

IPSE-ds

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

7

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 i Organització, 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.

Diciembre 2014. Volumen 7

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

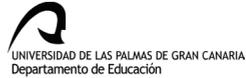
Colaboran:

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

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

FERNÁNDEZ SARMIENTO, Celia

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

FRANCO YAGÜE, Juan Francisco

Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación 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

QUINTERO VERDUGO, MARIBEL

Jueza del Tribunal Superior de Justicia 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 Juventud de la Conserjería de Juventud e Igualdad

(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

¿ES EL GÉNERO UNA CATEGORÍA PERTINENTE EN LOS PROCESOS DE MEDIACIÓN FAMILIAR?

Ana M^a Valdivielso Gómez pág. 11

EL PAPEL DE LA FIGURA MASCULINA EN LA IGUALDAD

Julio Matos Falcón pág. 21

LA CUSTODIA COMPARTIDA Y EL PLAN PARENTAL COMO CO-CONSTRUCCIÓN DEL EQUIPO PARENTAL EN PROCESOS DE MEDIACIÓN FAMILIAR

Fermín Romero Navarro pág. 37

DESARROLLO PROFESIONAL DEL EDUCADOR SOCIAL EN LAS MEDIDAS DE MEDIO ABIERTO

Diana López Estupiñán pág. 51

MODELOS CONTRAPUESTOS DE GESTIÓN EDUCATIVA EN RESPUESTA A ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Josué Artiles Rodríguez
Josefa Rodríguez Pulido pág. 65

¿ES EL GÉNERO UNA CATEGORÍA PERTINENTE EN LOS PROCESOS DE MEDIACIÓN FAMILIAR?

Valdivielso Gómez, Ana M^a

ana.valdivielso@gmail.com

Resumen

En este trabajo planteamos la pregunta de si es necesario incluir la perspectiva de género en los procesos de mediación y ello porque, aunque la mayoría de los autores y autoras consultados, constatan los desequilibrios de poder en las parejas y la necesidad de hacer desaparecer dichos desequilibrios durante el proceso de mediación, no se plantean estos desequilibrios desde dicha perspectiva.

Para ello, concretaremos los conceptos de género, igualdad y poder; estableceremos la relación que tienen con el poder los hombres y las mujeres, para finalmente comprobar la importancia que, algunos autores y autoras que estudian la mediación, dan a la perspectiva de género en los procesos de mediación familiar.

Palabras Clave: Familia, género, igualdad, mediación, perspectiva de género, poder.

INTRODUCCIÓN

En un proceso de mediación familiar, según todos los modelos estudiados, es necesario neutralizar los desequilibrios de poder que se manifiestan entre las personas que están inmersas en un conflicto, de forma que, si no se consigue, la mediación no podría realizarse.

Al observar varios procesos de mediación, nos dimos cuenta de que, con frecuencia, los hombres coinciden en sus respuestas y actitudes cuando las circunstancias son parecidas. Lo mismo ocurría entre las mujeres cuando las circunstancias se repetían. Nos preguntábamos si se debía a una casualidad o, si por el contrario, había razones implícitas o explícitas que explicasen esa situación. La necesidad de indagar en este hecho fue el motivo, que nos llevó a pensar, cómo la forma en que se construyen las identidades de

hombres y mujeres puede determinar una manera de percibir la realidad y de reaccionar ante la misma.

GÉNERO, IGUALDAD Y PODER

Como fundamento teórico, nos detendremos en los conceptos de género, igualdad y poder, pues creo que esconden algunas de las razones que impiden que estemos en una verdadera sociedad de iguales.

El Concepto de Género surge en la década de los 80 con el objetivo de romper con el determinismo biológico implícito en el concepto sexo. En sus primeras asignaciones, el concepto de género se utilizó para enfatizar su carácter cultural por oposición al sexo biológico. La idea fundamental era subrayar que la posición de inferioridad de las mujeres se

debía a razones socioculturales y no a la naturaleza humana.

Esta primera acepción se tornó rápidamente muy restrictiva, pues se le criticó el paralelismo entre mujer/femenino y hombre/masculino. Desde estas primeras asunciones, se definía el sexo, como las características biológicas (anatómicas, fisiológicas, hormonales, etc.) que distinguen a mujeres y a hombres, y el género, como las características que cada sociedad y cultura atribuyen a cada sexo.

Lourdes Benería citada en Martín (2008: 41) lo define: *“como el conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y a mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. En primer lugar, es un proceso histórico que se desarrolla en diferentes niveles tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y a través de las relaciones interpersonales. En segundo lugar, este proceso supone la jerarquización de estos rasgos y actividades, de tal modo que a los que se definen como masculinos se les atribuye mayor valor.”*

Las distintas teorías feministas coinciden en afirmar que el género no es un hecho natural, sino un proceso histórico, social y cultural. Por tanto, más que una categoría, es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo. El género está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos sociales, en sus relaciones, en la política y en la cultura (Martín, 2008).

Para referirnos al concepto *Igualdad* acudimos a Amorós (2005), que nos aclara que en el uso cotidiano, el concepto de igualdad suele utilizarse como sinónimo de identidad, en el sentido de idéntico. Y puntualiza que, desde una precisión terminológica esta sinonimia es nefasta. Prefiere la utilización de este concepto en el sentido ilustrado en el

que igualdad, en absoluto, es sinónimo de identidad.

“Hablamos de identidad cuando nos referimos a un conjunto de términos indiscernibles que comparten una predicción común. Entonces cuando se dice que “todos los indígenas son perezosos” o que “todas las mujeres son emotivas”, o cosas similares, estamos afirmando que todos los sujetos subsumidos en esa predicción son idénticos, y por tanto, indiscernibles bajo esa predicción común. Sin embargo cuando hablamos de igualdad nos referimos a una relación de homologación bajo un mismo parámetro que determina un mismo rango, una misma equiparación de sujetos que son perfectamente discernibles.” (Amorós, 2005: 287)

Santa Cruz (1992, citado en Amorós, 2005: 280) introduce tres conceptos que considera imprescindibles para reconocer la igualdad entre las personas: *la equipotencia*, que implica que dos personas tengan la misma capacidad de actuar, el mismo poder; *la equivalencia*, se refiere a que dos personas tengan el mismo valor y *la equifonía*, que significa que las voces de unos y de otras son igualmente valiosos.

Si estamos de acuerdo con esta autora, entonces la igualdad es todavía un proyecto en construcción pues a los hombres y a las mujeres no se les valora por igual, no tienen el mismo poder, ni sus discursos el mismo reconocimiento.

Para concretar el *Concepto Poder* en el ámbito de la mediación familiar nos referiremos a algunos autores como Russel (2010), Marina (2010) y Redorta (2005).

Russel (2010) estudia los diferentes estamentos y el poder que se ejerce en ellos, pues entiende que no todo poder es igual, que no todo poder se ejerce de la misma manera, ni se pretende en el ejercicio del mismo, conseguir los mismos fines. Considera que *“los hombres a diferencia de los animales tienen deseos ilimitados y de difícil satisfacción”*. (Russel 2010:9) nos comenta que entre estos deseos

los más importantes son el poder y la gloria, pues le permiten engrandecerse y parecerse a Dios o llegar a ser como Dios, que es el deseo máximo, según se establece en el mito de Adán y Eva.

Por otro lado, Marina (2010), entiende el poder como la capacidad de realizar algo, esto es, la facultad de convertir una posibilidad en un acto. Este autor diferencia el poder personal que proporciona la capacidad de hacer y es autorreferente porque se dirige a sí mismo o a sí misma, del poder social que es el que se dirige a los demás. Entendido de esta forma, el poder personal es la base para alcanzar el poder social o político, entonces, cuando nos referimos al poder social solemos referirnos a que la persona que aspira a ese poder ha de tener carisma, es decir una fuerza extraordinaria, (poder personal), que la convierte en jefe ejemplar, caudillo, guía o lideresa.

En el ser humano, como animal social, coexisten dos tendencias de forma natural, una que le lleva a la sumisión y otra, contrapuesta, que le empuja a la rebeldía. En esta pugna, aparece el deseo de poder y al mismo tiempo el deseo de rebelarse contra ese poder. Es por medio de la educación, cómo la cultura de cada momento histórico, transmite y crea las figuras de poder y de sometimiento. La tarea educativa va a establecer los límites de la sumisión y de la rebeldía, las actitudes de obediencia y de rechazo, de la autonomía y de la heteronomía. Esto nos parece interesante porque nos sitúa ante la idea de que el deseo de poder, necesario para tenerlo y ejercerlo, no se transmite igual a las niñas y a los niños, algo que parece obvio, a la vista de los resultados pues, la relación que ambos géneros tienen con el poder es esencialmente distinta, de forma, que los hombres manifiestan deseos de poder y las mujeres parecen ignorarlo.

En opinión de Redorta (2005), el poder es la capacidad de conseguir lo que queremos, por lo que considera que la coerción es una propiedad del poder y entre sus característi-

cas señala que el poder es siempre relacional, es decir, que se establece durante la relación. También es intencional y expansivo, por lo que tiende a llenar todos los espacios hasta que encuentra un límite. En resumen, define el poder *“como la capacidad de las personas o grupos para imponer su voluntad sobre otros a pesar de la resistencia que opongan, utilizando el recurso al miedo, bien en forma de retirar las recompensas regularmente ofrecidas, bien en la forma de castigo en la medida en que ambos supuestos constituyen una sanción de carácter negativo”* (Redorta, 2005:39).

HOMBRES Y MUJERES ANTE EL PODER

Una vez realizado un acercamiento al concepto de poder de forma general, creemos que es importante intentar comprender por qué las mujeres y los hombres no tienen la misma percepción del poder, ni lo consideran, ni lo ejercen de la misma manera.

A la pregunta ¿tienen las mujeres poder o se trata de una pasión estrictamente masculina? Almudena Hernando, en Marina (2010:98), aporta una respuesta en la que relaciona, el poder con la “individuación” de los deseos. El proceso de individualizarse, consiste en separarse del grupo, en competir. Este proceso, que sin duda, han realizado los hombres a lo largo del tiempo, ayudados por la familia, la educación y el contexto social y cultural, les ha sido vedado a las mujeres que han tomado el camino de una individuación débil. Las mujeres dan más importancia a la comunicación afectiva y a la relación con otros, que a la afirmación propia. Este proceso de individuación débil es consecuencia, de la educación, la familia y los contextos que proporcionan las creencias necesarias para que acepten los roles que se le adscriben, es decir, que acepten los comportamientos que les corresponden por haber nacido mujeres. En consecuencia, para cambiar la situación en la que se encuentran las mujeres hay que facilitarles una educación que hiciera posible

la aparición del deseo de poder con lo que se podría iniciar el proceso de liberación.

Amelia Valcárcel (1994:132) considera que las mujeres también participan de alguna manera en las relaciones de poder, pues: *"Afirmar que un colectivo de más de la mitad de la humanidad no tiene poder es difícil, máxime cuando ese colectivo tiene en sus manos una gran masa de la toma de decisiones y un espacio específico"*. Sin embargo, este poder de las mujeres no es igual al de los hombres, sobre todo, porque como género no han tenido oportunidad de ejercer el poder en la vida pública.

La consecuencia de este déficit de poder, es que las mujeres, según algunas autoras, lo compensan con el uso de una serie de estrategias para poder tener cierto control en el hogar o fuera del mismo. Es decir, que como al único poder al que pueden acceder es al poder indirecto, pues este se tiene que ejercer de forma indirecta, o sea, a través de la manipulación y del engaño. De acuerdo con Bellato, citada en Demo (2007:76): *"Las mujeres no se encuentran al margen del poder. Son parte de él, lo legitiman. Juegan un papel determinado que permite reproducir las relaciones de poder en la vida cotidiana; sin embargo, el poder al que han accedido históricamente, es un poder socialmente devaluado; es decir, el poder que se ejerce en los espacios de la vida privada. A los varones se les ha identificado con el poder económico, el ámbito de lo público y el de las decisiones; y a las mujeres con el poder de los afectos, lo privado, lo íntimo. Si bien el poder que ejercen las mujeres es uno subordinado, no hay que menospreciar sus efectos. En nuestra cultura, al menos, podemos mencionar que el chisme, la intriga y la manipulación de los afectos son una de las herramientas de que se valen las mujeres para mantener cierto control en el hogar y fuera de él"*.

En opinión de Mariana (2010), es en las tres dramaturgias del poder: las relaciones amorosas, la empresa y la política donde se puede comprobar qué es el poder y cómo funciona.

En estos ámbitos, los análisis de género establecen los fundamentos por los que se realizan las relaciones de dominación y obediencia que se dan en ellas, es decir cómo manipular las creencias, pues el estatus patriarcal se basa en un sistema ideológico que siempre es necesario transmitir para garantizar la continuidad del ejercicio de poder.

Durante el proceso de enamoramiento, el poder puede estar en cualquiera de los dos, en el hombre o en la mujer, pero después de esta etapa, que suele ser breve, la relación amorosa funciona de otra manera, podemos decir, que acabado el enamoramiento se empieza a vivir la realidad y en esta realidad es difícil encontrar relaciones simétricas.

Decíamos anteriormente que las creencias fundamentan los comportamientos y que estas se inculcan por medio de la educación, pues, durante los años cuarenta, y hasta la llegada de la democracia, la educación que recibían las mujeres estaba teñida de la ideología predominante en la época, que respecto a la mujer era completamente restrictiva, como se comprueba en las palabras de José Antonio Primo de Rivera en un discurso en la Sección Femenina y en el que expresa la idea de feminidad que se propugnaba: *"no entendemos que la manera de respetar a la mujer consista en sustraerla a su magnífico destino y entregarla a funciones varoniles. El hombre es esencialmente egoísta; en cambio la mujer fácilmente acepta una vida de sumisión, de servicio, de ofrenda abnegada a una tarea. Ved, mujeres como he hecho virtud capital de una virtud, la abnegación, que es, sobre todo, vuestra"* Marina (2010:151).

Lagarde (1994 citado en Demo, 2007:73), considera, que la pareja es un espacio de manifestación y ejercicio del poder y que el simple hecho de ser hombre determina una forma de vida privilegiada, mientras que, por el contrario, las mujeres han de vivir desde una condición de inferioridad, por lo que sus hechos son invisibilizados y desvalorizados. Considera que es en la pareja donde se manifiesta el poder *"aún en parejas de personas*

con atributos comparables, el peso del orden social y la cultura de la supremacía patriarcal se imponen y las personas son evaluadas estereotípicamente como si correspondieran naturalmente a esas jerarquías”.

Por otro lado, Bonino (1998) expresa que la masculinidad tradicional se construye con la violencia y con el poder que los hombres ejercen sobre las mujeres. Este autor, estudia las acciones que realizan los hombres, tanto para mantener el dominio sobre las mujeres, como para resistirse al poder que, ellas empiezan a tener, o para aprovecharse de él. Estas formas de actuar las llama *micromachismos*, y los clasifica en cuatro tipos:

Coercitivos, como son la intimidación, el uso de la amenaza, la toma repentina del mando, toma de decisiones sin consultar, dar opiniones sin que se lo pidan, control del dinero, invasión total de los espacios comunes, etc.

Encubiertos son los que se refieren a la explotación emocional culpabilizando a la mujer de todos los problemas familiares, el uso de chantaje emocional, maniobras de desautorización, descalificaciones, falta de reconocimiento, el silencio, los engaños, etc.

Utilitarios, por medio de los cuales se aleja de las tareas del hogar, abuso de la capacidad femenina de cuidado que conduce a que la mujer se convierta en una madre que se ocupa de su cuidado.

Crisis, se produce el distanciamiento y desaparece todo apoyo y colaboración, se inician las amenazas de abandono o se intenta conseguir el cuidado femenino por medio de la manipulación emocional.

El lugar que se ha destinado a las mujeres en la sociedad patriarcal, por medio de la educación, tiene varias consecuencias. Por un lado, las mujeres son expulsadas de los ámbitos de poder, tanto social, como económico o político, que quedan en exclusiva en manos de los hombres, pero por otro lado, se las deja a merced del poder masculino al no proporcionarles las herramientas nece-

sarias para poder enfrentarlo. Esta situación de desigualdad de poder en las relaciones entre hombres y mujeres, se desarrolla tanto en la vida privada como en la vida pública, y cuando se lleva al extremo, surge la violencia que los hombres agresores ponen en marcha sobre las mujeres a las que quieren controlar.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA MEDIACIÓN FAMILIAR

En esta apartado constatamos la opinión de algunos autores y autoras que, a través de sus obras, transmiten qué es importante tener en cuenta para comprender que el poder que ejercen los hombres y las mujeres tiene distintas características y es ejercido de distinta manera en los conflictos que llegan a mediación.

Parkinson (2005), escribe un capítulo titulado *“El manejo de los desequilibrios de poder en mediación”* en el que expresa que es imprescindible, durante el proceso de mediación, conseguir equilibrar el poder de las partes. Pone en evidencia que los hombres tienen mejores sueldos que las mujeres, aunque estas tengan la misma o mejor formación que ellos. Deja constancia de la importancia de conocer que, en algunas culturas, en las que se exigen a la mujer que se supedita al marido, será difícil que ésta defienda una postura contraria, pues no puede ir en contra de sus creencias, es decir en contra de los mandatos de género que le han sido adjudicados en su proceso de socialización. Otra diferencia que establece esta autora es, que como son principalmente las mujeres las que inician el proceso del divorcio, los hombres se consideran perdedores al quedarse sin hogar y sin el contacto directo con sus hijos.

Esta autora considera que a pesar de que en la mayoría de los casos de violencia son los hombres los que la ejercen sobre las mujeres, no es debido a que las mujeres no tengan poder, pues considera que las mujeres son emocionalmente más fuertes y consiguen expresarse mejor. En este sentido, jus-

tifica que la diferencia se debe más a rasgos de personalidad que a estereotipos sexuales. En su opinión, las actitudes consideradas “femeninas” como la dulzura, el afecto y la atención, no son exclusivas de las mujeres sino también de los hombres.

Parkinson (2005), afirma que las personas con características femeninas están más dispuestas a negociar y a colaborar, mientras que las personalidades enérgicas y agresivas, que pueden estar presentes en hombres o en mujeres, no serán tan colaborativos. Expresa que muchas investigaciones apoyan la idea de que las mujeres no están en inferioridad de condiciones con respecto a los hombres en los procesos de mediación, pues no hay una diferencia basada en el género, ya que el poder lo tienen ambos, aunque en distintos ámbitos. Recomienda, por tanto, que los mediadores no deben sacar conclusiones sobre qué miembro de la pareja tiene o no poder, pero establece la necesidad de que los mediadores se formen para que puedan reconocer y manejar los juegos de poder que se establecen en el proceso de mediación, pero sin olvidar, que su propio poder y autoridad se manifiestan en dicho proceso. En resumen, para ella el ejercicio de poder es una característica personal y no una cuestión de género. Sin embargo, recomienda la comediación como modelo para equilibrar el poder en la pareja y constatar la ausencia de violencia que haría inviable el proceso de mediación.

Por su parte, Suares (2002) que prefiere utilizar la denominación de violencia doméstica, en lugar de la violencia de género, es partidaria de que esta violencia que ha estado oculta mucho tiempo quede desvelada, para poder determinar la posibilidad o no de llevar adelante un proceso de mediación. Sabe que coexisten dos grupos diferentes que son contrarios a realizar mediaciones en los casos en los que se detecta violencia que son las académicas feministas y las mujeres maltratadas. Desde el punto de vista de las feministas, mediante el proceso de mediación se puede llegar a descriminalizar la

violencia que las mujeres maltratadas siguen sufriendo aún después del divorcio. Por otro lado, también identifica que los mediadores y las mediadoras se dividen en dos grupos, los que están a favor, de la mediación como el mejor modo de tratar los casos con violencia y los que están en contra. Hay que considerar que en Argentina existe una importante experiencia, pues son muchos los casos que llegan a mediación en los que de una u otra manera estaba presente la violencia, que han finalizado con éxito.

Por supuesto, la mediación no se realizará sobre la violencia en sí, pero sí se podrá realizar para llegar a acuerdos sobre otros temas como la división de bienes o el régimen de visitas. Sin embargo, cree que, estas mediaciones se deben llevar a cabo por profesionales especializados y establece una diferenciación entre la violencia conyugal, la ejercida sobre los niños y sobre los ancianos o dependientes. Diferencia los casos en los que la violencia se manifiesta de forma aislada, de los que la violencia es generalizada. Es en el caso de violencia generalizada cuando se han de establecer los límites a la actuación de una mediación, no en el caso de violencia esporádica, pues está tan extendida que seguramente en casi todas las familias se ha vivido alguna vez un episodio violento de forma aislada.

Suares (2002) considera que se puede realizar la mediación en casos de violencia sistemática y continuada, al igual que en los episodios de violencia esporádica, recomienda que se trabaje en equipo para contrarrestar el miedo, pues los mediadores y las mediadoras, no son ajenos a él.

Recomienda proteger a la víctima, trabajar en equipo y, si es necesario, derivar el caso. O realizar la mediación puente, es decir, por medio de reuniones privadas. En estos casos considera que es necesario trabajar en red, es decir, que los mediadores han de estar personalmente relacionados con todas las instituciones de la zona para poder realizar la derivación, sin olvidar la propia red de la persona maltratada. Finalmente, recomienda que los

que se dediquen a este tipo de mediación deben tener una formación específica sobre las características de la violencia doméstica.

Para Bustelo (2009:126), *“el conflicto de género es complejo, en él intervienen elementos antropológicos, legales, psicológicos, sociales, económicos, políticos e institucionales. Es decir es un problema que no puede ser resuelto sólo desde una perspectiva disciplinar y necesita un enfoque interdisciplinar que nos permita verlo con la verdadera dimensión que tiene”*.

Este autor considera la relevancia de la perspectiva de género, así como la complejidad, que deben ser tenidas en cuenta en el proceso mediador. Expresa que, lejos de culpar a los hombres de hoy de la discriminación que tradicionalmente ha venido sufriendo las mujeres, sí es imprescindible que el varón actual se haga cargo de que la sumisión milenaria de la mujer al poder masculino y de que la segregación en su formación y desarrollo es actualmente una responsabilidad universal. También para este autor es imprescindible reconocer el grado de sacrificio y maltrato al que ha sido sometida la mujer en el pasado y que en el presente no ha desaparecido. Esta situación es más difícil en el hogar, pues al no existir control externo se puede dar rienda suelta a las estructuras más atávicas en donde el poder, el miedo, la obediencia, las presencias internas de los mandatos culturales, etc. se hacen más evidentes. Ahí es donde se debe trabajar para democratizar la relación familiar. Esta es una postura ideológica y ética que el autor asume, y que piensa que debe tenerse presente en el proceso mediador pues si no se tiene en cuenta este registro, se pueden realizar alianzas inconscientes y tomar partido, por alguno de los mediados o mediadas, con lo que no se podría cumplir con la necesaria imparcialidad y neutralidad.

En las crisis familiares, hay dos ámbitos importantes que es dónde se evidencian los problemas de género en la organización familiar: el dinero y el cuidado de los niños, reparto de tareas quién hace qué, es decir el uso del tiempo. El dinero en manos de los

hombres se utiliza como factor de poder, lo que sitúa a las mujeres, que no lo tienen, en una posición más débil en la mediación. Para evitar esta desigualdad, es necesario proporcionar el máximo de información a las mujeres, pero hay que ser conscientes de que la información por sí sola no va a hacer que las variables sociales y culturales que afectan a los géneros vayan a desaparecer. Por lo que recomienda seguir dos líneas de acción: una, poner en evidencia el mayor poder del hombre y dos, procurar que este entienda que es necesario proporcionar toda la información necesaria.

Recomienda estar muy atentos y atentas, durante el proceso de mediación, al lenguaje verbal y no verbal, pues ambos son distintos en los hombres y en las mujeres. En la escucha activa y en la reformulación, que son técnicas fundamentales, se debe tener en cuenta la diferencia de género, ya que la forma de expresarse de ambos sexos no es la misma, ni en el nivel verbal, ni en el nivel no verbal. Por este motivo recomienda que se forme a las futuras personas mediadoras para que comprendan las diferencias de género que existen entre hombres y mujeres. Es decir, comprender que hay roles adscritos a los géneros, que son impuestos por la cultura y de los que es muy difícil desprenderse. De hecho, se observa, todavía, en las sentencias de divorcio, como son las mujeres las que siguen adoptando el rol de cuidadoras y como a los hombres se les adjudica el proveedores, de forma que los hijos e hijas se les adjudican a la madre y al padre se le limita la convivencia con sus hijos a 48 horas cada quince días y al pago de los gastos que le correspondan. Esta situación, generalizada durante mucho tiempo provoca una sobrecarga en la mujer que será la responsable de la crianza y del cuidado de los menores que quedan a su cargo. Afortunadamente, en la actualidad, esta tendencia parece estar cambiando y ya se habla de custodia compartida por defecto, es decir que, en las mayorías de las sentencias de divorcio se deja constancia de que ambos

cónyuges tienen la misma responsabilidad con los hijos y con las hijas.

Bustelo (2009) no comparte las críticas que, desde los sectores que defienden los derechos de las mujeres, se realizan en contra de la mediación, sobre todo, cuando la mujer es ama de casa, pues su situación es de dependencia del hombre proveedor con lo que no tendría la posibilidad de expresar libremente su postura. Por ese motivo, desde esta corriente, se les recomienda que vayan a los tribunales pues siempre tendrán una mejor sentencia. Por el contrario, este autor opina que hay que dejar en libertad a las mujeres para que estas decidan qué proceso quieren seguir para terminar con la relación que tienen.

