe lo decepcionada que se siente y que lamenta tener que decirle que no.

Si la niña/o insiste en discutir o en preguntar el porqué (un porqué que conoce muy bien, claro está), conviene

que el padre le explique el motivo una vez más, tranquilamente, como si ese motivo hablase por sí mismo. (Cuando los padres se enfadan en tales ocasiones, se debe normalmente a que se sienten un poco inseguros y culpables por su negativa, ya que sólo son capaces de mantenerse en sus trece si entran en un estado de ruidosa indignación). Si la niña/o pretende seguir discutiendo, cosa que no conduciría más que a repeticiones sin fin y a demostraciones de mal humor, más vale que los padres pongan punto final a la situación y se dediquen a resolver sus propios asuntos.

Escuchar a los hijos

En cambio, si el hijo/a vuelve más tarde sobre el tema, viéndolo desde

un ángulo que se juzga totalmente nuevo, creo que los padres debemos escucharles aunque la respuesta final sea igualmente negativa. En otras palabras, deben estar siempre dispuestos a prestar oídos a la voz de la razón ya reanudar la discusión, especialmente una vez que la rabieta se ha disipado. Pero se negarán a dejarse enzarzar en una argumentación interminable, carente de sentido y repetitiva.

No sólo es permisible, sino también valioso que los padres admitamos sus errores. Con ello no disminuye el respeto de los hijos. Al contrario, se incrementa.

En mi opinión, los padres no deben aceptar sumisamente el abuso verbal, como si se le mereciesen. Creo que deben protestar, tanto por su bien como por el de sus hijos, aunque sus protestas no den resultado de momento y el niño repita la frase ofensiva. A la segunda vez, han de salir de la habitación, como si ya no tuvieran nada más que decir. En la medida de lo posible, será prudente que no desciendan al nivel del niño/a, respondiéndole con la misma ira y los mismos gritos, ya que esto les haría perder una gran parte de su valor como guías y como modelos.

Hay otro tipo de discusión absurda, que se produce en las familias donde

los padres son excesivamente escrupulosos y temen ejercer su autoridad. Uno de ellos dice, por ejemplo: "Me gustaría que te pusieses el anorak para ir a la guardería". El niño/a responde: "¿Por qué?", aunque conoce perfectamente el motivo. El padre explica. "Porque hace mucho frío". "¿Y por qué tengo que ponérmelo?", insiste el niño/a. "¿No querrás helarte al ir y volver de la guardería?". "Si que quiero". "Pescarás un resfriado". A lo que el niño/a contesta: "No, no lo pescaré". O bien: "¿Y qué? No me importa".

Esta situación puede prolongarse durante horas y horas. Sólo sirve para convertirlo en una peste. Y no contribuye en nada a que el niño aprenda a tomar decisiones. No le enseña un respeto razonable por sus padres, sino que le demuestra que tienen miedo a mostrarse firmes. Le empuja a discutir compulsivamente cada punto, aunque no se interese en realidad por lo que está defendiendo. En otras palabras también a él le aburre, lo mismo que aburre a todos los amigos de la familia.

Derecho de veto

Los padres no necesitan decir: "Soy mayor que tú y tienes que obedecerme". Basta con que digan: "Creo que estás discutiendo por el

simple placer de discutir”.

La única ventaja de tales discusiones con un niño/a, consiste en que aclaran los motivos de las órdenes de los padres, o de las peticiones del hijo/a, e inspiran a éste/a el sentimiento y su deseo de cooperar, haciéndole confiar en que prestarán atención a sus deseos.

Tener consideración no significa que los niños/as, una vez oídas las explicaciones de sus padres, puedan hacer caso omiso de ellas, si así lo desean... Por lo menos no hasta que lleguen a los dieciocho o veinte años. Han de tener en cuenta la experiencia y la responsabilidad de sus padres, y éstos no deben vacilar en imponer su veto, una vez oídos los argumentos finales.

En la práctica, si se ha escuchado a los hijos/as, sus solicitudes y su opinión en cuanto a las tareas que se les asignan, si se ha accedido a sus deseos en la medida de lo razonable y si tienen motivos para confiar en la justicia de sus padres, no discutirán interminablemente, ni amenazarán con rebelarse de veras.

Uno de los mayores obstáculos para sostener con éxito una conversación familiar es que la mayoría de los padres se sienten compulsivamente inclinados a mantenerse en guardia

contra la conducta que desapruedian y a apresurarse en sus críticas. Por ejemplo, si un chiquillo cuenta que sus profesora estaba hoy de mal humor, es muy probable que los padres respondan inmediatamente: “¿Qué hiciste tú para enfadarla?”. O riñen a su hija/a tan pronto como se enteran de que ha perdido los guantes, sin esperar a oír sus explicaciones, por tener en clase notas más bajas de lo corriente, por darle a su madre dolor de cabeza (“No haces más que discutir”) o por pescar un resfriado (“Te empeñaste ayer en no ponerte las botas de goma”). Por lo tanto, no es nada sorprendente que cuando un padre pregunta: “¿Qué hiciste hoy en la escuela?”, el niño/a sienta el impulso poderoso e inmediato de callarse como un muerto presumiendo que, sin la menor duda, encontrará algo que criticar en cualquier cosa que le cuente.

Sin embargo, si una amiga adulta de la madre se refiere a la falta de amabilidad de un conocido, o le dice que ha perdido los guantes, o se ha resfriado, no se le ocurre siquiera apuntarle acusadoramente con el dedo. Concedemos de manera automática a nuestros amigos el beneficio de la duda y simpatizamos con sus problemas. En eso consiste el ser amigos. ¿Por qué no hemos de ser amigos

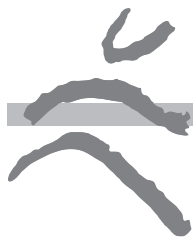
de nuestros hijos/as, al menos para empezar? Podríamos decir al chico/a que ha sido maltratado: "¿Y no te enfadaste?" O bien: "Debió de darte mucha pena". Siempre hay tiempo para señalarle la falta que ha cometido, si se demuestra que ha cometido alguna. Además, en la mayoría de los casos, cuando se observa que el niño/a está ya arrepentido, no es necesario hablarle con reproche. Los padres pueden incluso ayudarlo a buscar el objeto perdido, a fin de demostrarle que se interesan por su preocupación.

¿De dónde proviene esa tendencia a criticarles instantáneamente? No de una falta de amor. No es que no queramos ser amigos en la misma medida que padres. Se puede decir, sin miedo a equivocarse, que se debe a nuestra responsabilidad de enseñarles la moral y las buenas costumbres. Pero normalmente no intentamos siquiera

otros enfoques, capaces de dar tan buen resultado como la actitud crítica.

La verdadera causa, creo yo, es que la mayoría de nosotros fuimos constantemente observados y reprendidos en nuestra infancia, y esto creó en nosotros un fuerte impulso a hacer lo mismo al convertirnos en padres.

Sofocamos la comunicación con nuestros hijos/as no sólo cuando nos mostramos demasiado críticos para permitir que se entable ninguna conversación, sino también, cosa que hacemos a menudo, cuando no les escuchamos en el momento en que les gustaría decirnos algo. Quizá respondemos de vez en cuando con un murmullo de asentimiento, pero está claro que no prestamos atención, ni reaccionamos ante los giros dramáticos de la historia. Los niños/as se vengán prestando oídos sordos cuando sus padres les hablan o les llaman.



Adecuando los recursos a las necesidades en los Servicios de Atención a la Infancia: Mejora de los servicios para los niños y niñas en situación de necesidad

Matching needs and services: Improving outcomes for children in need

IGNACIA ARRUIBARRENA MADARIAGA*, JOAQUÍN DE PAÚL OCHOTORENA**, MICHAEL LITTLE*** e YVETTE CORT****

**Asociación Dartington-i para el Estudio y la Formación en Protección Infantil, San Sebastián **Departamento de Psicología Social y*

Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad del

*País Vasco ***Dartington Social Research Unit, Reino Unido*

*****Dartington-i, Reino Unido*

Resumen

"Adecuando los recursos a las necesidades en los Servicios de Atención a la Infancia:

Mejora de los servicios para los niños y niñas en situación de necesidad" es un Proyecto europeo promovido por la Unidad de Investigación Social Dartington (Dartington Social Research Unit, DSRU) y coordinado por Dartington-i (D-i). DSRU y D-i forman parte del Grupo Warren House, una organización que trabaja en Europa (con oficinas en España e Inglaterra) y los Estados Unidos para mejorar la eficacia de los servicios de atención a los niños y niñas en situación de necesidad, que requieren apoyo o protección.

Este artículo describe los objetivos, metodología y situación actual del Proyecto, que se inició en el año 1999 y tiene prevista su finalización en Diciembre de 2004. El Proyecto pone un especial énfasis en la conexión entre una buena evaluación de servicios/programas y la obtención de resultados positivos en relación a los niños/as.

Los objetivos principales del Proyecto son: (a) aplicar en diferentes

Dirección: Ignacia Arruabarrena Madariaga

Asociación Dartington-i para el Estudio y la Formación en Protección Infantil

Avenida de Zarautz, 58 - 1º - Ofic. 4 20018 San Sebastián Telf.: 943 223 686 Fax: 943 210 610 psbarmam@ss.ehu.es

Servicios europeos de Infancia una metodología común para la evaluación de necesidades y el diseño y evaluación de nuevos servicios y programas,

En la actualidad están participando en el Proyecto Servicios de Infancia de tres países (España, Inglaterra e Irlanda), que están desarrollando once nuevos servicios y programas. Estos Servicios se encuentran en diferentes fases del proceso de trabajo: (1) evaluando las necesidades, (2) diseñando los nuevos servicios y programas, o (3) implantándolos y evaluándolos. Está previsto que en breve plazo se desarrollen nueve servicios más.

Palabras clave: servicios de Infancia, Infancia en necesidad, Evaluación de necesidades, Evaluación de servicios

Abstract

"Matching needs and services: Improving outcomes for children in need" is a European Project promoted by Dartington Social Research Unit (DSRU) and coordinated by Dartington-i (D-i). DSRU and D-I are members of the Warren House Group, an organization working in Europe (with offices in Spain and England) and the United States to improve outcomes for children in need of support or protection.

The present paper describes the goals, methodology and current situation of the Project, which began in 1999 and will finish in December 2004. Particular stress is placed on the connections between good service evaluation and good outcomes for children.

The main goals of the Project are: (a) to apply in different European agencies a common methodology for the assessment of need and evaluation of new services, (b) to evaluate rigorously the effectiveness of the new services, comparing them with previously available services, and (c) to critique the methodology developed by DSRU for need assessment, service design and evaluation.

At present, eleven sites across three countries (Spain, England and Ireland) are participating in the Project. These sites are at different stages of work: (1) evaluating need, (2) designing new services, or (3) implementing and evaluating services. It is anticipated that a further nine services will join the Project shortly.

Key words: *children Services, Children in need, Need assessment, Service evaluation*

INTRODUCCIÓN

La Unidad de Investigación Social Dartington (Dartington Social Research Unit, DSRU) es un centro de investigación aplicada creado en Inglaterra en el año 1963. Su objetivo se centra en realizar investigaciones que proporcionen conocimientos y datos aplicables por los responsables y profesionales de los Servicios de Infancia. En los últimos años, la DSRU ha tenido una influencia importante en las políticas y planes nacionales de actuación en este ámbito en Inglaterra y Gales.

La Unidad de Investigación Social Dartington está interesada en mejorar la conexión entre la investigación y la intervención, de forma que se puedan utilizar los datos de la investigación para mejorar la práctica profesional. Para ello, ha promovido la creación de cinco organizaciones dedicadas a la investigación y difusión de conocimientos e instrumentos en este ámbito. Entre estas organizaciones, que tienen oficinas en tres países (España, Estados Unidos e Inglaterra), se encuentra Dartington-i. Estas organizaciones forman el Warren House Group (WHG), una entidad sin ánimo de lucro.

En los últimos años, gran parte del trabajo de la DSRU se ha centrado en el desarrollo de un Lenguaje Común para los Servicios de Infancia. Este proyecto pretende definir una serie de conceptos y una forma de pensar que puedan ser utilizados por investigadores, políticos, planificadores y responsables de servicios, y profesionales de los Servicios de Infancia, en diferentes países y en diferentes marcos legislativos. Su objetivo final es mejorar la eficacia de los Servicios de Infancia, es decir, mejorar la situación de los niños/as y familias atendidos por estos Servicios.

En este contexto se encuadra el Proyecto "Adecuando los recursos a las necesidades en los Servicios de Atención a la Infancia: Mejora de los servicios para los niños y niñas en situación de necesidad", iniciado en el año 1999 (aunque su inicio formal se sitúa en el 2001) y cuya finalización está prevista para Diciembre de 2004. El Proyecto cuenta con financiación privada que cubre parte de sus costes, concretamente los relacionados con su coordinación general, difusión, y organización de Seminarios anuales de trabajo para los Servicios participantes.

El resto de los costes es aportado por estos Servicios.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los *objetivos generales* del Proyecto son:

- Mejorar la situación de los niños y niñas en situación de necesidad /vulnerabilidad.

- Implantar nuevos servicios y programas más eficaces que consigan mejores resultados con los niños y niñas en situación de necesidad/vulnerabilidad.

- Promover entre los Servicios de Atención a la Infancia nuevas formas de pensar y el uso de un lenguaje, criterios y métodos de trabajo comunes en la atención a los niños y niñas en situación de necesidad/vulnerabilidad.

- Crear un grupo de trabajo europeo de Servicios de Infancia que pongan en práctica de manera conjunta y coordinada a) nuevos métodos para la evaluación de las necesidades de los niños/as, y b) nuevos servicios y programas para atender dichas necesidades.

- Posibilitar el intercambio y enriquecimiento profesional y científico entre dichos servicios.

- Promover la difusión internacional de los resultados y conclusiones del Proyecto.

Estos objetivos generales se tradu-

cen en los siguientes *objetivos específicos*:

- Impulsar en los Servicios de Atención a la Infancia una filosofía y un sistema de trabajo en el que la evaluación de necesidades constituya el eje central de la política de planificación, diseño y evaluación de servicios y programas.

- Promover en los Servicios de Atención a la Infancia una filosofía y una metodología de trabajo que incluya de forma sistemática la evaluación de la eficacia como actividad asociada a la puesta en marcha de cualquier nuevo servicio/programa.

- Aplicar en diferentes países y en diferentes tipos de Servicios de Infancia (salud, educación, servicios de protección infantil, etc.) métodos diseñados por la Unidad de Investigación Social Dartington para la evaluación de necesidades, y evaluar su aplicabilidad y utilidad en diferentes contextos.

- Aplicar en diferentes países y en diferentes tipos de Servicios de Infancia una metodología común para el diseño de nuevos servicios/programas.

- Mejorar la calidad de la atención que proporcionan actualmente los Servicios de Atención a la Infancia a los niños/as en situación de necesidad/vulnerabilidad a través de la implantación en Europa de 20-25 nuevos servi-

cios/programas diseñados con la metodología propuesta en este proyecto.

- Evaluar los resultados de los 20-25 nuevos servicios, comparándolos con los resultados de los servicios/programas disponibles anteriormente.

- Promover la máxima difusión del Proyecto, sus resultados y conclusiones en foros científicos y profesionales europeos e internacionales.

- Elaborar, al finalizar el Proyecto, una publicación de difusión internacional que recoja sus objetivos, metodología, instrumentos resultados y conclusiones.

METODOLOGÍA

El Proyecto se desarrolla en cuatro fases:

Primera fase: Selección de los países y servicios participantes en el Proyecto.

Segunda fase: *Evaluación PALABRAS CLAVE:* Servicios de Infancia, Infancia en necesidad, Evaluación de necesidades, Evaluación de servicios, Atención de las necesidades de un determinado grupo de niños/as (mediante la aplicación de uno de los métodos diseñados por la Unidad de Investigación Social Dartington), selección de un grupo de niños/as cuyas necesidades no son adecuadamente atendidas por

los servicios disponibles, y diseño de un nuevo servicio/programa para ese grupo de niños/as.

Tercera fase: Implantación y evaluación del nuevo servicio/programa.

Cuarta fase: Valoración del proceso y resultados obtenidos.

Primera fase: Selección de los países y servicios participantes

La selección de los países y servicios participantes en el Proyecto se ha realizado en base a los siguientes criterios:

- Pertenecer a Europa.
- Variabilidad de países representados.

- Pertenecer a sectores diferentes de atención a la infancia en situación de necesidad/vulnerabilidad: Servicios Sociales, Sanitarios, Educativos, etc.

- Deseo de mejorar la calidad de los servicios proporcionados a los niños/as en situación de necesidad/vulnerabilidad, experimentar nuevos planteamientos y métodos de trabajo, e implantar y evaluar nuevos servicios/programas de atención a estos niños/as.

- Disposición de un centro o equipo de investigación en el país que colabore en el Proyecto.

- Acuerdo con los objetivos del Proyecto y deseo de participar en el mismo.

- Disposición de la infraestructura, condiciones técnicas y económicas, y nivel de desarrollo requeridos para llevar a cabo las actividades del Proyecto de manera adecuada.

La presentación inicial del Proyecto a los posibles participantes y el establecimiento de los acuerdos necesarios para formalizar su participación es realizada in situ por miembros de Dartington-i.

En la actualidad, están participando en el Proyecto los siguientes Servicios:

- **España:** Servicios de Protección a la Infancia de la Junta de Castilla y León, Departamento de Servicios Sociales de la Diputación Foral de Gipuzkoa, y Servicio de Infancia del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

- **Reino Unido:** Kent County Council Social Services, Islington Social Services Department, y Teignbridge Primary Care Trust.

- **Irlanda:** Barnardos y East Regional Health Authority (ERHA).

Además de los anteriores, nuevos Servicios de Infancia de Holanda y Reino Unido han confirmado su incorporación al Proyecto, y es muy posible que se cuente con la participación de al menos otro país (Portugal, República Checa y/o Turquía) y de otro servicio en España.

Segunda fase: Evaluación de las necesidades de los niños/as, identificación de un grupo de niños/as con necesidades no atendidas, y diseño de un nuevo servicio/programa dirigido a ese grupo de niños/as.

La segunda fase del Proyecto se inicia después de que se ha establecido un acuerdo formal de participación con un determinado Servicio. Una vez hecho lo anterior, la primera actividad a llevar a cabo se centra en la familiarización de los responsables y profesionales del mismo con el marco conceptual del Proyecto y con los diferentes métodos diseñados por la Unidad de Investigación Social Dartington para la evaluación de necesidades.

Posteriormente, cada Servicio selecciona y aplica un método para la evaluación de las necesidades de un grupo concreto de niños/as. Los Servicios participantes pueden aplicar uno de los métodos desarrollados por la Unidad de Investigación Social Dartington, o cualquier otro método diseñado con esos objetivos, aunque hasta la fecha todos los Servicios que han completado la segunda fase del Proyecto han aplicado el método "*Matching Needs and Services*" (MN&S).

El MN&S es uno de los instrumentos creados por la Unidad de Investigación Social Dartington. Se publicó en 1995

(Dartington Social Research Unit, 1995) como método para evaluar las necesidades de los niños/as en acogimiento residencial y diseñar nuevos servicios para ellos y sus familias. El MN&S se revisó en el año 1999 (Dartington Social Research Unit, 1999), ampliando sus posibilidades de aplicación a todos los niños/as en situación de necesidad atendidos en servicios primarios o especializados de la salud, educación, servicios sociales o policiales. El MN&S ha sido muy utilizado en Reino Unido, así como en Servicios de Infancia de otros nueve países. La experiencia indica que ha sido muy eficaz para que profesionales y responsables trabajen conjuntamente en el diseño de nuevos servicios. No obstante, la parte más difícil parece ser la de implantar y evaluar esos nuevos servicios.

El instrumento permite que profesionales y responsables de diferentes servicios evalúen de forma conjunta la situación y necesidades de los niños/as atendidos en dichos servicios, e identifiquen los tipos y grupos de necesidades más frecuentes. Hasta el momento, se ha observado que los grupos de necesidades identificados tras la aplicación del MN&S en diferentes países y servicios son muy similares. Aunque el método no proporciona una taxonomía de necesidades infanti-

les que cumpla criterios científicos, en el ámbito de los Servicios de Infancia, donde los puntos de referencia son aún escasos, supone un avance real y permite que profesionales y responsables de servicios de diferentes países y localidades intercambien y contrasten ideas y resultados.

Segunda fase:

Evaluación de necesidades

Para la Evaluación de Necesidades, el proceso propuesto por este instrumento incluye:

- La selección de una serie de casos (al menos los 100 últimos) llegados a un determinado servicio.
- El análisis de los expedientes de esos casos y la extracción de información sobre cinco áreas: (a) el núcleo de convivencia del niño, (b) características de sus relaciones familiares y sociales, (c) conducta social y antisocial, (d) salud física y mental, y (e) educación y empleo. Asimismo, el método propone extraer información sobre cuáles han sido los servicios proporcionados al niño/a y los resultados obtenidos. Esta información ha de ser trasladada a unos protocolos elaborados al efecto (Formularios B).
- Identificación de las necesidades de cada niño/a en el momento de ser derivado al servicio.

- Valoración de las posibilidades de que dichas necesidades puedan ser satisfechas.

- Identificación de grupos de niños/as con necesidades similares que no están siendo cubiertas por los servicios proporcionados.

- Revisión global de los datos obtenidos: Grupos de necesidades que aparecen y necesidades concretas que presentan.

- Difusión de los datos obtenidos entre todos los profesionales/servicios participantes en el ejercicio.

El siguiente paso del MN&S consiste en el diseño de nuevos servicios, dirigidos específicamente a abordar dichas necesidades. En general, estos nuevos servicios son diferentes de los existentes.

En la fase de *Diseño y evaluación de nuevos servicios*, el método "Matching Needs and Services" incluye:

- La selección de uno o varios grupos de necesidades con los que se quiera trabajar (pueden ser los grupos más numerosos, los que presentan necesidades más graves, etc.).

- La recopilación y revisión del conocimiento disponible (consultando bibliografía, a los profesionales, a expertos, etc.) sobre dichos grupos.

- La definición de los objetivos

deseables a conseguir a corto, medio o largo plazo con esos grupos, en cada una de las cinco áreas analizadas (núcleo de convivencia del niño/a, relaciones familiares y sociales, conducta social y antisocial, salud física y mental, educación y empleo).

- El diseño de los nuevos servicios: Población a atender, tipo de intervención, base teórica que sustenta la hipótesis de que se van a obtener resultados positivos con dicha intervención, tipo de contacto del profesional con el usuario, lugar de dicho contacto, intensidad, duración, frecuencia, asignación de funciones (¿quién va a hacer qué?), y planes de contingencia (actuación a seguir si el plan no se desarrolla según lo previsto).

- La definición de los umbrales para la inclusión de un caso en el nuevo servicio, lo que supone concretar el nivel a partir del cual se considera que un niño/a se encuentra en situación de necesidad y requiere algún tipo de apoyo, y la gravedad exigida en un caso para ser atendido en el nuevo servicio.

- El diseño de la evaluación del nuevo servicio y la elaboración de protocolos para recoger la información necesaria para llevar a cabo la evaluación. El MN&S promueve la utilización de diseños experimentales con grupo

control o con grupo comparación, con evaluaciones pre y post, y la utilización de medidas estandarizadas.

- La implantación del nuevo servicio y la recogida de datos para su evaluación.

Para el desarrollo de esta fase del Proyecto, los Servicios participantes en el Proyecto reciben formación y apoyo técnico directo de miembros de la Unidad de Investigación Social Dartington, Dartington-i en España y Reino Unido, y el centro/equipo de investigación colaborador del país.

Tercera fase: Implantación y evaluación de los nuevos servicios

Los nuevos servicios son puestos en marcha de acuerdo al diseño original (aunque puede haber algunos cambios durante su implantación) y son evaluados durante un período piloto, que puede llegar a dos años.

En este período, los Servicios participantes disponen de apoyo técnico permanente de los Coordinadores/as del Proyecto y del centro/equipo investigador de cada país. Asimismo, los Servicios se reúnen en Seminarios anuales de trabajo (el primero de ellos celebrado en el año 1999 en Dartington (Reino Unido), el segundo en el año 2002 en San Sebastián (España), y el tercero y cuarto previs-

tos para los años 2003 y 2004). Estos Seminarios tienen como objetivo contrastar las diferentes experiencias llevadas a cabo por los servicios participantes, promover el intercambio profesional, la formación conjunta y la discusión, y abordar cuestiones técnicas relevantes relacionadas con el Proyecto. Los Seminarios cuentan además con la presencia de expertos internacionales.

Cuarta fase: Valoración del proceso y resultados del Proyecto

En base a la experiencia de cada Servicio participante y a las discusiones e ideas que se planteen en los Seminarios anuales y en los diferentes foros de intercambio promovidos por el Proyecto, se intentará responder a una serie de preguntas:

- ¿Es posible definir una taxonomía universal de las necesidades de los niños/as?

- ¿Es posible introducir en los Servicios de Atención a la Infancia una filosofía y un método de trabajo centrados en la evaluación de necesidades como punto central para la planificación, diseño e implantación de servicios/programas?, ¿cómo puede hacerse?, ¿qué dificultades pueden surgir?.

- ¿Es posible que Servicios de Infancia dirigidos a problemáticas y necesidades diferentes de la pobla-

ción infantil (salud mental, servicios de protección infantil, educación, etc.) de diferentes países utilicen una metodología común para la evaluación de necesidades?

- ¿Los responsables y profesionales de estos servicios consideran factible utilizar los métodos diseñados por la Unidad de Investigación Social Dartington para la evaluación de necesidades?, ¿qué método/s pueden ser útiles para este objetivo?

- ¿Los nuevos servicios/programas han sido eficaces para mejorar la situación de los niños/as en situación de necesidad/vulnerabilidad?, ¿en qué han sido eficaces?, ¿en qué o para qué no lo han sido?, ¿son aplicables esos nuevos servicios/programas en otros contextos socioculturales?

- ¿Qué nuevas áreas de análisis, estudio y experimentación surgen de

los resultados del Proyecto?

SITUACIÓN ACTUAL DE LOS SERVICIOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO

Como se aprecia en el cuadro que se presenta a continuación, actualmente hay ocho Servicios de Infancia participando en el Proyecto, que están en fase de diseño o implantación de once nuevos servicios/programas: cinco en Inglaterra, tres en Irlanda, y tres en España.

Como se ha señalado anteriormente, además de los Servicios anteriores, nuevos Servicios de Infancia de Holanda y Reino Unido han confirmado su incorporación al Proyecto, y es muy posible que se cuente con la participación de al menos otro país (Portugal, República Checa y/o Turquía) y de otro servicio en España.

