

IPSE-ds

Revista de
en la

INTERVENCIÓN
PSICOSOCIOEDUCATIVA
DESADAPTACIÓN
SOCIAL

3

IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN**
PSICOSOCIOEDUCATIVA
en la **DESADAPTACIÓN**
SOCIAL

Equipo de Dirección:

Manuel de Armas Hernández

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Educación.
Secretario de la Facultad de Formación del Profesorado.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Carne Panchón Iglesias

Professora titular de la Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona.
Vicerectora d'Administració. Universitat de Barcelona.
Sotsdirectora del CIIMU Institut d'Infància i Mon Urbà (Barcelona).

Sede de la revista:

Departamento de Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Edificio de Formación del Profesorado
Calle Santa Juana de Arco, nº 1
Campus U. del Obelisco
35004-Las Palmas de Gran Canaria
tel. +34 928 451 761
tel. +34 928 458 849
Fax +34 928 451 773

Dirección electrónica: revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es

DULAC edicions, Barcelona.

Noviembre 2010. Volumen 3

Publicación anual

Diseño y maquetación: Víctor Anton Llapart

Impreso en Barcelona

© DULAC edicions, por esta edición.

© De los autores por sus artículos.

Dep. Legal: B-1555-2008

ISSN: 2013-2352 (para la publicación impresa)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc.

Publicado electrónicamente en: www.webs.ulpgc.es/ipseds/

ISSN: 2013-7613 (para la publicación electrónica)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (internet)

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc. (internet)

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por medio alguno ya sea eléctrico, óptico o mecánico, sin el consentimiento por escrito de la editorial o de los autores.

ejemplar gratuito

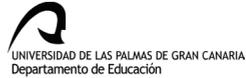
Colaboran:

Consejería de Bienestar Social, Juventud y
Vivienda. (Gobierno de Canarias).



Consejería de Bienestar Social,
Juventud y Vivienda

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Departamento de Educación.



Universidad de La Laguna. Departamento de
Didáctica e Investigación Educativa.



Universidad de La Laguna. Departamento de
Psicología Evolutiva y de la Educación.



Universitat de Barcelona. Departament MIDE.



Observatori de Salut Mental de Catalunya



NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Los originales podrán estar escritos en cualquier lengua del Estado español.

Los originales deberán ser inéditos y tratar temas relacionados directamente con las temáticas de la revista.

Las propuestas de artículos se tendrán que enviar a la dirección electrónica: **revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es**

La extensión de los artículos no sobrepasará las veinte páginas.

Formato de presentación (APA), Documento en Word:

Letra Arial 12, interlineado 1,5, márgenes de 2,5 cm. La extensión de 20 páginas equivale aproximadamente a 8.000 palabras o 40.000 caracteres.

Título del artículo:

Autor/a, o Autores, con nota a pie de página con su presentación (ocupación actual) y si lo desea su dirección de correo electrónico o forma de contactar.

Resumen del artículo de un máximo de 10 líneas.

Palabras clave, un máximo de 5

Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de los autores y autoras.

Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde se han de colocar en el artículo.

El Consejo de Redacción valorará i seleccionará los artículos para su publicación.

No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

ORIENTACIONES PARA LA CITA DE ARTÍCULOS DE LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE ESTA REVISTA

La estructura y los elementos que se deben incluir en las referencias o citas hemerográficas de documentos electrónicos son:

Autor, Título, [Tipo de soporte], Edición, Lugar de publicación, Editorial, Fecha de publicación, Fecha de citación, Nombre de la revista, Serie, Notas, Disponibilidad y acceso, Número normalizado.

Ejemplo: *

Armas H., M.; Arregui S., J. L. y López M., A. Marco de referencia de los programas de competencia psicosocioeducativa de justicia juvenil en la Comunidad Autónoma de Canarias, [en línea], Barcelona, Dulac Edicions, 2008, [citado 28/12/2009], Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (Vol. 1), Formato pdf, Disponible en: <http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/index1.htm>, ISSN: 2013-7613.

* La información presentada está basada en la Norma Internacional ISO 690-2 sobre información y documentación para referencias bibliográficas, usted puede consultar la siguiente página para obtener más información: <http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/standard/690-2e.htm>

CONSEJO DE REDACCIÓN

ALDUÁN GUERRA, Marino

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ALMEIDA AGUIAR, Antonio Samuel

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ANDRÉS PUEYO, Antonio

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

ARREGUI SÁEZ, José Luís

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

BARROSO SANTANA, M^a de los Ángeles

Fundación Diagrama Intervención Psicosocial

CARREIRO ESTÉVEZ, Juan

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

CASTRO SÁNCHEZ, José Juan

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DÍAZ HERNÁNDEZ, Ramón

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ESCUELA QUINTERO, Manuel

Fundación IDEO

FERNÁNDEZ SARMIENTO, Celia

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

FRANCO YAGÜE, Juan Francisco

Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeduación y Reinserción del menor infractor

GARCÍA GARCÍA, Luis

(ULL) Universidad de La Laguna

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Germán

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

HERSCHUNG IGLESIAS, Gerardo

Language Center Arts and Humanities RWTH Aachen University

LÁZARO APARICIO, Araceli

(OIA) Secretària de l'Observatori dels Drets de la Infància. Generalitat de Catalunya

LÓPEZ MARTÍN, Enrique

(CARM). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

LOSADA LÓPEZ, José Luís

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

MOLERO RUIZ, Josep

Departament de Justícia - Generalitat de Catalunya

MOYA i OLLÉ, Josep

(OSAMCAT) Observatori de Salut Mental de Catalunya

RODRIGUEZ DEL CASTILLO, Francisco Javier

Dirección General de Protección del Menor y la Familia. Comunidad Autónoma de Canarias

SÁEZ DÍAZ, Guillermo

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

SÁNCHEZ ASÍN, Antonio

(UB) Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona

SÁNCHEZ RODRIGUEZ, Juana M^a

Jefa de Servicio Técnico de Menores y Familia, de la Consejería de Política Social y Sociosanitaria del Cabildo de Gran Canaria.

SUÁREZ SANDOMINGO, José Manuel

Pedagogo e Técnico en Servizos Sociais, Xunta de Galicia

EVALUADORES/AS EXTERNOS

ANGUERA ARGILAGA, Ma. Teresa

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jorge

(UO) Facultat de Psicologia, Universidad de Oviedo

JÓDAR ORTEGA, Capilla

(ULL) Universidad de La Laguna

MEDINA FERNÁNDEZ, Óscar

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

SUMARIO

LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DESDE EL SISTEMA EDUCATIVO

Ana María Peligero Molina.....pág. 9

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA MEDIACIÓN FAMILIAR

Antonia Gómez Menapág. 19

PROFESORES Y MEDIACIÓN FAMILIAR COMO ALTERNATIVA PARA UNA MEJOR ADAPTACIÓN DE LOS NIÑOS/AS ANTE EL DIVORCIO

Martha Mónica Robledo Bucio.....pág. 31

TRATAMIENTO INFORMATIVO DE LA DELINCUENCIA DE MENORES EN LA PRENSA CANARIA

Isabel de Blas Mesónpág. 41

VISIÓN DE LA VULNERABILIDAD EN EL CAMPO DE LA INADAPTACIÓN SOCIAL

Manuel de Armas Hernández
Juan Carreiro Estévez
Manuel Escuela Quintero.....pág. 53

LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DESDE EL SISTEMA EDUCATIVO

Ana María Peligero Molina

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
Universidad Camilo José Cela (UCJC)
apeliger@hotmail.com

Resumen:

La familia y el contexto educativo son los agentes de socialización primaria por excelencia. En ellos los individuos adquieren un mapa o representación del mundo, unas habilidades de adaptación al medio y unos valores morales y sociales. La integración de las normas y convenciones sociales en la familia y en la escuela es crucial en la prevención de la violencia. Pero ambos entornos son permeables a los cambios sociales y los procesos de socialización se han modificado sustancialmente en unas pocas décadas, especialmente por la generalización del uso de los medios tecnológicos de comunicación. Las funciones del sistema educativo se han ido adaptando a las exigencias sociales y, en la actualidad, la prevención de la violencia y la resolución de conflictos configuran una nueva demanda.

Palabras clave: *prevención de la violencia, cultura de paz, justicia restaurativa, resolución de conflictos, comisión de convivencia, mediación.*

1. CAUSAS DE LA VIOLENCIA EN EL ENTORNO EDUCATIVO

Las causas de la violencia son múltiples y complejas y es preciso analizarlas teniendo en cuenta la interacción entre los individuos, los contextos en los que se producen y el significado social que adquieren esas relaciones. El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) nos permite el análisis de la violencia desde un enfoque sistémico, global e integrador. Estructura sus causas en base a cuatro sistemas diferenciados: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. "Así, la perspectiva más adecuada para con-

ceptualizar la complejidad de las causas que incrementan o reducen el riesgo de que surja la violencia escolar es la planteada desde el enfoque ecológico" (Díaz Aguado, 2004: 128-129).

a) El microsistema es el contexto inmediato de la persona, como es la familia que configura el primer contexto de aprendizaje de los seres humanos. La particularidad de estos aprendizajes es que son significativos, porque vienen mediatizados por los afectos. La familia aporta las pautas básicas para comprender el mundo y actuar en el mismo, es decir, sistemas de creencias, roles sociales, habilidades de vida, estilos de afrontamiento

to de conflictos, valores, etc. La autoestima e identidad personal se fundamentan en los vínculos afectivos. Por eso, la influencia de la familia en el proceso de socialización es decisiva. En ella, se adquieren y desarrollan las tareas básicas de construcción de la personalidad, a saber, autonomía, capacidad de orientar la conducta hacia objetivos y habilidades sociales necesarias para la interacción con el entorno. La familia aporta al niño modelos y expectativas básicos, así como seguridad y empatía necesarios para un correcto desarrollo de la personalidad.

La institución familiar ha sufrido transformaciones importantes debido a factores sociales entre los que caben citar: la incorporación de la mujer al trabajo remunerado, el control de la natalidad, la ley del divorcio y la ley de las parejas homosexuales. De un solo modelo de familia, hemos pasado a un concepto de familia más amplio que recoge diversas formas de relación en la unidad de convivencia. Así, nos encontramos con familias monoparentales, separadas, reconstituidas, con progenitores del mismo sexo. También hay que mencionar a las familias reagrupadas de ciudadanos inmigrantes residentes en España.

En contraposición a las familias de antaño, en la sociedad actual es frecuente que ambos progenitores trabajen fuera del hogar, lo que les resta tiempo para estar con los hijos y ejercer una supervisión presencial de sus actividades. Además, los progenitores manifiestan encontrar dificultades para imponer límites y normas a los hijos. De hecho, las denuncias de padres a hijos por el uso de la violencia ha ido en aumento durante los últimos años.

Smith (2007), señala que dos de los factores más importantes para el desarrollo de una conducta agresiva es la existencia de conflictos en el núcleo familiar (sea entre los padres, padres e hijos, o entre hermanos) y la falta de calor paterno. Otros factores de riesgo en la familia es su estructura autoritaria y verticalista, el aprendizaje de roles de género estereotipados y los modelos de resolución violenta de conflictos. Cuando un niño se so-

cializa en un contexto familiar, donde la violencia es una forma de interacción (aunque no sea explícitamente admitida), la adquisición de las competencias prosociales se ve mermada. El chico suele trasladar su tensión y sufrimiento empleando el método observado por sus modelos más significativos (los progenitores) hacia hermanos, compañeros, animales u objetos. La normalización del uso de la violencia en el ámbito familiar puede explicar parte de la violencia que se manifiesta en el entorno escolar.

b) El mesosistema es el conjunto de contextos en los que la persona se desenvuelve y las interacciones que se producen entre los mismos, como, por ejemplo, el centro educativo y las relaciones que se establecen entre los distintos miembros de la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores, personal no docente).

Nuestro sistema educativo ha sufrido modificaciones paralelas al desarrollo sociopolítico. No hace tantas décadas, en España era aceptado el castigo físico y psíquico por parte del profesorado a sus alumnos. Sin embargo, el modelo autoritario ya no encuentra legitimidad en un sistema democrático que debe garantizar el respeto a los derechos de los niños recogidos en los convenios y tratados internacionales. En pocas décadas hemos pasado de un modelo de profesor autoritario y jerárquico, a otro de corte democrático y dialogante. Las demandas sociales al sistema educativo se han incrementado y el profesorado se ha visto desprovisto, por un lado, del respeto incondicional del que gozaba anteriormente y, por otro, de los conocimientos y estrategias necesarias para adoptar un estilo educativo diferente y eficaz. Esto ha generado en los últimos años una demanda de formación del profesorado en gestión de la convivencia y en resolución de conflictos y comienzan a incorporarse en la programación de los estudios de formación del profesorado éstos y otros contenidos formativos.

Paralelamente, la educación se ha universalizado dando lugar a grupos heterogéneos

de estudiantes. Frente a los grupos más homogéneos y reducidos de antaño, debido a la inmigración en nuestro país, nos encontramos, en la actualidad, con diversas nacionalidades en una misma aula.

Además, se ha pasado de una concepción de la institución educativa como instancia de transmisión de conocimientos -de la que podían ser expulsados los que no se ajustaba a las exigencias de la misma- a una instancia que tiene como finalidad la prevención de la exclusión social. Los alumnos que no se adaptan a las exigencias educativas no pueden ser excluidos del sistema, debiendo éste, por imperativo legal, adaptarse a las necesidades específicas de cada alumno (inmigrante, discapacitado, superdotado, etc). Estas exigencias de especialización de la institución educativa también requieren de una formación específica del profesorado. Dadas estas exigencias, los centros educativos han incorporado en sus equipos otros perfiles profesionales como pedagogos, orientadores, psicólogos y trabajadores sociales.

El aumento de la edad de la educación obligatoria ha forzado al profesorado a dar respuesta a un grupo de chicos y chicas en edad adolescente que, en ocasiones, no desea estar en dicho contexto produciéndose situaciones de conflictividad. De hecho, el profesorado refiere que los mayores problemas con los que se encuentran son la falta de motivación, la indisciplina y la violencia.

Otra característica de la socialización actual es la falta de coordinación educativa entre padres y profesores y, en ocasiones, la inexistencia de comunicación entre ellos. Parece que la actitud de la familia respecto al centro educativo y al profesorado también ha sufrido ciertas modificaciones o, al menos, es una queja extendida entre el profesorado la falta de implicación y colaboración de las familias en la educación de los alumnos. El profesor se ve indefenso ante la desidia de los padres o ante su falta de compromiso, eso sin contar las ocasiones en que existe una confrontación manifiesta que, en ocasiones, puede tornarse violenta. En el estudio del cli-

ma escolar y de la violencia escolar, también deben ser evaluadas las relaciones violentas entre progenitores y el profesorado, pues constituye una grave inconsistencia educativa para los niños.

Por su parte, los profesores atribuyen la violencia escolar sobre todo a causas personales o familiares de los alumnos, lo que queda fuera de su control. Esta representación dificulta la adopción de medidas destinadas a prevenir la violencia desde la escuela y, con cierta frecuencia, resistencias para participar en programas destinados a tal fin. Según Blaya (2007), el profesor requiere una capacitación específica como medio de prevención para desarrollar un sentimiento de confianza entre los alumnos. El sentimiento de pertenencia a la escuela, tanto por parte del profesorado como de alumnos, es un factor clave de la prevención.

La violencia escolar conforma una gran diversidad de conductas que se pueden dar entre los diferentes subsistemas que conviven en el contexto educativo. "[...] apenas se habla de las agresiones que los docentes infligen a los alumnos y alumnas. Al igual que se presta atención a todas las otras formas de violencia en la escuela, esta no debería pasar desapercibida, más cuando el hecho de que sea ejercida por las figuras responsables de la educación resulta especialmente inadecuado" (Defensor del Pueblo, 2006: 277). Las medidas preventivas dirigidas exclusivamente al alumnado no encontrarán un contexto coherente si no se reconocen y hacen visibles otras violencias existentes en el contexto educativo y se establecen medidas para su mejora.

c) **El exosistema** son las estructuras que no contienen personas pero que influyen en entornos específicos que si la contienen, como son la televisión, los videojuegos, internet, etc.

Antiguamente la mayor parte de la formación de los niños provenía de la familia y de la escuela, sin embargo, el desarrollo y el acceso a los medios de comunicación en

todas sus variantes, ha facilitado a los chicos una fuente inagotable de información así como nuevas formas de interacción social. Los medios de comunicación compiten ferrozmente con el sistema educativo y con la familia en los procesos de socialización. En numerosas ocasiones, los medios presentan modelos violentos atractivos -bien por la ausencia de consecuencias negativas, o bien por un reforzamiento directo de la violencia- lo que va produciendo gradualmente una insensibilización ante la misma y una normalización de su uso. Esta influencia dependerá del tiempo y del contenido al que se expongan los niños, así como de la supervisión de un adulto que le ayude a tener una visión crítica sobre el contenido que observa (Garrido, Stangeland, y Redondo, 1999). El ritmo de vida de las familias contemporáneas no permite a los progenitores pasar con sus hijos todo el tiempo que éstos ven la televisión o se conectan a internet. Pero los medios de comunicación también modelan conductas prosociales y cumplen una función social de denuncia ciudadana y de cohesión social. Resulta lógico incorporar en la enseñanza el empleo de estas tecnologías, pues su uso resulta imprescindible para una correcta adaptación al entorno actual.

d) El macrosistema es el conjunto de esquemas y valores culturales de los cuales los sistemas anteriores son manifestaciones concretas. Son factores de riesgo de este nivel los esquemas y valores que legitiman, justifican y refuerzan el uso de la violencia así como las respuestas institucionales y comunitarias inadecuadas para casos de violencia identificados.

En las sociedades de la información, la familia y el sistema educativo compiten con otro agente socializador de primer orden, los medios de comunicación. Por tanto, podemos afirmar que la educación de los niños y niñas de hoy es una responsabilidad de la sociedad en su conjunto. En palabras de Ortega (2004): "El fenómeno social de la violencia es mucho más amplio que el problema institu-

cional de la violencia en el centro educativo; la violencia está en la calle, en la vida doméstica, en el ámbito económico, político y social en general. Lo que ocurre en los centros escolares no es más que un reflejo de lo que ocurre en la vida pública y privada en todos sus aspectos".

2. FUNCIONES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Las normas legales que regulan la convivencia democrática conforman parte del macrosistema. En el este apartado exponemos algunas modificaciones legales que afecta a las funciones del sistema educativo en España.

La *Constitución Española de 1978* recoge como derechos fundamentales: el derecho a la educación (artículo 27), el derecho a la integridad física y moral (artículo 15) y el derecho a la libertad y a la seguridad (artículo 17). Establece la carta magna que la educación ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (artículo 27.2).

El *Real Decreto 732, de 5 de mayo de 1995, de los derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia*, establece el derecho de los alumnos a la integridad física y moral y la dignidad personal, no pudiendo ser objeto, en ningún caso, de tratos vejatorios o degradantes (art. 17). Esta norma constituye un precedente pues establece los deberes de los alumnos en el marco jurídico de ámbito nacional. Entre otros destacamos los deberes del estudio, del respeto, de la no discriminación y de la participación (artículos 35-40). Además, el decreto introduce una modificación estructural en el equipo educativo mediante la creación de la *comisión de convivencia*, cuyo objetivo es resolver y mediar en conflictos y canalizar iniciativas de mejora de la convivencia, el respeto y la tolerancia (artículo 6). La comisión de convivencia debe estar conformada por representantes de to-

dos los grupos que conforman la comunidad educativa, es decir, padres y madres, estudiantes y profesores. También se le asigna la gestión de las medidas preventivas que garanticen los derechos e impidan actos contrarios a las normas de convivencia (artículo 7).

La *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*, reconoce al alumno su derecho básico a que se respeten su integridad y dignidad personales, así como a la protección contra toda agresión física o moral (art. 2.2). Paralelamente establece como uno de los deberes básicos de los alumnos el respetar la dignidad, la integridad y la intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa (art.2.4).

El capítulo I de la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género*, introduce modificaciones en la legislación educativa vigente en ese momento. En concreto, establece los principios, valores y fines del sistema educativo. Entre los que podemos citar: el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Ello conlleva la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos (artículo 4.1).

En cuanto a la formación del profesorado, el artículo 7 estipula que las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para:

- La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

- La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas.
- El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.

La *Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz*, reconoce, en su exposición de motivos, el papel absolutamente decisivo que juega la educación como motor de evolución de una sociedad. Pretende ser un punto de partida para sustituir la cultura de la violencia que ha definido el siglo XX, por una cultura de paz que tiene que caracterizar al nuevo siglo. La cultura de la paz la forman todos los valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos, creencias, que acaban conformando la paz. Esta cultura de paz se debe implantar potenciando la educación para la paz, la no-violencia y los derechos humanos; la investigación para la paz y la eliminación de la intolerancia; y la promoción del diálogo y de la no-violencia como práctica a generalizar en la gestión y transformación de los conflictos.