Las funciones del mediador o de la mediadora son muy amplias y entre ellas se citan la necesidad de detectar las contradicciones, en la información que se suministra, para que se iguale el poder. La información será recíproca, pues el hombre dará información sobre la economía de la familia y la mujer informará sobre el cuidado de los hijos e hijas. De esta forma se comparte el conocimiento sobre los dos aspectos importantes en la mediación: el dinero y el cuidado de los menores y las menores.

De acuerdo con Bustelo (2009), en la formación de los mediadores y mediadoras, es necesario dedicar un espacio propio para el estudio de los conflictos de géneros, con lo que se deben aportar conocimientos específicos, habilidades propias y trabajo personal de la persona mediadora.

VALORACIONES Y CONCLUSIONES

Al iniciar este trabajo nos planteábamos la pregunta de si sería necesario incluir la perspectiva de género en la formación de los profesionales que se dedican a la mediación familiar, pues observábamos que en estos procesos, en los que siempre se habla de que es necesario equilibrar el poder entre los mediados y las mediadas, con el fin llevar a buen

puerto el proceso de mediación. Sin embargo, al mismo tiempo nos llamaba la atención que, solamente Bustelo (1995, 2009) introducía la categoría género para comprender las diferencias que, a todos los niveles, se establecen entre hombres y mujeres.

La adscripción de género ha colocado históricamente a hombres y mujeres en diferentes posiciones de poder y en diferentes espacios sociales. Aunque en la actualidad el reconocimiento del principio de igualdad impregna nuestro marco normativo, esos diferentes espacios de poder siguen transmitiéndose a través de los procesos de socialización en los distintos subsistemas sociales, sea la familia, la escuela, el laboral o el social. Las mujeres no tienen poder propio, su poder como dice Amorós (2005) es siempre un poder delegado, mientras que a los hombres se les ha dicho desde la más tierna infancia que ellos están hechos para mandar, para ejercer el control, para utilizar el poder. Un poder, que a diferencia del poder de las mujeres, es un poder propio. Es el autopoder frente al heteropoder.

La desigual distribución del ejercicio del poder conduce a la asimetría relacional. La posición de género (femenino o masculino) es uno de los ejes cruciales por donde discurren las desigualdades de poder, y es en la familia, donde no solo se manifiesta sino que también se transmite.

Esto es así porque la cultura ha legitimado la creencia de la superior posición del varón: el poder personal, la autoafirmación, es el rasgo masculino por antonomasia. Ser varón supone tener el derecho a ser protagonista (independientemente de cómo se ejerza ese derecho). La cultura androcéntrica niega ese derecho a las mujeres, que deberán entonces (si pueden y las dejan) conquistarlo. A través de la socialización, esto deviene en la creencia generalizada de que los varones tienen derecho a tomar decisiones o expresar exigencias a las que las mujeres se sienten obligadas, disminuyendo su valor y necesitando la aprobación de quien a ellas les exige.

Al poner el punto y final a nuestra aportación, somos conscientes de que todo queda abierto. De que hay muchas preguntas, que aun necesitan respuestas, pues lo expuesto hasta aquí es solo una aproximación, unas pinceladas a este interesante tema sobre el que hay, todavía, mucho que estudiar y que aprender. Y más en este momento en el que vivimos, con cierto estupor, cómo comportamientos de género que creíamos superados vuelven a estar presentes en las relaciones que chicos y chicas jóvenes inician ya desde los cursos de secundaria, con todo el peso que implica que un porcentaje de chicas, no pequeño, para ser aceptadas por algunos chicos, se pliega a las órdenes que de forma más o menos explícitas, les dan los chicos.

Las estadísticas oficiales que nos indican el aumento de la violencia de género entre personas muy jóvenes han de ser tenidas en muy en cuenta. Y qué hacer para que estas cifras descendan será un trabajo que hemos de hacer desde todos los ámbitos de la sociedad. Terminamos con un proverbio africano que nos gusta especialmente: *“Para educar a un ser humano, es necesario la tribu entera”*.

REFERENCIAS

- Amorós, C. (2000). *Feminismo y Filosofía*. Madrid. Síntesis.
- Amorós, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*. Madrid. Cátedra.
- Bonino, L. (1995). *Micromachismos*, en Corsi (Comp). *La violencia masculina en la pareja*. Barcelona: Paidós.
- Bonino, L. (2004). *Las microviolencias y sus efectos: claves para su detección*, en Ruiz Jarabo, C. y Blanco, P (Comp). *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección*. Madrid: Díaz Santos.
- Bustelo, D. (1995). *Mediación Familiar Interdisciplinaria*. Disponible en www.aieff.org
- Bustelo, D. (2009). *La mediación. Claves para su comprensión y práctica*. Madrid. Tritoma.
- Demo, S. (2007). *La desigualdad y las relaciones de poder en el ámbito privada*. Universidad de Oviedo. Biblioteca Universitaria. Colección TDR nº 8.
- Marina, J.A. (2010). *La pasión del poder. Teoría y práctica de la dominación*. Barcelona. Anagrama.
- Martín, A. (2008). *Antropología del género*. Madrid: Cátedra
- Parkinson, L. (2005). *Mediación Familiar. Teoría y práctica: principios y estrategias operativas*. Barcelona: Gedisa.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos*. Barcelona: Paidós.
- Redorta, J. (2005). *El poder y sus conflictos*. Barcelona: Paidós.
- Russel, B. (2010). *El poder. Un nuevo análisis social*. Barcelona: RBA Libros. S.A.
- Suares, M. (2002). *Mediando en sistemas familiares*. Buenos Aires: Paidós.
- SUARES, M. (2010). *Mediación. Conducción de disputas. Comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Valcárcel, A. (1994). *Sexo y Filosofía. Sobre “mujer y poder”*. Barcelona: Anthropos.

EL PAPEL DE LA FIGURA MASCULINA EN LA IGUALDAD

Matos Falcón, Julio

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

El movimiento feminista ha generado profundos debates acerca de la cuestión de género, consiguiendo grandes avances en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Dicho movimiento ha hecho visible la necesidad de un cambio en el sistema social, político y educativo, debido al poder ejercido por el patriarcado en el que ha creado papeles e identidades de género por el simple hecho de nacer hombre o mujer. Gracias a este proceso se puede observar cómo ninguna persona sale beneficiada a través de este sistema patriarcal, es decir, ambos géneros pierden y en este contexto comienza a aparecer una nueva problemática: la crisis de la identidad masculina.

Palabras clave: *educador social masculino, patriarcado, feminismo, masculinidad tradicional, estereotipos, roles.*

Abstract

This document exposes the importance of the role that the masculine sector plays in the equality of rights and opportunities between men and women, where the women sector has historically been discriminated, and the patriarchal system has relegated her to a lower position regarding the men. Our intention is to make visible these negative effects over the men, important for the change in the line to follow in order to combating inequality of rights, and to do so, we show the influences exerted by the patriarchy which generates an unique model of masculinity, and so its detrimental consequences. In order to approach the problem at hand, we must stop at the importance of the feminist movement, and, furthermore, to pay attention to the legislative frame based on the need of working for and towards equality, and finally, to approach the experience as social educator in the direct work in Equality Policies. All with the intention of involving those men in such process to achieve higher goals, and better results.

Key words: *male social educator, patriarchy, feminism, traditional masculinity, stereotypes, roles*

INTRODUCCIÓN

En este trabajo académico analizaremos en un primer momento el dominio del patriarcado en nuestra sociedad, para ello nos detendremos en la importancia que juega el papel de la socialización para perpetuar la diferenciación entre los géneros atribuyendo

roles y estereotipos de género dependiendo del sexo de la persona, en otras palabras, la socialización es el camino por el que una persona adopta una serie de ideales y acciones, que le irán formando como persona, reflejando ante la sociedad su papel y su identidad.

A continuación observaremos las características asignadas por el sistema patriarcal a la identidad masculina, también denominada masculinidad hegemónica o tradicional en el que se le otorga al hombre diferentes señas de identidad y actitudes que deben conformar su personalidad. Sin embargo, aunque el hombre ha disfrutado de un estatus de poder y en el que el patriarcado le ha situado en lo más alto, relegando el papel de la mujer a un segundo lugar, podremos observar los efectos y perjuicios que generan esta posición social en el hombre, el cual se ve obligado a responder a las reglas marcadas y si no responden debidamente a ellas, se encuentran perdidos y no se identifican ante la sociedad. Seguidamente explicaremos la influencia que ha tenido el movimiento feminista en el estudio de la visibilización de la problemática masculina gracias a destapar el concepto de género, término básico para el avance del feminismo y la ruptura con el patriarcado. Para finalizar haremos un breve repaso por el marco legislativo de las políticas de igualdad (España y Canarias), también comentaremos los pronunciamientos internacionales a favor del papel del hombre en el proceso de igualdad y las iniciativas acontecidas en España, y, por último comentaremos nuestras funciones, como educadores sociales, en la Concejalía de Igualdad de Oportunidades de Sta. María de Guía.

Como principio, nos adentramos en el sistema patriarcal el cual es un sistema de organización social, que establece diferencias claras y jerarquizadas entre los papeles sociales de los hombres y de las mujeres. Las mujeres tienen que aceptar situaciones de subordinación y a los hombres se les otorgan privilegios por el simple hecho de haber nacido con ese sexo. En la mayoría de sociedades se han desarrollado un conjunto de prácticas culturales que facilitan el acceso a los órganos de toma de decisión a una parte de la población, los hombres. Ellos mantienen y desarrollan estas prácticas para mantenerse en el poder y para seguir teniendo una posición privilegiada en todos los sentidos. Dependiendo de

la sociedad y del alcance de posturas democráticas o no, dichas prácticas van cambiando o permanecen intactas. Partiendo de las diferencias biológicas, la producción patriarcal ha llevado a la dominación del varón sobre la mujer, y esta relación necesitaba justificarla ideológicamente para impedir sublevaciones y para poder situar estas diferencias como "dadas" desde el nacimiento. Esta ideología es el machismo, asignando al sexo reproductor unas determinadas capacidades y cualidades específicamente masculinas y las mujeres otras específicas debido a su función reproductora (Fernández de Quero, 2000).

Para Reguant (2007) es de suma importancia destacar cuatro aspectos fundamentales del patriarcado. Primeramente matizar que el patriarcado es invisible, no está escrito, quedando excluida así del lenguaje habitual, por lo tanto resulta más difícil eliminarlo si no es visible. En segundo lugar la masculinidad y el hombre disfrutan de una hegemonía y un poder absoluto, creando así una objetividad palpable. Así pues, abandona a la feminidad dejándola fuera de ese término neutro y objetivo del que goza la masculinidad. También destaca el proceso de universalización y jerarquía, es decir, se hace una diferencia entre lo superior y lo inferior, sustituyendo ambas palabras por hombre y mujer. Por último añade y da un motivo de esperanza al argumentar que este sistema no es fijo ni estático, es decir, se puede rectificar, suprimir o sustituir por otro sistema socio-cultural.

Para continuar, el patriarcado es una construcción demasiado profunda como para poder tener indicadores claros de su pérdida de poder, sin embargo, gracias a los movimientos feministas han debilitado este sistema. No obstante, el hecho de que se mantenga "vivo" proviene de la socialización que marca las aptitudes, funciones y comportamientos del hombre y la mujer. La socialización comienza, incluso, antes del nacimiento del niño (el hecho de comprar ropa de un determinado color, o la elección de los juguetes), desde este momento, empieza la construc-

ción de identidad en el que juegan un papel importante los estereotipos que engloban la masculinidad. En este sentido, al hombre se le ha situado en el ámbito público donde el poder, la objetividad, la inteligencia o la competitividad son aspectos que debe ostentar. Nuestra identidad va cambiando a lo largo de nuestra vida, aunque algunos aspectos son más reacios al cambio que otros, éstos son los aspectos más tempranos, es decir, los que configuran la identidad primaria (Garaizabal, 2003). Por tanto, se observa la importancia que tiene la socialización desde el primer momento ya que la influencia es mayor al principio de nuestras vidas.

La sociedad va identificando la masculinidad otorgando diferentes estereotipos y roles, pero ¿qué significan exactamente estos conceptos? En las siguientes líneas definimos los conceptos.

Los *estereotipos de género* son creencias fuertemente asumidas por la sociedad acerca de cómo deberían ser los hombres y las mujeres. Dichas creencias conllevan el conceder diferentes rasgos de personalidad dependiendo del sexo de la persona, las conductas que debería tener, sus sentimientos, su apariencia física. Los estereotipos de género, hacen referencia a una serie de ideas impuestas, simplificadas, pero fuertemente asumidas, sobre las características, actitudes y aptitudes de las mujeres y los hombres. En definitiva cómo debe ser un hombre y cómo debe ser una mujer en todos sus aspectos.

Aunque a veces, nos puedan parecer inocuos, los estereotipos de género marcan la existencia de las mujeres y de los hombres, condicionando sus gustos (juegos y deportes), sus expectativas (sus metas profesionales), sus ocupaciones y empleos (todavía existen profesiones feminizadas y masculinizadas), sus salarios y en general su manera de vivir. Por tanto, la sociedad ve con distintos ojos mismos actos o sentimientos, es decir, el simple hecho de demostrar sensibilidad al llorar, en las mujeres está bien visto ya que son sensibles, sin embargo, en un hombre

es muestra de sensibilidad, desde pequeños nos educan para que el hombre se valga por sí mismo y no llore porque “los hombres no lloran” y demostrar debilidad es negativo. Los estereotipos aceptan las reglas culturales patriarcales modificando el pensamiento, el lenguaje, y en general, el modo de vivir de las personas ya que controlan las emociones y los comportamientos (Tomé, 2007)

Por su parte, los *roles de género*, que se encuentran directamente relacionados con los estereotipos de género, atribuyen diferentes funciones sociales a mujeres y hombres. A las mujeres se les han asignado tradicionalmente roles vinculados con tareas y funciones dentro del ámbito privado, es decir, el hogar, la familia, el cuidado de las personas, etc. Sin embargo, los roles asignados a la figura masculina han sido relacionados con el ámbito público como puede ser la participación en la sociedad al desarrollar un trabajo remunerado, tomar decisiones políticas y un largo etcétera. Esta concepción de los roles, tanto masculinos como femeninos, explican la organización social en la que nos encontramos (Philipp, 2003).

El rol de género masculino se va configurando al considerar al varón como el protector en donde tienen que aprender, desde la juventud, a ser valientes, a demostrar dureza y ser fuertes, es a lo que Fernández de Quero (2000) llama el “honor masculino”. Donde, como explica el autor, el niño se convertirá en débil y temeroso si se deja que su personalidad se forme a través de los dictados innatos de su cuerpo. Por tanto, se utilizan las herramientas necesarias para que el chico oculte sus sentimientos y se distancie de su cuerpo, aceptando las reglas patriarcales que le identifican como hombre.

Para Andreu (2003), citando a autores como Badinter (1993), indica que la identidad masculina tradicional reposa en tres pilares: insolidaridad, misoginia y homofobia, en el que estas tres características son consecuencia, según el autor, de tres negaciones: “no soy un bebé”, “no soy una mujer” y “no

quiero a otros varones ni quiero que otros varones me quieran". Estas negaciones hacen que el varón se aleje de su entorno y bloquee su interacción, a continuación, haremos más hincapié en los dos últimos aspectos del autor: misoginia y homofobia.

La homofobia constituye una de las señas de identidad más evidentes de la masculinidad tradicional, donde se concibe la heterosexualidad (femenina y masculina) como la única tendencia sexual válida en el que se concibe la socialización del hombre al ejercer el poder sexual frente a las mujeres y el alejamiento masculino de cualquier conducta asociada a lo inferior, lo femenino. Por ello, la misoginia y la homofobia van unidas, en tanto lo que caracteriza a un homosexual es su ausencia de virilidad, llevando así una identidad afeminada y convirtiendo a lo femenino, como el enemigo interior del hombre que hay que combatir si uno no desea verse asimilado a una mujer y por tanto, a perder su virilidad y fuerza (Lomas, 2004).

En este mismo sentido, el camino para "hacerse hombre" está lleno de pruebas cargadas de esfuerzo y donde tienen que esconder su dolor y mostrar su fuerza si fuera necesario, en este camino, deben ser aceptados por los hombres que ya lo son, juzgando y calificando su masculinidad y en el que un hombre compite contra otro hombre ya que competir contra otra mujer es rebajarse, afectando a su dignidad, en el que la mujer representa el límite, la frontera de la masculinidad y el hombre que pasa dicha frontera pasa a ser estereotipado como mujer, como inferior. (Olavarría, 2004)

Otra seña de identidad de la masculinidad tradicional es el hecho de que los chicos entienden el mundo como un lugar adverso en el que deben ocultar sus vulnerabilidades y deben afrontarlo desde la independencia y sin poder pedir ayuda, ya que eso es un signo de debilidad y no se puede aceptar, puesto es una pérdida de control de la situación (Calvo, 2011).

En esta masculinidad tradicional destacamos un término que nos descubre Acosta (2009) cuando nos nombra al "hombre-pack". Este hombre se caracteriza por ser el padre de familia, el protector, estar alejado de las emociones y comprender que la violencia es una pauta más a seguir como responsabilidad, también adopta actitudes que le identifican como hombre ya que intenta evitar ante todo ser confundido con aspectos relacionados con la identidad de la mujer. Así deja al hombre en la posición clásica que lo define como un "hombre de verdad", fundamentando sus actitudes y funciones sobre la base de los roles asignados.

Hasta ahora hemos podido ver las características propias de la masculinidad tradicional o hegemónica, sin embargo no nos hemos detenido en explorar los efectos y las consecuencias que tienen en los chicos, adolescentes y hombres la influencia de esta construcción. Por ello, las siguientes líneas las dedicaremos a exponer los resultados y los daños provocados por el patriarcado y esa visión de la masculinidad.

En ese aspecto, encontramos a Bonino (2000) el cual nos detalla una serie de, lo que él denomina, "problemáticas masculinas" que vienen a ser trastornos y patologías sufridas por el varón a través de la óptica de género ya que es importante reflejar estas consecuencias de manera clara. A continuación nombramos algunas de ellas:

- **Hipermasculinidades:** son trastornos en los que se exhiben, de modo exagerado, valores masculinos como pueden ser la fuerza o el riesgo. Ello es frecuente en la adolescencia y suele aparecer cuando se quiere pertenecer a un grupo determinado y surgen por tener una masculinidad en duda.
- **Trastornos derivados de orientaciones sexuales no tradicionales:** su origen es la tendencia sexual hacia el camino contrario de la masculinidad, es decir, la hete-

rosexualidad, como efectos aparecen la angustia o el temor a ser rechazados.

- Trastornos por fracaso viril: idea de perder valores masculinos que se creía poseer, más concretamente en las disfunciones sexuales o la pérdida del empleo y se considera un fracaso, ya que se compara con ser poco hombre o no serlo.
- Trastornos por búsqueda del éxito y del control: cualquier valor derivado del pensamiento de la masculinidad (trabajo, sexualidad, economía) se puede tomar de un modo obsesivo, provocando una sobrecarga psíquica que en ocasiones llega al daño corporal.

En relación con estos males masculinos descritos hay que añadir que el hombre sufre la opresión de género cuando no se guía por los estereotipos de género en referencia a cánones sociales, pero también políticos a aquellos que no han adquirido bienes, recursos y habilidades, ya sean sexuales, económicas o culturales que deberían poseer en el que no se perdona a quienes no utilizan los poderes implícitos de género (López, 2003).

De acuerdo con lo expresado, Asturias (2004) opina que a los varones se les impide exteriorizar expresiones de humanidad como el cariño o el dolor y solo se les permite la ira, la agresividad y el placer, todo ello como muestras de la masculinidad ideal, así es como los hombres aprenden a ocultar sus sentimientos y a alejarle de la sensibilidad y el amor. En esta misma línea encontramos a Albiach (2004) el cual argumenta que expresar la debilidad les haría débiles e iría en contra del mandato masculino, además opina que el fingimiento forma parte del modus operandi del varón ya que no siempre se pueden cumplir las expectativas en las que no solamente debes enseñar lo que eres, sino lo que puedes ser en un futuro.

Otro aspecto a destacar para dicho autor radica en el conocimiento total que debe poseer un hombre ya que se le confiere, socialmente, la virtud de la infalibilidad y también,

deben ser los líderes, a menudo llegando a ella a través de la broma, la acción y siempre tomando la iniciativa haciendo de ellos unos competitivos natos e impidiéndoles disfrutar del camino ya que se instalan en un viaje eterno en el que demostrar lo que pueden ser.

Para cerrar el capítulo de los prejuicios en la figura masculina debido al papel otorgado a la masculinidad y sus características, nos situamos en la perspectiva que da Bonino (2000) al hombre en la forma de expresar su malestar ya que utiliza el autocontrol, el ocultamiento de dicho malestar, la ira y la negación. Comenta que nos encontramos con dos importantes indicadores: los cambios de carácter y los comportamientos autodestructivos. Un hombre cuando está mal anímicamente niega que le suceda algo y no intenta conversar o suele encerrarse en sí mismo y no contestar lo que le lleva a verse socialmente desagradable ya que se le asocian estados ofensivos, irritables y antisociales.

Es el momento de detenernos en el movimiento que ha generado el debate y el estudio de la masculinidad aunque no es ni ha sido su principal objetivo, estamos hablando del feminismo. El pensamiento feminista es un conjunto de ideologías y movimientos sociales, políticos, económicos y culturales con un objetivo claro: la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer.

Desde el siglo XVIII la lucha de las mujeres por la igualdad de derechos ha sido una constante, iniciándose en dicho siglo los primeros movimientos individuales y colectivos con ese fin. La situación de desigualdad y discriminación ante el hombre ha hecho que las mujeres, en los períodos históricos más desfavorables, se movilizaran y alzaran su voz contra un sistema que las aislaba y las mantenía en un segundo plano en cualquier aspecto y ámbito de la sociedad. Un gran número de mujeres han sido las protagonistas de estas reivindicaciones en el que luchaban por un trato justo e igualitario para las mujeres y la historia nos ha dejado numerosos casos de sus intenciones, pretensiones y ma-

nifestaciones, voces que luchan por ser oídas para eliminar la desigualdad.

Pero, ¿cómo este movimiento ha producido el estudio de la masculinidad y su problemática?, la razón es que el feminismo entiende que las mujeres son discriminadas no por razón del sexo, sino del género, haciendo así visible el hecho de que los roles y estereotipos no son naturales, como ampara el patriarcado, sino que son consecuencia de construcciones culturales, dejando así en evidencia la importancia del estudio del género y de las relaciones de género. Marques (2003, p. 205) lo explica así: "lo que se trata es de recordar el principio feminista de que la biología no es el destino de nadie".

Por otro lado, es importante hacer hincapié en la aportación de López (2003) en este ámbito ya que explica que la palabra género equivale al género masculino y al femenino, por lo tanto, no solamente a la mujer, así que género permite analizar tanto a hombres como a mujeres y es por ello, que el pensamiento feminista no se basa en el estudio de la mujer, sino en analizar las relaciones de género. Estas relaciones las define como un tipo de relaciones sociales influenciadas por el género de las personas, creando consigo diferencias en la posición de unas y otros a través de derechos y responsabilidades.

Debido a los profundos avances que ha conseguido el feminismo en la lucha por la igualdad, el hombre poco a poco ha ido perdiendo su poder hegemónico y empieza a situarse en un punto del cual desconoce, comienza así la crisis de la identidad masculina en la que la masculinidad tradicional ya no sirve de punto de apoyo ni de guía a un hombre en total desconcierto debido a que no sabe qué línea seguir y el cuál no sabe cómo responder a los mandatos actuales de la sociedad. La incorporación al mundo laboral de la mujer, el cambio en los roles y funciones de ambos géneros han tenido consecuencias en la visión que tiene el mundo del hombre y la que tiene el hombre consigo mismo.

Por esta misma razón, consideramos importante nombrar a García-Celay y Navarro (2002) ya que entienden el feminismo como una lucha por un derecho humano fundamental y que su objetivo es la desaparición de las desigualdades y, por consiguiente, la discriminación que ocurre en nuestra sociedad por el simple motivo del género en las personas. También argumentan que el feminismo no es el antónimo del machismo, ni tampoco busca ir en contra de la masculinidad, y es que el feminismo, no es sólo cosa de mujeres, sino que engloba a los dos sexos.

El feminismo, por tanto, abre nuevos caminos tanto al hombre como a la mujer, entrega la libertad de poder decidir qué persona quieres ser y de qué modo jugar tu papel como mujer o como hombre, el hecho de combatir la discriminación patriarcal hacia la mujer ha tenido resultados positivos tanto para ellas como para ellos. Debemos explicar que estamos hablando bajo el contexto occidental, ya que, por desgracia, en muchas partes del planeta aún se siguen las líneas patriarcales y en los que la política juega un papel fundamental en la consecución de los ideales feministas y derechos humanos. Por ello, en primer lugar, vamos a realizar un breve acercamiento al marco normativo que insta a las administraciones públicas a fomentar la igualdad de género a través de la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, legislación a nivel estatal y, a nivel autonómico la *Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre mujeres y hombres*.

En segundo lugar detallaremos los diferentes pronunciamientos por parte de organismos internacionales y nombraremos, de manera breve, los escasos proyectos dirigidos en mayor medida al papel del hombre en la igualdad de género en España.

Con respecto a la Ley Orgánica 3/2007, encontramos que tiene por objeto hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la dis-

criminación de la mujer. En relación al ámbito de aplicación expone que todas las personas gozarán de los derechos derivados del principio de igualdad de trato y de la prohibición de discriminación por razón de sexo.