	Evaluación de necesidades	Diseño de nuevos servicios	Implantación y evaluación
Gipuzkoa (España)	3	3	Actualmente
Vitoria (España)	3	3	Inicio próximo
Castilla-León (España)	3	3	Inicio Enero 2004
Teignbridge (Inglaterra) (tres nuevos servicios)	3	3	Actualmente
Kent (Inglaterra)	3	Actualmente	
Islington (Inglaterra)	3	3	Actualmente
Barnardos (Irlanda) (dos nuevos servicios)	3	Actualmente	
ERHA (Irlanda)	Actualmente		

Los nuevos servicios/programas que se han diseñado o implantado hasta la fecha son los siguientes:

- Junta de Castilla-León:

Programa de preparación para la emancipación para jóvenes (mayores de 15 años) en acogimiento residencial que no pueden retornar a su familia tras su mayoría de edad.

- Diputación Foral de Gipuzkoa:

Programa de apoyo a largo plazo para familias con problemas crónicos de negligencia física/emocional grave.

- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz:

Programa de preservación familiar para familias con problemas de maltrato y negligencia infantil de gravedad moderada.

- Kent County Council Social Services:

Programa de preservación familiar para familias con problemas de maltrato y negligencia infantil.

- Islington Social Services

Department:

Programa de preservación familiar, llevado a cabo de forma conjunta por diferentes instituciones (Educación, Salud y Servicios Sociales), dirigido a familias con problemas de maltrato y negligencia infantil de gravedad moderada y elevada.

- Teignbridge Primary Care Trust:

- Programa de intervención temprana en una escuela secundaria para niños/as en los que se prevé la aparición futura de conductas antisociales y un abandono temprano de la escolarización.

- Programa para adolescentes con síntomas agudos de malestar (a nivel social, emocional o cognitivo), en situación de riesgo para el desarrollo de problemas graves a largo plazo.

- Programa de apoyo a padres y madres de niños/as entre diez y doce años, con problemas o limitaciones temporales que les dificultan en el ejercicio de las funciones parentales.

Para obtener información más detallada sobre el proceso y resultados de la evaluación de necesidades, y el diseño y resultados disponibles de los nuevos servicios/programas puestos en marcha, puede consultarse la página web www.dartington-i.org.

ALGUNAS CONCLUSIONES Y RETOS DE FUTURO

Los Servicios participantes en el Proyecto se reunieron en el mes de Octubre de 2002 en San Sebastián en un Seminario de Trabajo. Los resultados de ese Seminario fueron claramente positivos. Servicios de Infancia

de diferentes países tuvieron la oportunidad de reunirse para tratar cuestiones de gran relevancia para mejorar la calidad y eficacia de sus servicios y, en consecuencia, sus resultados con los niños/as en situación de necesidad.

Dos de los principales temas abordados en el Seminario fueron:

- La importancia de que el diseño de cualquier nuevo servicio/programa se base en una evaluación rigurosa y actualizada de las necesidades concretas de los niños/as y familias a quienes dichos servicios/programas van dirigidos.

- La importancia de realizar una evaluación de dichos servicios/programas una vez que se han implantado, que permita conocer si se han logrado los resultados pretendidos.

Estos dos aspectos pueden parecer obvios, pero en la mayoría de países occidentales, y en Europa en particular, es frecuente que los Servicios de Infancia no los lleven a la práctica. La dificultad de encontrar instrumentos rigurosos y fáciles de aplicar para la evaluación de necesidades, las limitaciones de tiempo y presupuesto con los que trabajan gran parte de los Servicios de Infancia, o la consideración de la evaluación como un ejercicio teórico, secundario y prescindible,

son algunas de las razones que explican esta situación.

Los servicios participantes en este Proyecto comparten la idea clara de que estas dificultades deben ser superadas, y que la evaluación de necesidades y la evaluación de servicios son requisitos imprescindibles para mejorar la calidad y eficacia de la atención proporcionada a los niños/as en situación de necesidad y sus familias.

Los Servicios participantes en el Proyecto utilizaron el método "Matching Needs & Services" (MN&S) para la evaluación de necesidades. Todos ellos (profesionales, responsables de servicios e investigadores) coincidieron en su versatilidad, aplicabilidad y utilidad en diferentes contextos.

Por otra parte, el análisis comparativo de los grupos de necesidades identificados en cada Servicio, mostró similitudes importantes en los grupos, lo que hace pensar que, aunque existan algunas diferencias menores, estos Servicios, situados en diferentes países, trabajan con niños/as y familias con necesidades similares. Quizás gran parte de las diferencias que creemos que existen sean diferencias "artificiales" creadas por la utilización de "lenguajes" distintos, que denominan a la misma realidad de formas diferentes (o denominan de la misma forma a

realidades diferentes). Precisamente la creación de un “Lenguaje Común” para los Servicios de Infancia es uno de los objetivos centrales del trabajo de la Unidad de Investigación Social Dartington y del conjunto de organizaciones que forman el Grupo Warren House.

El objetivo de crear y diseminar un “Lenguaje Común” que supere fronteras y sea utilizado por diferentes Servicios de Infancia no es fácil. Algunos de los/as asistentes al Seminario señalaron el gran camino que resta por recorrer, incluso dentro de los propios Servicios, donde responsables, profesionales y usuarios a menudo utilizan “lenguajes” diferentes y tienen prioridades diferentes.

La necesidad de evaluar los resultados de lo que se hace en los Servicios de Infancia fue otro de los temas al que los/as participantes en el Seminario dedicaron tiempo de discusión. Tampoco en este caso se trata de una tarea fácil. Los diseños científicamente más rigurosos, es decir, aquellos que incluyen grupos control con asignación al azar o cuando menos grupos comparación, requieren una gran cantidad de tiempo, recursos y conocimientos de investigación. Los Servicios de Infancia no suelen contar con este tipo de evaluaciones; en

general, llevan a cabo evaluaciones de cobertura, en ocasiones también de proceso, y en pocas ocasiones de resultados.

Los Servicios participantes en el Proyecto Internacional están realizando un gran esfuerzo por evaluar de forma rigurosa y objetiva sus nuevos servicios, pues comparten la idea de que sólo de esta manera se podrán mejorar los servicios existentes e identificar y eliminar aquellos que no son eficaces.

La evaluación puede ser realizada por los propios responsables y profesionales del servicio (evaluación interna) o por un equipo investigador externo (evaluación externa). En general, los Servicios participantes en el Proyecto Internacional están utilizando modelos mixtos, entendiendo que éstos incorporan las ventajas de los anteriores y eliminan o reducen sus limitaciones. Las discusiones pusieron en evidencia la importancia que tiene en la evaluación de servicios la implicación de los responsables y de los profesionales en el diseño de la evaluación y en la recogida de datos. Para ello, es muy importante que los beneficios prácticos de la evaluación sean percibidos con claridad.

Los grupos de discusión celebrados en el Seminario abordaron también

otras cuestiones relacionadas con la mejora de la eficacia de los Servicios de Infancia. Los participantes discutieron sobre algunas cuestiones clave a este nivel, como por ejemplo.

- La importancia de que los/as profesionales de estos Servicios dispongan de:

- > estabilidad en sus puestos de trabajo

- > formación especializada en las tareas que van a llevar a cabo,

- > determinadas características de personalidad, como empatía, creatividad, pragmatismo y flexibilidad.

- > protocolos y guías que definen el proceso a seguir y los criterios a utilizar en la intervención con los niños/as y familias en situación de necesidad.

- La necesidad de introducir medidas específicas que ayuden a evitar el "queme profesional".

- La importancia de conseguir una adecuada coordinación del conjunto de servicios comunitarios y especializados implicados en la atención a la infancia en situación de necesidad (sanidad, policía, educación, Servicios Sociales, etc.).

- La pertinencia de diseñar e implantar nuevos servicios basados en

nuevas teorías y modelos acerca de la resiliencia en la infancia y la adolescencia.

- La importancia de implicar a los usuarios (adultos y niños/as) en el diseño, implantación y evaluación de nuevos servicios.

Este último aspecto, la implicación de los/as usuarios, provocó un gran interés y discusión entre los/as participantes en el Seminario. Todos ellos se mostraron de acuerdo en su relevancia, aunque se evidenciaron las diferencias entre los países participantes en cuanto a su grado de implantación (mayor en Reino Unido que, por ejemplo, en España). Dos de las cuestiones que más atrajeron el interés de los/as participantes fueron (a) cómo implicar a los niños/as de edades inferiores, y (b) cómo implicar a usuarios en situación de crisis o que se resisten a la intervención (como muchos de los casos atendidos por los Servicios de Protección Infantil).

Con respecto a sus retos de futuro, los Servicios participantes en el Proyecto destacaron los siguientes:

- Continuar trabajando sobre los objetivos de mejorar la eficacia de los Servicios de Infancia y conseguir un "Lenguaje Común".

- Introducir nuevos modelos de intervención basados en los conoci-

mientos sobre la "resiliencia".

- Buscar estrategias para conseguir la máxima implicación de los/as usuarios en el diseño, implantación y evaluación de los nuevos servicios.

- Buscar la máxima implicación de la red de servicios comunitarios de atención a la infancia en el diseño, implantación y evaluación de los nuevos servicios.

- Continuar con el esfuerzo de evaluar de forma rigurosa la eficacia de los nuevos servicios, y promover los cambios precisos en función de los datos obtenidos en la evaluación.

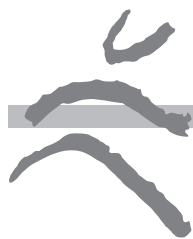
- Introducir en los Servicios de Infancia medidas y actuaciones que eviten el "queme profesional".

- Promover la incorporación de Servicios de nuevos países al Proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Dartington Social Research Unit (1995). *Matching needs and services. The audit and planning of provision for children looked after by local authorities*. Totnes, UK: Dartington Social Research Unit.
- Dartington Social Research Unit (1999). *Matching needs and services* (2ª ed.). Totnes, UK: Dartington Social Research Unit.





Preparar a los niños y niñas para la adopción

Preparing boys and girls for adoption

M^a. JESÚS FUENTES* M. FERNÁNDEZ**

Facultad de Psicología, Universidad de Málaga

Resumen

Este artículo pretende poner las bases para elaborar un programa para preparar a los niños, que se encuentran en los centros de protección de la infancia, para salir en adopción. Se sugiere una serie de objetivos, contenidos, estrategias, técnicas y materiales para conformar el plan de intervención de los educadores y psicólogos que trabajan con estos niños y niñas.

Los objetivos generales que se proponen son los siguientes: 1) que el niño comprenda y acepte la separación definitiva de su familia biológica; 2) ayudar al niño a conocer su historia y desarrollar su identidad; 3) que el niño conozca el significado de la adopción y las consecuencias que tendrá en su vida; y 4) facilitar al niño la transición y adaptación a la familia adoptiva.

Trabajar estos objetivos con los niños que se encuentran en situación legal de ser adoptados, al tiempo que se realiza la formación de padres para la adopción contribuye a facilitar el proceso de adaptación entre el niño y la nueva familia, y por tanto, al éxito de la adopción.

Palabras clave: programa de intervención, preparación de niños, adopción.

Abstract

This report is aimed to set the basis to develop a program to prepare those children who are in child protection homes, for adoption. A series of goals, contents, strategies, techniques and material are suggested to conform and intervention program for those teachers and psychologists working with these boys and girls. The general objectives proposed are the following:

- 1- The child must understand and accept the definitive separation from his/her biological parents.*
- 2- Help the child to know his/her own story and develop his/her own identity.*
- 3- The child must know what the adoption means and the consequences it will have in his/her life.*
- 4- To make the transition and adaptation process to the adopting family easy for the child.*

To work on these objectives, with those children that are in a legal situation for adoption while at the same time providing adequate training to adopting parents, contribute to make the process of adaptation between the child and his/her new family easier and therefore the success of the adoption.

Keywords: *intervention program, preparation of the children, adoption.*

INTRODUCCIÓN

Las ideas que se proponen en este artículo pretenden iniciar el debate para la elaboración, consensuada con otros profesionales e investigadores, de un programa de preparación de niños y niñas para la adopción. Esta propuesta se basa en la experiencia

de siete años de estudio y asesoramiento a familias adoptivas, en los cuales el grupo de investigación en adopción de la Universidad de Málaga realizó dos investigaciones, la primera sobre el análisis del proceso de adaptación entre los niños y las familias adoptivas (financiada por la DGICYT y

realizada con niños de 6 a 11 años en acogimiento preadoptivo) y la segunda sobre el desarrollo de la identidad y las relaciones entre padres e hijos en familias que tenían en acogimiento preadoptivo a adolescentes de 11 a 17 años (financiada por la DGES). Estas investigaciones se han realizado con el apoyo y la colaboración del Servicio de Protección a la Infancia de la Delegación Provincial de Málaga (Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía).

La necesidad de preparar a los niños para la adopción se fundamenta en los resultados más relevantes de dos conjuntos de investigaciones internacionales, las que han analizado el proceso de adaptación familiar, y las que han indagado en las variables que contribuyen al éxito o fracaso de la adopción. De sus resultados se pueden extraer ideas interesantes para preparar a los niños y lograr el éxito del proceso adoptivo..

Los estudios sobre la adaptación entre padres e hijos adoptivos ponen de manifiesto que el proceso de adaptación familiar y social de niños y niñas resulta frecuentemente un proceso más lento, complejo y con mayor riesgo de ruptura a medida que los niños son más mayores (Fuentes y Amorós, 1996; Brodzinsky, 1990 y Festinger,

1990). Se han señalado dos vías de actuación para disminuir el fracaso del acogimiento preadoptivo y la adopción. Una se produce antes de la adopción y se basa, por un lado, en proporcionar información y asesoramiento a los padres, a través de un modelo de preparación-educación, que ya se está realizando en varias comunidades autónomas de nuestro país, y por otro, en realizar la preparación del niño para que acepte la convivencia en un nuevo hogar y se prepare para pasar de la institución al hogar adoptivo. La otra vía, tiene lugar durante la convivencia familiar y consiste en realizar el seguimiento y proporcionar apoyo a todos los miembros de la familia, tanto a los padres como a los hijos (Fuentes y Amorós, 1996; Berry y Barth, 1989; Niblett, 1988). Por tanto, parece necesario trabajar de forma paralela y previa a la adopción la formación de los padres y la preparación de los niños, para después continuar, una vez producido el acoplamiento, con el seguimiento de la adaptación.

Entre los estudios que apoyan estas ideas se encuentra el de Schmidt, Rosenthal y Bombeck (1988) que analiza el fracaso de quince adopciones de niños con edades comprendidas entre los 4 y los 17 años.

Estos autores identifican dos variables principales en el fracaso de las adopciones: las dificultades de los niños para desvincularse de la familia biológica y el desconocimiento o la confusión de los niños respecto a su historia personal. Valentine, Conway y Randolph (1987) entrevistaron a 18 familias que habían fracasado en la adopción de niños mayores tras un año de acogimiento. Cuatro de estas familias señalaron que los niños no habían sido adecuadamente informados sobre lo que significaba la adopción y sobre la nueva familia con la que iban a convivir.

Al revisar los estudios que han puesto de manifiesto los principales problemas de adaptación del niño al incorporarse al nuevo entorno familiar y social, se encuentra que muchas de estas dificultades también podrían ser abordadas desde la preparación y el asesoramiento previo, como por ejemplo, los problemas en el establecimiento del vínculo afectivo con los padres adoptivos, la baja autoestima, los problemas de adaptación a la escuela y al entorno social, los problemas de conducta, la dependencia emocional de los niños respecto a sus padres biológicos, etc. (Rosenthal y Groze, 1991; Brodzinsky, 1990; González y cols., 2001). Además, se sabe que la problemática infantil se

agudiza en el caso de niños que han pasado por sucesivos fracasos en los acogimientos y que han permanecido un tiempo prolongado en las instituciones del sistema de protección (Palacios y Sánchez, 1996; Festinger, 1990).

En la literatura referida al asesoramiento, existe bastante acuerdo en cuanto a cuáles deben ser los objetivos de la preparación de los niños que van a salir en adopción. Triseliotis (1994) los resume en dos: ayudar al niño a mantener su identidad y prepararle para la próxima incorporación a la familia adoptiva. Por otro lado, Niblett (1988) señala como objetivos de la preparación infantil favorecer que los niños puedan manifestar sus sentimientos, ayudarlos a tomar conciencia de su historia, de los motivos de la separación de sus padres biológicos y ayudarlos a creer que es bueno formar nuevos vínculos y que no traicionan a nadie al hacerlo.

Existe cierto acuerdo sobre los objetivos de la preparación de niños para la adopción, aunque no se encuentren organizados como un programa de intervención. En cambio, los autores difieren en cuanto a los procedimientos de actuación que se deben emplear para lograr dichos objetivos. Cada autor formula sus propuestas sin que éstas sean realmente excluyentes.

La mayoría de los investigadores defienden procedimientos que unifiquen la evaluación y la intervención mediante la realización de actividades que impliquen contactos sucesivos e individualizados con el niño, empleando algunos instrumentos como "el libro de la historia de vida" (Ryan y Walker, 1985) o "el ecomapa" (Fahlberg, 1991; Backaus, 1984; Jewett, 1982). En esta misma línea, Triseliotis (1994), aunque apostando más por el trabajo en grupo, apunta como técnicas los pequeños grupos de debate, el role-playing y las charlas con los niños que van a integrarse en una nueva familia. Lichtenstein y Baruch (1996) señalan que también se puede utilizar la narración autobiográfica del niño. En lo que todos coinciden como esencial en la preparación para la adopción es en la escucha activa por parte de los cuidadores habituales de cualquier señal o información que transmitan los niños, relativas a sus recuerdos de la familia biológica, sus sentimientos o sus deseos de tener o no otra familia.

En nuestro país, Fuentes (1996) propone, como medida de preparación previa, diseñar un plan de acercamiento que anticipe y prepare los principales aspectos del primer contacto entre el niño y la familia (cuándo

y dónde se producirá el encuentro, quién intervendrá, cómo plantear al niño ese encuentro, qué información se da al niño sobre la familia adoptiva, etc.); una vez producido el acoplamiento, señala algunas funciones que debe cumplir el técnico que realiza el seguimiento tales como analizar las verbalizaciones del niño respecto a su pasado y futuro y a su integración en la familia extensa, los miedos infantiles, el desarrollo psicoafectivo, las demandas que realiza el niño, etc.

La propuesta que presentamos a continuación se fundamenta en los datos de los estudios comentados y en la experiencia de asesoramiento del grupo de investigación, cuyas primeras reflexiones referidas a este tema se expusieron en el año 2000 en un artículo sobre la preparación de niños para la adopción (Fernández y cols., 2001).

Ahora se pretende poner las bases para la elaboración de un programa de preparación de los niños y niñas que van a ser adoptados. Es, por tanto, una propuesta en la que sometemos a debate los objetivos, contenidos y estrategias que deben formar parte del trabajo de los educadores, trabajadores sociales y psicólogos de los centros de protección en los que se encuentran estos niños.

PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN

Como se ha comentado, las investigaciones que han analizado las variables que contribuyen al éxito de las adopciones coinciden en la necesidad de trabajar de forma paralela tanto en la formación inicial de los padres, como en la preparación previa de los niños que van a salir en adopción. Si bien la preparación de niños es extensiva a todos los niños desde que dejan de ser bebés, toma mayor relevancia cuanto más mayores son por su mayor capacidad para recordar los vínculos con sus padres y hermanos biológicos, para comprender y relacionar unos acontecimientos de su vida con otros, y en general, por su mayor desarrollo cognitivo para comprender su situación actual, su pasado y para planificar su vida futura.

En nuestra opinión la preparación para la adopción se debe incluir en el plan individual de cada caso y en el proyecto educativo del centro.

Algunos objetivos del programa se pueden trabajar en pequeño grupo, por ejemplo el referido al conocimiento del significado de la adopción y las consecuencias en la vida del niño, mientras que otros objetivos, la mayoría, exigen un tratamiento individual con cada niño o niña, como por ejem-

plo, la explicación de los motivos del desamparo, la elaboración del libro de vida, o la información concreta que se transmite a cada niño sobre las características de su futura familia adoptiva.

Los criterios para la formación de los grupos, en aquellos casos en que se vaya a trabajar en pequeño grupo, pueden ser variados según el objetivo de que se trate, pero deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- que los niños estén en la misma situación respecto a la posibilidad de salir en adopción en un plazo de tiempo semejante, ya que sería contraproducente crear expectativas en los niños respecto a su adopción sin tener la seguridad de que ésta se va a producir.
- la capacidad cognitiva de los niños para garantizar una comprensión semejante de los temas tratados.
- el tamaño del grupo debe permitir al educador saber cómo va comprendiendo cada niño los diferentes temas tratados y captar si algún niño sufre en un momento dado, o lo pasa mal con alguno de los contenidos analizados, lo cual exige que el grupo esté compuesto por un número reducido de niños.

Además de estos criterios, también se pueden formar pequeños grupos para trabajar ciertos contenidos más

particulares con aquellos niños que hayan pasado por experiencias similares, por ejemplo, haber sufrido abuso sexual, largo tiempo de institucionalización, haber pasado por experiencias de acogimientos fracasados, etc.

No obstante, la preparación y asesoramiento al niño es una tarea muy individualizada, en la que resulta difícil generalizar al trabajar ciertos contenidos, por lo que las orientaciones y estrategias que se proporcionan en este trabajo deben adaptarse a cada niño en particular, pues son muchas las variables que diferencian a unos niños de otros (historia con la familia biológica, edad, nivel de desarrollo cognitivo, experiencias de maltrato, tiempo de institucionalización, tipo y número de centros de acogida, existencia o no de fracasos en acogimientos previos, etc.).

PROPUESTA DE OBJETIVOS, CONTENIDOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA ELABORAR UN PROGRAMA DE PREPARACIÓN DE LOS NIÑOS PARA LA ADOPCIÓN.

A continuación se presenta una propuesta de objetivos, contenidos, estrategias y técnicas para construir un programa de preparación de niños para la adopción. Los objetivos gene-

rales se han agrupado en 4 apartados, aunque naturalmente todos están interrelacionados en mayor o menor medida, por lo que puede resultar algo ficticia su separación. La ventaja de esta agrupación refleja más bien lo que consideramos una secuencia lógica de intervención.

A continuación se comentan los siguientes temas en cada objetivo de la preparación: a) se describen los contenidos a trabajar con los niños; b) se exponen algunos ejemplos, opiniones y situaciones que hemos recogido en nuestra experiencia en relación con dicho objetivo; c) se plantean algunas estrategias y orientaciones para trabajar los contenidos; y d) se indican algunas técnicas y materiales concretos que pueden ser útiles para lograr los objetivos. Está claro que una misma estrategia o técnica puede ser útil para cubrir varios objetivos de intervención y que un mismo material puede usarse para trabajar contenidos diferentes.

Los objetivos generales que proponemos son los siguientes:

1. Que el niño comprenda y acepte la separación definitiva de su familia biológica.
2. Ayudar al niño a conocer su historia y desarrollar su identidad.
3. Que el niño conozca el significado

de la adopción y las consecuencias que tendrá en su vida.

4. Facilitar al niño la transición y adaptación a la familia adoptiva.

**PRIMER OBJETIVO:
QUE EL NIÑO COMPRENDA Y
ACEPTE LA SEPARACIÓN
DEFINITIVA DE SU FAMILIA
BIOLÓGICA**

Entre los contenidos a trabajar para lograr este objetivo se pueden especificar los siguientes:

- Ayudar al niño a entender los motivos de la separación de su familia biológica y a aceptar el hecho de que no es posible su regreso con ella.

- Explicar los motivos del desamparo por la imposibilidad de los padres biológicos para cuidar del niño, sin dar interpretaciones negativas ni descalificaciones globales de los padres.

- Preservar, en la medida de lo posible, la imagen que el niño tenga de su familia biológica, haciéndole ver que aunque no está bien que sus padres no le cuidaran adecuadamente, eso no significa que no le quisieran, sino que lo que ocurrió fue que no sabían o no podían cuidarle.

- Deshacer las fantasías que el niño

pueda tener sobre su regreso con la familia biológica.

- Ayudar al niño a vivir y superar el duelo por la pérdida de sus padres y, quizá, de sus hermanos biológicos, antes de iniciar la creación de nuevos vínculos.

- Procurar que el niño mantenga los vínculos afectivos con sus hermanos, siempre que sea posible y beneficioso para él, y facilitar el contacto entre los hermanos cuando el grupo de hermanos esté bajo la tutela del sistema de protección o en adopción con otras familias.

- Desculpabilizar al niño sobre la separación de su familia biológica, explicándole que las conductas inadecuadas de sus padres no son culpa suya y que su internamiento no está relacionado con su conducta sino con la de sus padres.

Algunos ejemplos y estrategias para lograr este objetivo pueden ser los siguientes:

Se pueden ofrecer explicaciones al niño acerca de los motivos por los que ha sido separado de su familia biológica, desmontando interpretaciones negativas (no le querían, él no era bueno, etc.) y aludiendo fundamentalmente a la imposibilidad de sus padres de hacerse cargo de él. No es

fácil transmitir al niño información dolorosa sobre su pasado y los motivos del desamparo sin dar una imagen negativa de los padres biológicos, pero es necesario hacerlo para que el niño pueda conservar un recuerdo de sus cuidadores y de sí mismo lo más positivo posible. Es importante evitar que el niño se sienta no querido, rechazado o con resentimiento hacia los padres biológicos, para ello las explicaciones del desamparo se pueden basar en las dificultades de los padres biológicos para cuidarles, bien por motivos de enfermedad, por las difíciles circunstancias de la vida, por no saber, o no poder hacerlo. Como señalan Fernández y Fuentes (2000) "las deficiencias de los padres deben expresarse en términos de imposibilidad de atender a las necesidades del niño, no con descalificaciones generales" (pp. 64).

La necesidad que tienen todos los niños de sentirse queridos por sus padres junto a la dificultad para comprender el transcurso temporal que tienen los niños más pequeños les lleva, a veces, a fantasear con la posibilidad de regresar con sus familiares, incluso, aunque se les haya dicho que no es posible y hayan pasado mucho tiempo sin verlos ni recibir visitas suyas. Por eso es necesario hablar con los niños sobre

sus ideas e interpretaciones acerca de la separación de sus padres con el fin de asegurarse de que no mantienen fantasías irreales que les dificulten la adaptación a nuevas situaciones.

Después de la separación de los padres biológicos los niños, con frecuencia, pueden tener sentimientos mezclados, por un lado pueden sentir alivio por haber salido de la situación de conflicto familiar en la que se encontraban, pero también agresividad por la separación de las personas queridas, además, pueden sentir ansiedad y temor ante la situación desconocida en la que se encuentran y miedo a que sus padres les olviden y a perder el contacto con ellos (Manchón, 2000). Todos estos sentimientos son normales y deben ir superándolos a lo largo del proceso de duelo.