El preámbulo de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, establece que el objetivo fundamental de la educación es la cohesión social (fomentar convivencia democrática, respeto a las diferencias individuales, promover solidaridad y evitar discriminación social). Sus principios son: educación de equidad y de calidad, esfuerzo compartido y compromiso con los objetivos de la Unión Europea. El artículo 2 establece que los fines de la educación son:

- a) Pleno desarrollo de la personalidad y capacidades.
- b) Educación en respeto y libertades fundamentales, en igualdad de derechos y

oportunidades de género e igualdad de trato y no discriminación a personas con discapacidad.

- c) Educación en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, en los principios democráticos de convivencia, prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos.
- d) Formación para la paz, respeto de los derechos humanos, vida en común, cohesión social, cooperación y solidaridad y respeto a seres vivos y medio ambiente.

En definitiva, la función actual del sistema educativo no es la mera transmisión de conocimientos, sino sobre todo, la educación en la convivencia. La transmisión de valores democráticos como el respeto y la tolerancia, así como la prevención de la exclusión social y de la violencia se convierten en objetivos prioritarios de la educación. Estas demandas exigen formación específica por parte del profesorado. El entrenamiento en habilidades de gestión de la convivencia y de resolución de conflictos, la formación para la igualdad y para la atención de las diferencias individuales así como para la detección precoz de los casos de violencia familiar son algunos ejemplos de las nuevas competencias a adquirir.

La creación de la comisión de convivencia, en la que participan representantes de todos los miembros de la comunidad educativa, democratiza la gestión de la convivencia en los centros. La comisión de convivencia tiene dos objetivos prioritarios: la resolución de conflictos y la mejora de la convivencia. Este último es, en esencia, lo que denominamos como prevención primaria. Los planes de convivencia deben fomentar la seguridad y la cohesión de sus miembros. "La institución escolar tiene el derecho y el deber de ser un lugar seguro para poder maximizar en sus alumnos la oportunidad de aprender" (Oñate y Piñuel, 2006: 37).

3. LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y EL FOMENTO DE LA CULTURA DE LA PAZ EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La gestión de la convivencia en los centros educativos implica, entre otras actividades, la adopción de medidas de prevención de la violencia. En este marco, las técnicas de resolución de conflictos como la mediación adquieren protagonismo frente al sistema sancionador precedente, que resolvía los conflictos exclusivamente en base a sanciones reguladas en los reglamentos de régimen interno de los centros. El modelo que se ha implantado en España es mixto, es decir, combina ambos sistemas y según las características y circunstancias de cada caso se aplicará una medida u otra¹.

La mediación es la técnica de resolución de conflictos más extendida en nuestro entorno, pero existen otras como la compensación a la víctima, la restitución, la conciliación, el trabajo en beneficio de la comunidad, los círculos-conferencia y los círculos familiares. El término de justicia restaurativa engloba todas estas técnicas de resolución de conflictos que son originales de las comunidades aborígenes de Nueva Zelanda, Australia y Canadá. Estas formas de justicia tradicionales e indígenas entendían el crimen fundamentalmente como el daño causado a otras per-

1 Es preciso aclarar que el uso de la mediación no es siempre apropiado, lo que sucede en algunos casos de acoso escolar. El desequilibrio de poder que se da en el acoso -por sus características y por las consecuencias que genera- sitúa en una posición de poder al infractor y de debilidad a la víctima. Es necesario, por tanto, diagnosticar la responsabilidad y motivación para reparar el daño que tiene el acosador y así como la afectación en la víctima. También se requiere igualar las posiciones antes de proceder al uso de esta técnica para evitar que se genere una victimización secundaria. La instrucción 10/2005 de la Fiscalía sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, advierte que los expertos no consideran adecuada la mediación cuando hay una situación de fuerte desequilibrio entre los afectados, el acosador no tiene el menor interés en cesar en sus actos o la víctima ha llegado a una situación de pánico que le inhabilita para tomar parte en el proceso. Por tanto, no es útil para todos los supuestos de acoso.

sonas, y la justicia como la restauración de la armonía social ayudando a las víctimas, a los ofensores y a la comunidad a sanar el daño ocasionado. La justicia restaurativa como concepto emerge en los países anglosajones inspirado por los movimientos feministas y de la victimología para dar un marco a todas aquellas respuestas alternativas al sistema legal punitivo. Pero, en la actualidad, es algo más que una alternativa a dicho sistema, es un movimiento social que propone la resolución pacífica de conflictos tanto si constituyen infracciones legales como si no, y su aplicación se ha extendido a otros contextos sociales como las comunidades de vecinos, la familia, la escuela, el ámbito laboral, los conflictos internacionales, etc. Como afirma Braithwaite (2000), las prácticas restaurativas precedieron a su interpretación filosófica como justicia restaurativa. Con todo, sus principios básicos son constantes: la reparación efectiva del daño causado, la responsabilidad del ofensor por sus actos y la resolución pacífica del conflicto interpersonal con la participación de la comunidad como parte implicada.

En el ámbito escolar se puede diferenciar tres modelos de integración de las prácticas restaurativas:

Los instrumentos restaurativos son aplicados por agentes externos a la comunidad educativa cuando el centro lo estima oportuno.

Los miembros de la comunidad educativa pueden ser entrenados en técnicas restaurativas y aplicarlas cuando lo creen apropiado.

Modelo de cambio global. Este modelo propone que toda la comunidad escolar esté representada en un grupo de dirección, que algunos miembros sean entrenados en prácticas restaurativas y que las políticas escolares se orienten en la línea de los principios restaurativos (estructura de gobierno, orientaciones de enseñanza y de aprendizaje).

Afirma Braithwaite y Strang (2000) que la adaptación de las prácticas de la justicia restaurativa en el contexto es de gran importancia si han de ser efectivas como medios

de regulación social. La base del éxito de las prácticas restaurativas está en la implicación y en el compromiso emocional. Por eso, es de mayor importancia la aprobación e implicación de la comunidad educativa que el modelo a implementar. A pesar de esto, el modelo de cambio global parece ser el más idóneo desde las perspectivas teóricas del vínculo social, del control social, del aprendizaje y de la justicia restaurativa. Este modelo se centra en restaurar el sentido de comunidad buscando mayor consistencia entre las prácticas restaurativas y el entorno. En la sociedad actual, la tarea de un programa efectivo de seguridad escolar debe ser entendido como un refuerzo o una restauración del sentido de comunidad, que hace que el colegio sea un lugar relativamente seguro, porque es un lugar de autoprotección basado en el compromiso positivo entre sus miembros.

Deklerck, Deboutte y Depuydt (2001) contextualizan la mediación dentro de un modelo de prevención general que fomenta la cultura de los vínculos sociales mediante un enfoque integrado que pone el acento en las medidas positivas de prevención de conflictos, como la mejora de la infraestructura escolar, la amplia intervención pedagógica y la buena comunicación. Como explican los autores, al fin y al cabo, la mediación en conflictos no lleva automáticamente a una cultura escolar de comunicación positiva y libre ni a un mejor clima social en general. Una razón de importancia es que la mediación arroja luz sobre posibles problemas en el colegio. En su esquema de prevención, los autores sitúan la mediación en los dos últimos niveles de la pirámide, en el de prevención específica y en el de medidas curativas. De la misma forma, Hopkins (2000) contextualiza las prácticas restaurativas en los colegios distinguiendo entre justicia restaurativa y justicia relacional. Por justicia restaurativa entiende las medidas orientadas a reparar el daño causado a la relación y a la comunidad. Por justicia relacional entiende las medidas que nutren y desarrollan las relaciones y que crean el sentido de comunidad. Aunque ambas comparten

el desarrollo de habilidades de comunicación, obedecen a dos finalidades diferentes, la justicia restaurativa interviene en caso de que haya un daño a ser reparado y la justicia relacional conforma lo que entendemos por prevención primaria (previa a la aparición del conflicto). Umbreit (1995) considera que la mediación es más efectiva cuando todos los trabajadores y los estudiantes están entrenados en habilidades básicas de resolución de conflictos, motivo por el que el entrenamiento en la gestión de conflictos debería ser integrado en el currículum.

El tipo de mediación más desarrollado es la de alumno-alumno, ya que la mediación profesor-alumno se encuentra con una mayor oposición por parte de los primeros. Este hecho puede tener un impacto negativo a largo plazo pues al esconder la dimensión vertical, los estudiantes se integran en una estructura en la que no se permite cuestionarse la transformación que propone. Si lo que buscamos es el diálogo y la participación dentro de los colegios, la forma lógica de tratar los conflictos debe contemplar todas las direcciones entre esos dos niveles jerárquicos. Los expertos llaman la atención sobre la imposibilidad de alcanzar una cultura de la paz y de la convivencia con el mero uso de la mediación en conflictos entre alumnos. Por ello es necesario el análisis y el abordaje integrado que propone Torrego (2000).

4. CONCLUSIONES

Dada la preocupación social por la seguridad de las sociedades industrializadas, se le ha encargado al colegio las funciones de socialización y de prevención de la exclusión social y de la criminalidad. Pero la institución educativa se encuentra con limitaciones para llevar a cabo su función debido al una creciente desmotivación, indisciplina y violencia en la escuela. Paralelamente, se acusa al sistema educativo de ser una fuente de exclusión y de criminalidad por su falta de efectividad, pues el resultado más frecuente de la inadaptación escolar es el paro, la pobreza y el delito. Se han estudiado algunos factores

estructurales de la escuela con la finalidad de conocer su influencia en las conductas antisociales de los alumnos. Aunque es difícil encontrar apoyo para culpar a la escuela del fracaso y de la criminalidad de sus alumnos, sí se han encontrado características en la estructura y en los procesos de enseñanza que están asociados a ambientes de aprendizaje positivos o negativos. Por eso, aunque es aceptado que la escuela no puede solucionar los problemas sociales, sí puede contribuir a la sociedad ofreciendo educación y entrenamiento en el tratamiento de sus propios conflictos.

La prevención desde un enfoque global e integrado precisa de un marco teórico, un diagnóstico de la convivencia escolar, una estructuración de las técnicas a emplear y un sistema de evaluación que permita conocer su eficacia.

La mediación es una técnica de resolución de conflictos que debe ser contextualizada en un modelo teórico preventivo como es el de la justicia restaurativa. Además, como paso previo al diseño de un plan de convivencia escolar, resulta imprescindible hacer un diagnóstico del clima escolar que incluya todas las interacciones que se producen entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Posteriormente, las estrategias de intervención pueden agruparse en cuatro categorías: en relación a la organización escolar, a la formación del profesorado, a las propuestas concretas para desarrollar en el aula y a los programas específicos a aplicar en las situaciones y fenómenos de violencia con escolares implicados o en riesgo. Finalmente, estos programas deben ser evaluados en orden a conocer su eficacia.

Durante los últimos años, el porcentaje de centros que se han implicado en programas de mejora de la convivencia y en otras actuaciones de prevención ha aumentado significativamente en España. "Se observan algunos cambios que podrían interpretarse en el sentido de que los centros están poniendo en marcha lo que Torrego y Moreno (2001) denominan un modelo integrado de

mejora de la convivencia en el que se combinan medidas sancionadoras con actuaciones dirigidas a mejorar las relaciones interpersonales” (Defensor del Pueblo, 2006: 278). En nuestro país, la evaluación de los planes de convivencia y de las estrategias de resolución de conflictos es todavía incipiente: No obstante, estas innovaciones preventivas están arrojando resultados positivos y, sin duda, están fomentando un sistema educativo más democrático y pacífico que el de antaño.

REFERENCIAS

- Braithwaite, J. & Strang, H. (2000): Connecting Philosophy and Practice. Restorative Justice. Philosophy to Practice. 2000 England, Ashgate Publishing Ltd.
- Constitución Española de 1978. BOE, de 29 de diciembre de 1978. En http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1978-31229
- Defensor del Pueblo (2006). Informe de Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. En www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp
- Deklerck, J., Deboutte, G., Depuydt, A., (2001): A Culture of Linkedness: towards the contextualisation of mediation. Contribution to the european research conflict and violence through social mediation in the school, family and local community. 2001. Belgium (unpublished).
- Díaz Aguado, M. J. (2004): Escuela. En Sanmartín, J. (coord): El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos. 2004. Barcelona, Ed. Ariel.
- Garrido, V, Stangeland, P y Redondo, S. (1999): Principios de Criminología. Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Hopkins, B. (2000): Restorative/Relational Justice in Schools. Restorative Justice Conference. September, 2000. Katholieke Universiteit Leuven, Belgium.
- Instrucción 10/2005: Sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, de 06/10/2005. Fiscalía General del Estado. En <http://www.bosch-online.net/Novedades/Jurisprudencia/fiscalia/in10-2005.html>
- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. BOE núm.287, de 1/12/2005. En http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2005-19785
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307, de 24/12/2002. En <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de medidas de protección integral contra la violencia de género. BOE núm. 313, de 29/12/2004. En http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2004-21760
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2006): Informe Cisneros X. Violencia y acoso escolar. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. En www.acosoescolar.com.
- Ortega Ruiz Rosario (2004): Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. Cuadernos de Pedagogía, núm 391. En www.pensamientocritico.org/rosort1104.htm
- Real Decreto 732, de 5 de mayo de 1995 de los derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia. En BOE, núm. 131, de 02/06/1995. http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1995-13291
- Smith (2007). Centro Reina Sofía: IX Reunión Internacional Sobre Biología y Sociología de la Violencia. Violencia y escuela. En www.lukor.com/not-soc/cuestiones/0510/07141630.htm
- Torrego, J. C. (Coord) (2000): Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores. Madrid. Ed. Narcea.
- Umbreit, M. (1995): Mediating interpersonal conflicts. A pathway to peace, PhD, University of Minnesota, USA. CPI Publishing.

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA MEDIACIÓN FAMILIAR

Antonia Gómez Mena

Mediación ULPGC
tonyy46@hotmail.es

Resumen:

El trabajo que presentamos intenta aportar que la Comunicación no Verbal puede ser un instrumento a tener en cuenta en el proceso de la comunicación en su conjunto y donde se intenta medir, a través de un cuestionario (CUVALECORME), la valoración de la comunicación no verbal como herramienta de trabajo en la mediación familiar.

Para la elaboración y desarrollo de este estudio, hemos conformado un marco teórico-conceptual con la aportación de diferentes autores que han tratado y analizado el lenguaje corporal. Citamos entre otros, a Parkinson (2005), Mehabian (1972), Cabana (2003), Günter (1995), Pinazu y Musitu (1993), Mucchiello (1998), Berlo (1969), Watzlawick (1974), Polaino y Martínez (1990) y Hervés (1998).

Los resultados obtenidos muestran, a pesar de las limitaciones teóricas y metodológicas, una línea de trabajo que nos permiten señalar posturas a favor de la Valoración de la Comunicación no Verbal como Herramienta de Trabajo en la Mediación Familiar. De dichos resultados destacamos el obtenido en el total de niveles de valoración del CUVALECORME, donde el 78,9% de opinión consideran a la Comunicación no Verbal como una Herramienta de Trabajo en la Mediación Familiar, frente a un porcentaje del 21,1% de opiniones desfavorables.

Palabras claves: comunicación no verbal, mediación familiar, emociones.

1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Antes de iniciar este apartado hay que indicar que la interpretación de un sólo gesto aislado puede carecer de significado. El valor de un gesto sólo resulta revelador si se considera el proceso de la comunicación en su conjunto, es decir, el contexto, las palabras, la entonación y los demás gestos.

De los diferentes autores que han estudiado y analizado el lenguaje corporal, destacamos, por la aportación recibida para la elaboración y desarrollo de este trabajo de investigación, los siguientes autores:

Girbau (2002, pág. 14), habla de la relación que existe entre la comunicación, el lenguaje

y los procesos cognitivos, así como su estrecha relación y compleja interrelación. "Cualquier definición de lenguaje debe incluir una función comunicativa, y es igualmente imposible definir la comunicación sin referirse a un componente lingüístico". Este fenómeno comunicativo viene complementado por la extendida idea sobre la imposibilidad de no comunicar. Este principio fue impulsado por el grupo de Palo Alto surgido en los años sesenta. Según dicha concepción, actividad o inactividad, palabras o silencio tienen siempre valor de mensaje, o sea, influyen sobre los demás quienes, a su vez, no pueden dejar

de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunicar.

En otra línea, De Diego y Guillen (2006, pág.14) explican los porcentajes que corresponden a la conducta comunicativa. Estudios clásicos habían demostrado al analizar los impactos de la conducta comunicativa que sólo el 7% se debe al contenido expresado por la palabra hablada o escrita, mientras que el 55% de la totalidad está relacionado con la expresión del rostro, debiéndose el 38% restante a la voz del comunicante. Estudios más recientes hacen hincapié en aspectos de la conducta no verbal en la comunicación, en concreto la expresión no verbal que defiende la existencia de una especie de lenguaje vocabulario elemental y que éste puede ser un índice fidedigno de nuestras emociones básicas. La comunicación no verbal proporciona una información más fiable, sobre todo en situaciones en las que se está comunicando con palabras, bien porque quien habla se propone engañarnos intencionadamente, o bien porque ha reprimido la información que deseamos conocer.

Por su parte, Mucchielli (1998, págs. 78-79) hace referencia a la comunicación como fenómeno global. Según este autor "el hecho de no transmitir información constituye una comunicación". Durante mucho tiempo la palabra ha constituido el campo privilegiado de los estudios sobre comunicación humana. Más tarde se ha hecho un esfuerzo por integrar las actitudes corporales, los gestos y todos los signos paralingüísticos que acompañan al lenguaje (la comunicación analógica).

En la misma línea, Watzlawick (1974) manifiesta que "no se puede no comunicar". No decir nada durante una reunión quiere decir rotundamente algo en ese contexto. Al principio, el sentido de esa comunicación está vacío, es decir, que no se puede inferir concretamente su significado. Muchos significados son posibles pero, poco a poco, se va precisando su significado como consecuencia de la relación de dicho comportamiento con diferentes elementos del contexto. Por tanto el elemento básico del estudio de la comuni-

cación ya no es el mensaje, sino el comportamiento total: tanto verbal como relativo a las posturas o a los gestos.

Otros autores como Polaino y Martínez (1990, págs 89-90) citan las diferencias a destacar entre la comunicación verbal y no verbal. De una parte, la descodificación y la reacción a los mensajes no verbales suele ser mucho más rápida, automática e inmediata que respecto a los mensajes verbales. Por el contrario los mensajes verbales suponen, normalmente, una secuencia de codificación y decodificación más concienzuda y parsimoniosa. Hoy se sostiene que los mensajes no verbales están mucho menos sujetos a la interposición y consciente autorregulación que los mensajes verbales.

Estas señales y signos no verbales nos informan de aspectos que son tal vez difíciles de comunicar de forma verbal, como ciertas actitudes, emociones y sentimientos respecto de los cuales la persona que gesticula no querría comunicarlos.

Los mensajes no verbales pueden informarnos también acerca de cuando una persona dice la verdad y cuando está mintiendo. Los experimentos más sorprendentes los realizaron Ekman y Friesen (1969) quienes pudieron demostrar que los mensajes del cuerpo son muchos más eficaces para desvelar el verdadero sentido de lo que dice el paciente.

Autores como Pinazu y Musitu (1993) señalan la poca importancia que, paradójicamente, se le ha dado a un tema tan crucial como es la comunicación no verbal, citando las tres razones que lo explican:

- a) Los mensajes actúan inconscientemente, gran parte de los mensajes corporales se comunican por debajo de nuestro nivel habitual de conciencia. Actúan en la mente subsciente ejerciendo una poderosa influencia en cómo pensamos, sentimos y nos comportamos.
- b) La segunda barrera que impide reconocer la importancia del lenguaje no verbal es la asombrosa cantidad de información que

proporciona, sólo podemos llegar a una pequeña parte del todo.

- c) Descuidamos su importancia, Mehrabian (1972) ha calculado que solamente el 7% de lo que captamos procede de los que se dice mientras que el 38% viene del tono de voz en que se dice y el 55% de las señales del lenguaje no verbal.

En una línea diferente, Hervas (1998, págs. 40-41) explica las diferentes formas que el cuerpo expresa a través de un lenguaje no verbal, ya sea por el movimiento, gestos, la postura, el atuendo, etc. "La gestualidad es la clase más importante de la comunicación no verbal". El lenguaje de los gestos, particularmente el de los brazos, el de las manos, el de la cabeza y el de los pies, es a menudo tan preciso y tan elaborado como el lenguaje verbal.