Finalmente, la mayor novedad de esta Ley se encuentra en la prevención de las conductas discriminatorias y en la previsión de políticas activas para hacer efecto el principio de igualdad, otorgándole una dimensión transversal de la igualdad, seña de identidad del moderno derecho antidiscriminatorio. Por tanto esta Ley entiende que la igualdad debe estar en todos los espacios, tanto públicos como privados, debiendo abarcar los términos de la misma de forma generalizada en todos los contextos posibles.

En el caso de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre mujeres y hombres, su objetivo es la consecución de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, donde el Gobierno de Canarias debe adoptar las medidas necesarias para promover la igualdad de derechos. Destacable, bajo nuestro punto de vista, es el Art. 7 ya que en él observamos el Plan estratégico para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, especificando el carácter transversal del mismo, también es el instrumento por el que se adoptan los métodos necesarios para llevar a cabo dicha transversalidad y, por último, también define las líneas estratégicas de intervención en materia de igualdad.

Como hemos visto la preocupación y el interés en aplicar legislativamente y en adoptar medidas para la implantación de estrategias para fomentar la igualdad de oportunidades en nuestro país es evidente, y en el que las autonomías también ejercen su poder al contar con políticas de igualdad en su territorio. A pesar de ello, como bien adelantamos en párrafos anteriores, vamos a comentar las medidas o iniciativas, tomadas a nivel internacional y nacional, en referencia al papel del hombre en la igualdad (tema que nos atañe) y el hecho de trabajar la masculinidad y cen-

trar el trabajo no solamente en la mujer, sino en el varón también.

En cuanto a los pronunciamientos a nivel internacional, nombramos el informe denominado: *"El papel de los hombres y los niños en el logro de la igualdad de género"* aprobado en marzo de 2004. En el informe, la Organización de las Naciones Unidas, proclama la necesidad del trabajo conjunto entre hombres y mujeres para la consecución de la igualdad, dejando a la vista las responsabilidades que tienen los hombres en donde los programas y las iniciativas dirigidas al colectivo masculino no debe perjudicar ni afectar a los recursos destinados a las mujeres. Además garantiza que las políticas de género deben centrarse en la relación entre los dos géneros y no separar al hombre y la mujer de las estrategias a seguir en dichas políticas.

Dentro de las 26 medidas adoptadas por parte de la ONU nombramos las dos siguientes:

- Motivar a los hombres a participar en los diseños de las políticas de igualdad y a la implicación de éstos en el cuidado de las personas.
- Iniciar investigaciones acerca de los comportamientos y creencias de los hombres en temas de igualdad en el que se fomente la capacidad de cambio que ostentan.

Otro documento destacable es: *"Los hombres y la Igualdad de Género"* el cual fue uno de los puntos a debatir en la sesión nº 2767 del Consejo Europeo de la Unión Europea durante los días 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2006.

Durante la sesión se consiguen redactar una serie de conclusiones entre las que destacamos las siguientes:

- Reconoce que todavía no se han estudiado en su totalidad los temas relacionados con los hombres y la igualdad de género, y este tema debe ir más allá que la simple reconciliación entre la vida profesional y la vida privada.

- Confirma que debe prestarse mayor atención al modo en que los hombres se involucran en la consecución de la igualdad de género y al efecto positivo que tiene ésta sobre los hombres y el bienestar de la sociedad.

En el caso de España es muy difícil encontrar iniciativas en las que el papel del hombre sea crucial y se destaque su importancia para trabajar la igualdad de género, sin embargo, se han encontrado en zonas como Sevilla, Jerez y el País Vasco, ésta última denominada Gizonduz en el que con este término quieren transmitir que la igualdad mejora a las personas y como consecuencia, al hombre más hombre. En el caso de la propuesta jerezana, el proyecto se denomina "Hombres por la Igualdad" en el que su objetivo general es impulsar en los hombres una reflexión auto-crítica frente al sexismo proponiendo actitudes y comportamientos igualitarios y justos. Entre sus objetivos específicos destaca la reformulación de la identidad masculina para erradicar el machismo, debatir sobre el papel social de los hombres en la construcción de una sociedad igualitaria y la prevención de la violencia masculina contra la mujer, pero también contra otros hombres.

A continuación y, para finalizar este apartado de introducción del trabajo académico, pasamos a comentar las funciones y nuestro servicio, como educadores/as sociales en la Concejalía de Igualdad de Oportunidades del Excmo. Ayto. de Santa M^a de Guía en el denominado: "Servicio de Prevención y Atención Integral a Mujeres Víctimas de Violencia de Género".

La violencia de género es el efecto más negativo y visible de la desigualdad entre el hombre y la mujer y en el que, el hombre ejerce la violencia sobre la mujer debido a muchos factores pero en gran medida, por las características que le definen o le tienen que definir como hombre, es decir, es una consecuencia de una socialización "alimentada" por las manos del patriarcado.

Nuestra figura como profesionales de la educación social en este programa se basaba en acciones de sensibilización y prevención en el que para poder alcanzar los diferentes objetivos propuestos, se entiende la necesidad de favorecer una reflexión crítica sobre las concepciones de masculinidades a través del análisis de modelos masculinos no asociados a comportamientos violentos, la importancia de la educación sentimental de los hombres y mujeres como forma de desarrollo integral, las consecuencias de los prejuicios y estereotipos de género patriarcales, etc.

En dicho Servicio participan también psicólogas y trabajadoras sociales y en el que solamente aparece una figura masculina ejerciendo las funciones de educador social. Las funciones psicológicas y de las trabajadoras sociales están centradas en la intervención directa con las mujeres víctimas de violencia de género, manteniéndose el Servicio año tras año, sin embargo, la actuación con hijos e hijas de las diferentes familias que sufren violencia de género, se realiza con la subvención de estos programas. Además el Servicio, actúa principalmente sobre la figura femenina en el que, las intervenciones con la población en general y, por ende con los hombres, es a través de la sensibilización llevada a cabo, como ya hemos comentado, por los pertenecientes a la carrera de educación social.

Entre las actuaciones de prevención y sensibilización, destacan diferentes seminarios y talleres llevados a cabo en centros educativos de educación secundaria obligatoria y no obligatoria, talleres de empleo, asociaciones vecinales y demás colectivos sociales municipales y, además, la realización de una campaña anual de información y sensibilización social dirigida a la población en general coincidiendo con el 25 de Noviembre, Día Internacional contra la Violencia hacia las Mujeres. Así pues, la educación social tiene cabida y una importancia relevante en la cuestión de género a través de la concienciación, prevención y sensibilización.

REFLEXIÓN-EXPOSICIÓN

En esta segunda parte del trabajo académico recapitaremos sobre los aspectos desarrollados en el apartado introductorio, adelantamos que se llevará a cabo la exposición y las discusiones acerca del marco teórico siguiendo el mismo orden en el que han ido apareciendo.

En primer lugar el patriarcado, como hemos visto, es un sistema social en el que se instaura la idea de que el hombre es superior y la mujer queda en una posición relegada y de sumisión, simplemente a través de unas concepciones impuestas a través del sexo de la persona, es decir, desde el nacimiento se añaden diferentes cualidades y actitudes al niño y a la niña, por el simple hecho de ser varón o hembra. Este sistema no es actual, proviene de miles de años atrás, podemos decir que comienza junto con la socialización de las personas en las que el hombre era el encargado de proteger al pueblo y de sustentarles a través de alimento y, por otro lado, la mujer se mantenía en tareas de crianza y cuidado de las personas. Con el paso de los años, estos primeros pasos fueron más allá y ya el reparto de papeles no es por el miedo a lo desconocido o a lo ajeno, se diferencia otorgando al hombre una importancia mayor que la mujer, incluso, por encima de ellas, este proceso lo podemos llamar machismo. Al igual que determina Fernández de Quero (2000), consideramos que el machismo recrea conductas en unos y otras establecidas de un modo natural, generando así un sistema intratable ya que parece que está todo dicho y la sociedad es como es desde el momento de su nacimiento, ya está todo escrito, sin embargo, entendemos este sistema, ya no solo injusto sino erróneo, negar la posibilidad de mejora de las personas y el cambio, es impedir el futuro y una mejor calidad de vida.

En relación a esto último, compartimos el pensamiento de Reguant (2007), en el que explica que el patriarcado es un sistema que se puede cambiar, y es que, como hemos dicho, tiene la capacidad de ser modificado

porque sus pautas no son fijas ni reales, se parte de la base biológica de las personas para acomodarlas en un espacio u otro, para transmitirles lo que deben o no deben hacer y, en definitiva, para asignarles un modo de vida e identidades, eres superior (hombre) o eres inferior(mujer), cuando la asignación de estos términos no hace más que generar una sociedad débil ya que las culturas y sociedades que no son fijas y ofrecen formas de vivir distintas las consideramos superiores y más justas, ya que consideramos que en ellas está la evolución y la mejora, por lo tanto debemos intentar percatarnos y desenmascarar al patriarcado en la que, de nuevo, Reguant (2007) nos comenta que el patriarcado es invisible, y en gran medida aceptar esta características y no profundizar e intentar romper su hegemonía sería una derrota para toda la sociedad, no solamente para las mujeres, sino para todo su conjunto.

A pesar de estar tan implantado en nuestra sociedad occidental, este sistema ha visto como diferentes elementos en los que se manifestaba el androcentrismo han sido extirpados y han desaparecido, desgraciadamente existen muchas culturas en los que aún no se ha producido ningún cambio y se va avanzando más lentamente. Los elementos a los que nos referimos son, por ejemplo, el derecho al voto de la mujer, el hecho de un mayor acceso a la cultura femenina, el disfrute del sexo no solamente por parte del hombre sino de la mujer también, el hecho de que la mujer ya no necesite el permiso de su marido para realizar diferentes temas burocráticos, y un largo etcétera. Todo esto son aspectos positivos de los que podemos estar satisfechos, sin embargo, queda mucho camino por recorrer, uno de ellos, y seguimos así con la reflexión punto por punto del marco teórico, es la socialización y la utilización de ella por parte del patriarcado para perpetuar las diferencias de género.

La socialización es un proceso por el cual las personas comienzan a desarrollar su identidad personal desde, como ya hemos visto anteriormente, antes de su nacimiento pues-

to se le atribuyen desde el conocimiento de que su el bebé es niño o niña actitudes y aptitudes que el proceso socializador fomentará y fortalecerá. En este sentido, entendemos que las conductas masculinas no tienen un carácter innato sino que, sencillamente, son el producto de una determinada cultura, lo cual permite el cambio de ellas y comprender que no existe solamente un tipo de hombre, rompiendo así con el prototipo de masculinidad hegemónica o tradicional que intenta mantener en el presente el patriarcado a través de este proceso de socialización. Compartimos la afirmación de Garaizabal (2003) cuando hace referencia a que existen aspectos de nuestra personalidad que son más inmóviles y más complejos en la posible modificación, que vienen a ser los de nuestras primeras vivencias como ser humano y en definitiva, nuestra primera etapa en la vida, pero a pesar de ello, creemos firmemente en la capacidad de cambio de las personas sea cual sea el momento, si bien, cuando somos pequeños somos más transparentes y alterables pero aceptar tajantemente esta afirmación, es negar la posibilidad de cambio en un futuro, y por lo tanto, estaríamos dando la mano a las ideas impuestas desde un principio en nosotros.

Estas ideas impuestas, continuando así con la reflexión acerca de los conceptos tratados en la introducción, son los estereotipos de género y roles de género que son los encargados de orientar o más bien, obligar a las personas a adoptar posturas y actitudes que las definen creando así la identidad personal. La masculinidad tradicional está, por tanto, definida a través de estos dos conceptos que limitan el terreno en el cual el hombre debe situarse y jamás salir de él porque traería consecuencias dramáticas, como por ejemplo no sentirse hombre y no situarse socialmente. El hecho es que esta masculinidad hegemónica ejercida por el patriarcado coloca al varón en una posición incómoda si no es como debería ser, pero, ¿qué actitudes o comportamientos debían tener los hombres para no separarse de la ideología del "hombre ideal"?

Realmente, opinamos que esta pregunta no debería ubicarse en el pasado ya que estas trabas y exigencias para ser considerado un hombre aún no se han extinguido, seguimos la línea marcada por Albiach (2004) cuando a menudo nos encontramos a hombres mirados con lupa al realizar tareas que deberían dominar o ciertos temas culturales que tendrían que tener un conocimiento exhaustivo sobre el mismo, por ejemplo, al hombre se le ha asignado el rol del "manitas" debido a que en el pasado, muchísimas familias fabricaban y levantaban sus propias casas a través del poder y el esfuerzo masculino porque se daba por hecho, de manera discriminada, que el hombre está más preparado físicamente para ello y, a día de hoy, un hombre que no sepa cambiar una bombilla, arreglar el baño o desatascar el fregadero es motivo de burla y infravalorarlo. Al igual que un hombre debe manejar conceptos de ferretería, mecánica y construcción, todo ello, temas asignados al hombre y en donde deben tener conocimiento de ellos pero, sobre todo, no confirmar ante los demás, que no se tiene un dominio de los mismos.

Asimismo, estamos de acuerdo con la posición de Badinter (1993) cuando detalla que el concepto de masculinidad reposa en los tres pilares que vimos en el primer apartado, sin embargo, todos ellos son negaciones: "no soy un bebé", "no soy una mujer" y "no quiero a otros varones ni quiero que otros varones me quieran", lo que nos lleva a comprender la inseguridad masculina porque es evidente, el hombre sabe lo que no es, pero no tiene ni idea de quién es o cómo quiere ser. Al varón se le abren diferentes caminos, éstos tres, sin embargo ninguno tiene una meta, ninguno de estas vías le va a llevar a tener conciencia de quién es pero sí tiene claro que debe abrir cada una de las puertas aunque en ninguna de ellas encuentre la respuesta que anda buscando: ¿quién soy y quién quiero ser? Y es que los roles que antes servían han quedado obsoletos y mientras la sociedad ha avanzado, el hombre se ha quedado en un evidente estancamiento y con ello, el retroceso.

Estos roles masculinos han cambiado rápidamente y debemos abrir nuevos caminos para la infinidad de formas de ser en los hombres, por tanto, bajo nuestro punto de vista, no se debe hablar de masculinidad sino de masculinidades, ya que no existe ninguna receta por la cual, a través de educar a los niños o de fomentarles una u otra actitud le lleve al éxito, el éxito entendido como la felicidad, por ello debemos promover modelos positivos y ante todo, ello debe ir acompañado de un período de reflexión que genere una visión positiva de las masculinidades y sobre todo, tomar conciencia de las trabas y perjuicios que tienen como efecto la masculinidad hegemónica y entender el mundo desde una posición androcéntrica.

Continuamos y, antes de comenzar con el feminismo, nos detenemos en una de las aportaciones de Bonino (2000) en la que, al igual que el autor, entendemos que la configuración del hombre le ha hecho llegar al extremo de no poder expresar sus sentimientos y mayor es el problema cuando se encuentra en una situación de malestar, donde actúa de un modo contraproducente tanto para él como para el resto de las personas que lo rodean, las características expresadas por el autor reflejan muy bien el comportamiento al que nos referimos. Sin embargo, hacemos una distinción entre los elementos aportados por Bonino ya que consideramos que la ira es el efecto del proceso llevado a cabo a través del autocontrol, el ocultamiento y la negación. Como ya hemos comentado anteriormente, la figura masculina no puede aparentar ser débil ni manifestar preocupación o malestar ya que revelar al exterior su debilidad lo aleja de la "hombria" y lo acerca al territorio femenino, con lo cual relacionan debilidad con feminidad, apareciendo así los elementos de homofobia y misoginia desarrollados por Andreu (2003) en los que, por tanto, consideramos indispensables para entender la conducta masculina. Opinamos así que desde la más temprana infancia, el varón entiende que debe alejarse de este mundo femenino, el mundo de los sentimientos y

es que todo hombre ha escuchado la famosa frase cargada de un componente patriarcal y que refleja los principios básicos de la masculinidad hegemónica: "los niños no lloran, solo las mujeres".

Después de reflexionar sobre las características de la masculinidad hegemónica, la influencia del patriarcado en ella y las consecuencias de mantener vigente dicha idea de masculinidad, pasamos al siguiente elemento desarrollado en líneas anteriores: el feminismo.

El feminismo es el movimiento y la ideología por la que el patriarcado comienza a perder su hegemonía y establece las medidas para el cambio social que necesitamos tanto hombres como mujeres, como ya hemos visto, la principal característica del pensamiento feminista es rechazar la discriminación y desigualdades debido al sexo de las personas y adelanta el concepto de género ya que refleja la distinción que se hace de las personas asignándoles características y componentes culturales, los cuales se entienden que son naturales, desde el mundo que "nos ha vendido" el patriarcado. Por lo tanto la influencia del feminismo la entendemos primordial para el avance de la sociedad y su reestructuración en todos los sentidos, coincidimos en la aportación de García-Celay y Navarro (2002) cuando se detalla que el feminismo no es lo contrario del machismo, sin embargo, la sociedad (en su gran mayoría lamentablemente), lo entiende así y consideramos que es debido al entramado patriarcal que ejerce su influencia añadiendo aspectos al feminismo totalmente opuestos a los que realmente son, asemejándolo al concepto de hembrismo y llevando a la sociedad al territorio que interesa y no al que le interesa a la sociedad.

Es por ello que hacemos dos lecturas del movimiento, en referencia a sus efectos en la población masculina. Por un lado está la visión cegada por la postura patriarcal en el que el hombre ha obtenido demasiados perjuicios y en el que el protagonismo ahora reside en la mujer, por lo tanto, más que acer-

carce a la igualdad, han retirado del “trono” al hombre para situar a la mujer. El papel del hombre está infravalorado y criticado en todos sus aspectos ya que se le tacha de nociva y perjudicial para la sociedad cualquier atisbo de masculinidad en el que cualquier conducta masculina se relaciona con machismo o autoritarismo y en el que ahora, se discrimina al hombre por ser hombre y haber disfrutado de tantos privilegios en el pasado por los que ahora deben pagar. Sin embargo, nosotros entendemos esta postura de manera errónea pero sobre todo vertebrada por la invisibilidad del patriarcado que quiere proporcionar esta visión de la ideología feminista, pero como hemos indicado anteriormente, consideramos que hay una segunda postura, la más acertada bajo nuestro punto de vista y la que tiene verdadera relación con el feminismo y con sus objetivos.

Esta segunda postura entiende que se ha generado un cambio positivo y necesario, en el que los hombres tienen la oportunidad de entender su masculinidad de manera libre, sin esquemas previos o reglas y, en el que, comprenden la aportación de las mujeres y la demanda de las mismas. Han reflexionado sobre los perjuicios que marcan la masculinidad hegemónica y que estamos en el principio de lo que debe continuar y terminar por concretarse en impulsar por completo la transformación social en el que ya no solo imaginar, sino reproducir nuevos modelos de masculinidad y desarrollo de la misma para un presente y un futuro mejor, para toda la población y sin discriminación alguna, porque el hombre de hoy día ha abierto los ojos y no se deja manipular.

Para concluir con este segundo apartado, y tras habernos acercado a las diferentes leyes, pronunciamientos y políticas en materia de igualdad, pasamos a desarrollar nuestra visión del presente, pero, sobre todo del futuro, en el que consideramos clave la participación del hombre en todas aquellas acciones encaminadas a la verdadera y total consecución de la igualdad de género. Como ya he-

mos visto, hablar de género es hablar en masculino y en femenino, es poner al mismo nivel al hombre y a la mujer y, por ello, creemos firmemente en la necesidad de la apertura de este campo al hombre, no es extraño que la sociedad asemeje la igualdad, a un proceso llevado por y para las mujeres, debido, en gran parte, a que ellas fueron las pioneras ya que el hombre disfrutaba de una posición que no quería perder. Sin embargo, las tornas han cambiado y poco a poco, el hombre entiende que esta situación de discriminación no beneficia a ningún sector de la población desde una posición solidaria o egoísta, se coloque donde se coloque, la derrota está asegurada. Así pues, entendemos que un primer paso para la transversalidad de género y la actuación como tal, debe generar espacios comunes donde hombres y mujeres debatan, discutan, reflexionen y consigan avances y mejoras en conjunto ya que la igualdad es una para todos/as, no existen dos igualdades, es por ello que consideramos, que las Políticas de Igualdad deberían entender que sin la incorporación del hombre, muy difícilmente se podrá llegar a los objetivos o fines que se plantean, que no es otro que una sociedad justa e igual.

A través de las diferentes Políticas de Igualdad, consideramos que se debe generar un cambio social, ya que para que aparezca, no solamente se puede partir de las individualidades, sino que los diferentes mecanismos e instituciones con los que cuenta el Estado deben encajar, en otras palabras, buscamos un cambio total. Primeramente, entendemos que dichas Políticas deben actuar en pro de la igualdad y para ello modificar, en parte, su modo de comprender dicha igualdad y es que los mecanismos que hoy en día prevalecen son, en gran medida, actuar directamente en la población femenina y reservar la prevención y sensibilización a la población en general. Nosotros pensamos que se debería también operar con el colectivo masculino de un modo más directo y es que, a la hora de actuar en la violencia de género, se debería proceder con el colectivo que ejecuta la ac-

ción (hombre) y no solamente quienes la reciben (mujeres e hijos/as) ya que, la situación que genera en los hombres la pérdida de poder y otros factores, le puede llevar a utilizar la violencia en cuanto aparece la frustración.

Esta es una de las principales razones por las que opinamos que el hombre debe ser receptor, también, de las Políticas de Igualdad y es que para que ellos entiendan la igualdad como una ganancia holística, primeramente deben reflexionar sobre la historia y las consecuencias sociales y políticas que tienen en el día de hoy, ponerles en la piel de las mujeres que siguen siendo discriminadas y, como anteriormente hemos adelantado, hacerles comprender las recompensas y mejoras para sus vidas si se lucha por la igualdad. Con la igualdad, el hombre tiene la oportunidad de ser quien quiere ser, disfrutar de una paternidad general, eliminar estereotipos a su propia personalidad, considerar y rechazar trabas a su tendencia sexual, exteriorizar sentimientos y emociones hacia otra persona sea cual sea su sexo, en definitiva, romper con el machismo y las reglas del patriarcado. Abogamos, en este sentido, por un cambio de mentalidad en nuestra cultura, una mentalidad que nos acerque a la plena garantía en igualdad y derechos y hacer partícipes al varón de este proceso y su responsabilidad en él y comprender que las actuaciones directas o indirectas con y para los hombres no es sinónimo de derecho masculino sino de derecho social.

Por todo esto, desde nuestra posición como educadores/as sociales queremos reivindicar y abogar por una igualdad real y efectiva, para ello entendemos que es esencial la apuesta por un cambio en todos los sentidos, en el que situar a la mujer y al hombre en la misma posición. Entendemos que hoy en día se están cometiendo errores, a nuestro juicio, que pueden ser vistos como en el pasado pero con un nuevo registro, empoderar a la mujer y deteriorar la imagen del hombre. Debemos comprender que la situación de las mujeres siempre ha estado

perjudicada por el papel del patriarcado y el dominio masculino en la cultura, por lo tanto se deben estructurar componentes que faciliten la adquisición de poder a la mujer, sin que esto sea visto como una pérdida de poder del hombre, sino como una ventaja hacia ellos que puede proporcionarles una mayor libertad y una mejor riqueza en masculinidades y no ser visto como una simple consecuencia del avance de la sociedad. Ambos géneros deben compartir una misma esfera y poder disfrutar de las mismas oportunidades y derechos.

A nuestro parecer, en la igualdad, el protagonismo no debe recaer solamente en el colectivo aparentemente más afectado, el de las mujeres, ya que si todo el peso recae en ellas, tanto activa como pasivamente, se puede caer en el error de orientarnos hacia un objetivo perjudicial. No podemos alcanzar la plena igualdad si, desde un principio, asemejamos dicho concepto con la feminidad, el hombre es y debe ser un agente activo en el avance y así poder alcanzar acuerdos en común y adoptar medidas que permitan que el mensaje llegue a todos los niveles y a todos los sectores.

Afirmamos que es necesaria una preocupación por las habilidades y la importancia que juega el género masculino en todo ello y creemos firmemente en que la igualdad no es una utopía sino que es algo completamente alcanzable, para ello tenemos que romper con las ideas impuestas que relacionan la igualdad con la mujer y, es que el hombre no puede estar a un lado en todo el proceso, porque sin su papel, al igual que sin la mujer, seguiremos tropezando siempre con la misma piedra y nuestro objetivo se hará cada vez más lejano.

CONCLUSIONES

De aquí en adelante analizaremos el papel de la educación social en la igualdad de género, en el que comentaremos las competencias y conocimientos que deben adquirir

así como funciones a llevar a cabo en una posible programación, también nos detendremos en la importancia del educador social masculino en esta misma materia y para finalizar los ámbitos y los diferentes espacios donde, consideramos, es clave la actuación.