El duelo puede expresarse de maneras muy diversas según la edad, las características de personalidad del niño, el tipo de vínculos con los padres y las circunstancias que provocaron la separación. Se puede manifestar a través de síntomas variados como la predisposición a padecer enfermedades, conductas regresivas, trastornos del sueño y de la alimentación, conductas agresivas, conductas de oposición hacia los adultos, etc.

Los educadores del centro de protección infantil deben conocer y ayudar a los niños a que superen las distintas etapas del proceso de duelo por la pérdida de sus padres biológicos (negación, enfado o protesta, regateo, depresión o tristeza y resolución). Para conocer las características de estas etapas y la forma de ayudar a los niños en cada una de ellas se puede consultar el capítulo 3 del libro de Fernández y Fuertes (2000) sobre "la atención residencial basada en las necesidades derivadas de la separación y del maltrato" (pp. 51-73). Como indican estos autores, una vez superado el proceso de duelo los niños se encuentran en mejor situación para poder iniciar nuevos vínculos afectivos con otras personas sin la interferencia de conflictos emocionales no resueltos.

Según nuestra experiencia, algunos niños expresan su negativa a integrarse en una nueva familia argumentando que ya tienen una y que no necesitan otra porque sus padres volverán a recogerlos al centro de acogida en cuanto puedan. En estos casos es necesario exponer a los niños con cuidado y afecto la realidad de su situación, haciéndoles ver que la imposibilidad de que sus padres puedan atenderlos no es temporal y por eso es necesario que se integren en

una nueva familia que los pueda cuidar y querer. Los niños, a veces, expresan conflictos relacionados con la lealtad a su familia de origen ya que creen que al incorporarse a una nueva familia traicionan a los padres biológicos que son los que más les necesitan. En ocasiones se observa la inversión de roles, ya que algunos niños y niñas, especialmente los más mayores, se sienten responsables del bienestar de sus padres y consideran que son ellos los que tienen que cuidarles y preocuparse por su salud.

En nuestro estudio hemos observado el sufrimiento de los niños que son separados de sus hermanos cuando entre ellos habían creado importantes lazos afectivos, y muy especialmente cuando la diferencia de edad facilitó que alguno de ellos asumiera el papel de figura cuidadora de los otros. Para mantener los vínculos afectivos entre los hermanos biológicos hay que procurar que estén en el mismo centro de protección con objeto de que puedan tener contacto entre ellos y, siempre que sea posible y beneficioso para el niño, se deben tomar medidas de protección comunes al grupo de hermanos, como señala la legislación española, o si esto no fuera posible, se debe mantener informado a cada niño sobre la situación y bienestar de los hermanos.

Por otro lado, es importante explicar al niño cual es el trabajo de los diferentes profesionales que le atienden y con los que se relaciona (psicólogos, educadores, trabajadores sociales, jueces, etc.), aclarándole, por ejemplo, que los educadores no son sus padres aunque les cuiden y les tengan afecto, sino que su trabajo consiste en atender sus necesidades y ayudarles en su desarrollo hasta que tengan unos padres adoptivos.

Para trabajar estos contenidos se pueden utilizar las siguientes técnicas:

- La charla tranquila y relajada con el niño. Consideramos que esta es la técnica más apropiada para trabajar este objetivo con el niño debido a los temas tan delicados y susceptibles de herir la sensibilidad del niño de los contenidos que lo componen. El profesional (educador, psicólogo, etc.) debe crear un contexto interactivo de afecto y comunicación para poder transmitir al niño la información dolorosa sobre los motivos del desamparo y las razones por las que sus padres no pudieron cuidar de él. El trato directo con el niño permitirá al adulto adaptar la información al nivel de comprensión infantil y

observar las reacciones emocionales del niño. Fernández y Fuertes (2000) en su interesante capítulo sobre "el perfil del educador social en las residencias" plantean diversas técnicas para facilitar la comunicación entre el educador y los niños según su edad y el nivel de desarrollo.

- El ecomapa (Fahlberg, 1981,1991) consiste en construir con la participación del niño un esquema gráfico de su historia personal (lugares y personas con las que ha convivido), reflejando en él los principales cambios de su vida y las relaciones afectivas y de parentesco que ha mantenido con las distintas personas. Para facilitar la comunicación con el niño Fahlberg propone una serie de preguntas que se le pueden ir haciendo sobre los motivos por los que está en el centro de protección, las casas en las que ha vivido, con quién vivía, sus hermanos y amigos, el colegio, cómo se siente, qué cosas le gustan y le molestan, qué le preocupa, etc.

Naturalmente esta técnica es útil para trabajar también otros objetivos, pero se puede iniciar en este momento hablando y representando con el niño su historia familiar.

PRIMER OBJETIVO:	QUE EL NIÑO COMPRENDA Y ACEPTÉ LA SEPARACIÓN DEFINITIVA DE SU FAMILIA BIOLÓGICA
CONTENIDOS	- Ayudar al niño a entender los motivos de la separación de su familia biológica y a aceptar el hecho de que no es posible su regreso con ella. - Explicar los motivos del desamparo por la imposibilidad de los padres biológicos para cuidar del niño, sin dar interpretaciones negativas ni descalificaciones globales de los padres. - Transmitir al niño una imagen positiva de su familia biológica. - Deshacer las fantasías que el niño pueda tener sobre su regreso con la familia biológica. - Ayudar al niño a vivir y superar el duelo por la pérdida de sus padres y hermanos biológicos. - Procurar que el niño mantenga los vínculos afectivos con sus hermanos, siempre que sea posible y beneficioso para él. - Desculpabilizar al niño explicándole que las conductas inadecuadas de sus padres no son culpa suya y que su internamiento no está relacionado con su conducta. - Explicar al niño el papel de los diferentes profesionales que le atienden en el sistema de protección (psicólogos, educadores, trabajadores sociales, jueces, etc.)
I. TÉCNICAS	- Charlas del educador o psicólogo con el niño. - El ecomapa.

SEGUNDO OBJETIVO: AYUDAR AL NIÑO A CONOCER SU HISTORIA Y DESARROLLAR SU IDENTIDAD

Entre los contenidos a trabajar para lograr este objetivo se pueden concretar los siguientes:

- Ayudar al niño a conocer su historia personal.
- Tomar conciencia de los acontecimientos importantes de su vida y

de los vínculos afectivos establecidos con los cuidadores (familia biológica, educadores, acogedores anteriores, etc.)

- Si el niño ha tenido acogimientos fracasados, analizar los motivos del fracaso y ayudarle a superar la frustración y posible culpabilidad.
- Construir una representación adecuada de su pasado.
- Mantener el sentido de continuidad

en su vida.

- Facilitar que los niños puedan expresar sus sentimientos (enfado por la separación, protesta hacia los padres biológicos por no saber mantenerle junto a ellos, culpabilidad, etc.)
- Desarrollar su identidad personal. Adquirir el sentimiento de ser único e irrepetible, aunque haya vivido en diferentes contextos y con personas distintas.
- Adquirir un autoconcepto ajustado y una buena autoestima.
- Combatir el efecto negativo en la autoestima que haya podido provocar el abandono y los posibles acogimientos fracasados.

Los contenidos de este segundo objetivo no son específicos de la preparación para la adopción, sino que se deben trabajar con todos los niños que se encuentran en el sistema de protección. Los incluimos en el segundo objetivo para establecer una secuencia lógica en la preparación, pero realmente aborda contenidos que atraviesan el programa de preparación para la adopción, son contenidos transversales en la educación de todos los niños y especialmente en los han sufrido la separación de sus padres.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que el desconocimiento del niño de su propia historia le provoca importantes problemas de adaptación, por ejemplo, idealización de los padres biológicos, romance familiar, negación y confusión de su historia personal, ansiedad por el recuerdo de personas con las que estableció lazos afectivos en el pasado, etc. Además, estas dificultades son bastante persistentes incluso varios años después de la integración del niño en la familia y constituyen un motivo de preocupación para los padres adoptivos que, en general, no suelen abordar adecuadamente este tipo de temas.

A menudo la representación del niño sobre sí mismo se encuentra distorsionada debido a las condiciones por las que ha ido transcurriendo su vida; además, el niño que se haya en un centro de protección infantil vive una situación de tránsito respecto a su vinculación afectiva, pues debe, por un lado, desvincularse de su familia biológica, y por otro, abrirse a la posibilidad de construir nuevos vínculos. Frecuentemente se observa en estos niños una percepción de sí mismos que podríamos catalogar de baja autoestima. La percepción negativa sobre sí mismo parece estar asociada

a las situaciones de negligencia y maltrato que ha podido padecer el niño en su familia de origen, en estos casos el niño se culpa del trato recibido y de la situación de abandono a la que ha llegado; este mismo efecto sobre la autoestima se ha observado también en algunos niños que han padecido el fracaso de acogimientos previos, llegándose a observar en ellos la elaboración de un sentimiento de ser inapropiados, es decir, de sentir que no son adecuados para ninguna familia. Para combatir estos sentimientos y desarrollar su autoestima se puede proporcionar argumentos al niño para que se valore a sí mismo referidos a sus habilidades o características personales y extraídos de la valoración y el interés que despierta en otras personas.

A veces, se observa un estado de confusión en el niño sobre su propia historia personal (por ejemplo, consideran miembros de su familia a algunos cuidadores de los centros en los que han vivido, e incluso hablan de otros niños que se encuentran institucionalizados con ellos como si fuesen sus hermanos) probablemente esto se debe a los frecuentes cambios de residencia y de personas que han convivido con el niño desde su separación de la familia biológica. Un ejemplo de

confusión sobre el pasado lo encontramos en una adolescente que había sido adoptada cuando tenía 6 años. Tenía un recuerdo tan borroso y fantaseado de su historia que pensaba que sus padres adoptivos la había raptado retirándola de su familia biológica. Creía que habían ido a por ella a casa de su familia biológica y se la había llevado. Decía que no perdonaba a sus padres adoptivos que sólo la cogieran a ella y dejaran allí al resto de sus hermanos.

Otro ejemplo de confusión sobre el pasado lo observamos en un niño de 10 años que fue adoptado cuando tenía 5 años. Lo único que recordaba de su familia biológica era que tenía una hermana mayor. Como no había vuelto a saber nada de ella, llegó a pensar que otra niña que vivía en su mismo pueblo y también había sido adoptada era su hermana mayor.

Para evitar este tipo de confusiones y fantasías sobre el pasado es necesario analizar y ordenar con el niño los acontecimientos que han ido conformando su vida. El desconocimiento y la falta de información sobre su historia provocan la idealización y distorsión del pasado.

Algunas técnicas utilizadas en la preparación de los niños a fin de clarificar su historia personal y mejorar la

percepción que tienen de sí mismos son las siguientes:

- "El libro de la historia de vida" (Ryan y Walker, 1985) consiste en construir un libro en colaboración con el niño en el que se van reflejando y organizando secuencial y cronológicamente los acontecimientos importantes de su vida. Presenta las siguientes características: a) ayuda al niño a conocer su origen y su historia con los hechos reales que ocurrieron, evitando fantasías y confusiones sobre su pasado; b) facilita que el niño pueda consultar su historia y releerla tantas veces y al ritmo de lectura que él quiera; c) permite ir añadiendo todos aquellos acontecimientos y experiencias que el niño considere importantes en su vida, transmitiendo la idea de que las circunstancias de la vida van cambiando y pueden mejorar; d) el carácter secuencial de la historia ayuda al niño a mantener el sentido de continuidad en su vida y a verse como un individuo único e irrepetible a pesar de los distintos lugares en los que ha vivido; e) puede contener cartas, redacciones, fotografías, dibujos, informes, etc. f) la elaboración conjunta entre el educador y el niño facilita la comunicación del niño sobre el pasado y desarrolla la confianza con el educador; g) el niño podrá recordar, ense-

ñar y contar las cosas de su pasado a sus futuros padres adoptivos.

- La técnica del "cofre del tesoro" (Cipolla y cols., 1992) consiste en que el educador regala al niño una caja decorada con un papel atractivo y que pueda cerrarse, con el fin de que vaya introduciendo en ella sus pequeños secretos o tesoros que para él tengan una especial significación (cromos, juguetitos, fotos, pequeños objetos, regalos, etc.) con el fin de que pueda conservarla como un elemento de su identidad cuando salga con la familia adoptiva y le ayude a recordar las cosas que hacía y que le gustaban cuando estaba en el centro de protección. Hay que animar al niño para que vaya guardando sus "secretos" a lo largo del tiempo.

- El ecomapa puede ayudar al niño a hablar sobre su vida pasada y a organizar temporalmente los acontecimientos importantes de su vida.

- Contar cuentos e historias sobre niños y niñas adoptados cuyos personajes hayan vivido experiencias parecidas a las suyas que terminan con un final feliz. Existen numerosos textos y cuentos infantiles adaptados a las distintas edades que son muy útiles para los niños, ya que les permiten comprender su situación actual y su pasado, así como que los sentimientos que

tienen son normales en la situación que viven, pero que cambiarán y se sentirán mejor. Algunos ejemplos de estos cuentos pueden ser el de Anderson (1986) y el de Ahlberg (1989).

- Para desarrollar la autoestima de

niños y niñas existen diversos programas de intervención específicos, así como libros destinados a padres y educadores con ideas muy prácticas y sugerentes, como por ejemplo, el de Vallés (1998).

SEGUNDO OBJETIVO:	AYUDAR AL NIÑO A CONOCER SU HISTORIA Y DESARROLLAR SU IDENTIDAD
CONTENIDOS	- Ayudar al niño a conocer su historia personal. - Tomar conciencia de los acontecimientos importantes de su vida y de los vínculos afectivos establecidos con los cuidadores (familia biológica, educadores, acogedores anteriores, etc.) - Si el niño ha tenido acogimientos fracasados, analizar los motivos del fracaso y ayudarle a superar la frustración y posible culpabilidad. - Construir una representación adecuada de su pasado. - Mantener el sentido de continuidad en su vida. - Facilitar que los niños puedan expresar sus sentimientos (enfado por la separación, protesta hacia los padres biológicos por no saber mantenerle junto a ellos, culpabilidad, etc.) - Desarrollar su identidad personal y adquirir el sentimiento de ser único e irreplicable, aunque haya vivido en diferentes contextos y con personas distintas. - Adquirir un autoconcepto ajustado y una buena autoestima. - Combatir el efecto negativo en la autoestima que haya podido tener el abandono y los posibles acogimientos fracasados.
II. TÉCNICAS Y MATERIALES	- El libro de la historia de vida. - La técnica del "cofre del tesoro" - Contar cuentos e historias sobre niños y niñas adoptados. - El ecomapa. - Charlas del educador o psicólogo con el niño. - Programas de intervención específicos para desarrollar la autoestima de los niños - Libros destinados a los adultos cuidadores (padres y educadores) para desarrollar la autoestima en los niños.

**TERCER OBJETIVO:
QUE EL NIÑO CONOZCA
EL SIGNIFICADO DE LA
ADOPCIÓN Y LAS
CONSECUENCIAS QUE
TENDRÁ EN SU VIDA**

Entre los contenidos a trabajar para lograr este objetivo se pueden concretar los siguientes:

- Conocer el significado de la adopción y sus consecuencias en la vida del niño.
- Explicar la diferencia entre familia biológica y adoptiva.
- Aceptar la adopción como una alternativa para su vida y ayudarle a percibir la adopción como una solución atractiva para él.
- Transmitir una idea positiva de los vínculos afectivos (pueden y es bueno crear nuevos vínculos de afecto) y de su duración a lo largo del tiempo (los padres adoptivos no los abandonarán).
- Fomentar la expresión de las emociones y miedos que pueda tener ante la adopción.
- Si el niño va a salir en acogimiento preadoptivo explicarle su significado y objetivos.

Para abordar el tercer objetivo es necesario haber trabajado previamente los contenidos del primer objetivo,

ya que si el niño no ha superado el duelo por la pérdida de sus personas queridas, o sigue pensando en la posibilidad de regresar con sus padres biológicos, difícilmente va a estar en disposición de hablar de la adopción.

Un tema que todos los autores consideran fundamental en la preparación del niño para la adopción es el relacionado con la información que se debe dar al niño sobre el significado de la adopción. Es necesario explicar de forma clara y con términos comprensibles para al niño qué significa la adopción y las consecuencias que tendrá en su vida, señalar las diferencias entre vivir en una institución y vivir en una familia, y entre una familia biológica y una familia adoptiva, hay que hacerles ver la estabilidad que implica integrarse en una familia adoptiva (estabilidad referida tanto al entorno físico como afectivo y social), intentando así que los niños perciban la adopción como una alternativa atractiva en su vida

Es fundamental adaptar esta información al nivel de comprensión de cada niño y verificar que va entendiendo dichas explicaciones. En los casos de fracasos en acogimientos anteriores hay que reflexionar con el niño sobre los factores (a veces propios del comportamiento de él mismo, a veces

relacionados con la familia de acogida) que condujeron a la ruptura. Además, hay que intentar que esa experiencia previa no bloquee el interés del niño por iniciar una nueva experiencia familiar, haciéndole ver que, a veces, el proceso de selección de una familia adecuada no resulta fácil.

Según nuestra experiencia, la mayoría de los niños que fueron propuestos para acogimiento preadoptivo o adopción deseaban tener una nueva familia, pero en algunos casos los niños o bien se negaban abiertamente a esta posibilidad (porque consideraban que "ellos ya tenían unos padres") o se mostraban reticentes. Kadushin (1970) también encontró que el 18% de los niños mayores propuestos para adopción no querían ser adoptados. Hay que tener en cuenta la variabilidad de experiencias que han podido tener unos y otros niños con sus padres. Aunque en todos los casos se haya producido el desamparo, es muy diferente la experiencia de un niño que no ha tenido una relación estable con una figura cuidadora y que ha sido atendido por diversas personas sin crear auténticos vínculos afectivos con ellas (padres, otros familiares, vecinos, etc.), que un niño que sí ha tenido un cuidador adecuado,

pero que por las circunstancias de la vida (cárcel, enfermedad grave, etc.) lo haya perdido. Los niños que han tenido fuertes vínculos con sus cuidadores es normal que quieran conservarlos y que rechacen, al menos inicialmente, la idea de pertenecer a otra familia. Por eso es tan importante que comprendan las razones por las que sus padres biológicos no pueden cuidarlos, como se planteó en el primer objetivo.

En nuestros estudios, las razones que daban los niños que se negaban a salir en adopción, en general, respondían a la falta de información y de comprensión sobre cual era realmente su situación personal respecto a sus padres biológicos. Por ejemplo, mostraban el temor (muy comprensible desde la perspectiva infantil) a que si salían del centro de protección para ir a vivir con una familia, cuando sus "verdaderos padres" (según su expresión) fueran a buscarlos no los encontrarían. Por eso, antes de tratar con los niños la posibilidad de la adopción tienen que tener claros los motivos por los que no pueden regresar con su familia biológica y aceptar este hecho como una realidad.

La adopción de niños mayores normalmente se inicia con el acogimiento preadoptivo para tener un periodo de

adaptación progresiva entre la familia y el niño. En estos casos, se debe intentar infundir seguridad en los niños explicándoles que las primeras salidas de fines de semana y vacaciones con la nueva familia tienen como objetivo que puedan ir conociéndose mutuamente, y que sus educadores seguirán en contacto con ellos para conocer su opinión respecto a la familia y para asegurarse de que se encuentran bien.

Entre las técnicas y materiales que se pueden utilizar en la preparación de niños para lograr este objetivo se encuentran los siguientes:

- La técnica de "los caminos hacia el futuro" puede ser útil para ayudar al niño a decidir sobre las distintas opciones que puede tener en un momento dado de la vida, valorando las ventajas de la adopción como una alternativa definitiva para tener una familia. Consiste en representar gráficamente dichas opciones como caminos posibles, dibujando el centro donde vive, la casa de la futura familia adoptiva, etc.

- "El programa para la preparación de niños para vivir en una familia" de Alton (1987) pretende ayudar a los educadores, trabajadores sociales y psicólogos a tratar con los niños los temas relacionados con el cambio de

hogar. Intenta provocar la conversación con el niño y la expresión de sus sentimientos al hablar sobre la familia, al tiempo que le transmite información sobre el funcionamiento general de una familia. Este programa plantea algunos temas fundamentales de la preparación para la adopción con la ayuda de 16 láminas en las que se recogen escenas de la vida cotidiana de cualquier familia, por ejemplo, el uso de las distintas habitaciones, las normas familiares, las actividades que se realizan en familia, la ayuda mutua y la colaboración entre los miembros de la familia, los celos entre hermanos, el cuidado y preocupación de los padres hacia los hijos, la comunicación en la familia, etc. También se abordan las diferencias entre vivir en un centro de protección y vivir en una familia, los tipos de familias y la idea fundamental de que una familia es para siempre.

- Contar cuentos e historias a los niños sobre la vida en familia, el rol de los padres, de los hijos, las actividades de ocio de la familia, la colaboración en las tareas domésticas, visitas a los abuelos y otros familiares, etc.

- Charlas del educador o psicólogo con el niño para solventar dudas, transmitir seguridad y ayudar a imaginar las ventajas de vivir con una familia.

TERCER OBJETIVO:	QUE EL NIÑO CONOZCA EL SIGNIFICADO DE ADOPCIÓN Y LAS CONSECUENCIAS QUE TENDRÁ EN SU VIDA
CONTENIDOS	- Conocer el significado de la adopción y sus consecuencias en la vida del niño. - Explicar la diferencia entre familia biológica y adoptiva. - Aceptar la adopción como una alternativa para su vida y ayudarle a percibir la adopción como una solución atractiva para él. - Transmitir una idea positiva de los vínculos y de su duración a lo largo del tiempo. - Fomentar la expresión de las emociones y miedos que pueda tener ante la adopción. - Si el niño va a salir en acogimiento preadoptivo explicarle su significado y objetivos.
III. TÉCNICAS Y MATERIALES	- Técnica de los caminos hacia el futuro. - Programa para la preparación de niños para vivir en una familia. - Contar cuentos e historias sobre la vida en familia, el rol de los padres, de los hijos, etc. - Charlas del educador o psicólogo con el niño.

CUARTO OBJETIVO: FACILITAR AL NIÑO LA TRANSICIÓN Y ADAPTACIÓN A LA FAMILIA ADOPTIVA.

Entre los contenidos de este objetivo figuran los siguientes:

- Facilitar la transición del niño desde la institución a la familia.
- Contar con la opinión del niño respecto a su adopción.
- Crear expectativas positivas sobre el futuro del niño en la familia adoptiva.
- Favorecer la incorporación del niño a la nueva familia y la creación de nuevos vínculos afectivos sin

que se sienta culpable (o que al hacerlo traiciona a los padres biológicos).

- Proporcionar al niño suficiente información acerca de las características de la nueva familia (composición, entorno, hábitos de vida, actividades de ocio, familia extensa, etc.) y de los sentimientos de la nueva familia hacia él (su interés por conocerle y quererle)
- Iniciar en el niño el sentimiento de pertenencia a la familia adoptiva.
- Ayudar al niño a asumir su nueva condición de adoptado, sin temer que los demás se enteren de que

es adoptado.

- Proporcionar recursos y estrategias al niño para que afronte adecuadamente la reacción del entorno social ante su situación de adoptado.
- Preparar al niño para la comunicación con sus padres adoptivos sobre su pasado y la adopción.
- Informar al niño sobre el cambio de colegio y sobre las características del nuevo centro escolar (si acudirá con hermanos o vecinos, actividades del colegio, etc.)
- Orientar al niño para facilitar su adaptación a la familia en los primeros días.
- Recordar al niño el papel de los diferentes profesionales en el proceso de la adopción (psicólogos, educadores, trabajadores sociales, jueces, etc.)

Según nuestra experiencia, la actitud de los niños ante la incorporación a una nueva familia, por lo general, es positiva, aunque ello no evita que tengan un sentimiento de inseguridad ante la nueva experiencia, en algunos casos la estancia prolongada en una institución llega a crear en ellos desinterés y pocas expectativas de integrarse en una nueva familia; además, si los niños han sufrido fracasos en acogimientos previos, la desconfianza y el

temor al fracaso, como es lógico, es mucho mayor. Para facilitar esta transición se le debe permitir que el niño conserve todos aquellos objetos, ropas, libros o juguetes personales que el niño decida llevar consigo al nuevo hogar. También se facilita la incorporación a la nueva familia cuando el educador del centro de protección acompaña al niño a la casa familiar y le dice que puede acudir a él, por ejemplo telefoneándole, en caso de necesidad, para preguntarle algo, o cuando tenga alguna preocupación.

Se debe considerar la opinión del niño respecto a su adopción, especialmente en el caso de niños mayores, ya que es una decisión muy importante y que tendrá serias repercusiones en su vida. El niño debe saber que su opinión se tendrá en cuenta a la hora de tomar la decisión de la adopción, debe conocer los distintos pasos del proceso y las personas implicadas en tomar esa decisión.

Es una reacción frecuente en los niños adoptados a medida que se van vinculando a sus padres adoptivos tener sentimientos diferentes respecto a sus padres biológicos, los más frecuentes consisten en sentirse culpables por ser desleales con ellos y sentir que les traicionan al crear lazos

afectivos con los padres adoptivos. Se debe aclarar a los niños que no se deja de querer a unas personas por el hecho de querer también a otras (se pueden poner algunos ejemplos de la vida del niño), que no sustituyen a los padres biológicos por los adoptivos, sino que pueden mantener el recuerdo cariñoso de unos y el cariño actual de los otros. Si comprenden que pueden querer a varias personas al mismo tiempo y que, además, eso es lo que ocurre normalmente a lo largo de la vida no se sentirán culpables por establecer nuevos vínculos.

Para crear expectativas favorables y disminuir la ansiedad ante lo desconocido es conveniente proporcionar al niño información sobre la futura familia adoptiva, por ejemplo, datos de los padres, número de hermanos y edades (si los hay), si viven los abuelos en la casa, si tendrá una habitación para él o compartida, hábitos de vida, actividades de ocio de la familia, miembros de la familia extensa, etc. Además puede intercambiar fotos, cartas, mensajes, dibujos, grabaciones o videos con la familia para que haya un mejor conocimiento mutuo y para posibilitar que los futuros padres le expresen su deseo e interés por conocerle y por el hecho de que vaya a vivir con ellos.

Para preparar a los niños a afrontar las posibles reacciones del entorno social ante su condición de adoptado, pues en algunos casos pueden manifestar preocupación por cómo presentarse ante sus compañeros en el nuevo colegio o ante los vecinos, se pueden poner en práctica juegos de roles, en los que los niños ensayan respuestas a posibles preguntas o comentarios que les hacen los otros. Hay que tener en cuenta que es frecuente que los niños adoptados se incorporen al grupo de clase cuando ya ha comenzado el curso, lo cual normalmente suscita curiosidad por parte de los compañeros. Las preguntas de los compañeros, a veces, son mal interpretadas por parte del niño adoptado porque las atribuye al hecho de la adopción. Es conveniente explicar al niño que dicha curiosidad se debe a que es nuevo en la clase y a que desean conocerle.