Durante la conversación, la gente presta atención a lo que se dice, sin embargo los movimientos de los ojos proporcionan gran información. La mirada asume una función de refuerzo, por ejemplo señala el grado de compromiso, hostilidad, sospecha, orden, etc. entre los comunicantes. Los movimientos por ejemplo de la cabeza dan al otro permiso para hablar o para dejar de hacerlo. Nuestro cuerpo también se expresa con la postura que adoptamos, ya sea para indicar amistad, hostilidad, superioridad, inferioridad, diferentes estados emocionales etc.

Por su parte, Parkison (2005, págs. 135-136) hace referencia a la información añadida que nos puede aportar el lenguaje corporal. El lenguaje corporal (vestimenta, postura, contacto visual, expresiones faciales) aporta a la mediación una gran cantidad de información. Los mediadores deben permanecer atentos al mismo y ser conscientes de los mensajes no verbales que circulan. Tanto los sentimientos cálidos y cariñosos entre los miembros de la pareja, como aquellos de disgusto, se transmiten mediante miradas o gestos entre ellos y que a continuación pasamos a detallar:

- a) Nerviosismo, ansiedad. Cuando el mediador percibe unas manos aferrándose a la silla o el balanceo de un pie, suele ser útil reconocer y reciprocitar la tensión comentando que éste es un momento muy estresante y que el objetivo es reducir la tensión resolviendo las cuestiones que les inquietan.
- b) Miedo al ataque, ira contenida. Los brazos o piernas cruzadas o los puños cerrados pueden ser posturas defensivas que indiquen vulnerabilidad, miedo al ataque o ira reprimida. Quizás eviten mirarse, fijando la vista en el suelo, para ayudarles a que se sientan más seguros y relajados los mediadores pueden pedir al otro unas palabras tranquilizadoras que probablemente no se ofrecerían espontáneamente. Si alguien evita el contacto visual, fijando constantemente su mirada en el suelo o la ventana, es una señal de que debemos actuar para que esa persona pueda sentirse más a salvo, más cómoda o más participe en la situación. Es importante dirigirle una pregunta que le atraiga de nuevo y que le invite a restablecer el contacto visual.
- c) Superioridad. Una postura desagradable, puede indicar sentimientos de superioridad. Mantener los ojos cerrados puede mostrar aburrimiento o falta de disposición a participar en la discusión. Pero también pueden estar enmascarando ansiedad y miedo.
- d) Gestos faciales. Un ceño arrugado, miradas furiosas, una boca fruncida o temblorosa, una mano que se cubre la cara, son expresiones que han de ser percibidas y a los que se deben dar respuesta de alguna manera. Sonreír, por otro lado, invita a corresponder la sonrisa. Los mediadores no deben de olvidar estos detalles.
- e) Silencio. Los silencios son comunes en la mediación. Pueden significar reflexión o un alto contenido emocional. Es importante que los mediadores acepten el silencio y que no se apresuren a llamarlo.

Si la atmósfera es de reflexión, deben dar tiempo a pensar, pero si se siente que la atmósfera está muy cargada de emoción y resulta amenazadora, tendría que reconocer y reconducir las tensiones para prevenir una explosión perjudicial durante o después de la mediación.

Seguidamente, Cabana (2003) explica las diferentes zonas del cuerpo que desvelan mensajes y cómo a través de los gestos pueden contradecir las palabras o confirmar su sentido:

- a) Los ojos. La inamovilidad de los ojos habla por nosotros. El ser humano con los párpados inmóviles en un objeto nos está informando de su estado de ánimo, ya que puede significar aburrimiento o cansancio provocada por la falta de concentración. Por el contrario una mirada que se mueve en todas las direcciones indicará que el receptor tendrá una falta de interés personal en el intercambio, evitando la recepción del mensaje. Unos ojos que se elevan repentinamente al techo o hacia el suelo durante una conversación, el autor mostrara su rechazo categórico o su desacuerdo en lugar de utilizar las palabras.
- b) Los brazos. Los brazos y las manos producen una cantidad infinita de gestos que revelan sentimientos, emociones, miedos, estrés,... Por lo general, los brazos que se ponen por detrás de la espalda reflejan cierto nivel de serenidad, de autoconfianza o de bienestar, mientras que los que se cruzan por delante de pecho o bajo las axilas son una especie de gesto de auto-defensa o de protección del espacio vital, por ejemplo:
- c) El gesto que confirma desconfianza, incertidumbre, rechazo o duda es cruzarse de brazos en un momento de la conversación.
- d) También demostrativo de un deseo de irse o acabar una conversación molesta es cuando el brazo del interlocutor cuelga

completamente al otro lado del respaldo de su asiento.

- e) La persona que agitan los brazos en todas direcciones durante la conversación se siente automáticamente menos frágil y vulnerable ante su interlocutor, mostrando su receptividad o facilidad para comunicar.
- f) Las manos. Resulta muy difícil contener el movimiento de las manos en el mundo de la expresión verbal, pues son el vehículo de las palabras y los fieles acompañantes del habla. Por ejemplo:
 - Un gesto que delata la necesidad de empatizar con su interlocutor: la persona sentada agarra un pelo imaginario entre el pulgar y el índice.
 - Cuando las manos de una persona, que está sentada, están cerradas formando puños que descansan en sus muslos, está indicando que toma distancia y muestra cierto inconformismo.
 - El hecho de ocultar con una mano dos, tres o cuatro dedos de la otra mano atestigua falta de seguridad por parte del interlocutor.

En la misma línea, Günter (1995) explica los diferentes significados y mensajes de determinados gestos y movimientos corporales:

- d) Cabeza, cuello. Por ejemplo:
 - El desplazamiento hacia delante puede significar atención, afecto o agresión.
 - El desplazamiento hacia atrás puede significar espera, escepticismo.
 - Giro hacia el interlocutor puede significar atención, escucha atenta.
 - Alejándose del interlocutor puede significar falta de atención.
- e) Ojos
 - Si la dirección de la mirada es recta puede significar actitud de disposición o interés.
 - Si la dirección es hacia abajo puede significar concentración o inseguridad.

- Si la dirección es hacia arriba puede significar una escapatoria o introspección en los recuerdos.
- Mirando de arriba hacia abajo puede significar arrogancia.
- Mirando de abajo hacia arriba puede significar miedo.
- Cuando el contacto con la mirada es largo, puede significar interés o curiosidad insistente.
- Cuando el contacto con la mirada es corto puede significar timidez, inseguridad.
- Alternando puede significar querer estar en cualquier otro sitio.

A pesar de las limitaciones bibliográficas, los diferentes autores tratados nos han sido de gran ayuda para elaborar el marco teórico-conceptual y posteriormente desarrollar la investigación. Ellos han analizado y estudiado, tanto las posturas, los gestos, el tono de voz, los silencios..., es decir, han tratado "La Comunicación no Verbal" como un instrumento a tener en cuenta en el proceso de la comunicación en su conjunto, coincidiendo los mismos en la importancia que tiene un tema tan crucial como es este modo de comunicar.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. HIPÓTESIS

Visto lo aportado por los diferentes autores nos planteamos la siguiente hipótesis de trabajo: "VALORAR SI LA COMUNICACIÓN NO VERBAL ES UNA HERRAMIENTA DE TRABAJO EN LA MEDIACIÓN FAMILIAR"

2.2. MUESTRA Y DISEÑO

Para la elaboración de este estudio hemos utilizado una muestra incidental de treinta y dos mediadores. Por lo tanto, los resultados de la investigación sólo nos pueden señalar inclinaciones que podrán ser objeto de un

estudio más profundo y exhaustivo en un futuro. Se ha utilizado como variable independiente: la edad y el sexo y como variables dependientes las respuestas a las cuatro áreas tratadas que se exponen en el siguiente apartado de instrumento.

2.3. INSTRUMENTO

Con el objeto de conseguir información, respecto a la opinión que tienen los mediadores familiares sobre la valoración de la comunicación no verbal como herramienta de trabajo en la mediación familiar, se ha confeccionado un "Cuestionario de Valoración del Lenguaje Corporal en la Mediación" (CUVALECORME).

Se trata de un cuestionario "ad hoc", por el que se intenta medir la opinión de los mediadores en las siguientes Áreas: 1) Áreas de Emociones (AE), 2) Áreas de Señales (AS), 3) Áreas de la Cabeza (AC), 4) Área de la extremidad Superior (ES), (**ver anexo**), desarrollando dicho cuestionario en varias fases:

- En la primera fase, para la elaboración del cuestionario piloto, se utilizó un cuestionario de modalidad escala, con doce ítems distribuido en las cuatro áreas mencionadas anteriormente. Una vez construido lo enviamos a diferentes mediadores para que lo valoren y cumplimenten, y consultamos con un grupo de jueces las incidencias de dicho cuestionario.
- En la segunda fase, teniendo en cuenta la opinión de los jueces, se modifica el cuestionario piloto en determinados puntos. Una vez efectuadas las correcciones oportunas se envían a la muestra piloto para que, sólo, lo cumplimenten. Con los resultados obtenidos se procede a la recogida de datos y análisis. Una vez finalizado lo remitimos nuevamente a los jueces expertos.
- En la tercera fase, una vez constatada la opinión de los jueces, enviamos el cuestionario (**ver anexo**), a la muestra diana.

2.4. RESULTADOS

Después de utilizar el instrumento, anteriormente mencionado, obtenemos los siguientes datos para las diferentes preguntas del cuestionario.

A) Área de Emociones (AE):

Tabla 1. Área de las Emociones. Recoge las respuestas de los ítems 1, 2 y 3 del cuestionario.

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	1,00	2	2,1%
	2,00	18	18,8%
	3,00	48	50,0%
	4,00	22	22,9%
	5,00	6	6,3%
	Total	96	100,0%

De acuerdo con la tabla anterior, si sumamos los niveles tres, cuatro y cinco, obtenemos un porcentaje de opiniones favorables del 79,2% respecto al área de emociones frente al 20,9% de porcentaje con opinión desfavorable.

B) Área de Señales (AS):

Tabla 2. Áreas de Señales, recoge las respuestas de los ítems 4, 5 y 6 del cuestionario.

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	1,00	1	1,0%
	2,00	32	33,3%
	3,00	19	19,8%
	4,00	28	29,2%
	5,00	16	16,7%
	Total	96	100,0%

De acuerdo con la tabla anterior si sumamos los niveles tres, cuatro y cinco obtenemos un porcentaje de opiniones favorables del 65,7% para esta área frente a un 34,3% de opiniones desfavorables.

C) Área de la Cabeza (AC):

Tabla 3. Área de la Cabeza, recoge las respuestas de los ítems 7, 8 y 9 del cuestionario.

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	2,00	6	6,3%
	3,00	35	36,5%
	4,00	30	31,3%
	5,00	25	26,0%
	Total	96	100,0%

Como se puede observar en la tabla anterior, si sumamos los niveles tres, cuatro y cinco obtenemos un porcentaje de opiniones del 93,8% favorable a dicha área.

D) Área de la Extremidad Superior (ES):

Tabla 4. Área de la Extremidad Superior (ES), recoge las respuestas de los ítems 10, 11 y 12 del cuestionario.

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	1,00	1	1,0%
	2,00	21	21,9%
	3,00	46	47,9%
	4,00	19	19,8%
	5,00	9	9,4%
	Total	96	100,0%

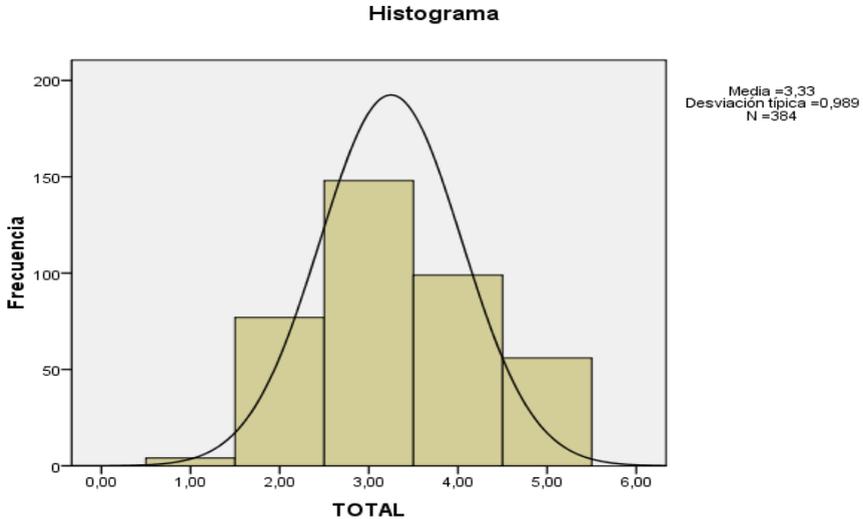
Como refleja la tabla anterior si sumamos los niveles tres, cuatro y cinco obtenemos un porcentaje del 77,1% de opiniones favorables al área de la Extremidad Superior frente al 22,9% de opiniones desfavorables

E) Total niveles de valoración del CUVALECORME (cuestionario)

Tabla 5. Recoge las respuestas de los doce ítems del cuestionario

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	1,00	4	1,0%
	2,00	77	20,1%
	3,00	148	38,5%
	4,00	99	25,8%
	5,00	56	14,6%
	Total	384	100,0%

Gráfico 1.- Visión del Histogramas del total de las Áreas (AE, AS, AC, ES)



De acuerdo con la tabla anterior, si sumamos los niveles tres, cuatro y cinco nos dan una tendencia favorable, es decir un 78,9% de opinión consideran a la comunicación no verbal como una herramienta de trabajo en la Mediación Familiar, frente a un porcentaje del 21,1% de opiniones desfavorables. Registrándose 148 frecuencias en el nivel tres, noventa y nueve en el nivel cuatro y cincuenta y seis en el nivel 5; con un suma de 303 frecuencias sobre 384 respuestas sobre el total de niveles.

Como se puede observar; el gráfico anterior refleja una curva leptocúrtica donde los mayores niveles se centran en el punto tres que corresponde a la tendencia a opinar "de acuerdo"; por lo que se deduce una tendencia favorable a considerar a la comunicación no verbal como una herramienta en la Mediación Familiar, con una media de 3,33.

3. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Tras el estudio realizado y a pesar de las limitaciones teóricas y metodológicas para la elaboración de este trabajo de investigación, extraemos las siguientes conclusiones:

A) Áreas de las Emociones. Según los resultados de los cuestionarios y la línea seguida tanto por Parkinson (2005) como otros autores entre ellos Girbau (2002), Mucchielli (1998), Watzlawick (1974), Polaino y Matinez (1990); los silencios en la mediación es una señal que, consideramos, es aconsejable respetar por el contenido que ello puede conllevar y no precipitarnos y por consiguiente asfixiar la buena marcha de la misma. Al igual que en función del contexto en que se desarrolla la mediación, sería interesante observar los gestos para prevenir, dentro de nuestras posibilidades como mediadores, reacciones adversas y emociones negativas e intentar

que esa persona se sienta más tranquilo/a o más cómodo/a.

B) Área de las Señales. Teniendo en cuenta de un lado, los porcentajes que arrojan los cuestionarios y de otra, la línea a seguir por autores como Mehrabian (1972) y De Diego y Guillen (2006) consideramos que, sin restar importancia a las palabras y observando atentamente el tono de voz y los gestos, podemos extraer, teniendo en cuenta el contexto en que se desarrolla la mediación, información que nos permita una conducción adecuada de la misma.

C) Área de la Cabeza. Compartimos la tendencia favorable tanto del resultado de los cuestionarios como la opinión vertida por Günter (1995) y la de otros autores como Herves (1998). Consideramos que los gestos que proceden de la cabeza, por su ubicación, es una fuente interesante de información que no deberíamos dejar que pase desapercibida y que sería aconsejable la observación, teniendo en cuenta, en todo momento, el contexto en que se desarrolla la mediación.

D) Área de la Extremidad Superior. De acuerdo con los resultados favorables de los cuestionarios y la línea seguida por Cabana (2003) y otros autores como Polaino y Martínez (1990), opinamos que los gestos que proceden de esta área nos aportan información que nos pueden indicar, entre otros, inseguridad, miedos, desconfianza, siempre teniendo en cuenta el contexto en que se desarrolla la mediación. Los mediadores debemos poner atención a esos mensajes no verbales que se transmiten a través de los gestos y que nos puede indicar como orientar la mediación para una evolución favorable.

La reflexión que nos planteamos con los resultados obtenidos y por las opiniones vertidas por los diferentes autores tratados en el marco teórico conceptual son las siguientes:

La primera reflexión que se plantea es que la hipótesis propuesta se puede cumplir. Por lo tanto consideramos que puede existir una valoración positiva de la comunicación no

verbal como herramienta de trabajo en la mediación familiar.

En segundo lugar, destacar que al trabajar con una muestra incidental de mediadores, los resultados sólo nos pueden aportar inclinaciones, pero que puede ser objeto de una futura investigación más exhaustiva en un futuro.

Por último, sería interesante en un futuro estandarizar el cuestionario CUVALECORME y buscar una muestra representativa de la población de mediadores, al igual que sería conveniente incorporar en el marco teórico-conceptual fuentes documentales que se puedan encontrar en las bases de datos bibliográficas internacionales.

REFERENCIAS

- CABANA, G. (2003). *¡Cuidado tus gestos te traicionan!*. Málaga: Sirio,S.A.
- DE DIEGO-VALLEJO, R. y GUILLEN-GESTOSA, C. (2006). *Mediación, procesos, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámides.
- GIRBAU-MASSANA, M. (2002). *Psicología de la Comunicación*. Barcelona: Ariel.
- GUNTER, R. (1995). *El lenguaje Corporal. Lo que decimos a través de nuestras actitudes, gestos y posturas*. Madrid: Edaf.
- HERVÉS-FERNÁNDEZ, G. (1998). *Como dominar la comunicación verbal y no verbal*. Madrid: Player.
- MEHABIAN, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago: Aldine-Athrton.
- MUCCHIELLI, A. (1998). *Psicología de la Comunicación*. Barcelona: Paidós.
- PARKINSON, L. (2005). *Teoría y práctica: principios y estrategias operativas*. Barcelona: Gedisa.
- PINAZU, S. y MUSITO, G. (1993). *Aspectos Interpersonales de la Comunicación no verbal*. Buenos Aires: Lumen.
- POLANO-LORENTE, A. y MARTINEZ-CANO, P. (1990). *Madurez personal y amor conyugal. Factores psicológicos y psicopatológicos*. Madrid: Rialp.
- WATZLAWICK, P. (1974). *Logique de la communication*. Seul: Norton.

ANEXO

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL LENGUAJE CORPORAL EN LA MEDIACIÓN (CUVALECORME)

Edad: Sexo: Fecha de cumplimentación:

Nos gustaría pedirle su colaboración, como mediador/a, solicitándole que responda con una (X) a las siguientes cuestiones.

1. ÁREA DE EMOCIONES: (AE):

- Los silencios en la mediación lo consideras como consecuencia del contenido emocional:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
<20,5%	20,5 – 40,5%	40,5 – 60,5%	60,5 – 80,5%	80,5 – 100%
1	2	3	4	5

- Una postura desagradable la consideras como un indicativo de sentimientos de superioridad:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
<20,5%	20,5 – 40,5%	40,5 – 60,5%	60,5 – 80,5%	80,5 – 100%
1	2	3	4	5

- Los brazos cruzados o puños cerrados, frecuentemente, a lo largo de las sesiones lo consideras como consecuencia de la ira contenida:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
<20,5%	20,5 – 40,5%	40,5 – 60,5%	60,5 – 80,5%	80,5 – 100%
1	2	3	4	5

2. ÁREAS DE SEÑALES (AS):

Las señales que proceden del lenguaje no verbal lo consideras superior a las captadas por el lenguaje verbal:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de de acuerdo
<20,5%	20,5 – 40,5%	40,5 – 60,5%	60,5 – 80,5%	80,5 – 100%
1	2	3	4	5

Las señales que proceden del tono de voz las consideras superior a las señales que proceden del lenguaje de los gestos:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
<20,5%	20,5 – 40,5%	40,5 – 60,5%	60,5 – 80,5%	80,5 – 100%
1	2	3	4	5

- Los mensajes que proceden de lo que se dice lo consideras superior a las señales obtenidas por el tono de voz:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
<20,5%	20,5 – 40,5%	40,5 – 60,5%	60,5 – 80,5%	80,5 – 100%
1	2	3	4	5

3. ÁREA DE LA CABEZA (AC):

- El desplazamiento hacia delante de la cabeza con la dirección de la mirada recta; lo consideras como actitud de interés y disposición:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
<20,5%	20,5 – 40,5%	40,5 – 60,5%	60,5 – 80,5%	80,5 – 100%
1	2	3	4	5

- Cuando el contacto con la mirada es corto y con la dirección hacia abajo; lo consideras como un indicativo de timidez e inseguridad:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
<20,5%	20,5 – 40,5%	40,5 – 60,5%	60,5 – 80,5%	80,5 – 100%
1	2	3	4	5

- Cuando la dirección de la mirada, con frecuencia, es hacia arriba; lo consideras como una escapatoria:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
<20,5%	20,5 – 40,5%	40,5 – 60,5%	60,5 – 80,5%	80,5 – 100%
1	2	3	4	5

4. ÁREA DE LA EXTREMIDAD SUPERIOR (ES):

- Cuando oculta con una mano uno o varios dedos de la otra mano; lo consideras como un indicativo de inseguridad:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
<20,5%	20,5 – 40,5%	40,5 – 60,5%	60,5 – 80,5%	80,5 – 100%
1	2	3	4	5

- Si durante la sesión aprecias que con frecuencia el mediado se cruza de brazos; lo consideras como señal de desconfianza:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
<20,5%	20,5 – 40,5%	40,5 – 60,5%	60,5 – 80,5%	80,5 – 100%
1	2	3	4	5

- Si durante la sesión aprecias que con frecuencia el mediado al hablar agita los brazos en todas las direcciones; lo consideras como un indicativo de facilidad para comunicar:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
<20,5%	20,5 – 40,5%	40,5 – 60,5%	60,5 – 80,5%	80,5 – 100%
1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA APORTACIÓN

PROFESORES Y MEDIACIÓN FAMILIAR COMO ALTERNATIVA PARA UNA MEJOR ADAPTACIÓN DE LOS NIÑOS/AS ANTE EL DIVORCIO

Martha Mónica Robledo Bucio

Intervención y Mediación Familiar ULPGC-ULL
monica.robledo.bucio@gmail.com

Resumen:

El trabajo que presentamos describe la actuación de los profesores de infantil y primaria con los padres y madres cuando detectan cambios de conducta en sus alumnos a raíz del divorcio y analizar si dicha actuación puede ser considerada como mediación familiar. Se trata de un estudio de tipo descriptivo transcultural que se interesa en las diferencias de actuación entre los profesores que viven en la isla de Gran Canaria donde la mediación familiar ha tenido mayor impulso y los que viven en México donde la mediación familiar comienza a desarrollarse.