A día de hoy, la educación social aún no se ve como una necesidad para la sociedad, en muchos organismos e instituciones se desconocen las cualidades o competencias de dicho colectivo, por ello, resulta complicado encontrar a educadores/as sociales ya no solo en puestos relevantes a nivel institucional, sino formando parte de los diferentes equipos de trabajo para las determinadas acciones. En la cuestión de género encontramos otra materia en la que el educador/a social tiene mucho que aportar pero en el que se sigue sin apostar por su incorporación debido, en parte, al considerar, erróneamente, otras titulaciones como más completas o específicas para ello, como puede ser Trabajo Social o Psicología. Sin embargo, en la igualdad de género la educación social debe ser anexionada a las actuaciones llevadas a cabo puesto que uno de sus principios es incorporar al individuo/a a las diferentes redes sociales, generando una mejora en él/ella y en la sociedad en su conjunto, es decir, un cambio en concreto para un objetivo plural. En definitiva, justificamos la necesaria presencia de los/las educadores/as sociales en los equipos y en los diferentes contextos donde se lleven a cabo acciones encaminadas a la atención directa, promoción, sensibilización y concienciación en la cuestión de igualdad junto a los demás profesionales.

Por este motivo, el/la educador/a social debe adquirir ciertos conocimientos y capacidades en esta materia como, por ejemplo, el estudio del proceso del feminismo, ser capaces de reconocer y detectar los estereotipos de género imperantes en la sociedad, analizar las características de la violencia de género, etc. Todo ello con el propósito de obtener las cualidades y competencias idóneas para las diferentes acciones llevadas a cabo

por el/la educador/a social, en el que consideramos que algunas de ellas deberían ir en el camino que a continuación detallamos:

- Concienciar sobre la necesidad de integrar al sector masculino en el interés por la igualdad de género.
- Fomentar la concienciación y sensibilización en materia de igualdad.
- Promocionar medidas que eliminen las desigualdades de género.
- Educar a través de los sentimientos y emociones para una mejor educación sentimental.
- Reflexionar sobre el papel del patriarcado, así como sus consecuencias negativas.
- Adoptar medidas preventivas en materia de violencia machista.
- Combatir estereotipos de género a través de una visión integral de la sociedad.

La educación social, por tanto, debe participar en la búsqueda de la consecución de nuestro único y verdadero objetivo: la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. En este momento nos parece oportuno detallar la importancia que juega el educador social en la promoción de la igualdad de género, y nos referimos al educador social como masculino ya que, en la mayoría de equipos que ejecutan y llevan a cabo acciones para ello, no se cuenta con profesionales masculinos y opinamos que es contraproducente ya que, si nuestra intención es que la sociedad entienda que este camino a seguir nos contempla a todos y todas, el hombre también debe participar no solamente como receptor sino como ejecutor. No podemos invitar a la reflexión a la población, en todo su conjunto, si desde las instituciones no instalamos al hombre en ellas, ya que, por ejemplo, si en las numerosas charlas o talleres en el que se busca el fomento de la igualdad solamente son guiadas por mujeres, los receptores de la acción van a seguir entendiendo este territorio como femenino y un objetivo que interesa

solamente a dicho sector, sin embargo, todo cambia cuando también aparece el hombre que opina, reflexiona y hace reflexionar al resto (tanto hombres como mujeres) sobre la importancia de la igualdad de género para toda la sociedad, ya que ven en él un reflejo a seguir y comprenden que no es una lucha de sexos sino una meta conjunta.

Para dicha meta, la transversalidad de género resulta imprescindible a la hora de entender en qué contextos actuar y desarrollar acciones en igualdad de género, por ello, se puede abarcar todos los campos posibles y acercar la reflexión a las distintas edades de los colectivos, a pesar de ello, entendemos que un ámbito fundamental en las actuaciones debe ser el educativo. Es cierto que la educación social tiene, hoy día, muy difícil el acceso a la educación formal en nuestro país, sin embargo, consideramos que la concienciación y el fomento de la igualdad de género en las aulas es un objetivo fundamental. Por un lado, las acciones pueden ser de forma directa con el alumnado, pero, por otro lado, el acercar al profesorado a un modelado de la metodología en la transmisión de conocimientos y el hecho de diseñarla de manera no discriminatoria, es otro de los puntos en los que el/la educador/a social tiene cabida, ya que no solamente debemos aproximar a los/las alumnos/as a la cuestión de género, sino que el profesorado también debe entender la importancia de ello. Además el terreno universitario puede ser un mundo por explorar y adentrarnos ya que se pueden formar a los diferentes profesionales que el día de mañana vayan a trabajar, y no solamente hablamos de magisterio sino de la totalidad de las titulaciones, para un mejor futuro a nivel general ya que, a día de hoy, aún existen carreras vistas como territorio masculino y otras como femenino, en general y en breves palabras, debemos educar por y para la igualdad.

Como conclusión final queremos transmitir que aún queda mucho por hacer en materia de igualdad de género, quedan muchos caminos por recorrer, muchas trabas por eli-

minar, muchos cambios por realizar, cambios que deben partir de la individualidad hacia lo general, comprender que vivimos en una sociedad aparentemente moderna pero con ideas prefijadas desde la más lejana historia y que una sociedad desigual es una sociedad injusta y precaria, en donde la educación social tiene y debe aportar un presente, pero sobre todo, un futuro mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos. Los miedos de siempre en tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino
- Albiach, E. (2004). Masculinidades y adolescencia. En Lomas, C. (Comp.), *Los chicos también lloran* (pp. 113-146). Barcelona: Paidós Ibérica
- Andreu, O. (2003). Ancianos, guerreros, efebos y afeminados: tipos ideales de masculinidad. En Valcuende del Río, J. y López, J. (Eds.), *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades* (pp.113-124). Madrid: Talasa.
- Asturias, L. (2004). La construcción de la masculinidad y las relaciones de género. En Lomas, C. (Comp.), *Los chicos también lloran* (pp.65-78). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental: deconstruyendo la "normalidad" masculina. En Segarra, M. y Carabí, A. (Eds.), *Nuevas masculinidades* (pp.41-64). Barcelona: Icaria.
- Calvo, M. (2011). *La masculinidad robada*. Córdoba: Almuzara
- Fernández de Quero, J. (2000). *Hombres sin temor al cambio. Una crítica necesaria para un cambio en positivo*. Salamanca: Amarú.
- Garaizabal, C. (2003). Masculinidades y feminismos. En Valcuende del Río, J. y López, J. (Ed.), *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades* (pp.187-203). Madrid: Talasa
- García-Celay, M^a, y Navarro, M. (2002). *El patriarcado: una estructura invisible*. Disponible en: <http://www.stopmachismo.net/marmar2.pdf>
- Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre mujeres y hombres. *Boletín Oficial*

de Canarias (España), 5 de marzo de 2010, nº 45, 6041.

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 23 de marzo de 2007, nº 71, 12611-12614.
- Lomas, C. (Comp.) (2004). *Los chicos también lloran*. Barcelona: Paidós Ibérica
- López, I. (2003). Nuevas tendencias para la conciliación de la vida laboral y familiar. En Tobío, C. (Dir.), *Una nueva sociedad: mujeres y hombres a partes iguales* (pp.95-116). Madrid: Publicaciones Dirección General de la Mujer
- Marques, J. (2003) ¿Qué masculinidades?. En Valcuende del Río, J. y López, J. (Eds.), *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades* (pp. 204-211). Madrid: Talasa.
- Olavarría, J. (2004). *Modelos de masculinidad y desigualdades de género*. En Lomas, C. (Comp.), *Los chicos también lloran* (pp. 45-64). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Philip, R. (2003). *La socialización y educación en función del género en las sociedades modernas*. En Tobío, C. (Dir.), *Una nueva sociedad: mujeres y hombres a partes iguales* (pp. 189-208). Madrid: Publicaciones Dirección General de la Mujer
- Reguant, D. (2007). Explicación abreviada del patriarcado. Disponible en: <http://www.proyectopatriarcado.com/docs/Sintesis-Patriarcado-es.pdf>
- Tomé, A. (2007). Las relaciones de género en la adolescencia. En Vega, A. (Coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp. 117-136). Málaga: Aljibe

LA CUSTODIA COMPARTIDA Y EL PLAN PARENTAL COMO CO-CONSTRUCCIÓN DEL EQUIPO PARENTAL EN PROCESOS DE MEDIACIÓN FAMILIAR

Romero Navarro, Fermín

Director del Centro de Orientación Familiar de Canarias

fromero@dps.ulpgc.es

Resumen.

El Plan Parental y la custodia compartida tienen al menos una doble dimensión: jurídico-legal y psico-pedagógica-familiar, aspectos de gran incumbencia para el mediador familiar. Nos centramos más en el Plan Parental, que en la custodia compartida, insertándolo en el contexto del Anteproyecto de ley sobre el ejercicio de la corresponsabilidad parental y en la perspectiva de la mediación familiar. Fundamentado el presente tema desde la Teoría de los Sistemas, comprendiendo a la familia como un sistema compuesto de varios subsistemas. Constatamos y afrontamos una paradoja que se da entre dos subsistemas familiares: el conyugal o de pareja que se extingue, no exento de sentimientos de dolor, de angustia y de tensiones, y el equipo parental que está llamado a cohesionarse en pro de unas mismas funciones y tareas parentales.

Palabras clave: *Plan Parental, subsistemas familiares, mediación familiar, corresponsabilidad parental, custodia compartida.*

1. INTRODUCCIÓN

El tema que nos ocupa en este trabajo se refiere a dos aspectos que tienen que ver el uno con el otro: la custodia compartida y el Plan Parental. Haremos referencia más al "Plan Parental", analizado desde la perspectiva que puede aportar la mediación familiar.

La dimensión legal y jurídica de la custodia compartida es una fórmula de origen anglosajón que se inicia en algunos países de Europa, como Francia y Suecia, en los primeros años del dos mil, aunque ya estaba implantada en diecinueve Estados de América del Norte.

En España, el concepto de custodia compartida ha sido un concepto controvertido, aunque su fundamentación doctrinal, jurisprudencial y legal se ha ido consolidando. Basta decir a modo de referencia que las primeras sentencias sobre custodia compartida datan de los años 2002 y 2004, dos de las cuales fueron firmadas por el Magistrado Juez del Juzgado de Primera Instancia Número Cinco de Las Palmas de Gran Canaria, Don Pedro Herrera Puentes, (Ref. separación 319 de 28 de Octubre del 2002; Ref Guarda y Alimentos 1164/02 de 31 de Marzo de

2003). La tercera sentencia procede de Girona (Sec.228-2-2004, Ponente: José Isidoro Rey Huidobro. Sent. 108/2001, Rec: 488/200: "Mantenimiento de guarda y custodia compartida por sus efectos beneficiosos sobre el menor. No procede disminuir la pensión alimenticia por no haberse modificado las posibilidades económicas del alimentante").

El "Anteproyecto de Ley sobre el ejercicio de la corresponsabilidad Parental" viene a poner en el candero la importancia del tema que nos ocupa. La custodia compartida y el Plan Parental tienen al menos una doble dimensión, la jurídico-legal y la psico-pedagógica-familiar, aspecto este último de gran incumbencia para el mediador familiar, en el que nos vamos a centra centrar el presente trabajo.

2. LA FAMILIA COMO SISTEMA DE SUBSISTEMAS EN EL CONTEXTO DE LA RUPTURA

Cualquier familia puede ser considerada como un sistema abierto y "vivo", compuesto de varios subsistemas, como son: el subsistema conyugal o de pareja, constituido por las relaciones, vinculaciones y necesidades recíprocas de los miembros de la pareja; el subsistema parental que se origina a partir del nacimiento de los hijos, que normalmente coincide con el anterior, salvo en caso de ruptura; el subsistema de la fratría o relaciones entre hermanos; el subsistema paterno-filial y el subsistema materno-filial, compuesto por las interacciones entre padre, madre e hijos y el suprasistema, que rodea al sistema familiar. Este último se refiere a la relación que se establece entre la familia y los entornos externos significativos: la familia extensa proveniente por parte del padre y por parte de la madre, el colegio, el trabajo, las asociaciones, el vecindario, etc.

La Teoría General de los Sistemas tiene su origen en los trabajos desarrollados por Ludwig Von Bertalanffy, quien define al sistema como un conjunto de elementos en interac-

ción dinámica en el que el estado de cada elemento está determinado por el estado de cada uno de los demás que lo configuran. Cada sistema está compuesto por un aspecto estructural y un aspecto funcional. Así pues, el sistema se manifiesta como el conjunto de partes que están relacionadas y que interactúan. Es un todo que tendrá unas características peculiares y diferenciadas de las características de sus partes. Desde esta teoría se entiende a la familia como una totalidad de elementos interactivos e interdependientes sujetos a su propia teleología, es decir, a sus causas finales. Los componentes de la familia son los distintos elementos que interactúan entre sí, y fruto de esta interacción se originan comportamientos, funciones, roles, reglas y posicionamientos familiares.

Desde el inicio de este artículo, resaltamos dos subsistemas familiares que están en estrecha relación con el tema que nos ocupa, la *Custodia Compartida* y el *Plan Parental*. Nos referimos a los subsistemas de la conyugalidad o relaciones de pareja y al de la parentalidad, es decir el cuidado, educación y socialización de los hijos.

Originariamente, cualquier familia se construye por lo común sobre dos entidades o unidades sociales distintas: el equipo o unidad conyugal o de pareja y el equipo o unidad social de los padres. Ambas unidades son de naturaleza distinta, aunque no necesariamente independientes entre sí y, menos aún, contrapuestas. Ambas entidades sociales son diferenciables y separables, pues ambos equipos tienen espacios interpersonales diferentes y cubren necesidades y funciones distintas. Entre ambos equipos se producen necesariamente unas relaciones de carácter bidireccional, en cuanto que la salud y el bienestar de un equipo afecta a la salud y al bienestar del otro equipo.

Toda separación o divorcio supone por lo común un gran impacto en el tejido personal y comunitario de cualquier familia y, consecuentemente, en cada uno de los subsistemas de los que consta la unidad familiar,

afectando especialmente al subsistema conyugal o de pareja y al subsistema Parental. Así mismo, cuestiona las vinculaciones, las relaciones, las expectativas que se esperan cubrir y la propia auto-imagen y definición de quién es quien en ambos equipos.

3. CLAVES QUE AYUDAN A COMPRENDER E INTERPRETAR EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PLAN PARENTAL

3.1. ¿Cómo seguir siendo padres después de una separación o divorcio?

La pregunta formulada es más que retórica. Tiene que ver con el desarrollo de las funciones parentales y, por deducción, con el *Plan Parental*. Dicha pregunta nos permite asomarnos a la complejidad y dinámica que subyace en el entramado familiar cuando se hace presente la ruptura.

3.2. Dos claves de interpretación a tener en cuenta en el proceso de elaboración del Plan Parental

Entre otras claves de interpretación que se pudieran dar, nos vamos a referir a dos que nos permitirán adentrarnos en el tema que nos ocupa.

Primera clave. Se refiere a las relaciones que se establecen entre los dos equipos señalados, el equipo conyugal y el equipo parental, que se modifican cuando se hace presente la separación o el divorcio. Se trata, en un primer momento, de ayudar a las partes a diferenciar y separar todo aquello que constituye y conforma la realidad de cada equipo, de los que consta la unidad familiar, es decir, el conyugal, que se extingue, y el parental que ha de ser redefinido y fortalecido. Se trata también en un segundo momento de introducir condiciones favorables que estén orientadas a producir o a consolidar una sana

“desvinculación” conyugal o de pareja, así como el *“fortalecimiento”* de las vinculaciones como padres, aspecto este último que trataremos más abajo.

La desvinculación conyugal o de pareja se suele presentar y vivenciar, al menos para una de las dos partes, bajo la forma de dolor intenso, de un malestar emocional profundo, de tensiones, sentimientos de abandono, de rabia, etc., demandando un periodo de *“sanación”* y de recuperación personal. Si esta sanación no se produce, o al menos no se encausa debidamente, se hace muy difícil que las partes se posicionen positivamente en su dimensión de padres y pongan todo el interés en el fortalecimiento de sus vinculaciones parentales y construyan adecuadamente el *“Plan Parental”*. Tanto es así, que a mejor y más sana desvinculación conyugal, mayor vinculación como padres se logrará, y mayor capacidad se adquirirá para alcanzar los acuerdos en pro del desarrollo armónico de las funciones parentales.

La *“sanación”* a la que nos referimos, que se ha de operar en el ámbito de la desvinculación conyugal o de pareja, tiene que ver con los tres aspectos siguientes:

- a) *La elaboración del duelo respecto a la extinción o “muerte” de la pareja.* Se necesita *“llorar”* la *“muerte”* de la pareja, lo que pasa necesariamente por un periodo de tiempo más o menos prolongado, que no suele ser coincidente o simétrico en los dos miembros de la pareja;
- b) *Afrontar el enojo.* Ello se puede referir o contra aquel a quien se le considera el *“culpable”* de la ruptura, o contra uno mismo porque debió haber decidido antes la ruptura o separación;
- c) *Cuidar la autoestima personal.* En estas situaciones se suele resentir la autoestima personal, alimentada por los sentimientos de frustración o de culpa. También se suele utilizar, de manera inconsciente o subliminal, la baja autoestima como un medio para generar ante el que ha sido

el primero en proponer la separación un sentido de pena, de compasión, de chantaje y de inculpación. Para terminar esta primera clave dedicada a la construcción de la excónyugalidad, hagamos la siguiente pregunta:

¿Qué tipos de relaciones se pueden dar entre los excónyuges después de la separación o del divorcio?

La cuestión planteada es muy importante. Nos permite conocer los diversos tipos de excónyuges que se pueden dar si se analizan desde la variable niveles de comunicación. Dicha cuestión también es útil al mediador familiar, pues le servirá para ayudar a los mediados a crear las condiciones más favorables para posicionarse positivamente como padres colaboradores. Sobre las relaciones de los excónyuges, Ahrons de la Universidad del Southen y Rodgers de la Universidad de British Columbia,¹ han establecido cinco categorías que nos pueden servir de referentes:

- i. Compañeros perfectos.** Siguen siendo amigos y comparten las decisiones sobre los hijos.
- ii. Colegas cooperativos.** No siguen siendo amigos pero cooperan por el bien de los hijos.
- iii. Socios furiosos.** Han creado un muro de ira que afecta a la relación actual y disminuye la capacidad de colaboración.
- iv. Enemigos feroces.** Están tan encolerizados que no se produce ninguna colaboración.
- v. Duos disueltos.** Dejan de tener contacto tras el divorcio.

Segunda clave. Tiene que ver con el concepto de "transición". Los aspectos ya indicados, la "desvinculación" conyugal o de pareja

y el "fortalecimiento" de las vinculaciones parentales, pasan por un proceso de tránsito, de acomodación, de readaptación, de redefinición de relaciones, de status y roles, que afectan a la psicología personal y a las relaciones y proyecciones sociales que experimentan los miembros afectados de la pareja. El ritmo con el que cada una de las partes de la pareja realiza la transición comentada es diferente y asimétrico.

Toda ruptura conyugal o de pareja supone importantes cambios en la concepción o redefinición que las partes implicadas han de hacer con relación a la ex-conyugalidad, por la que están transitando, y a las vinculaciones parentales, que han de reforzar. Estos cambios y ajustes tienen que ver con la vida cotidiana, con las rutinas diarias, sobre las cuales no se piensan lo suficiente, ni se toman acuerdos previamente meditados, consensuados y acordados.

En consecuencia con lo indicado, es fundamental para cualquier operador familiar que intervenga en estas situaciones, como es el caso del mediador familiar, que también conozca la dinámica a la que se refiere esta segunda clave. De ello dependerá en gran medida la construcción del Plan Parental y el desarrollo adecuado de las funciones parentales.

La dinámica a la que nos referimos tiene que ver con los siguientes estados de ánimo, que suelen predominar en los padres, y que afectan a la redefinición de las funciones y roles parental y a las vinculaciones entre ambos como equipo de padres:

- *Sentimiento de culpa* respecto a los hijos, pensando en cómo evitarles las consecuencias negativas de la separación y en cómo reparar ese posible daño.
- *Sentimiento de frustración y fracaso moral* respecto a su labor de padres.
- *Sentimiento de inseguridad y de confusión* referido a los roles a desempeñar y cómo desempeñarlos.

¹ Long, N y Forehan, R. (2005). *Los hijos y el divorcio. 50 formas de ayudarles a superarlo*. Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana.

Una buena actuación mediadora ha de tener en cuenta estos estados de ánimo para ayudar a "empoderar" a los padres, legitimarles y fortalecerles. Ambos padres necesitan valorarse y reconocerse a sí mismo y entre sí como padres capacitados. Esta conciencia positiva será un acicate para la elaboración del Plan Parental.

A la vista de lo indicado hasta ahora, se puede afirmar que el Plan Parental es un tema cuya elaboración precisará por parte de muchos padres la ayuda de un espacio adecuado, como lo es la mediación familiar, y la ayuda del mediador familiar.

4. EN TORNO AL CONCEPTO DEL PLAN PARENTAL. LEGITIMACIÓN DEL MISMO

Por lo común, todos los padres sueñan con el futuro de sus hijos, con lo que de ellos esperan y desean alcanzar. En consecuencia, de forma más o menos consciente, reflexionada y acertada, los padres aplican un tipo de cuidados y de educación y no otro en función de ese Plan o proyecto que tienen en mente. Todo ello forma parte del Plan Parental. Este, cuanto más razonado, compartido y acordado sea entre los padres, más efectivo será.

El Plan Parental pertenece a la lógica de cualquier familia. Pero hoy en día adquiere una importancia relevante debido a las ofertas formativas que los hijos reciben más allá de la comunidad familiar, y a las dificultades añadidas a la tarea educativa de los padres a partir de la ruptura familiar. En tal sentido, y teniendo en cuenta el citado Anteproyecto de Ley, consideramos que el legislador ha entendido que el bienestar de los hijos, máxime en el fragor de las altas tasas de separación y de divorcios, precisa del ejercicio responsable y acordado de las funciones Parentales, sobre todo al solicitar la custodia compartida.

El Plan Parental pretende que los padres, en situación de separados o de divorciados, adquieran una mayor conciencia del carác-

ter trascendental que tienen sus funciones parentales en la construcción de la personalidad de los hijos, de los derechos de los niños, las responsabilidades y obligaciones que emanan de éstos y de sus propios derechos y obligaciones como progenitores.

Más allá de que el Plan Parental sea normativo por ley, siempre será beneficioso para cada progenitor, para cada ex-cónyuge y, en particular, para los hijos. Facilita a cada cónyuge para trabajar juntos como padres y para reducir el ambiente, la frecuencia o la intensidad de las disputas, que se pudieran dar entre ellos.

Hace ya algunas décadas que los Estados Unidos de América del Norte han incorporado el Plan Parental en los procesos de separación y divorcio. En Europa, un conjunto amplio de países, y España, mediante el citado Anteproyecto de Ley, pretende sumarse ahora a esta corriente, prescribiendo que los padres realicen un Plan Parental específico, en el que se indique cómo van a criar y educar a sus hijos tras la separación o el divorcio.

El Plan Parental incluye tanto los aspectos jurídicos-legales, o patrimoniales, como los de orden psico-pedagógicos-familiar. A modo de definición, el Plan Parental puede ser entendido "*como un instrumento y una acción conjunta y conjuntada por parte de los padres, ordenados a fomentar acuerdos creativos, claros, específicos, individualizados y adaptados a las edades y circunstancias ordinarias y extraordinarias de los hijos, y, para ello, orientados a facilitar la cooperación entre ambos, con el fin de repensar y redefinir la tarea educativa a favor de sus hijos, teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades de estos, el modelo de hijos que quisieran obtener, e integrando en dicho Plan Parental todos aquellos otros aspectos que indique la Ley*".

Algunas características a resaltar del Plan Parental son las siguientes: a) Hay que entenderlo no como una acción reactiva sino *proactiva*, que mira al futuro; b) Una acción conjunta y conjuntada; c) Una forma para

encontrar la sinergia aplicada a la educación, superando las perspectivas personales de educar, es decir, pasando de “*mi manera y de tu manera*” a “*nuestra manera*”, de educar, buscando en momentos de conflicto la “*tercera alternativa*”; d) Es un instrumento que ejerce el papel de *referente*, al que se remiten los padres en cuanto meta a alcanzar o, en su defecto, como un corrector o vigía en caso de confusión, disputas o conflictos; e) Es un modelo de educación que permite transmitir a los hijos mayor seguridad, mayor estabilidad y una orientación del futuro de los hijos más lúcida, clara y acordada.

4.1. Tres afirmaciones que legitiman el Plan Parental

Sobre la base de las tres afirmaciones siguientes se puede justificar y argumentar a favor de la importancia del Plan Parental en los contextos de separación y divorcio y en los contextos de la custodia compartida.

Primera: Los padres no mueren. Perviven, para bien o para mal, y son los primeros y principales *acompañantes y co-artífices en la construcción de las identidades* de cada uno de los hijos. El cuidado y la educación de los hijos son el contenido de las funciones principales de los padres. La separación de los padres en cuanto pareja no supone, o no ha de suponer, un divorcio respecto a sus hijos y respecto a las tareas de crianza y educación. Es decir, las parejas que se separan han de encontrar las bases de un acuerdo básico que les permita ordenar sus relaciones posteriores, mantener el control sobre las consecuencias de sus actuaciones, en lugar de ceder a “*terceros*” el poder sobre la toma de decisiones referidas a sus funciones como padres.

Segunda: *La separación o el divorcio no ha de suponer para los hijos la pérdida de alguno de sus padres. “Los padres no se divorcian de los hijos”.* Las vinculaciones entre padres e hijos han de mantenerse intactas. Las familias en crisis están llamadas a reestructurarse de forma que puedan avanzar, aprendiendo

a comunicarse y a manejar los conflictos y a construir relaciones en vez de destruirlas.