En todo caso, es importante orientar a los niños a fin de que no mientan sobre su condición de adoptado o sobre su pasado, informándoles de que son dueños de su historia, por lo que no tienen que compartirla con quienes no lo deseen, pero que es mejor no contestar (diciendo, por ejemplo, que esas cosas son privadas) a mentir sobre cosas importantes de la

vida. Es mejor contar las cosas íntimas a las personas que te quieren y en quienes puedes confiar, como por ejemplo a los padres, hermanos y a los buenos amigos.

Para favorecer la comunicación del niño con sus padres adoptivos es conveniente que el niño sepa que estos conocen su historia y que le aceptan y quieren tal como es, así se puede evitar el temor que muestran algunos niños a ser rechazados si su nueva familia se llega a enterar de lo que le ocurrió en el pasado.

Entre las orientaciones que se pueden dar a los niños a fin de facilitar su adaptación a la familia en los primeros días, están el darles pautas de actuación para relacionarse con los padres adoptivos, por ejemplo, que no es necesario que les llamen papá y mamá desde el primer día, sino que pueden llamarlos por su nombre si se sienten más cómodos; que no están obligados a contar sus cosas a la nueva familia nada más conocerla, sino que poco a poco irán teniendo más confianza con ella para ir hablando de su pasado y de las cosas que les preocupan, etc.

También es importante para facilitar la adaptación a la nueva familia que los educadores manifiesten expresamente al niño que apoyan su salida con esa familia adoptiva porque el

niño se sentirá más seguro si sabe que sus cuidadores actuales conocen a la familia y aprueban que vayan a vivir con ella (Fahlberg, 1991).

Entre las técnicas y materiales que se pueden utilizar en la preparación de niños para lograr este objetivo se encuentran los siguientes:

- Continuar la construcción del libro de la historia de vida, incorporando las fotografías, cartas y datos sobre la familia adoptiva.
- Contar a los niños cuentos e historias cuyos protagonistas son niños que han sido adoptados y en la actualidad disfrutan de tener una nueva familia. Existen numerosas historias y cuentos infantiles adaptados para que los niños y niñas de diferentes edades comprendan la adopción. Entre dichas historias se encuentran las de Boie (1997), Company (1995), Lee Curtis (1999), Mebs (1985), Paterson (1992), Perera (1983, 1984), "la historia de Carina" en Zicari y Formaggini (1987). En ellas se explica cómo llegaron los niños a conocer a la familia adoptiva, se da una perspectiva general del proceso de la adopción, se atenúa la incertidumbre del niño ante lo desconocido y se procura crear expectativas positivas respecto a la nueva familia.

- El ecomapa.
- Charlas del educador o psicólogo con el niño para transmitirle la información sobre la familia adoptiva, responder a sus preguntas y curiosidades, darle seguridad ante los cambios inminentes que le esperan, planificar las visitas o contactos con los nuevos padres, preparar la despedida de los compañeros, etc.

CUARTO OBJETIVO:	FACILITAR AL NIÑO LA TRANSICIÓN Y ADAPTACIÓN A LA FAMILIA ADOPTIVA
IV. CONTENIDOS	- Facilitar la transición del niño desde la institución a la familia. - Contar con la opinión del niño respecto a su adopción. - Crear expectativas positivas en el niño sobre su futuro en la familia adoptiva. - Favorecer la incorporación del niño a la nueva familia y la creación de nuevos vínculos afectivos sin que se sienta culpable por hacerlo. - Proporcionar al niño suficiente información sobre las características de la nueva familia y sobre el deseo de ésta de conocerle. - Iniciar en el niño el sentimiento de pertenencia a la familia adoptiva. - Ayudar al niño a asumir su nueva condición de adoptado, sin temer que los demás se enteren de que es adoptado. - Proporcionar recursos y estrategias al niño para afrontar la reacción del entorno social ante su situación de adoptado. - Preparar al niño para la comunicación con sus padres adoptivos sobre su pasado y la adopción. - Informar al niño sobre el cambio de colegio y sobre las características del nuevo centro escolar. - Orientar al niño para facilitar su adaptación a la familia en los primeros días. - Recordar al niño el papel de los diferentes profesionales en el proceso de la adopción (psicólogos, educadores, trabajadores sociales, jueces, etc.)
V. TÉCNICAS Y MATERIALES	- Continuar el libro de la historia de vida. - Contar cuentos e historias sobre la vida en familia de los niños y niñas adoptados. - El ecomapa. - Charlas del educador o psicólogo con el niño.

4. CONCLUSIONES

Nuestra experiencia en torno al proceso de adaptación que tiene lugar en el acogimiento preadoptivo de niños mayores nos lleva a concluir que la labor de preparación previa del niño, así como la formación de los padres para la adopción y el apoyo a la familia adoptiva son de vital importancia para el éxito de la adaptación. La labor de preparación de los niños antes de conocer a sus familias adoptivas es un factor esencial para conseguir que los niños y niñas modifiquen su actitud, a veces negativa o pasiva, ante la nueva familia y que afronten el cambio con mayor probabilidad de éxito y menor temor o ansiedad. Sin embargo, en nuestro país, salvo excepciones, todavía no se ha implantado de forma sistemática la preparación de los niños para la adopción. Esta no parece ser una carencia exclusiva de nuestro país, ya que Samuels en 1990 encontró que sólo el 10% de los niños que salían en adopción eran realmente preparados para vivir este proceso.

La mayor parte de los esfuerzos que se están realizando en nuestro país en torno a la adopción se han centrado, hasta ahora, en la preparación de los padres adoptivos. La preparación y la intervención con los

niños y niñas suele quedar bajo la responsabilidad de los programas educativos de los centros de protección y de los técnicos de los Servicios de Adopción. Sin embargo, sería necesario que los educadores de los centros realizaran programas de intervención específicos para preparar a los niños y niñas que están en disposición legal de salir en adopción.

Entre los motivos fundamentales por los que se hace precisa la preparación del niño para la adopción se encuentra la dificultad que entraña para éste la desvinculación progresiva de familiares o cuidadores con los ha mantenido hasta hace poco tiempo una estrecha relación (padres biológicos, hermanos, familia extensa, compañeros de centros, educadores de centros, etc.) y el establecimiento posterior de nuevos vínculos con la familia adoptiva. Para que esta nueva vinculación afectiva pueda realizarse de la mejor manera posible es preciso que los niños dispongan de asesoramiento y apoyo para adaptarse a las nuevas situaciones (separación de su familia biológica, institucionalización, integración en una nueva familia). Durante este proceso, las personas que están en contacto directo y cotidiano con los niños (educadores de los centros, psicólogos y trabajadores sociales,

principalmente) deben realizar una tarea de apoyo emocional que facilite el tránsito al establecimiento de nuevos vínculos afectivos.

Otros objetivos que consideramos esenciales en los programas de preparación de los niños para la adopción hacen referencia a la comprensión por parte de los niños de las razones que han provocado la separación de sus padres, el mantenimiento del sentido de continuidad de sus vidas, la aceptación de la adopción y de su condición de adoptado y el desarrollo del

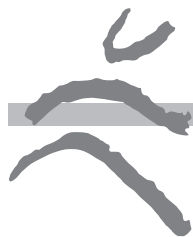
sentimiento de pertenencia a la nueva familia.

Los procedimientos y técnicas para lograr estos propósitos pueden ser muy variados, y se pueden trabajar de formas muy diversas, individualmente o en grupo, con unas técnicas u otras, pero lo que nos parece urgente es consensuar unos objetivos básicos entre los profesionales, que permitan implementar de forma decidida en los centros de protección el trabajo de preparación de los niños para la adopción.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahlberg, J. (1989). *Adiós pequeño*. Madrid: Altea.
- Alton, H. (1987). *Moving pictures*. London: British Agencies for Adoption and Fostering.
- Anderson, M. J. (1986). *El viaje de los hijos de la sombra*. Madrid: S.M.
- Backaus, K.A. (1984). Life books: tool for working with children in placement. *Social Work*, 29, 551-554.
- Berry, M. y Barth, R. (1989). Behavior problems of children adopted when older. *Children and Youth Services Review*, 11, 221-238.
- Boie, K. (1997). *¿Qué suerte hemos tenido con Paule!* Madrid: Alfaguara.
- Brodzinsky, D.M. (1990). *The psychology of adoption*. New York: Oxford University Press.
- Cipolla y cols. (1992). *Communicating through play*. London: British Agencies for Adoption and Fostering.
- Company, M. (1995). *La historia de Ernesto*. Madrid: S.M.
- Fahlberg, V. (1981). *Helping children when they must move*. London: British Agencies for Adoption and Fostering.
- Fahlberg, V. (1991). Preparing older children for adoption. En E. Hibbs (ed.), *Adoption: International Perspectives*, pp. 103-113. Madison: International University Press.
- Fernández, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, M., González, A. M., Goicoechea, M. A., De la Morena, M. L., Quintana, I., Linero, M. J., Fuentes, M. J. y Barajas, C. (2001). Preparación y asesoramiento al menor en los acogimientos preadoptivos. *Intervención Psicosocial*, 10, 105-117.
- Festinger, T. (1990). Adoption disruption: rates and correlates. En D.M. Brodzinsky y M.D. Schechter (eds.), *The psychology of adoption*. New York: Oxford University Press.
- Fuentes, C. (1996). Del acogimiento preadoptivo y la adopción. En A. Bueno (coord.), *Intervención social con menores*. Alicante: Fundación Cultural CAM.
- Fuertes, J. y Amorós, P. (1996). Práctica de la adopción. En J. de Paúl y M. I. Arruabarrena (eds.), *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- González, A. M., Fuentes, M. J., Linero, M. J., Barajas, C., De la Morena, M. L., Quintana, I. y Goicoechea, M. A. y Fernández, M. (2001). Análisis de los conflictos durante el periodo de acogimiento preadoptivo. Orientaciones psicoeducativas. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 81-93.

- Jewet, C. (1982). *Helping children cope with separation and loss*. Londres: Batsford.
- Kadushin, A. (1970). *Adopting older children*. New York: Columbia University Press.
- Lee Curtis, J. (1999). *Cuéntame otra vez la noche que nací*. Barcelona: Serres.
- Lichtenstein, T. y Baruch, R. (1996). I was born from the earth: reconstructing the adoption self-narrative in the treatment. *Families in Society*, fb, 90-97.
- Manchón, A. (2000). *Curso de preparación del niño para la adopción y el acogimiento familiar*. Celebrado en Mérida. Organizado por la Escuela de Administración Pública de Extremadura. Documento no publicado.
- Mebs, G. (1985). *Nacida en domingo*. Barcelona: Quarto.
- Niblett, R. (1988). *La adopción de menores con necesidades especiales*. Algunos aspectos de la experiencia inglesa. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Situaciones Especiales de Acogidas Familiares. Madrid.
- Palacios, J. y Sánchez, Y. (1996). Relaciones padres-hijos en familias adoptivas. *Anuario de Psicología*, 71, 87-105.
- Paterson, K. (1992). *La gran Gilly*. Hopkins. Madrid: Santillana.
- Perera, H. (1983). *Mai*. Madrid: S.M.
- Perera, H. (1984). *Kike*. Madrid: S.M.
- Rosenthal, J.A. y Groze, V. (1991). A longitudinal study of special-needs adoptive families. *Child Welfare*, 73 (6), 689-706.
- Ryan, T. y Walker, R. (1985). *Making life story books*. Londres: British Agencies for Adoption and Fostering.
- Samuels, S. (1990). *Ideal adoption. A comprehensive guide to forming an adoptive family*. New York: Insight Books.
- Schmidt, D.M., Rosenthal, J.A. y Bombeck, B. (1988). Parents' view adoption disruption. *Children and Youth Services Review*, 10, 119-130.
- Triseliotis, J. (1994). *El trabajo en grupo en la adopción y el acogimiento familiar*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Valentine, D., Conway, P. y Randolph, S. (1987). Placement disruptions: Perspectives of adoptive parents. *Journal Social Work Hum. Sex.*, 6, 133-153.
- Vallés, A. (1998). *Cómo desarrollar la autoestima de los hijos*. Madrid: EOS.
- Zicari, G. y Formaggini, M. (1987). *La familia adoptiva*. Buenos Aires: Corregidor.



SEAS: Herramienta Software de Apoyo a la Educación Afectiva y Sexual en Estudiantes Universitarios

SEAS: Support software tool for affective and sexual education of university students.

MARIA CLAUDIA CABALLERO B.*, HUGO HERNANDO ANDRADE S.** ALBA ROSSI ROCHA VASQUEZ*** Y FRANCISCO JAVIER SANABRIA MARTINEZ***

Enfermera, Candidata a Doctora en Sexualidad, Coordinadora Programas Preventivos, Bienestar Universitario de la Universidad Industrial de Santander. **Profesor Titular Universidad Industrial de Santander, Director Grupo SIMON. *Estudiante Ingeniería de Sistemas*

Resumen

La experiencia acumulada en el área de la educación sexual en el país, nos permite afirmar que al finalizar el proceso educativo, el educando tiene poca capacidad de reflexión para la toma de decisiones relacionadas con su comportamiento sexual, basado en una ética individual y con responsabilidad social. Hecho que se evidencian en el incremento de las incidencias de las enfermedades de transmisión sexual, en particular el VIH/SIDA, altas tasas de embarazos no deseados en adolescentes, y la permanencia de la cultural machista y patriarcal que no permite relaciones intergénero equitativas y posturas más abiertas a la diversidad sexual que caracteriza las sexualidades humanas.

Lo anterior demanda la definición explícita de unos modelos educativos que contemple un paradigma de pensamiento, un enfoque pedagógico y los medios apropiados para aplicarlo.

Bajo la perspectiva del pensamiento sistémico se diseñó y desarrolló

una herramienta informática orientada a la reflexión, análisis y construcción de conocimientos relacionados con la sexualidad humana en estudiantes universitarios, fundamentada en la Redescrición Representacional y el Pensamiento Racional.

Palabras clave: educación sexual, modelos educativos, estudiantes universitarios, herramienta informática

Abstract

The experience collected in our country in the area of sexual education, allows us to state that by the end of the educational process, learners have little ability to make decisions related to their sexual behaviour, on the foundations of personal ethics or social responsibility. This can be seen in the increasing number of sexually transmitted diseases, especially AIDS, high rates of unwanted pregnancy among teenagers and the permanence of a sexist and patriarchal culture that does not allow equitable inter-gender

relationships or other open minded sexual varieties. The above, demands an explicit definition of some educational models that should contemplate a paradigm of thought, an educational approach and the appropriate resources to put it into effect. A computer tool was designed and developed under the systemic thought approach. It was orientated to reflection, analysis and the building of knowledge regarding human sexuality among university students. It was based on representational re-description and rational thought.

Key words: sexual education, educational models, university students, computer tool.

INTRODUCCIÓN

¿Qué hay, explícito o implícitamente, consciente o inconscientemente, en el trasfondo de una práctica o propuesta educativa, en sus instrumentos y en su uso? Un modelo educativo implícito o explícitamente definido.

En particular la propuesta educativa que implica SEAS (herramienta software de apoyo a la educación afectiva sexual en estudiantes universitarios), esta motivada en una serie de consideraciones sobre la educación sexual, sobre la informática educativa y, en el fondo, en una totalidad (modelo educativo) en lo ontológico, lo epistemológico que determina la orientación educativa, la práctica pedagógica y la construcción, selección y uso de las herramientas de apoyo.

El presente documento pretende develar algunos de los anteriores elementos que sustentan a SEAS y dar a conocer a SEAS como herramienta software.

Se parte de considerar que a pesar de la importancia que se le ha dado en los últimos años a la educación afectivo y sexual, se puede observar que existen aún algunas deficiencias en cuanto a los resultados esperados en este proceso educativo.

En nuestro país en el campo de la educación sexual no se ha tenido un

desarrollo significativo que permita potenciar en el educando su capacidad de reflexión para la toma de decisiones relacionadas con su comportamiento sexual, basado en una ética individual y con responsabilidad social, además, las campañas desarrolladas para la prevención de riesgos asociados al ejercicio de la libre sexualidad, no han tenido los efectos esperados, por esto en los últimos años se ha visto un crecimiento en la propagación de enfermedades de tipo sexual, un aumento en los embarazos de adolescentes en etapa escolar básica, y a pesar de mostrarse actualmente una leve aceptación a la libre orientación sexual y selección de pareja, pesa más una tradición cultural machista y patriarcal que no permite una aceptación real.

De otra parte la educación en Colombia especialmente la universitaria, ha tratado de integrar la tecnología educativa con nuevos modelos pedagógicos en áreas donde tradicionalmente no se realiza, presentado soluciones que en la mayoría de los casos no coinciden con estos objetivos y en otras, cuando son realizados no tienen un buen ambiente para ser llevadas a cabo.

Bajo estas condiciones urge un cambio conceptual en el modelo edu-

cativo que interrelacione las tecnologías educativas, los modelos pedagógicos que en el contexto del aula de clase entran a jugar un papel importante del proceso para hacer posible cambios en las personas, en la sociedad que transformaran la cultura.

Como aporte a la necesidad de este cambio conceptual, se han desarrollado algunos trabajos, en el área de informática educativa del grupo SIMON de investigaciones, en los cuales se ha venido esbozando un modelo educativo que contiene una propuesta pedagógica con apoyo informático, orientado al cambio y con un interés por llevar a la educación el paradigma de pensamiento sistémico. Expresión de estos trabajos es SEAS: Herramienta Software de Apoyo a la Educación Afectiva y Sexual en Estudiantes Universitarios, la cual tiene como fin promover el Pensamiento Sistémico, el uso de la Dinámica de Sistemas así como el aprendizaje de la temática en particular, haciendo uso de un enfoque pedagógico basado en el pensamiento Racional, fundamentado en la Redescrición Representacional (Karmiloff-Smith, A. 1994). Se trata de aprender en forma conjunta, educando-educador y utilizando esta herramienta.

SEAS es una herramienta informática dinámica-sistémica que potencia en el educando su capacidad de reflexión para la toma de decisiones relacionadas con su comportamiento sexual, basado en una ética individual y con responsabilidad social, que contiene:

- Una interfaz multimedial que fomenta en el educando el interés en la herramienta.
- Una estructura de bases de datos que permita llevar un registro del cambio en los modelos mentales de los educandos.

Una estructura flexible que permite el crecimiento del software con aportes del educador o sugerencias de los educandos.

A continuación se presenta una síntesis del modelo educativo que sustenta a SEAS y en el cual SEAS pretende apoyar; las ideas básicas sobre educación afectivo-sexual que han orientado la selección y elaboración de contenidos iniciales del software, y finalmente se da a conocer la estructura general y servicios básicos que la herramienta ofrece a los usuarios. Mayor información sobre SEAS se puede obtener al usarlo directamente o consultado "SEAS: Herramienta

Software de Apoyo a la Educación Afectiva y Sexual en Estudiantes Universitarios”, proyecto de grado para optar al título de Ingeniero de Sistemas, Universidad Industrial de Santander.

ESBOZO DEL MODELO EDUCATIVO

El modelo educativo se describe mediante un sistema que integra fundamentalmente aportes de tres componentes: el Pensamiento de Sistemas (P.S.), el Enfoque Pedagógico de Redescripción Representacional (E.P.R.R.) y

la Dinámica de Sistemas (D.S.) como metodología guía para la explicación y representación de la estructura y dinámica de los objetos de estudio. La integración de estos tres componentes se da en el escenario de la Práctica Educativa Sistémica (P.E.S.), la cual a su vez se desenvuelve matizada por el contexto cultural en el cual se desarrolla, contexto que podría constituirse en el cuarto elemento del modelo. La siguiente figura triangular esquematiza este sistema, la inclusión del cuarto elemento sugeriría una representación piramidal.

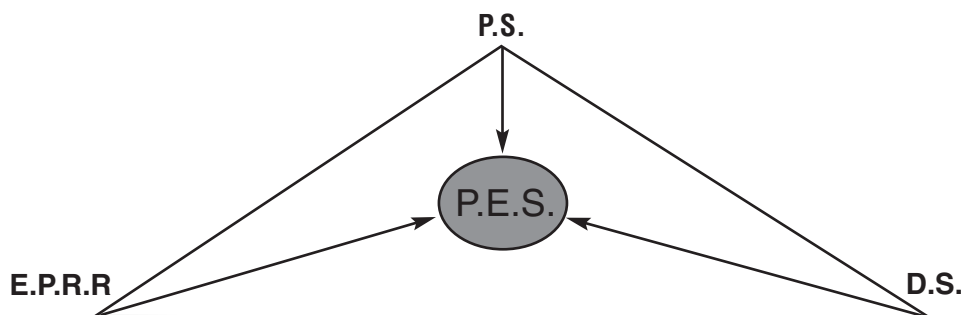


Figura 1: Esquema del Modelo Educativo Sistémico.

El modelo así descrito es posible formularlo a diferentes niveles de abstracción, de lo más general (mayor abstracción) a lo más específico (menor abstracción).

La figura 2. sugiere una vista piramidal de la descripción del modelo en la cual cada uno de los planos de la pirámide corresponden a un nivel de abstrac-

ción, es decir, se entiende cada plano como una representación muy particular del inmediatamente superior y comprendiendo que de cada uno pueden formularse varios para su nivel inmediatamente inferior.

En el nivel filosófico se integran en la praxis los componentes ontológico, epistemológico y metodológico. Para

el nivel Educativo General la práctica educativa representa el Paradigma de Pensamiento (P.P), el Enfoque Pedagógico (E.P.) y Métodos y Tecnología (M y T). En el nivel Educativo Sistemático la Práctica Educativa Sistemática (P.E.S.) integra el Enfoque Pedagógico de Redescripción Representacional (E.P.R.R.) al Pensamiento de Sistemas (P.S) y a la Dinámica de Sistemas (D.S.).

Finalmente, al nivel operativo el Ambiente Educativo Centrado en procesos de Pensamiento (A.E.C.P), se construye con aportes de la Redescripción Representacional (Aportes E.P.R.R.), formas del Pensamiento Dinámico-Sistémico (F.P.) y los útiles informáticos y metodológicos derivados de la Dinámica de Sistemas (Aportes DS).

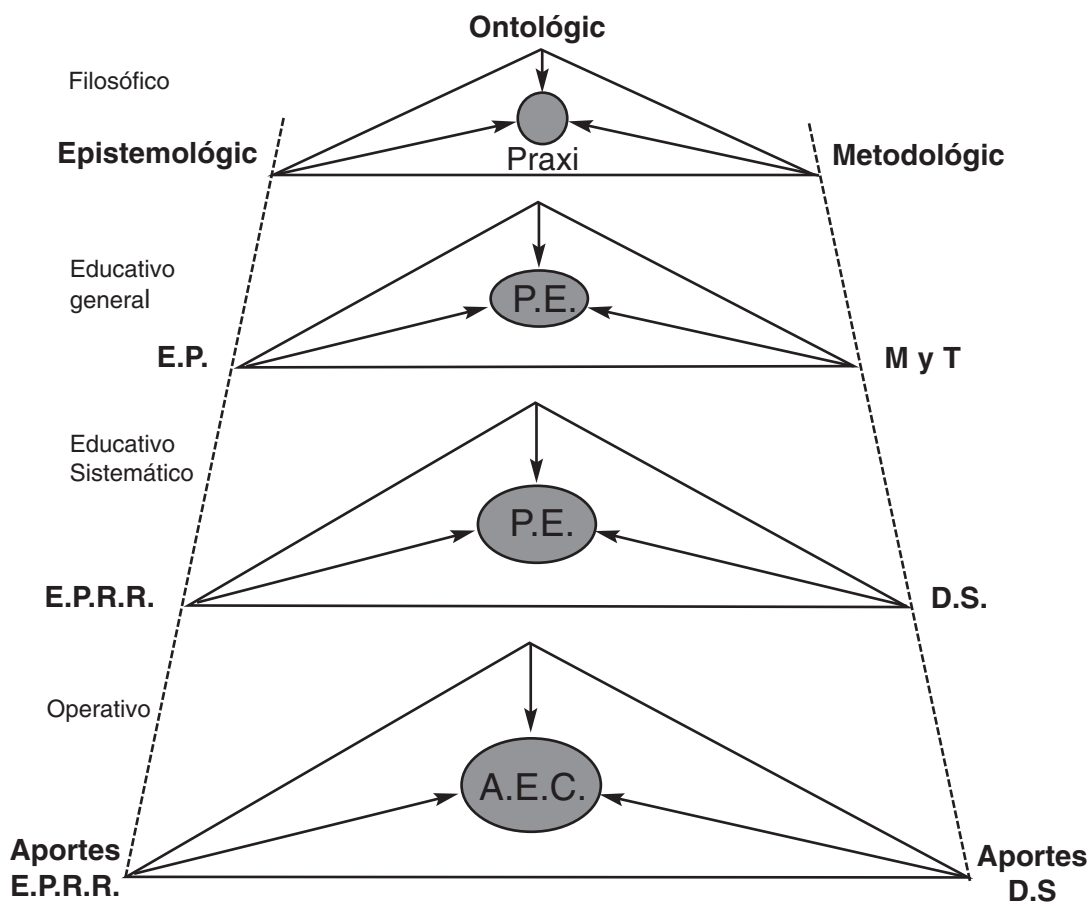


Figura 2: Niveles de abstracción del modelo educativo orientado al desarrollo de formas de pensamiento.

El nivel operativo representado en la anterior figura señala algunos de los componentes (que se desean destacar) de los aportes de cada uno de los elementos del nivel educativo sistémico. El pensamiento de sistemas se destaca con la propuesta de formas de pensamiento, el enfoque RR con la especificación de los roles de los actores y la Dinámica de Sistemas con sus útiles informáticos que facilitan el modelado y la simulación. Los diferentes aportes se integran para generar un ambiente que viabiliza la práctica educativa centrada en los procesos de pensamiento, en la medida que define su objetivo principal con base en el desarrollo de las habilidades de pensamiento y no en la instrucción o adquisición de contenidos. (Parra, Andrade, 1997)

**PARADIGMA DE PENSAMIENTO:
PENSAMIENTO SISTÉMICO.**

“El pensamiento sistémico es un pensamiento impulsado continuamente por un “afán holista”, es decir una búsqueda de unidad en la diversidad” (Andrade, H. y otros, 2001). Esta búsqueda y reconocimiento de diversidad constituye el elemento paradigmático fundamental que el modelo educativo se propone desarrollar en el educando y con el cual el mismo modelo se constituye.