Los resultados del estudio indican que la actuación de los profesores/as es fundamental ya que suelen detectar antes que los padres y madres los cambios de conducta que representan riesgo para los menores y son quienes generalmente toman la iniciativa de comunicarse con la familia. El/la profesor/a para optimizar su actuación mediadora, ha de entrevistarse con ambos padres en común o por separado cuidando siempre la figura del padre ausente en la entrevista; Explorar la situación familiar sin que los padres se sientan juzgados, ni sientan que se toma partido por uno de ellos; Utilizar técnicas para facilitar la comunicación de manera que sean los padres los protagonistas en la construcción de los acuerdos que favorezcan a sus hijos/as. La actuación de los profesores como mediadores informales puede ser quizá la única ayuda profesional accesible para muchos padres/madres no sólo en caso de divorcio.

Palabras clave: mediación familiar, familia y escuela, divorcio y escuela, profesores mediadores, coparentalidad.

INTRODUCCIÓN

La transición del divorcio afecta el desarrollo de los niños/as, pero no siempre supone problemas graves e irreparables, Woolfolk (2006) afirma que con el tiempo un 75 a 80 por ciento de los niños pequeños de familias divorciadas se adaptan y se ajustan razonablemente bien a la nueva situación familiar. En el mismo sentido, González, Triana y Simón (1998) señalan que las consecuencias negativas de la separación se viven con ma-

yor intensidad durante el año siguiente a la separación; a partir de ese momento, en la mayoría de los casos, la situación personal va mejorando tanto para los padres como para los hijos y generalmente recuperan sus anteriores niveles de adaptación y equilibrio.

Los efectos negativos del divorcio se provocan principalmente cuando los padres están tan afectados emocionalmente que les es difícil atender las necesidades de sus

hijos y los involucran en sus conflictos. (Bernal, 1998). Cuando esto sucede es frecuente que los indicadores de desajuste en el menor sean detectados en la escuela, Castells (2004), afirma que dos terceras partes del alumnado cuyos padres se divorcian, muestran cambios en el ámbito escolar, más de la mitad muestra alto nivel de ansiedad y uno de cada cinco muestra tristeza y deterioro en la relación con los compañeros. También pueden vivir con mayor fuerza las fantasías de reconciliación o de abandono, algunos niños sienten mucha angustia cuando se separan del padre con el que más conviven, por ello, pueden desear quedarse cerca y no asistir al colegio o utilizar quejas de dolores e incluso vomitar para quedarse en casa. (Estudio del Instituto Nacional de Demografía, Archembault. 2002). Clerget (2006) afirma que algunos niños pueden reproducir en la escuela los conflictos intrafamiliares y ser catalogados como niños agresivos o verse marginados por los compañeros e incluso convertirse en el chivos expiatorios. También constata que otros niños manifiestan conductas que reflejan desinterés, pierden su dinamismo y motivación para trabajar, dejan de participar en clase, no levantan la mano, no aprenden lecciones, no hacen deberes o los hacen en pocos minutos, dejan en casa el material o juegan cada vez menos con sus amigos. Suelen concentrar todos sus pensamientos en la situación familiar y en los posibles medios para mejorarla. Esto provoca dificultades de concentración que pueden ir acompañadas de atención dispersa, imaginación más pobre y razonamiento ralentizado. En otras ocasiones, puede ser que el niño se refugie en el trabajo escolar.

Las habilidades del profesor para detectar conductas relacionadas con posibles dificultades de adaptación al divorcio y para comunicarse con los padres adecuadamente resulta fundamental puesto que el desarrollo infantil se ve favorecido cuando se establecen múltiples, positivas y variadas interrelaciones entre los distintos microsistemas del niño/a (Musitu, 2004). La cooperación entre microsistemas familiar-escolar y el fortaleci-

miento del equipo parental son las estrategias que realmente ayudan a los menores a superar una situación de divorcio.

La comunicación entre padres/madres y profesores en la etapa del divorcio, no siempre es fácil, muchos padres no informan a los profesores del divorcio o se alejan de la escuela. El contacto con padres de familias reconstituidas es menor que con los de familias intactas y el grupo con el que menos contacto suelen tener es con el de padres o madres separados sin pareja, quienes manifiestan más dificultad para asistir a reuniones. Otros padres y madres por el contrario, cuando la familia tiene problemas, tienden a utilizar la escuela como lugar para compartir la crisis y depositan en los profesores/as una considerable responsabilidad que puede exceder su capacidad para responder a los angustiados padres. (Dowling y Gill Dorell, 2008).

Los profesores suelen también tener dudas del rol que deben ejercer ante las familias en situación de divorcio y no todos los profesores se sienten preparados para enfrentar la intensidad emocional que se genera en los encuentros con los padres que están viviendo un divorcio y otros consideran que no es su cometido actuar en estas situaciones (Dowling y Gill Dorell, 2008). Además, algunos suelen tener temor frente a los padres o tienen una imagen negativa del su rol educativo (Kñallinsky, 1999).

La información que nos aportan los estudios realizados en cuanto a la relación de los profesores con los padres cuando se han detectado en la escuela cambios de conducta en los niños a raíz del divorcio, se centra en las dificultades y obstáculos para la comunicación, carecemos de información sobre propuestas para vencer dichas dificultades y para entablar una comunicación que ayude a los niños a adaptarse al divorcio. Dar consejos, asesorar y decirles a los padres cómo deben organizar su vida familiar, sería un error de parte del profesor/a, porque si bien, es especialista en los procesos de enseñanza-aprendizaje, generalmente no lo es en relación al ejercicio de las funciones parentales,

por ello consideramos que una actuación mediadora es más respetuosa del rol parental y puede lograr mejores resultados para la adaptación de los menores a la nueva situación familiar generada por el divorcio. Pero ¿Es posible y adecuado, que el profesor actúe como mediador familiar?

La figura del mediador familiar se caracteriza por mantenerse neutral e imparcial frente a las partes, busca fortalecer el protagonismo de éstas en la toma de decisiones y considera que los padres son capaces de elaborar el plan parental, aún en medio de la turbulencia emocional que supone el divorcio (Parkinson, 2005). El proceso mediador transforma progresivamente los relatos iniciales de las partes que a veces son muy divergentes y cerrados, introduciendo algunos elementos nuevos para crear relatos mínimamente comunes que les permitan comunicarse de otra manera y elaborar acuerdos oportunos para el bien de los hijos/as. Es un proceso confidencial, voluntario y orientado al futuro. (De Diego y Guillén, 2008). La confidencialidad implica que la información que se expone durante el proceso no puede ser utilizada en otros contextos, ni se puede pedir al mediador sea testigo en un juicio sobre lo conocido en este espacio. Es voluntario porque las partes pueden abandonarla en el momento que lo deseen, al igual que el mediador, si considera que es lo mejor según la ética profesional. Por último, al estar orientada al futuro prevé los aspectos que organizarán una posterior convivencia familiar.

Para el logro de los acuerdos, los servicios de mediación suelen estructurar el proceso en fases según el modelo de mediación familiar que subyace en sus planteamientos, los profesionales explican a las partes las características del proceso, se firman documentos que autorizan el inicio de la mediación y ratifican los acuerdos al final de la misma, este proceso estructurado se conoce como mediación formal. La actividad mediadora se puede ejercer también de manera informal cuando se persiguen sus objetivos, se respe-

tan sus principios y se utilizan sus técnicas para la gestión de conflictos en espacios no estructurados distintos a los de los servicios de mediación. (Vinyamata, 2004). En este caso se utiliza poco el término mediación y simplemente se cumplen las funciones (Slaikeu y Zadunaisky, 1996), se siguen las fases del proceso aunque no es necesario que se den todas y generalmente se ejerce para evitar conflictos mayores y para tomar decisiones en distintos temas puntuales (Torrego 2006).

No todos los padres asisten a un servicio de mediación porque consideran que no lo necesitan o porque les es imposible acceder a él, en estos casos si un profesor/a actúa siguiendo los principios de la mediación y utilizando sus técnicas, puede ayudar a mejorar la comunicación entre los padres y a fortalecer el equipo parental, además puede elaborar con los padres acuerdos en temas puntuales que ayuden al desarrollo humano de los/as hijos/as y favorezcan el proceso de aprendizaje.

Partiendo de las consideraciones expuestas decidimos centrar nuestra investigación en la interacción entre padres y profesores de infantil y primaria, etapa escolar en la que un divorcio es un acontecimiento muy importante y la relación entre el profesor y los niños/as es mucho más estrecha y significativa.

METODO

Nuestra muestra está integrada por 151 profesores de infantil y primaria de centros educativos urbanos públicos, concertados y privados, 75 son profesores de la Isla de Gran Canaria y 76 son profesores de México. La aplicación de los cuestionarios se hizo en los meses de mayo y junio de 2009.

Para recoger la información de elaboración un cuestionario estructurado en tres partes (Anexo 1):

- I. La primera hace referencia a los datos de identificación. (6 ítems)
- II. La segunda recoge los cambios de conducta que los profesores observan más

frecuentemente en los alumnos a raíz del divorcio de sus padres. A partir de los efectos del divorcio presentados por Parkinson (2005), González Ruiz (2001).

- a) Relacionados con el estado afectivo-emocional de los niños/as. (ítem 1 parte II)
- b) Relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje. (ítem 2 parte II)

III. La tercera parte contiene una serie de ítems relativos a su actuación con los padres.

- a) *Acciones para organizar el encuentro.* (ítems 3-7 parte III)
- b) *Acciones para explorar la situación familiar.* (ítems 2, 8-16 y 20 parte III)
- c) *Acciones para crear alternativas para el cambio.* (ítems 17-19 y 21 parte III)

RESULTADOS

Los resultados obtenidos no se pueden extrapolar a la población debido a la limitación de la muestra pero nos ofrecen un panorama descriptivo.

I. Datos de identificación:

Los profesores que participaron en el estudio son 91.4% mujeres y sólo un 8.6% varones, indicador de la actual feminización de la profesión docente y razón por la que en adelante utilizaremos el femenino para hablar de la muestra. El promedio de edad corresponde al rango ubicado entre los 37 y 41 años (Tabla 1).

Tabla 1: Rangos de edad de los profesores

Edad	Porcentaje
22 a 26	13.25
27 a 31	20.53
32 a 36	11.26
37 a 41	15.23
42 a 46	17.22
47 a 51	10.60
52 a 56	9.93
57 a 61	1.32
62 o mas	0.66

Como se puede ver en la tabla 2 aunque el mayor porcentaje de profesoras, el 26.5%, tiene menos de 5 años ejerciendo su profesión, el promedio de años de ejercicio se sitúa entre 11 y 15 años. En México el cuestionario fue contestado por profesoras con un promedio menor de años de experiencia docente.

Mientras en Gran Canaria 73.3% de las profesoras dicen conocer los servicios de mediación familiar, en Ciudad de México son sólo 46.1%.

Excepto una profesora todas manifestaron tener alumnos cuyos padres/madres se han divorciado.

II. Cambios de conducta que los profesores observan más frecuentemente

En la Tabla 3 se presentan los ocho cambios de conducta relacionados con el estado afectivo-emocional que las profesoras detectan más frecuentemente en los niños/as a raíz del divorcio y en la tabla 4 los ocho cambios de conducta relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Encontramos algunas diferencias transculturales que llaman la atención, el 59.60 % de las profesoras de México detectan "presencia de conductas rebeldes" frente a sólo el 40.40% de las profesoras de Gran Canaria. En el mismo sentido 58.21% de las profesoras de México detecta que al niño/a "le cuesta obedecer instrucciones" en contraste con sólo un 41.79% de profesoras de Gran Canaria. Encontramos dos conductas que en Gran Canaria fueron señaladas con más frecuencia que en México: "Se muestra irritable y enfadado" y "tiene menor interés en las tareas escolares".

Tabla 2: Años de docente

Lugar	1a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 o más
GC	18	12	10	14	10	4	5	2
%	24.0%	16.0%	13.3%	18.7%	13.3%	5.3%	6.7%	2.7%
Mex	22	22	18	7	6	1	0	0
%	28.9%	28.9%	23.7%	9.2%	7.9%	1.3%	.0%	.0%
Total	40	34	28	21	16	5	5	2

Tabla 3: Conductas relacionadas con el estado afectivo-emocional

	GC	Mex	Total
Se muestra triste	51	52	103
%	49.51	50.49	100
Presencia de conductas rebeldes	40	59	99
%	40.40	59.60	100
Reacciona impulsivamente	36	46	82
%	43.90	56.10	100
Se muestra irritable y enfadado	57	15	72
%	79.17	20.83	100
Le cuesta separarse de su padre/madre	28	29	57
%	49.12	50.88	100
Llora con facilidad	24	32	56
%	42.86	57.14	100
Tiene bajo nivel de energía	25	27	52
%	48.08	51.92	100
Se apega mucho a los adultos del centro	22	25	47
%	46.81	53.19	100

Tabla 4: Conductas relacionadas con el proceso enseñanza aprendizaje

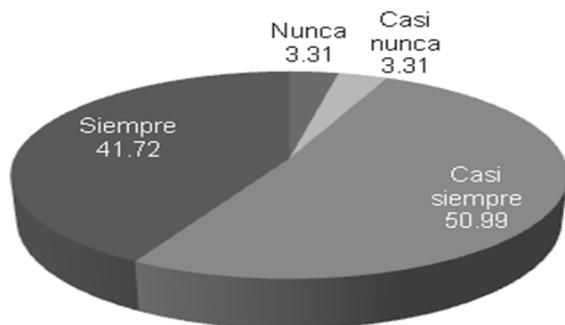
	GC	Mex	Total
Problemas de atención	62	59	121
%	51.24	48.76	100
Bajo rendimiento académico	49	54	103
%	47.57	52.43	100
Menor interés en tareas escolares	58	42	100
%	58	42	100
Se muestra agresivo con los compañeros	33	38	71
%	46.48	53.52	100
Le cuesta obedecer instrucciones	28	39	67
%	41.79	58.21	100
Olvida el material o alguna prenda del uniforme	32	28	60
%	53.33	46.67	100
Bajo nivel de participación en clase	31	25	56
%	55.36	44.64	100
Falta a clase	14	24	38
%	36.84	63.16	100

III. Actuación con los padres

a) Organización del encuentro

El 94% de las profesoras manifiestan que han hablado con los padres/madres “siempre o casi siempre”, cuando observaron cambios de conducta en sus alumnos a raíz del divorcio. El 93% de las profesoras manifestó que la iniciativa de la entrevista fue suya “siempre o casi siempre” (Gráfico 1.)

La iniciativa fue del profesor



Se dieron pocas entrevistas sólo con el padre, la mayoría se realizaron sólo con la madre (Gráfico 2).

Asistentes a la entrevista

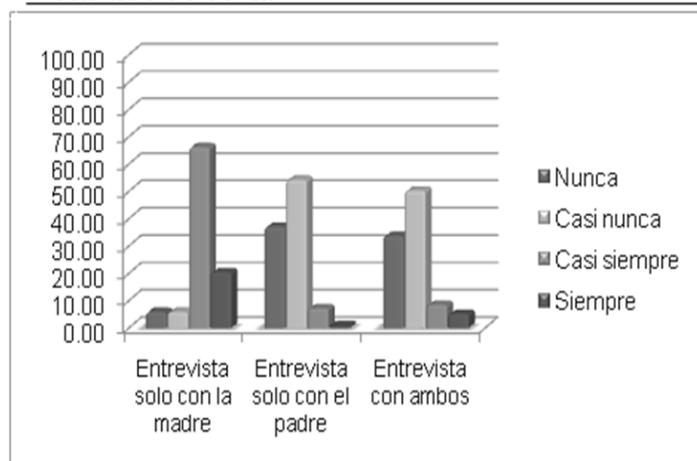


Gráfico 2

b) Acciones para explorar la situación familiar

Se observan altos porcentajes en la detección del clima emocional y la situación familiar por parte de las profesoras. Un 86% de las profesoras dicen que detectan falta de comunicación entre los padres “siempre o casi siempre” y 74.8 % dice haber detectado “siempre o casi siempre” conductas sobreprotectoras hacia los hijos/as (tabla 5). Observamos también en la misma tabla que un 69.5% de profesoras detectó enfado de un progenitor frente a otro “siempre o casi siempre” y un 56% manifiesta que ha detectado “siempre o casi siempre”, que alguno de los padres podría estar viviendo una depresión.

Tabla 5: Acciones para explorar la situación familiar

	Porcentaje de frecuencia			
	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
¿Les preguntó sobre las normas y criterios educativos que establecieron después del divorcio?	16.56	10.60	37.09	33.77
¿Les hizo preguntas sobre su estado emocional (del padre/madre)?	21.85	24.50	31.79	20.53
¿Les preguntó sobre la situación legal de los hijos/as?	15.89	17.22	28.48	36.42
Les preguntó si los hijos/as habían sido informados del divorcio de los padres?	15.89	15.89	29.14	38.41
¿Detectó enfado de un progenitor contra otro?	8.61	21.19	54.97	14.57
¿Detectó falta de comunicación entre los padres?	2.65	10.60	71.52	14.57
¿Detectó que alguno de los padres podría estar viviendo una depresión?	15.89	25.83	47.68	8.61
¿Detectó conductas sobreprotectoras hacia los hijos/as?	6.62	17.22	60.26	14.57
¿Detectó falta de cuidado de los hijos/as?	14.57	45.70	32.45	4.64
¿Los padres lo responsabilizaron de la situación de los hijos/as a usted o al colegio?	52.98	35.10	10.60	
¿Aceptaron que el cambio de conducta de su hijo era causado por el divorcio?	3.31	14.57	62.91	18.54

Al alto clima emocional detectado, no implica una actitud negativa en relación a la profesora o al colegio, ya que un 81.46% de las profesoras consideran que “siempre o casi siempre” los padres aceptan su responsabilidad, en relación a lo que le sucede a su hijo, dato que se confirma con el bajo porcentaje de de profesoras: (0% siempre 10.5% casi siempre), que afirma que los padres responsabilizaron al profesor o al colegio por lo que le sucedía a su hijo como se muestra en la Tabla 5.

Llama la atención que 24.32% de las profesoras de México, “nunca” preguntaron sobre los criterios educativos establecidos después del divorcio y un 51.3% “nunca o casi nunca” preguntó por la situación legal de los hijos. En contraste sólo 16.2% de las profesoras de Gran Canaria “nunca o casi nunca” preguntaron sobre la situación legal. En el caso de Gran Canaria sólo 17.8% dicen que “siempre o casi siempre” detectaron falta de cuidado mientras que en México 58.1% dice haberlo detectado “siempre o casi siempre”.

c) Acciones con el fin de crear alternativas para el cambio

Los porcentajes más altos corresponden a acciones relacionadas con un rol de asesor o experto más que un rol mediador. Como podemos observar en la tabla 6, la mayoría de las profesoras, un 31.8% manifestaron que “casi siempre” dieron apoyo y consejo a las madres/ padres para superar el divorcio. 45% lo hizo “siempre o casi siempre”. Un 86% manifestó que “siempre o casi siempre” asesoraron a los padres para ayudar a su hijo/a. Por el contrario, un 43% dijo que “casi siempre” las madres/padres tomaron acuerdos para el bien de los hijos en la entrevista y sólo un 16.56% dijo que esto sucedió “siempre”, además resulta significativo que un 39% manifiesta que “nunca o casi nunca”, se tomaron acuerdos para ayudar a los hijos.