Tercera: *Los procesos judiciales contentiosos enfrentan a las partes y provocan una mayor conflictividad, que no favorece el entendimiento entre los padres separados o divorciados, haciéndose muy difícil el desarrollo de la tarea educativa. Ello hace más aconsejable el uso de la mediación familiar, pues se lograría un menor coste para la salud mental y emocional de los adultos y de los hijos. La mediación es, sin duda alguna, un lugar natural y peculiar donde plantear y elaborar el Plan Parenta.*

5. EL PLAN PARENTAL EN EL ANTEPROYECTO DE LEY SOBRE EL EJERCICIO DE LA CORRESPONSABILIDAD PARENTAL

5.1. El Plan Parental en el Anteproyecto de Ley. Presentación descriptiva

El *Anteproyecto de Ley sobre el ejercicio de la corresponsabilidad parental*, habla de forma específica del *Plan Parental* en cuatro ocasiones, siendo las tres primeras en los apartados IV, V y VIII de la Exposición de Motivos y la cuarta en Articulado Primero. Modificaciones del Código Civil.

2 Según las críticas de algunos juristas, el citado Anteproyecto presenta importantes lagunas y ambigüedades, así como la falta de precisiones también importantes. Además, a estas alturas del tiempo transcurrido de la legislatura actual, (mes de marzo del 2015), no se sabe aun si el citado Anteproyecto pueda llegar o no a buen puerto. Sea como fuere, consideramos muy conveniente y necesario que se inserte en un articulado legal el Plan Parental como condición previa no solo en los casos de custodia compartida sino en los casos de custodia unipersonal.

- Primero. Apartado IV

El Apartado IV parte de la Convención sobre los Derechos del Niño según la cual *“obligación a los Estados a respetar el derecho del niño a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo que fuera contrario al interés superior del niño. Este derecho se pone más de manifiesto en los casos de ruptura de la convivencia de los padres, en los que éstos no están eximidos de sus obligaciones para con los hijos, es decir, de su corresponsabilidad parental, lo que lleva adoptar determinadas medidas para la protección del menor y de sus derechos, respetando también los derechos que tienen ambos progenitores”*.

En los puntos siguientes del citado párrafo, el Anteproyecto hace un conjunto de afirmaciones que aclaran el sentido y el contenido del Plan Parental. Estos son los siguientes:

- a) La puesta en marcha del Plan Parental implica *“considerar necesario concienciar a los progenitores sobre la necesidad de presentar y la importancia de pactar, en caso de ruptura o de no convivencia, un Plan de ejercicio de la patria potestad, como corresponsabilidad parental, en relación con los hijos”*.
- b) *“Ese Plan debe incorporarse al proceso judicial”*.
- c) El Plan Parental se traduce en *“la elaboración pactada por parte de los progenitores del modo cómo se va a realizar el ejercicio de la patria potestad, en términos de corresponsabilidad parental”*.
- d) El Plan es considerado como *“un instrumento para concretar la forma en que los progenitores piensan ejercer sus responsabilidades parentales”*.
- e) El Anteproyecto, además de las características indicadas, señala aspectos del contenido del Plan Parental, cuando dice que en el mismo *“se detallarán los compromisos que asumen respecto a la guarda y custo-*

dia, el cuidado y educación de los hijos, así como en el orden económico”.

- f) Pretensiones o deseos del Anteproyecto:
 - Que la elaboración del citado Plan *“no se ajuste a un modelo único”*.
 - Se pretende *“alentar a los progenitores, tanto si el proceso es de mutuo acuerdo como si es contencioso, a organizar por sí mismos y responsablemente el cuidado de los hijos con ocasión de la ruptura, de modo que deben anticipar los criterios de resolución de los problemas más importantes que les afecta”*.
 - *“Quiere favorecer la concreción de los acuerdos, la transparencia para ambas partes y el cumplimiento de los compromisos conseguidos”*.
 - g) La mediación familiar es considerada por el Anteproyecto como un medio para llevar a cabo el Plan Parental. Así lo afirma en los siguientes párrafos:

“Se incorpora expresamente la posibilidad, no la obligación, de que los progenitores, de común acuerdo o por decisión del Juez, acudan en cualquier momento a la mediación familiar, para resolver las discrepancias derivadas de su ruptura...”

“La mediación familiar resulta así un instrumento fundamental para favorecer el acuerdo entre progenitores, evitar la litigiosidad y fomentar el ejercicio consensuado de la corresponsabilidad parental, tras la ruptura”.
- #### **- Segundo. Apartado V**
- El apartado V comienza con dos afirmaciones de gran interés para comprender el Plan Parental:
- “En cuanto a la patria potestad, se introduce como norma que el ejercicio de la patria potestad será conjunto, aún cuando vivan separados, con lo que no se alteran las responsabilidades parentales respecto a los hijos”*.

“Será la autoridad judicial quien determine, atendiendo al interés superior del menor, bien aprobando los acuerdos de los padres, bien adoptando sus propias decisiones, cómo debe ejercerse esa corresponsabilidad parental en los supuestos de ruptura”.

- Tercero. Apartado VIII

Al desarrollar lo tocante a las medidas provisionales y a las normas procesales, el citado apartado vuelve a recordar que “se incluye la necesidad de aportar el Plan para el ejercicio de la corresponsabilidad Parental en el Convenio Regulador o con la demanda contenciosa...”.

- Cuarto. Artículo Primero. Modificaciones del Código Civil

Como indicaremos un poco más abajo, el artículo primero señala cuál es el *contenido* mínimo del Plan Parental, señalando que éste pertenece al *Convenio Regulador*.

Uno.- Se modifica el art. 90, que pasa a quedar redactado de la siguiente manera:

“1. El Convenio Regulador a que se refieren los artículos 81 y 86 deberá contener, al menos, los siguientes extremos:

a) El Plan de ejercicio de la patria potestad conjunta, como corresponsabilidad parental, respecto de los hijos, si los hubiera, con la inclusión de los pactos sobre:

1º.- La forma de compartir todas las decisiones que afecten a la educación, salud, bienestar, residencia habitual y otras cuestiones relevantes para los hijos.

2º.- El cumplimiento de los deberes referentes a la guarda y custodia, el cuidado, la educación y el ocio de los mismos.

3º.- Los periodos de convivencia con cada progenitor y el correlativo régimen de estancia, relación y comunicación con el no conviviente.

4º.- El lugar o lugares de residencia de los hijos, determinando cuál figurará a efectos de empadronamiento.

5º.- Las reglas de recogida y entrega de los hijos en los cambios de la guarda y custodia, o en el ejercicio del régimen de estancia, relación y comunicación con ellos”.

5.2. Observaciones a la parte del artículo modificado y referido al Plan Parental

Primero: El Plan Parental es una *parte integrante* del Convenio Regulador, aunque a la vez *tiene su propia identidad*, por lo que hay que tratarlo de forma específica. El Anteproyecto parece indicar que la custodia de los hijos, sea o no compartida, así como los otros temas afines, propios del Convenio Regulador, se han de fundamentar en un modelo de educación familiar que tiene en cuenta “*los criterios de resolución de los problemas más importantes que les afecten*” (a los padres), así como “*la concreción de los acuerdos, la transparencia para ambas partes y el cumplimiento de los compromisos conseguidos.*” (Exposición de Motivos. Apartado IV).

Segundo: El Plan Parental se define por las formas cómo se va a ejercer la patria potestad conjunta, utilizando para ello el concepto de *corresponsabilidad*. La corresponsabilidad entre los padres es un término *esencial*, a la vez que *transversal*, para todos los temas que se abordan en el Plan Parental, como en el Convenio Regulador. Concretamente, el Plan Parental se nutre y se explicita en los pactos a los que los padres llegan.

Tercero. ¿Cómo logran los padres la pretendida corresponsabilidad, cuando están viviendo una transición vital, por lo común, profunda y dolorosa, como es el paso hacia la extinción de la conyugalidad y, a la vez, hacia el posicionamiento y fortalecimiento de las vinculaciones Parentales?

En los ámbitos a los que apunta la cuestión formulada, tema ya planteado al inicio de este trabajo, se sitúan el papel y las funciones del mediador. Saber situarse en estos terrenos es fundamental para ayudar a los padres a alcanzar el éxito que se espera de ellos en la elaboración y cumplimiento del Plan Parental. La mediación familiar es sin duda el lugar natural donde elaborar por parte de los padres la co-construcción del Plan Parental.

La tarea del mediador es bien precisa en este punto: legitimar a los padres; devolverles "empoderamiento"; transmitirles valoración y confianza respecto a su tarea educativa; ayudarles a superar los posibles sentimientos de frustración, o de inculpación; controlar aquellas fantasías o temores, tendentes a alimentar la idea de que pueden "perder a sus hijos".

Cuarto: El Plan Parental se mueve y se nutre de *dos aspectos* o dimensiones que han de ser integrados:

- El uno es de carácter *educativo familiar*, o de carácter *psico-pedagógico-familiar*, como son los que se refieren a la educación, (tanto la familiar como la escolar y ambiental), cuidado, salud y ocio de los hijos, así como "*otras cuestiones relevantes para los hijos*", (donde caben otros muchos aspectos, necesidades y peculiaridades de los hijos y de la familia, tanto la de origen como la de procreación).
- El otro aspecto se sitúa más en la línea de aspectos *objetivos-normativos*, (quizá el término no sea el apropiado), es decir, *regular* la convivencia entre los hijos y sus respectivos progenitores, el régimen de estancia, la guarda y custodia, periodos de convivencia con cada progenitor, relación y comunicación con el no conviviente, lugares de residencia y reglas de recogida y entrega de los hijos y otros.

Quinto: Teniendo en cuenta lo planteado en estos últimos párrafos, se puede deducir o entender que el concepto de *equidad estricta*, aplicado a la elaboración del Plan Parental de los padres, debe ser *comprendido* en tér-

minos de *corresponsabilidad* y de la legítima *correspondencia* entre ambos padres, en función de sus diversidades y capacidades.

Sexto: La puesta en práctica de la elaboración del Plan Parental requiere el acceso y, a la vez, el uso de una *hermenéutica*, que ayude a comprender y a aplicar los preceptos referidos al contenido del Plan Parental, y aquellos otros referidos a los contenidos normativos que pertenecen al Convenio Regulator. Todo ello pasará por un aprendizaje que debe ser discutido y compartido por los profesionales que se concitan en estas materias, como mediadores familiares, abogados, psicólogos, trabajadores sociales, etc.

Séptimo: Dos características envuelven al Plan Parental, la flexibilidad y la versatilidad, pues las condiciones de los hijos y de los padres, a las que en cierta medida se ha de adecuar el Plan Parental, son múltiples y variadas y, en tal sentido, no existe un modelo único de Plan Parental, como así lo reconoce el citado Anteproyecto de Ley, más arriba indicado.

6. ALGUNOS MODELOS QUE EXPLICITAN EL CONTENIDO DEL PLAN PARENTAL. CRITERIOS

Existen diversos modelos de Plan Parental que recoge la bibliografía especializada en estos temas. Presento tres modelos.

6.1. Primer modelo del Plan Parental:

El primer modelo está tomado de la obra titulada *Los hijos y el divorcio. 50 formas de ayudarles a superarlo*. Opus cit. Pg.109-113.

El autor de la obra citada propone como ejemplo del Plan Parental el que toma de Joan McWilliams, abogado y mediador en Colorado, quien señala que un Plan Parental contiene al menos tres secciones: primero, toma de decisiones; segundo visitas o régimen de estancias; tercero, prever las formas de solucionar las posibles desavenencias en-

tre los padres. Cada uno de los tres aspectos señalados tiene sus propios contenidos o áreas a cubrir. Veámoslo:

Primero: Decisiones a tomar. Áreas a cubrir:

- Salud. Incluye: quién pagará el seguro del médico; quién concierta las citas médicas, quién llevará al hijo al médico cuando esté malo, quién o cómo pagar los gastos no incluidos en el seguro, etc.
- Educación: decidir el colegio donde continuará estudiando o estudiará el hijo, cómo y quién participará en las actividades escolares; acceso y uso de los informes escolares; a cuál de los padres avisar en caso de emergencia, etc.
- Educación religiosa de los hijos: en qué religión educar a los hijos; quién de los dos padres va a participar en la formación religiosa y en las celebraciones festivas, etc.
- Bienestar general de los hijos. En esta área caben muchas cosas. A título de ejemplo cabe decir lo siguiente: cómo comunicarse ambos padres a la hora de hablar de los hijos; reglas a tomar para recibir las citas delante de los hijos; concretar los pormenores si uno de los dos decide mudarse de localidad; determinar quién cuidará de los hijos en caso de que los dos murieran, etc.

Segundo: El tiempo que los hijos pasarán con cada uno de sus padres.

Establecer un calendario de visitas, teniendo en cuenta lo que es mejor para los hijos, y lo que es mejor y factible para los padres. Ello requiere una gran paciencia, cooperación y mediación.

Tercero: Cómo resolver las desavenencias.

Hay que contar con la posibilidad de que no siempre los padres van a estar de acuerdo. Lo mejor es establecer de antemano cómo van a resolver las desavenencias, ya sea acudiendo a la mediación o ya sea diferenciando qué temas o dificultades y quién de los dos tomará la decisión final.

6.2. Segundo modelo de Plan Parental:

El segundo modelo está tomado de la obra titulada *Entre los dos. La educación compartida tras la separación*, de Michael Green y Hill Burrett.³

Los autores indicados, distinguen en el capítulo 8 dos tipos de Plan Parental, uno llamado *plan de educación compartida* y el otro llamado *plan de educación de los hijos en paralelo*. Veamos lo que consideramos más importante de cada uno de ellos.

a) Plan de educación compartida

Este modelo está pensado para padres separados capaces de tratarse entre ellos con armonía y sensibilidad, que reconocen la importancia de ambos en la vida de los hijos, se preocupan en fomentar las relaciones que son importantes para los niños, hablan entre ellos con cierta regularidad, los amigos de sus hijos son bienvenidos a ambos hogares y son capaces de reunirse para celebraciones importantes como la Navidad y otros acontecimientos.

¿Qué incluir en el plan de educación compartida?

Debe incluir todos o parte de los elementos siguientes:

- La filosofía y los puntos de vista de los padres respecto a los cuidados de los hijos;
- Un reconocimiento de las responsabilidades referentes al bienestar de los hijos, a las decisiones del día a día y una mención de aquellas cosas importantes que requieren una respuesta consensuadas;
- Dónde vivirá cada uno;
- Qué tiempo pasarán los hijos con sus respectivos padres, abuelos y otros familiares;

3 Green, M. y Burrett, H. (2007). *Entre los dos. La educación compartida tras la separación*. Madrid: Ediciones CEAC.

- La importancia de mantener las relaciones con los padres y familiares;
- Cómo se llevarán a cabo los desplazamiento de una casa a la otra;
- Los colegios y las actividades escolares y extraescolares;
- Los acuerdos para las vacaciones y los días festivos;
- Las necesidades especiales en cuanto a medicación, educación, ropa y equipamiento;
- Los acuerdos económicos y los gastos adicionales;
- La comunicación entre ambos padres y cómo compartir la información sobre los hijos;
- La comunicación entre padres e hijos a través del teléfono, correo electrónico, etc.;
- La designación de un mediador/ coordinador/ árbitro para mediar en las disputas;
- Un calendario concreto para la revisión del Plan;
- Acuerdos adicionales, (por ejemplo, no discutir de dinero en presencia de los niños).

b Plan de educación de los hijos en paralelo

Los “*Planes de educación en paralelo*” pueden funcionar para aquellos padres que les resulta imposible llevarse bien. En este tipo de Plan cada casa tiene su propio conjunto de reglas y los padres tienen mínimo contacto y comunicación. En lo que están de acuerdo es en que los niños tienen un padre y una madre y en que pasarán un tiempo determinado en cada casa siguiendo un calendario establecido.

El ingrediente principal de este tipo de Plan es el compromiso de los dos padres a mantenerse fieles a los términos del acuerdo. En tales supuestos, el Plan tendrá que ser extremadamente detallado, redactándolo por escrito.

6.3. Modelo del Plan Parental seguido en el Centro de Orientación Familiar de Canarias, (COF)

El modelo del COF (2001), que se utiliza en los procesos de mediación familiar, tiene dos partes bien diferenciadas. Una referida a los aspectos más patrimoniales y normativos y otra referida a la educación de los hijos, ya sea la referida a la educación familiar como a la educación escolar y del ambiente que rodea a los hijos en cuestión. Sin duda alguna, se entiende que este modelo necesitará de una revisión y actualización a partir de la aprobación que se diera del Anteproyecto de Ley al que nos estamos refiriendo.

El presente Plan Parental está diseñado pensando en diversos tipos de padres y de familias que se plantean la separación o divorcio, o una vez ya divorciados desean revisar los acuerdos ya existentes.

Se decide que durante el proceso de mediación familiar se van a trabajar los siguientes puntos para lograr los acuerdos más beneficiosos:

- Aspectos patrimoniales- normativos:

- Patria potestad.
- Guarda y custodia unipersonal.
- Custodia compartida
- Régimen de visitas.
- Uso del domicilio.
- Disolución de bienes gananciales.
- Pensión de alimentos para los hijos.
- Pensión por desequilibrio económico.
- Temas de herencias.
- Temas de cuidados de enfermos.

- Aspectos referidos a la educación familiar y escolar

- Funciones Parentales y criterios educativos:

- 1. Comunicación a los hijos de la separación de los padres o revisión de la misma. Revisión de la convivencia y comunicación**
 - La comunicación a los hijos de la separación de los padres. Reacciones a observar según las edades de los hijos.
 - Revisión de la comunicación a los hijos, ya realizada, de la separación de los padres.
 - Revisión del régimen de visitas y de convivencia.
 - Revisión de custodia compartida.
- 2. Criterios y normas a consensuar respecto a los comportamientos de los hijos**
 - Comportamiento de los hijos que preocupa a los padres o a uno de ellos.
 - Normas, criterios educativos, límites, premios y castigos que deben acordar los padres cuando los hijos están en el domicilio de cada uno de ellos.
 - Educación en hábitos básicos.
 - Supervisión o control del uso que los hijos hacen del Internet, del móvil y otros medios tecnológicos.
 - Criterios y normas para evitar la desautorización, delante de los hijos, de la figura y funciones del padre o de la madre.
 - Criterios y normas a acordar para evitar que cualquiera de los hijos pueda hacer alianza con uno de los padres en detrimento del otro, o pretenda sustituirlo.
- 3. Salud y cuidados especiales de los hijos**
 - Visitas a los médicos.
 - Medicación.
 - Pagos de las recetas.
 - Otros cuidados especiales o peculiares según las necesidades o edades de los hijos.
- 4. Relación y convivencia de los hijos con los abuelos y con otros miembros de la familia extensa**
 - Criterios y normas a acordar para retomar, continuar y/ o controlar las relaciones de los hijos con las familias de origen de los padres:
 - Abuelos paternos.
 - Abuelos maternos.
 - Otras familias.
- 5. Educación escolar**
 - Colegio y estudio de los hijos: acuerdos posibles:
 - Lugar donde han de estudiar y/ o seguir estudiando los hijos, o guardería.
 - Cambio de colegio o de guardería.
 - Ayuda y seguimiento en las tareas escolares.
 - Encuentros/ entrevistas con los tutores.
 - Formación moral y religiosa de los hijos.
- 6. Amistades y diversiones de los hijos**
 - Conocimiento de los amigos.
 - Conocimiento y seguimiento de las diversiones de los hijos entre semanas y fines de semana.
 - Autorización para que los hijos puedan pernoctar fuera del domicilio de los padres.
 - Acampadas, viajes de fin de curso, otras.
 - Tiempo y uso de los juegos de máquinas electrónicas o por el Internet.
- 7. Formación de una nueva pareja y de una familia reconstituida**
 - Criterios y normas a acordar para las situaciones en las que se produzca alguna de las siguientes circunstancias:
 - Presencia de una nueva pareja en el padre o en la madre.

- Formación de una nueva familia reconstituida en la que aparecen nuevas figuras y nuevas relaciones.

8. Prever situaciones futuras importantes

- Prever acudir a un mediador familiar si se diera entre los padres una situación conflictiva difícil de resolver entre ambos.
- Prefijar con quien estarán los hijos si sucediera la muerte de ambos padres.
- Otras situaciones.

9. Otros temas a acordar.

7. CONCLUSIONES

Primera: El Anteproyecto de Ley de corresponsabilidad Parental, amén de los defectos que tuviera, como sucede a cualquier Anteproyecto, y visto desde la perspectiva de la mediación familiar, supone interesantes aportaciones que presagian cambios positivos de gran recorrido social, como pudieran ser el fortalecimiento de las vinculaciones parentales, la consideración de la corresponsabilidad parental y, como consecuencia, la necesidad de situar los conflictos en la cultura de los acuerdos.

Segunda: El citado Anteproyecto permite superar una concepción “feminista” o “matrifocal”, en la que se había situado el afrontamiento de las rupturas conyugales o de pareja con hijos, devolviendo el tratamiento del problema indicado a su lugar natural: la corresponsabilidad Parental.

Tercera: El citado Anteproyecto otorga identidad jurídica a la corresponsabilidad parental, al Plan Parental y a la mediación familiar como recurso a utilizar en la construcción de los acuerdos. Los padres tendrán la posibilidad, de común acuerdo o por decisión

del juez, de acudir a la mediación familiar para resolver las discrepancias que pudieran surgir de la ruptura y para elaborar el Plan Parental. Estos mecanismos tienen la orientación de contribuir, en la medida de lo posible, al acuerdo entre los padres y a la reducción de los litigios.

Cuarta: Así mismo, equipara la patria potestad a la corresponsabilidad parental, reforzando así al equipo de padres.

Quinta: Eleva a categoría de norma jurídica el Plan Parental, debiendo los padres, que presentan una demanda de divorcio, de incorporar al proceso judicial un Plan para el ejercicio de la patria potestad. En este se deberá concretar la forma en que los padres piensan ejercer sus responsabilidades parentales, detallando los compromisos que asumen con el menor. Aquí, el orden económico también experimenta variaciones. Se diferenciará entre gastos por necesidades ordinarias, extraordinarias o voluntarias.

Sexta: El Anteproyecto señala y precisa el contenido del Plan Parental y lo inserta dentro del Convenio Regulador.

Séptima: Resitúa la custodia compartida ubicándola en la corresponsabilidad Parental y la saca de la condición de excepcionalidad.

Octava: Guarda y custodia y vivienda. Se separará la concesión de la vivienda de la guarda y custodia, aunque se procurará que en dicha asignación prevalezca el interés superior del menor y se tendrá en cuenta los intereses del cónyuge con más dificultades para encontrar nuevo domicilio.

Novena: El Plan Parental que han de elaborar los padres tiene una *complejidad* que deriva de una situación de *transición*, en la que se construye la exconyugalidad y a la vez el reforzamiento de las vinculaciones parentales, lo que no está exento de sentimientos profundos de dolor, decepción, incertidumbre, ansiedades, etc. Todo ello se convierte en materia a tratar en la mediación familiar. El mediador familiar ha de tener en cuenta

dicha situación para encauzarla, desactivando la fuerza beligerante que pudiera darse, y favorecer las condiciones para el acuerdo.

Décima: En síntesis, se puede concluir que el Anteproyecto de Ley tiene la virtud de relacionar cuatro términos con identidad jurídica: patria potestad; corresponsabilidad parental; Plan Parental y mediación familiar. Todo ello requiere de los operadores familiares, que intervienen en los procesos de ruptura, un cambio de perspectiva para percibir y posicionarse de otra manera ante la realidad conflictiva familiar: creer, confiar y remitir a la corresponsabilidad de los padres; no favorecer, como efecto secundario, la parentalidad periférica; pasar del uso de la razón de la fuerza, que dan los artículos normativos, a la fuerza de la razón y favorecer las condiciones creadoras de los acuerdos.

REFERENCIAS

- COF. (2001). *Modelo del Plan Parental* (Documento inédito). Centro de Orientación Familiar de Canarias: Las Palmas de Gran Canaria.
- España. Anteproyecto de ley sobre el ejercicio de la corresponsabilidad Parental y otras medidas a adoptar tras la ruptura de la convivencia. *Consejo de Estado: Dictámenes*, 24 de junio de 2014, núm. de expediente: 438/2014 (Justicia).
- Green, M. y Burrett, H. (2007). *Entre los dos. La educación compartida tras la separación*. Madrid: Ediciones CEAC.
- Long, N. y Forehan, R. (2005). *Los hijos y el divorcio. 50 formas de ayudarles a superarlo*. Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana.

DESARROLLO PROFESIONAL DEL EDUCADOR SOCIAL EN LAS MEDIDAS DE MEDIO ABIERTO

López Estupiñán, Diana

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen.

Nuestra aportación desarrolla una visión teórica sobre la Justicia Juvenil en Canarias, analizando la Ley 5/2000 y profundizando en una de las medidas más comunes, la Libertad vigilada. La finalidad de este estudio es conocer las funciones del técnico de ejecución y compararlas con la figura del educador social, con el objetivo de reducir la distancia profesional que existe entre ambas profesiones. Los resultados más significativos de este estudio giran en torno a las carencias por parte del educador social en el campo legal y administrativo del ámbito de Justicia Juvenil.

Palabras claves: *Medio abierto, educador social, menores infractores, delincuentes, Sistema de Justicia Juvenil, técnico de ejecución.*

INTRODUCCIÓN

Este estudio está centrado en conocer la actuación profesional de los técnicos de ejecución en medio abierto y compararla con la figura del educador social. Para ello analizaremos desde una perspectiva legal y educativa la Ley Orgánica 5/2000, del 12 de enero, que es la encargada de regular la Responsabilidad Penal de los Menores (LORRPM).