Para introducir el PS esta propuesta asume siete formas llamadas formas de pensamiento crítico propuestas por Richmond (1993). Las siete formas se describen a continuación, agregando actividades que permiten su desarrollo, y el grado de educación media para el cual se cree más apropiada cada una de ellas, con el uso de D.S.

Forma de Pensamiento	Características	Actividades para su desarrollo
Pensamiento estructural (PE)	Reconoce causalidad entre los diversos elementos de un fenómeno -visión como sistema	Identificar ciclos causales simples, simulación por computador de fenómenos.
Pensamiento dinámico (PD)	Identifica patrones de comportamiento que rigen la dinámica de los sistemas.	Asociar ciclos causales con su comportamiento, simulación por computador.
Pensamiento genérico (PG)	Identifica similitudes y analogías entre fenómenos de naturaleza diferente.	Usar arquetipos causales (Se requiere PE y PD).
Pensamiento operacional (PO)	Identifica como trabajan realmente las cosas	Probar modelos causales en computador

Forma de Pensamiento	Características	Actividades para su desarrollo
Pensamiento científico (PC)	Cuantifica variables. Propone y prueba hipótesis	Manipular modelos preconstruídos, probar modelos propios.
Pensamiento cíclico (PCI)	Identifica la Relación entre estructura del modelo y el comportamiento observado en el fenómeno	Explicar arquetipos de sistemas. Experimentos con micromundos.
Pensamiento continuo (PCO)	Aprecia y explica los fenómenos como resultado de interdependencias continuas, y no como hechos aislados	Diseñar y construir modelos, manipular micromundos basados en modelos de simulación.

TABLA2: Formas de PS, características y actividades de desarrollo

MODELO PEDAGÓGICO: REDESCRIPCIÓN REPRESENTACIONAL (RR)

El modelo RR acepta una determinación genética pero no de los módulos de procesamiento de estímulos específicos, sino de predisposiciones humanas para percibir ciertos aspectos de la realidad básicos para su supervivencia y dar inicio al aprendizaje, en el cual tanto la percepción como la construcción del conocimiento se enriquecen a lo largo del desarrollo y se da en clases diversas de conocimiento no subordinadas a las habilidades sensoriomotoras.

Si se acepta que, como afirma Piaget, el niño nace con una mente en blanco, no podríamos pretender el inicio de la construcción de los modelos mentales a partir de las primeras percepciones en el momento del naci-

miento, porque en el modelo dinámico sistémico, estas percepciones están mediadas por una idea previa o por algunos elementos paradigmáticos. En otras palabras, una mente en blanco no puede construir modelos mentales, ni reflexionar sobre los fenómenos que le rodean, y por tanto no es punto de partida válido para el proceso. La asimilación, la acomodación y la equilibración, como procesos de construcción de conocimiento a partir de acción sensoriomotora dan una idea pesimista sobre las posibilidades dialécticas del bebé, suponen una extrema dificultad para que él empiece a ser un individuo que aprende, y no expresan el constructivismo como proceso continuo de reflexión sino como la superación de peldaños de una misma escalera para todos los individuos, es decir, como acumulación de unos saberes sobre otros. Por

otra parte, si se acepta la propuesta Innatista, según la cual la percepción está mediada por módulos genéticamente determinados, no podríamos aceptar que el proceso de aprendizaje tiene como una de sus manifestaciones la complejización de la percepción, es decir, la influencia que ejercen los modelos mentales sobre las nuevas percepciones acerca del fenómeno para el cual fueron contruidos.

Entre tanto, el modelo RR trae una respuesta posible para ese punto de partida del proceso, cual es que en el niño existen predisposiciones a percibir ciertos estímulos y a interpretarlos de cierta manera ya determinada, características dadas por determinación genética de la especie humana y comprensibles por cuanto no hay razón para aceptar que existen en otras especies guiadas por el instinto y no en la especie humana. En este sentido, se puede hacer un símil con la puesta en órbita de un transbordador: una vez alcanzada la altura de órbita, se puede disponer de los instrumentos de navegación para dirigir la nave, para mantener el proceso de interacción con la gravedad del planeta; pero para llegar a esa altura, la nave necesita de unos cohetes iniciales con los cuales alcanzar las condiciones mínimas (la altura), cohetes que se des-

prenden de la nave una vez logrado el primer objetivo; así mismo, se puede pensar en una influencia genética que lleva la mente del niño a unas condiciones iniciales de interpretación de las percepciones, a partir de las cuales puede empezar a construir modelos de los fenómenos que le rodean, modelos que al ser elaborados por el mismo niño empiezan a mediar entre él y la realidad de forma más inmediata que las capacidades innatas, dado que los modelos al ser más complejos que éstas le permiten también percepciones más complejas, evitándole la labor de reunir cada vez las múltiples percepciones elementales.

Lo anterior llevaría a replantear la equivalencia entre paradigma y conjunto de formas básicas, entendiendo el conjunto de formas básicas como componentes comunes a los diferentes modelos mentales, y paradigma como construcción individual que refleja rasgos de una colectividad o de una forma de pensamiento, o sea como cultura. En el punto de partida no podría haber tal equivalencia ya que las predisposiciones genéticas no podrían reconocerse como paradigma pues no son racionales, pero sí harían parte de las formas básicas iniciales con las que se construyen los primeros

modelos mentales y se posibilita la interacción social que influya sobre la construcción de, o la identificación con un paradigma. Dicho de otra manera, las formas básicas iniciales determinadas genéticamente como predisposiciones perceptivas e interpretativas se cambian a medida que el proceso es más racional, por otras formas construidas por el individuo, que sí pueden llamarse paradigma y modelos mentales.

Básicamente se puede decir que los aportes de la Redescrición Representacional a este proyecto son similares a los aportados por el constructivismo en los anteriores proyectos de educación elaborados en el grupo SIMON ó más explícitamente al AECP, puesto que el modelo RR para un adulto, es una idea de constructivismo en la que se sugiere que siempre se están construyendo y reconstruyendo modelos mentales cuya solidez depende, de manera importante, de la libertad que tenga el individuo para reconstruir conocimiento con sus propios elementos paradigmáticos o la coacción que se le haga para grabarlo.

El aporte más importante a considerar es el siguiente:

- El supuesto de que el que aprende tiene ideas previas o preconceptos

sobre el objeto de estudio. Las ideas y preconceptos pueden describirse mediante mapas conceptuales.

LENGUAJE DE LA DINAMICA DE SISTEMAS

El lenguaje de Dinámica de Sistemas como herramienta de aprendizaje permite instrumentalizar el planteamiento del Pensamiento Sistémico en la educación. Claro está que, a pesar del poder potencial de la dinámica de sistemas podría ser ineficaz introducirla en una escena educativa tradicional, en la que los estudiantes reciben pasivamente conferencias. La dinámica de sistemas no puede practicarse como espectador, la participación activa desarrolla el paradigma dinámico sistémico. Por lo tanto este lenguaje debe ser apoyado con nuevos ambientes educativos como el centrado en los procesos de pensamiento.

La dinámica de sistemas tiene un gran potencial didáctico para la educación en especial en aquellas asignaturas cuyos fenómenos puedan modelarse como sistemas para el estudio de su comportamiento cualitativo, y que los estudiantes los hayan observado o conocido previamente. Pero no basta con incluir el Pensamiento Sistémico y la Dinámica de Sistemas en el proceso educativo para notar mejoras en su

calidad, sino que se hace necesario examinar los roles que actualmente están jugando los docentes, los estudiantes y los recursos utilizados (especialmente el computador) con el ánimo de replantearlos y vincularlos al modelo educativo propuesto, es aquí donde pretende aportar SEAS (Herramienta Software de Educación Afectiva y Sexual).

GENERALIDADES SOBRE LA EDUCACIÓN AFECTIVO SEXUAL

Existe un consenso sobre la necesidad de una educación sexual que debe enfocarse desde una perspectiva holística partiendo de un concepto positivo de salud, donde el bienestar y la promoción de la calidad de vida son un elemento constitutivo y por tanto se le reconoce a la sexualidad como un elemento que puede promover el bienestar.

Tiene un marco de referencia compartido con los derechos humanos, los derechos de las mujeres y los derechos de los menores. Este modelo promueve la construcción de actitudes erotofílicas, tolerantes y éticas.

Algunos de los aspectos que se consideran como prioritarios en este modelo de educación sexual son:

- La sexualidad es la manera de situarse en el mundo como mujer o como hombre.
- Existen tantos modos de ser mujer u hombre como personas somos.
- La sexuación es un proceso de desdoblamiento en dos formas que va desde lo biológicamente más simple, hasta lo psicosocialmente más complejo.
- Es un proceso personal, único e irrepetible.
- La sexuación es un proceso dinámico en permanente construcción.
- La sexualidad es diferente en cada edad.

Según sea el concepto de sexualidad del que se parta, así será el tipo de educación sexual que se imparta. Por ejemplo, si alguien reduce el concepto de sexualidad a la reproducción, la educación sexual se basará en lecciones de anatomía y fisiología de la reproducción. Si alguien piensa que la sexualidad se reduce a ese "instinto sexual" tan fuerte y peligroso que es capaz de corromper la moral establecida, la educación sexual se basará en aleccionamientos doctrinales respecto a una moral determinada, generalmente la católica en nuestro contexto. Si la sexualidad se reduce, de una manera laica, a los riesgos inhe-

rentes al comportamiento sexual, la educación sexual se basara en la información sobre el SIDA, las enfermedades de transmisión sexual (ETS) y los métodos anticonceptivos.

La reflexión teórica desarrollada en el apartado anterior sirve para fundamentar el concepto de sexualidad en el que se sustenta este proyecto educativo. De ella podemos rescatar las siguientes referencias:

Hacer educación sexual es suscitar elementos de cultivo" (Ameuza, 1973), por tanto la función de la educación Afectiva y Sexual consiste en suscitar, a lo largo del proceso educativo, los elementos necesarios para construir, para desarrollar la manera propia de estar en el mundo como mujer o como hombre. Esta es la situación de partida desde un punto de vista conceptual. Deberíamos contemplarla a nuestros educandos, no como personas potencialmente víctimas de sus "impulsos sexuales", sino como seres que a lo largo de las edades y en conjunción con otros procesos psicológicos desarrollan el modo de vivir su propia sexuación. Ahora bien, para que este discurso no quede en el aire, se debe dar contenido a la expresión "La manera de estar en el mundo como ser sexuado", como ya se ha indicado, cada persona

se sitúa en el mundo como mujer o como hombre, a partir de su cuerpo sexuado. Desde el mismo momento del nacimiento la sexuación biológica genera una reacción cultural que se manifiesta en la aplicación de los estereotipos sexuales. La resultante es la toma de conciencia de la propia identidad sexual. La educación sexual debe aportar elementos que ayuden a las personas a integrar adecuadamente su cuerpo sexuado, y a desarrollar críticamente su manera personal de ser mujer u hombre. Sin duda deberá ofrecer elementos que compensen la desigualdad tradicional entre los sexos.

LA HERRAMIENTA SOFTWARE

El centro de acción de SEAS consta de una presentación inicial con un mapa conceptual, el cual contiene todas las temáticas a tratar sobre la materia y sobre el cual se llevan a cabo las diferentes acciones de las que consta la herramienta, al igual que cualquier software tipo Windows SEAS presenta un Menú con funciones específicas según el tipo de usuario de la herramienta. Con esta barra se le da la opción al usuario de interactuar con SEAS utilizándolo de diferentes formas:

- *Como lector:* Este módulo usa las facilidades multimediales para

presentar los contenidos y así hacerlos atractivos al educando, motivando su labor de aprendizaje. Por medio de páginas WEB con variedad de ilustraciones, fotografías y videos relacionados con cada temática, se presentan los planteamientos teóricos que se espera el educando consulte.

- *Como Experimentador:* aquí se presentan un conjunto de modelos de simulación desarrollados con dinámica de sistemas, que facilita recrear situaciones reales motivando el aprendizaje conceptual por experimentación.

- *Como Investigador:* en esta sección se brinda tanto al educando como al educador, después de haberles presentado una breve guía sobre modelado y simulación, la posibilidad de trabajar una herramienta especializada para explorar los modelos de experimentación dados a conocer previamente, brindándoles la oportunidad de crear nuevos modelos o situaciones.

Otras de las características que presenta la herramienta SEAS son:

- La facilidad de crecimiento y corrección de sus temáticas, éste crecimiento se puede realizar inclu-

yendo nuevas páginas web, videos, imágenes, sonidos, incluso nuevos ambientes de experimentación, enriqueciendo el glosario, fortaleciendo la bibliografía, con nuevos vínculos web, etc., cambios que puede realizar el educando según sus necesidades o el educador según la orientación que desea dar de la materia.

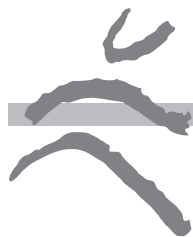
- Asociado a cada uno de los temas y subtemas presentados en el módulo lector, el usuario encuentra una pregunta abierta que lo motiva al uso pleno de todo lo que el software le ofrece, a presentar libremente sus ideas y a enriquecerlas con el desarrollo del curso. La pregunta guía el educando la puede corregir o complementar cuantas veces lo desee, de esta manera más que un recurso para evaluar pretende ser un apoyo y motivante para promover la reflexión y el uso corriente de los aportes que pueda encontrar en los componentes teóricos. Además SEAS ofrece al educando de una forma dinámica y divertida, por medio de un clásico juego de escalera, la posibilidad de contestar una serie de preguntas puntuales y recibir una evaluación porcentual de sus aciertos teóricos.

- Como un aspecto novedoso e interesante dentro de la educación, se ofrece al educador la posibilidad de hacer un seguimiento paso a paso de cada una de las respuestas ofrecidas por el educando, de esta forma se puede ver como han ido cambiando

los modelos mentales del educando y como poco a poco se fortalecen más sus respuestas. Todo esto se realiza con una bitácora que además permite conocer toda la trayectoria del educando al usar el software.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, H; Dyner, I. López, H; Sotaquira, R (2201). *Pensamiento Sistémico: Diversidad en Búsqueda de Unidad*. Bucaramanga: Editorial UIS.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más Allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- López, F. Caballero, M. Artículo: Modelos de Educación Sexual: Sin publicar.
- Parra, C; Andrade, H; (1997). Tesis de Maestria en Informática: *Propuesta de Aplicación del Pensamiento de Sistemas y Dinámica de Sistemas en la Educación Media*. Universidad Industrial de Santander. Colombia.
- Richmond, B. (1993). Systems Thinking at the 90s and beyond. En *System Dynamic Review Summer 1993*.



«La terapia con la familia según un modelo Relacional-Sistémico: Experiencia Clínica en el mundo Andino»¹

EMILIO RICCI*

En practica la terapia familiar es un proceso político en el cual el terapeuta interpreta un rol similar al de un director de orquesta o al de entrenador de un equipo de fútbol". Whitaker, C., (1990, pág. 134).

*Este artículo presenta algunos conceptos generales además de elaboraciones e ideas sobre la **terapia con la familia** proponiendo una atenta reflexión sobre el significado del encuentro -sea para la familia como para el terapeuta- en un contexto tan específico como lo es la relación terapéutica.*

A través de un análisis histórico se presentan algunos de los fundamentos del trabajo clínico con las familias pero sobre todo la necesidad de usar los "ojos y no las interpretaciones" para observar las relaciones familiares, proponiendo, siempre, en el trabajo clínico la búsqueda de recursos familiares

Probablemente el rasgo principal del fascinante mundo de la **terapia familiar** ha sido el cambio de enfoque del trabajo clínico individual -e intrapsíquico- al mundo relacional e interpersonal de un grupo natural como lo es la familia. Y es a través de esta idea

¹ Este artículo es una re-elaboración diversa de la ponencia "La terapia con la familia según un modelo Relacional-Sistémico", presentada en el V Congreso Iberoamericano de Psicoterapia, Porto Alegre, 20-22/05/04

*Psicólogo Clínico, Terapeuta Familiar italiano, de formación Relacional-Sistémica en la Academia de Psicoterapia de la Familia de Roma. Profesor invitado para la maestría 2004-2006: "Psicoterapia e Intervención en Grupo, Pareja y Familia". Universidad Mayor de San Andrés, La Paz Bolivia. E-mail: dre@iol.it

guía -aprendida durante mi formación y posteriormente durante mi desempeño profesional- que se podría hacer un fuerte alegato por el trabajo terapéutico pero creo sería un error si antes no se considerara, sobre todo, el trabajo clínico con las familias y con el deslumbrante -y siempre mas infinito- mundo de la **terapia con la familia** -así como mis formadores -en un primer momento- me han enseñado y, posteriormente, todas las familias que cotidianamente comparten conmigo sus dificultades.

Es de este modo que la experiencia de la terapia familiar puede transformarse -tanto para la familia como para el terapeuta- en un espacio de crecimiento, personal y profesional. Y es precisamente en este espacio -el setting terapéutico- en donde los **terapeutas de la familia** se enfrentan, constantemente, con las vicisitudes de las familias, es decir, con todo el *sufrimiento humano: tentados suicidios, psicosis, esquizofrenias, separaciones, conflictos conyugales, depresiones, anorexias, bulimias etc. etc. etc.*

Recordamos que el movimiento de la terapia familiar surge en la década de los cincuenta de una serie de diferentes aportes científicos de las más diferentes profesiones, pero sin duda es el cambio de tendencia en el des-

empeño clínico lo que literalmente revolucionará la manera de hacer terapia. Es decir, se modificará la atención pasando desde los factores intrapsíquicos a los fenómenos interpersonales y a los contextos en donde estos emergen -la familia-. Como precisa Andolfi (1995) *"La nueva orientación pone en discusión una visión del individuo prisionero de sus propias fallas y de una dinámica toda interna y la sustituye con la imagen de un ser social, cuyo comportamiento es comprensible a la luz de la organización y del funcionamiento del sistema de relaciones en donde este está insertado"* (pág.745).

Es importante enfatizar que cuando hablamos de *terapeutas de la familia* ciertamente no encontramos, necesariamente, a una *"familia del todo homogénea"* y esto depende sin duda de la multiplicidad de las matrices culturales que han dado origen al desarrollo de este modelo y a las diferentes posturas que se han ido desarrollando hasta nuestros tiempos.

En el naciente mundo de la terapia familiar se irán paulatinamente diferenciando las modalidades de intervención y, por consiguiente, las características personales y las ideas guías de utilizar en el trabajo clínico. Las peculiaridades de interacción con las

familias y el modo personal que los pioneros de la terapia familiar introducirán en el trabajo clínico con las familias, llevarán a una lenta pero -no invulnerable- categorización que terminará por alentar, cada vez mas, a adherir a una u otra línea teórica.

Ya en 1978, Loredi, hablaba de tres categorías:

- **Conductors**
- **Reactors**, que a su vez se subdividen en **Reactors Analysts** y **System Purist**.

Los conductors se distinguían por mantener el control de la relación terapéutica, los segundos, los reactors, se limitan a responder, puntualmente, a aquello que la familia presenta. La subdivisión entre reactor analysts y system purists era dada, en cambio, por el concepto de pertenencia psicodinámica o una derivación de la teoría de los sistemas o de la comunicación.

Personalmente soy más partidario de una diferenciación más simple, así como, por ejemplo, observada por Andolfi, (1997), que propone una visión entre:

"(...) dos almas en el naciente movimiento de la terapia familiar: los conductors, es decir aquellos terapeutas

que usan la propia personalidad, incluso el instinto y la creatividad, como instrumentos de evaluación y de intervención (se vea a Ackerman, Satir, Whitaker, etc.) y los system purist, es decir aquellos terapeutas que estudian a la familia como sistema de relaciones, poniéndose en una posición de relativa distancia de cualquier tipo de implicación personal y/o resonancia emotiva (se vea al grupo de Palo Alto, Haley, Hoffman, la escuela de Milán en la primera fase de investigación etc.)" (1997, 2002, pág. 5)

Esta visión, que quisiera creer, haya sido introducida con intenciones de simplificación, pero sin duda con el fin de distinguir, especialmente, modalidades de intervención más que con finalidades separatistas; en el curso de los años setenta y, posteriormente, en los comienzos de los años ochenta se transformará en un impetuoso debate que a través de una serie de artículos aparecidos en la revista *Family Process*, como explica Andolfi (1997), incentivará aun más, a los clínicos familiares, a una toma de partido y a una férrea alineación sin absolutamente lograr integrar en un modo armónico la persona y el rol del terapeuta; y aun más, con la siempre mayor dificultad de enfrentar los síntomas con ambas características y de este modo

favorecer el desarrollo del núcleo familiar y de su mundo relacional.

"(...) se hacia la pregunta si el terapeuta debiera practicar la terapia desde una posición pragmática o estética: la primera [posición] partía de la base que la terapia tenía que resolver los síntomas así como venían presentados definiendo con claridad los objetivos, mientras la segunda orientación consideraba la terapia como un proceso creativo, de crecimiento, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la familia y de su ecosistema" (Andolfi, 1997, pág. 2).

Tal vez, dice Andolfi, (1995), las razones por las cuales han surgido y continúan propagandose en una infinita multiplicación de enfoques de terapias familiares que tomaran por modelos nombres de las figuras más carismáticas (Bowen Theory) o a modalidades operativas (Structural, Strategic Approach) o hasta llegar al punto de tomar el nombre de ciudades (Milan Approach) y toda esta aparente evolución porque:

"(...) no se ha logrado encontrar una teoría general [para el enfoque de la terapia familiar], capaz de dar consistencia y significado a las diferencias

conceptuales y operativas, muchas veces obstinadas o «dilatadas» mas por motivos de mercado y de rivalidad profesional que por reales contribuciones científicas" (Andolfi, 1995, pág. 747, el subrayado es mío).

Es importante considerar un factor determinante que ha llevado, en los años, a cambios inesperados en todo lo que ha sido el mundo de la terapia familiar, es más, diríamos usando las ideas de Andolfi (1995) que a través de un más frecuente abandono de la terminología de **terapia familiar** (sinónimo siempre más en desuso, explica el autor) se haya pasado a una definición más popular como **terapia sistémica**, pero que en todo caso, diríamos nosotros ahora, esto ha determinado la introducción de una sutil idea que ha comenzado, indirectamente, a marcar una transición respecto a prioridades entre la idea de familia y de terapia que llevarán en el transcurso de los años, a cambios siempre más drásticos y a posiciones siempre más marcadas, y sobre todo, a diferentes intereses de los especialistas en el trabajo clínico. Algunos, que indudablemente, y nosotros diríamos muy pocos, defenderán la familia y el trabajo con las familias y otros, una mayoría, se interesaran, sobre todo, por la idea de **terapia**.

"El desafío que se presenta es el de revitalizar una discusión y, con ella, la práctica coherente de un enfoque que desde hace tiempo, desgraciadamente, ha comenzado a "dejar de lado" su principal objetivo: la familia. Es decir, en los comienzos de este modelo las dos palabras que determinaban este enfoque eran "terapia y familia", en donde la primera estaba al servicio de la segunda y sobre todo la "acompañaba" en la búsqueda de nuevos recursos evolutivos" (Ricci, 2003, pág.62). Hoy en día, como decíamos anteriormente, la palabra terapia se ha transformado en el principal interés dejando de lado el fundamento de este modelo. Como expresa Bertrando (1998, pág. 5): "Hoy la mayoría de los ex-terapeutas familiares no desarrolla la terapia familiar, o no lo hace como su actividad predominante: se definen terapeutas sistémicos, terapeutas transgeneracionales, etcétera. Muy a menudo se termina por hacer terapia en un modo, después de todo, tradicional, regresando a un contexto individual (...) Es entonces liberador leer un fundamento así de intenso a favor de la terapia de la familia; redescubrir que existe todavía uno de los más interesantes y apasionantes modos de hacer terapia: existe una especificidad del *setting* de la

terapia familiar, y que este *setting* está aún lejano de haber expresado todas sus potencialidades, dice Andolfi" (ibidem).

Entonces "¿cómo aprender con humildad y respeto de aquellas familias que buscan en nosotros, *profesionales de los sentimientos*, una ayuda que les permita nuevamente lograr activar el tiempo evolutivo bloqueado?" (Ricci, 2002). Para poder dar una respuesta coherente y significativa a esta pregunta, aparentemente simple pero llena de insidias para su real comprensión, se tendría que aprender antes que nada a *sentir y a estar* con las familias que nos piden ayuda y después de esta simple operación, a estar *dispuestos a crecer junto con ellos*. Entonces es verdad que sería muy difícil poder comprender el significado de 'crecimiento' del terapeuta de la familia que se propone aquí, si antes no se abandona la lógica limitadora que proporciona al especialista un instrumental exclusivamente técnico capaz de transformarlo en un *experto de las disfunciones familiares* y nada más.

La realización de un **proceso terapéutico con la familia** no está libre de dificultades: implica el abandono de cualquier forma de *autoritarismo profesional*, de negación de las compe-

tencias y recursos familiares, así como el alejamiento del deseo -tal vez inconsciente- de fomentar una dependencia hacia el especialista. Si estas condiciones no se cumplen *la familia no cambiará o no podrá hacer frente a sus vicisitudes*.

Para poder realizar, efectivamente, esta búsqueda de recursos junto a la familia es necesario optar por un cambio radical en el proceso terapéutico. Este cambio conlleva un pasaje desde una perspectiva más técnica -que de algún modo termina por transformar la acción del terapeuta familiar en una operación restrictiva- a la visión definitivamente más evolutiva y social que el modelo **trigeneracional** propone. Sin duda, para utilizar correctamente este modelo se requiere un training de formación porque se necesita un extenso tiempo de maduración y crecimiento personal que provea de una gimnasia mental capaz de permitir la construcción de sólidas *ideas-guía*.

Es importante recalcar que quien quisiera transformarse en un terapeuta de la familia, sobre todo: "tendría que hacer cursos sobre la familia y no sobre la terapia. O también podría utilizar la patología de las familias para lograr entender los aspectos fisiológicos de las familias" (Andolfi, M., 1999).

Aquí es importante enfatizar que muchas de las intervenciones con las familias a menudo se transforman en acciones netamente reparadoras y en tiempos demasiados limitados para poder comprender las verdaderas posibilidades e implicaciones que el trabajo terapéutico podría ofrecer o como expresa Castaldi (2002) evidenciando como una "progresiva dificultad de los terapeutas de construir [reales] procesos terapéuticos" con las familias (pág. 154; el cursivo es mío).