Tabla 6: Acciones con el fin de crear alternativas para el cambio

	Porcentaje de frecuencia			
	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
¿Les dio apoyo y consejo para superar divorcio?	23.84	28.48	31.79	13.25
¿Les asesoró sobre la manera de ayudar a los hijos?	2.65	9.93	45.70	40.40
Los padres tomaron acuerdos para ayudar a su hijo/a en esta etapa?	9.93	29.14	43.05	16.56
¿Recomendó a los padres asistir a mediación familiar?	51.66	20.53	14.57	12.58

A pesar de que un 59.6% de las profesoras conoce el proceso de Mediación Familiar, un 51.66% dijo "nunca" haberla recomendado y 20.53% lo hizo "casi nunca", mientras que sólo el 27.15% dijo haberla recomendado "siempre o casi siempre".

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los cambios de conducta en los niños/as a raíz del divorcio, algunas veces pasan inadvertidos a los padres/madres y son reconocidos por los profesores. Si la detección temprana puede ayudar a reducir el riesgo de problemas de adaptación al divorcio, el profesor/a puede ser un factor fundamental, para que los efectos negativos del divorcio se superen oportunamente.

Las profesoras detectan fácilmente conductas relacionadas con un alto nivel de irritabilidad, rebeldía, tristeza y agresión que son coherentes con los efectos del divorcio que Castells (2004) reconoce como alto nivel de ansiedad, tristeza y deterioro en las relaciones con los compañeros y con la agresión relacionada con el divorcio reconocida por Clerget (2006). Otras conductas detectadas están relacionadas con el apego y la ansiedad por separación: "le cuesta separarse de su padre/madre" y "se apega mucho a los adultos del centro". Estas conductas han sido observadas en el Estudio del Instituto Nacional de Demografía, Archembault. (2002) y han sido denominadas por Bernal (1998), como "aumento de la dependencia". En relación con el rendimiento escolar, las profesoras manifiestan que los niños/as después del divorcio suelen presentar "problemas de atención", "bajo rendimiento", "menor interés en las tareas escolares", "les cuesta obedecer instrucciones", "olvidan el material", o "tienen bajo nivel de energía y participación". Estas conductas son semejantes a las consideradas por Clerget (2006) como un menor interés en tareas escolares, pérdida de dinamismo, baja participación, problemas de atención y bajo rendimiento. Parkinson (2005), Gonzá-

lez Ruiz (2001), Bernal (1998) reconocen entre las conductas frecuentes en los niños/as después del divorcio, la manifestación de la culpa y el miedo. Estas no fueron señaladas por las profesoras en nuestro estudio entre las que observan con mayor frecuencia.

La mayoría de las entrevistas para tratar los cambios de conducta de los niños en el colegio, se realizaron sólo con la madre, esta práctica común debe ser analizada, ya que como afirma Clerget (2006), desgraciadamente las dificultades escolares que presenta el niño, suelen atribuírsele sistemáticamente al padre ausente en la entrevista, esto es peligroso porque puede alejar más al progenitor no custodio o que pasa menos tiempo con su hijo/a, e impide la escucha de ambas historias para construir un relato común.

En el momento de crear alternativas, las profesoras suelen asumir un rol de asesoras-expertas que consideramos no es el más adecuado para esta situación. Esta constatación puede deberse a que suele darse sólo una entrevista entre la profesora y la madre, la duración del encuentro es corta y esto reduce las posibilidades de llegar a la creación de alternativas por medio del diálogo. Resulta más fácil y rápido dar soluciones. A partir de este estudio los equipos docentes pueden revisar su actuación para establecer los criterios que consideren adecuados para optimizar su actuación mediadora, tomando en cuenta a ambos padres, cuidando siempre la figura del padre ausente en la entrevista; aprendiendo técnicas que permitan explorar la situación familiar y la construcción de los acuerdos que favorezcan el desarrollo de sus hijos/as.

Las diferencias entre México y Gran Canaria invitan a conocer el imaginario cultural que existe del divorcio en ambos lugares, ¿Por qué reconocen más unas conductas que otras? ¿Por qué las profesoras de México dan tan poca importancia a preguntar sobre la situación legal de los hijos o los criterios educativos establecidos después del divorcio?

REFERENCIAS

- Bernal, T. (1998). *La mediación: una solución a los conflictos de ruptura de pareja*. Madrid: Colex.
- Castells, P. (2004). *Separémonos bien*. Madrid: Espasa.
- Clerget, S. (2006). *Separémonos pero protejamos a nuestros hijos*. Barcelona: De Vecchi.
- De Diego y Guillén (2008). *Mediación. Proceso Tácticas y Técnicas*. Madrid: Pirámide.
- Dowling, y Dorell Gill (2008). *Cómo ayudar a la familia durante la separación y el divorcio*. Madrid: Morata.
- González Ruiz (2001). *Separación y divorcio en Torre Puente, Orientación familiar en contextos escolares*. Madrid Universidad Pontificia de Comillas.
- González, M. M., Triana, B. y Simón, M. I. (1998). Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Estudio del Instituto Nacional de Demografía, Archembault, 2002.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y Escuela*. Las palmas de Gran Canaria: ULPGC
- Musitu (2004). *Introducción a la psicología comunitaria* Barcelona: UOC.
- Parkinson, L. (2005). *Mediación Familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Slaikeu y Zadunaisky (1996). *Para que la sangre no llegue al Rio: Una guía practica para mediar en disputas*. Barcelona: Granica.
- Torrego (Coord.). (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graú.
- Vinyamata (2004). *Guerra y paz en el trabajo: conflictos y conflictología en las organizaciones*. Universitat de València.
- Woolfolk (2006) *Psicología Educativa* (9ª edición). México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

TRATAMIENTO INFORMATIVO DE LA DELINCUENCIA DE MENORES EN LA PRENSA CANARIA

Isabel de Blas Mesón

Secretario Judicial en la Audiencia Provincial de Santa Cruz de Tenerife
Licenciada en Periodismo
iblames@justiciaencanarias.org

Resumen:

La delincuencia de menores constituye un fenómeno social que sensibiliza y moviliza a la opinión pública y, especialmente, a los medios de comunicación. La prensa, en este sentido, adquiere la responsabilidad de exponer este discurso informativo en sus dimensiones reales y debe hacer todo lo posible, para que los derechos y deberes de los menores infractores sean conocidos y discutidos por el público receptor, y formando de este modo, un auténtico debate público en la agenda política insular. Los acontecimientos o sucesos violentos protagonizados por menores, o en los que estos resultan víctimas, impactan porque generan conmoción social y garantizan la atención mediática. La selección informativa efectuada por los rotativos de tirada provincial ha coadyuvado a construir en la sociedad canaria una percepción deformada sobre el sistema de gestión de la justicia penal juvenil, influyendo sobremanera en actitudes y comportamientos tales como el surgimiento generalizado de las oposiciones vecinales contra la instalación, construcción o reforma de los centros de ejecución de medidas judiciales.

Palabras clave: *justicia juvenil, medios de comunicación, tratamiento informativo, medidas judiciales, prensa.*

1. INTRODUCCIÓN

A menudo, aparecen en la prensa informaciones sobre actos violentos cometidos por menores y jóvenes, y resultan habituales los titulares sobre el aumento de la violencia juvenil y sobre el hecho de que la violencia manifestada por estos menores tiene un carácter mucho más grave que en otras épocas. Si nos atenemos a esta cobertura informativa podría parecer, mencionando a Rechea y Fernández (2000), que “una epidemia de violencia juvenil se nos echara encima”.¹

Las instituciones europeas subrayan la configuración de la delincuencia juvenil

como uno de los fenómenos sociales que más preocupa, y “uno de los problemas criminológicos a los que internacionalmente se ha prestado una continua observación”, si bien convienen en señalar que la percepción social sobre los menores infractores es “especialmente adversa”.²

Siguiendo a Serrano Tárraga (2009), podemos afirmar que la política criminal seguida en la justicia penal juvenil, ha estado directamente influida por la alarma social creada ante la comisión de delitos concretos, sin duda graves, pero que no reflejan la realidad

de la delincuencia juvenil. En esta política criminal también han tenido una influencia considerable los medios de comunicación social, al magnificar los delitos más graves cometidos por los jóvenes y las movilizaciones de las asociaciones de víctimas.³ Los medios de comunicación social se hicieron eco de las polémicas populares suscitadas a raíz algunos delitos especialmente graves cometidos por menores de edad, que causaron gran conmoción y alarma social⁴ (Rodrigo Alsina, 1999), demandando de la clase política el endurecimiento de las sanciones⁵ (Soto Navarro, 2005).

El tratamiento informativo de la delincuencia de menores se centra de forma generalizada en buscar los defectos de funcionamiento de los procesos legales y administrativos que establece la justicia del menor, como mecanismo de crítica para fomentar el desgaste social respecto a la aceptación de la Ley del Menor. Los efectos de esta cobertura informativa se traducen en la creación de un estado de “alarma social” ante la opinión pública, cuyas consecuencias “resultan claramente negativas de cara al tratamiento de futuros delincuentes juveniles” (Vázquez, 2003).

2. DESARROLLO DEL TRATAMIENTO INFORMATIVO

Las investigaciones centradas en el tratamiento informativo del delito (Barata, 2001), constituyen un campo de conocimiento apenas explorado, y a mayor abundamiento, la mirada periodística sobre la actividad delictiva de la menor edad, resulta más escasa. Las investigaciones experimentales sobre esta temática son muy escasas, centrándose los estudios y análisis en el desarrollo legal y jurídico del proceso penal de menores y de los sistemas de justicia penal juvenil operados en las distintas Comunidades Autónomas.

En este sentido, las conclusiones que figuran en la presente reflexión, corresponden al análisis de los mensajes informativos que la prensa publicada en la Comunidad Canaria

ha efectuado sobre los temas relativos a la delincuencia de menores, la justicia penal juvenil y la ejecución de las medidas judiciales, además de observar la formación de una opinión pública adversa alojada en la población canaria acerca de los menores y jóvenes que cometen actividades delictivas, centrandose cronológicamente su estudio en el período temporal comprendido entre los años 2001-2005, coincidiendo en el contexto temporal con la entrada en vigor de la LORPM en enero del año 2001, y la promulgación de su Reglamento en el año 2005.

Los materiales utilizados en este análisis de contenido son los relatos informativos publicados durante estos años en la prensa canaria, analizados pormenorizadamente a través de recogida mediante fichas hemerográficas elaboradas *ad-hoc* sobre el contenido textual y el material gráfico de los mensajes aparecidos en los diarios de circulación regional de la provincia de Santa Cruz de Tenerife (EL DIA, DIARIO DE AVISOS, LA OPINIÓN DE TENERIFE) y de la provincia de Las Palmas (CANARIAS 7 y LA PROVINCIA/DIARIO DE LAS PALMAS).

Una vez recopilados y examinados los mensajes informativos publicados en dichos rotativos, tanto en su contenido textual como del material gráfico, el resultado ha arrojado una muestra total de 2.154 mensajes informativos, además de 1.680 recursos gráficos, número más que suficiente para asegurar la producción significativa de esta investigación.

El tratamiento informativo revelado en el análisis efectuado en la presente investigación, describe a la prensa canaria como un agente social formador de opinión pública, capacitado para instalar en la agenda mediática temas relativos a la delincuencia de menores con enfoques poco favorecedores del desarrollo en el ejercicio de los derechos de la infancia. La mirada periodística “estigmatiza” a los infractores juveniles desde un tratamiento noticioso superficial y fragmentado, ya que apenas provoca la reflexión sobre la realidad de la justicia juvenil.

La tematización de la agenda mediática sobre infracción juvenil ignora sus causas y las alternativas al internamiento. La tendencia básica en el uso de las fuentes de la información sobre la delincuencia de menores se orienta hacia el predominio de las fuentes institucionales, y en el limitado espacio a las opiniones de los protagonistas de la realidad social de la justicia juvenil: los menores. Las decisiones narrativas expuestas en la prensa canaria "espectacularizan" el acontecimiento, emplean titulares alarmistas y morbosos, usan términos peyorativos para denominar a los menores y describen detalladamente los sucesos noticiosos.

El tratamiento estigmatiza a los menores, y mayoritariamente les atribuye el rol de constituirse en los agentes causantes del desorden y el caos en los centros de cumplimiento de medidas judiciales. En contadas ocasiones, se expone informativamente a los menores como víctimas de los errores de funcionamiento del sistema judicial o administrativo, bajo los efectos del denominado "maltrato institucional".

La prensa canaria despierta la atención de la opinión pública bajo la consideración de la Ley del Menor como "una ley escurridiza", una ley contradictoria "por su progresismo y su osado voluntarismo", y sobre todo una "ley polémica".

Todos los diarios examinados dedican espacio informativo a realizar la descripción del perfil de los delincuentes juveniles canarios: "menor de 17 años, procedente de familias desestructuradas, con problemas de drogodependencias y bajo nivel cultural", "son el exponente máximo de la exaltación del valor dinero". También se alude a "deficiencias en el desarrollo", "procedencia de zonas marginales, bolsas de pobreza y ambientes conflictivos", "carencias afectivas y diversificación de modelos familiares", "bajo nivel formativo, menor marginal", y "consumidor abusivo de sustancias tóxicas".

En otro sentido, la prensa selecciona las estadísticas policiales sobre delincuencia ju-

venil ofrecidas por la delegación del Gobierno en Canarias, transmitiendo que "el índice de delincuencia juvenil es la luz roja que se enciende en las islas".⁶ Los asuntos relacionados con las estadísticas judiciales emitidas por las fiscalías provinciales o surgidas a raíz de las presentaciones públicas de las memorias anuales del TSJC y de la Fiscalía de la comunidad autónoma canaria, vinculan la importancia de la justicia juvenil a aquellas manifestaciones que afirman que Canarias es una de las comunidades autónomas con un mayor índice de delincuencia juvenil.

La prensa canaria define la política penal juvenil como "una cruz que nadie quiere cargar", "un problema pendiente", o "un gran desastre" que provoca una situación "vergonzosa y caótica". Son numerosas las opiniones de expertos que demandan a través de la prensa la necesidad de habilitar para Canarias un sistema público de Justicia Juvenil que separe protección y reforma, que promueva la creación de una dirección general de Reforma Juvenil y potencie institucionalmente sistemas alternativos de solución penal a través de la justicia restaurativa.

Las voces que alertan sobre la carencia de recursos materiales y personales, proceden de las manifestaciones y opiniones recogidas en entrevistas y reportajes a jueces y fiscales de menores. Estos anuncian e informan a la opinión pública, que la falta de personal en las fiscalías impide hacer frente de forma adecuada al seguimiento de los expedientes, "alimentándose la cultura de la impunidad entre los jóvenes infractores". Respecto a las medidas en medio abierto, los fiscales de menores consideran que los recursos habilitados para la reinserción y la reeducación de los menores en la comunidad autónoma siguen siendo insuficientes. La fiscalía también subraya que es alarmante la cantidad de menores en situación de protección que acaban en centros de medidas judiciales.

La fiscalía de menores de Las Palmas divulga el concepto de "desarraigo social", situación que sufren los menores grancanarios que han de cumplir su medida de régimen

cerrado en algunos de los centros de la provincia tinerfeña.

Según los principales sindicatos del archipiélago la falta de medios personales y de infraestructuras, ha provocado la implantación de la *Ley del Menor* de forma precipitada, generando improvisación y una gran conflictividad en los centros.

La agenda mediática sobre justicia penal juvenil frecuentemente genera un conflicto noticiable entre menores sujetos a medidas de protección, con aquellos que cumplen medidas judiciales, combinando y confundiendo la terminología relativa a la Ley Integral del Menor, con la específica de la Ley de Responsabilidad Penal del Menor, en titulares del tipo: "Asuntos Sociales revela que hay 3.000 jóvenes y niños amparados por medidas judiciales en las Islas".

Otro de los aspectos más tratados por la prensa canaria en este sentido, es el relativo a las denuncias políticas contra el Gobierno canario ante el ingreso de menores con "perfil delictivo" en los recursos que alojan a menores en situación de protección y desamparo y que causan alarma social en los vecinos de los CAIs (Centro de Acogida Inmediata) dependientes de los Cabildos insulares, negando incluso la autoridad del fiscal de menores para autorizar el ingreso de menores en dichos recintos.⁷ La atención mediática sobre la reforma de la Ley canaria Integral del Menor, pretendiendo regular medidas de contención para menores no delincuentes en "situación de conflicto social" genera confusiones en su tratamiento informativo al referirse a "menores conflictivos" y "centros cerrados y semiabiertos" (exclusivos del tratamiento penal).⁸

El porcentaje de mensajes informativos que la prensa canaria dedica a aspectos relacionados con la prevención del delito y la reinserción social del menor, ocupan un lugar marginal en la atención mediática. El contexto informativo se centra en calificar la intervención educativa sobre los menores como una "segunda oportunidad", y en destacar la irrelevancia de la reinserción como un asunto

necesitado de consideración social. Son contadas las ocasiones en las que los rotativos describen informaciones de carácter positivo sobre las posibilidades reinsertadoras de los menores infractores.

El mayor índice de atención mediática entre los diarios de tirada provincial tiene que ver con la problemática en la gestión e intervención educativa de los centros de ejecución de medidas judiciales.

El denominado "pleito insular" se destaca en los mensajes informativos a través de la cobertura periodística ligada a los traslados interinsulares de menores para el cumplimiento de medidas judiciales, mediante el empleo de titulares del tipo: "Asuntos Sociales trasladará a varios menores de Tabares a Las Palmas"⁹. En otras ocasiones, las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad comparan la conflictividad entre menores de una u otra isla, manifestando por ejemplo, que "los menores de Tenerife son menos agresivos que los de Las Palmas". La publicación en la prensa canaria de estadísticas oficiales sobre delincuencia de menores deriva en análisis comparativos con titulares del estilo "La ley del menor se aplicó a 857 chicos mas en Tenerife que en Gran Canaria".¹⁰

La presencia considerable de mensajes publicados sobre las investigaciones de oficio e informes del Defensor del Pueblo y del Diputado del Común, destacan la necesidad de generar recursos en las islas periféricas y de incrementar el personal en juzgados y fiscalías de menores. El Diputado del Común describe como "insostenible" la situación de los menores infractores en Canarias.

Respecto al material gráfico que acompaña y refuerza el contenido del mensaje textual, predominan las fotografías que exponen el exterior de los centros de ejecución de medidas judiciales, las vallas metálicas y las concertinas de seguridad perimetral.

La consideración descriptiva que los distintos rotativos elaboran sobre los menores infractores, los etiqueta como "delincuentes" y abusa de las denominadas "noticias-caso". *Canarias7* utiliza expresiones como "niñas

asesinas" o "angelitos que se han convertido en un serio problema para las administraciones públicas". *Diario de Avisos* describe a los menores infractores como "ciudadanos de tercera". *El Día*, los representa como "pequeños delincuentes", "menores algo más que díscolos", "diablillos", "lobos con piel de cordero", "mozalbetes de penitenciarias" o "menores conflictivos entre rejas". *La Provincia/Diario de Las Palmas* se refiere a los infractores juveniles como "macarras de ceñido pantalón", "pandillero tatuado y suburbial", "cate-dráticos del robo" o "desheredados juveniles".

Las representaciones narrativas relativas a los centros de menores, detallan los recintos como "barracones de campos de concentración", "correccionales desbordados", "viejos reformatorios", "ollas a presión", "simples apartamientos para niños" y "verdaderas fábricas de odio".

Examinado el número de mensajes publicados en los meses correlativos durante los años 2001 a 2005, también podemos ratificar la existencia de un flujo constante de atención mediática e información cotidiana sobre justicia penal juvenil en la prensa canaria.

Respecto a la naturaleza de los mensajes publicados, resulta destacable la *noticia* como el género informativo seleccionado por la prensa canaria para subrayar la importancia periodística de la delincuencia de menores, como información de actualidad y debate público, seguido numéricamente de los géneros interpretativos.

El porcentaje de *reportajes* registrados en el examen objeto de la presente investigación reviste una importancia muy significativa, indicador en base al cual puede resaltarse que, la extensión de los mensajes sobre justicia penal juvenil se configura como una característica principal de la prensa canaria. El reportaje constituye el género informativo preferido para la explicación, la selección, la variedad temática y el tratamiento contextualizado, con profusión de apoyos gráficos que amplían y completan los mensajes informativos de interés actual sobre la infracción juvenil.