Nos centraremos en analizar una de las medidas más habituales dentro del medio abierto, la Libertad vigilada. A través de esta medida conoceremos el procedimiento que se lleva a cabo desde que llega un menor a la institución de medio abierto hasta finalizar su medida, profundizando en el modo en el que el profesional ejecuta la medida y la manera en la que se evalúa. Además compararemos al técnico de ejecución con la figura del educador social.

Por otra parte, realizaremos una comparativa de medidas judiciales a nivel nacional, conociendo las diferencias que pueden existir entre el resto de Comunidades Autónomas y Canarias. Comenzaremos con el marco judicial, sustentado en la Ley Orgánica 5/2000 que se encarga de regular la Responsabilidad Penal de los Menores (LORRPM). Esta se ocupa principalmente de recoger las medidas judiciales que se les puede imponer a los menores que sean juzgados por cometer algún tipo de delito. Además, como toda Ley, está cimentada en unos principios básicos enmarcados en la Exposición de Motivos, pero nos centraremos en los más relevantes para nuestro estudio (Blanco, 2008).

El superior interés del menor es el principio que fundamenta la Ley Orgánica, y tiene como finalidad recuperar al menor. Influye en

dos aspectos importantes, en la recuperación del propio menor a través de intervenciones psicológicas y/o socioeducativas que permitan reducir los factores de riesgo que han llevado al joven a realizar conductas antisociales. Y por otro lado, se beneficia la propia comunidad, puesto que cuando un joven deja de delinquir fomenta una convivencia pacífica. Como principio básico de esta Ley, es tenido en cuenta para determinar el tipo de medida y la duración que se le impone a un menor, siempre velando por su reinserción y recuperación psicosocial.

Otro principio importante es la doble naturaleza de la Ley Orgánica, posee una naturaleza formalmente penal pero materialmente educativa-sancionadora. Esto es debido a que el Derecho penal del menor está basado en el derecho punitivo, es decir, se crea un conjunto de normas para que el menor asuma su responsabilidad criminal. Este es el aspecto sancionador de la Ley (Blanco, 2008). Pero, al mismo tiempo esta Ley pretende, basándose en el principio anterior; el superior interés del menor, reeducar al menor. Para ello el profesional debe proporcionar ayuda al menor para solucionar las causas que le han llevado a delinquir.

Como el resto de las Leyes, se debe garantizar el respeto de los derechos constitucionales y de las exigencias del interés del menor. Obligados a obedecer el principio acusatorio (que consiste en imponer una medida adecuada a lo que el Fiscal solicite, nunca mayor a lo solicitado), el derecho a la defensa (el menor debe ser informado de su detención y su abogado debe estar presente en todas las declaraciones), la presunción de inocencia (no se puede condenar a nadie sin que se demuestre su culpabilidad) y por último, el derecho a un juez imparcial.

Por último, el principio de flexibilidad permite adaptar la medida a las circunstancias concretas del joven, teniendo en cuenta la edad del acusado, la situación familiar y social, la personalidad y el interés del menor.

En cuanto al tipo de sanciones que impone la Ley 5/2000, propone 15 tipos de medidas diferentes, graduadas en función de la gravedad del delito. Pero hay una gran diferencia entre ellas que las divide en dos grandes bloques: las que son privativas de libertad, es decir, las medidas de internamiento. Y por otro lado se encuentra las medidas de medio abierto, en las que nos centraremos, estas son:

- Tratamiento ambulatorio.
- Asistencia a un centro de día.
- Permanencia de fin de semana en su domicilio.
- Libertad vigilada.
- Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo.
- Prestaciones en beneficio a la comunidad.
- Realización de tareas socio-educativas.

De todas estas medidas, analizaremos el trabajo que realizan los profesionales en Libertad vigilada puesto que los datos extraídos del Sistema de Justicia Juvenil en Canarias, esto es, de la entidad pública (Dirección General de Protección del Menor y la Familia del Gobierno de Canarias) que ejecuta la mayor parte de las medidas judiciales impuestas a los menores y jóvenes infractores demuestran el alto índice de ejecución de la medida judicial de Libertad vigilada en relación al conjunto de medidas en medio abierto" (Rodríguez, 2012; p.1).

Otro motivo por el que nos centraremos en las medidas de medio abierto es porque existen estudios, realizados por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, a través del Observatorio Infantil, sobre "Las Medidas Impuesta a los Menores Infractores" (Tabla 1), que refleja el aumento que ha existido estos últimos 10 años en este tipo de medidas en Canarias, llegando a triplicarse la cifras del 2003 en el 2010.

Tabla 1: Evolución de las medidas de Justicia Juvenil en los últimos 10 años.

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Medidas previstas en el ART.7	637	1453	1827	2633	2708	2193	2293	2501
Internam. en régimen. cerrado	66	124	156	170	135	78	55	22
Internam. en régimen. semiaabierto	110	244	414	494	3	259	299	251
Internam. en régimen. abierto	0	1	3	1	505	3	8	3
INTERNAMIENTO	176	369	573	665	56	340	356	276
Internamiento terapéutico	11	16	23	31	117	50	91	70
Tratamiento ambulatorio	22	98	117	189	4	145	137	165
Asistencia a centro de día	6	7	6	3	162	7	2	4
Permanencia de fin de semana	8	43	52	131	1174	101	57	40
Libertad vigilada	339	688	857	1204	173	1158	1144	1164
Prohib. Aprox a victima	-	-	-	3	119	22	35	65
Conviv. con familia/ grupo educ.	7	20	31	68	317	79	118	97
Prestaciones en beneficio de la comunidad	61	153	125	276	80	182	204	221
Realización de tareas socioeducativas	7	59	37	61	-	109	149	203
Amonestación	-	-	5	0	-	0	0	61

Fuente: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2011)

Asimismo, las investigaciones demuestran que en “ los meses de septiembre de 2010 a septiembre de 2011, el número de medidas en medio abierto en estado de ejecución en la Comunidad Autónoma de Canarias ha sido de 2.102 medidas, de las cuales, 1.270 han sido de Libertad vigilada, lo que representa un 60,41 % del total” (Rodríguez, 2012; p. 1).

Según lo que expone la Exposición de Motivos III de la Ley, la Libertad vigilada se basa en la “vigilancia y supervisión a cargo de personal especializado, con el fin de que

adquiera las habilidades, capacidades y actitudes necesarias para un correcto desarrollo personal y social. Durante el tiempo que dure la Libertad vigilada, el menor también deberá cumplir las obligaciones y prohibiciones que, de acuerdo con esta Ley, el Juez puede imponer”.

Además, en el artículo 7 de esta misma Ley amplía las funciones a realizar dentro de la Libertad vigilada, puesto que el menor no solo recibirá un seguimiento de sus actividades por parte del profesional y cumplirá unas

obligación y prohibiciones impuestas por el Juez como se comentó anteriormente, sino que también tendrá que asistir a unas lecciones socio-educativas que haya determinado el Juez o su técnico de ejecución. Algunas de estas obligaciones expresadas en la LORRPM son:

- Obligación a asistir a las reuniones con su técnico de ejecución.
- Obligación de asistir con regularidad al centro docente, si el menor está en el período de la enseñanza básica obligatoria.
- Obligación de someterse a programas de tipo formativo, cultural, educativo, profesional, laboral, de educación sexual, de educación vial u otros similares.
- Prohibición de acudir a determinados lugares, establecimientos o espectáculos.
- Prohibición de ausentarse del lugar de residencia sin autorización judicial previa.
- Obligación de residir en un lugar determinado.
- Obligación de comparecer personalmente ante el Juzgado de Menores o profesional que se designe, para informar de las actividades realizadas y justificarlas.
- Cualesquiera otras obligaciones que el Juez estime convenientes para la reinserción social del sentenciado, siempre que no atenten contra su dignidad como persona.

Esta medida no es la más restrictiva en medio abierto, puesto que está el Tratamiento ambulatorio u otras dos medidas más por delante de la Libertad vigilada. Sin embargo, se puede considerar la más restrictiva en cuanto a las facetas que abarca, ya que incluye todos los ámbitos del individuo: social, familiar y personal.

El nivel de ejecución que exige este tipo de medida, ofrece mayor poder de intervención al técnico de ejecución. Además incide en derechos constitucionales como el derecho a la educación, a la libre elección de residencia e incluso al deber de trabajar (Rodríguez, 2012).

Junto con el marco judicial ya descrito, es inevitable no comentar un marco educativo, puesto que la LORRPM considera que la manera de alcanzar su objetivo de evitar la reincidencia, es a través de la educación:

“Evitar el delito pasa necesariamente porque en la ejecución de la medida judicial el menor/ joven, se sitúe frente a sus actos, conociendo y asumiendo las consecuencias que de los mismos se derivan para él, para su víctima y para la sociedad, de forma que el menor/joven adquiera un sentimiento de pertenencia y responsabilidad de sus propias acciones” (Rodríguez, 2012; p. 4).

Para alcanzar este propósito es necesario trabajar sobre todos los factores que intervienen en la comisión del delito de cada persona, es decir, será necesario tener en cuenta la situación concreta de cada menor. Además, la intervención se ejecutará en su ámbito sociocomunitario, ejerciendo un control sobre el menor sin privarle su libertad. Este tipo de intervención está basado en el Sistema de Justicia Restaurativa:

“Apuesta por la prevención antes que la represión, por un sistema de justicia más adaptado a las características de los menores y del fenómeno de la delincuencia juvenil, disminuyendo la intervención punitiva del Estado y otorgando mayor protagonismo a la comunidad y a los grupos de la vida social en la solución de los conflictos y la creación de alternativas válidas, flexibles y adaptadas a las circunstancias de los menores” (Franco, 2009; p. 67).

Además, apuesta por la intervención educativa, en la que se dote de habilidades formativas y se ayude a buscar la autonomía personal, siendo primordial la formación e inserción laboral.

Conociendo el marco judicial y educativo en los que se basa la Ley Orgánica para determinar el tipo de medida que se debe imponer a los menores infractores. La pregunta que nos surge es, ¿Cuál es el procedimiento a seguir cuando el menor ha sido sentenciar-

do con una medida de Libertad vigilada y se destina a una institución para que ejecute su medida? El procedimiento se divide en tres partes importantes que debe desarrollar el técnico de ejecución: la planificación, la intervención y la evaluación.

En la *planificación* se analiza el caso, en el que se identifican los factores que llevaron al menor a delinquir. Y se evalúa cuales siguen presentes y qué otros factores han podido surgir nuevos. Para ello se realiza una entrevista inicial en la que no solo se adquiere la información necesaria para conocer los factores de riesgos del menor en cada área sino también permite al profesional descubrir qué objetivos y contenidos debe incluir en su programación de trabajo con el joven (Franco, 2009).

En esta entrevista inicial se usa una herramienta llamada "Inventario de Gestión e Intervención para jóvenes", conocido como IGI-J de Garrido Genovés, López Martín y Silva do Rosario (2006). Este material permite acotar los factores de riesgo dinámicos, estableciendo un nivel de riesgo por área y uno global. Además, posibilita diseñar los objetivos en función de las necesidades detectadas. En definitiva, evalúa el riesgo de forma cuantitativa y cualitativa. Las variables que miden este instrumento son:

- La historia de desarrollo del joven.
- Los aspectos de la situación familiar.
- Las características de personalidad, conductuales y cognitivas.
- Las experiencias escolares/formativas y laborales.
- El grupo de iguales.
- Las creencias y actitudes, particularmente con relación a las actividades antisociales.

Tras la entrevista inicial, se plantea una hipótesis de partida en la que se describe de "dónde partimos, a dónde debemos llegar y qué medios posibles tenemos a nuestro alcance" (Rodríguez, 2012; p. 5). Este documento es conocido como PIEM (Programa Individualizado de Ejecución de la Medida) y para

poder desarrollar este apartado es necesario tener en cuenta la duración de la medida, la edad del menor y sobre todo su madurez:

"El PIEM se define como el documento de planificación de las actividades socioeducativas a desarrollar con el menor, sobre la base de la observación y diagnóstico del mismo, con el fin de conseguir la modificación de su conducta, incrementar su autoestima, posibilitar el aprendizaje de habilidades y normas sociales positivas, su integración en el colectivo del centro, así como cuantas otras aportaciones puedan facilitar su inserción social o familiar desde la responsabilidad penal" (Blanco, 2008; 21).

Las metas que persiguen los técnicos en las diferentes áreas del individuo según Rodríguez (2012) son:

- En el personal, el menor debe asumir la responsabilidad de los hechos cometidos y aprender a resolver los conflictos de forma asertiva.
- En el aspecto familiar, debe aprender a colaborar en el hogar así como respetar las normas que sus progenitores impongan en la vivienda.
- El menor debe proponerse algún tipo de objetivo formativo o iniciarse en el mercado de búsqueda de empleo.
- Por último, el joven debe buscar o fomentar vínculos a grupos de ocio positivos.

En definitiva, lo que recoge este documento son los objetivos que el técnico de ejecución debe conseguir para que el menor supere sus factores de riesgo y no vuelva a delinquir. El profesional debe tener en cuenta las necesidades que el joven presenta para establecer objetivos realistas, concretos y alcanzables, que sean comprensibles para que el acusado y su familia puedan entenderlos y aceptarlos. Según lo expuesto en la LORRPM, tras la realización del PIEM, debe ser aprobado por el Juez.

La segunda parte importante de la medida es *la intervención* con el menor. El profesional

debe desarrollar dos funciones diferentes: supervisar al joven y realizar intervenciones educativas con él. La intensidad o periodicidad de la actuación del técnico dependerá del nivel de riesgo que el menor presente, podemos conocerlo gracias al IGI-J y a la entrevista inicial.

En lo que respecta al *control y supervisión*, el técnico debe informar si el menor está cumpliendo con su medida, acudiendo a las citas con este y acatando las normas que le haya impuesto el Juez, de manera formal, esta comunicación se mantiene a través de un documento oficial que se llama, "informe de seguimiento", generalmente se realiza cada tres meses. Según dicen Bernuz, Fernández y Pérez (2009), el profesional extrae toda esta información a través de entrevistas (realizadas en la institución, en la comunidad del menor o incluso en su propio domicilio) y llamadas realizadas al menor y a distintos servicios como el colegio o el trabajo y la familia.

En la *intervención educativa* con el menor se pretende insertar al menor en la vida prosocial e impedir su estigmatización. Además se busca prevenir las conductas delictivas y comportamientos antisociales, fomentando los comportamientos alternativos y adecuados (Bernuz, Fernández y Pérez, 2009). El profesional puede alcanzar estos objetivos a través de la escucha activa, el diálogo y la motivación, de esta manera se potencia la implicación activa del joven en su proceso de cambio.

Otra de las tareas del técnico de ejecución dentro de la intervención es trabajar con la familia, puesto que es el modelo educativo más directo que tiene y ha tenido el menor a lo largo de toda su vida (Blasco y Almirall, 2012). Aunque, la intervención que se pueda realizar con la familia dependerá de la voluntariedad de la misma, ya que la medida se le ha impuesto al menor y no a sus padres. Por lo que su colaboración dependerá de sus ganas de colaborar en el desarrollo del proyecto educativo que se está realizando con su hijo/a (Bernuz, Fernández y Pérez, 2009).

Existen tres tipos de intervenciones que pueden y deben realizarse en una Libertad vigilada:

"La individual (ya que toda medida se rigiere por el principio de individualización), la grupal (ya que el aprendizaje entre iguales, más en la adolescencia, tiene un especial significado para el educando) y la comunitaria (enmarcando las actuaciones en los contextos sociales del momento, y favoreciendo la participación de los menores en su medio social de una manera prosocial)" (Franco, 2009; p. 74).

El último paso para finalizar cualquier medida es *la evaluación* de la misma. Para obtenerla, el profesional vuelve a valorar el riesgo que tiene el menor. Se propone dos objetivos: conocer en qué medida la intervención ha reducido los factores de riesgo dinámicos que se habían detectados inicialmente y establecer el grado de riesgo con el que el menor termina su medida (López y Dolera, 2008).

Pero no solo el técnico debe realizar una evaluación, sino que junto con el propio menor tiene que realizar un informe final valorando de manera global la evolución del cumplimiento de la medida por parte de dicho menor (Bernuz, Fernández y Pérez, 2009).

Cuando el menor no cumple su medida correctamente en función de lo acordado en el PIEM, puede acarrear consecuencias para el menor, puesto que se trataría de un quebrantamiento de la medida. Existen tres alternativas: primero, que el Juez decida no tomar medida alguna; segundo, que amplíe la periodicidad de su medida por el incumplimiento; o tercera, que decida endurecer la medida pasando a ser privativa de libertad (en régimen semiabierto). Esta resolución debe estar basada en el principio del superior interés del menor. Y es el técnico el encargado de valorar todos los esfuerzos que el menor hace por cambiar, puesto que el hecho de no lograr todos los objetivos marcados en el PIEM no significa que deba tacharse la medida de quebrantamiento:

“...en ocasiones muchos jóvenes tienen serias dificultades para asumir las consecuencias de sus actos, e incluso, responsabilizan al técnico del incumplimiento. Si además tenemos en cuenta que el contexto social, familiar y educativo puede ser poco favorable al cambio, parece que el fracaso en alguno de los puntos del programa no es motivo suficiente para considerar incondicionalmente que ha habido quebrantamiento. Por ello, la mayoría de los técnicos suelen considerar la intervención como una oportunidad de cambio, que les plantea una perspectiva sobre el mundo que les rodea que ellos no se han planteado” (Bernuz, Fernández y Pérez, 2009; p. 17).

Siendo conscientes del problema no podemos marcar a estos chicos y chicas como delincuentes, sino que podemos presentarles la medida como una opción al cambio. Los técnicos son los encargados de dar a conocer los beneficios que les ofrece la Libertad vigilada pero son ellos los que tienen la capacidad de decisión para aprovechar la oportunidad que se le ofrece

“... la mayoría de estos jóvenes tienen una visión muy reducida de la vida, sólo conocen un modo de vida e incluso tienen miedo de conocer otros escenarios; en su entorno, por antisocial que sea, al menos se mueven cómodos. Por eso en su trabajo con los menores lo que tratan es de ayudarles a reflexionar y que vean nuevas perspectivas, unas perspectivas que en la mayoría de los casos nadie se las había ofrecido hasta ese momento” (Bernuz, Fernández y Pérez, 2009; p. 17).

Por lo tanto, las funciones generales de las que se encarga un técnico de ejecución en el transcurso de una medida judicial son (Gobierno de Aragón, 2009):

- Conocer las características del menor, su familia y su entorno, recogiendo información en Centros, instituciones en los que participen.

- Mantener una continuidad en la formación sobre todo en técnicas educativas actuales con menores infractores.
- Trabajar desde la asertividad y la comprensión con el menor y su familia. Informando sobre la situación judicial del acusado y dando a conocer sus derechos y obligaciones.
- Elaborar proyectos educativos individuales con el objetivo de prevenir la reincidencia en conductas antisociales.
- Elaborar unos objetivos concretos que permitan intervenir en las necesidades educativas del destinatario en función de sus factores de riesgo y protección.
- Fomentar la responsabilidad en el menor a través de la reflexión de los daños causados a la víctima.
- Promover programas de pensamiento prosocial: habilidades sociales, solución de problemas, habilidades de negociación, control emocional, desarrollo de valores, pensamiento creativo, razonamiento crítico...
- Impulsar las iniciativas personales partiendo de la formación o la inserción laboral.
- Informar de todo el procedimiento al Juez a través de los informes de seguimiento.

Motivar al menor y su familia a participar en las intervenciones.

- Aprovechar los recursos comunitarios que optimicen la intervención educativa.
- Coordinarse con el resto del equipo multidisciplinar que esté interviniendo con el menor.
- Servir de mediador entre el menor y su familia.
- Complementar las evaluaciones de las medidas, contribuyendo a la realización de las memorias anuales y la evaluación del proyecto educativo del equipo de medio abierto.
- Mantener una comunicación correcta y fluida con el sistema judicial.

Visualizando las tareas que se le encomiendan al técnico de ejecución, y observando todo el procedimiento que realiza para llevar a cabo una medida judicial, es inevitable plantearnos una pregunta: ¿Qué relación guardan los técnicos de ejecución con el educador social? Para contestar a esta pregunta es imprescindible definir esta profesión:

“Figura de acompañador de procesos vitales, porque está física y <vitalmente> inmerso en ellos. Figura profesional, con una serie de recursos, técnicas y habilidades que le van a permitir apoyar el proceso de crecimiento y maduración del sujeto. Profesional que parte de las situaciones cotidianas del individuo de sus vivencias concretas, éstas al margen de los contenidos y de las enseñanzas regladas, y que son las que van conformando la personalidad del sujeto, su forma de comportarse ante la sociedad, su manera de reaccionar ante los demás y tomar posiciones respecto al mundo. Profesional que se sumerge en el conflicto del sujeto, que pone a disposición de éste sus recursos y habilidades para analizarlo, para buscar las posibilidades alternativas y para apoyarle críticamente en la decisión que tome” (Díez, Tanarro, Riquelme y García, 1990; p. 160).

Pero el campo de la Educación Social es muy amplio, por ello surge la necesidad de la especialización en este campo. Estos mismos autores recogen la definición de la figura del educador social especializado de la AIEJI (Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados) y el IIES (Instituto Internacional de Educadores Sociales):

“Por educador especializado se entiende aquel que después de una formación específica, favorece, por la puesta en marcha de métodos y técnicas pedagógicas y sociales, el desarrollo personal, la madurez social y la autonomía de personas (jóvenes y adultos) en definitiva, inadaptados o en vías de serlo. El educador parte de las diversas situaciones espontáneas suscitadas en la vida cotidiana, sean en el seno

de un establecimiento o de un servicio, sea en el marco natural de la vida, en una acción continua y conjunta sobre la persona y su medio” (Díez, Tanarro, Riquelme y García, 1990; p. 161).

Este educador social especializado centra su trabajo en la integración y en el cambio social de los colectivos más desfavorecidos o con mayores dificultades. Como educador emplea técnicas, métodos y recursos en sus intervenciones diferentes del resto de profesionales de este ámbito educativo. Puesto que pretende cambiar al individuo implicando a la comunidad en su proceso de cambio.

Los objetivos generales que se marca un educador especializado son la prevención, reeducación y reinserción social de las conductas antisociales. Utilizando una metodología de potenciación de los recursos internos de los que dispone el menor, empleando el respeto, la autenticidad, la escucha activa, la honradez, coherencia personal y la empatía para crear lazos positivos con el menor (Oña, 2005). Este educador social colabora con instituciones del barrio como Servicios Sociales o Centro Cívico. Por último el educador debe saber que él no es quien educa:

“Lo que realmente educa es la reflexión y la actuación sobre la vida. Lo único que puede hacer el educador es crear situaciones para que el joven analice, reflexione sobre sus vivencias y experiencias y las domine de forma constante, libre y estructurada” (Díez, Tanarro, Riquelme y García, 1990; p. 168).

En definitiva, como recoge la Asociación Internacional de Educadores Sociales en el XVI Congreso Mundial (2005), el trabajo de estos profesionales se basa en valores humanistas y democráticos, promoviendo la igualdad y el respeto. Además deben de proteger el derecho a la privacidad y a la autonomía.

Para poder ejercer esta función la AIEJI (2005), determina que es necesario tener una formación de Nivel IV, que solo se adquiere a través de la Universidad o Escuelas

de formación superior. Esta formación debe proporcionar los conocimientos necesarios que doten al estudiante de las competencias profesionales necesarias en la Educación Social. Además de la formación básica, se debe estudiar la complementación de estos conocimientos por parte de las autoridades nacionales para la formación de los educadores sociales:

“Debería establecerse un sistema de formación continua y complementaria para educadoras y educadores sociales públicamente reconocido y vinculado a la

profesión. Este sistema debería estar relacionado con la formación de base para que los conocimientos adquiridos y la experiencia le supusieran realmente una ventaja” (AIEJI, 2005; p. 14).

La última cuestión que nos queda por resolver, es saber qué organismo gestiona las medidas de medio abierto, y por tanto, se encarga de seleccionar el personal que las ejecute. Para ello visualizaremos la siguiente tabla donde podemos observar las medidas que ejecutaron las Comunidades Autónomas en los últimos años (Tabla 2).

Tabla 2: Medidas ejecutas en las CCAA en el periodo 2003-2010

CCAA	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Andalucía	482,9	0	906,9	1077,5	1478,5	1592,3	228,9	219,6
Aragón	488,3	635,8	801,7	747,2	836,3	791,9	832,2	934,6
Asturias	950,1	909	684,2	610	561,9	543,2	593,3	522,4
Baleares	852,6	900,6	953,5	1159	1132,9	1560,4	1680	1708,1
Canarias	331,2	765,4	971,7	1422,2	1460,1	1185,8	1254,8	1401,7
Cantabria	353,6	773,8	756,2	610,8	774,2	787,6	887,5	1155,1
Castilla y León	667,8	882,3	865,2	1012,1	847,7	1087,4	1397,2	1481,1
C. Mancha	384,3	524,9	728	651,5	1109,8	834,3	825,5	904,2
Cataluña	640,6	805,6	853,8	891,8	838	790,7	779,8	814,2
C. Valenciana	677,2	925,7	826,5	1231,3	910,6	1020,5	1107,5	1335,8
Extremadura	379,4	809	782,7	775,6	841,3	719,6	771,9	883,5
Galicia	248,6	331,2	403,7	431,1	507,7	520,5	553,3	564,2
Madrid	295,6	515	754,3	891	892,2	853,2	850,2	736,4
Murcia	405,8	547,6	618,5	662,6	987,9	1090,6	1423,7	1343,4
Navarra	335,8	387,2	337,6	371,8	523,4	496	476,2	756,7
País Vasco	441,2	614,8	651,6	722,4	746,2	6899,3	820,9	874
La Rioja	915,8	652,2	986,9	696,4	574,5	1011,3	1829,2	1137,2
Ceuta	3619,7	3390,5	4436,3	1231,4	1207,9	1911,3	6702,4	7134,7
Melilla	593,3	1016,9	1689,4	1653,2	2730,5	1913,3	1722,8	1563,3
TOTAL	504,8	701,9	805,3	971	1015,4	1033,4	818,1	818,4

Fuente: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2011)

El responsable de crear, dirigir, organizar y gestionar los servicios, instituciones y programas necesarios para realizar las medidas judiciales son las Comunidades Autónomas. Como podemos observar en la Tabla 2, Canarias está dentro de las cinco Comunidades Autónomas que más medidas judiciales ejecutó en el 2010, le preceden: Ceuta, Melilla, Baleares y Castilla la Mancha. Sin embargo, la diferencia que existe entre estas Comunidades y Canarias es que ésta ha sido la que ha experimentado un crecimiento más rápido desde el 2003. Puesto que en este año era la tercera Comunidad que menos medidas ejecutaba.