Ampliaría, este concepto de dificultad introduciendo la falta de significativos niveles de *curiosidad (respetuosa)* e *intensidad*, así como expresa Andolfi, (1999), en una interesantísima metáfora hablando de aquellas intervenciones en donde el miedo o los sentidos de incapacidad impiden, al profesional, de poder transformar el setting con las familias en enriquecedores encuentros de recíproco crecimiento; precisamente este pionero relata:

"es como [si] alguien que quiere ser arqueólogo, entrando en un túnel se enfurece porque le caen algunas piedras en la cabeza. ¡Entonces es mejor que sea agricultor en los campos!, de este modo es seguro que no le caerá nada sobre la cabeza, pero si quieres ser arqueólogo lo mínimo que

te puedes esperar es que te caiga algo sobre la cabeza, es un riesgo que forma parte de la profesión. Pero si el miedo es mayor que la curiosidad es mejor dejar la arqueología; si en cambio, la curiosidad es mayor que el miedo es mejor que te pongas un casco en la cabeza y estés atento a que no te caigan piedras en la cabeza. Pero no vayas ahí con el miedo de que te caiga algo sobre la cabeza. El terapeuta se comporta del mismo modo: no tiene curiosidad, tiene miedo y la curiosidad es mínima. Como máximo, tiene curiosidad acerca de cómo hacer la terapia, *no la curiosidad acerca de cómo, a través de la terapia, puede conocer a la familia y a sí mismo, a través de la familia*" (Andolfi, M., 1999, comunicación personal en el curso intensivo de psicoterapia familiar, "practicum", el subrayado es mío).

Aquí enfatizo que el trabajo terapéutico con las familias tiene como objetivo, para el terapeuta, de transformarse, cada vez más, en un "activador de los recursos intergeneracionales, en un mediador capaz de favorecer recomposiciones de corte emotivo y afectivo, de distancias e incomprendiones relacionales" (Andolfi y otros, 2001, pág. 17-18).

Concluyo estas elaboraciones enfatizando la necesidad de buscar cohe-

rencia en nuestro desempeño profesional o como este modelo propone "el respeto, sobre todo, por todas aquellas familias que buscan en nosotros teóricos -especialistas- de los *sentimientos y de las relaciones* respuestas que los puedan ayudar a retomar el tiempo evolutivo que sienten como detenido"

Es sólo el tiempo lo que permite descubrir el respeto de nuestra persona y el de las familias que buscan en nosotros ayuda. La necesidad de revisar constantemente nuestros modelos teóricos nos ayudaran a que siempre sean dirigidos a la comprensión del mundo de las relaciones humanas, evitando, por sobre todo, crear preconceptos que nos impidan observar la realidad en un desempeño profesional tan comprometedor y delicado como lo es el de la *terapia familiar*.

Experiencia clínica en el mundo Andino

Tal vez mi doble cultura de pertenencia, italo-chilena, me ha permitido una mayor flexibilidad de frente al encuentro con culturas diversas, además, mi formación y en seguida, especialización en terapia familiar con un enfoque relacional-sistémico, me ha permitido trabajar a partir de la com-

prensión que, como afirma Andolfi, (1995) "*nosotros los terapeutas somos el extraño que entra en contacto con otro mundo, un familiar que no es el nuestro (...)*" (pág. 6).

Esto significa, entonces, aprender a usar "la curiosidad" y el "respeto" como recursos positivos, capaces de pedir y de acercarse a comprender aquello que un "profesional del sufrimiento", no obstante todo, no sabe.

Sin dudas, he recibido de mi formación una rica preparación profesional, que me ha permitido introducirme sin excesivas dificultades en los servicios sanitarios locales, o mejor dicho, de poder trabajar con las familias, ejerciendo la profesión de *terapeuta familiar*, que de estos lados parece que pocos practican con coherencia, mientras que todos parecen practicar otro tipo de terapia: la tristemente celebre "*terapia salvaje*".

La ausencia de una formación terapéutica ad hoc y la casi inexistencia de una representación profesional, en el contexto de una situación general de los servicios sanitarios que desafortunadamente deja mucho que desear, han (de hecho) permitido una práctica clínica, muchas veces, sin un adecuado control institucional.

A partir de mi formación y, después, en la práctica profesional privada, estoy

profundamente convencido de que nadie puede hacer el propio trabajo intentando hacer el trabajo de otros.

Considero que sea realmente importante comprender el respeto que se tiene que tener frente al sufrimiento de las familias que acuden "a los santuarios del saber clínico" para ser ayudadas.

Creo que este respeto se origina - como decíamos antes- a partir del momento en el cual se cambia el objetivo de nuestros intereses, es decir, desde el deseo de pensar a desarrollar (únicamente) la terapia al de *estar con* las familias cuando estas están con nosotros en las sesiones.

Antes de aprestarse a ejercitar la profesión en un País como Bolivia, creo que antes que nada es necesario comprender como funciona la sociedad. Es posible que de este modo sea factible encontrar explicaciones a la falta de visiones innovadoras y/o modelos de referencias: por ejemplo el hecho que exista un reducido número de terapeutas de la familia con títulos conseguidos en instituciones de formación ad hoc.

O también, la casi inexistente colaboración entre colegas y la indiferencia hacia la formación continua o a la actualización de las teorías de referencias. Por cuanto concierne a la terapia

familiar con un enfoque relacional-sistémico, por ejemplo, la mayor parte de los profesionales bolivianos están aferrados a los años setenta/ochenta.

La pregunta que surge casi espontáneamente, entonces, retoma las reflexiones de Andolfi, es decir: "¿cómo lograr escuchar otras culturas sin perder los rasgos personales que constituyen la nuestra, o sin obligar a los otros a entrar en el objetivo de las interpretaciones de nuestra cultura, de nuestras tradiciones, de nuestros modos de comer, de nuestro modo de divertirnos, de nuestro modo de sentir y vivir la familia, de sentir los valores, etc.?" (Andolfi, M., 1997, pág. 9).

Creo que es importante desarrollar capacidades transculturales y colocarnos, como afirma Andolfi, en una actitud de curiosidad, en el mismo modo cuando se decide *"aprender el uso de idiomas extranjeros para poder comunicar con Países que no son los nuestros, sin continuar a pensar que sean sólo los otros a tener que aprender nuestro idioma, en donde por idioma entiendo una cultura, una costumbre, etc."* (ibidem).

Una propuesta realmente interesante, entonces, la podemos encontrar en el volver a aprender, como el mismo Andolfi indica, *"a usar los ojos y no las descripciones o las interpreta-*

ciones de las cosas. Los ojos son un fuerte vehículo transcultural, porque estos son menos sobreestructurados respecto a nuestros modelos para interpretar los fenómenos o las relaciones (...) poquísimas personas dicen *aquello que ven, más a menudo dicen aquello que interpretan respecto a aquello que han visto y al final no saben, ni siquiera, aquello que han visto, porque interpretar las relaciones es así, automático, que uno ya no ve personas, sus cuerpos en movimiento, sus respuestas emotivas, no ve más que a sí mismo en relación a las personas"* (ibidem).

Estas son las ideas que he introducido en mi trabajo: después de haber observado como funciona la sociedad en el mundo andino, he podido comprender la extrema susceptibilidad con la cual las personas se retraen, impidiendo, aparentemente, al incauto profesional, cualquier enfoque que vaya mas allá del habitual modelo individual.

Mi idea (aprendida en la formación clínica) es que si un psicólogo se conforma con aquello que se presenta, espontáneamente, a terapia, jamás podrá observar a todo un núcleo familiar junto.

La inventiva y la iniciativa son entonces importantes elementos, como la obser-

vación y la sensibilidad intercultural.

Es interesante notar, por ejemplo, como en los mercados, el "tambo" (en los tiempos de la colonia eran lugares en donde los forasteros pernoctaban, ahora transformados en espacios de mercado, especialmente de frutas y verduras), encontramos una presencia casi al 100% de mujeres entre los vendedores.

La razón de ser de esto se encuentra, sobre todo, en la cultura difundida en el ámbito social, de fuerte connotación estereotipada de la figura masculina: el hombre es considerado de poca confianza, acostumbrado a no asumir la responsabilidad del núcleo familiar y a delegar toda la responsabilidad de la conducción familiar a la mujer.

Es también importante recalcar que en el contexto social encontramos altísimos índices de pobreza, niveles bajos de escolaridad, como también, altos índices de analfabetismo, mortalidad infantil y niveles extremos de desocupación.

Obviamente estos niveles indican con extrema claridad una funesta calidad de vida en la población en general. Y es aquí que encontramos a la familia boliviana en una constante lucha cotidiana por la supervivencia y con una visión siempre más incierta

sobre el propio futuro.

Bolivia tiene una población de más de 8 millones de habitantes y la ciudad de La Paz (sede de gobierno) tiene una población de más de ochocientos mil habitantes. Ciudad multiétnica con una compleja estructura social, siempre ha tenido dificultades en generar un desarrollo armónico para las diferentes exigencias de su población.

También aquí se encuentran niveles de pobreza, más del 56% de la población, de los cuales el 30% son considerados pobres y casi el 26% vive en la extrema pobreza.

En 1997 las estadísticas económicas consideraban una entrada de 400 dólares al año para definir un nivel de pobreza y de sólo 180 dólares al año para definir el nivel de extra pobreza.

Es en esta lucha por la supervivencia que más de 30.000 niños se encuentran enfrentados a la difícil situación de ser *conocidos* como: "niños de la calle". La auto-marginalización o la expulsión del núcleo familiar de pertenencia ha llevado a estos niños a vivir solos y, muchas veces, a considerar: "que la calle es mejor que la propia casa".

Está fuera de dudas, por todos los motivos económicos y culturales considerados, que la experiencia profesional en el campo de la ayuda psico-

lógica en un país como Bolivia es muy diferente de aquella italiana o europea, pero también, es verdad que por muchos aspectos, como el encuentro cotidiano con el sufrimiento de las familias que buscan respuestas a las dificultades relacionales, no existen diferencias respecto a aquello que se encuentra en cualquier otro País del mundo.

Creo que poder observar "con otros ojos" este lugar no es lo mismo que observarlo desde el exterior con el miedo de confundir el verdadero sentido de la petición de ayuda o, sobre todo, del trabajo clínico con las familias.

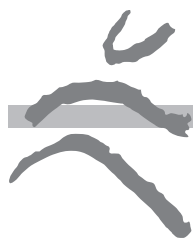
El contacto con culturas diversas de la nuestra nos ayuda a comprender -siempre- que somos, de todos modos, nosotros los profesionales, "el extraño" que entra en contacto con

un "familiar" que no es el nuestro, a tener que usar el lenguaje de las familias -pacientes o clientes- para comunicar respecto a sus relaciones y vicisitudes.

Para concluir, creo que es importante enfatizar que el contacto con cualquier *realidad social* nos puede ayudar, mucho más. Usar la experiencia profesional y familiar para promover en todos los casos la efectiva '*construcción de puentes*' entre dos culturas, -la nuestra (la de los profesionales) y la de los otros (las familias, connacionales o extranjeras, que acuden a terapia)- en busca de una verdadera ayuda. Que nosotros diríamos usar *todas las modalidades capaces de activar los recursos personales de las familias* en dificultad más que sus ideas o complejos de incapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andolfi, M., (1995), "L'Accademia di Psicoterapia della Famiglia". En GURMAN, A.S., KNISKERN, D. P. (1981) (compiladores), *Manuale di terapia de la familia*. Tr. It., Bollati Boringhieri, Turín. (páginas 745-754)
- Andolfi, M. (1996), Come restituire competenze alle famiglie: un itinerario formativo difficile. *Terapia Familiare, Rivista Interdisciplinare di Ricerca ed Intervento Relazionale*, (52), (páginas 5-21).
- Andolfi, M.; Angelo, C., D'Atena, P. (2001), *La terapia narrata dalle famiglie*. Milán: Raffaello Cortina Editore.
- Berardi, M.A. (1995), Lo specchio nello specchio: la ricerca del peccato originale. *Terapia Familiare, Rivista Interdisciplinare di Ricerca ed Intervento Relazionale*, (49), (páginas 67-73).
- Bertrando, P. (1998), *Comento a Mauricio Andolfi: Il setting familiare*". Psicoterapia Relazionale, volumen (7), (páginas (5-22). Milán.
- Castaldi, L., (2002), "Psicólogos y Psicoterapeutas: Los desafíos de la formación". *Psicoperspectivas, Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*, vol I (páginas 143-154).
- Ricci, E. (2002a), La terapia con la familia: Un encuentro con Mauricio Andolfi. *Perspectivas Sistémicas*, 14 (70), (páginas 6-9).
- Ricci, E. (2002b), "¿Corte emotivo o pausa afectiva?. Después de 13 años reencuentro a mi padre". *Perspectivas Sistémicas*. Año 14, (74).
- Ricci, E., (2003), "La traducción de significados en la terapia familiar". *Sistemas Familiares*, 19 (1-2), (páginas 56-62)
- Ricci, E., (2004), Los tiempos de la Terapia Familiar. (en publicación).
- Whitaker, C. (1990), *Considerazioni notturne di un terapeuta della famiglia*. Roma: Casa editrice Astrolabio.



Las mediaciones familiares desde una perspectiva socioeducativa

FRANCESC REINA, EDUCADOR Y PEDAGOGO SOCIAL

Presidente de Amedias, Asociación para la promoción de la mediación social. Miembro de Ponts de mediació (encargada del diálogo "Los conflictos en la vida cotidiana, Forum de las culturas, BCN 2004). Miembro de ACDMA (Associació Catalana per al Desenvolupament de la mediació i l'arbitratge). Profesor colaborador en varias universidades españolas y latinoamericanas en la materia de mediación social comunitaria

La familia como agencia educativa

Las formas de resolver y reorientar los procesos de vida son producto y fruto, en gran parte, de la educación que se haya recibido en el ámbito familiar. Ésta es la encargada de la construcción de la personalidad de sus miembros más pequeños; sin embargo, tales afirmaciones pudieran no tener ya la fuerza con que contaran en tiempos donde predominaron los vínculos de la familia llamada tradicional. La actual sociedad tecnológica e industrializada está favoreciendo que sea ésta la institución social que más

transformaciones esté sufriendo hoy en día; subrayando, como consecuencia más detectada, la de que haya cedido su espacio, antes abierto o comunitario, para encerrarse y limitarse a mantener su función más significativa: la afectiva, aunque compartiéndola, incluso compitiendo con otros sistemas externos que también aportan crecimiento y satisfacción personal.

La urdimbre afectiva o puente emocional (ROF CARBALLO) que la familia ofrece no se da de forma aislada, se trata de una fuente que propicia efectos intelectuales, conductuales y

morales (PIAGET) inducidos metódicamente por el modelado de aprendizajes vicarios que se van fijando, sobre todo en los miembros más pequeños, a partir de los roles de sus progenitores, mediante el ejemplo, las conductas reiterativas, según la organización cotidiana interna y externa, atendiendo al clima o ambiente de autoridad, a través de los refuerzos positivos y negativos, etc...

Cada familia, efectivamente, mantiene sus interacciones y soluciona sus conflictos de forma específica. No obstante existen maneras de clasificar sus peculiaridades atendiendo a variables económicas o de clase, que favorecerán otras: .como la mayor o menor información y variedad de mensajes, .según exista un lenguaje más o menos comprensivo, potenciador del pensamiento abstracto, .por las actitudes de autoridad que animarán o no la libre expresión de todas las partes o por la aplicación y el mantenimiento de reglas de convivencia, unas consensuadas, otras impuestas...

No pasaremos por alto la organización oculta de relaciones que a través de los mitos, rituales, reglas y costumbres, pretenden mantener el equilibrio de la estructura, en algunos casos no

exenta de riesgos y tensiones: -El mito del perdón, por el cual se tiende a culpabilizar alguna persona interna o externa con el fin de desplazar responsabilidades cuando surgen problemáticas. -El mito del rescate, tendencia a valorar los logros de alguien externo cuando en el si del núcleo familiar algún miembro no ha conseguido su objetivo. Así, son también recursos no hablar de ciertos temas (sexo, guerras.), o mantener secretos por temor o sentimiento de culpa (prisión, drogas.). De cualquier forma, parece lógico que las experiencias aludidas coayuden a la formación de identidad y autoimagen tanto de las personas pequeñas, como la de las adultas (los modelos paternos llegan condicionados por la educación que recibieron), con la consiguiente satisfacción o malestar, según sean éstas constatadas y reelaboradas por ensayo-error, o pasadas por alto.

Consecuencias y retos de la modernidad: el papel de la infancia para el logro de las democracias participativas.

Más allá de situaciones infraurbanas o marginales, la familia moderna, que encontró su razón de ser en el futuro de sus hijos e hijas, está dando paso a un momento -posmoderno-,

discontinuo por su dinámica de reestructuras, donde se alteran las pautas y la fenomenología relacional; algunas razones: el incremento de madres trabajadoras, la escolarización temprana, las familias con un sólo progenitor o con filiaciones de varias procedencias, la carencia de vínculos religiosos o jurídicos, la baja natalidad (la infancia es un bien escaso)...

Como ya sugeríamos, la familia pudiera estar perdiendo el monopolio de ser la alternativa a otras formas de convivencia. Parece que las tendencias cambian su función de "vida protegida" pasando a otros estadios intermedios de relación libre frente a la normativa rígida y las presiones tradicionales. Aunque sea correcto convencernos de que se ha ganado en cotas de flexibilidad y creatividad frente a modelos anteriores, las personas adultas padres no van a tener fácil asumir el nuevo rol de unos hijos e hijas con mayor grado de información, con mayor posibilidad para el cuestionamiento, con otras instituciones que reclaman un mejor trato de la infancia. Por otra parte, el ritmo de vida va a hacer difícil que los niños y niñas sigan usando a sus padres como modelos a imitar; además, como se ha dicho, no siempre los modelos parentales ante-

rios fueron satisfactorios. En nuestra época es propio y común estar cuestionando y reformulando normas y valores.

¿Es una amenaza la posmodernidad? Se ha conseguido que el estilo posmoderno valore la escolarización de la infancia como una aportación valiosa incluso en lo económico, como modo de inversión. Pero pudiera ser peligroso que algunos grupos la utilizaran como exhibición de bien de consumo (como indicador de capacidad económica). Comienza a preocuparnos el exceso de dominio sobre las hijas e hijos, forzadas a cumplir sutilmente demasiadas expectativas, deseos y esperanzas de sus padres. Que ello pueda causar sentimientos de ahogo por no tener tiempo para liberarse del control adulto (familiar, escolar y extraescolar) y respirar con sus iguales. Otro peligro sigue siendo el "adultocentrismo", por el cual quien tiene más poder pretende imponer su punto de mira (propio del ser humano), persiguiendo el placer de sus intereses y desvalorando otros si hiciera falta.

La participación infantil en la vida familiar parece que será una de las formas más interesantes, incluso, de pre-

vención de la conflictividad. El respeto por las demás personas comienza en la familia a consolidar el principio de igualdad democrática por el que se van construyendo otras reglas, como la escuchar otros puntos de vista, o concentrarse en los aspectos positivos (hablemos de lo que marcha bien!),, negociar, consultar, ampliar el número de opciones ante las problemáticas...

Sea de manera directa o indirecta, las niñas y niños empezarán a vivenciar la familia ya no como un grupo estable e íntimo en el transcurso del tiempo; los padres sociales, por ejemplo, no siempre serán los biológicos. Tal momento nos sumerge en un proceso de nuevos encuentros que, al parecer, puede hacer perder estabilidad psicológica (las reconstrucciones no vienen exentas de inseguridad y confusión de papeles). Sin embargo, mientras culturalmente siga arraigando el concepto de familia como realidad cambiante, irán desfalleciendo los prejuicios (alimentados por mitos como el de la desesperación), cercanos al conservadurismo más duro (RENAU), que mantienen su defensa particular de la familia tradicional como modelo, de la misma forma que alimentaron la ecuación madre trabajadora/hijo mal atendido.

La construcción social de las familias, su evolución, creemos que tiene mucho que ver con el papel que la infancia, los niños y niñas, tengan como categoría diferenciada y con estatuto propio dentro y fuera de ésta (no es lo mismo hablar de "alumno", o de "hija", que de "niños y niñas"). La falta de conocimientos sobre el fenómeno infantil debiera disminuir al tiempo que crecen las pequeñas democracias familiares. A través del diálogo, el negocio y el respeto; las niñas y niños serán las nuevas socias y socios de unas nuevas familias. La Convención sobre los derechos de la infancia, revisada en 1998 establece claramente los deberes paternos en cuanto a las citadas dimensiones. No es de extrañar, no obstante, que tengamos aún mucho camino por recorrer.

El descubrimiento de la infancia no se hizo hasta el s. XVI, se trataba de domesticar un ser de "malas formas" muy a pesar del discurso romántico (ya en el XVIII) de Rousseau o de Goethe. El racionalismo impulsó la idea del niño como futuro, como proyecto de inversión (DE MAUSE, ARIÈS). El siglo XX traerá un cúmulo de ideas y contraideas que aún no han finalizado; hemos pasado por el paternalismo ecléctico de una infancia en el

limbo, de la moratoria hasta la adultez (del "aún no", "ahora sí"; CASAS), de los niños mayores, la adolescencia temprana... Una nueva ética presupone que la infancia moderna ha de vivir el presente y no ser motivo de coacción en aras de un futuro incierto (WINTERSBERGER). La "incompetencia" infantil pierde argumentos ante el planteamiento social positivo -libertad versus inferioridad-. Desde Piaget sabemos que no existen diferencias cualitativas entre adultez e infancia a partir de los 12 años y más cuando la realidad sigue demostrando la valía de las niñas y niños (algunas de manera extrema) en el trabajo, los cuidados hacia otras personas, los alistamientos. Reconocer su autodeterminación les convertirá en más competentes, paralelamente será necesario cuestionar la tradicional fórmula de que todo individuo esta preparado para ser padre o madre o capacitado para ejercer sus responsabilidades.

¿Serán las personas adultas lo suficientemente maduras para "controlar" la inmadurez de la infancia? Las nuevas familias, las comunidades más próximas como las más distantes, deberán hacer esfuerzos por comprender comportamientos y dialogar sobre valores, con cuidado y paciencia por atender otras visiones, sin oprimir.

Rehusar la responsabilidad y la colaboración de la infancia es fuente de estilos psicológicos negativos o, dicho en positivo, la participación de la infancia ya no es sólo una cuestión de protección sino incluso de promoción; asistimos a la aparición de una nueva ciudadanía (DELORS, FAURE).

Algunos estudios sobre problemática mental juvenil moderada nos hacen observar que tras una mayor confianza y participación en la vida familiar de las personas pequeñas se pueden favorecer cotas de competencia, capaces de resistir los embistes del malestar provocado por conflictos e incluso por rupturas familiares.

La educación social en el contenido de los nuevos servicios sociales.

¿Quién dijo que los modelos de bienestar habían acabado? Si dicha sentencia implica asegurar los mínimos básicos de protección a la ciudadanía, que las necesidades elementales se conviertan en derechos morales y civiles, que las políticas sociales tengan en cuenta el principio de compensación, que las libertades individuales sean condicionadas a la mejora de lo colectivo, de lo que tendremos que hablar, para precisar, es de la existencia de diferentes sistemas de bienestar: liberal, conservador o socialdemó-

crata, los cuales conseguirán efectos diferentes sobre las realidades sociales donde intervengan, según sean las convicciones y propósitos de sus gobiernos. Los Servicios Sociales estrictos (SARASA, MONTAGUT) siguen manteniendo sus objetivos en la satisfacción de necesidades allá donde el mercado no llega o no lo pretende. Sin embargo, asistimos a serias contradicciones que estimulan una nueva revisión del papel de nuestros servicios. En sociedades de transición, el trabajo social "para el cambio" deberá adquirir otros matices, ir más allá de la contraprestación que condiciona a las personas destinatarias a la adaptación al progreso, cuestionando las propias orientaciones de su intervención. Por otra parte, se viene observando que los beneficiarios de los servicios cada vez más son las clases medias, necesitadas también de recursos ante el impacto de las novedades. Mientras, asistimos al problema de la disminución de la calidad en favor de la expansión de servicios, a pesar de los desequilibrios mencionados (HIRSCHMAN).

Una nueva reflexión en los servicios sociales ha dado comienzo. La justicia social, la moral ciudadana de Durkheim, vehiculizada por la acción socieducati-

va más que la asistencial (que no es poco), pudiera ser un elemento de recuperación y progreso. Un recurso de valoración pluralista no exenta de ideología, que permita recuperar en las personas el sentimiento de comunidad. Más que una crisis en los modelos de atención (sean "privadamente públicos", públicos o civiles; GINER), asistimos a transformaciones dialécticas que requieren de una actuación conjuntada -symploké aristotélica- (ORTEGA). Los procesos de ayuda deberían pretender girar sus metodologías de autoayuda en las relaciones interpersonales, exageradamente conservadoras, hacia otras de carácter colectivo, trasladar la autoestima y el amor propio (CAMPS, SAVATER -amén de su libro-) hacia la solidaridad y el amor ajeno. Como se dice, es necesario que seamos los ciudadanos y ciudadanas quienes nos responsabilizemos de nuestras problemáticas.

Tal vez de la mano de métodos contextualizados, humanos y más flexibles, la ciudadanía pueda seguir avanzando hacia el desarrollo del civismo; preparándose para lo diverso, lo diferente. Como decía Bertrand Russel, lo difícil es innovar, ya que el inmovilismo no tiene que invertir

esfuerzos. Se nos antoja preciso que los sistemas de intervención se muestren como patrones formativos que puedan contrarrestar tanto la proliferación de movimientos salvadores (hedonismo, moda, sexo, sectarismos, drogas.), como la desafortunada filosofía de rentabilidad a corto plazo, aquella que puede tergiversar los medios por los fines sin escrúpulos, decidida a la fragmentación del poder -posdemocracia- y en contra de la productividad global (GIL CALVO).

Un análisis de los contextos educativos podría facilitar la labor de cuantas actividades pretendan redundar en beneficio de una infancia más autónoma, de familias menos saturadas y confusas, trabajando entre la compensación y la participación, entre la promoción y la protección, teniendo en cuenta tanto los niveles intelectuales (de información y comunicación) como los afectivos (de interacción), vinculando con rigor las agencias comunitarias de la sociedad civil y la de los servicios públicos.

Para sobrevivir en una sociedad tan compleja se han de propiciar ofertas abiertas, personalizadas, desespecializando medidas especializadas, desterrapeutizando las situaciones normales

para situarlas en el sistema de redes cercanas a lo vital, eficaces por la confianza más que por la delegación (CUNNINGHAM-DAVIS). Es necesaria una orientación que ataje la insuficiencia, la excesividad, la incompreensión... Mecanismos que aproximen el municipio a las familias y viceversa, que contemple el respeto recíproco por encima de la viciada relación superior-inferior bien de la mano del profesional experto o del ciudadano "político" (que viene de parte de.). Asumir la familia como colaboradora planteando los servicios desde la solidaridad.