Otro grupo significativo de mensajes es el publicado a través de la forma narrativa específica de la *crónica*, en la que se revela una participación directa o indirecta del periodista o redactor en los hechos relatados. Las crónicas publicadas en la prensa canaria basan sus narraciones descriptivas principalmente, en el desarrollo de la actividad parlamentaria y/o judicial relativa a la delincuencia de menores.

Podemos afirmar, conforme al bajo porcentaje de *entrevistas*, que este género periodístico no goza de gran predicamento en la prensa canaria, a excepción de las cabeceras de la provincia oriental. Este dato se relaciona directamente con el bajo porcentaje de mensajes publicados con la participación de expertos en temas de política criminal juvenil, por lo que el recurso de los rotativos canarios a aquellas personas del ámbito académico, político o judicial caracterizadas por su conocimiento o experiencia, reviste un porcentaje casi insignificante.

El recurso de la prensa a las distintas fuentes informativas guarda íntima relación con el grado de presencia de los distintos actores del sistema de justicia penal juvenil en la cobertura mediática ejercida por los rotativos canarios.

La notable atención mediática respecto a las fuentes emanadas del Gobierno de Canarias denota la elevada consideración política hacia el fenómeno de la delincuencia de menores, seguida en presencia numérica de aquellos mensajes informativos derivados de la actividad judicial y/o jurisdiccional (estas fuentes judiciales conceden al repertorio temático la sensación de fiabilidad y rigor informativo).

Desde la óptica de la salvaguarda de los derechos humanos, las entidades (públicas o privadas) protectoras de los derechos de la infancia y juventud, representadas por ONGs, Defensor del Pueblo y Diputado del Común no se constituyen en grupos de presión mediática, pese a que a través de sus informes, quejas y recomendaciones tratan de reconducir las dificultades surgidas por

las deficiencias observadas en la ejecución de las medidas judiciales. Las informaciones generadas por opiniones y/o declaraciones de abogados de menores infractores son inexistentes por lo que, podemos afirmar la invisibilidad de la defensa letrada en la agenda mediática de la infracción juvenil.

Resulta destacable el exiguo protagonismo concedido a los expertos político-criminales o del ámbito socio-educativo, como personal cualificado para generar una opinión social capacitada en el conocimiento del sistema de la justicia

El escaso recurso de las cabeceras provinciales a la información generada por menores y/o sus familiares, implica la invisibilización de las cuestiones que afectan a los jóvenes infractores. Las condiciones en las que los menores viven en el interior de los centros, sus relaciones con los operadores jurídicos o con la policía y su trayectoria en el sistema penal, son aspectos desconocidos por la prensa canaria y sus periodistas, con la consiguiente inexistencia de estos contenidos en la selección informativa.

La prevención de la delincuencia de menores y la reinserción de sus protagonistas, no constituyen temas de interés público para la prensa canaria.

La gestión política de la justicia juvenil y las variadas referencias a las deficiencias en medios personales y materiales, son los temas que concentran el mayor porcentaje numérico en la jerarquía de contextos relativos a la delincuencia de menores. Los mensajes vinculados a la Ley 5/2000, únicamente abordan su marco legal de forma secundaria o tangencial.

En el discurso informativo sobre los aspectos relativos al ámbito de los temas relativos a la "protección de menores", apenas destacan las narraciones sobre situaciones de pobreza o "riesgo social", a excepción de aquellas que reflejan estadísticas publicadas por Unicef u otros organismos, sobre situaciones de exclusión social de la infancia.

El contexto generado por el rechazo ciudadano y el relato de los vecinos que alegan

"tener miedo" constituye, para la prensa canaria, una forma de convalidación del temor social al delito juvenil.

Respecto a la selección y jerarquización de la cobertura informativa relativa a los adolescentes infractores, esta resulta dependiente de las características de los acontecimientos y las circunstancias en las que se imponen, y en este sentido, resulta más abundante el porcentaje de mensajes relativos a las deficiencias apreciadas respecto a los medios personales o materiales, frente a aquellos que destacan la creación y generación de nuevos recursos.

Las consideraciones sobre el contexto específico en el que las distintas cabeceras representan socialmente a los menores infractores, nos permiten subrayar que, la visión ofrecida por la prensa canaria muestra una perspectiva fragmentada y deformada del sistema de justicia penal juvenil, dedicando una amplia cobertura informativa a la intervención de las medidas judiciales en centros cerrados y una escasa atención a la ejecución de medidas judiciales en medio abierto o semiabierto.

La "sobredimensión" en el tratamiento informativo sobre la intervención educativa en los centros cerrados de menores,- destacando de forma alarmista algunos sucesos y acontecimientos frecuentes-, estimula a la prensa canaria a que, únicamente se acen-túen los "defectos organizativos del sistema", escaseando las informaciones reflexivas sobre la etiología generadora de las infracciones juveniles.

Los estereotipos concebidos por la reiteración en la atención mediática, predisponen de forma perjudicial a la consideración social que rechaza frontalmente la nueva legislación de menores, a la que se tilda de "normativa polémica"¹¹, la "tan polémica ley del menor"¹², "nueva norma para los jóvenes delincuentes"¹³, "efectos perversos de la normativa del menor"¹⁴, "una Ley con polémica"¹⁵, "un texto legal envuelto en la polémica"¹⁶ o "una ley por los suelos".¹⁷

Se predispone igualmente, hacia la atención pública de la "delincuencia juvenil" como un problema social grave, que persiste en sus defectos coyunturales mediante la publicación de mensajes alusivos a "las carencias en la política del menor"¹⁸, "caos en la política de menores en Canarias"¹⁹, "el eterno problema del menor"²⁰, "carencias en la regulación para los jóvenes conflictivos"²¹, "el problema de los menores en Canarias"²² y "¿qué ocurre con los problemas del menor?"²³

Respecto a los centros de ejecución de medidas judiciales, se repite el mismo "patrón" periodístico: "incidentes en los centros de menores"²⁴, "conflicto en los centros de menores"²⁵; "centros de menores: otra vez en el ojo del huracán"²⁶; "situación límite en los centros de menores"²⁷ y "nuevo escándalo en los centros de menores"²⁸.

El apoyo gráfico, constituye una de las variables más influyentes en el modo de presentación de la selección informativa en general, y sobre la delincuencia de menores en particular, ya que refuerza el tono del mensaje y lo enmarca en un determinado contexto.

Las ilustraciones preferidas como soporte a las informaciones, son aquellas fotografías que muestran el aspecto exterior de los centros de cumplimiento de medidas judiciales, junto con las imágenes de cargos públicos en el ejercicio de sus actividades políticas. El apenas intrascendente número de fotografías que exhiben el interior de los recintos de cumplimiento de medidas judiciales, pone de manifiesto, por un lado, el desconocimiento de los redactores o colaboradores acerca del modo de vida y la actividad diaria de los centros, y por otro lado, las escasas oportunidades concedidas a los medios de comunicación para acceder a dichos recintos.

Las imágenes que exponen menores o jóvenes, aunque su rostro conste pixelado, diseñan un perfil de infractor juvenil basado en un estereotipado aspecto externo: piercings, tatuajes, cabeza afeitada, ropa amplia, grandes cadenas de oro, etc. La difusión de este tipo de imágenes por la prensa canaria fortalece la presión pública hacia la necesaria

intervención del sistema penal juvenil sobre menores descalificados socialmente.

El porcentaje de ilustraciones que muestran a los menores de espaldas o con el rostro pixelado resulta superior al número de imágenes que identifican menores infractores, circunstancia que nos permite afirmar que la prensa canaria ha protegido generalmente la intimidad de los menores y ha respetado su privacidad, cumpliendo de este modo con las disposiciones normativas que, recomiendan la ocultación del nombre y el rostro de los menores víctimas o autores de una infracción penal y, con aquellos códigos éticos que invitan a los periodistas a ser especialmente prudentes con las informaciones relativas a los infractores juveniles.

Resulta destacable el índice de las variables que los rotativos examinados dedican a aquellos datos que reflejan el contexto familiar y social de los menores y, aquellos otros que detallan referencias sobre su intimidad. Los rotativos canarios hacen pública la calle donde vive el menor, el colegio al que asiste, el barrio que frecuenta y la pandilla a la que pertenece. Estas informaciones aumentan el riesgo social, provocan la identificación de un menor que ha cometido un delito o que es víctima del mismo, y criminaliza su condición de pertenecientes a barrios o zonas asociadas a la pobreza y la marginalidad.

La referencia a la nacionalidad de los menores que cometen un hecho delictivo o cumplen medidas judiciales, no añade normalmente antecedentes relevantes al mensaje informativo, pero refuerza los prejuicios sociales. En ocasiones, las menciones evidentes a la nacionalidad se describen en titulares del tipo: "el menor que se autolestonó ingiriendo clavos en Gran Canaria, es marroquí"²⁹

El discurso informativo que la prensa canaria efectúa respecto a las distintas denominaciones del término *medida judicial*, hace uso frecuente de vocabulario propio del régimen carcelario. Indiscriminadamente los rotativos canarios emplean los términos *pena* y *condena*, propios del proceso penal de adultos, en sustitución del vocablo *medidas*,

como definición de aquellas correcciones penales impuestas a los menores de edad con finalidad sancionadora y educativa.

Respecto a la orientación de los mensajes informativos, contenida en sus titulares y en su discurso narrativo textual, se puede afirmar que, los rotativos tinerfeños destacan en porcentaje por su repertorio temático generador de alarma social. En este sentido, las cabeceras de la provincia oriental prefieren el tratamiento informativo en el que se revelan situaciones problemáticas de la justicia penal juvenil. Los porcentajes examinados arrojan una media total del 38,2% de mensajes generadores de alarma social. Con una diferencia poco significativa, el porcentaje medio de aquellos discursos narrativos que refieren situaciones problemáticas asciende al 37,7%. Apenas un 24% del total de informaciones reflejan, en la prensa canaria, las mejoras estructurales y asistenciales en el sistema penal juvenil.

En este sentido, podemos subrayar que, el repertorio temático en el que los rotativos examinados colocan a los menores infractores, prefiere la jerarquía de contextos que generan alarma social, frente al enfoque de investigación periodística basado en la denuncia y la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas, centrando generalmente la atención mediática, en la crítica al desarrollo y gestión de las políticas públicas. A raíz de estos indicios teóricos, se puede insistir en que, la inclusión de la temática relativa a la justicia penal juvenil en el discurso mediático ofrecido por la prensa canaria, genera un incremento en la percepción social sobre la peligrosidad de los infractores juveniles³⁰ y, en la necesidad del endurecimiento punitivo en la respuesta institucional del poder político, ante la creciente preocupación ciudadana.³¹

Algunos de los discursos informativos que la prensa canaria pone en circulación, se refieren a la solicitud del endurecimiento de las sanciones, a la necesidad de reformar la Ley del Menor, al aumento de la violencia juvenil (en número y gravedad) y, a la demanda so-

cial de “tolerancia cero” y “mano dura” ante la infracción juvenil.

Respecto al examen de titulares, se puede certificar de la prensa canaria, su tendencia general al seguimiento mediático de los sucesos, al contenido de detalles innecesarios en los hechos noticiosos, al alargamiento injustificado de la cobertura informativa sobre la infracción juvenil, así como la predisposición al abuso de recursos morbosos, con propensión al dramatismo y el empleo de tonos alarmistas. Todos estos elementos descriptivos y narrativos derivan en una innecesaria “espectacularización” del fenómeno de la justicia juvenil en el ámbito territorial canario.

Según la tipología del enfoque o la argumentación de la cobertura narrativa, la orientación de los mensajes informativos publicados en la prensa canaria prefiere el tratamiento alarmista, referencial y descriptivo generado por la exposición abusiva de sucesos, acontecimientos y problemáticas, frente al proceso informativo que consigna las mejoras y/o soluciones institucionales y expone las políticas implementadas en la gestión de la justicia penal juvenil insular.

La especialización de los profesionales del periodismo que elaboran las informaciones sobre justicia juvenil y de los colaboradores habituales en los rotativos insulares, genera el mantenimiento en la continuidad contextual de los mensajes, permite que los periodistas se familiaricen con los recursos y se especialicen en las fuentes informativas. La especialización permite una “mirada” más profunda hacia la problemática derivada de la infracción juvenil, incluyendo investigaciones que muestran el lado más humano de las trayectorias personales de los menores.

El tratamiento informativo de la infracción juvenil ha de promoverse desde la sensibilidad de los periodistas hacia la especial vulnerabilidad de los menores, y desde la transversalidad a una pluralidad de temas: violencia juvenil, derechos de la infancia, legislación específica y exclusión social, circunstancias que, obligan a los periodistas y colaboradores a tomar conciencia en la necesidad de un

tratamiento responsable. La especialización además, garantiza la información contextualizada.

3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL TRATAMIENTO INFORMATIVO

En definitiva, teniendo en cuenta las aportaciones planteadas, las explicaciones y argumentaciones expuestas con anterioridad, consideramos lo siguiente:

Se puede afirmar a la vista de los mensajes informativos examinados, que la opinión pública canaria y su actitud ante el panorama social de la justicia penal juvenil, surgido a raíz de la entrada en vigor de la L.O. 5/2000, ha influido moderadamente en el tratamiento de la política criminal adoptado por la consejería competente en materia de ejecución de medidas judiciales.

La agenda mediática sobre justicia juvenil, se presenta en la prensa canaria como cíclica y repetitiva, privilegiando las fuentes oficiales en el contexto de las políticas públicas y promoviendo de forma significativa la visión periodística sobre el temor a los menores infractores, y la exigencia al Gobierno canario de una política institucional de "mano dura".

Respecto a la selección informativa, los rotativos provinciales generan una representación social de la justicia juvenil como un asunto de agenda política, o bien, como un tema relativo a los problemas acontecidos en los centros de menores. Los medios de comunicación, y en concreto la prensa escrita, se comportan como un medio de control social informal, pudiendo apreciarse la influencia de la prensa canaria en la actividad política y en los comportamientos sociales contra la infracción juvenil (rechazo vecinal y oposiciones municipales) generando un sentimiento social de inseguridad.

Analizada la construcción de contenidos informativos y tendencias generales de los rotativos canarias sobre la cobertura de la infracción juvenil, se observa que el mayor volumen genérico de noticias publicadas, signifi-

fica que, los periodistas y redactores realizan habitualmente una narración descriptiva de los hechos, resultando menos significativo el porcentaje de aquellos mensajes que aportan juicios de valor, y solo en contadas ocasiones se publican narraciones apoyadas en opiniones de expertos sobre la justicia penal juvenil.

El sistema penal juvenil diseñado por la L.O. 5/2000, contempla el marco normativo de la intervención juvenil bajo la perspectiva de la prevención y la reinserción social para generar oportunidades de inclusión social. El rol que debe desempeñar la prensa, como vigilante de esta configuración integral, ha de profundizar en el análisis de la intervención social, institucional y legislativa en el tratamiento de adolescentes infractores, evitando visiones fragmentadas, discriminatorias y estereotipadas. En este sentido, se puede subrayar que la narración descriptiva, efectuada por la prensa canaria, no ha contribuido a explicar ni promocionar los textos legales generalistas sobre los derechos de la infancia ni en concreto sobre la *Ley del Menor*.

La selección informativa, elaborada por las cabeceras canarias, sobre la justicia penal juvenil, estereotipa la imagen de los menores sometidos a medidas judiciales mediante el empleo de titulares sensacionalistas y el tratamiento morboso, tanto en el apoyo gráfico como en los mensajes textuales, confundiendo el interés social noticioso con los detalles escabrosos en su narración.

Los rotativos canarios durante el período analizado, han concedido importancia mediática y narrativa a la realidad de las infracciones penales juveniles, convirtiéndola en asunto de interés público, visibilizando aunque fragmentariamente la actividad judicial, y tematizando, de forma continua la intervención educativa sobre los menores y jóvenes en situación de conflicto social. Este discurso informativo ha generado la toma de conciencia social y política sobre el fenómeno de la delincuencia de menores, motivando y dirigiendo un debate público cotidiano en la Comunidad Autónoma Canaria.

Respecto al análisis formal de los mensajes informativos publicados, se aprecia que las secciones de los periódicos canarios en los que se localizan informaciones relativas a la infracción juvenil, son fundamentalmente las de *Sociedad, Islas y Sucesos* por este orden.

El Gobierno canario, el poder judicial y las fuerzas y cuerpos de seguridad, por este orden, constituyen las principales fuentes de la selección informativa relativa a los menores en conflicto con la ley, en la prensa canaria. Los mensajes procedentes del ejecutivo territorial concentraron el grueso de la atención mediática, seguidos en porcentaje de las fuentes judiciales y de aquellas generadas por ayuntamientos y cabildos. El entorno familiar y los propios menores, apenas son consultados. El discurso informativo basado en comentarios de expertos en justicia juvenil, no superan un 3% del total contabilizado, circunstancia que indica la baja inclinación de la prensa canaria al tratamiento informativo basado en opiniones cualificadas.

El tratamiento informativo provoca que, la percepción de la sociedad canaria sobre la infracción juvenil, se legitime en las carencias y deficiencias en la gestión del sistema de justicia juvenil. La prensa canaria, mayoritariamente, se limita a informar sobre hechos puntuales, preferentemente los acaecidos en el interior de los centros de cumplimiento de medidas judiciales, abusando del "suceso" e ignorando aquellos aspectos positivos relativos a la prevención del delito y a la reinserción social de los menores infractores.

El tratamiento informativo respecto de la infracción juvenil en Canarias confiere especial responsabilidad social a la prensa, ya que la imagen que difunde sobre el menor sometido a medidas judiciales no se corresponde con la realidad. Los rotativos canarios fomentan de manera habitual la consolidación de una corriente de opinión que contempla a los menores como objeto noticioso, pero nunca como emisores o protagonistas de la información.

En último lugar, y en referencia a la publicación o divulgación de aquellas informa-

ciones o datos periféricos que provoquen la identificación de un menor que ha cometido una infracción penal y/o que sea víctima del mismo, podemos afirmar que las imágenes publicadas en la prensa canaria y la adjetivación sobre la terminología empleada relativa al menor infractor, han influido notablemente en la judicialización y victimización de los menores infractores.

4. SUGERENCIAS SOBRE EL TRATAMIENTO INFORMATIVO

La mirada periodística sobre la menor edad sujeta a medidas judiciales, precisa de profesionales de prensa que sitúen debidamente en la agenda pública canaria un tratamiento mediático correcto e integral sobre este fenómeno y, promocionen los derechos de la infancia en general.

Los periodistas pueden, y deben, otorgar mayor visibilidad al fenómeno de la delincuencia de menores, garantizando una cobertura periodística de calidad mediante el seguimiento exhaustivo de los acontecimientos y sucesos.

Los profesionales del periodismo, están obligados a llamar la atención de la población canaria, para que se conozca en profundidad la problemática de la infancia y la adolescencia en su diversidad de perspectivas, abriendo espacios sociales para el debate, contextualizando las informaciones, mostrando las diferentes versiones del problema, consultando diversas fuentes, investigando y produciendo reportajes que provoquen cambios sociales.

La delincuencia juvenil ha de constituirse en un tema transversal de la agenda mediática y política canaria, eliminando los términos peyorativos, proporcionando continuidad al tratamiento noticioso, procurando que los menores y adolescentes estén representados en los textos informativos e imágenes periodísticas, y elaborando un seguimiento meticulosos de la intervención de las Administraciones Públicas para que los menores y adolescentes, se encuentren debidamente

representados en la prensa canaria, mediante el uso de fuentes especializadas.

El estudio del contenido de los códigos éticos y normas de autorregulación que actualmente rigen las actividades informativas en la comunidad autónoma canaria, ha de servir para elaborar un código específico que recoja el tratamiento ético desde el que deben abordarse todas las circunstancias y los matices informativos que concurren en los hechos delictivos cometidos por menores de edad y, en concreto, en el cumplimiento de las medidas judiciales y en el tratamiento informativo de las víctimas.

La justicia penal juvenil ha de representarse en la prensa canaria como un tema informativo, huyendo de la perspectiva que lo califica como “un grave problema social”, intentando un tratamiento informativo positivo y enriquecedor que evite la dramatización innecesaria de las situaciones especialmente conflictivas.

En definitiva, desde la responsabilidad inherente a la prensa canaria en el tratamiento informativo de los temas relativos a la justicia penal juvenil, los profesionales de la información deberán, en todo caso, garantizar el derecho de sus protagonistas a participar en los medios de comunicación.