Estos niveles no demuestran que el índice de delincuencia haya aumentado desmesuradamente en Canarias. Existen otros factores que justifican este crecimiento, ya que es en el 2003 cuando Canarias comienza a trabajar con las medidas judiciales de menores y no posee infraestructuras, personal suficiente para ejecutar todas las medidas que desee. Por lo que necesitábamos unos años más para que la entidad pública de Canarias se organizara de acuerdo con la nueva Ley 5/2000.

Pero no es la administración pública la encargada de ejecutar las medidas, sino que establecen convenios o acuerdos de colaboración con otras entidades (públicas o privadas) sin ánimo de lucro (Bernuz, Fernández y Pérez, 2009). Las cuales constituyen sus propios convenios de trabajadores donde estipulan la formación necesaria para ejercer como técnico de ejecución.

En este estudio, vamos a profundizar en una de las instituciones encargadas de ejecutar estas medidas judiciales, estamos hablando de La Fundación IDEO. Es una entidad sin ánimo de lucro creada en el 2001 por el Gobierno de Canarias y que colabora con la Dirección General de Protección al Menor y la Familia. Su labor está orientada en trabajar con menores, proporcionando asistencia, formación e inserción laboral; en definitiva, favorece el desarrollo integral de los jóvenes. Este organismo se encarga de gestionar dife-

rentes instituciones que ejecutan las medidas de Justicia Juvenil. Son los responsables de gestionar los centros de régimen cerrado y semiabierto de Canarias junto a las medidas de medio abierto en diferentes islas.

En cuanto al equipo profesional de esta Fundación, se divide en tres grupos profesionales diferentes estipulados en su propio convenio. Las funciones del educador social están enmarcadas en el tercer grupo:

“Trabajadores que realizan tareas y trabajos consistentes en la ejecución de operaciones que requieren un adecuado conocimiento profesional, aptitud práctica, iniciativa y manejo de instrumentos” (I Convenio Colectivo de la Fundación Canaria de Juventud Ideo, 2009; art. 89).

Para ser exactos, la figura del educador social se encuentra dentro del subgrupo 3.2, denominado, personal técnico especializado:

“Para cumplir la función técnica asignada, se requiere diplomatura, técnico superior o experiencia mínima de 3 años. La formación académica requerida será la regulada por las autoridades laborales y educativas para el desarrollo de la función técnica” (I Convenio Colectivo de la Fundación Canaria de Juventud Ideo, 2009; art. 89).

Los puestos que puede ejercer un educador social dentro de este grupo son: Educador, Coordinador de interior por turno, Tutor, Educador Social y Maestro de taller.

En primer lugar, cuando el caso llega al técnico de ejecución, este tiene el deber de informarse lo máximo posible sobre el menor, a través de la sentencia y el informe técnico. Pero esta información no es suficiente para completar el IGI-J ni el análisis del caso ni el PIEM, por ello se realiza una entrevista (junto con los padres si el joven es menor de 18 años) para poder actualizar la información de la que dispone el profesional. Del mismo modo, esta primera entrevista permite orientar al menor sobre su situación y sobre sus obligaciones con la medida y las consecuencias que suponen el incumplimiento de es-

tas. Pero la imagen que el profesional quiere transmitir no es de autoridad, sino que tratan de ser un apoyo para el menor, tratando de ganarse su confianza. Tras la realización de la entrevista y los respectivos documentos necesarios para comenzar la medida, el menor vuelve a ser citado para informarle de los objetivos que deberá cumplir a lo largo de la medida y culmina la sesión con la firma del PEIM en el que consta que el menor ha entendido los objetivos propuestos y se compromete a cumplirlos. A lo largo de la medida, el menor será supervisado por el técnico a través de llamadas o visitas a su domicilio para cerciorarse de que este está cumpliendo con las obligaciones con las que se ha comprometido. Además de crear sesiones educativas individuales con los menores donde tratan temas relacionados con las destrezas interpersonales que recogen Spivack, Platt y Shure (1976), como el pensamiento causal, consecuencial, alternativo, en perspectiva y medio-fin.

REFLEXIÓN-EXPOSICIÓN

En este apartado nos centraremos en razonar sobre el marco teórico expuesto anteriormente. De esta manera trabajaremos con la información de manera objetiva y crítica. Para mantener el formato del estudio, seguiremos la misma estructura realizada en el punto anterior. El objetivo de este apartado es comparar la figura del técnico de ejecución y la del educador social, conociendo sus debilidades y fortalezas para desempeñar esta práctica profesional. Primeramente, abarcaremos el marco jurídico basado en la LORRPM. Es fundamental conocer esta Ley para trabajar en el ámbito Judicial de Menores ya que expone los principios en los que se basa la LORRPM y por los cuales cualquier profesional (Juez, Fiscal o técnico de ejecución,...) debe regirse para tomar una decisión. Además especifica las diferentes medidas que existen para sentenciar a un menor y la forma en la que se deben ejecutar. Este tipo de formación judicial es totalmente desconocida por el educador

social al finalizar sus estudios, por lo tanto, existe una carencia importante en las bases en las que se fundamenta su trabajo que es el conocimiento legal.

Sin embargo, aunque es imprescindible una fundamentación jurídica, la figura del educador social es un experto en el segundo pilar en el que se sostiene la LORRPM, esta es la importancia de la educación para generar cambios es el individuo. Entiende que la intervención debe ser individualizada y con la finalidad de la autonomía personal y la integración social. Por lo tanto, está formado para intervenir con cualquier colectivo en riesgo de exclusión social pero carece de conocimientos legales específicos del ámbito al que está destinado a trabajar, en este caso nos referimos al marco de Justicia Juvenil.

Pero se nos plantea otra pregunta, si el educador desconoce la Ley, ¿es posible su intervención en la ejecución de las medidas de Justicia Juvenil? Para contestar esta cuestión será necesario retomar de la teoría las partes en las que se divide el proceso de medidas judiciales: planificación, intervención (dividida en el control y la intervención educativa) y la evaluación.

La planificación se centra en identificar los factores de riesgo que el menor presenta para poder trabajarlos y reducirlos. Teóricamente, el educador social conoce esta hipótesis de trabajo y las herramientas que puede usar para identificar tales factores de riesgos. Además este profesional sabe elaborar proyectos educativos individualizados y entiende que es imprescindible intervenir en todos los ámbitos personales del individuo. A pesar de ello, desconoce la documentación necesaria que debe rellenar el profesional para comenzar a ejecutar una medida como es el análisis de casos o el PIEM. En otras palabras, el educador social conoce las bases para rellenar esta documentación pero desconoce el formato del mismo.

En cuanto a la intervención, es el ámbito en el que mayor formación posee el educa-

dor social puesto que maneja las herramientas necesarias para dirigir las intervenciones y los aspectos más habituales que son necesarios trabajar con el menor. Pero en la actualidad las intervenciones que se realizan están dirigidas a la prevención como fomenta la Justicia Restaurativa, es decir, en reducir los factores de riesgo que le han llevado a cometer un delito, de esta manera se trabaja la autoestima, la inserción laboral, habilidades sociales, etc. Sin embargo, no se trabaja de manera tan directa la responsabilidad del delito en el menor, es decir, trabajar las destrezas interpersonales que recogen Spivack, Platt y Shure (1976) como son el pensamiento causal (capacidad de determinar el origen de un problema), pensamiento consecuencial (proveer los hechos que pueden suceder con las acciones que decidimos tomar), el pensamiento en perspectiva (empatizar con los demás) y el pensamiento medio-fin (proponerse objetivos acorde con los recursos que se tienen). Todos estos pensamientos están dirigidos a la reinserción pero exigiendo al menor responsabilizarse de los actos cometidos.

Pero a pesar de la formación, esta fase del proceso judicial se caracteriza por la habilidad que posea cada técnico de ejecución para relacionarse con el joven y ganarse su confianza y, de este modo, tener mayor posibilidad de alcanzar algún cambio en el menor. Sin embargo, según Armas (2004), existen unas bases mínimas de intervención que debe ser el respeto (proporcionar disponibilidad y compromiso para trabajar con el joven), autenticidad (debe haber coherencia entre el pensamiento, los sentimientos y las palabras que exprese el profesional) y la empatía (devolverle la información que espera de nosotros para que se sientan que lo entienden, que no significa que estemos de acuerdo con lo que hace, dice y piensa). No obstante existe un factor que debemos destacar en este apartado que no se le suele dar mucha importancia, pero es vital para la actuación del técnico de ejecución, y que en ocasiones es difícil mantenerlo; esto es la dis-

tancia profesional. Este concepto no se recoge en la teoría pero es vital para ejecutar un trabajo eficiente sin una implicación emocional excesiva por parte del profesional.

La última parte del proceso es la evaluación en la que se considera que el educador social puede ejercer tal función sin problema, puesto que está formado para evaluar proyectos educativos. Es sencilla porque consiste en calificar la medida de manera cualitativa, por parte del profesional y del menor. Y su finalidad es informar al Juez de la medida del menor, y en el caso de ser negativa y si el joven tiene más medidas pendientes, se les puede agravar la medida que se le imponga y, si es mayor de edad, el quebrantamiento de una medida puede conllevar una sanción económica.

Otro de los puntos importantes de nuestro estudio es la descripción de las funciones del técnico de ejecución y su similitud con el desempeño profesional del educador social. En líneas generales las funciones recogidas por el Gobierno de Aragón (2009) del técnico consisten en elaborar un proyecto individual con objetivos concretos enfocados a trabajar los pensamientos prosociales y la responsabilidad del delito, con el objetivo de evitar las conductas antisociales. Este es el objetivo general de cualquier educador social, por lo tanto surge una cuestión, ¿qué diferencias guarda el técnico de ejecución con el educador social?, estas giran en torno al aspecto administrativo legal, como por ejemplo, mantener una comunicación fluida con el Sistema Judicial o informar al Juez de todo lo que suceda con el menor, además de coordinarse con un equipo multidisciplinario. Pero también podemos decir, que estas desavenencias marcan la diferencia entre lo que sería un educador social y un educador social especializado en un ámbito determinado. Ya que como recogían Tanarro, Riquelme y García (1990), este educador social especializado posee una formación específica que le dota de métodos y técnicas indispensables para su desarrollo profesional.

Además, debemos evaluar qué tipo de formación profesionaliza al técnico de ejecución, cuál es el estudio que debe realizar una persona para ser reconocida en este campo. Realmente, no existe una formación específica, es más, la que más se acerca es la figura del educador social, que está especializado en trabajar con colectivos de exclusión social. Así que la pregunta es inevitable, ¿qué tipo de formación poseen los técnicos de ejecución en la actualidad? Pues desde magisterio, pasando por educación física hasta criminología. Son ámbitos de trabajo que giran unos en torno a la juventud y la educación y otro sobre la delincuencia, que juntos se complementan pero que no son específicos para jóvenes delincuentes. Ya que estos, al terminar su formación también carecían de los conocimientos administrativos y la legislación que sostiene el Sistema de Justicia Juvenil. De manera que debemos intuir, que su profesionalidad se debe a su experiencia en el sector y su formación extra académica que hayan recibido.

La pregunta que se deriva de esta última reflexión es, si las funciones de ambos profesionales se diferencian en aspectos mínimos como el conocimiento legal y el administrativo, ¿Por qué no se especializa a este profesional en el ámbito y se especifica el puesto de técnico de ejecución para educadores sociales?

Ya hemos podido desarrollar la visión teórica del campo de la Justicia Juvenil a través de la Libertad vigilada y centrarnos en el profesional que lo ejecuta. Además, hemos podido contrastar esta perspectiva teórica con la realidad, lo cual nos han llevado a las siguientes conclusiones.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El resultado evidente de nuestra aportación es la falta de formación especializada de la que carece el educador social. Sin embargo, con el cambio de plan de estudios al Grado de Educación Social se ha tratado de

solventar tales deficiencias. Las carencias detectadas básicamente son la falta de conocimiento legal en todos los ámbitos en general, y en especial, el tema que nos ocupa que es la Justicia Juvenil con la Ley 5/2000 y su modificación en 2006. La segunda carencia es la falta de instrumentos básicos para evaluar factores de riesgo junto con la formación necesaria para completar la documentación administrativa-legal esencial para cumplir con este trabajo. Con esta información, el educador social estaría especializado en el campo de ejecución de medidas judiciales en menores. La única forma de conseguir la especialización es a través de Máster o Posgrados.

Otro aspecto importante que debemos recoger son las carencias del sistema de Justicia Juvenil en cuanto al procedimiento de la medida. En primer lugar, se debe dar mayor importancia a la distancia profesional y las habilidades mínimas para intervenir con los menores (respeto, autenticidad y empatía), se podrían proporcionar cursos a sus trabajadores que les faciliten herramientas para detectar cuando no se está respetando esta distancia profesional, de esta manera evitaríamos que dependiese más de la personalidad del profesional que de su formación. Y en segundo lugar, se trabaja la prevención como promueve la Justicia Restaurativa, pero debemos complementar esta finalidad responsabilizando al menor de sus actos. Este debe entender porque cometió el delito, cuáles han sido las consecuencias, cuál ha sido el daño cometido a la víctima y qué alternativas podía haber tomado en esa situación. En definitiva centrar parte de la intervención en las destrezas interpersonales para que el joven asuma su responsabilidad de los hechos cometidos, y de esta manera, prevenimos que vuelva a delinquir.

Entre las ideas relevantes de este estudio también recogemos la finalidad de la evaluación, puesto que su uso está limitado a medir una medida determinada. Consideramos que puede tener una utilidad mayor como eva-

lular la eficacia del programa de medio abierto, es decir, de la ejecución de las medidas. Permitiría conocer el nivel de reincidencias de los menores que han pasado por el sistema. Y de esta manera, averiguar si la actuación de los técnicos de ejecución es efectiva, junto a la supervisión de su intervención.

La idea más clara que obtenemos de este estudio es que la diferencia entre el técnico de ejecución y el educador social es la especialización en el campo de Justicia Juvenil, especialización que estos profesionales han alcanzado no por su formación sino por su experiencia. Por lo que las instituciones valoran en exceso la experiencia del trabajador, sin valorar la formación de ese profesional. Esto traducido a la realidad es que los educadores sociales tendrán que adquirir experiencia para poder ser valorados como profesionales en su campo, cosa que no sucede en otras carreras académicas. Pero este problema tiene fácil solución, con el apoyo y exigencia del Colegio de Educadores Sociales de Canarias.

REFERENCIAS

- Armas, M. (2004). *Hacia la intervención socio-educativo en el proceso de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
- Asociación Internacional de Educadores Sociales (2005). XVI Congreso Mundial de la AIEJI. Montevideo.
- Benedí, M., y Aguelo, F. (2009). *La intervención con menores de edad en conflicto con la ley penal*. Aragón: IASS.
- Bernuz, M. J., Fernández, E., y Pérez, F. (2009). Educar y controlar: la intervención comunitaria en la justicia de menores. *Revista electrónica de ciencia Penal y Criminología*, 2, 1-28.
- Blanco, J. A. (2008). *Responsabilidad penal del menor: principios y medidas judiciales aplicadas en el derecho penal español*. Jaén: Junta de Andalucía.
- Blasco, C., y Almirall, J. (2012). Acción socio-educativa con familias en el ámbito de la justicia juvenil desde el Medio Abierto. *RES*, 2, 1-12.
- Díaz, E., Tanarro, P., Riquelme, A., y García, F. (1990). El educador social especializado en medio abierto. *ESC de Trabajo social*, 3, 159-175.
- Franco, J. F. (2009). El centro de día como espacio de intervención en medios abierto con menores infractores. *IPSE-ds*, 5, 63-79.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín oficial del Estado (España)*, 13 de enero 2000, 1422-1454.
- López, E., y Dolera, M. (2008). La evaluación del riesgo en el contexto de la Ley Penal Juvenil. *IPSE-ds*, 3, 41-56.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2011). *Estadística Básica de Medidas Impuestas a los Menores Infractores*. (2011). Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Muñoz, A. (2012). Los equipos de asesoramiento y ejecución de medidas judiciales en Medio Abierto. *RES, Revista de Educación Social*, 3, 1-17.
- Oña, J. M. (2005). El educador social y la infancia. *RES*, 2, 1-6.
- Rodríguez, F. J. (2012). Reflexiones sobre la medida judicial de Libertad vigilada en el ámbito de la justicia penal juvenil en Canarias: enfoque de la medidas y el rol del técnico de ejecución. *Gobierno de Canarias*, 4, 1-9.
- Spivack, G., Platt, A., y Shure, D. (1976). *The problem solving approach to adjustment*. San Francisco: Josey Bass Press.

MODELOS CONTRAPUESTOS DE GESTIÓN EDUCATIVA EN RESPUESTA A ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Artiles Rodríguez, Josué
Rodríguez Pulido, Josefa

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
jartiles@dedu.ulpgc.es

Resumen

Los centros inclusivos responden a unos factores que le son propios. Entre estos se encuentra la concepción de la inclusión como un problema de origen político y social que no se limita al centro escolar. Por otra parte, comparten características como la apuesta de la comunidad educativa para generar una cultura donde prima la inclusión y la visión positiva de la diversidad, a través del trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad (Kugelmass y Ainscow, 2004). Por ello, la dirección de los centros debe tener en cuenta esta serie de factores de manera que pueda dar una respuesta acertada a la diversidad del alumnado. El objetivo del trabajo se centra en conocer los enfoques educativos de la dirección en referencia al modelo tradicional y el inclusivo teniendo en cuenta la concepción de los directores y los documentos del centro (PEAD).

Palabras clave: *Discapacidad intelectual, gestión educativa, inclusión socioeducativa, aula de educación especial.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación en la diversidad no puede cerrarse únicamente a estrategias dirigidas a un grupo de alumnos determinado, sino que debe impregnar el desarrollo del currículo ofrecido a todos los alumnos del centro (Sola, López y Cáceres, 2009). Si bien es cierto que la atención a alumnos con necesidades educativas se inscribe en el marco de la atención a la diversidad, no toda la diversidad supone atender a las necesidades educativas especiales (Cabrerizo y Rubio, 2007).

Por ello, es necesario reclamar la toma de conciencia de que cada alumno es diferente al otro, siempre, aunque no sea de otra cultura o no tenga discapacidad alguna (Casanova, 2011), donde la diversidad es simplemente un hecho diferenciador, que puede

provenir de factores naturales o sociales, y que requiere una atención educativa capaz de adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno o alumna (López y Zafra, 2003).

La legitimación de la "normalidad" se llevó a cabo mediante la identificación de la persona "anormal" o con deficiencias, algo que justificó que la segregación, la marginación y la institucionalización de las personas con discapacidad se convirtiese en una práctica común (Van Drenth y Myers, 2011). Esto intensificó los procesos de marginación y la institucionalización de los niños y adultos con discapacidades físicas y mentales hasta mediados del siglo XX.

A finales del siglo XX los centros de educación especial siguieron siendo espacios específicos donde se escolarizaba al alumnado con discapacidad intelectual, física o sensorial y continuaban sirviendo *para reforzar y legitimar, aún más si cabe, la exclusión social a la que se veían sometidas estas personas* (Torres, 2008:89).

La integración que se llevó a cabo se centró en la ubicación física parcial o total de los estudiantes con discapacidad en las escuelas ordinarias. Este alumnado fue insertado en contextos ordinarios, generalmente sin el apoyo necesario que le habría permitido su plena participación, y la integración tomó diferentes formas que fueron desde la segregación parcial, escolarizado en centros de educación especial en combinación con el centro ordinario, hasta la escolarización completa en las escuelas ordinarias, donde se llevaban a cabo apoyos en clases especiales y actividades de grupo segregadas (Polat, 2011).

El aula de educación especial en centro ordinario es una modalidad de escolarización que comenzó a darse en la década de los ochenta, creándose unidades de estas características en centros ordinarios en las poblaciones alejadas de las grandes ciudades, o muy lejanas a centros de educación especial. De esta manera se generaba un recurso específico, dentro de un colegio ordinario, para dar respuesta al alumnado con discapacidad y, a la vez, permitía que pudiesen compartir algunas actividades con el resto de compañeros del centro, como recreos y momentos de interacción en descansos, excursiones, actividades extraescolares o complementarias e, incluso, algunas materias con contenido curricular Ruiz (2007).

Que exista un aula de educación especial en el centro ordinario no supone que las prácticas que se den sean inclusivas, o se realicen interacciones periódicas entre el alumnado del aula de educación especial y el resto de compañeros del centro. La dirección de los centros debe tener en cuenta, entre otros factores, el lugar donde se establezcan

las instalaciones del aula de educación especial (Ramírez, 2010), o la forma de planificar los momentos y espacios donde se pueden llevar a cabo acciones inclusivas con el alumnado escolarizado en ellas (Pérez, Guillén, Pérez, Jiménez y Bonilla, 2008). Para ello, todas las acciones que se lleven a cabo en centros con unidades de estas características deben estar programadas, especialmente aquellas actividades que repercutan en la inclusión de su alumnado (Leal, 2010).

Las escuelas inclusivas tienen una serie de características que le son propias, donde la gestión escolar juega un papel importante. En primer lugar, la inclusión se entiende como un problema de origen político y social que no se limita al centro escolar. Asimismo, comparten factores como la motivación inicial de la comunidad educativa para generar la inclusión en el centro, el trabajo en equipos colaborativos entre los alumnos y entre el profesorado, y la voluntad de luchar para mantener las prácticas inclusivas. Por último, cabe mencionar que en el interior de estas instituciones, las diferencias entre los estudiantes y el propio personal docente se perciben como un recurso que imprime un valor agregado a la comunidad escolar (Kugelmass y Ainscow, 2004). En este sentido, García y Marchena (2013), explican la diferencia entre el modelo de educación especial, con un discurso tradicional enfocado hacia el déficit y las dificultades de aprendizaje, y el modelo que respalda la educación inclusiva, centrado en un discurso sobre el potencial de aprendizaje, basado en las capacidades del alumnado. Por ello, la dirección adquiere relevancia en los aspectos señalados ya que la inclusión es un conjunto de procesos que requiere necesariamente la especialización de la dirección que debe asumir el cambio, *y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas* (Booth y Ainscow, 2002: 21).

Dicho cambio se centra, en muchas ocasiones, en la falta de recursos que posibilite

a los profesionales educativos la respuesta a la diversidad, incluyendo en ésta al alumnado con discapacidad intelectual. Esto hace que el discurso se desvíe del trabajo en el aula, a través de la mejora de las prácticas de enseñanza, y se aleje de la organización del centro (García, 2012). La búsqueda de recursos es una cuestión más, que no tiene necesariamente que estar ligada a responder a la diversidad puesto que la creación de una cultura inclusiva, la mejora de la enseñanza por parte de los docentes y la colaboración por parte de los integrantes de una comunidad educativa tienen una mayor repercusión en la inclusión del alumnado (Ainscow, 1995).

En España, con la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo de 2006, se mantiene la idea de desarrollo del principio de participación en los centros de todos los miembros de la comunidad educativa y se explicitan los márgenes de actuación del equipo directivo. Con la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (2013) se aminora ésta y se le encomienda al director, el aprobar los proyectos, las normas y la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado en relación con la planificación y organización docente. Con la LOMCE (2013), se ve reforzada en cuanto a la capacidad de gestión de la dirección de los centros, confiriendo a los directores una mayor toma de decisiones y responsabilizándolos del proyecto educativo del centro. Además, les da la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión. Ello implica que el director o directora de un centro debe:

- tener la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno.
- mejorar la oferta educativa y metodológica del centro.
- utilizar los recursos públicos de forma eficiente.
- mejorar los resultados del centro.

- contemplar la atención a la diversidad.
- establecer cooperación entre centros.
- creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido.

La Ley Canaria de Educación (2014), en relación al Plan Estratégico de Atención a la Diversidad (PEAD), explicita que para ello los centros dispondrán de autonomía pedagógica, organizativa y de funcionamiento en el desarrollo del currículo y será el propio centro, el que, partiendo de las necesidades específicas, elaborará proyectos educativos adaptados a la realidad de cada centro y de su contexto desde la perspectiva inclusiva, así como planes de actuación para la respuesta al alumnado con necesidades educativas. Asimismo se establece que cada centro decidirá las medidas a adoptar, aplicarán estrategias de flexibilización en el aula que afecten al desarrollo del currículo, en especial a las adaptaciones curriculares y a la adquisición y evaluación de competencias básicas.

El objetivo del trabajo que desarrollamos se centra en conocer los enfoques educativos de la dirección de los centros objeto de estudio en referencia al modelo tradicional y el inclusivo en las unidades de educación especial, teniendo en cuenta la concepción de los directores y determinados aspectos explicitados en el documento del centro denominado PEAD. De ahí que el enfoque dado por los entrevistados y el análisis de documento de centro, nos permitirá acercarnos a la realidad de la situación en los centros para captar similitudes y elaborar generalizaciones.

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra y fases del estudio

Se lleva a cabo un estudio de caso múltiple en dos centros de secundaria, con modalidad de aula de educación especial, seleccionados mediante muestreo intencional, teniendo en cuenta una serie de criterios que nos permi-

tieran tomar casos donde los datos recogidos pudieran garantizar la saturación y calidad de la información. Respecto a los centros, entre los criterios se encontraban el acceso a las fuentes para realizar la investigación que, con posterioridad, permitiese profundizar en los aspectos clave del estudio. Respecto a los centros, entre los criterios se tuvo en cuenta que los:

- Directores tuviesen una amplia trayectoria como docentes y gestores de centros educativos de secundaria.
- Centros respondieran a características diversas entre sí, estando uno de ellos ubicado en un núcleo poblacional de más de 300.000 habitantes y el otro en un entorno rural o urbano, de menos de 100.000 habitantes.
- Centros tuviesen modalidad de aula de educación especial en centro ordinario. Señalar que uno de los centros tiene dos aulas de educación especial, en lugar de una, ya que solo tres centros de la comunidad autónoma donde desarrollamos la experiencia cumplen esta característica.

Esto nos proporcionó como resultado la selección de dos centros que cumplían estos requisitos: uno situado en un contexto capitalino (centro I), y otro situado en un entorno no capitalino con dos unidades de educación especial (centro II). Tras dicha selección se llevo a cabo un proceso de negociación para el desarrollo de la investigación con los gestores de las instituciones mencionadas.

2.2. Instrumentos

En paralelo al proceso de selección de la muestra, se diseñó la entrevista optándose por un formato semi-estructurado que le permitiera al investigador indagar en la declaración de los entrevistados. De ahí que la secuencia y la formulación de preguntas recogidas en la misma, diesen la oportunidad de flexibilizar el proceso teniendo en cuenta la dinámica de cada sujeto entrevistado

dando la posibilidad de recopilar de manera extensa las ideas y concepciones relevantes, pudiendo realizar cuestiones de interés para la investigación. Esta tarea se realizó en varias fases teniendo en cuenta la literatura y las consideraciones prácticas de expertos que tuvieran relación con la gestión educativa en el sistema educativo. En consecuencia el instrumento final que se utilizó en el estudio responde a cinco bloques fundamentales:

1. Datos bibliográficos de las personas entrevistadas.
2. Concepciones sobre la inclusión que tienen los participantes de la investigación.
3. Orientación que tienen sobre la respuesta a la diversidad.
4. La colaboración de los gestores entre profesionales.
5. Concepciones de los directores sobre la escolarización ordinaria.

También se realizó un análisis documental sobre el Plan de medidas de Atención a la Diversidad (PAD), teniendo en cuenta aquellos aspectos referidos a la modalidad de escolarización del aula de educación especial, los proyectos vinculados a estas unidades y la labor de los agentes del centro.

2.2. Procedimiento de tratamiento de la información

Se informó a los entrevistados sobre el carácter de la entrevista y para qué se iba a llevar a cabo, también se explicaron los términos sobre la confidencialidad en el tratamiento, análisis y difusión de los datos recabados.

Así mismo, en una reunión previa, se solicitó consentimiento para poder grabarlos con el objetivo de no perder información. Por último, se planifica el calendario de recogida de datos con los participantes, acordando el lugar y fecha de la realización de la entrevista con la finalidad de asegurar una cita donde se pudiera llevar a cabo con un tiempo suficien-

te para los participantes, y de la aportación del documento de partida que necesitábamos para acercarnos al modelo de las aulas de educación especial de los centros objeto de la investigación PAD (Plan de medidas de Atención a la Diversidad).

Se solicita a ambos centros el Plan de medidas de Atención a la Diversidad (PAD) a ambos centros con la finalidad de contrastar la información con el enfoque que se mantiene en los documentos. Con el análisis documental, nos hemos centrado en la información relativa, no solo a la concepción que predomina en la modalidad de escolarización de los centros objeto de estudio en relación a la inclusión educativa de su alumnado, sino para acceder al conocimiento de los objetivos establecidos para el aula de educación especial. Resaltar la relevancia de de las medidas recogidas para tal efecto en el Plan de integración elaborado en los centros que también establece los aspectos referidos a las aulas de educación especial.

2.3. Análisis y validez de la información

Las características de los datos, su naturaleza y el gran volumen de información que se recaba en el proceso de investigación, generan una gran complejidad en el proceso de análisis de los datos (Rodríguez, Gil y García, 1996). En este trabajo se toma como referencia los pasos de estos autores en relación al análisis a través de la reducción de los datos y/o la simplificación de las evidencias para tener una información manejable. Se realiza el tratamiento y análisis con el sistema de categorías previo que resulta del proceso de elaboración del instrumento y se clasifica en casillas (Boronat, 2005). Aun así, el proceso de categorización originó nuevas entradas que siguieron la estrategia de carácter inducido que se realizó al finalizar el proceso.

El desarrollo de la triangulación posibilita profundizar y aclarar los constructos que se desarrollan en un estudio eliminando los

sesgos (Goetz y Lecompte, 1998). Para que la fase de triangulación sea efectiva se debe contrastar la estrategia de recogida de datos de la investigación (Shaw, 2003). Por este motivo, se procedió con la técnica de validez a través del sujeto entrevistados (Albert, 2006, Woods, 1989) de forma que tenían a su disposición las transcripciones del proceso para que los entrevistados pudiesen manifestar su conformidad o matizar sus concepciones. Al finalizar se realizó un proceso de triangulación con el Plan de medidas de Atención a la Diversidad (PAD) para realizar el contraste de los datos.

3. HALLAZGOS OBTENIDOS

En relación a los hallazgos de los centros objeto del estudio expuesto, podemos evidenciar que las concepciones de los directores sobre la diversidad en lo relativo a la planificación de acciones relativas a estas áreas, presentan modelos opuestos del enfoque de la educación especial, referidos por García y Marchena (2013), al igual que la demanda de recursos necesarios para atender al alumnado.

El Plan de medidas de Atención a la Diversidad (PAD) del centro I, aunque hace breves referencias al aula de educación especial no tiene un enfoque determinado en relación a esta modalidad de escolarización y exterioriza las medidas de manera global de forma que abarca a todo el alumnado del centro. La perspectiva del documento analizado no presenta matices de diferenciación entre el alumnado del centro, agrupa a todo el alumnado, incluyendo al del aula de educación especial, sin que se establezcan objetivos referentes a esta unidad. La directora del centro despliega sus argumentos en línea con lo establecido en el documento, señalando que el alumnado del aula de educación especial tiene quizás más recursos y atención que otro alumnado del centro, argumentando que la diversidad tiene que ver con todo el alumnado y no solo con los de esa unidad. Al res-

pecto expone un ejemplo hacia las políticas educativas.

No disponemos de los suficientes recursos para tener las mismas oportunidades, no solamente el alumnado del aula de educación especial, sino un tema que a mí me preocupa muchísimo, es el alumnado que no tiene informe psicopedagógico ya sea de aula de educación especial o ya sea de necesidades educativas, y sin embargo no tiene ni recibe la misma atención incluso que este alumnado. (DR1/R/AVI).

Esta postura se vuelve crítica hacia las políticas educativas, ya que la directora concibe que la falta de apoyos por parte de la administración no le permite atender a todo el alumnado, aunque el centro establezca medidas en documentos como el PAD y se esfuerce por dar respuesta a esa diversidad, señalando que requiere unos recursos que en estos momentos no se dan.

Yo lo que planteo es que la administración tendría que pensar en cómo hacer también un esfuerzo presupuestario para otros alumnos que no tienen informe psicopedagógico, porque no se les ha hecho o porque son informes psicopedagógico-psicológico. (...) son informes fundamentalmente de tipo social de la familia del entorno donde vive, que también tendrían que haber informes de ese tipo, no se destina presupuesto alguno para esos chicos. (DR1/R/AVI.)

Este planteamiento hacia una concepción de atención a la diversidad entendida como la respuesta que debe darse a todo el alumnado, queda recogida en el documento señalando que el PAD debe abordar tanto la atención educativa al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), como al alumnado que, no presentando estas necesidades, requiera determinadas medidas y recursos orientados a responder a sus necesidades educativas y a la consecución de las competencias básicas y

de los objetivos de las etapas que conforman la enseñanza básica.

En referencia a la participación del alumnado del aula de educación especial con el resto de los compañeros, la directora nos explica que no existe un proyecto vinculante entre ambos. Este tipo de participación y apoyo entre ambos queda relegado a acciones extraescolares o actividades puntuales que lleva a cabo el centro.

Solo cuando hacemos salidas conjuntas o actividades de días determinados, por ejemplo del día del libro, de comercio justo, en ese sentido sí que hay ayuda de voluntarios que están con ellos y les ayudan. (DR1/LAN/AVI).

Aunque en el PAD se da la posibilidad de actuaciones voluntarias, no queda definido cómo se realizan ni por parte de quién. Sin embargo, sí se explicitan determinadas medidas para mejorar la participación y relaciones del alumnado que, con el objetivo de mejorar la convivencia, se conforman como modalidades estratégicas para fomentar el apoyo del alumnado mediante la tutoría entre iguales, la tutoría entre compañeros de diferentes edades y la tutoría por inversión de roles. Esta última modalidad, donde el alumnado con necesidades educativas tutoriza al alumnado de aula ordinaria, es defendida durante la entrevista por la directora del centro afirmando que las experiencias llevadas a cabo han tenido un resultado positivo, sobre todo con alumnado ordinario con problemas de conducta.

Otras experiencias que hemos hecho son, algunos alumnos del centro que están en estancia dentro del aula de educación especial, no siempre es al revés, también hacemos que alumnos de fuera del centro estén en el aula de educación especial un día, dos días, que el alumno de aula ordinaria se meta dentro del aula de educación especial. Esas han sido para mí de las experiencias más importantes y gratificadoras, sobre todo especialmente con alumnado muy problemáticos, muy disruptivos, alguno pequeño, su estancia en aula de

educación especial *le ha cambiado muchísimo. Esas fueron experiencias muy bonitas, pero no se conocen.* (DR1/BE/AVI).

Aun así explica que se debe tener en cuenta el enfoque que se quiera imprimir a este tipo de experiencias, puesto que el aula de educación especial es una modalidad que separa e incide en las posibilidades de profundizar en las relaciones que se dan cuando la actividad se realiza de manera contraria, es decir, haciendo que el alumnado del aula ordinaria participe en el aula de educación especial. Por ello, expone que es necesario tener claro qué se quiere de esa unidad de escolarización y cómo puede favorecer la inclusión de su alumnado y las relaciones con el resto de la comunidad.

(...) la experiencia me demuestra que el aula de educación especial depende de cómo se gestiona y de cómo la propia dirección del centro quiere utilizarla como un recurso más de integración de ese modelo educativo que teóricamente está plasmado en el proyecto educativo del centro (...) (DR1/L/AVI).

En este tipo de gestión también entra en juego la figura del tutor del aula de educación especial como recurso para mejorar la respuesta a la diversidad. El PAD expone algunas medidas sobre la formación del profesorado del centro en relación a la atención de todo el alumnado, aunque en ocasiones se afirma que es la tutora de esta modalidad de escolarización la que participa en el aula con otros profesionales para mostrarles estrategias que les permitan abarcar a todo el alumnado, aunque no se encuentren los alumnos del aula de educación especial, de manera que se vean capaces de trabajar de una manera inclusiva. *“Si el profesorado lo ve y apuesta por esa integración, el profesorado se encarga de generar en el aula un clima de aceptación”* (DR1/D/AVI).

Desde el Centro II, al analizar los Objetivos planteados en el PAD relacionados con las aulas de educación especial, observa-

mos que existe un esfuerzo por fomentar la adquisición de habilidades instrumentales y promover conocimientos básicos, adquiridos durante la etapa de primaria, afianzando las habilidades comunicativas, la capacidad de razonamiento y resolución de problemas de la vida cotidiana, así como el desarrollo de la creatividad de los alumnos.

Entre ellos destacan *objetivos* vinculados a la participación del alumnado en la vida del centro. Estos están enfocados a fomentar la participación de los/as alumnos/as en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta: la vida doméstica, utilización de servicios a la comunidad y disfrute del ocio y tiempo libre, entre otros.

Se aprecia que en las opiniones vertidas por el director está presente esta meta, aunque en el análisis de sus palabras se detecta cierto pesimismo cuando expone, desde un punto de vista inclusivo, que desde el centro no se pueden abarcar otros contextos:

Por lo tanto el sistema de inclusión educativa creo que es necesario, aunque no suficiente, porque habría que promover que esa inclusión llegue a otros espacios donde no llega el centro educativo, como pueden ser los espacios de ocio y tiempo libre del alumnado, los espacios de contacto con familia, los espacios de área social, como puede ser la calle etc. En esa medida, yo creo que es necesaria pero no suficiente. (DR2/L/AVI).

Desde el centro, según recoge el PAD, se centran en afianzar y desarrollar las capacidades de los alumnos, en sus aspectos físicos, afectivos, cognitivos, comunitarios y de inserción social, promoviendo el mayor grado posible de autonomía personal y de integración social. Al respecto, el *director* explicó que es importante tratar cada uno de esos aspectos, aunque incidía en el afectivo o emocional más que en ningún otro.

Hay cuestiones mínimas, como el saludar, que yo sé que se prepara al alumnado. Se le busca para que el saludo sea una constante de empatía con los demás. Sin embargo,

creo que transgrede mucho más allá de las expectativas de un saludo formal, y algunos saludan emocionalmente, que no es cuestión de un aprendizaje, un hola, un adiós, unos buenos días, sino una cuestión de compartir momentos de empatía y de emociones. Eso tiene variables como el humor, el saludo formal no constituye por convencionalismo, no acepta el humor, tiene importantes rasgos emocionales psicomotrices, que para ellos son muy significativos, como es el contacto físico. Estamos en una cultura cada vez más anglosajona, en el sentido de mantener la distancia, el "Keep your distance" de los pueblos nórdicos, de mantener cierto reparo, no me puedes tocar. (...) Con contacto físico, no me refiero a tocar solamente, sino me refiero a mirar, me refiero a pararte, me refiero a sonreír, me refiero a otro tipo de contacto físico más que el propio entendimiento de tocar. (DR2/BE/AVI).

Este énfasis en la importancia del contacto y las relaciones se refleja en el PAD a través de un Plan de Integración que da relevancia al alumnado del centro, al profesorado de aula ordinaria y a las familias en relación con los alumnos del aula de educación especial. Referente al alumnado del centro, el documento expone que es necesario fomentar actitudes en el alumnado "normalizado" y dotarlo de procedimientos adecuados para el trato y la comprensión de las necesidades de los compañeros del aula de educación especial.

Para el director, el trabajo de las actitudes de todo el alumnado tiene relevancia en el centro. Es importante comenzar esa labor lo antes posible a través de actividades donde el alumnado del aula de educación especial se involucre y sea visible.

(...) participan en las jornadas de acogida al alumnado que viene de sexto de primaria. Participan muy favorablemente, porque al menos los dos o tres últimos años se han integrado, nos han acompañado a visitar los centros de primaria y a trabajar en una sección que desarrolla el alumnado ayudante con los alumnados de sextos de primaria,

destinado sobre todo a minimizar el miedo que supone el cambio de etapa, ellos también participan. (DR2/BE/AVI).

Aunque el documento no concreta las acciones, esta contribución del alumnado del aula de educación especial en las jornadas de acogida es una de las actividades que queda recogida en el Plan de integración del PAD, tratando de fomentar la participación a través de eventos y actividades con el resto del alumnado: semana cultural, salidas complementarias, cuentacuentos, obras de teatro, conciertos o actividades que propongan los distintos proyectos del centro.

Hallamos que en el PAD se limita la inclusión en el aula ordinaria por motivos temporales, al señalar que este tipo de acciones comenzará con unas materias determinadas, Música y Educación Física, pudiéndose ampliar a otras áreas en función de las características del alumnado y las posibilidades de horario. Al respecto, el director se muestra crítico dando a entender que la organización escolar puede afectar al proceso de inclusión de este alumnado.

Por qué nos sometemos a una rutina de ritmos, por ejemplo, por qué una clase tiene que durar lo que dura otra clase, por qué existe lo que son las horas de clase, por qué no hay procesos de manera que sean más ricos en experiencia (...). Todo esto quizás hay que pensarlo de otra manera y mejorarlo, pero no sé si va a poder llegar a ser. ¿Desde dónde se podría hacer? (DR2/C/AVI).

En el centro también se promueve que en las distintas áreas donde se trabaje algún tema relacionado con la discapacidad, desde la perspectiva biológica, filosófica o lingüística, entre otras, se pueda colaborar con las tutoras y auxiliares del aula de educación especial para trabajar con el alumnado y el profesorado del aula ordinaria. De esta manera se trata de trabajar transversalmente la inclusión y, a su vez, dar pautas de actuación con el alumnado para mejorar su participación.

Esta coordinación entre profesores, aulas y alumnado es resaltada por el *director* como una acción bastante valorada en el centro, donde las tutoras de aula de educación especial encuentran un apoyo recíproco en el resto de participantes del centro.

Los compañeros del aula de educación especial como profesionales son muy admirados, cuando hablan se les escuchan, cuando hablan desde la dimensión a la atención a la diversidad, que suele darse en zonas en las que es difícil resolver situaciones complejas en el plano educativo. Son bastante escuchados, bastante comprendidos e incluso generan procesos de aprendizaje en los demás, esto es importante. (DR2/D/AVI).

4. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

El análisis del Plan de Medidas de Atención a la Diversidad (PAD) de los dos centros, respecto a la planificación y el diseño de las acciones relacionadas con el aula de educación especial, han evidenciado un escaso tratamiento documental sobre esta modalidad de escolarización en uno de los centros. Esto nos lleva a recordar a las afirmaciones de Leal (2010) en las que advierte que debe existir en los centros una planificación que contemple las acciones que repercutan en la inclusión del alumnado de las aulas de educación especial en centros ordinarios, donde se reflejen las actuaciones que se lleven a cabo en el aula ordinaria y el papel que juega el resto de personas de la comunidad escolar.

La dirección del centro I enfatiza la falta de recursos para atender a la diversidad sin obtener respuesta de la Administración y concibe el aula de educación especial como una modalidad segregadora utilizada, en ocasiones y de manera temporal, para trabajar con alumnado ordinario que tiene conductas disruptivas. Este enfoque, por un lado, está respondiendo a un concepto restringido del término diversidad que puede transmitirse a aquellos docentes de aulas ordinarias que no

tengan una conceptualización clara de lo que esto conlleva. Cabrerizo y Rubio (2007) reflejan que responder a la diversidad es algo que va más allá de la atención a las necesidades educativas especiales.

Respecto a la crítica que hace este equipo directivo sobre la demanda de recursos, García (2012) explica que el afán por esa búsqueda de apoyos limita el enfoque del centro, olvidando su cometido en el desarrollo de estrategias para mejorar las prácticas de enseñanza y gestionar la organización de la respuesta a la diversidad. Responder a la diversidad no tiene por qué estar asociado a la búsqueda de recursos o a la lucha por conseguirlos, los esfuerzos deben centrarse en la mejora de la enseñanza, creando una cultura inclusiva y trabajando en la forma en que el centro, y los agentes implicados, dan respuesta a la diversidad (Ainscow, 1995).

El equipo directivo del centro II centra su discurso en el afán de potenciar en el alumnado del aula de educación especial las competencias que le permita prosperar con autonomía en el instituto pero también en su entorno próximo. Coincide este posicionamiento con el de Kugelmass y Ainscow (2004) cuando advertían que la inclusión es un problema político y social que no se limita al centro escolar, aunque desde éste se puedan sentar las bases para formar una sociedad inclusiva.

Otra afirmación expresada por la dirección del segundo instituto hizo referencia a cuestiones relacionadas con aspectos organizativos y prácticas de aula, basadas en la flexibilidad, que permitirían una mayor adaptación a las características de todo el alumnado. Esta reflexión se sitúa en la perspectiva de Booth y Ainscow (2002) sobre el análisis crítico de políticas y prácticas inclusivas que debe asumir la dirección de las escuelas para mejorar el aprendizaje y la participación del alumnado. La inclusión es algo más que incluir a los alumnos que estaban fuera.

Desde la dirección de este mismo equipo directivo se ha recalcado, acercándose a las argumentaciones de la Educación Inclusiva, la importancia de desarrollar cuestiones afectivas y emocionales con todo el alumnado del centro y no solo con los que asisten al aula de educación especial, todo ello con el objetivo de que estos alumnos sean mejor percibidos y se sientan más incluidos. Ainscow (2005) subrayó que se debe encontrar diversas formas de educar de manera que los estudiantes comprendan que la diversidad es algo positivo.

Como conclusión, no hay coincidencias ni en el posicionamiento de los equipos directivos ni en lo relativo a la planificación y desarrollo de lo que hay que hacer con el alumnado del aula de educación especial en los centros. El PAD del centro I no recoge ningún aspecto relativo a estas aulas. Se prioriza la respuesta de manera genérica a todo el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. La participación de estos chicos y chicas con el resto de la comunidad escolar tampoco está planificada en el PAD, tan solo hay referencia a la posibilidad de diseñar actividades extraescolares, puntuales o voluntarias, creándose un marco muy genérico para ello. El PAD del centro II, por el contrario, hace explícito unos objetivos relacionados con competencias que debe desarrollar este alumnado. Además, cuenta con el diseño de un plan de integración dirigido a estos grupos, en el que se percibe que el esfuerzo de la inserción social recae no solo sobre los que tienen discapacidad sino que se reparte con el alumnado de las aulas ordinarias y el profesorado.

Por ello, es necesaria la planificación de las acciones y metas que se proponen los centros en el Plan de medidas de Atención a la Diversidad. En los documentos del centro debe resaltarse qué tipo de participación tendrá el alumnado del aula de educación especial, cómo se llevará a cabo, cuáles son los objetivos que se pretenden y el papel que tendrá la comunidad educativa en esa pla-

nificación. La dirección de los centros debe fomentar la participación e implicación del profesorado de las aulas ordinarias en el proceso educativo del alumnado de estas unidades, especialmente en las acciones inclusivas, teniendo como apoyo a los profesionales del aula de educación especial.

Como limitación se debe tener en cuenta el corte cualitativo de la investigación, aunque profundiza en aspectos importantes referentes al enfoque y la dirección de los centros, no permite una generalización a otros contextos que no tengan similares características, aunque aporta algo de luz a la comprensión del problema y a plantear perspectivas de mejora.

5. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (3), 5-20.
- Albert, M. (2006). *La investigación cualitativa; Claves teóricas*. Madrid. McGraw Hill.
- Booth T. y Ainscow M. (2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boronat, J. (2005) *Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (5), 157-174.
- BOC. (20014) Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.
- BOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- BOE (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Cabrerizo, J y Rubio, M. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid. Pearson..
- Casanova, M (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid. Wolters Kluwer.

- García, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (3), 213-229
- García, C. y Marchena R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 44 (246), 6-25.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2004) Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (3), 133-141.
- López, A. y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Pérez, L.; Guillén, A.; Pérez, M.; Jiménez, I. y Bonilla, M. (2008). *La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*. Sevilla. Consejería de Educación.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31 (1), 50-58.
- Ramírez, C. (2010). ¿Cómo se organiza la enseñanza en un centro específico o aula específica de educación especial?. *Temas para la educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (8). Recuperado en <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7182.pdf>.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, J.; Rodríguez, A.; Artiles, J.; Aguiar, M. y Alemán, J. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *Educar*. 49 (1), 105-12.
- Ruiz, E. (2007). Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 24, 2-13.
- Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa*. Barcelona. Paidós.
- Sola, T.; López, N. y Cáceres, M. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, (345), 83-110.
- Van Drenth, A. y Myers, K. (2011) Normalising childhood: policies and interventions concerning special children in the United States and Europe (1900-1960). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 47 (6), 719-727.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.

**¿ES EL GÉNERO
UNA CATEGORÍA PERTI-
NENTE EN LOS PROCESOS DE
MEDIACIÓN FAMILIAR? Ana M^a Val-
divielso Gómez pág. 9. EL PAPEL DE
LA FIGURA MASCULINA EN LA IGUAL-
DAD Julio Matos Falcón pág. 19. LA
CUSTODIA COMPARTIDA Y EL PLAN PA-
RENTAL COMO CO-CONSTRUCCIÓN
DEL EQUIPO PARENTAL EN PROCESOS
DE MEDIACIÓN FAMILIAR Fermín
Romero Navarro pág. 35. DESARRO-
LLO PROFESIONAL DEL EDUCADOR
SOCIAL EN LAS MEDIDAS DE
MEDIO ABIERTO Diana López
Estupiñán pág. 49. MODELOS
CONTRAPUESTOS DE GES-
TIÓN EDUCATIVA EN RES-
PUESTA A ADOLESCEN-
TES CON DISCAPACI-
DAD INTELECTUAL
Josué Artilles Rodrí-
guez Josefa Ro-
dríguez
Pulido .
pág.
63**