El municipio es un modelo de imitación para la ciudadanía en todas y cada una de sus actividades. Existen numerosos testimonios que sugieren la necesidad de reforzar la formación ética de las instituciones sociales (COLOM), huyendo de intervenciones paternalistas que se camuflan entre las acciones sociales positivas (antes, "discriminación positiva"), ofreciendo alternativas no excluyentes, tolerantes y pacíficas, para conseguir capacidades de elección, de resolución sin violencia y de solidaridad (DUVERGER).

La educación cívica no se consigue sólo con estrategias socioculturales de festivales contra el hambre o guerras sino con estilos de civismo que acu-

mulen bagaje cultural y axiológico ejercitado desde y en la convivencia cotidiana, atesorándolo para las nuevas generaciones, ampliando los contextos tan llenos de diferencias en sus creencias, motivaciones y expectativas de éxito.; de qué nos sirve importar patrones de tolerancia si luego no dejamos hablar “porque tenemos prisa, porque no es serio, etc...”. Las nuevas familias, complicadas, agotadas, pueden ser portadoras de insatisfacción, animémoslas en el estilo del acercamiento, donde se cuiden y respeten las libertades, identificando habilidades, recursos y objetivos para cambiar las cosas, partiendo de la base de que no tenemos por qué estar de acuerdo acerca de lo que es más importante. Las democracias pequeñas pueden ser catalizadoras de las grandes...

Las mediaciones sociales (familiares) como una conclusión de las pedagogías cívicas.

De ahí que entendamos que la ciudad deba tener constancia de todos sus recursos conciliadores, pues de este conocimiento las mediaciones tendrán un basto equipo de voluntades facilitadoras de la cooperación en los procesos de dificultad. La comunicación pedagógica debe pretender

que los receptores sean más tarde emisores también, que transmitan los diálogos constructivos y en consecuencia sean fuente de mensajes opuestos a la manipulación de unos por los otros. Para vencer tales situaciones las competencias deben ser suscitadas desde el ejemplo, el contagio, desde fuera, actuando con el poder moral capaz de influenciar. Las mediaciones han de tener poder (para luego ir cediéndolo), no pueden ser neutrales en lo concerniente a la convivencia pacífica.

Mediar ha de ser un potencial de formación ciudadana puesto que ofrece a las partes un terreno normativo de adquisición de habilidades, actitudes favorables al diálogo y aportación de información y contenidos para que se incorporen en las propias convicciones y sentimientos (REINA). En realidad, tal transferencia informativa es formativa y de interés social ya que persigue, como función oculta, el control de los comportamientos (autocontrol, dado que la intervención ha de pretender ser autoestructurante -CASTILLEJO-)

No debemos despreciar que la mediación exista como servicio específico ya que a pesar de los aspectos

puntuales del conflicto, su finalidad cívica pudiera ser conjugable con otros indicios de malestar y colabore en anticiparse a otros conflictos mostrando los refuerzos y las ventajas posteriores (BANDURA).

El proceso de mediación no ha de pasar por alto sus dos dimensiones: a) la instrumental, de comportamientos, recursos, trabajo., y b) la expresiva, aquella emocional, afectiva, de caricias... Pensamos que mientras la experimental es la responsable del proceso, la segunda responderá a la veracidad de las vinculaciones. Por ello insistimos en dejar hablar; la nueva ética sugiere que los acuerdos no deben forzarse.

Volviendo a la familias, se dice que parte de los traumas que acontecen

tras las separaciones tiene que ver con la marginación o utilización de los hijos en dichos procesos. Sería importante ayudar a superar el maniqueísmo (malo/bueno) con actitudes de no culpabilidad, ni de victimismos. Por lo general los padres que sufren el malestar de una convivencia difícil no están en condiciones de controlarse y acaban en muchos casos por degradar las relaciones problematizando las situaciones de disgregación, buscando complicidades a costa de los demás. Tal vez debiéramos ir encaminando nuestros servicios comunitarios hacia una pedagogía de la familia (QUINTANA) y, con ella, sin reparos, a una educación para el divorcio, que aporte competencias no sólo a los padres, niñas y niños, sino también a los profesionales y la sociedad toda.

Autor@s consultada@s

ARIÈS, Ph. (1991), BANDURA, A. (1983) CAMPS, V. (1998). CASAS, F (1998). CASTILLEJO, JI (1986), COLOM, AJ (1998). DELORS, J. (1996). DURKHEIM, E. (1975). DUVERGER, M. (1970). FAURE, E. (1987) GIL CALVO, E. (1993). CUNNINGHAM, C - DAVIS, H. (1988).). DE MAUSE, LI. (1974). HIRSCHMAN, (1986). MONTAGUT, T. (1997). ORTEGA ESTEBAN, J. (1996). PIAGET, J. (1971). QUINTANA, JM. (1993). REINA, F (1997). ROF CARBALLO, J. (1975). RUSSEL, B. (1988). SAVATER, F. (1997). SARASA, S. (1993). VERHELLEN, E (1995). WINTERSBERGER, H. (1994)

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

BIERACH,A (1992). *La imagen personal clave del éxito*. Mensajero, Bilbao.

FABRE. N (1972). *La educación familiar y sus problemas*

GALLI, N (1976). *La pedagogía familiar hoy*, Herder, Barcelona.

GARCIA HOZ,V (1990). *La educación del estudiante en la familia*. Temas de hoy, Madrid.

GORDON,Th. (1977) PET. *Padres eficazmente preparados*. Diana, México.

GRÜNDEL,J (1976). *Los padres en la formación de la conciencia infantil*. Guadalupe, Buenos Aires.

HAUCK, P (1990). *Cómo conseguir educar a sus hijos con acierto*. Deusto,

Bilbao.

HERBERT,M (1988). *Vivir con adolescentes*, Planeta, Barcelona.

MAUCO,G (1978). *Educación de la sensibilidad en el niño*. Aguilar, Madrid.

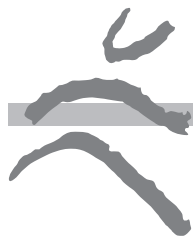
ISAMBERT,A. (1972). *La educación de los padres*. Miracle, Barcelona.

RINN,R-MARKLE,A (1977) *Paternidad positiva*. Trillas, México.

RIOS,JA. (1983) *Crisis familiares*. Narcea, Madrid.

TUSQUETS,J (1958) *Revisión de la pedagogía familiar*. CSIC, Madrid

VILCHEZ,L (1985) *Conflictos matrimoniales y comunicación*. Narcea, Madrid.



Deontología Psicológica en el ámbito forense

MIGUEL ÁNGEL SORIA VERDE, ELENA GARRIDO Y
RAQUEL GONZÁLEZ BUISÁN

INTRODUCCIÓN

El 22 de Mayo de 1987 se aprobó el Código Deontológico del Colegio Oficial de psicólogos a nivel estatal, a raíz de unas jornadas de Trabajo "cuyo objetivo primordial fue la elaboración del proyecto del código deontológico del psicólogo como iniciativa propia (y no dependiendo de la Administración)" (Clemente, 1995)

Posteriormente, el 2 de Noviembre de 1989, fue aprobado el Código Deontológico del Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya, y que regula, de forma independiente, la praxis de todos aquellos psicólogos colegiados en su sede (COPC, 1989). En este código nos basaremos para la genera-

ción de este artículo y sus explicaciones posteriores.

Los motivos de crear un Código Deontológico (bien sea estatal o autonómico) son muy variados y se han estudiado antes de la generación de los mismos en sus sedes originarias. Así, los más citados son (Clemente, 1995; COPC, 2000; Soria, 2002):

- "La defensa del usuario o consumidor, así como la del profesional que presta el servicio".

- En relación a los aspectos jurídico-económicos, no hay que olvidar que el psicólogo "debe atenerse a las leyes fiscales".

- El psicólogo debe, además, "ate-

nerse a las leyes que sobre el trabajo rigen en la sociedad”.

- También ha de prestar atención a las normas que rigen “dentro de unas organizaciones y ambientes determinados, que poseen sus normas características”.

- Se debe asumir que la actuación del psicólogo “puede causar perjuicios a los usuarios (...) y la existencia del código deontológico y de una comisión deontológica asegura dos cuestiones: un control sobre los profesionales y (...) hacen que el usuario (sea) consciente de que existen organizaciones que velan por sus derechos”.

- “El psicólogo ha de conocer y saber que está vinculado a los preceptos y obligaciones generales propios de su condición humana, de la bioética, de las ciencias de la salud y de su propio código deontológico”

- Se deben atender los principios básicos de la bioética: “de no maleficencia, de justicia, de beneficencia y de autonomía del paciente”.

Debido a la especificidad de la profesión de Psicólogo y aún más en cuanto al ámbito de la Psicología Forense se refiere, se hace necesario un análisis en profundidad de las características deontológicas y éticas que a los profesionales de este gremio

siempre nos acompañan. Desde hace unos años, y con una presencia cada vez mayor, los psicólogos hemos ido sentando nuestras bases en el campo jurídico para aplicar nuestros conocimientos en servicio de la justicia. Así, “El progreso histórico de nuestro país ha permitido una incipiente simbiosis de la psicología con el mundo del derecho. (...) Hay que tener presente, no obstante, que este proceso en ocasiones no es fácil, ya que la justicia tiene una propia tradición dilatada y sólida” (...) “Es en este proceso y en estos campos, donde hemos de situar los conflictos éticos y deontológico del ejercicio de la profesión” (COPC, 1998).

Dentro de la jurisprudencia que se genera en cuanto a mala praxis en Catalunya, el sector más afectado es el de la Psicología Jurídica o forense. Esto es así debido a las características de esta especialidad. A diferencia de otros psicólogos, el forense suele aportar información a un juez que, en algunos casos, no beneficiará al evaluado. Además, al haber dos partes contenciosas en los procesos judiciales, una de estas siempre quedará más descontenta por la sentencia dictada que otra. Además, hay aspectos de la propia deontología psicológica que se adaptan, para que el Psicólogo

Forense pueda ejercer su profesión con libertad pero entre dos partes legítimamente contrapuestas. Esta adaptación se basa en la interpretación que se puede hacer de dicho Código ya que "el Código establece normas básicas y orienta desde la globalidad y da un amplio margen al sentido común, a la conciencia y a la actuación conjunta, cohesionada, en ocasiones intangible, de los diversos sectores y especialidades." (COPC, 1998).

El presente artículo se centrará en explorar las características de la deontología que acompaña a los Psicólogos Forenses, además de un análisis de los artículos del Código Deontológico que son aplicables a los Psicólogos Forenses y que son susceptibles de una interpretación adaptada a las características de esa especialidad.

ARTÍCULOS DEL CÓDIGO DEONTOLÓGICO

Diversos artículos del Código Deontológico del Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya, afectan de manera muy directa a los Psicólogos Forenses. En este punto los analizaremos, tanto los que desde el mismo Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya se proponen (COPC, 2000)

como los que desde aquí también consideramos relevantes para la práctica forense. Así, finalmente los artículos destacables son:

- **Art. 6:** *La profesión del psicólogo se rige por principios comunes a toda la deontología profesional: respeto a la persona, protección de los derechos humanos, sentido de la responsabilidad, honestidad, sinceridad con los clientes, prudencia en la ampliación de los instrumentos y técnicas, competencia profesional y solidez de la fundamentación científica de sus actividades profesionales.*

- **Art. 8:** *Todo psicólogo ha de informar, al menos a los organismos colegiales, de la violación de los derechos humanos que llegue a conocer a través de su práctica profesional, una vez agotadas todas las posibilidades de intervención psicológica para evitarla.*

- **Art. 11:** *El psicólogo será sumamente cauteloso, prudente y crítico en su intervención profesional ante nociones y términos que fácilmente pueden degenerar en etiquetas devuadoras y discriminatorias.*

- **Art. 15:** *El psicólogo defenderá, independientemente del lugar y la posición que ocupe, su independencia respecto al uso de sus conocimientos*

tos y la aplicación de las técnicas que le son propias.

- **Art. 19:** Cuando los objetivos de la práctica profesional del psicólogo confluyan con la de otros profesionales, es conveniente y en algunos casos necesaria la colaboración interdisciplinaria, sin perjuicio de las competencias y los conocimientos de cada uno de ellos.

- **Art. 20:** El psicólogo ha de rechazar el llevar a cabo su intervención cuando existan serios indicios de que su participación puede ser mal utilizada en contra de los intereses legítimos de las personas, grupos, instituciones y comunidades.

- **Art. 22:** Al hacerse cargo de una intervención sobre personas, grupos, instituciones y comunidades, el psicólogo informará adecuadamente sobre las características esenciales de la relación establecida y los objetivos que se proponen. En el caso de menores o legalmente incapacitados, se informará, además, a los padres o tutores.

- **Art. 27:** El psicólogo vigilará no crear ni mantener falsas expectativas, que posteriormente sea incapaz de satisfacer.

- **Art. 39:** La información que el psicólogo recoge en el ejercicio de su profesión, está sometida al derecho y el deber del secreto profesional, del

cual tan solo estará exento por autorización expresa del cliente o por supuestos legales.

Además de los anteriores, propuestos por el Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya (COPC, 2000), también se consideran relevantes los siguientes:

- **Art. 18:** El psicólogo no desacreditará a colegas u otros profesionales que trabajen a partir de los mismos u otros supuestos teóricos y/o metodológicos... (este artículo es aplicable en los casos periciales en los que se ha de hacer un contrainforme o revisar la actuación veraz de un compañero)

- **Art. 25:** Cuando una determinada evaluación o intervención psicológica tenga una estrecha relación con otras áreas disciplinares y competencias profesionales, el psicólogo tratará de asegurar las correspondientes conexiones, bien por el mismo, bien indicando y orientando en este sentido a su cliente (sobre la relación del Psicólogo Forense o Perito con las otras disciplinas implicada en el ámbito judicial, como los jueces, fiscales, abogados, médicos forenses, etc.)

- **Art. 28:** Tampoco se prestará a situaciones confusas en que su papel y funciones sea equívocas o ambiguas (clarificación de todos los aspectos a

evaluar en un peritaje y del papel que asumirá).

- **Art. 40:** *Cualquier sujeto de una exploración o intervención psicológica solicitada por otra persona o institución tiene derecho a ser informado, el y/o sus padres o tutores, de la exploración y el destinatario del informe psicológico resultante (anotar en la pericial si ha sido citado y no se ha presentado, explicarle al evaluado el motivo de dicho informe, su solicitante, los derechos que le asisten etc.)*

- **Art. 41:** *Asimismo, tiene derecho a recibir información sobre el contenido del citado informe para que no se derive un grave perjuicio para el cliente o el psicólogo (respecto a la devolución del informe pericial que en este caso, será a las autorizaciones judiciales, no al sujeto en sí mismo, aunque le asiste el derecho de poder acceder al mismo).*

- **Art. 42:** *Las enumeraciones o listas de sujetos evaluados donde consten el diagnóstico y los datos de evaluación que sean requeridas por otras instancias, a efectos de planificación, obtención de recursos u otros, deberán de entregarse sin el nombre ni los datos de identificación del sujeto, siempre y cuando no sea estrictamente necesario (Sobre la privacidad de datos y la posible utilización de los mismos).*

SOBRE EL ROL PROFESIONAL DEL PERITO

Los diferentes roles

Un Psicólogo Forense al actuar a nivel forense, puede actuar de diferentes formas ante un tribunal, dentro de la parte probatoria del proceso y con cuatro posibles roles dentro del proceso (COPC, 2000; Soria, 2002):

- **Testigo.** Describe hechos observados y aporta información relativa al proceso. Así "tendrá su origen en la proposición de prueba de alguna de las partes". Facilita información sobre las situaciones vividas o analizadas como profesional de una determinada disciplina.

- **Perito.** Aquel que emite un dictamen "de acuerdo a un atento examen de los extremos sometidos a su consideración (...) y finalmente exteriorizarlos en forma de conclusiones - respuestas a los puntos litigiosos por los cuales fue consultado". Es nombrado formalmente por el juez, aunque sea solicitado por una de las partes, y no actúa en el juicio a no ser que se considere oportuno por las partes (y el juez) para aclarar puntos del mismo, y en todos los casos, para ratificarse del informe.

Testigo cualificado. Se refiere a la persona que "poseyendo determinados conocimientos técnicos o artísti-

cos, tiene constancia de un hecho, en virtud precisamente de sus especiales conocimientos, y se le llama al proceso para que refiera todo lo que sepa de ello". Así, puede aportar información psicológica a un hecho percibido como testigo.

- **Asesor.** "Se caracteriza por asesorar a una de las partes o al juez / tribunal (...) En el caso del órgano decisorial, el asesoramiento tiene como objetivo esencial facilitar información relevante sobre las pruebas aportadas, y en segundo término en el proceso decisorial del veredicto. Cuando colabora con las partes, hecho más habitual, su función esencial se dirige a facilitar nuevas pruebas y mejorar la presentación de las mismas, así como las habilidades del abogado / fiscal".

Los diferentes informes

Así, un Psicólogo a nivel forense, puede aportar diferentes informes ante un tribunal:

- **Pericial:** Elaborado después del nombramiento y tiene como objetivo responder a las preguntas solicitadas judicialmente.

- **Documental:** Elaborado como consecuencia de un contacto o conocimiento de un sujeto relacionado con su actividad profesional. Tiene como objetivo describir aquellos elementos sobre

los cuales considera el Tribunal o Juez que puede tener información relevante.

Conflictos de rol

En una situación forense en la que actúe un Psicólogo Forense, dos son los conflictos de rol de mayor frecuencia:

- **La peritación de un cliente anterior.** En estos casos se deberá recusar el peritaje, alegando una relación previa con el evaluado, no pudiendo mantener así la imparcialidad que en un momento anterior se le comunicó al cliente por aquellos momentos. Así, se deberá informar al juez sobre este hecho y además, ser conocedor de que nuestros informes privados podrán ser solicitados como prueba documental en el tribunal, por el tribunal, las partes o el propio cliente.

- **La obediencia al tribunal (confidencialidad).** Dejando de lado todos los motivos por los que un Psicólogo Forense puede recusar realizar un informe y que son totalmente lícitos (p. Ej. amistad / enemistad manifiesta con alguna de las partes), uno de los puntos que más afectan la calidad de un buen peritaje es la confidencialidad que de per se un psicólogo ha de cumplir y que en caso de los peritajes se pierde a instancias del juez. Así, se deberá informar al evaluado de que

toda la información que aporte en su análisis (y que tenga relación con el motivo del peritaje) deberá ser revelada al juez, eximiendo así, una posible vulneración del Código Deontológico (Mala Praxis) en relación a este punto.

OBLIGACIONES ÉTICAS Y DERECHOS DEL PERITO

Diversos principios éticos rigen la conducta del Psicólogo y, en concreto, del Psicólogo Forense. Muchos están contemplados en el Código Deontológico, pero muchos otros se basan en principios éticos humanos y morales de la propia persona, independientemente de la profesión que ejerza. A continuación se detallan los principios más relevantes (Jiménez, 2002):

- De respeto a la persona. No atentar a la libertad de la persona, a su integración física o psicológica, torturar o maltratar.

- Acatamiento democrático.

Mantenerse en el ámbito de la legalidad.

- Responsabilidad. En cuanto a la independencia, la imparcialidad y la científicidad de los métodos y la objetividad en la obtención de datos.

- Independencia. En cuanto a la organización autónoma del ejercicio libre de la profesión, o bien como capacidad de decidir el contenido teórico de la prestación profesional

sólo en base a los propios conocimientos.

- Imparcialidad.

- Lealtad profesional. Es el que mayor relación tiene con la relación entre profesionales (de la propia o de otras disciplinas). Guarda relación con el respeto hacia los otros profesionales, con la derivación lícita de casos, de la competencia desleal, etc.

- Honestidad - Sinceridad: Respetar la confesión religiosa de los clientes, además de otras opciones personales, no alargar innecesariamente el proceso terapéutico o evaluador, no discriminar, etc.

- Consentimiento Informado:

Aclarar al evaluado el motivo del peritaje y informarle de las acciones que se van a suceder, además de la obligatoriedad de revelar la información al juez, con el objeto de que el cliente proporcione consentimiento informado antes y durante la intervención (EFPA, 2004)

- Confidencialidad. "El cliente presupone en el perito el secreto profesional (...) y que este ha de respetar a la hora de transmitir la información al abogado (...) aunque este (el abogado) considere conveniente tratar determinados aspectos para la defensa de su cliente" (COPC, 2000)

- De competencia profesional.

Suficiente preparación profesional como para afrontar un caso, que los informes sean claros y rigurosos.

- Interdisciplinariedad. Actuar en cooperación con otras disciplinas, anexas a la Psicología Forense (medicina, criminología, antropología, etc.).

- Progresión científica. Contribuir a dicho progreso con la investigación y el traspaso de conocimientos.

Por otro lado, y respecto a los errores periciales (mala praxis), las diez conductas antiprofesionales que se han considerado más frecuentes en la praxis del perito (sobretudo en el ámbito familiar) son (del Río, 2000):

- Establecer conclusiones sobre aspectos personales y/o psicológicos de una persona no entrevistada y basándose exclusivamente en la información de otra.

- Ser parcial.

- Revelar datos de una persona sin que esta haya dado su autorización.

- Recabar datos irrelevantes para el objetivo del informe y que atentan contra la intimidad de las personas (no centrarse en el objetivo del peritaje).

- Evaluar a menores de edad sin el consentimiento de alguno de sus progenitores.

- Usar etiquetas diagnósticas de forma indiscriminada, atentando contra la dignidad de los sujetos.

- Utilizar términos poco científicos y/o devaluadores para referirse a algún/os sujeto/s del informe.

- No utilizar pruebas diagnósticas contrastadas en el ámbito científico.

- Elaborar informes carentes de un rigor científico mínimo indispensable.

- Extraer conclusiones a partir de juicios de valor personales, comentarios de terceras personas, hechos aislados, etc. sin que existan argumentos científicos que las avalen y en consecuencia, sin que se puedan probar.

"Para prevenir el error de método lo más prudente es contrastar las conclusiones a las que se va llegando con otros medios para poder valorar su resistencia y seguridad. En tal sentido, nada mejor que realizar la tarea profesional investigadora mediante diferentes métodos e instrumentos de modo que se puede llegar a la misma conclusión por distintos métodos o distintos caminos tomando en consideración la posible relatividad que pesa sobre la síntesis a la que se ha llegado" (COP, 2004)

ASPECTOS TÉCNICOS DE LA PERITACIÓN

Dependiendo de cada caso, el perito recogerá un mayor o menor volumen de información final, además de que será diferente entre casos:

pruebas psicométricas, entrevistas, observación conductual, etc. Que se referirán al/ a los evaluado/s o a allegados que puedan arrojar luz a instancias de una mejor evaluación.

Obviamente, no todo el volumen de información se entrega tal cual se obtiene, sino que se condensa en un único informe que responda al motivo del peritaje. La estructura de dicho informe también debe seguir un patrón o estructura coherente y que también asegurará la plasmación de los datos necesarios. La estructura básica es la siguiente (Soria, 2002):

- Introducción (identificación del perito, señalamiento del motivo del peritaje de forma literal. Etc.)
- Metodología (Fechas, computo de horas de evaluación, pruebas practicadas, etc.)
- Resultados (Análisis de los resultados obtenidos en las distintas pruebas practicadas)
- Conclusiones (Respuesta a cada una de las preguntas del motivo del peritaje)
- Recomendaciones (aquellos elementos ofrecidos al Tribunal o Juez para que sean tenidos en cuenta a la hora de dictar sentencia).
- Cierre (Citación de organismo solicitante, y identificación del autor).

Sobre los datos recogidos en el peritaje

En general, a no ser que sea así expresado en la demanda "no es obligación ética de estricto cumplimiento que aparezcan los resultados numéricos obtenidos en los cuestionarios y pruebas psicológicos" (COPC, 2000), al igual que las respuestas literales del evaluado a no ser que sean citadas en el informe de forma entrecomillada y por ser extremadamente relevantes.

Por otro lado, hay que recordar de nuevo, que la información ha de adecuarse al motivo de la demanda, sin añadir datos circunstanciales o pobres que no añadan información a lo ya aportado y que perjudiquen innecesariamente al evaluado. "No sólo es importante éticamente el contenido sino también la manera cómo se expresa dicho contenido; es decir, las formas deben ser proporcionadas al contenido y las mismas formas, por sí mismas, deben ser buenas y adecuadas" (Bermejo, 2004).

Así, la posibilidad de omitir datos perjudiciales del evaluado en el peritaje, "podrá producirse siempre que no afecten a los principios descritos anteriormente y no sean relevantes para la valoración y objetivos del peritaje" (COPC, 2000).

RELACIÓN PERITO-CLIENTE

La relación que se establece entre el perito y el cliente debe ser meramente profesional. Ante una solicitud de peritaje, son varios los aspectos deontológico que afectan, siendo uno de los primeros (y principales) la aceptación del mismo. En el ámbito del peritaje privado (o de parte), cualquier motivo para recusar un peritaje es válido, pero en el ámbito oficial, cuando el perito es seleccionado por el juzgado, la opción de rechazar el peritaje estará regulada además de por el Código Deontológico, por "las causas incluidas en los artículos que regulan la actuación de los peritos ante los tribunales" (COPC, 2000), de no ser así, el "no acudir al llamamiento del juez instructor sin alegar causa justa supone responsabilidad penal castigada con una multa de cinco a veinticinco mil pesetas (de 30 a 150) que se impone en el acto (420 Ley de Enjuiciamiento Criminal)" (Yáñez, 2002). Tan sólo cuando el perito es nombrado por el juez puede rechazarlo si "existen unas circunstancias que incapacitan a una persona a realizar actuaciones periciales: Parentesco, Interés en la causa, Amistad Íntima, enemistad manifiesta" (Jiménez, 2002)

RELACIÓN PROFESIONAL

La práctica de la pericia no sólo se basa en la relación entre el perito y el evaluado, sino que hay que mantener estrechas relaciones con otras profesiones e, incluso, con colegas de la propia disciplina. "Estas relaciones vienen marcadas por estándares éticos generales para la relación entre profesionales como el derecho a la independencia de cada profesional, y el respeto a las competencias, formas de trabajar y normas éticas del otro profesional" (COPC, 2000)

En muchas ocasiones, en las aportaciones documentales que nos encontraremos en los peritajes, habrá informes anteriores de otros colegas que nos veremos obligados a analizar, estudiar y, en algunos casos, criticar. Como dice el art. 18 del Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya: El psicólogo no desacreditará a colegas u otros profesionales que trabajen a partir de los mismos u otros supuestos teóricos y/o metodológicos... Aún así, la pericia psicológica también puede incluir este aspecto, el contrainforme, y sin prejuicio del profesional creador de dicho informe, hay que ser imparcial y objetivo en el análisis documental. Como ya se ha comentado en puntos anteriores, éste artículo es otro de

los conflictivos para el Psicólogo Forense.