5. REFERENCIAS

- Barata Villar, F. (2001). *La mirada periodística sobre el delito*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Ramón LLul.
- Rechea Alberola, C. y Fernández Molina, E. (2000). *Panorama actual de la delincuencia juvenil*. En *CGPJ. Manual de formación continuada*, 9, 345-374.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *El conocimiento del sistema penal: Alarma social y medios de comunicación en Política Criminal*. Cuadernos de Derecho Judicial, 4, 84-89.
- Serrano Tárraga, M.D. (2009). *Evolución de la delincuencia juvenil en España (2000-2007)*. Revista de Derecho Penal y Criminología, 3ª Época, 2, 259-265.
- Soto Navarro, S. (2005). *La delincuencia en la agenda mediática*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 112, 125-130.
- Vázquez González, C. (2003). *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas*. Madrid: Editorial Colex.

NOTAS

- 1 Rechea Alberola, C. y Fernández Molina, E. (2000), *Panorama actual de la delincuencia juvenil*. En *CGPJ. Manual de formación continuada*, 9, 345-374.
- 2 Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre “La prevención de la delincuencia juvenil, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea”.
- 3 “Esta errática política criminal se ha plasmado en las sucesivas modificaciones de la Ley, en total, cinco en sus ocho años de vigencia, dirigidas a un incremento punitivo”. Serrano Tárraga, M.D., (2009) *Evolución de la delincuencia juvenil en España (2000-2007)*. Revista de Derecho Penal y Criminología, 3ª Época, 2, 259-265.
- 4 “desde un punto de vista comunicativo se puede sostener que la alarma social es un producto del tratamiento informativo de los medios de comunicación (...) la alarma social es básicamente un efecto de sentido mediático”. Rodrigo Alsina, M. (1999). *El conocimiento del sistema penal: Alarma social y medios de comunicación*

- en Política Criminal. Cuadernos de Derecho Judicial, 4, 84-84.
- 5 "Las noticias sobre delincuencia (...) garantizan siempre la atención de los lectores". Soto Navarro, S. (2005) La delincuencia en la agenda mediática. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 112, 125-130.
 - 6 El delegado del gobierno Antonio López, en una comida con los medios de comunicación, manifiesta su preocupación por los datos sobre delincuencia juvenil en las islas, en Diario de Avisos, 27 de enero de 2005, p.28.
 - 7 "Bermúdez pide que en los CAI sólo se ingrese a menores en desamparo. Denuncia la mezcla de niños en acogida con los de un perfil delictivo", en La Opinión de Tenerife, 4 de julio de 2001, p.20.
 - 8 "Menores conflictivos entre rejas" en El Día, 20 de enero de 2003, p.7.
 - 9 Véase Diario de Avisos, 21 de febrero de 2001, portada.
 - 10 Véase Diario de Avisos, 26 de enero de 2005, p.25.
 - 11 Véase La Provincia/Diario de Las Palmas, 9 de enero de 2001, p.16; 11 de enero de 2001, p.16; 14 de enero de 2001, p.16.
 - 12 Véase La Provincia/Diario de Las Palmas, 4 de noviembre de 2003, p.5; 4 de diciembre de 2003, p.24.
 - 13 Véase La Provincia/Diario de Las Palmas, 10 de diciembre de 2001, p.11.
 - 14 Véase La Provincia/Diario de Las Palmas, 21 de abril de 2001, p.15.
 - 15 Véase La Opinión de Tenerife, 10 de enero de 2001, p.19.
 - 16 Véase La Opinión de Tenerife, 13 de enero de 2001, p.18; 14 de enero de 2001, p.18; 14 de enero de 2001, p.19; 18 de enero de 2001, p.20; 23 de enero de 2001, p.18; 9 de marzo de 2001, p.21; 21 de abril de 2001, p.18.
 - 17 Véase La Opinión de Tenerife, 30 de julio de 2004, p.20.
 - 18 Véase La Provincia/Diario de Las Palmas, 22 de abril de 2001, p.20.
 - 19 Véase La Provincia/Diario de Las Palmas, 13 de diciembre de 2002, p.8.
 - 20 Véase La Provincia/Diario de Las Palmas, 26 de septiembre de 2003, p.4.
 - 21 Véase La Provincia/Diario de Las Palmas, 21 de febrero de 2002, p.20.
 - 22 Véase La Opinión de Tenerife, 30 de julio de 2004, p.20; 31 de julio de 2004, p.20; 3 de agosto de 2004, p.20.
 - 23 Véase La Opinión de Tenerife 15 de febrero de 2005, p.26 y 19 de febrero de 2005, p.25.
 - 24 Véase La Opinión de Tenerife, 27 de octubre de 2004, p.25.
 - 25 Véase La Opinión de Tenerife, 4 de diciembre de 2004, p.20.
 - 26 Véase La Opinión de Tenerife, 1 de junio de 2005, p.24.
 - 27 Véase La Opinión de Tenerife, 8 de junio de 2005, pp. 53-54; 9 de junio de 2005, pp. 20-21; 10 de junio de 2005, p.19; 11 de junio de 2005, p.19; 13 de junio de 2005, p.15; 15 de junio de 2005, p.20; 16 de junio de 2005, p.19; 17 de junio de 2005, p.20, 18 de junio de 2005, p.20; 27 de octubre de 2005, p.20; 28 de octubre de 2005, p.21; 29 de octubre de 2005, p.24; 30 de octubre de 2005, p.23.
 - 28 Véase La Provincia/Diario de Las Palmas, 28 de octubre de 2005, portada y pp.25-26 y 28; 29 de octubre de 2005, p.33.
 - 29 Véase Diario de Avisos, 11 de agosto de 2004, p.25.
 - 30 "Canarias necesita centros de menores porque cada vez cometen mas delitos", en El Día, 13 de julio de 2004, p.28, "Crece sin cesar el número de menores con medidas judiciales", en El Día, 11 de junio de 2004, p.32.
 - 31 La directora general de Protección al Menor y la Familia, M. Arévalo asegura que "hay menores muy agresivos, algunos con una ristra de delitos a sus espaldas", en El Día, 18 de septiembre de 2004, p.31.

VISIÓN DE LA VULNERABILIDAD EN EL CAMPO DE LA INADAPTACIÓN SOCIAL

Manuel de Armas Hernández¹

Juan Carreiro Estévez

Manuel Escuela Quintero

Departamento de Educación
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen:

La crisis económica en la que nos vemos inmersos, nos ha hecho que nos marquemos como objetivo del trabajo dar una visión de la vulnerabilidad dentro del marco de la educación social especializada y concretamente del campo de la inadaptación social del niño, joven, adulto y personas de tercera edad, como grupos vulnerables. Describimos las diferentes dimensiones de vulnerabilidad (trabajo, capital humano, debilitamiento de los recursos productivos, relaciones sociales, y relaciones familiares). Hablamos de los niveles formativos bajos de las personas que no finalizan la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y la Formación Profesional como sujetos con alto nivel de vulnerabilidad. También nos centramos en los sujetos privados de libertad, diferenciando el Marco Penal de Justicia Juvenil del Marco Penal de Adultos y por último reflexionamos sobre la necesidad de salir reforzados de la crisis, tanto los profesionales como los grupos vulnerables de un modo resiliente.

Palabras claves: vulnerabilidad, grupos vulnerables, inadaptación, dimensiones de vulnerabilidad

1 E-mail: mdearmas@dedu.ulpgc.es.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo, nosotros partimos de la definición de vulnerabilidad que encontramos en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española y que hace referencia a la cualidad de vulnerable, término latino derivado de "vulnerabilis", siendo el adjetivo de la palabra vulnerable, que hace referencia a "que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente". Por otro lado, la vulnerabilidad es entendida como un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad de que el niño, joven, adulto o persona

de tercera edad, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas.

La vulnerabilidad social de sujetos y colectivos del campo de la inadaptación social se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como disminución de los presupuestos destinados desde las instituciones oficiales al trabajo de inserción y reinserción social y que no contribuye a fortalecer ni

cuidar sistemáticamente de dicho colectivo; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios de estos sujetos u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad² permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar en el futuro para lograr mejores niveles de bienestar. La noción tiene como característica que surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular en un tiempo y un espacio determinado. Las condiciones de indefensión, fragilidad y desamparo al combinarse con la falta de respuestas y las debilidades internas pueden conducir a que el individuo, hogar o comunidad sufran un deterioro en el bienestar como consecuencia de estar expuesto a determinados tipos de riesgos. Se habla de riesgo y no de amenaza por que ésta se relaciona con la probabilidad de ocurrencia de ciertos eventos, pero no de sus consecuencias o daños. La noción de vulnerabilidad suele ser acompañada con diversos adjetivos que delimitan el “a que” se es vulnerable. De este modo, puede encontrarse una creciente bibliografía que utiliza la noción desde diversos enfoques. El uso más tradicional ha tenido relación con enfoques vinculados a temas económicos, ambientales, desastres naturales y con la salud física y mental de individuos. En los últimos años se han encontrado, aunque con distintos grados de sistematización teórica, trabajos sobre vulnerabilidad social, psicosocial, jurídica, política, cultural, demográfica, entre otros. En este sentido, la vulnerabilidad es una noción multidimensional en la medida que afecta tanto a individuos, grupos y comunidades en distintos planos de su bien-

estar, de diversas formas y con diferentes intensidades (Rodríguez Vignoli, 2001).

2. PROCESO DE VULNERABILIDAD

Los términos “vulnerabilidad” y “grupos vulnerables” se vienen utilizando con frecuencia en círculos intelectuales y gubernamentales de América Latina, sobre todo a partir de los fuertes impactos sociales provocados por los programas de ajuste social y económico, aunque lamentablemente, también empezamos a utilizarlos en Europa, como consecuencias de la crisis económica y los recortes presupuestarios, sumados al paro en el que nos vemos inmersos. Aunque es habitual que su aplicación se circunscriba casi exclusivamente a los sectores pobres, a partir de la crisis económica mundial, sin duda los más sensibles a los cambios, no serán estos sectores de la población los únicos afectados.

Puede afirmarse que todos los seres humanos y comunidades, en mayor o menor medida, son vulnerables, ya sea por ingresos, por patrimonio, por lugar de residencia, por país de nacimiento, por origen étnico, por género, por discapacidad, por enfermedad, por factores políticos, ambientales o por una infinidad de motivos que implican riesgos e inseguridades que sería imposible e inviable enumerar aquí. Lo opuesto a la vulnerabilidad es la invulnerabilidad, situación que estaría dado por la protección total o blindaje eficaz respecto del efecto de choques adversos que hieren u ocasionan algún tipo de daño. Entre la vulnerabilidad total y la invulnerabilidad habría un gradiente, dada por los recursos internos que permiten alternativas de acción (deliberadas o no) para enfrentar los efectos de cambios o choques externos. A mayor cantidad, diversidad, flexibilidad y rendimiento que presenten los recursos internos de los individuos que se pueden movilizar para hacer frente a cambios externos negativos, menor será el nivel de vulnerabilidad (CEPAL, 2002b).

2 La inseguridad surge como exposición a riesgos, en tanto que la vulnerabilidad se debe a la posibilidad de sufrir un deterioro en el bienestar como consecuencia de estar expuesto al riesgo. La inseguridad no necesariamente significa vulnerabilidad, dependerá de la capacidad de respuesta ante la variación en la situación.

El nivel de vulnerabilidad depende de varios factores que se relacionan, por un lado con los riesgos de origen natural y social, y, por otro, con los recursos y estrategias que disponen los individuos, hogares y comunidades. En otras palabras, los diversos tipos e intensidades de riesgo de origen natural o social se vinculan con el grado de exposición a los mismos, los cuales dependerán en gran medida de los recursos o acciones internas (motivación, resiliencia,...) y las estrategias de uso de esos recursos para prevenir, reducir y afrontar los choques externos.

La relevancia de la noción de vulnerabilidad social se relaciona con la posibilidad de captar cognitivamente cómo y por qué diferentes grupos y sectores de la sociedad están sometidos de forma dinámica y heterogénea a procesos que atentan contra su subsistencia y capacidad de acceso a mayores niveles de bienestar. En este sentido, la noción se orienta a enfocar su atención en la existencia y posibilidad de acceso a las fuentes y derechos básicos de bienestar como, entre otros, el trabajo, sanidad, ingresos, tiempo libre, seguridad, educación, patrimonio económico, identidad cultural, autoestima e integración social (Sojo, 2004).

Se define aquí la vulnerabilidad como un fenómeno social multidimensional que da cuenta de los sentimientos de riesgo, inseguridad e indefensión y de la base material que los sustenta, provocado por la implantación de una nueva modalidad de desarrollo que introduce cambios de gran envergadura que afectan a la mayoría de la población³.

La vulnerabilidad está directamente asociada con la cantidad y calidad de los recursos que controlan los individuos y familias en el momento del cambio, así como con la posibilidad de utilizarlos en las nuevas circunstancias económicas, sociales, políticas

y culturales que va definiendo este proceso. En tal sentido, se refiere a los recursos “cuya movilización permite el aprovechamiento de las estructuras de oportunidades existentes en un momento, ya sea para elevar el nivel de bienestar o para mantenerlo ante situaciones que lo amenazan”⁴

3. DIMENSIONES DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Teniendo en consideración el VI Informe FOESSA (2008) podemos aportar las diferentes dimensiones:

A. La primera dimensión en la que se expresa la vulnerabilidad social es en el trabajo, sin duda el más importante de los recursos de los grupos medios y de bajos ingresos de áreas urbanas y rurales, se ha visto menoscabado por una forma de producción basada en ciertos núcleos modernos que demandan escasa mano de obra. La incapacidad de generación de empleo de éstos, sumada a la expulsión de empleo hacia las ramas de baja productividad y la precariedad resultante de las políticas de flexibilización, sin seguros de desempleo, han provocado una alta condición de vulnerabilidad al quedarse el sujeto activo en paro. En la década actual, los asalariados y trabajadores por cuenta propia se encuentran expuestos a mayores riesgos, como consecuencia de la preponderancia adquirida por la apertura externa y las más altas exigencias de competitividad, lo que ha acentuado la heterogeneidad productiva y la flexibilización del mercado laboral. En este marco, ha cobrado fuerza una cierta tendencia a la desocupación estructural, a la precarización del empleo y al aumento de la informalidad, acompañada además del debilitamiento de las

3 Entre los diversos estudios que incorporan esta conceptualización, véase Roberto Pizarro, “La vulnerabilidad social y sus desafíos. Una mirada desde América Latina”, Santiago de Chile, División de Estadística y Proyecciones Económicas, CEPAL, 1999.

4 Rubén Kaztman (coord.), Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay (LC/MVD/R.180), Mo ntevideo, Oficina de la CEPAL en Montevideo, 1999.

organizaciones sindicales y la disminución de sus capacidades de negociación.

- B. La segunda dimensión en la que se expresa la vulnerabilidad social, es el capital humano, que es otra dimensión donde se ha agudizado la indefensión de las personas. Durante los años ochenta y noventa para muchos estratos de la población, y en especial para los no profesionales y técnicos incorporados a la industria y a otras actividades urbanas con anterioridad, se produjo una pérdida de capital humano. En efecto, la apertura y la desregulación de los mercados condujeron al cierre o transformación de ciertas actividades, donde la experiencia acumulada por esos empleados se desvalorizó al cambiar radicalmente las funciones de producción. A su vez, a fines de la década de los noventa y lo que llevamos del milenio, no cualquier tipo de educación y sistema de salud ofrece garantías de fortalecimiento del capital humano y, por tanto, oportunidades de progreso en la vida. Las nuevas instituciones y políticas, propias de la modalidad de desarrollo vigente, han favorecido la proliferación de la educación privada y, en los hechos, se ha deteriorado la pública, provocando un aumento de la vulnerabilidad de los educandos de los estratos medios y bajos de la sociedad que ingresan o ingresarán en el futuro próximo al mercado de trabajo, apareciendo un nivel de abandono escolar alto, seguido del fracaso escolar. Existe una manifiesta acentuación de la segmentación de la educación según niveles de ingresos de los hogares de los estudiantes. Los niños y jóvenes de hogares con alto nivel de ingreso acuden a establecimientos privados con mejor infraestructura y calidad formativa, mientras que los provenientes de familias de bajos ingresos pueden acceder sólo a establecimientos públicos, en los que se ha hecho "evidente el deterioro académico". En cuanto a la salud, la vulnerabilidad se torna manifiesta cuando se constata la no equidad entre los servicios privados, asociados a la nueva institucionalidad y con seguros de alto costo, que atienden a los sectores de altos ingresos, y los seguros tradicionales, de carácter público, que ofrecen menor grado de protección para los sectores de bajos ingresos.
- C. La tercera dimensión en la que se expresa la vulnerabilidad social se encuentra en el debilitamiento de los recursos productivos de los sectores de baja productividad. La apertura externa y la entrada en vigencia de la nueva modalidad de desarrollo provocaron un notable crecimiento de esos sectores. Sin embargo, los trabajadores por cuenta propia, los artesanos, los talleres y pequeños negocios familiares, las microempresas y las unidades económicas solidarias ven debilitados sus activos productivos con un patrón de desarrollo que, al privilegiar el ordenamiento macroeconómico, limita las políticas estatales de protección y subsidios, a la vez que introduce productos y servicios que desplazan a los generados previamente por estas microempresas.
- D. La cuarta dimensión en la que se constata la vulnerabilidad se refiere a las relaciones sociales. Los vínculos y redes que tienen las personas y familias son muy determinantes para las mayores o menores posibilidades de acceder a oportunidades de trabajo, información y posiciones de poder. El modelo de desarrollo vigente ha afectado las formas tradicionales de organización y participación social y de representación política por medio de los sindicatos, partidos políticos o movimientos sociales tradicionales. La apertura al mundo, la privatización de la vida económica, la disminución del papel del Estado como instancia de protección de la vida social y el debilitamiento de las organizaciones sindicales han tendido a "desintegrar parte de los núcleos sociales".
- E. Finalmente, la quinta dimensión en la que se expresa la vulnerabilidad social es en las relaciones familiares que también

constituyen un activo, especialmente para los sectores pobres y clase trabajadora. Como estrategia de sobrevivencia, se incorpora a otros miembros -parientes o no- que aporten ingresos adicionales o que cooperen con el trabajo doméstico, de manera de aumentar la proporción de personas que generan ingresos. Pero también la realidad social actual está ocasionando incrementos en la vulnerabilidad del hogar como unidad social, debido a la mayor inestabilidad de las uniones que terminan en fracasos matrimoniales o separaciones, por ancianos que carecen de medios y de personas que los cuiden, y por el aumento de la violencia doméstica, entre otras causas.

4. LA COMPLEJIDAD DE LA VULNERABILIDAD

El tratamiento de la pobreza y de la inadaptación social, dentro de una perspectiva más amplia de vulnerabilidad social, debería permitir identificar e impulsar iniciativas de política pública que apunten a potenciar los recursos y a reforzar y complementar las estrategias de las propias familias para posicionarse de mejor manera ante las circunstancias que enfrentan, en un marco general de políticas orientadas a la protección básica y la promoción de la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Conceptualmente la “vulnerabilidad social” es entendida como una configuración particular, negativa, resultante de la intersección de dos conjuntos; uno, definido a nivel “macro” relativo a la estructura de oportunidades y otro definido a nivel “micro”, referido a los activos de los actores. Simplificando los términos, es posible afirmar que la diferencia entre estos dos conjuntos radica en el hecho de que los individuos directamente no controlan o no pueden incidir en los patrones más generales de la estructura de oportunidades mientras el segundo conjunto, relativo a los activos, depende de los individuos. Hay estructuras de oportunidades que son enteramente in-

dependientes de la acción individual y otras que no lo son. En la medida en que las redes sociales no están dadas naturalmente sino que se construyen mediante la inversión en una fuente generadora de otros recursos y beneficios, ciertas “estructuras envolventes” provienen de la acción intencional o espontánea de los individuos. En estos casos, para tener o mantener el “activo” el individuo debe adoptar alguna estrategia de acción que tiene como marco relaciones colectivas o colaborativas. Retomando el ejemplo de la estructura envolvente del ámbito sindical, el derecho a la participación de un individuo en el mismo puede ser considerada un activo potencial mediante la cual el individuo, al mismo tiempo, puede incidir tanto en el fortalecimiento de la organización como en ciertos resultados que puedan beneficiarlo para obtener otros activos (por ejemplo, incremento salarial, seguridad en el empleo, condiciones de trabajo, etc.) CEPAL (2007).

Si bien la “vulnerabilidad social” cristaliza en situaciones estables que caracterizan a ciertas categorías sociales que comparten una misma condición (por ejemplo, pobres e inadaptados sociales) el nuevo enfoque sobre activos enfatiza el carácter dinámico dado por los procesos de construcción o destrucción de vulnerabilidades. Más que un concepto estático, la vulnerabilidad así entendida, significa como se expresó, una suerte de predisposición o condición latente proclive a una movilidad descendente o por lo menos, una manifiesta dificultad de los individuos o de los hogares para sostener posiciones sociales conquistadas en un momento anterior (CEPAL, 2004).

En este sentido, hay por lo menos dos planos que es necesario considerar en la condición de vulnerabilidad. Uno está referido al plano estructural y se expresa en determinadas configuraciones individuales, o de los hogares, dada por una elevada propensión a una movilidad descendente. El segundo plano se refiere a sus consecuencias en la esfera subjetiva. La vulnerabilidad social genera

sentimientos de indefensión, incertidumbre e inseguridad (CEPAL; 2005a).

El Estado, el mercado laboral y la sociedad contribuyen, con funciones distintas e interconectadas, al grado de apertura y a la eficacia de los eslabonamientos de estas cadenas de oportunidades al bienestar. A manera de ilustración, estas funciones se pueden clasificar en dos grandes grupos: las que facilitan un uso más eficiente de los recursos que ya dispone el hogar y las que proveen nuevos activos o regeneran aquellos agotados. Un ejemplo de la primera categoría de funciones son las guarderías infantiles, cuya utilización permite aprovechar mejor los recursos humanos del hogar con respecto a la meta de mejoramiento de la situación de bienestar. Resultados similares se producen cuando, por ejemplo, se mejora la infraestructura vial de una localidad, la infraestructura de vivienda (gas, agua potable, electricidad, teléfonos, etc.), o la red de transporte. Todo ello incide en los hogares directamente, elevando su bienestar, e indirectamente, creando condiciones favorables a un aumento de la disponibilidad de su fuerza de trabajo y de la eficiencia en su utilización. El ejemplo más claro de la segunda categoría de funciones es la provisión de oportunidades de educación gratuita por el Estado, cuya eficacia depende de la utilidad que muestren los logros educativos obtenibles por esa vía para una incorporación plena a trabajos productivos. Pero también es posible ubicar en esta categoría a los créditos a las micro y pequeñas empresas, en la medida que el contexto económico brinde un espacio para el desarrollo de estas actividades, esto es, que ciertos tipos de autoempleo para los que se conceden créditos permitan efectivamente mejorar las condiciones de bienestar del hogar en el contexto económico en que éstos operan, donde la Banca no obtenga tantos beneficios “cosa imposible”. En ambos casos estamos refiriéndonos a problemas de ajuste entre la estructura de oportunidades y los cambiantes requerimientos de los canales de movilidad e integración social (CEPAL, 2007).

La potencialidad de la noción de vulnerabilidad social es que ubica la discusión de las desventajas sociales en la relación entre 1) los activos físicos, financieros, humanos y sociales que disponen los individuos y hogares, con 2) sus estrategias de uso y 3) con el conjunto de oportunidades -delimitado por el mercado de trabajo, el Estado y la sociedad civil- a los que pueden acceder los individuos y hogares. La importancia teórica y política de explorar nuevos enfoques radica en que el tratamiento conceptual y la medición de los temas relacionados con las desigualdades y desventajas sociales de ciertos grupos de población es una de las principales bases operativas para el diseño de políticas sociales en el ámbito nacional, internacional, regional y autonómico (CEPAL, 2005a).

La complejidad de la noción de vulnerabilidad se expresa en diferentes niveles de análisis y en las dimensiones del desarrollo de las condiciones de vida social a las que se refiere (económica, política, cultural, ambiental y educativa). Estas distinciones entre unidades de análisis y dimensiones de la vulnerabilidad son realizadas sólo con fines analíticos, dado que en la práctica se presentan conjuntamente. En última instancia las diferentes dimensiones y unidades de análisis son útiles en la medida en que permiten observar los distintos tipos de impactos de las políticas públicas. La noción de vulnerabilidad puede ser entendida como un proceso que se relaciona en estos diversos niveles de análisis y que puede existir una sinergia negativa entre sus distintas dimensiones en la medida que puede llevar a incrementos de los niveles de vulnerabilidad a partir de una situación de vulnerabilidad inicial, produciendo un “círculo vicioso de la vulnerabilidad” entre las distintas unidades de análisis y las diversas dimensiones de la misma (Salama, Marques-Pereira y otros, 2005).

5. VULNERABILIDAD FORMATIVA

La educación adquiere un papel de especial relevancia en relación con la inadaptación social, no sólo por cuanto se refiere a los procesos de marginación y/o rechazo social e institucional que pueden tener lugar a lo largo del trayecto formativo (especialmente escolar) de determinadas personas y/o colectivos, sino también, y específicamente, por cuanto que hace referencia a las funciones que desempeña la educación: otorgar competencias para facilitar la adaptación para la vida profesional y garantizar el desarrollo personal y social que facilite la cohesión y la lucha contra las desigualdades. Siendo así, la dimensión formativa de la exclusión se vincula a otras esferas de este proceso, entre las que destacan la económica y la laboral. Esto es, aquellos ámbitos en los que se sostiene, primordialmente, la integración social de las personas (inserción mediante las prácticas y reconocimiento subjetivo e intersubjetivo) en términos comunitarios e institucionales. Existen diversos factores que dan cuenta de las desigualdades en relación con la educación y frente al sistema educativo, desigualdades susceptibles de derivar en procesos de marginación y/o exclusión social de los individuos, que les acompañen a lo largo de su vida futura. Los motivos por los que los individuos pueden encontrarse en situación de desventaja tienen que ver con problemas de tipo personal, sociocultural o con la combinación y/o la agudización de éstos. En todos los casos, sin embargo, debemos entender que la inadaptación en o ante la educación va más allá de la idea de fracaso escolar: los diferentes tipos de desventajas tienen que ver con “condiciones o circunstancias desfavorables para el acceso normal a los estudios o para continuarlos conforme a la expectativa media de éxito entre los alumnos del nivel correspondiente” (Badosa, 2001).

La desescolarización a edades obligatorias es uno de los factores de exclusión social más graves que pueden sufrir las personas que se encuentran en desventaja por situa-

ciones de riesgo, marginación y/o exclusión previa (gitanos, rumanos,...). La ausencia de escolarización representa, por una parte, una exclusión respecto del propio sistema educativo; por otra, constituye un elemento clave para la futura exclusión del individuo respecto de otros ámbitos sociales y, en especial, de la esfera laboral (Subirats i Humet, 2005).

Los niveles formativos bajos es otro de los factores clave que, junto con el analfabetismo absoluto o funcional, dan cuenta de la exclusión sociolaboral por razones educativas, esto es, con origen en la relación que han establecido las personas con el Sistema Educativo en términos de resultados escolares. El factor que aquí se expone alude, de forma complementaria, tanto a las personas cuyo nivel educativo no ha ido más allá de la Educación Primaria y de los que no han superado la Educación Secundaria Obligatoria, como al alumnado que trata de reinsertarse en el sistema por medio de la Educación de Adultos. En estos casos, dichos los estudiantes forman parte de este contingente de población cuya movilidad social ascendente por medio de la formación está en entredicho. Y es que, si bien en estos últimos años ha aumentado el número de cualificaciones en términos generales, este incremento “no se ha traducido en una ampliación equivalente de las oportunidades laborales, y [...] la escuela ha dejado sin credenciales primarias y/o secundarias y/o formación profesional a proporciones importantes de jóvenes” (Bonal y Rambla, 2005). Así pues, las desigualdades se han mantenido, a pesar de que “una parte de estos colectivos ha podido reincorporarse a procesos de formación mediante la educación de personas adultas y la formación ocupacional” (Bonal y Rambla, 2005), por lo que no podemos considerar la Educación de Adultos como un único y verdadero sistema alternativo de lucha contra la exclusión e inadaptación en términos de capital formativo.

¿Difieren los patrones de personalidad de los adolescentes de centros educativos vulnerables al comparar sus respuestas con

adolescentes que pertenecen a centros no vulnerables?, ¿qué tipo de preocupaciones parecen más relevantes?, ¿son portadores de algún síndrome clínico? Los resultados de Pérez Villalobos, Díaz Mújica y Vinet Reichhardt (2005), sugieren que los adolescentes, hombres y mujeres, que inician sus estudios de Enseñanza Media en centros de alta vulnerabilidad presentan algunos patrones de personalidad que les exponen a riesgo. Sus características de personalidad, evaluadas con el Inventario Clínico para Adolescentes de Millon, les exponen a riesgo de abandonar sus estudios y de ser sujetos de trato violento de parte de otros. Los adolescentes que avanzan y permanecen en la enseñanza formal muestran características de personalidad que facilitan su adaptación a un sistema normalizado. Los alumnos, independientemente de su edad y sexo, de centros de alta vulnerabilidad exhiben altos niveles de ansiedad y afecto depresivo.

Morin (2000) dice que “los grandes desafíos de la enseñanza contemporánea deben ser originar mentes bien ordenadas antes de ser bien llenas, enseñar la riqueza y la fragilidad de la condición humana, iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre. En una palabra: formar al ciudadano del nuevo milenio”.

6. VULNERABILIDAD DE LOS SUJETOS PRIVADOS DE LIBERTAD

Con respecto a los mismos sujetos, pero del ámbito de la Justicia Juvenil, es decir, diferenciar la posible vulnerabilidad del penado por el Código Penal, del penado por la Ley de Responsabilidad Penal de los Menores, es lo más sencillo. No porque la diferenciación venga delimitada exclusivamente por la edad del sujeto pasivo observado; pues estadísticamente los sujetos privados de libertad de la Justicia Juvenil son en un 65% aproximadamente sujetos mayores de edad. La diferencia la vamos a encontrar en la cualidad normativa, en la carga de responsabilidad que conlleva la legislación penal “del menor”,

y en los sujetos responsables de la ejecución penal. (Elo se evidencia en que la ejecución penal del Código Penal está encomendada al Estado o a una Administración Pública Territorial –hoy únicamente la Comunidad Autónoma de Cataluña-, mientras que la ejecución penal juvenil en virtud del artículo 45.3) de la L.O. 5/2000 reguladora de la responsabilidad penal de los menores, se encuentra prácticamente en todo el Estado Español en “manos privadas”; a través de convenios que las Entidades Públicas pueden realizar con “Entidades sin ánimo de lucro”). Es indudable por tanto la mayor vulnerabilidad del adulto, dada la visión normativa y real en que se fundamenta la ejecución del Derecho Penal Juvenil en nuestro país.

Con respecto a los sujetos que aún estando penados en el mismo ámbito del Código de adultos (L.O. 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal y L.O. 15/2003, de 25 de noviembre, que modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal), pero que se encuentran en un régimen de semilibertad, la diferencia es también abismal.

A continuación destacamos algunas cuestiones de la vulnerabilidad juvenil y la del adulto:

1. Delimitación del posible sufrimiento por daño o angustia del preso o penado en la Institución Penitenciaria en relación exclusivamente con los sujetos que no se encuentran privados de libertad.
2. Diferenciación de la vulnerabilidad en los mismos sujetos anteriores, en relación a otros sujetos que aún condenados, cumplen tal condena en un régimen de semilibertad (tercer grado de tratamiento penitenciario).
3. La misma delimitación con los sujetos sometidos a la Justicia Juvenil, privados totalmente de libertad, es decir sometidos a la medida judicial de internamiento en régimen cerrado del art. 7.1.a) de la L.O. 5/2000 reguladora de la responsabilidad

penal de los menores y R. D. 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000.

Los penados en primero y segundo grado de tratamiento penitenciario (véanse arts. 9 y 10 de la L.O.1/1979, de 26 de septiembre General Penitenciaria y 76 a 78 y 89 y siguientes del R.P., aprobado por R.D. 190/1996 de 9 de febrero), a diferencia de las personas en libertad, tienen muy limitadas sus relaciones con otras personas que no se encuentran en su mismo estatus. Así, pueden comunicar exclusivamente con sus familiares y amigos una vez por semana, y en un número no superior a cuatro personas (arts. 41 y siguientes del R.P.) no pueden utilizar los medios de comunicación electrónica; pueden realizar llamadas telefónicas muy limitadas y controladamente. Todas estas circunstancias hacen que su relación con el mundo real sea totalmente diferente a la del resto de sujetos. Surgen en estos individuos todo tipo de dudas y miedos en relación a sus seres queridos; se les plantea una nueva visión de la vida y de la realidad totalmente controlada por la institución penitenciaria, salvo su derecho a la intimidad (ver art. 4 del R.P., derechos de los penados en las Instituciones Penitenciarias).

Es distinto el grado de sufrimiento, de miedo, de vulnerabilidad de los sujetos anteriores en el momento en que comienzan a disfrutar de los beneficios que otorga el cumplimiento de su condena en alguno de los regímenes de tercer grado de tratamiento, donde su libertad de movimientos es mucho mayor, al disfrutar o bien de permisos de fin de semana, o de un trabajo en el exterior de los Centros Penitenciarios, teniendo que pernoctar únicamente en éstos. Ahora su relación con el mundo se va normalizando. Todavía deben cumplir ciertas normas y requisitos de sujeción, pero su capacidad de maniobra ante posibles ataques es mucho más amplia que en los anteriores supuestos. La diferencia de los sujetos adultos, con aquellos sometidos a la privación de libertad

bajo la L.O.R.P.M. (L.O. 5/2000 y L.O. 8/2006) viene diferenciada por varios aspectos:

- 1 La diferencia evidente de edad de los sujetos; y por tanto las diferentes clases de responsabilidades –y de miedos- entre el sujeto adulto y el menor.
- 2 La diferencia de trato por parte de las Instituciones actuantes. Es indudable la dosis de “proteccionismo”⁵ que existe en la Justicia Penal Juvenil. Justicia que a diferencia de la Penal de Adultos que ejecuta el Estado, la ejecuta cada Comunidad Autónoma, y el órgano encargado de la misma en cada Comunidad, suele estar integrado en las Consejerías de Asuntos Sociales, y concretamente unido a la diferentes Direcciones Generales de Menores y Familia, aunque en Catalunya está integrada en la Consejería de Justicia.

Bastantes de los individuos, sometidos a la LORPM, proceden del Sistema de Protección de Menores (Por ejemplo, en la Comunidad Canaria en el año 2007, el porcentaje era del 30%), ello conlleva que en parte continúe tal “proteccionismo institucional” por parte de los profesionales.

7. VALORACIONES SOBRE LA VULNERABILIDAD

Está claro que el colectivo más vulnerable en el momento actual son los menores, jóvenes, adultos y personas mayores que se encuentran en exclusión social, es decir, el colectivo de “individuos” (menores, jóvenes y adultos privados de libertad), donde ya nuestras instituciones oficiales se encuentran interviniendo y existe otro colectivo que potencialmente se encuentra vulnerable que es el que está en riesgo. Ante ello, pensamos, que desde las instituciones oficiales, no se pueden reducir los presupuestos o la dimensión económica, con la excusa de la crisis económica e ir desde un modelo de intervención

5 No nos referimos al Poder Judicial, nos referimos a la Administración.

profesionalizado, hacia un modelo asistencial y de control con dichos colectivos, ya que ello originaría más exclusión social y una bolsa de pobreza.

También hemos señalado un gradiente interno o fortaleza que aparece en los colectivos e individuos vulnerables y en riesgo, que les hace enfrentarse a los efectos de cambios negativos; y nosotros como profesionales del sector, hemos de potenciar su resiliencia o fortaleza para que puedan adaptarse bien a dichas situaciones adversas y reaccionen positivamente.

Los profesionales y responsables del campo de la inadaptación social hemos de aprovechar la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran estos colectivos y grupos vulnerables para salir fortalecidos y para ellos "nosotros", hemos de hacer más con menos y ser más positivos, pensando que hemos de salir fortalecidos de la crisis y vulnerabilidad en la que todos estamos inmersos en el momento actual.

Nos preguntamos: ¿Cuándo actúa nuestra sociedad, cuando el sujeto o colectivo está en peligro o cuando dicho sujeto o colectivo es un peligro? Lamentablemente, en la mayoría de la veces se actúa cuando el sujeto o colectivo es un peligro. Pensamos que ahora más que nunca nuestra sociedad ha de actuar cuando el sujeto o colectivo está en peligro, llevando a cabo acciones preventivas en educación, formación, salud, trabajo y vivienda; acciones donde los frutos los recogeremos a largo plazo y las generaciones futuras se encuentre mejor, que con acciones de acción y control social, que nos llevaría a una ruptura de clases.

Hemos de ir hacia un enfoque de prevención y no de control centrado en la vulnerabilidad, frente a estos colectivos inadaptados y en riesgo. Teniendo presente que la adquisición de vulnerable, puede, en teoría afectar a cualquier persona y se puede ver en riesgo, ya que resulta fundamental considerar que una situación de crisis ha demostrado que ciertos grupos de sujetos de nuestra socie-

dad se han visto y se verán afectados de una manera particular, debido a sus condiciones personales, sociales, económicas y políticas.

Ser vulnerable en el contexto actual en el que nos vemos inmerso significa tener poco o ningún control sobre el propio riesgo de ser excluido. En este sentido, el abordaje de la vulnerabilidad lo podemos relacionar con el imperativo de abordar desigualdades sociales que determinan el insuficiente o nulo control de las personas sobre sus capacidades preventivas. Por su complejidad, el trabajo sobre la vulnerabilidad requiere de una visión multidisciplinaria, y de la construcción de estrategias con modelos flexibles y adecuados a la situación real.

Dado que la vulnerabilidad es el resultado de muchos factores de origen personal, social y político; hemos de utilizar con fines analíticos las dimensiones de la vulnerabilidad, que nos permitiría organizar y articular las diversas variables que participan de la vulnerabilidad de las personas y grupos frente a la exclusión social e inadaptación social.

6. REFERENCIAS

- BADOSA, J. (2001): La Dimensión Educativa de la Exclusión Social, Documento de trabajo interno IGOP para la Plataforma de ONGs de Acción Social en sus propuestas para el PNAIS.
- BONAL, X. y RAMBLA, X. (2005). La descentralización educativa en España. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.
- CEPAL (2002b). Programa Social de América latina 2001-2002. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (2004). Programa Social de América latina 2002-2003. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (2005a). Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (2007). Programa Social de América latina 2006. Santiago de Chile: CEPAL.
- FOESSA (2008) VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008. Madrid: Fundación de Estudios Sociales y Sociología Aplicada.
- LEY ORGANICA 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. Boletín Oficial del Estado (España), 239, 5 de octubre de 1979.
- LEY ORGÁNICA 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado (España), 281, 24 de noviembre de 1995.
- LEY ORGÁNICA 15/2003, de 25 de noviembre, que modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado (España), 283, 26 de noviembre de 2003.
- LEY ORGÁNICA 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado (España), 11, 13 de noviembre de 2000.
- LEY ORGÁNICA 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado (España), 290, 5 de diciembre de 2005.
- MORIN, E. (2000). La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral.
- PÉREZ VILLALOBOS, M^a V.; DÍAZ MÚJICA, A.; y VINET REICHHARDT, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*, 17(1), 37-42.
- REAL DECRETO 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Oficial del Estado (España)*, 209, 30 de agosto de 2004.
- REAL DECRETO 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 40, 15 de febrero de 1996.
- RODRÍGUEZ VIGNOLI, J. (2001). Vulnerabilidad y grupos vulnerables. Un marco de referencia conceptual mirando en los jóvenes. Santiago de Chile: CEPAL. Naciones Unidas.
- SALAMA, P., MARQUES-PEREIRA, J., LAUTIER, B., LE BONNIEC, I., RODRIGUEZ, O. Y GIRALDO, C. (2005). Sistemas de protección social: entre la volatilidad económica y la vulnerabilidad social. Colombia: Centro de Investigaciones para el Desarrollo. Universidad Nacional de Colombia.
- SOJO, A. (2004). Vulnerabilidad Social y Políticas Públicas. Méjico: CEPAL. Naciones Unidas.
- SUBIRATS I HUMET, J. (Dir.). (2005). Análisis de los factores de exclusión social. Bilbao: Fundación BBVA-

LA PREVENCIÓN
DE LA VIOLENCIA DESDE
EL SISTEMA EDUCATIVO. Ana
María Peligero Molina pág. 9 LA CO-
MUNICACIÓN NO VERBAL EN LA MEDIA-
CIÓN FAMILIAR. Antonia Gómez Mena
pág. 19 PROFESORES Y MEDIACIÓN FAMI-
LIAR COMO ALTERNATIVA PARA UNA
MEJOR ADAPTACIÓN DE LOS NIÑOS/AS
ANTE EL DIVORCIO. Martha Mónica Ro-
bledo Bucio pág. 31 TRATAMIENTO
INFORMATIVO DE LA DELINCUENCIA
DE MENORES EN LA PRENSA CA-
NARIA Isabel de Blas Mesón pág.
41 VISIÓN DE LA VULNERABI-
LIDAD EN EL CAMPO DE LA
INADAPTACIÓN SOCIAL
Manuel de Armas Her-
nández, Juan Carrei-
ro Estévez,
Manuel Escue-
la Quintero
pág. 53