Otra de las relaciones cruciales para la correcta relación de un peritaje (sobretudo en el ámbito de la pericial privada), es la del perito con el abogado. "El perito tiene libertad para considerar las opiniones del abogado en la medida y el nivel que él lo estime conveniente (...) Se considera una falta ética grave aceptar las directrices del abogado si van en contra de la convicción del perito". (COPC, 2000)

CONCLUSIONES

A lo largo de la redacción de éste artículo, se ha ido detallando la especialidad de los Psicólogos en el ámbito forense. Como se ha ido viendo, el psicólogo no sólo se ve influido por la aplicación del Código Deontológico, sino también por muchas otras reglamentaciones, desde la propia moral del individuo hasta la Ley de Enjuiciamiento Criminal.

Con la redacción de este artículo se ha pretendido aclarar la función del

perito psicológico en cuanto a sus características deontológicas se refiere. Así, hemos ido viendo como ciertos aspectos de la deontología son cruciales para el buen desarrollo de una peritación, como son, por ejemplo, la confidencialidad, imparcialidad, profesionalidad, etc.

Además, se ha ido viendo como se hace necesaria, desde las comisiones de Psicología Jurídica de los Colegios Oficiales de Psicólogos, una adecuación y control de las premisas del Código Deontológico que, no por propia voluntad del perito, se verán vulneradas en una situación concreta y de tipo jurídico - pericial.

La deontología es uno de los aspectos más importantes del ejercicio de un psicólogo y, aunque la situación judicial proteja al perito de todas estas dificultades, no estaría de más un análisis en profundidad del Código Deontológico para sentar una baremación o unos criterios más adecuados para esta especialidad dentro de la psicología que tantos problemas genera.

BIBLIOGRAFÍA

- Bermejo, V. (2004) *"Vulneración y no vulneración en informes psicológicos sobre abusos sexuales"* En *"Ética y Deontología para Psicólogos"*. Madrid: COP
- Clemente, M. (coord.) (1995) *"Guía Jurídica del Psicólogo"* Madrid: Pirámide (pp. 29 - 39)
- COPC (1989) *"Codi deontologic"*. Barcelona: COPC (www.copc.org)
- COPC (1998) *"Ètica i deontologia de la intervenció professional en el camp psicològic"*. En *Materials del COPC num. 3*. Barcelona: COPC. (www.copc.org)
- COPC (2000) *"Tòpics ètics relacionats amb la peritació"* En *Materials del COPC num. 8*. Barcelona: COPC (www.copc.org)
- EFPA (2004). *"Metacódigo de Ética de la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos"*. En *"Ética y Deontología para Psicólogos"* Madrid: COP.
- Jiménez, F (2002) *"La deontología profesional: Garantías científicas y éticas en el ejercicio profesional"*.
En www.usal.es/~fjimenez/asignatura/TEORIA/Deonto.pdf
- Río Sánchez, C. del (2000) *"Deontología profesional. Informes de parte en conflictos matrimoniales: Implicaciones deontológicas"*. En *Infocop 10*, 15 - 20. www.cop.es/info-cop
- Soria, M. A. (2002). *"Fundamentos de la Psicología penal forense"* En Soria, M. A. (coord.) *"Manual de Psicología Penal Forense"*. Barcelona: Atelier.
- Soria, M. A. (2002). *"La evaluación de la victimización criminal"* En Soria, M. A. (coord.) *"Manual de Psicología Penal Forense"*. Barcelona: Atelier.
- Yáñez, R. (2002). *"El peritaje Psicológico en el enjuiciamiento Criminal"* En Soria, M. A. (coord.) *"Manual de Psicología Penal Forense"*. Barcelona: Atelier.

Los malos tratos infantiles causan la muerte de 3.500 menores al año en los 27 países más ricos del mundo.

España encabeza la lista de los países donde el número de muertes es casi insignificante, sólo un 0,1 por ciento de cada 100.000 menores de 15 años fallece por malos tratos. La voz de alarma salta en Estados Unidos, México y Portugal, donde los índices se disparan hasta el 3,7 por ciento por cada 100.000 niños.

(ABC, 19 Septiembre 2003)

Condenado a prisión por abusar de sus hijos de dos y tres años.

La Audiencia de Madrid a condenado a Francisco C. C., a 18 años de prisión y 12 de inhabilitación para el ejercicio de la patria potestad por abusar sexualmente de forma repetida de dos de sus cuatro hijos, que tenían tres y dos años de edad en el momento de los hechos. El fallo prohíbe al reo acercarse a menos de 500 metros de su familia.

(El País, 22 Junio 2.004)

Siete mil menores de edad quedan embarazadas al año en España, y la mitad de ellas abortan.

Los embarazos de adolescentes bajaron desde 1990 a 1997 y se incrementaron después hasta 2001.

El CSIC aboga por incidir en la educación sexual desde edades tempranas, "con campañas constantes y regulares", para prevenir las gestaciones no deseadas.

Los abortos también aumentaron entre las mujeres de 45 a 59 años, pasando de un 32% en 1990 a un 35% en 2001. La interrupción del embarazo no debe "fomentarse como un método de planificación familiar.

(ABC, 7 Julio 2.004)

La chica asesinada en Murcia recibió un centenar de golpes brutales en el cuerpo.

La autopsia revela un ensañamiento que ha sobrecogido a los forenses.

La distinta coloración de los hematomas demuestra que las lesiones le fueron inferidas a lo largo de varios días. Ana María vivió un infierno antes de morir.

La familia de la fallecida acusa de encubrimiento a la muerte del novio.

(ABC, 7 Julio 2.004)

RECORTES DE PRENSA

Abusa de su hermana y no va a la cárcel "por su rol de primogénito"

Pedían 8 años de prisión. La Audiencia Provincial ha condenado a Sergio R.S. de 25 años, a pagar una multa de 7.200 euros por haber abusado sexualmente de su hermana pequeña durante dos años. Aunque el Fiscal pedía para el imputado ocho años de prisión, la sentencia de la Audiencia señala que los abusos se produjeron sin violencia y en el "seno de una familia desestructurada en el que Sergio asumió el rol de primogénito".

(La Razón, 24 Julio 2.004)

Detenido un hombre en Vitoria acusado de la muerte de su hijo de tres años de edad.

El padre, que se había autolesionado, aseguró que fueron atacados por varias personas con armas blancas, pero la Ertzaintza no le creyó.

Los hechos se produjeron a primera hora de la tarde de ayer en el portal número cinco de la calle Campo de los Palacios, en el barrio de Adorza (Vitoria).

(El Mundo, 6 Agosto 2.004)

INSÓLITO PERO CIERTO

Acusado de maltratar a su hijo de mes y medio.

Un joven de Cazalla de la Sierra, de 19 años, fue detenido por un presunto delito de malos tratos a su hijo, de apenas mes y medio. El pequeño ya fue atendido en el mismo hospital y con los mismos síntomas a la semana de su nacimiento. El acusado fue puesto en libertad.

Asesina a un niño y lo sirve de comida.

Nathaniel Bar-Jonah, de 43 años, ha sido acusado de matar y despedazar a un niño de diez años, en Montana, Estados Unidos, además cocinó la carne del pequeño y se la ofreció con toda naturalidad a sus vecinos. El detenido se declaró inocente, pero si se demuestra su culpabilidad podría ser condenado a la pena capital.

Según el informe de Naciones Unidas El estado de la población mundial 2000, al menos una de cada tres mujeres ha sido golpeada, obligada a mantener relaciones sexuales o ha padecido algún tipo de abuso. Y hay más cifras terribles: al menos 60 millones de niñas han sido víctimas de abortos selectivos, infanticidio o abandono.

Cadena perpetua para la pareja que maltrató hasta la muerte a una niña.

Teresa Kousao y Carl Manning pasarán el resto de sus vidas en una prisión londinense por la muerte de Anna Climbie, una niña de ocho años a la que salvajemente maltrataron durante dos años. Cuando la policía encontró su cuerpo, éste presentaba 128 moratones y síntomas de malnutrición.

Parricidio involuntario con un arma de fuego.

Joaquín Vera, de 17 años, natural de Viladecans (Barcelona), falleció como consecuencia del disparo que efectuó su padre, al parecer de forma accidental. La pistola de fuego se disparó cuando el padre la sostenía de forma amenazante sobre la cabeza de su hijo, lo que provocó la muerte del joven de forma instantánea.

Cifras para reflexionar.

Una encuesta realizada en Ginebra (Suiza) indica que el 34% de niñas y el 11% de niños ha sufrido algún tipo de abuso sexual. Un hecho destacable es que un tercio de las víctimas indicó que su agresor tenía menos de 18 años.

AGENDA

VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia Violencia y Juventud

Valencia, 14 y 15 de Octubre de 2004

Organiza: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia
Secretaría: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia
C/ Pintor López, 7-1º-1ª
46003 - Valencia
Tlfno.: 96 391 97 64
Fax 96 391 97 52
E-mail: secretaria_crs@gva.es

CONVÍVERE 2004

I foro social por unas relaciones familiares sin violencia

Elche, 29, 30 y 31 de Octubre de 2004

Organiza: Ayuntamiento de Elche
Secretaría: TARSA OPC
C/ Escultor Capuz, 2, entlo. Izda.
03203 - Elche (Alicante)
Tlfno.: 965 453 556
Fax 966 613 563
E-mail: convivere@tarsacom.com

VII Congreso Estatal Infancia Maltratada

Madrid, 25-26 de Noviembre de 2.004

Organiza: Asociación Madrileña para la Prevención de los Malos Tratos a la Infancia, APIMM
Secretaría Congreso: TUR CONGRES (Srta. Paz Vacciano)
C/ Gran Vía, 88
Grupo ascensores, 4 - Pta. 11
28013 - Madrid
Tlfno.: 91 559 42 19
Fax 91 541 20 37
E-mail: turcongres@e-savia.net

VII Congreso Estatal del Voluntariado

Las Palmas de Gran Canaria, 24, 25 y 26 de Noviembre de 2.004

Organiza: Gobierno de Canarias
Secretaría Congreso: Dirección General de Servicios Sociales
C/ Profesor Agustín Millares Carló, 18
35071 - Las Palmas de Gran Canaria
Tlfno.: 928 455 997 / 928 306 760 / 928 307 123
E-mail: tarmmel@gobiernodecanarias.org

NORMAS PARA LA ADMISIÓN DE TRABAJOS Y SU PUBLICACIÓN

BIENESTAR Y PROTECCIÓN INFANTIL es la Publicación Oficial de la Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil, FAPMI y. Pretende difundir conocimientos relevantes sobre el maltrato y la protección a la infancia y a la adolescencia.

Envío de manuscritos a la Secretaría de la Revista:

Los trabajos enviados para su posible publicación a la Revista Bienestar y Protección Infantil, versarán sobre cualquier temática relevante en los ámbitos de la promoción y protección de los derechos de la infancia y la adolescencia.

Los manuscritos enviados serán trabajos originales que no hayan sido publicados ni estén siendo considerados para publicación en otras revistas o libros.

Los artículos enviados a Bienestar y Protección Infantil deben acompañarse de una carta firmada por todos los autores del trabajo, manifestando que:

- El manuscrito es remitido en exclusiva a Bienestar y Protección Infantil, y que no está enviado a cualquier otra publicación (ni sometido a

consideración), que no ha sido publicado previamente ni en todo ni en parte. Estas restricciones no son aplicables a los resúmenes derivados de las presentaciones en Congresos u otras reuniones científicas.

- Los autores son responsables de la investigación.

- Los autores han participado en su concepto y diseño, análisis e interpretación de los datos, escritura y corrección del manuscrito, así como que aprueban el texto final que ha sido enviado a Bienestar y Protección Infantil.

- En caso de estudios sobre productos comerciales, los autores no poseen acuerdo alguno con las compañías cuyos productos aparecen en el manuscrito enviado. En el caso de existir alguna relación, deberá ser indicado para discutir con los autores implicados y si debe ser referido en la publicación y de qué forma.

Todos los trabajos aceptados quedan como propiedad permanente de Bienestar y Protección Infantil, y no podrán ser reproducidos en parte o totalmente sin permiso de la misma.

Los artículos se enviarán mecanografiados en papel Din A-4 (cuatro

copias de todo el contenido), acompañando necesariamente una copia en soporte informático seguro (diskette o, preferentemente, CD), debiendo éste estar etiquetado y haciendo constar en la etiqueta el nombre y formato del fichero. Se aceptarán manuscritos recibidos por correo electrónico de forma provisional para agilizar los procedimientos, pero su aceptación definitiva estará condicionada a la recepción de la copia en soporte papel.

Todos los manuscritos se enviarán al Dr. Jesús García Pérez a FAPMI, Revista Bienestar y Protección Infantil, C/ Delicias, 8 - entreplanta, 28045 - Madrid.

Normas para la elaboración de manuscritos:

Recomendamos usar formato Word (u otro compatible), tipo de letra Arial, Times New Roman o similar, tamaño 10 a 12, interlineado 1,5 a 2 y márgenes no inferiores a 2,5 cm. La extensión máxima del trabajo no será, en general, mayor de 25 hojas, incluyendo tablas y figuras.

Es recomendable evitar el uso indiscriminado del formato **negrita**, *cursiva* y subrayado.

Las páginas estarán numeradas consecutivamente.

Cada manuscrito deberá tener una portada aparte en la que se indiquen el título, la autoría y los datos (filiación institucional, dirección, correo electrónico, fax...) de los autores y autoras, así como fecha de envío.

La segunda página de todos los textos deberá incluir un resumen en castellano y en inglés que no sobrepase las 250 palabras. El resumen en inglés permitirá la inclusión de las publicaciones en los buscadores electrónicos internacionales. Se adjuntarán también las palabras clave, tanto en castellano como en inglés.

Las referencias bibliográficas en los manuscritos enviados a la Revista pueden ajustarse tanto a las normas Vancouver (comúnmente utilizadas en las publicaciones médicas), como a las normas APA (comúnmente usadas en las ciencias sociales).

Bibliografía:

Las citas bibliográficas deben ser numeradas consecutivamente por orden de aparición en el texto en números volados. La referencia de artículos de revistas se hará en el orden siguiente: autores, empleando el o los apellidos seguido de la inicial del nombre, sin puntuación, y separado cada autor por una coma; el título completo del artículo en lengua origi-

nal; el nombre de la revista según abreviaturas del Index Medicus, disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/jrbrowser.cgi> año de aparición, volumen e indicación de la primera y última página. Deben mencionarse todos los autores cuando sean seis o menos; cuando sean siete o más deben citarse los seis primeros y añadir después las palabra "et al.". Un estilo similar se empleará para las citas de los libros. A continuación se exponen tres ejemplos:

• **Artículo**

Trenchs Sáinz de la Maza V, Cambra Lasaosa FJ, Palomeque Rico A, Balcells Ramírez J, Serinúa Ramírez C, Hermana Tazanós MT et al. Limitación terapéutica en cuidados intensivos. *An Esp Pediatr* 2002; 57:511-7

Valls Soler A, Páramo Andrés S, Centeno Monterubio C, Ansó Oliván S, Gortazar Arias P, López de Heredia I, et al. Morbimortalidad en recién nacidos de muy bajo peso en el control de la calidad de la asistencia perinatal. *An Pediatr (Barc)* 2003; 58:464-70

Nota: Debido al cambio de título de *Anales de pediatría*, los artículos deben referenciarse como *An Esp Pediatr* para la bibliografía anterior

a diciembre de 2002 y como *An Pediatr (Barc)* para la bibliografía posterior a enero de 2003.

• **Libro**

Carroll JL, Loughlin MG.

Obstructive sleep apnea syndrome in infants and children: Diagnosis and management. En: Ferber R, Kryger M, editors. *Principles and practice of sleep medicine in the child*. Philadelphia: WB Saunders, 1995; p. 163-91.

• **Capítulo de libro**

Blines JE. Dolor abdominal crónico y recurrente. En: Walker-Smith JA, Hamilton JR, Walker WA editors. *Gastroenterología pediátrica práctica*. 2ª ed. Madrid: Ediciones Ergon, 1996; p. 25-37.

No deben incluirse en la bibliografía citaciones del estilo de "comunicación personal", "en preparación", "sometido a publicación" o de resúmenes de Congresos que no estén publicados en una revista científica. Si se considera imprescindible citar dicho material debe mencionarse su origen en el lugar correspondiente del texto.

Para elaborar la bibliografía puede consultar las normas de Vancouver (edición 1997). Disponible en: <http://www.icmje.org>

Tablas:

Deben ser numeradas en caracteres árabes por orden de aparición en el texto. Serán escritas a doble espacio, no sobrepasarán el tamaño de un folio y se remitirán en hojas separadas. Tendrán un título en la parte superior que describa concisamente su contenido, de manera que la tabla sea comprensible por sí misma sin necesidad de leer el texto del artículo. Si se utilizan abreviaturas deben explicarse al pie de la tabla. Debe evitarse presentar los mismos datos en texto, tablas y figuras.

Figuras:

Tanto se trate de gráficas, dibujos o fotografías, se numerarán en caracteres árabes de manera correlativa y conjunta como figuras, por orden de aparición en el texto. Deben entregarse en papel o en copia fotográfica nítida en blanco y negro (no diapositiva) de un tamaño máximo de 20,3 por 25,4 cm. En el dorso de la figura deberá adherirse una etiqueta en que figuren: número de la figura, nombre del primer autor y orientación de la misma (mediante una flecha, por ejemplo). Las figuras se entregarán en un sobre, sin montar.

Las microfotografías deben incluir escala e indicación de los aumentos.

Eventualmente es posible la reproducción de fotografías o dibujos en color, siempre que sea aceptado por el Equipo de Dirección y Redacción.

Si se reproducen fotografías de pacientes, éstos no deben ser identificados y, si lo son, deben acompañarse las mismas de un permiso escrito de los padres que autorice su reproducción.

Las figuras se acompañarán del correspondiente pie, escrito en hoja incorporada al texto.

Aceptación y publicación de los trabajos:

Los originales que no se ajusten a todas las especificaciones anteriores serán devueltos a los autores o autoras.

La dirección de la Revista solicitará a autores y autoras cuantas modificaciones sean sugeridas por los evaluadores o se estimen oportunas por el Consejo Editorial.

Las informaciones y opiniones que se reflejen en los manuscritos son la exclusiva responsabilidad de sus autores y autoras, no reflejando necesariamente la opinión de la FAPMI o del Consejo Editorial de la Revista.

Cartas al Director:

En esta sección se admitirán breves comunicaciones, incluyendo notas clínicas, y comunicaciones preliminares

que por sus características puedan ser resumidas en un breve texto. Así mismo, aquellas comunicaciones en relación a trabajos publicados en la Revista Bienestar y Protección Infantil, siempre que introduzcan aportaciones novedosas. La extensión máxima será de 750 palabras, el número de citas bibliográficas no será superior a 10 y se admitirá una figura y una tabla. Es aconsejable que el número de firmantes no sea superior a cuatro.

Artículos Especiales:

Bajo este epígrafe se publicarán trabajos de interés particular para la Infancia.

Educación Continuada:

Puesta al día de temas básicos de interés general que se desarrollarán de manera extensa a lo largo de varios números. Estos artículos son exclusivamente encargados por la redacción de la Revista.

Crítica de libros:

Los libros que sean enviados a la Secretaría de Redacción serán objeto de crítica si se considera de interés para los lectores. El envío de un libro no implica necesariamente que será publicada su crítica. En cualquier caso, los libros remitidos no serán devueltos

ni se enviará reconocimiento de su recepción.

Otras secciones:

Bienestar y Protección Infantil publicará los informes técnicos de Organizaciones y Observatorios de la Infancia, así como el contenido de sus reuniones. Cada Sección dispondrá de un máximo de 15 páginas impresas anuales, lo que representa aproximadamente unos 40 resúmenes.

Revista de Prensa: Resúmenes actuales de aquellos temas de interés social en especial referencia al niño de riesgo social.

Protocolos: Actualización de aquellos temas básicos de interés para el cuidado del niño en todas sus vertientes biopsicosociales.

Publicaciones: Libros de actualidad, Revistas...

Responsabilidades éticas:

Permisos para reproducir material ya publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir en Bienestar y Protección Infantil material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.

Autoría:

En la lista de autores deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber ayudado en la colección de datos o haber participado en alguna técnica no son por sí mismos criterios suficientes para figurar como autor. En general, para figurar como autor se deben cumplir los siguientes requisitos:

1. Haber participado en la concepción y realización del trabajo que ha dado como resultado el artículo en cuestión.

2. Haber participado en la redacción del texto y en las posibles revisiones del mismo.

3. Haber aprobado la versión que finalmente va a ser publicada.

La Secretaría de Redacción de Bienestar y Protección Infantil declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publican en la Revista.

Publicación previa:

El contenido del artículo debe ser completamente original, no haber sido publicado previamente ni estar enviado a cualquier otra publicación (ni sometido a consideración). Estas restricciones no son aplicables a los resúmenes

publicados de comunicaciones, ponencias o conferencias presentados en reuniones científicas nacionales o internacionales. Cuando el artículo enviado para publicación sea de un tema similar al de otro artículo publicado por los autores, deberán enviar una fotocopia de dicho trabajo para que el Equipo de Dirección y Redacción compruebe que no existe riesgo de duplicación en la publicación.

Los autores deben ser conscientes que no revelar que el material sometido a publicación ha sido ya total o parcialmente publicado constituye un grave quebranto de la ética científica.

Compruebe el contenido de su envío:

Carta con firma de todos los autores; cuatro copias completas del artículo; Página titular incluyendo: título, lista de autores, nombre y dirección del centro, financiación, teléfono, fax del autor, e-mail, recuento de palabras, fecha de envío; Resumen en castellano (en hoja aparte); Resumen en inglés (en hoja aparte); Palabras clave (en castellano e inglés); Texto; Bibliografía (en hoja aparte); Leyendas de las figuras (en hoja aparte); Tablas (en hoja aparte); Figuras identificadas; Carta de permiso si se reproduce material; Consentimiento informado para fotos.

BIENESTAR Y PROTECCIÓN INFANTIL BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Empresa _____ NIF _____
Apellidos _____
Nombre _____ DNI _____
Domicilio _____
Población _____
Código Postal _____ Provincia _____
Teléfono _____ Fax _____
Correo electrónico _____
Puesto de trabajo actual _____
Suscripción Año _____

FORMA DE PAGO

- ☐ Adjunto cheque nominativo a FAPMI, Revista Bienestar y Protección Infantil, c/ Delicias, nº 8 - entreplanta, 28045 Madrid.
- ☐ Adjunto duplicado de transferencia bancaria a FAPMI, Revista Bienestar y Protección Infantil. Nº cuenta: **2100 3889 17 0200030249**
"La Caixa" **(preferible)**
- ☐ Mediante domiciliación bancaria
D/Dª _____
Domiciliado en _____
Población _____ Provincia _____
Autoriza a la Revista Bienestar y Protección Infantil a que se haga efectiva, a Partir de _____, la cuota anual de suscripción de la misma a través del Banco/Caja _____
Entidad _____ Oficina _____ DC _____
Nº de Cuenta _____
Domicilio Bancario _____
Población _____
Código Postal _____ Provincia _____
- En _____, a _____ de _____ de 2.00 _____

Firma

DNI

**Federación de Asociaciones para la Prevención
del Maltrato Infantil (FAPMI)**

Presidente: Jesús García Pérez

C/ Delicias, 8 - entreplanta
28045 - MADRID

Tfno.: 91 468 26 62

Fax 91 527 76 26

fapmi@fapmi.es

<http://www.fapmi.es>

**Asociación Catalana per la
Infancia Maltractada (ACIM)**

Presidenta: Ana Sebastián

Ausiàs Marc, 77, 1º 1ª

08013 - BARCELONA

Tfno.: 93 511 44 16 - 17 - 18

Fax 93 245 65 14

acim@acim.es

www.acim.es

**Asociación Madrileña para la
Prevención de los Malos Tratos
a la Infancia (APIMM)**

Presidente: Jesús García Pérez

C/ Delicias, 8 - Entreplanta

28045 - MADRID

Tfno.: 91 467 18 32

apimm@fapmi.es

**Asociación Vasca para la Ayuda
a la Infancia Maltratada (AVAIM)**

Presidenta: Rosa Arruabarrena

Terán

Edificio Txara, 1

Pº Zarategui, nº 100

20015 - SAN SEBASTIÁN

Tfno. y fax: 943 48 26 98

avaim@euskalnet.net

**Asociación Andaluza para la
Defensa de la Infancia y
Prevención de los Malos Tratos
(ADIMA)**

Presidenta: Pilar Lapetra

Coderque

Avda. Hytasa, 5 - 1º A

41006 - SEVILLA

Tfno.: 95 463 63 58

adima@correo.cop.es

**Asociación Murciana de Apoyo a
la Infancia (AMAIM)**

Presidenta: Mª José Partera

González

C/ Puerta Nueva, 22 - entresuelo P.5

30008 - MURCIA

Tfno y Fax: 968 20 11 87

contacto@amaim.org

**Asociación Valenciana para la
Promoción de los Derechos del
Niño y Prevención del Maltrato
Infantil (APREMI)**

Presidenta: Amelia López Cayuela

C/ Ruzafa, 52 3º

46006 - VALENCIA

Tfno. y Fax: 96 395 31 55

apremi@teleline.es

**Asociación Castellano-Leonesa
para la Defensa de La Infancia y
Juventud (REA)**

Presidente: Pedro Gómez Bosque

C/ Antonio Lorenzo Hurtado, nº 5

(Edificio Cruz Roja)

47014 - VALLADOLID

rea@cyl.ccicyf.es

**Asociación Asturiana para la
Atención y el cuidado de la
Infancia (ASACI)**

Presidente: Jorge Fernández

del Valle

C/ Fernández Ladreda, 48

33011 - OVIEDO (Asturias)

asaci@fapmi.es

Asociación Contra el Maltrato

**Infantil de Castilla La Mancha
(AMIC)**

Presidente: Miguel A. Jiménez

Ramírez

C/ Antonio Machado, 4,

Portal-3, 1º A

16400 - TARANCÓN (CUENCA)

**Asociación Pro Infancia en
Navarra (APROIN)**

Presidente: Patxi Nuin

Residencia Juvenil Lagun Etxea

Carretera Tajonar, Km. 2

31192 - MUTILVA BAJA

(NAVARRA)

Tfno.: 948 2368 79

Fax: 948 15 18 95

aproin@lagunetxea.org

**Centro de Asistencia a Víctimas
de Agresiones Sexuales (CAVAS)**

Presidenta: Eva Gómez Pérez

Avda. Reina Victoria, 33 - Entr.

39004 - Santander (Cantabria)

Tfno. y Fax: 942 21 95 00



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES