

IPSE-ds

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

9

IPSE-ds

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

Equipo de Dirección:

Manuel de Armas Hernández

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Educación.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Carne Panchón Iglesias

Professora titular de la Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona.
Vicerectora d'Administració i Organització, Universitat de Barcelona.
Vicepresidenta del CIAB Institut Infància i Adolescència de 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 2016. Volumen 9

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 Luí

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

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, Luí

(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

LÓPEZ MARTÍN, Enrique

(CARM). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

LOSADA LÓPEZ, José Luí

(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

Jefe de Sala del Tribunal Superior de Justicia de Canarias

SÁEZ DÍAZ, Guillermo

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

SÁNCHEZ ASÍN, Antonio

(UB) Facultat d'Educació. 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

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Trinidad

Fundación Diagrama Intervención Psicosocial

EVALUADORES/AS EXTERNOS

ANGUERA ARGILAGA, Ma. Teresa

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jorge

(UO) Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo

JÓDAR ORTEGA, Capilla

(ULL) Universidad de La Laguna

MEDINA FERNÁNDEZ, Óscar

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

SUMARIO

PARTICIPACIÓN EFECTIVA Y EJERCICIO RESPONSABLE DE LOS DERECHOS DEL MENOR COMO CIUDADANO

Blanca Barredo Gutiérrez pág. 11

UNA VISIÓN HOLÍSTICA DESDE LA RESPONSABILIDAD DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR A LA GESTIÓN ENTRE ADMINISTRACIONES PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Teresa Cambra Sánchez pág. 21

VISIÓN JURÍDICA Y SOCIAL DE LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

M^a del Pilar Tintoré Garriga pág. 34

AMOR Y NORMAS CLARAS PARA UNA VINCULACIÓN SEGURA. O ¿DEJAMOS A NUESTROS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL PAÍS DE NUNCA JAMÁS?

Maria-Eulàlia Palau del Pulgar pág. 42

EL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO Y DE LA NIÑA. EL DEBATE IDEOLÓGICO A TRAVÉS DE LAS DENOMINACIONES: ¿NIÑO/NIÑA? O ¿MENOR?

Carlos Sánchez-Valverde Visus pág. 55

LA VIOLENCIA FILIOPARENTAL EN EL CONTEXTO DE LA VIOLENCIA FAMILIAR

Ana María Peligero Molina pág. 69

PARTICIPACIÓN EFECTIVA Y EJERCICIO RESPONSABLE DE LOS DERECHOS DEL MENOR COMO CIUDADANO

Blanca Barredo Gutiérrez

Universidad de Barcelona (UB); abogada. Ilustre Colegio de la Abogacía de Barcelona (ICAB)
blancabarredo@ub.edu

Resumen:

Los menores no sólo son titulares de derechos sino, también, son sujetos de responsabilidades o deberes y las instituciones deben garantizar que conozca sus derechos, los procedimientos para defenderlos y las obligaciones que asumen como ciudadanos activos. Ello, obedece a la concepción de los menores como ciudadanos de derecho. La Ley Orgánica 8/2015 de Protección Jurídica del menor introduce, en el capítulo III, título I, la rúbrica «Deberes de los menores», en el que, desde la concepción de los menores como ciudadanos, se les reconoce como corresponsables de las sociedades en las que participan y, por tanto, no sólo titulares de derechos sino también de deberes. Se regulan los deberes de los menores en general y en los ámbitos familiar, escolar y social en particular: respeto a la familia, corresponsabilidad en el cuidado del hogar, respeto a las normas de convivencia en los centros educativos, respeto a los recursos y las instalaciones públicas, etc.

La infancia y adolescencia debe tener la capacidad y aptitud para asumir y cumplir con las obligaciones y responsabilidades inherentes a la titularidad de esos derechos en todos los ámbitos de la vida, tanto familiar, social como escolar. La sociedad, la escuela y las instituciones deben establecer normas, procedimientos y redes bien definidas para garantizar que el menor conozca sus derechos y pueda ejercer su participación en todas las actividades que le afecten como la familiar, sanitaria, de ocio, social, comunitaria y política.

Palabras Clave:

Participación – derechos - responsabilidades - garantías – ciudadanía,

INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene como objetivo describir y analizar la evolución de la participación efectiva y el ejercicio responsable de los derechos del menor como ciudadano tomando como eje de análisis los referentes legales publicados. Se hace una revisión de los textos legales promulgados en los últimos años y analiza detenidamente los cambios que se han producido en algunas de las dimensiones más importantes de la participación y del ejercicio de los derechos del menor como ciudadano.

Para ello, se recurre a un enfoque cualitativo y la estrategia fundamental de recogida de datos es el análisis documental de los referentes legales en nuestro país y otros documentos adicionales. Se contrastan los datos obtenidos con dos grupos de discusión formados por profesionales de diferentes ámbitos.

Las reflexiones de este estudio se dirigen a resituar los referentes legales en los contextos educativos y sociales en los que se pro-

mulgaron, a la vez que mostrar los puntos comunes y divergentes existentes entre ellos.

El grupo de investigación sobre Bienestar i derechos de la infancia y adolescencia del instituto de ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona ha podido comprobar, analizando los datos obtenidos de los grupos de discusión, la existencia de una elevada preocupación por el grado de participación de la infancia y adolescencia como ciudadanos activos. Preocupa el nivel de conocimiento de sus derechos, de las estructuras y los procedimientos para ejercerlos. También quedó patente, una falta de coordinación entre las distintas instituciones que deben canalizar la participación y permitir e incentivar un ejercicio responsable de sus derechos y deberes.

1. ALGUNOS ASPECTOS CLAVE DE LA PARTICIPACIÓN EN CONVENCIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1989)

La palabra “participación” aparece explícitamente en la convención y el derecho a participar lo encontramos en el artículo que dice:

- “Los Estados Parte reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y las artes.
- Los Estados Parte respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

Podemos afirmar que la Convención introduce un gran cambio, ya que hace a los menores de 18 años protagonistas de su propia vida y, por lo tanto, deben participar en todas las decisiones que le afectan. Ese derecho a participar, expresar su opinión y a ser escu-

chado implica una manera nueva de relacionarse con los adultos y a la vez un cambio de actitud de ambos que deben aprender a escucharse. Para que ese derecho de participación sea efectivo, la sociedad civil debe crear nuevos espacios tanto formales como informales y establecer canales de comunicación o fortalecer los existentes. Es importante que las opiniones de los menores se escuchen, se tengan en cuenta y se canalicen para que puedan materializarse en la vida social, la escuela o la familia.

La convención promueve los siguientes tipos de participación:



Fig. tipos de participación

- a) La política significa una intervención en los procesos de la vida política que les afectan.
- b) La ciudadana supone la participación en asuntos públicos donde deliberan y tienen representación en espacios de convivencia democrática
- c) La recreativa es promovida para el desarrollo personal. Es de carácter lúdico.
- d) La comunitaria implica una contribución a la vida social, en el entorno en el que viven.
- e) La familia permite la participación a través de sus opiniones en la realización del proyecto familiar.

La convención sobre derechos del niño concreta, en sus artículos 12, 13, 14, 15, el derecho del niño a expresar su opinión en todos los asuntos que le afecten:

- a) En el artículo 12, declara «1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. 2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño».
- b) El artículo 13, nos habla del derecho a la libertad de expresión: «(...) ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño».
- c) El artículo 14 consagra «el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión»
- d) Por último, el artículo 15 afirma «el derecho a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas».

Lo interesante es que incluyen derechos que en principio antes estaban reservados a adultos y que es un instrumento vinculante.

Sin embargo, después de veinte siete años, el ejercicio de esos derechos, deja mucho de ser una realidad. El reconocimiento legal y teórico no ha ido acompañado de medidas suficientes en su implementación para que pueda ser efectivamente ejercido. Parece que nuestra sociedad le cuesta creer y aceptar que los niños y los adolescentes puedan y deban participar.

Esto nos lleva a pensar que estamos ante una aceptación retórica del derecho a la participación infantil y no ante su asunción plena y comprometida. Parece, pues, que nues-

tra sociedad no acaba de creerse demasiado que los niños pueden y deben participar. Otra restricción en el desarrollo de esos derechos es la noción de madurez y su correlación con la idea de capacidad de obrar. La atribución de la capacidad para el ejercicio de los derechos resulta restrictiva. La restricción se hace de forma indirecta con el derecho de familia que otorga a los padres el cuidado de los menores dejándolos subordinados y con el derecho en general excluyendo a los niños y adolescentes de algunos derechos.

Con respeto a la opinión de los menores, la libertad de expresión, de pensamiento, conciencia, de religión, de asociación, celebrar reuniones pacíficas, se observa que, en una mayoría de ocasiones, las decisiones se toman sin considerar las opiniones de los niños y niñas. Las legislaciones ha fueron modificadas para garantizar que se tenga en cuenta su opinión, pero los mecanismos, procedimientos que aseguren esta expresión de sus opiniones siguen siendo insuficiente. Debemos argumentar que los niños y adolescentes son ciudadanos y, como tales, no podemos restringir su derecho a la participación y por ello seguiremos trabajando para que sea una realidad.

1.1 ¿Garantiza España la participación de los menores?

Veinte años después de la aprobación de la LO 1/1996 de Protección Jurídica el Menor, se reforma el sistema jurídico de la infancia y adolescencia con dos normas básicas, la Ley 26/2015 y la Ley Orgánica 8/2015 que introduce los cambios necesarios en aquéllos ámbitos considerados como materia orgánica, al incidir en los derechos fundamentales y las libertades públicas reconocidos en los artículos. 14, 15, 16, 17 y 24 de la Constitución Española.

Las modificaciones más importantes afectan a la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor, el Código Civil, la Ley de Adopción Internacional, la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Un total de veintiuna normas quedan afectadas por la reforma.

La nueva legislación española introduce criterios recientes que debemos tener en cuenta por lo que se refiere a la participación. Por ejemplo, el reformado artículo 2 de la LO 1/1996 nos habla de tener en consideración los deseos, sentimientos y opiniones del menor. Otro elemento que debemos incorporar, en defensa del interés superior del menor, hace referencia a respetar las garantías procesales, en particular el derecho a ser informado, oído y escuchado. Establece una ponderación que se hará en base a criterios como la edad y la madurez del menor.

1.2 ¿Cómo se define el interés superior del menor?

Desde la entrada en vigor de la nueva normativa, las instituciones públicas y privadas, los profesionales, los operadores jurídicos han de valorar el “interés superior del menor” en todas las acciones y decisiones que les conciernan. La concreción de “interés superior del menor” la hace el artículo dos de la Ley orgánica de Protección Jurídica del Menor. Se da al concepto un contenido triple: como derecho sustantivo, principio general de carácter interpretativo y norma de procedimiento.



Fig.: contenido triple del interés superior del menor

1.3 criterios de interpretación

La determinación del interés superior del menor en cada caso ha de basarse en las circunstancias concretas, pero también en una serie de criterios reconocidos por el legislador que deben ser tenidos en cuenta y ponderados en función de diversos elementos. Así, en primer lugar, el renovado art. 2 de la LO 1/1996 establece determinados criterios específicos a tener en cuenta:

- la satisfacción de las necesidades básicas del menor, tanto materiales, físicas y educativas como emocionales y afectivas.
- La consideración de sus deseos, sentimientos y opiniones, así como su derecho a participar progresivamente, en función de su edad, madurez, desarrollo y evolución personal, en el proceso de determinación de su interés superior.
- La conveniencia de que su vida y desarrollo tenga lugar en un entorno familiar adecuado y libre de violencia.
- La edad y madurez del menor.
- La preservación de la identidad
- La necesidad de garantizar su igualdad y no discriminación por su especial vulnerabilidad,
- La necesidad de estabilidad de las soluciones que se adopten.

1.4 Elementos de ponderación

La ley instituye unos criterios generales para ponderar teniendo en cuenta elementos generales, valorados en su conjunto conforme a criterios de necesidad y proporcionalidad. La medida que se adopte en el interés del menor no puede restringir o limitar más derechos que los que ampara.

Tenemos los siguientes elementos de ponderación:

- La edad y madurez del menor.

- La necesidad de garantizar su igualdad y no discriminación por su especial vulnerabilidad, ya sea por la carencia de entorno familiar, sufrir maltrato, su discapacidad, su orientación e identidad sexual, su condición de refugiado, solicitante de asilo o protección subsidiaria, su pertenencia a una minoría étnica, o cualquier otra característica o circunstancia relevante.
- El irreversible efecto del transcurso del tiempo en su desarrollo.
- La necesidad de estabilidad de las soluciones que se adopten para promover la efectiva integración y desarrollo del menor en la sociedad, así como de minimizar los riesgos que cualquier cambio de situación material o emocional pueda ocasionar en su personalidad y desarrollo futuro.
- La preparación del tránsito a la edad adulta e independiente, de acuerdo con sus capacidades y circunstancias personales.
- Aquellos otros elementos de ponderación que, en el supuesto concreto, sean considerados pertinentes y respeten los derechos de los menores.

En la adopción de medidas y decisiones que tenga por objeto a los menores, concurren frecuentemente otros intereses legítimos como el de los progenitores, familiares o de terceros. En este caso, el interés del niño como principio jurídico interpretativo determina que deberán priorizarse las medidas que respondan al interés del menor a la vez que respeten los otros intereses legítimos presentes, en la medida de lo posible, y en caso contrario, debe primar el “interés superior del menor” sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir si bien valorando los derechos fundamentales de otras personas que pudieran verse afectados.

1.5 Garantías del proceso

Otro elemento que ha de intervenir en la defensa del interés superior del menor, hace

referencia a la necesidad de respetar las garantías procesales, en particular: los derechos del menor a ser informado, oído y escuchado, la intervención en el proceso de profesionales cualificados o expertos o la adopción de una decisión que incluya en su motivación los criterios utilizados.

Cualquier medida que afecte a menores comporta que su adopción no sólo deba tener el interés del menor como principio prioritario, sino que, respetando las garantías procesales en general, observe las siguientes garantías:

- Los derechos del menor a ser informado, oído y escuchado, y a participar en el proceso.
- La intervención en el proceso de profesionales cualificados o expertos. En las decisiones especialmente relevantes que afecten al menor se contará con el informe colegiado de un grupo técnico y multidisciplinar especializado en los ámbitos adecuados.
- La participación de progenitores, tutores o representantes legales del menor o de un defensor judicial si hubiera conflicto o discrepancia con ellos y del Ministerio Fiscal.
- La adopción de una decisión que incluya en su motivación los criterios utilizados, los elementos aplicados al ponderar los criterios entre sí y con otros intereses presentes y futuros, y las garantías procesales.
- La existencia de recursos que permitan revisar la decisión adoptada que no haya considerado el interés superior del menor como primordial o en el caso en que el propio desarrollo del menor o cambios significativos en las circunstancias que motivaron dicha decisión hagan necesario revisarla. Los menores gozarán del derecho a la asistencia jurídica gratuita en los casos legalmente previstos

2. ¿SE RESPETAN EL DERECHO DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA A SER OÍDA Y ESCUCHADA?

Los artículos 9 y 10 de la ley orgánica de Protección jurídica del menor precisa el derecho del menor ser oído y escuchado sin discriminación alguna por edad, discapacidad o cualquier otra circunstancia, tanto en el ámbito familiar como en cualquier procedimiento administrativo, judicial o de mediación en que esté afectado. Introduce el término “madurez” en sustitución de “juicio” que se utilizaba anteriormente y se establece que en todo caso los menores tienen suficiente madurez a los doce años cumplidos.

La expresión “madurez” se utiliza para identificar a los niños y niñas que tengan capacidad suficiente para involucrarse en la participación en la toma de decisiones atinentes a su persona. Es evidente, que es importante y fundamental la implantación de mecanismos objetivos para determinar y definir que supone el término “madurez” referido a niños y niñas. Algunos profesionales reclaman una definición legal del término “madurez”. El argumento es que, en ausencia de criterios objetivos, cada juez puede valorar la madurez según un criterio personal y subjetivo. No olvidemos que nuestra legislación optó por marcar la edad de 12 años como criterio objetivo que se aplica a todos los niños y niñas.

Además, para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a ser oído deberían establecerse criterios de en qué momento y cómo dar la información a los menores y sus padres. Convendría que los profesionales encargados de informar y asistir al menor en sus actuaciones fuesen especialistas cualificados.

Valoramos positivamente y supone un avance garantizar que el menor tenga acceso a la asistencia jurídica gratuita, pero no es suficiente si no va acompañado del apoyo técnico y emocional que requiere. Por otro lado, es imprescindible habilitar espacios adecua-

dos y amables en los juzgados en los que los menores se sientan oídos y en confianza.

En definitiva, en los procedimientos judiciales o administrativos, las comparencias o audiencias del menor debería tener carácter preferente, y se realizarse de forma adecuada a su situación y desarrollo madurativo, con la asistencia, si fuera necesario, de profesionales cualificados o expertos. Estos, han de preservar su intimidad y utilizar un lenguaje que sea comprensible para él, en formato sencillo y adaptado a sus circunstancias. Se le debe informar tanto de lo que se le pregunta como de las consecuencias de su opinión, con pleno respeto a todas las garantías del procedimiento.

En todo caso y cuando tenga suficiente madurez, se garantizará que el menor pueda ejercitar este derecho por sí mismo o a través de la persona que designe para que le represente. La madurez habrá de valorarse por personal especializado, teniendo en cuenta tanto el desarrollo evolutivo del menor como su capacidad para comprender y evaluar el asunto concreto a tratar en cada caso. Se considerará, en todo caso, que tiene suficiente madurez cuando tenga doce años cumplidos.

3. ¿CÓMO GARANTIZAN LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS EL EJERCICIO DE ESTOS DERECHOS?

La modificación del artículo 9 de la L.O.1/1996, con relación a la audiencia del menor fue acompañada de cambios en el Código Civil, en la Ley de Enjuiciamiento Civil y otras disposiciones legales

En relación a este derecho el art. 9 las medidas que acompañan y garantizan este derecho son la posibilidad de:

- Solicitar protección y tutela de entidad pública.

- Requerir asistencia legal y nombramiento de un defensor judicial para reforzar la tutela judicial efectiva.
- presentar queja ante el Defensor del Pueblo o la institución autonómica homóloga.
- Pedir asistencia legal y el nombramiento de un defensor judicial para emprender las acciones judiciales y administrativas necesarias para la protección y defensa de sus derechos e intereses.
- Denunciar ante el Comité de Derechos del Niño en los términos de la Convención sobre los derechos del niño.

Concretamente el artículo establece que para la defensa y garantía de sus derechos el menor no oír a un menor en un procedimiento que le afecte, puede suponer una vulneración de su derecho a la audiencia y la defensa, en los términos del artículo 24 de la Constitución.

4. ¿QUÉ DEBERES TIENEN LOS MENORES COMO CIUDADANOS?

Se introduce un nuevo Capítulo III en el Título I de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del menor con la rúbrica «Deberes de los menores», en el que, desde la concepción de los menores como ciudadanos, se les reconoce como corresponsables de las sociedades en las que participan y, por tanto, no solo titulares de derechos sino también de deberes.

Se regulan los deberes de los menores en general y en los ámbitos familiar, escolar y social:

- a) ámbito familiar: respeto a la familia, corresponsabilidad en el cuidado del hogar. Establece que Los menores deben participar en la vida familiar respetando a sus progenitores y hermanos, así como a otros familiares. En el apartado dos precisa que deben participar y corresponsabilizarse en el cuidado del hogar y en la realización de las tareas domésticas de acuerdo con

su edad, con su nivel de autonomía personal y capacidad, y con independencia de su sexo.

- b) **Ámbito escolar:** respeto a las normas de convivencia en los centros educativos. Los menores deben respetar las normas de convivencia de los centros educativos, estudiar durante las etapas de enseñanza obligatoria y tener una actitud positiva de aprendizaje durante todo el proceso formativo. El apartado dos concreta que los menores tienen que respetar a los profesores y otros empleados de los centros escolares, así como al resto de sus compañeros, evitando situaciones de conflicto y acoso escolar en cualquiera de sus formas, incluyendo el ciberacoso. Los programas educativos deberán implantar el conocimiento que los menores deben tener de sus derechos y deberes como ciudadanos, incluyendo entre los mismos aquellos que se generen como consecuencia de la utilización en el entorno docente de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- c) **Ámbito social:** respeto a los recursos y las instalaciones públicas, etc. Los menores deberán respetar a las personas con las que se relacionan y al entorno en el que se desenvuelven. En el apartado dos de artículo 9 se incluye en particular los siguientes deberes sociales:
- Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todas las personas con las que se relacionen con independencia de su edad, nacionalidad, origen racial o étnico, religión, sexo, orientación e identidad sexual, discapacidad, características físicas o sociales o pertenencia a determinados grupos sociales, o cualquier otra circunstancia personal o social.
 - Respetar las leyes y normas que les sean aplicables y los derechos y libertades fundamentales de las otras personas,

así como asumir una actitud responsable y constructiva en la sociedad.

- Conservar y hacer un buen uso de los recursos e instalaciones y equipamientos públicos o privados, mobiliario urbano y cualesquiera otros en los que desarrollen su actividad.
- Respetar y conocer el medio ambiente y los animales, y colaborar en su conservación dentro de un desarrollo sostenible.

La misma norma establece que los poderes públicos promoverán la realización de acciones dirigidas a fomentar el conocimiento y cumplimiento de los deberes y responsabilidades de los menores en condiciones de igualdad, no discriminación y accesibilidad universal.

Hasta ahora las obligaciones o deberes de los hijos están recogidas fundamentalmente en el art. 155 CC, en el que se dispone: "Los hijos deben:

- a) Obedecer a sus padres mientras permanezcan bajo su potestad, y respetarlos siempre.
- b) Contribuir equitativamente, según sus posibilidades, al levantamiento de las cargas de la familia mientras convivan con ella."

En este artículo en vigor se recogen tres deberes esenciales de los menores:

- a) Deber de obediencia: Los hijos tienen obligación de obedecer a sus progenitores mientras permanezcan bajo su patria potestad.
- b) Deber de respeto: Los hijos están obligados a respetar a sus padres siempre, incluso cuando ya se haya extinguido la patria potestad por emancipación o mayoría de edad.
- c) Deber de contribuir equitativamente al levantamiento de las cargas de la familia mientras convivan con ella.

Se introduce otro deber como es el de asumir y cumplir los deberes, obligaciones y responsabilidades inherentes a la titularidad y ejercicio de los derechos que tienen reconocidos en todos los ámbitos de la vida: familiar, escolar y social.

Se trata de una obligación general que incide en la necesaria correlación derechos-deberes. En este sentido es importante tener en cuenta que el interés superior del menor que proclama la Convención de los Derechos del Niño en su art. 3 y que la Ley Orgánica de Protección del Menor incorpora en su art. 2, pasa también por la asunción y cumplimiento de deberes en estos ámbitos.

5. CONCLUSIONES

La práctica del derecho de participación necesita una cultura de acercamiento diferente. La regulación legal supone una garantía y un impulso, pero no es suficiente. El reconocimiento del derecho de participar de los niños parte de su consideración como sujetos de derechos y no sólo como personas a proteger, tal como recoge la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, aprobada en 1989.

El Estado español ratificó la Convención el 21 de diciembre de 1990 y ésta entró en vigor el 5 de enero de 1992 y, a partir de ese momento, es obligación legal del Estado velar por su aplicación. Esto implica vigilar por este reconocimiento de los niños como personas con derecho a participar y expresar sus opiniones en los asuntos que les afecten.

Cataluña, en este sentido, ha sido pionera, ya que incluyó en su marco legislativo elementos propios este derecho en la Ley 8/1995, del Parlamento de Cataluña, de atención y protección de los niños y adolescentes. El artículo 5 de esta Ley ya reguló este derecho de expresar la opinión de los niños en todos aquellos asuntos que les afecten y el derecho a buscar, recibir y difundir información de acuerdo con su desarrollo, y se

establecer la necesidad de que las administraciones públicas hagan publicaciones adecuadas para facilitar esta información. La ley también reguló la promoción del asociacionismo infantil. En el marco normativo catalán de participación infantil, tenemos que hablar también de la ley 14/2010, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia, aprobada por unanimidad por el Parlamento de Cataluña, representa una apuesta muy importante para fomentar y promover la participación de la infancia y la adolescencia. La novedad radica en la incorporación a su título el concepto de oportunidades, que en el preámbulo define como «los nuevos caminos que se deben abrir y que deben permitir a los niños y los jóvenes su pleno desarrollo como ciudadanos. Se ha optado por una visión de los menores como agentes activos del tráfico jurídico. Ya no son objetos pasivos de protección sino son individuos autónomos con madurez y aptitud para tomar decisiones.

El preámbulo de la ley catalana 14/2010 de 27 de mayo de los derechos y las oportunidades en la infancia y adolescencia refleja de manera remarcable esta nueva filosofía. Los aspectos que tienen más relación directa con la participación y el reconocimiento de la plena ciudadanía de los niños establecen en tres apartados de esta Ley: los principios rectores (Título I, Capítulo II), los derechos y libertades civiles y políticos (Título II, Capítulo I) y los aspectos de planificación y coordinación en el que se establecen los consejos de niños (Título I, Capítulo III). En cuanto a los principios rectores, hay señalar los siguientes: el interés superior del niño o adolescente (art. 5) , el derecho a ser escuchado (art. 7), la ciudadanía activa (art. 11) , fomento y apoyo de las relaciones intergeneracionales (art. 14) , ejercicio de los derechos propios de los niños y adolescentes (art. 17) y finalmente un apartado sobre los deberes y responsabilidades, en el que se señala que los niños y los adolescentes deben asumir los deberes y las responsabilidades que les corresponden de acuerdo con el reconocimiento de sus capa-

idades para participar activamente en todos los ámbitos de la vida (art. 18).

Quando la legislación catalana habla de oportunidades, habla de nuevos caminos que deben permitir al menor su pleno desarrollo como ciudadano.

A nivel estatal, la Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor comentada en este artículo, en su exposición de motivos, se refiere a los niños «como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás»

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección de la infancia y adolescencia y Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección de la infancia y adolescencia, se publicaron con el fin de mejorar los instrumentos, de ser un referente para las comunidades autónomas y lleva a cabo una profunda reforma del sistema de protección de menores. La ley orgánica pretende incidir en los derechos fundamentales y las libertades públicas reconocidos en los artículos 14,15,16,17 y 24 de la constitución. Su vocación es convertirse en un instrumento transversal y supone modificaciones importantes de la ley orgánica de Protección Jurídica del Menor, el Código Civil, y la Ley de Enjuiciamiento Civil.

No sirve de nada la previsión de mecanismos o instrumentos legales si el menor como individuo y ser autónomo no es consciente de sus derechos y sus deberes como ciudadano. Esto implica velar por este reconocimiento de los niños niñas como personas con derecho a participar y expresar sus opiniones en los asuntos que les afecten, por una cultura de creación de ese espacio de participación y por una toma de conciencia de los menores de sus derechos con sus correspondientes deberes y responsabilidades. El menor debe ser contemplado como un individuo con opi-

niones propias que habrán de ser atendidas en consonancia con su capacidad y madurez.

Finalizaré mis reflexiones recordando una recomendación de la convención sobre los derechos del niño: "(...) Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad."

Tal como recoge la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, el reconocimiento del derecho de participar de los niños parte de su consideración como sujetos de derechos y no sólo como personas a proteger.

6. NORMATIVA UTILIZADA

Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, 1989.

Ley 8/1995 de atención y protección de los niños y adolescentes (Cataluña)

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor

Ley 14/2010 de 27 de mayo de los derechos y las oportunidades en la infancia y adolescencia (Cataluña)

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección de la infancia y adolescencia

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección de la infancia y adolescencia

UNA VISIÓN HOLÍSTICA DESDE LA RESPONSABILIDAD DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR A LA GESTIÓN ENTRE ADMINISTRACIONES PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Teresa Cambra Sánchez

Inspectora de Educación del Consorcio de Educación de Barcelona.
tcambra@xtec.cat

*Los derechos humanos son sus derechos. Tómenlos. Defiéndanlos. Promuévanlos. Entiéndanlos e insistan en ellos. Nútranlos y enriquezcanlos. . .
Son lo mejor de nosotros. Denles vida.*

Kofi Annan

Resumen:

El artículo ofrece en una primera parte, un resumen a modo de síntesis sobre los principales recursos educativos para atender la diversidad en Cataluña, que abarca desde los del propio centro educativo a los recursos externos facilitados por la Administración Pública para dar respuesta adecuada, al mandato superior de garantizar la educación para todos.

En una segunda parte se aborda cómo desde los distintos sectores de la sociedad, desde el ámbito local al autonómico, se puede establecer un trabajo en red cualificado para remover todos los impedimentos para que los niños y jóvenes puedan realmente acceder a la educación.

Palabras clave:

Cohesión social, educación, trabajo en red, diversidad, institución escolar.

Desde la Convención de los Derechos del Niño en 1989, muchos países del mundo han plasmado en sus legislaciones los derechos acordados. Es en su aplicación, donde podemos observar distintos problemas que no hacen tan clara y directa su aplicación, y a veces incluso, podría decirse que existe una cierta o notoria dejación de deberes.

Intentaremos en este artículo analizar algunos aspectos clave, especialmente en lo que concierne al ámbito educativo en relación con otros sectores sociales.

Para empezar detallamos a continuación las tres fases del Programa mundial para la educación de los derechos humanos de la UNESCO.

<p>Primera etapa (2005-2009) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos</p> <p>La primera etapa (2005-2009) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos se centró en los sistemas de enseñanza de primaria y secundaria. (...) El Plan de Acción para esta primera etapa fue elaborado por un amplio grupo de profesionales de la educación y los derechos humanos de todos los continentes; en él se propone una estrategia concreta y orientación práctica para la implementación de la educación en derechos humanos a nivel nacional.</p>
<p>Segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos</p> <p>El Consejo de Derechos Humanos en su resolución 12/4 (1° de octubre de 2009) decidió que la segunda etapa del Programa Mundial (2010-2014) se centrará en la educación en derechos humanos en la enseñanza superior y en los programas de capacitación sobre derechos humanos para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar a todos los niveles.</p>
<p>Tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos</p> <p>El Consejo de Derechos Humanos, en su resolución 24/15 (8 de octubre de 2013), decidió centrar la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos en el refuerzo de la aplicación de las dos primeras etapas y la promoción de la formación en derechos humanos para los profesionales de los medios de comunicación y periodistas.</p>

Tabla 1

Fuente: Naciones Unidas. Derechos humanos. Oficina del Alto Comisionado. <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>

Como se puede observar en las tres etapas del programa, se encadenan y coordinan diversos focos de atención: La inclusión en los planes de estudio del marco conceptual de los derechos humanos en una primera fase. Una segunda etapa que concierne a la formación de docentes para que tengan un conocimiento de ellos, en su formación inicial, y finalmente, en el tercer periodo (2015-2019) se implica directamente a los profesionales de los medios de comunicación.

Esta gradación, ya es un indicador importante sobre las necesidades y los problemas detectados para su implementación y la necesidad de difusión a través de los media, ya que a pesar de existir toda una legislación al respecto, a menudo se incumple y conviene recordarla.

Existe un amplio marco legal en España para la protección del menor, en el respeto de sus derechos, y concretamente contiene el espíritu de la Convención de los Derechos del Niño. Ha habido voluntad política y legislativa de dar respuesta a este mandato. Si se analizan las leyes, todas dan una firme

respuesta al bien superior del menor y son muy garantistas de estos derechos. Por tanto, ¿Dónde existen las dificultades? ¿Qué es lo que no hacemos bien?

Analicemos el primer estadio: La institución escolar.

La escuela es uno de los primeros peldaños donde se detectan situaciones de riesgo o de poca adaptación de nuestros alumnos al sistema educativo. La primera actuación prioritaria es dilucidar si las razones son académicas o no. Nos situaremos en un primer momento en las causas escolares.

Existen dificultades de diagnóstico de nuestros alumnos en las aulas porque es justo decir que esta es una tarea compleja actualmente: ¿Se trata de alumnos con dificultades cognitivas? ¿Quizás las causas son de bloqueo emocional? ¿Tal vez tienen alguna patología de salud mental no detectada? ¿Sabemos reconocer un disléxico o un alumno con Síndrome de Asperger? ¿Los problemas surgieron a raíz de la separación de

los padres? Existe casi la necesidad social de etiquetar cada alumno, para poder abordar la solución. Ello en parte es cierto, pero intentaremos dar una visión positiva de este hecho.

Es necesario tener una visión global para tomar perspectiva y poder analizar con el detenimiento requerido cada situación. Imprescindible asegurar que establecer líneas divisorias es prácticamente imposible, porque la realidad de cada niño no es unívoca. La primera decisión fundamental para el docente o equipo docente es poder ver si con una actuación desde el centro se puede solucionar o no el problema.

En primer lugar, señalaríamos a modo de buena práctica la importancia esencial de la acción tutorial. Es básico y fundamental que la institución escolar pueda crear en el aula un espacio de confianza y de seguridad para el alumno. Si ello se consigue, es indudablemente que se logra con una auténtica comunicación con el alumnado. En consecuencia, se van a evitar múltiples ocasiones de riesgo, miedo y tristeza que a menudo observamos con creciente aumento en los casos de bullying en las escuelas. Frustraciones, problemas de relación graves, desatención de los más jóvenes son signos de identidad que están acaeciendo últimamente y que llevan a reflexionar tanto a docentes como a progenitores sobre qué está sucediendo. Al menos, en el ámbito escolar se debe trabajar a modo de un sencillo ejemplo, con contenidos muy funcionales tanto en primaria como en secundaria sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño o los Derechos de las Personas con Discapacidad. También es esencial, primordial y vital introducir en las escuelas los procesos de mediación o de prácticas restaurativas. Siempre es mejor trabajar desde el diálogo que desde el castigo o la punición. Ello no solo es una recomendación de los ámbitos educativos, sino también desde sectores judiciales.

Una vez, se ha establecido un clima de institución escolar positivo, se deben analizar los motivos por los que un alumno no apren-

de. Obviamente entraríamos en dos ejes nucleares: qué debe y de qué modo aprender un alumno.

Sobre el QUÉ, existe un amplio debate social y organizaciones como la OCDE, la Unión Europea o la UNESCO efectúan recomendaciones diversas.

Son muy conocidas las evaluaciones realizadas por OCDE y que cada curso escolar emite los resultados a nivel mundial. A modo de ejemplo citamos el informe anual Education at a glance (http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en;jsessionid=8kj2sdfri4lko.x-oecd-live-02). Estas evaluaciones ofrecen un tipo de cuestiones que hacen reflexionar de forma notoria a los docentes con la finalidad que las enseñanzas y el modo en que las impartan, sean significativas para los alumnos, lo que se viene conociendo como aprendizaje competencial versus un aprendizaje memorístico o vacuo que no va ser útil para el ciudadano, aunque el término "útil" debiera matizarse mucho, porque hay saberes que no tienen una utilidad inmediata, pero son imprescindibles para el saber de las personas.

Asimismo, es importante señalar el grupo DeSeCo de OCDE que definió de forma clara las competencias del ciudadano en el magnífico documento de obligada lectura: La definición y selección de competencias clave. (http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf)

La Unión Europea también ha dado directrices y recomendaciones curriculares que en general, han sido incorporados en los distintos currícula de los países miembros, entre ellos España.

Mostramos a continuación los objetivos básicos de educación que se han fijado en Europa con horizonte de 2020, extraídos del documento marco, Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)

Objetivo estratégico no 1:

Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos.

Continuar el trabajo relativo a:

- Las estrategias relativas al aprendizaje permanente: completar el proceso de aplicación de las estrategias nacionales de aprendizaje permanente, prestando especial atención a la validación de la enseñanza y la orientación no formal e informal.
- Marco europeo de cualificaciones: de acuerdo con la Recomendación de abril de 2008 del Parlamento Europeo y del Consejo (1), relacionar todos los sistemas nacionales de cualificaciones con el marco europeo de cualificaciones antes del final de 2010 y apoyar la utilización de un enfoque basado en los resultados del aprendizaje en cuanto a niveles y cualificaciones, procedimientos de evaluación y validación, transferencia de créditos, programas de estudios y aseguramiento de la calidad.

Desarrollar la cooperación relacionada con:

- La ampliación de la movilidad del aprendizaje: trabajar conjuntamente para suprimir gradualmente los obstáculos a la movilidad del aprendizaje y ampliar sus oportunidades a escala europea y mundial, tanto para la enseñanza superior como para los demás niveles educativos, con inclusión de nuevos objetivos y de instrumentos de financiación, al tiempo que se tienen en cuenta las necesidades particulares de las personas con discapacidades.

Objetivo estratégico no 2:

Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y de la formación.

Continuar el trabajo relativo a:

- Aprendizaje de idiomas: posibilitar que los ciudadanos se comuniquen en dos idiomas, además de su lengua materna, fomentar, cuando proceda, la enseñanza de idiomas en la educación y en la formación profesionales, así como para los educandos adultos, y ofrecer a los migrantes oportunidades para aprender la lengua del país anfitrión.
- Desarrollo profesional de profesores y formadores: centrarse en la calidad de la enseñanza de los nuevos profesores y en su apoyo al inicio de su carrera y en aumentar la calidad de las oportunidades de desarrollo profesional permanente de profesores, formadores y demás personal docente (por ejemplo, el que se encarga de funciones directivas o en actividades de orientación).
- Gobernanza y financiación: Promover la agenda de modernización para la enseñanza superior (incluidos los programas de estudios), y el marco de aseguramiento de la calidad de la educación y la formación profesionales y desarrollar la calidad de los medios asignados, incluido el personal, al sector del aprendizaje de adultos. Fomentar políticas y prácticas basadas en datos reales, haciendo especial hincapié en el establecimiento de la viabilidad de la inversión pública y, cuando proceda, privada.

Desarrollar la cooperación relacionada con:

- Las aptitudes básicas en lectura, matemáticas y ciencias: investigar y difundir las buenas prácticas vigentes y las conclusiones de la investigación en materia de capacidad de lectura entre los escolares y extraer conclusiones sobre formas de elevar los niveles de alfabetización en toda la UE. Intensificar la cooperación existente para mejorar la enseñanza de las matemáticas y las ciencias en los niveles superiores de la educación y la formación, y reforzar la enseñanza de las ciencias. Se necesitan acciones concretas para mejorar el nivel de las aptitudes básicas, incluso las de los adultos.
- «Nuevas cualificaciones para nuevos empleos»: garantizar que en los procesos de planificación de la educación y la formación se tenga suficientemente en cuenta la evaluación de los futuros requisitos en materia de cualificaciones y que éstas correspondan a las necesidades del mercado laboral.

<p>Objetivo estratégico no 3:</p> <p>Fomentar la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.</p>
<p>Continuar el trabajo relativo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Los abandonos prematuros de la educación y formación: reforzar los planteamientos preventivos, establecer una cooperación más estrecha entre los sectores de la educación general y de la formación profesional, y suprimir los obstáculos que impiden a los que abandonan prematuramente la escuela regresar a la educación y a la formación. <p>Desarrollar la cooperación relacionada con:</p> <ul style="list-style-type: none"> — La educación preescolar: fomentar el acceso equitativo y generalizado, y reforzar su calidad y el apoyo a los profesores. — Los migrantes: desarrollar el aprendizaje mutuo de prácticas idóneas en materia de educación de los educandos de origen inmigrante. — Los educandos con necesidades especiales: Fomentar la educación inclusiva y personalizada mediante un apoyo oportuno, la determinación precoz de las necesidades especiales y servicios bien coordinados. Integrar los servicios en la educación escolar principal y garantizar itinerarios de educación y formación adicionales.
<p>Objetivo estratégico no 4:</p> <p>Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.</p>
<p>Continuar el trabajo relativo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Las competencias transversales clave: de conformidad con la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 2006 (1) 13, tener más en cuenta las competencias transversales clave en los planes de estudio, la evaluación y las calificaciones. <p>Desarrollar la cooperación relacionada con:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Las instituciones que favorezcan la innovación: alentar la creatividad y la innovación mediante el desarrollo de métodos específicos de enseñanza y aprendizaje (incluidas la utilización de las nuevas herramientas de las TIC y la formación de los profesores). — Las asociaciones: desarrollar asociaciones entre los centros de educación y de formación y las empresas, los institutos de investigación, los agentes culturales y las industrias creativas, y promover un triángulo del conocimiento que funcione adecuadamente.

Tabla 2

Como puede observarse los objetivos son muy ambiciosos y se establecen para el 2020. Anteriormente se fijaron los del 2010 en la conocida Estrategia Lisboa, aunque se incumplieron, pero lo cierto es que los documentos que publican están muy bien elaborados y aportan aspectos clave especialmente en el ámbito de la cohesión social.

En cualquier caso, la auténtica revolución actualmente en las escuelas se centra más en

la metodología, con especial énfasis en las nuevas tecnologías. Con ello, se puede adecuar el currículum a los alumnos con altas capacidades, pero también para los alumnos con serias dificultades. Una clase menos magistral, más abierta, comprensiva con los alumnos y atendiendo a cada individuo es lo que se demanda socialmente. El impulso por las nuevas metodologías es amplio en la mayoría de las escuelas y existe una cre-

ciente demanda por parte del profesorado por adquirir esa formación junto a la de las enseñanzas por competencias o estrategias como el trabajo por proyectos. Ello estaría en la línea de los objetivos europeos nº2 (formación) y nº 4 (impulso a las TIC).

Asimismo es creciente la solicitud y la participación de los centros educativos en los programas europeos de Erasmus+, concretamente en sus acciones KA1 y KA2 que en su última edición ofrecen un gran potencial de posibilidades para alumnos y profesores de formación en la movilidad y la construcción siempre compleja de la Unión Europea.

Para los alumnos con más dificultades, se propondrán las adecuaciones curriculares para que integrados en el aula ordinaria puedan seguir con el resto de la clase, pero respetando su ritmo de aprendizaje. Para ello va a ser fundamental la intervención de especialistas en la institución escolar como psicólogos, pedagogos y logopedas, entre otros. Algunos forman parte de las plantillas del cuadro del profesorado, mientras que en otros casos, se trata de especialistas externos que asisten al profesorado en su intervención pedagógica.

Normalmente el documento donde se formalizan los acuerdos curriculares son los Planes Individuales, comúnmente conocidos como PI. Son una herramienta muy útil de ajuste a las necesidades del alumno que le permite tener una experiencia en positivo de sus aprendizajes, ya que se fijan objetivos concretos en relación al alumno y se evalúa conforme a ellos.

Últimamente, al menos en Cataluña, también han empezado a intervenir en las aulas de un modo puntual, los psicólogos clínicos como asesores externos de apoyo al profesorado. La finalidad es obvia, siempre que sea posible mantener el máximo tiempo posible los alumnos en las aulas ordinarias.

A continuación ofrecemos un pequeño resumen de los recursos más notables que se

dispone en Cataluña para atender la diversidad de alumnos:

1. USEE: Unidades de Soporte a la Educación Especial en centros ordinarios tanto en primaria como en secundaria. Es una forma de evitar el centro de educación especial que aísla a ciertos niños y niñas de un entorno normalizado. Con ello se da respuesta al Objetivo estratégico no 3: fomentar la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa de la UE. Es cierto que aún existen los centros de educación especial, pero la tendencia es no crear nuevos centros de este tipo, y la escolarización de alumnos, en estos centros va en dirección de atender a los alumnos que son muy asistenciales. (alumnado con apenas autonomía personal). También se ha iniciado una modalidad nueva de USEE de apoyo clínico, para alumnos de primaria y secundaria, que tienen preservadas las capacidades cognitivas, pero que por razones de diversa índole, presentan conductas muy complicadas en los centros educativos. La virtud del recurso es que son unidades con un máximo de unos diez alumnos y son gestionadas por psicopedagogos. Es un recurso óptimo, ya que permite trabajar con estos alumnos de un modo muy individualizado, lo cual permite muchas veces que se puedan incorporar progresivamente al grupo-clase en todas las horas y que es el objetivo básico del recurso.
2. UEC: Unidades Educativas Compartidas. Para alumnos que en tercero y cuarto de la ESO tienen conductas muy disruptivas y necesitan otro tipo de recurso académico. Estas unidades están ubicadas en centros que ofrecen la enseñanza de algún oficio y trabajan conjuntamente con el profesorado del centro educativo.
3. Proyectos singulares: Es un recurso parecido al anterior, pero el alumno de 3º o 4º de la ESO comparte un tiempo en el centro educativo y un tiempo en una empresa real. Se establece un convenio de

colaboración entre la administración local y autonómica y recibe un seguimiento constante del profesorado del centro educativo. Es una de las experiencias de resultado óptimo en Cataluña y que ha permitido a muchos alumnos absentistas o con problemas, reconducir su motivación por lo estudios. Con esta puesta en práctica, se ha dado respuesta al objetivo 3 de la Unión Europea que ya hemos citado, pero también al Objetivo estratégico no 4: incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

4. Hospital de día. En estos centros de salud se atiende a alumnado de la ESO con problemas de salud mental. Acostumbran a compaginar días en el centro educativo y días en el centro de salud. En el hospital se realizan terapias de grupo y a jornada completa tienen un profesor de secundaria que imparte las áreas del curriculum.
5. Aulas hospitalarias. Son para alumnos de primaria y secundaria que deben permanecer en régimen completo en el hospital y atendiendo al derecho a la educación, la reciben por parte de un docente que también se coordina con el centro escolar.
6. Atención domiciliaria por larga enfermedad. Para alumnos que sufren enfermedad prolongada que no pueden asistir al centro docente durante un período superior a 30 días, y que podrán recibir atención educativa en su domicilio en el tiempo en que no puedan asistir a clase. Un profesor se desplazará a sus domicilios para asegurar la continuidad de sus aprendizajes escolares.
7. Aulas de acogida. Son aulas para alumnos que llegan a Cataluña y que al no conocer la lengua vehicular, necesitan un apoyo para poder seguir los estudios. La medida se aplica tanto en primaria como en secundaria y es un espacio de acogida realmente de muy buenos resultados en lo que concierne a la cohesión social. Con

este recurso también se ha dado respuesta al objetivo núm. 3 de la Unión Europea sobre cohesión social, especialmente en el apartado de “prácticas idóneas en materia de educación de los educandos de origen inmigrante”.

8. IOC (Institut Obert a distància de Catalunya). Se trata de un recurso para la ESO muy excepcional, ya que es enseñanza a distancia para alumnos con agorafobia o situaciones singulares que se analizan con mucho detalle.

Lo más interesante de los recursos explicados es que no se trata de recursos cerrados, sino recursos transversales y abiertos de modo que es posible en la mayoría de los casos un gran flexibilidad para el alumno de un tiempo lectivo entre centro educativo y hospital de día, aula ordinaria/aula USEE, aula ordinaria/aula de acogida, UEC/aula ordinaria, etc. Creemos que es una estrategia creativa y sobre todo porque permite un ajuste al alumno, a la persona de gran riqueza.

En la decisión de este tipo de escolarización singular interviene, el equipo docente, la dirección del centro escolar, los EAP (psicólogos externos del gobierno autonómico) y la Inspección educativa desde la Administración Educativa y fundamentalmente, los padres o tutores legales de los menores.

Vistos los recursos podría parecer que se resuelve de forma óptima el total de alumnos de nuestras aulas. Ciertamente se ha avanzado mucho y se atiende cada vez mejor a los alumnos, pero por otro lado señalaríamos como la mayor urgencia, la necesidad de formación del profesorado en su vertiente inicial y también en la permanente, ya que los cambios sociales son cada vez más rápidos y disponer de una preparación adecuada para atender y formar a nuestros jóvenes, no es tarea sencilla en la época en la que vivimos. Por otro lado, aunque el elenco de recursos es amplio, no llega suficientemente a todos los alumnos que debería; por tanto sería también urgente una mayor inversión pública en

el sector educativo como herramienta eficaz de cohesión social. Una persona integrada en la sociedad es fundamental y el objetivo histórico de cualquier institución escolar.

Hasta este punto, justo en la mitad del artículo hemos abordado cómo atendemos los alumnos desde la institución escolar. En esta segunda parte, estudiaremos cómo podemos acompañar y ayudar a los alumnos con problemas podríamos decir de índole social, desde las instancias administrativas.

Segundo estadio: las Administraciones Públicas

Después de un detenido análisis, si detectamos un alumno que tiene problemas en la institución escolar, que conlleva una situación aparentemente “invisible” que no es de carácter escolar, sino que existe un trasfondo que está alterando al menor, de forma que le impide seguir de forma ordinaria sus estudios, se deberá decidir qué pasos seguir para poder dar respuesta a su problemática a pesar de no ser de ámbito escolar. Recordemos que el Código Civil indica que un maestro debe cuidar un alumno como un buen padre. En cualquier caso, el docente, el equipo docente, las personas implicadas deberán reflexionar sobre el por qué y el cómo actuar. Las responsabilidades con el menor, obligan.

El equipo de docentes detectará la situación e intentará paliarla. Los primeros indicadores externos son casi siempre vistos por el docente, ya que cada día tiene los niños o jóvenes en su aula, y por tanto es actor privilegiado, en la localización del problema. Otros sectores de la sociedad, solo tienen ocasiones esporádicas para poderlo observar, como por ejemplo, los médicos, los servicios sociales, etc. ¿Pero cuál es el motivo por el que el docente a menudo no es capaz de detectar los indicadores de riesgo? Vamos a dar respuesta a la cuestión planteada.

En la formación inicial del profesorado que atiende las aulas de primaria y secundaria en

nuestro país, no se observa la inclusión de una bibliografía amplia, especializada y básica sobre el tema. Es justo decir, que a modo de eje transversal, el currículum ha ido incluyendo estas cuestiones, pero existe una obvia carencia de profundización y concienciación de los derechos humanos en el ámbito educativo. Por otro lado, una cuestión es trabajar los contenidos de los derechos humanos como currículum en las instituciones escolares, y otro asunto es reconocer y actuar, cuando detecta el profesor, una situación de lesión de derechos fundamentales en un menor.

El docente que imparte su docencia en las escuelas de primaria tiene una formación inicial sobre las materias a impartir en las aulas y fundamentalmente, consolida una concreta formación en metodologías pedagógicas aplicadas al aula. Además adquiere una formación importante sobre la tutoría. En educación secundaria, se consigue una formación más especializada en la materia curricular (matemáticas, lengua, ciencias naturales, etc.) y existen mayores carencias en metodologías aplicadas al aula y tutoría, aunque los actuales máster dan una mayor respuesta a estas demandas. La pregunta sería, ¿Es suficiente esta formación?

Desde la práctica diaria se observan diversas insuficiencias, una de ellas importantísima, que consistiría en el conocimiento de los indicadores de riesgo de la infancia, que concretan los derechos fundamentales del menor. El alumno en clase puede presentar indicadores de riesgo como la malnutrición, el desaseo personal, el aburrimiento, la poca motivación, la tristeza; el elenco de indicadores sería amplio. ¿Cuándo es significativo?

Para el docente es difícil de identificar, ya que su formación inicial, no le permite ni detectar el indicador, ni la gravedad de la situación, ni tan siquiera, el tipo de actuación más adecuada para el caso; por tanto, a quién debe comunicar el asunto y cómo proceder. Ahí nos movemos en el peligroso terreno de las intuiciones. En consecuencia, puede darse el caso de la denuncia de una directora

porque un niño tenía un montón de moretones en las piernas, y en realidad, lo único que sucedía era que el niño se caía muchas veces de la bicicleta; mientras que otras veces no se denunció y lo cierto, es que se trataba de un continuo y cruel maltrato de la madre.

De todas formas, cuando existe una situación continuada, y ahí la importancia de la frecuencia de los hechos, el tutor o docente termina por comunicarlo al director y a menudo, de la dirección traslada a la Inspección de educación el caso, para recabar un asesoramiento profesional.

No siempre la Inspección de educación tiene la suficiente formación para atender el asesoramiento, pero cada vez más, va adquiriendo este colectivo profesional una mayor formación, especialmente en el marco legal y en los procedimientos, a veces incluso se deben hacer preguntas de carácter reservado a Servicios Jurídicos de la propia administración para asesorar correctamente a la dirección del centro. Es necesario por tanto, una relación fluida y ágil entre profesionales y un constante acompañamiento por parte de la Inspección en relación a los directivos de los centros escolares.

Las distintas Consejerías han elaborado muchos protocolos que orientan a los profesionales de la educación en cómo actuar, con los indicadores elaborados por los que realmente conocen e identifican estos signos de alerta: los Servicios Sociales. A modo de ejemplo, los protocolos que casi todas las Consejerías de Educación han elaborado en España son:

1. Protocolos de prevención del absentismo escolar.
2. Protocolos de prevención del acoso o maltrato escolar.
3. Protocolo de actuación escolar ante el Ciberbullying.
4. Protocolo de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito educativo.
5. Protocolo de prevención MGF (Mutilación genital femenina).

En estos protocolos es necesario que no se produzcan bucles, es decir, que la información ronde por diversas instancias administrativas sin que se produzca la actuación administrativa deseada.

Uno de los circuitos más viciados puede darse en el protocolo de la prevención del absentismo, en el que el director informa a los servicios sociales (administración local) y a la Consejería de Educación (administración autonómica). Habitualmente la Consejería de Educación traslada el expediente a la Consejería de Bienestar (administración autonómica) y esta a su vez, lo trasmite a los servicios sociales de base (administración local), con lo cual se hace el círculo perfecto para no desencallar la situación. Afortunadamente, estos circuitos se han ido eliminado y cada vez más, se puede observar en el diseño de los protocolos, que queda clara la denuncia a Fiscalía de menores o bien toda una serie de actuaciones intermedias con recursos que pueden alcanzar el éxito sin necesidad de la denuncia a Fiscalía (la solución óptima). Los recursos abarcan desde la ayuda a madres que no valoran la puntualidad o asistencia de sus hijos e hijas en la etapa infantil o de educación primaria o bien, el acompañamiento de integradores sociales para alumnado de educación secundaria. Solo con el diseño de un protocolo se puede ver perfectamente si es eficaz o no la estrategia empleada. Recordemos que es un objetivo básico en la Unión Europea (Objetivo nº 3) el paliar el absentismo escolar o el abandono prematuro de los estudios. Un alumno sin formación, puede ser una persona que sufra exclusión social desde una edad muy temprana.

A pesar de la afirmación que hemos realizado antes, al decir que los que conocen verdaderamente los indicadores de riesgo de un niño, son los técnicos de servicios sociales, también es innegable que cuando se quiere realizar un trabajo sólido y certero sobre este tema, se requiere un escenario coordinado entre un grupo cualificado de profesionales de distintos ámbitos, que cada uno desde su

campo específico, pueda aportar y contribuir con su visión técnica al criterio de conjunto, holístico y eficaz.

Queremos mostrar a modo de buen ejemplo, la publicación en Cataluña de la ORDEN

BSF/331/2013, de 18 de diciembre, por la que se aprueban las listas de indicadores y factores de protección de los niños y adolescentes.

El objetivo de este marco jurídico es el siguiente:

ORDEN BSF/331/2013, de 18 de diciembre, por la que se aprueban las listas de indicadores y factores de protección de los niños y adolescentes. (DOGC. 30.12.2013)

El objetivo principal de la protección pública de la infancia y la adolescencia es la atención de las personas menores de edad en situación de riesgo o desamparo y, según los casos, el apoyo a sus progenitores, tutores o guardadores, incluyendo los acogedores familiares o profesionales que se ocupan de ellos.

Para cumplir esta finalidad, la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia, particularmente en sus títulos III, IV y V, establece los fundamentos del sistema de protección de los niños y adolescentes de Cataluña: el interés superior de la persona menor de edad, que incluye su participación en el proceso de toma de decisiones; la naturaleza jurídico administrativa de la intervención; la proporcionalidad de la intervención, según la gravedad de la situación, concretada en los conceptos de riesgo y desamparo; el carácter técnico de la evaluación y la propuesta de medidas protectoras; la garantía jurídica de los derechos de las personas menores de edad y de sus progenitores, tutores o guardadores; la existencia de un sistema organizado en red, integrado por instituciones y equipos organizados según criterios de competencia jurídica, proximidad territorial y trabajo técnico; la atención específica de los casos de maltrato infantil y abuso sexual; la previsión de un sistema de indicadores y factores de riesgo, desamparo y resiliencia para objetivar y homogeneizar la evaluación técnica, en el marco de las situaciones de intervención previstas por la Ley, y, también, para facilitar el conocimiento de los problemas sociales que motivan la intervención individualizada; el refuerzo del funcionamiento en red por medio del sistema de información y gestión, y el expediente único de protección.

Tabla nº 3

La norma legal organiza las listas de indicadores y factores de riesgo, protección y pronóstico; las listas de indicadores para detectar las situaciones de riesgo y desamparo; y finalmente, las listas de observaciones de

maltrato infantil. Asimismo, establece la distinción entre indicadores, factores de riesgo y factores de protección.

Mostramos un ejemplo extraído de la orden:

INDICADORES DE MALTRATO

Maltrato físico

El niño o el adolescente manifiesta actitudes defensivas o de rechazo ante el acercamiento físico.

El niño o el adolescente informa que los progenitores, tutores o guardadores le han causado alguna lesión.

Hay un informe médico del síndrome del niño sacudido.

Los progenitores, tutores o guardadores utilizan el castigo físico como método habitual de disciplina.

Los progenitores, tutores o guardadores no dan ninguna explicación respecto de la lesión del niño o el adolescente o esta es ilógica o contradictoria.

Los progenitores, tutores o guardadores tratan de ocultar la lesión del niño o el adolescente o proteger la identidad de la persona responsable de la misma.

Tabla n.4

El documento legal es muy completo y merece la pena una lectura atenta, profunda y detenida de todo el documento. Pero no fue lo más relevante la publicación de este documento legal en 2013, a pesar de su innegable valor y esfuerzo por ordenar y clasificar esos ítems, sino que se introdujeron todos los indicadores, factores de riesgo y prevención en un simulador, el RUMI (Simulador del Módulo de Refuerzo a la Gestión de Riesgo) consultable on line (<https://dps.gencat.cat/rumi/AppJava/simulacio/simulacio.html>) y de libre acceso, que permite a cualquier profesional, elegir desde su ámbito laboral (cuerpos policiales, salud, educación y servicios sociales), la situación que ha detectado de posible riesgo de un niño.

Como se indica en el manual de uso, obviamente no pretende substituir el trabajo y criterio de un profesional, pero una vez se han cumplimentado con detalle todos los apartados y subapartados del simulador, ofrece al final la actuación a realizar, es decir, desde considerar que no es un caso de intervención hasta indicar una actuación de urgencia con la correspondiente comunicación oficial a la Dirección General de la Atención al Menor. Esto es evidente que implica que además de introducir el listado de la publicación del Diario oficial, añade un elemento criterial que indica cómo actuar. No es prescriptivo, sino orientativo. Cuando los docentes tienen dudas en cómo se debe proceder y no se tiene el criterio claro sobre la situación, el RUMI es una herramienta muy útil, eficaz y aporta mucha seguridad al director del centro educativo. También es una forma de racionalizar y objetivar la situación, ya que a menudo se tiende a subjetivizar o incluso minimizar los hechos, fundamentalmente por el miedo a denunciar, si es el caso; pero el bien superior del menor merece una atención especial, primordial e inexcusable. Normalmente, después de ejecutar todas las acciones del simulador, como implica un trabajo de diversos profesionales en definir y graduar los hechos vistos, coadyuva también a la certeza en la actuación consciente y responsable a realizar.

En un primer momento, usualmente el centro educativo hace la primera prospección. Ello ayuda de forma notoria a la toma de conciencia de lo que se debe hacer. Este es siempre el primer paso. De todas formas, cuando aparece en la pantalla del simulador que se ha de actuar con contundencia, empiezan a surgir las vacilaciones. La denuncia de estos casos siempre es muy compleja, y surgen muchas dudas: ¿El caso es realmente tan grave para denunciar? ¿Se puede actuar directamente con el protocolo o hay que avisar a los padres? ¿Y si se habla con los progenitores a la espera que no se produzca más el posible maltrato? ¿Se debe notificar el asunto al inspector, a la policía o los servicios sociales? E incluso ¿Y si no se dice nada? No es fácil en estos casos, tener la certeza absoluta de lo que se debe hacer, con lo cual, lo más recomendable es obtener el consenso con otros profesionales, ellos contribuirán a la objetivación del caso y a la tranquilidad de la actuación coordinada de todos los servicios.

Así para cumplimentarlo, se establece una reunión ad hoc de trabajo donde intervienen un grupo de profesionales: tutor, director, inspector, profesional de los servicios sociales, EAP (psicólogo externo del centro), u otros profesionales que conocen la situación a analizar; para poder llegar a una conclusión eficaz. Es bueno y necesario trabajar en red en estos casos con la finalidad que exista unanimidad entre todos los servicios implicados, no solo para acordar conjuntamente la actuación, sino para continuar el seguimiento del caso con la misma coordinación. Ello es clave del éxito. A veces parece que con denunciar la situación es suficiente, pero no es así. Debe haber un reparto de roles entre los profesionales implicados para saber qué sucede a posteriori y mantener la comunicación entre todos. Así en algunos casos, serán los servicios sociales que continuarán informando, pero no necesariamente. A veces, los cuerpos policiales serán los protagonistas de la comunicación.

En estos casos, aunque es evidente que el trabajo en red es la única forma de resolver estos casos complejos, es muy importante saber que no existen dos casos iguales. Analizando con detalle la situación, se puede observar que las combinaciones de los agentes implicados en las situaciones pueden ser muy variados: docentes y servicios sociales, docentes servicios sociales y médicos, docentes, servicios sociales y cuerpos policiales, podríamos continuar, las composiciones pueden ser múltiples y ampliables, mediadores, entidades privadas que intervienen, etc.

Puede suceder que la zona educativa donde se produzca el caso esté dotada de una infraestructura oficial desde la Administración Local o Autonómica o bien que no exista. Los tres requisitos básicos en cualquier caso, para que las administraciones actúen correctamente serían:

1. Garantizar que la coordinación entre servicios. El funcionamiento óptimo es el que las distintas administraciones hayan creado una infraestructura eficaz y compartida por todos los profesionales. En el caso que no exista, asegurar de algún modo que la coordinación se pueda ejercer como por ejemplo un coordinador de parentalidad.
2. Agilizar las estructuras organizativas. Frecuentemente existe mucha descoordinación, a pesar de muchas coordinaciones. El error más usual es que las coordinaciones son bilaterales: el director con el profesional de servicios sociales, los servicios sociales con los servicios médicos, el director con el psicólogo externo de la administración autonómica (EAP), el EAP con los servicios sociales, etc. Es evidente que tal como se puede ver, si se hace de este modo, está garantizada la descoordinación y el gasto público que conlleva es altísimo, puesto que cada tiempo laboral tiene su precio. Es más económico y útil, convocar una reunión con todos los profesionales que posean información funcional o bien tengan capacidad de tomar

decisiones. La experiencia indica que con un par de horas con todos los profesionales que tienen información y los que pueden tomar decisiones es suficiente. No son solo reuniones donde se comparten las informaciones, sino que para ser efectivos, en cada reunión de este tipo se toman acuerdos y a veces es pertinente que un agente actúe, mientras que otro a veces solo dispone de la información. Trabajar en este sentido enriquece y ensancha el campo profesional de todos y obviamente se es más efectivo.

3. Evitar el exceso de protocolos sectorizados. Es usual que cada sector tenga sus propios protocolos y que respondan a leyes de cada ámbito. Es una evidencia que las leyes muchas veces no tienen un corte transversal, con lo cual un ciudadano puede ser abordado por distintas instituciones y con protocolos distintos. También deberían prescindirse de un exceso de estructuras: puntos de encuentro, centros de mediación, etc.

De todas formas, aseguramos desde la experiencia profesional que si existe una forma para poder resolver estas situaciones tan complejas, la única forma de hacerlo es con un trabajo en red, funcionalmente relevante.

Finalmente cabe concluir en que desde las instituciones escolares y desde las responsabilidades de las Administraciones se debe continuar investigando y ahondando en los motivos por los cuales nuestros alumnos tienen dificultades en adquirir aprendizajes o a tener una vida conforme hemos acordado en la Convención de los Derechos del Niño. Y no tan solo desde nuestra geografía, sino con una visión globalizada y mundial, ya que la sociedad del siglo XXI exige esa mirada amplia de solidaridad y cooperación necesaria y urgente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comisión Europea, Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)
- OCDE, Education at a glance. 2016
- http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en;jsessionid=8kj2sdfri4lko.x-oecd-live-02
- OCDE, La definición y selección de competencias clave. http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf
- UNESCO, Programa mundial para la educación de los derechos humanos de la
- Naciones Unidas. Derechos humanos. <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>

VISIÓN JURÍDICA Y SOCIAL DE LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

M^a del Pilar Tintoré Garriga¹

Abogada de derecho de Familia y de la Infancia y adolescencia.
pilartintore@icab.cat

Resumen:

Entre los acuerdos internacionales más relevantes en la defensa de los derechos del niño encontramos la Convención de los Derechos del Niño, según la cual: “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento”. España, ha procedido a reforzar el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, con la promulgación de la Ley Orgánica 8/2015, y la Ley Ordinaria 26/2015, con el objetivo de que los niños y niñas gocen, en el todo el territorio del Estado de una protección uniforme. Cuestiones como la educación, la igualdad, la salud, el derecho a una vivienda digna etc., son principios que hay que proteger para tratar de asegurarles un entorno adecuado, donde sus derechos y necesidades sean respetadas, permitiéndoles expresarse libremente y que su opinión sea tomada siempre en consideración.

Palabras clave:

infancia, pobreza, derecho a ser oído, interés superior.

INTRODUCCIÓN

El 26 de enero de 1990, España firmó en Nueva York la Convención de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea general de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. La CDN es el marco normativo universal que proclama los derechos de la infancia y la adolescencia, y obliga a los Estados parte a adaptar sus legislaciones nacionales según sus principios. En España, con la promulgación de la Ley Orgánica 8/2015 de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, y la Ley Ordinaria 26/2015 de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, no únicamente se ha pretendido a la adaptación de las diferentes normas internas, sino que también se

ha intentado una homogeneización legislativa para que los niños y niñas gocen de una protección uniforme en todo el territorio del Estado, constituyendo una referencia para todas aquellas comunidades autónomas en el desarrollo de su respectiva legislación en materia de infancia.

Es incuestionable que un deber y una obligación jurídica y social es la defensa de los derechos de todos los niños y niñas del mundo, es indiscutible que hay que protegerlos y procurar que todos puedan vivir en un entorno adecuado, donde sus derechos sean siempre respetados y donde todas sus necesidades sean siempre atendidas, pero es evidente que los esfuerzos que desde las instituciones se realizan son insuficientes y hay que seguir

luchando. Es fácil comprobar como cada día, en algún lugar del mundo se vulneran los derechos más básicos de miles de niños y niñas, por lo tanto, hay que intentar que cuestiones como la educación, la igualdad, la salud, el derecho a una vivienda digna, el derecho a la vida, integridad física, a la intimidad, etc. sean principios que no pueden quedar sin cobertura cuando de ello dependa el derecho fundamental de algún niño, niña o adolescente.

VISIÓN JURÍDICA

EL INTERESES SUPERIOR DEL MENOR

Como he comentado, el 18 de agosto de 2015 entró en vigor la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio y la Ley 26/2015 de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Los antecedentes normativos más relevantes de estas leyes se encuentran en el art. 39 de la Constitución Española de 1978 que consagra la protección a la familia y a la infancia, siendo en su apartado 4º donde se establece que “los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”.

La Ley Orgánica 8/2015 de protección a la infancia, pretende constituir un marco integrador y transversal en las políticas de infancia, desde donde conseguir que los menores gocen de una protección uniforme en todo el territorio del estado, constituyendo una referencia para todas aquellas comunidades autónomas que desarrollan su respectiva legislación en materia de infancia.

La existencia de un extenso campo normativo, con diversas disposiciones legales y reglamentarias, junto a propuestas y recomendaciones emanadas, tanto de instancias internacionales (Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas) como nacionales (defensor del Pueblo, Fiscalía general del estado y Comisiones especiales), han llevado al legislador estatal a una amplia modificación

de todos aquellos instrumentos de protección de la infancia existentes hasta la fecha.

Para ello la Ley 8/2015 ha requerido de una amplia y profunda modificación de diversas normas entre las cuales destacamos: la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección jurídica al menor; la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil; y Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia.

En cuanto a los cambios que afectan a las citadas leyes, destacamos en primer lugar los introducidos en la Ley Orgánica 1/1996, en la cual se dota de contenido jurídico al concepto del “interés superior del menor”, siguiendo la recomendación recogida por el Comité de Derechos del Niño en su Observación nº 14 del año 2013.

Dicho principio tiene un triple concepto: desde el derecho sustantivo se protege el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial en cualquier procedimiento; otro aspecto a destacar es el principio jurídico interpretativo fundamental a través del cual si una disposición jurídica admite más de una interpretación, se elegirá la interpretación que satisfaga de manera más efectiva el interés superior del niño; y por último como norma de procedimiento siempre que se tenga que tomar una decisión que afecte a un niño o grupo de niños en concreto, el proceso de adopción de decisiones deberá incluir una estimación de las posibles repercusiones (positivas o negativas) de la decisión en el niño o los niños interesados.

Durante años, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, ha representado el marco regulador de los derechos de los menores de edad, pero los cambios sociales, han obligado a plantearse modificaciones imprescindibles para una mejor protección jurídica de los derechos de los niños.

Han influenciado y contribuido en ello, tanto nuestro Tribunal Constitucional, con la declaración de inconstitucionalidad de cier-

tas resoluciones judiciales que han acabado planteando la necesidad de una adaptación o reforma legislativa de determinadas normas en materia de infancia; o como nuestro alto Tribunal Supremo quien en un claro intento por proteger los derechos de los niños, ha concretado en sus sentencias, el alcance y determinación de ciertos conceptos jurídicos, que por su difícil concreción e interpretación, quedaban al arbitrio de permanecer como indeterminados, y consecuentemente, generar inseguridad jurídica, estoy refiriéndome en este caso al concepto del “interés superior del menor”.

El Comité de Derecho del niño en su Observación general nº 14 (2013) en su apartado 32 promulga que: “El concepto de interés superior del niño es complejo, y su contenido debe determinarse caso por caso, el concepto de interés superior del niño es flexible y adaptable. Debe ajustarse y definirse de forma individual, con arreglo a la situación concreta del niño o los niños afectados y teniendo en cuenta el contexto, la situación y las necesidades personales”

Respecto a este concepto, la Sala de lo Civil del Tribunal Supremo en fecha 13 de febrero de 2015 dictó una Sentencia, que ha servido de base para ayudar a su interpretación, evitando así la problemática que dicho concepto generaba y estaba llevando a disfunciones a la hora de invocarlo, estableciéndose que : el interés que ha de valorarse y considerarse prevalente en estos casos no es un interés abstracto, sino “ el interés de un menor perfectamente individualizado, con nombre y apellidos, que ha crecido y se ha desarrollado en un determinado entorno familiar, social y económico que debe mantenerse en lo posible, si ello le es beneficioso”. Esta definición nos ha permitido dar contenido jurídico a un término indeterminado, ha conseguido que todos los operadores jurídicos analicen caso por caso las circunstancias personales que afectan a un niño o niña concretos, ha conseguido que desde los tribunales se esté trabajando por individualizar el problema

que afecta a un niño, y ha permitido dar una solución muchísimo más adecuada y menos generalista, porque sólo analizando caso por caso, niño por niño, podremos dar una mayor cobertura a sus derechos y una mejor protección a los mismos, tanto socialmente como jurídicamente.

En cuanto a la aplicación de este principio, los tribunales parten por motivar, justificar sus resoluciones de manera que se adapten a la realidad social y personal de ese menor, con el propósito de demostrar que se ha respetado el derecho del niño a que su interés superior se evalúe y constituya una consideración primordial, y para el supuesto de que dicha decisión difiera mucho de la opinión del niño, esta deberá exponerse de forma clara y razonada, explicando con detalle los motivos que han llevado a tal decisión.

Este punto enlaza con la importancia y relevancia que está adquiriendo el derecho a oír y escuchar a los menores en todo aquello que les afecte.

EL DERECHO DEL MENOR A SER OÍDO Y ESCUCHADO

Otra modificación legislativa relevante que España ha llevado a cabo, es la que se refiere al concepto “Derecho a ser oído y escuchado”. En esta modificación legislativa, se han ido analizando conceptos que no acababan de encajar de forma eficaz en nuestro sistema jurídico, así se decide sustituye el término “juicio” por el de “madurez”, siendo este último más acorde con las legislaciones de otros estados, así como con la Convención de los derechos del niño. El artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño establece que “ Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”.

El principio el “derecho a ser oído y escuchado” persigue el dar cobertura de un derecho fundamental del niño a través del cual se le permita expresar libremente su opinión, y a que esta se tenga debidamente en cuenta en todos los asuntos que le afecten. Este derecho incluye, el recibir información en un lenguaje comprensible, siendo en el marco de esa comunicación donde se debería informar al niño sobre el proceso y los posibles servicios y soluciones duraderas que a su problema se le puede dar. A medida que el niño tenga suficiente madurez, y sobre todo siempre que haya alcanzado los 12 años de edad, sus opiniones deberán tener cada vez más peso para poder evaluar de manera correcta cuál es su interés superior. En consecuencia el derecho del niño a ser escuchado es primordial, debiendo ser oído bien directamente o bien por medio de un representante legal, en cualquier procedimiento judicial o administrativo que le afecte.

En cuanto a este último apartado, resulta sorprendente comprobar como la creación de la figura de la representación letrada del menor está resultando complicada de implementar. Todavía resulta de difícil comprensión o encaje que la voz del menor deba ser escuchada. Como protegerlos y a su vez involucrarlos parece el problema principal a la hora de implementar este derecho a ser oídos.

La introducción de esta figura no es nueva, ya el Comité de los Derechos del Niño, que vela por el cumplimiento de los principios de la Convención de los derechos del niño, en su Observación general nº 14 (2013) en su apartado 96 sobre Garantías procesales para velar por la observancia del interés superior del niño establece que: “El niño necesitará representación letrada adecuada cuando los tribunales y órganos equivalentes hayan de evaluar y determinar oficialmente su interés superior. En particular, cuando se someta a un niño a un procedimiento judicial o administrativo que conlleve la determinación de su interés superior, el niño debe dis-

poner de representación letrada, además de un curador o representante de su opinión, cuando pueda haber un conflicto entre las partes en la decisión”, en consecuencia las dificultades nacen del conflicto, entre, como hacer valer sus derechos en un tribunal por sí mismo, como poder oír a un menor sin causarle un perjuicio, como valorar la madurez de ese niño a la hora de tomar en consideración su opinión o deseos. Es decir la colisión de derechos e intereses de esos niños, niñas y adolescentes, es lo que en la actualidad este en debate.

Cuando la Observación nº 14 apartado 54, nos habla de que “ El hecho de que el niño sea muy pequeño o se encuentre en una situación vulnerable no le priva del derecho a expresar su opinión, ni reduce la importancia que debe concederse a sus opiniones al determinar el interés superior” nos lleva a la conclusión de lo importante y primordial que resulta escuchar la opinión de los niños y niñas, y sólo por ello se debería hacer el esfuerzo por encontrar la forma más adecuada que acorde a su edad, les dé esa oportunidad. Es indiscutible que los niños poseen en la mayoría de casos una información relevante que puede resultar trascendental para resolver cuestiones que les afectan, ignorar esa evidencia puede dar lugar, en ocasiones, a la toma de decisiones que en lugar de beneficiar al menor le pueden perjudicar, o lo que es lo mismo pueden tener el efecto contrario.

A las niñas, niños y adolescentes se les tiene que dar la oportunidad de participar y ser más activos en todas aquellas decisiones que les puedan afectar directamente. Para ello es importante que cuenten con espacios adecuados, adaptados a sus edades, y en los que participar, opinar y ser escuchados.

Es comprensible, en cierta medida, pensar que aislándolos de los problemas se les está protegiendo, pero es todo lo contrario. Los niños son los primeros en reclamar ser informados de aquello que les afecta directamente, necesitan saber, para sentirse seguros, necesitan conocer que decisiones se van a

tomar respecto a temas que les afectan directamente, para poder confiar en su entorno. En definitiva necesitan estar informados y ser escuchados, y de esta forma garantizar que se está velando por sus derechos.

Una prueba de que la opinión de los niños y adolescentes es importante, es la visión social y jurídica, que de sus problemas pueden darnos los niños cuando se les escucha, así no deja de sorprender que tras estudios realizados por Martorano et al. (2013) y Bradshaw et al. (2013) en cuestiones como pobreza infantil, se observó cómo en este tipo de situaciones, los niños que sufren estas situaciones, cuando se les pregunta sobre cómo se sienten, se declaran bastante más satisfechos que los de otras sociedades, cuando se les pide que valoren sus vidas, su salud o sus relaciones personales. Esta información es relevante, puesto que nos permite conocer, como ante una misma situación hay niños que pueden tener percepciones distintas a otros, en circunstancias personales similares.

Esta percepción de carácter subjetivo que los niños tienen respecto a su situación de pobreza, a pesar de la crisis económica que están viviendo, puede encontrar su respuesta en la manera en que las familias intentan proteger a los niños en situaciones tan lamentables como la de carecer de recursos básicos.

Esta percepción sobre su situación personal de bienestar, no debe desviar la atención del problema real que están padeciendo, es decir, la situación de carencia de recursos básicos, y que requieren de una actuación inmediata por parte de los estados a través de sus las instituciones. Pero, para erradicar la pobreza infantil, no únicamente hemos de dejar la problemática en manos de las instituciones, sino que la sociedad debe implicarse, y entre los diferentes sectores sociales se demanda la obligación de asegurar a los niños una mejor atención y una mayor protección.

Si partimos de los principios que recoge la Convención de los derechos del niño, en su artículo 27.3 establece que: “Los Estados

partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño a dar efectividad a este derecho y, en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda”. Sin embargo, nos encontramos que frente a la obligación que todos los estados tienen de prevenir la pobreza infantil, esta va en aumento.

Es evidente que la crisis económica que azota a la economía mundial, no facilita el camino para erradicar la pobreza en general, pero ello no es excusa para permitir que en pleno siglo XXI se den caso de pobreza y exclusión infantil de extrema gravedad. Durante años España ha beneficiado con el gasto social a colectivos de la población muy concretos, confiando en que las familias españolas podían hacer frente a las necesidades más básicas de sus hijos, pero la crisis y otros factores han evidenciado que por culpa de escasa protección pública a las familias con hijos, se ha aumentado la vulnerabilidad de las que consiguen menos ingresos por el trabajo, elevando por tanto el umbral de la pobreza infantil. Esta situación ha llevado a instituciones y organizaciones a intentar paliar esas consecuencias procediendo a localizar a las familias que padecen situaciones extremas de pobreza.

Uno de los compromisos de la UE, es proteger y tratar de asegurar que todos los niños, niñas y adolescentes de los países puedan vivir en un entorno adecuado, donde se cumplan sus derechos, y donde puedan tener cubiertas sus necesidades básicas: educación, vivienda, salud etc. Por tanto, cuestiones como la educación, la igualdad de oportunidades, la salud, ocio, el derecho a una vivienda, el derecho a disfrutar de un entorno seguro (y aquí podríamos hablar de las nuevas tecnologías y las redes sociales), es una prioridad para los Estados.

Cuando hablamos de pobreza infantil hemos de extenderla a cualquier derecho del niño que no pueda hacer realidad. Por tanto hay muchos tipos de pobreza infantil, la económica, la energética, la tecnológica etc.

Respecto a la posibilidad de sufrir pobreza infantil tecnológica, hemos de partir de que en nuestra sociedad la información, y en general, todos los desarrollos tecnológicos han adquirido un papel protagonista. No hemos de olvidar que las nuevas generaciones de niños, niñas y adolescentes son "nativos digitales", viven en un mundo virtual paralelo al real en el que se genera un auténtico conjunto de relaciones sociales. Nosotros no tenemos experiencia para comprender y entender su mundo digital, así se abre la llamada "Brecha Digital" la distancia que hay entre las personas que saben usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las que no. Lo importante es conocer el nuevo elemento y acercarse a este sin miedo, y con curiosidad, pero prestando la debida atención para poder proteger a los menores frente a las situaciones de peligro y sacar el máximo partido a las posibilidades que ofrecen las TIC's.

Internet es, con respecto a los menores, un arma de doble filo. Por una parte constituye una importante herramienta educativa, de información y social, pero por otro lado entraña riesgos al ser un sector de la población más vulnerable, que el de los adultos.

Al margen de la necesidad de leyes que regulen la materia y penalicen duramente las conductas perjudiciales para los niños, es importante la labor educativa de los profesores, padres e instituciones. Conocer las nuevas tecnologías y navegar con soltura por Internet es cada vez más importante para las nuevas generaciones, por lo que privar a los niños de esta herramienta (que será prácticamente imprescindible en su vida) no debe ser la opción elegida para protegerles de los peligros de la Red, porque sería privarles de un derecho que tienen a la comunicación.

Por ello podemos decir que aquellos niños a los que se les priva de la posibilidad de acceder a las nuevas tecnologías, que no tengan la posibilidad de disponer de teléfonos móviles, ordenadores etc, se les está abocando a sufrir un tipo de pobreza que denominamos, "pobreza tecnológica".

Las nuevas tecnologías son herramientas que mejoran la formación y futuro de los niños y adolescentes (derecho a la educación) y por ello debemos facilitarles su manejo. Hay que asegurarse de que entienden su funcionamiento, de que conocen las normas básicas de seguridad, por ejemplo: que no facilitan información personal cuando navegan por las redes sociales, que no se citen con desconocidos, que tengan cuidado con las imágenes que envían o cuelgan en la red, tanto tuyas como de amigos. Han de llegar a entender que dar información privada por internet es dejar entrar en su ámbito de privacidad a desconocidos.

Es indiscutible que los niños han nacido en un entorno digital, debemos dejarles disfrutar de las ventajas que ese mundo les proporciona, aunque ello nos obligue a tener que acompañarlos en su proceso y protegerlos. Así que no queda más remedio que adaptarnos a su "cibermundo", y por tanto hay que conocer cómo funcionan las tecnologías que utilizan y permitir que accedan a ellas y se manejen con soltura, lo que obliga a la sociedad a facilitarles las herramientas adecuadas.

Las Redes sociales son sistemas de interacción social, a través de las cuales, los niños, niñas y adolescentes, se invitan entre ellos a la participación, a la difusión de contenidos y en general, a la comunicación y al encuentro social. Son muy utilizadas porque les permiten expresarse libremente y pueden establecer vínculos de amistad con gente de cualquier parte del mundo, principios todos ellos protegidos por la Convención de los Derechos del niño.

VISIÓN SOCIAL

DERECHOS Y DEBERES DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

La reciente modificación de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, introdujo un nuevo capítulo III en el título I sobre los derechos y los deberes de los menores, en los artículos 9 bis, 9 ter y 9 quinquies, estos artículos detallan los deberes que los menores tienen en su ámbito familiar, escolar y social. A lo largo de los años, los niños han pasado de no tener derechos, a ser titulares de los mismos, y en la actualidad a ser también “sujetos de responsabilidades”. Que los niños puedan compaginar sus derechos con sus deberes es un aspecto que sin duda les beneficia, y sobre todo si lo analizamos desde el punto de vista de que tienen derechos, pero siempre dependen de un tercero para que se lleguen a cumplir. Los deberes les hacen responsables y por tanto les permite estar más cerca de esos derechos para poder reivindicarlos, porque a la hora de la verdad de lo que se trata es de que los niños y las niñas puedan expresar sus opiniones, y puedan demostrar con sus actos que son responsables. Podemos pensar que les protegemos, velando únicamente por dar cumplimiento a sus derechos, pero ello no es del todo así. Desde la familia y la escuela se les debe preparar para poder asumir plenamente sus responsabilidades futuras dentro de la comunidad.

Es un buen momento para ayudarles a conocer cuáles son sus derechos y sus deberes, ayudándoles a poner soluciones a esa situación de pobreza y exclusión social que están padeciendo.

Analizando los principales problemas que la implementación jurídica y social de estos derechos tiene, hemos observado que los niños, niñas y adolescentes, no conocen cuáles son sus derechos, el denominador común de los adolescentes es el de “no conocer sus

derechos ni tampoco sus deberes”; ni saber a quién pueden acudir para que sus derechos sean protegidos en caso de haber sido vulnerados; ni a quien deben dirigirse para que sus opiniones vayan a ser escuchadas o tomadas en consideración.

La mayoría de ellos piensa que lo que les está pasando es normal, que deben de seguir tolerando ciertas situaciones, y la mayoría de ellos, ni tan siquiera piensa en que existen equipos psicosociales que están para ayudarlos, y mucho menos conociéndolos se cuestionan acudir a ellos.

Esta cuestión es importantísima porque si los menores conocen cuáles son sus derechos, ello les permitirá defenderse ante la vulneración de los mismos. Permitirá al sistema de protección de la infancia pueda dar solución a problemas que en otro estado de la situación quedarían ocultos. Informar a los niños de los derechos que tienen es darles una herramienta de gran utilidad. De esta forma los niños y adolescentes van a poder diferenciar en cada momento cuando se les está vulnerando algún derecho, y van a poder pedir ayuda, y será entonces cuando la maquinaria, judicial, administrativa, social podrá ser más efectiva.

De la misma forma que se les tiene que informar sobre cuáles son sus derechos, hay que explicarles cuáles son sus obligaciones, facilitarles su integridad social y familiar, asumiendo plenamente sus responsabilidades. De esta forma los niños podrán entender que son responsables de sus actos, y que para que sus derechos sean respetados, ellos también deben respetar los derechos de los demás. Al fin y al cabo son el futuro de nuestra sociedad, es uno de los valores más preciados, porque priorizar los derechos de los niños, contribuye al bienestar general de la población.

Es evidente que los diferentes operadores jurídicos son muy consciente de que el interés superior del niño debe ser el pilar de cualquier decisión judicial. Que la protección de

los derechos de los niños, sean de la índole que sean son una prioridad. No en vano las legislaciones instan a los padres, organizaciones y autoridades a reconocer y defender los derechos y libertades de los niños, niñas y adolescentes, como un bien que debe ser protegido por encima de todo.

REFERENCIAS

- Bradshaw, J.; Martorano, B.; Natali, L. y C. De-Neubourg (2013), "Children's subjective well-being in rich countries", *Child Indicators Research*, 6, 4: 619-635.
- Bradshaw, J. y M. Huby (2014), "Decomposing child poverty reduction", *European Journal of Social Security*, 6, 1: 26-50.
- Martorano, B. (2014), "The consequences of the recent economic crisis and government reactions for children", *Unicef Office of Research, Working Paper, WP-2014-No. 5*.
- Martorano, B.; Natali, L.; de Neubourg, C. y J. Bradshaw (2013), "Child wellbeing in economically rich countries: changes in the first decade of the 21st century", *Unicef Office of Research, Working Paper, WP-2013-02*.
- Unicef (2007), "Child poverty in perspective: an overview of child well-being in rich countries", *Innocenti Report Card*, 7.

NOTAS

- 1 Abogada de derecho de Familia y de la Infancia y adolescencia. Vocal de la Junta directiva de la Sociedad Catalana de Abogados de Familia. Vocal de la Sección de infancia y adolescencia del Colegio de abogados de Barcelona. Profesora del Master de Derecho Digital y de la Sociedad de la Información de la Universidad de Barcelona. Participa en los encuentros de jueces y abogacía especializada en derecho de familia del Consejo General del Poder Judicial. pilartintore@icab.cat

AMOR Y NORMAS CLARAS PARA UNA VINCULACIÓN SEGURA. O ¿DEJAMOS A NUESTROS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL PAÍS DE NUNCA JAMÁS?

Maria-Eulàlia Palau del Pulgar¹

Dra. en Psicología evolutiva y de la educación
maria-eulalia@palaudelpulgar.cat / mpalaude@xtec.cat

Resumen:

La pobreza de normas claras y a su debido tiempo ha dejado a muchos niños y adolescentes en una situación de carencia y desprotección importante. Si no queremos una generación débil, insegura y a la vez intolerante y déspota, hace falta un serio compromiso por parte de familiares, los educadores natos, y de los educadores profesionales para establecer una vinculación segura, desde una escucha de calidad a niños y adolescentes.

El artículo fundamentado en la doctrina de la CDI (NU, 1989) y las orientaciones del Consejo de Europa (2006) "Construyamos una Europa para y con los Niños", analiza la situación y propone caminos y estrategias en los que orientar la acción partiendo de la teoría del apego seguro de Bolwy y la teoría de la resiliencia, sustentando a que padres y madres para que ejerzan una parentalidad positiva desde el afecto, la ternura y la exigencia.

Palabras clave

CDI / vinculación segura / escucha de calidad / normas claras / resiliencia

EN ÉPOCA DE CRISIS LOS QUE MÁS PIERDEN SON LOS NIÑOS

Hablar de pobreza infantil en una época dramática como la nuestra, en la que a la crisis económica mundial que venimos padeciendo desde 2008 se une la trágica situación que viven millones de personas, adultos y niños, que huyen de las guerras y del hambre, ante la mirada indiferente de los gobiernos, necesita de entrada alguna precisión.

Hay una pobreza que compromete la supervivencia, no hay duda, pero no es ésta la única forma de pobreza que debemos combatir y erradicar. Merece la pena reflexionar sobre ello, sino corremos el peligro de optar

por una postura paternalista que adormece la responsabilidad de ciudadanos y gobiernos, sobre todo cuando no tenemos físicamente a nuestro lado las personas que padecen estas situaciones de extremo sufrimiento, y nos hemos acostumbrado a verlos por televisión de la misma manera que veríamos un documento de ficción. La visión paternalista no incentiva a a obrar o a exigir que se haga justicia y a ayudar respetuosamente al sano y feliz desarrollo de niños y adolescentes; la visión paternalista se queda sólo en sentir lástima pasajera.

LOS DERECHOS DE LA INFANCIA (0-18) A LO LARGO DEL SIGLO XX

Eglantyne Jebb ²

Para hablar de los derechos de la infancia debemos remontarnos a 1923 cuando en Ginebra la Cruz Roja internacional hace suyas las ideas de Eglantyne Jebb, maestra inglesa de primera enseñanza, y proclama la Primera Carta de los derechos del Niño.

Eglantyne, junto con su hermana Dorothy había fundado en 1919 Save the Children, al constatar poco después de terminada la I Guerra Mundial que tantos niños pobres y desamparados habían quedado en Europa, además de la mucha desolación en la sociedad. Su determinación era férrea por la defensa de los derechos de la infancia, no tenía una motivación sentimental, lo que movía su trabajo era un profundo e indiscriminado pensamiento humanista que mucha gente había perdido tras la confrontación bélica. Su convicción de que los niños, como seres humanos, tienen unos derechos que les son propios y de que esos mismos niños tienen un potencial capaz de construir una sociedad internacional más justa y pacífica.

Dos ideas estuvieron siempre presentes en su acción:

- La actividad humanitaria en tiempo de guerra debía alargarse en tiempos de paz como medio indiscutible para salvaguardar los intereses de los niños.
- Que los llamamientos de sensibilización no bastaban, era necesario superar concepciones filantrópicas y de caridad.

El texto de la Declaración de Ginebra del Comité General de la Cruz Roja, (21/11/1923) que hace suya la Carta de la Infancia de Eglantyne Jebb, dice:

- El niño debe poder desarrollarse de un modo normal, materialmente y espiritualmente.

- El niño hambriento debe ser alimentado, el niño enfermo debe ser cuidado, el niño retrasado debe ser estimulado, el niño desviado debe ser atraído, y el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y atendidos.
- El niño debe ser el primero que reciba auxilio en momentos de desastre.
- El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida, y debe ser protegido contra cualquier explotación.
- El niño debe ser educado en el sentimiento de que deberá poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos.

Janusz Korczak

Nacido en Polonia como Henryk Goldszmit, se le conoce por su pseudónimo: Janusz Korczak, estudió medicina y ejerció de médico y de pedagogo. Escribió incansablemente sus ideas en defensa del respeto al niño y al adolescente. Además de trabajar como pediatra, dirigió y organizó, junto con los niños internos, el orfanato "La Casa del Huérfano" en Varsovia. En 1939 todo el orfanato fue obligado a abandonar sus instalaciones y los llevaron al ghetto, a un edificio mal acondicionado, donde vivieron hacinados como tantos judíos en Varsovia, luchando por mantener la dignidad y la esperanza. El 18 de junio de 1942 los niños del internado hicieron una ceremonia simbólica de enaltecimiento de la "bandera verde", símbolo de la naturaleza y la esperanza, delante de la bandera se comprometieron a cultivar el amor por los seres humanos, la justicia, la verdad y el trabajo. Aquel mismo año, poco después, presentaron el Cartero del Rey de Rabindranath Tagore, obra prohibida por el régimen nazi, y el 4 de agosto de 1942, Janusz junto a todos los huérfanos fue llevado al campo de exterminio de Treblinka, de donde jamás volvieron. Junto con sus alumnos fue llevado a la cámara de gas.

En 1929 Janusz Korczak había escrito su obra "El derecho del niño a ser respetado", y en 1930 "Las reglas de la vida". En ambos textos manifiesta y fundamenta su opción por el respeto al niño como niño, y no como futuro hombre o ciudadano. Sus escritos sobre los derechos y responsabilidades de los niños serán precursores de lo que muchos años más adelante, en 1989, las Naciones Unidas aprobará como la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia.

A diferencia de la Primera Carta de los Derechos del Niño (Ginebra 1923) con la que él se muestra crítico porque considera que el tono de la declaración es más de plegaria que de exigencia, Korczak consecuente hasta el final con sus ideas pedagógicas y humanistas propone un contrato social entre adultos y niños, que es posible gracias a un gran esfuerzo de autoeducación. Sostiene que el niño puede asumir responsabilidades siempre desde la comprensión y la ayuda del adulto. Dirá que nuestro deber como educadores, padres o profesionales, es el de ganarle al niño el derecho de ser niño. ¿Ello no significa permitirle al niño todo lo que le venga en gana?. ¡Eso jamás! "porque correríamos el peligro de transformar un esclavo que se aburre en un tirano que se aburre".

DECLARACIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, 1959

Cuando unos años después de acabar la II Guerra Mundial, en 1948, la ONU proclama la Declaración Universal de los derechos Humanos, no hay acuerdo para hacer una declaración específica que defienda los derechos de los Niños, deben pasar todavía algunos años, y será en 1959 cuando las Naciones Unidas aprueben una Declaración de los Derechos del Niño que incluía 10 principios, pero dicha declaración no era suficiente para proteger los derechos de la infancia puesto que legalmente no tenía carácter obligatorio.

La Convención Internacional de los derechos del niño

No será hasta el 20 de noviembre de 1989, tras diez años de negociaciones con gobiernos de todo el mundo, líderes religiosos, ONG y otras instituciones, cuando la comunidad internacional estará en disposición, después de largo tiempo de trabajo de expertos y de negociaciones para implicar a los diferentes países que las Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia (CDI), que deberían ratificar los diferentes países, con la obligación de que sus principios fueran recogidos en sus propias Constituciones. Es, pues, el primer instrumento jurídicamente vinculante.

La Convención marca un paso muy importante en el reconocimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia (abarca desde los 0 a los 18 años). Los 54 artículos que componen la CDI recogen los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de todos los niños. Su aplicación es obligación de los gobiernos y define las obligaciones y responsabilidades de otros agentes como son padres, profesores, profesionales de la salud, investigadores y los propios niños y niñas. La CDI es el tratado internacional más ratificado de la historia. Los 195 Estados que la han ratificado tienen que rendir cuentas sobre su cumplimiento al **Comité de los Derechos del Niño** ² Un comité formado por 18 expertos en derechos de la infancia procedentes de países y ordenamientos jurídicos diferentes que actualiza los puntos de la Convención que necesitan concretarse en las disposiciones adicionales, pide informes a los Estados sobre el estado de la infancia en sus respectivos territorios, pide responsabilidades y propone aspectos a mejorar.

Consejo de Europa: Construir una Europa para y con los niños

El Consejo de Europa (CoE) se fundó en 1949 para reconstruir moralmente Europa después de las dos cruentas guerras de la

primera mitad del siglo XX, sobre tres pilares fundamentales:

- los derechos humanos,
- la democracia, y
- el estado de derecho.

En 2006, este organismo puso en marcha un ambicioso programa denominado: “Construir una Europa para y con los niños”. Este programa acordado por los Estados miembro del CoE, 47 en la actualidad, supone que deberían cooperar para construir un espacio en el que los niños (0-18) se sientan seguros, felices y como en casa.

De todas las organizaciones intergubernamentales de Europa, el CoE es la mejor situada para abordar, efectivamente, la cuestión de los niños dado que por su esencia puede:

- Movilizar fácilmente agentes fundamentales como son: gobiernos; parlamentos; autoridades locales; ONG.
- Combinar instrumentos muy eficaces como son: elaborar normas; supervisar; formulación de políticas; elaborar programas de cooperación y asistencia; hacer sensibilización (educación, formación y comunicación).

Desde 2006 todos los órganos, instituciones y entidades administrativas principales del CoE comparten la visión del programa **“Construyamos una Europa para y con los niños”** y ya contribuyen al cumplimiento de sus objetivos. Hay un grupo de trabajo en el que están representadas todas las secretarías pertinentes del CoE y una unidad de coordinación del programa que está situada en la dirección general de Cohesión Social del citado Organismo Europeo.

La acción del CoE a favor de los derechos de la Infancia se guía y fundamenta en la CDI, y está obligada a respetar y cumplir los principios inscritos en ella, debiendo hacer cumplir todos y cada uno en todos los contextos, y hacer que sirvan de orientación tanto para

los organismos públicos como privados, que trabajen en el campo de la infancia.

Se hace hincapié en los siguientes cuatro principios generales:

- Todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños, sin excepción alguna, por razón de raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política del niño o de sus padres o representantes legales, de su origen nacional, étnico o social, de su situación económica, su incapacidad, su nacimiento, su orientación sexual e identidad de género o cualquier otra situación y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para protegerle de toda forma de discriminación. Este principio no exclusión debe ser aplicado en los cinco dominios prioritarios del CoE.
- El interés superior del niño se verá defendido en todas las decisiones que conciernen a los niños y a sus derechos, es pues una consideración primordial del CoE velar para que se concrete y se lleve a cumplimiento.
- El derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo deben ser entendidos de forma transversal, de forma tan amplia que englobe el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social del niño.
- El derecho a ser escuchado y comprendido, el llamado derecho a la participación, uno de los cinco dominios prioritarios de la Estrategia y también un objetivo transversal: hacer participar a los niños en todos los procesos de decisión en la sociedad, ya sea a nivel individual, familiar, organizacional y político, todos son esenciales para la realización de sus derechos.

La doctrina derivada del programa hace especial mención a ayudar a los padres a asumir sus responsabilidades. De acuerdo con el derecho internacional, el artículo 5 de la CDI, estipula que los “estados miembro” respetaran la responsabilidad, el derecho y el deber de los padres (...) de dar al niño,

de manera que corresponda al desarrollo de sus capacidades, la orientación y los consejos apropiados para el ejercicio de los derechos que la Convención reconoce al niño. En esta dirección, el compromiso asumido en las reuniones de ministros europeos encargados de los asuntos de familia, a partir de 2005 acepta las obligaciones de la CDI obligándose a promover de manera efectiva los derechos y tomar las medidas especiales que correspondan para erradicar todas las formas de violencia de cara a los niños. Por ello ponen especial acento en atender el desarrollo de la parentalidad como un asunto relevante en las políticas públicas que se establezcan para poner en marcha todas las medidas necesarias, aun cuando la vida de padres e hijos se dé la mayoría de las veces en la intimidad de las familias, las leyes y las políticas de los Estados miembro deben ayudar a comprender la necesidad urgente para crear las condiciones necesarias que sostengan una parentalidad positiva.

El CoE reconoce al niño como persona sujeto de derechos, no como objeto, entre los cuales tiene derecho a ser protegido y cuidado, a la participación, a expresar sus puntos de vista y a ser escuchado y comprendido debiendo recibir la información pertinente adecuada a su nivel de desarrollo y a su situación, el derecho a asociarse; teniendo una especial atención a las necesidades específicas debidas a su edad, sus capacidades y su nivel de madurez.

Después de una década de la puesta en marcha del programa “hacer una Europa para y con los niños” había que revisar el grado de cumplimiento de los objetivos y más después de los acontecimientos socioeconómicos, y las grandes migraciones que se dan en el mundo, y también en el seno de Europa, a causa de guerras y hambrunas, que atentan a la dignidad de las personas. Por ello, el CoE después de la evaluación de la situación ha puesto en marcha un plan para los próximos 5 años. Implementando estrategias basadas en un conjunto cíclico de políticas para orien-

tar el trabajo reforzando la defensa de los derechos de los niños a nivel europeo y en los demás países miembros del CoE.

Consejo de Europa: Estrategia para los derechos del Niño 2016-2021 ³

Actualmente el Consejo de Europa ha aprobado la “Estrategia para los derechos del Niño, 2016-2021” para garantizar a todos los niños sus derechos, sobre todo aquellos que suponen los dominios prioritarios como son: la igualdad de oportunidades, la participación, la vida sin violencia, una justicia adaptada a sus necesidades y sus derechos en un entorno digital. El CoE sigue determinado a llevar a cabo un enfoque participativo de los derechos de la infancia en todas las dimensiones de la “Estrategia” y se compromete a sensibilizar y ayudar a todos los Estados miembro a hacer lo mismo.

En la estrategia para el quinquenio, el CoE se propone trabajar en cinco líneas distintas en la planificación pero llevándolas a cabo simultáneamente:

- La Igualdad de oportunidades para todos los niños.
- La participación de todos los niños, promoviendo su derecho a ella, estableciendo comunicación con los niños, reforzando la participación en y para la escuela. Haciendo efectivo el derecho de participación.
- Conseguir una vida sin violencia para todos los niños; promoviendo un enfoque integral de la protección de la violencia; luchando contra la explotación y el abuso sexual: eliminando los castigos corporales; protegiendo al niño de cualquier forma de violencia en todos los contextos en los que se mueva.

El CoE propone sostener las acciones y campañas de sensibilización en la educación por una ciudadanía democrática y en los de-

rechos humanos, apoyándose en los sopor-tes pedagógicos que ya tiene, y los que vaya generando, en su página web: materiales, videoclips... para luchar contra el odio, la intimidación. Remarca el papel de la educación en la prevención de formas específicas de violencia, tales como las novatadas, la intimidación homófoba, el ciberacoso, la violencia unida a la radicalización.

- Promover una justicia adaptada a los niños. El CoE constata que sus directrices encuentran resistencia en los sistemas judiciales nacionales y que se debe sensibilizar y explicar las ventajas de un enfoque centrado en el niño y sus derechos; la difusión de buenas prácticas para que sus derechos sean respetados en el sistema judicial.
- Defender los derechos de la infancia en una sociedad digital, velando por su derecho a la información y a la vez protegiéndole de un entorno digital que, en ocasiones, puede resultar dañino.

Para conseguir los objetivos propuestos en la Estrategia, el CoE concentrará sus recursos y esfuerzos para poner en marcha actividades de cooperación con el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y en ayudar a los Estados a dar visibilidad a las acciones que lleven a cabo. También se propone establecer una estrecha colaboración con la Unión Europea, el Consejo de los Estados del Mar Báltico, y la Organización Internacional de la Francofonía. Otras líneas de trabajo en red se proponen con las ONG y los poderes regionales y locales.

El Consejo de Europa quiere llevar a cabo la "tarea inmensa de sensibilizar a los niños, los padres, los educadores, los profesionales y los responsables políticos sobre cuestiones de derechos de la infancia". Para ello dedicarán esfuerzos a desplegar herramientas en comunicación audiovisual, que estarán colgadas en la página web del Organismo: [<http://www.coe.int/children>].

Derechos reconocidos pero NO aplicados

Hasta aquí se ha hecho un repaso de los textos en defensa de los derechos de los niños que se han promulgado desde 1923 hasta la actualidad, ya sea por iniciativa de personas significativas o por Organismos internacionales que a lo largo de 90 años han marcado el sentido del camino a seguir en la consideración y el trato respetuoso a los niños. Los textos aprobados han sido, posiblemente, cada vez más exhaustivos y mejores, pero la realidad nos muestra que en muchas ocasiones no se aplican e incluso los propios Estados que los han ratificado contemplan impasibles su no cumplimiento.

Quién no se ha emocionado, y se ha sentido lleno de indignación, ante la fotografía de Aylan Kurdi, el niño sirio de 3 años, ahogado ante las costas de Turquía cuando su familia, huyendo de la guerra, los bombardeos constantes y la violencia infinita intentaba llegar a Europa en busca de una vida mejor? Su hermano de 5 años también murió. No lo vimos en imágenes. No nos conmovió. Algo falla. Ni la compasión es completa, ni nos mueve a salir a la calle para exigir justicia. ¿Acaso no procesamos las emociones?

Podríamos afirmar que en muchas ocasiones individuos y sociedad nos dejamos llevar por la pena que nos producen las tristes y desesperadas situaciones que nos muestran los medios de comunicación cada día, y actuamos por caridad. De ser así, el primer objetivo que debemos proponernos es hacer un alto en el camino y, detenidamente, reflexionar para conocer qué necesita un niño para crecer y desarrollarse plenamente.

Si ya hemos remarcado anteriormente que los derechos de la infancia van más allá de velar por la supervivencia e incluyen también los derechos civiles, es necesario que la ciudadanía los conozca y comprenda el cambio de óptica en la concepción y el respeto a niños y adolescentes, y una vez comprendi-

dos los cumpla desde un enfoque transversal y coordinado.

A continuación mostramos el esquema de una posible clasificación que puede ayudarnos a visualizar los aspectos que reclaman poner en práctica acciones inmediatas para dar debido cumplimiento a nuestra responsabilidad hacia la infancia.

responsabilidad de contener al hijo y enseñarle a respetar los espacios de las otras personas, su responsabilidad en la conservación del mobiliario urbano, o el peligro de hacer caer a una persona mayor y que se haga mucho daño.

- En un país de los llamados en vías de desarrollo, en casa de la familia de una maestra

CLASIFICACIÓN LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN			
supervivencia	desarrollo	protección	participación
Alimentos sanos	Reír	Cariño	Escucha
Agua	Jugar	Abrazos	Observación
Vivienda	Cantar	Normas	Amistad
Médico	Hablar	No violencia	Comprensión
Hospital	Pensar	Acompañamiento	Colaboración
Limpieza	Soñar	Compañía	Opinión
Ropa	Dibujar	Seguridad	Intercambio
Calzado	Leer	No miedo	Cooperación
Higiene	escribir	No drogas	Debate

A pesar de los avances en doctrina de derechos humanos parece que socialmente estamos un paso atrás. Nadie pone en duda que los derechos de supervivencia son indispensables, pero familiares, profesionales y ciudadanos, ¿defendemos con la misma convicción los derechos de desarrollo, protección o participación?

Algunas anécdotas que nos ayuden a reflexionar

- Todos hemos visto niños corriendo por el supermercado, tomando productos de las estanterías, mientras la madre, el padre o los abuelos, desbordados por la situación y ante la mirada recriminatoria de otros usuarios, le dicen al niño “no toques esto, esta señora te reñirá, (o “nos reñirá”) mientras el adulto cuidador descarga su

tra cuyo nieto, un niño de 2 años y medio tiene la costumbre de subirse a la mesa del comedor y caminar por encima de ella mientras la familia y los invitados desayunan, la abuela dice sonriendo, ante los invitados, sin ningún tono de recriminación que diera a entender al niño que aquella conducta era inadecuada, sino todo lo contrario: “¡que maleducado es este niño!”

- En un hotel de un país rico, que recibe turismo cultural, observamos una familia compuesta por padre, madre, niña y niño. Están frente al alto mostrador de la recepción. La madre está intentando aclararse con el recepcionista, la hija de unos 9 años está de pie a su izquierda, escuchando; a la derecha está el padre también atendiendo el diálogo que se da en un idioma distinto al suyo. En este momento el niño, de unos 5 o 6 años, toca la pierna del pa-

dre y sin mediar palabra, éste le aúpa y le sienta encima del mostrador de atención al cliente, entre él y la madre. ¿Qué aporta este niño al entendimiento? ¿Así está ejerciendo su derecho a la participación?

- En un país cualquiera, un niño, de entre 2 y 8 años no soporta la frustración y arma una pataleta en un comercio, en casa, en la calle... la madre, el padre, el adulto cuidador, ceden ante sus exigencias y traspasan su obligación de dar normas claras y justas, inherente a una paternidad positiva, en la cajera, el guardia urbano. Primero amenazan, después, para acallar la bronca, le compran lo que pide a gritos, le dejan subir donde quiere... El niño es más fuerte que el padre o la madre. Se ha empezado a poner las bases para que el niño se convierta en un tirano. Los adultos han perdido su autoridad de dar normas justas, claras y concisas que sirvan para respetarse a sí mismo, respetar a los demás y convivir con ellos con paz y armonía.
- Cuando de adolescente, el chico o la chica, se emborrache o llegue más tarde de la hora establecida – que es lo que hará si no ha tenido a su tiempo normas claras-¿con qué autoridad le diremos que no es bueno para su salud o su seguridad?, cuando hace tiempo que dimitimos de establecer pautas y razonar con nuestros hijos, nietos o alumnos, estableciendo normas coherentes que hubiesen contribuido a formar en el niño una estructura interna hacia la propia seguridad y el respeto al grupo.

Cuando los adultos no cumplimos con nuestra obligación de dar seguridad, normas –según la edad y el nivel de desarrollo- y afecto siempre, aun cuando cometan errores, dejamos a nuestros niños y adolescentes en el País de Nunca Jamás ⁴, el lugar sin obligaciones, en el que vivía el Peter Pan, el protagonista de la novela del escocés James Matthew Barrie. Historia que en su forma de película puede gustarnos, pero que en realidad muestra a Peter Pan, un preadolescente

que se marcha de la casa familiar para no convertirse en adulto, y que se caracteriza por una personalidad inmadura, egocéntrica, egoísta y en ocasiones cruel que siempre hace lo que le da la gana, vive sin ninguna responsabilidad, por eso tiene miedo a hacerse adulto y vivir en un mundo lleno de reglas y límites.

No todos los ejemplos son para evitarlos, también los hay que muestran buen trato a la infancia y en consecuencia un desarrollo con seguridad que propicia la autonomía:

- En el restaurante de un hotel en una zona de turismo cultural, llegan dos familias con 6 niños de entre 3 y 10 años. Van a cenar. Se sientan los adultos en un extremo de la mesa y los niños en el lado opuesto. Sólo los adultos se dirigen al camarero. Cada grupo tiene su conversación. No hablan alto. Se les ve a todos cómodos y relajados. En un momento una niña de unos 3 años se acerca a la mamá, que no está sentada a su lado, le dice algo, y ambas salen del comedor. Se dan la mano. Al cabo de un ratito vuelven, cada una regresa a su asiento. Poco después un niño de unos 6 años se acerca al padre, le susurra algo al oído. El padre se levanta, da la mano al niño y se ausentan. Regresan al cabo de poco. Deducimos que han ido al retrete. La cena transcurre con los tiempos de espera lógicos en un lugar concurrido, sin que los niños se alteren, con comodidad y sin molestar a nadie.

Si repasamos las columnas del cuadro en que hemos organizado los derechos de la infancia veremos que los derechos de supervivencia se pueden solucionar con dinero, mientras que *los derechos de protección, participación y desarrollo necesitan de una gran inversión en afecto, límites y normas* ⁵. Por ello nos parece importante recordar que para trabajar en pro de los derechos de niños y adolescentes conviene conocer, o recordar y poner en práctica, de forma preventiva o reparadora, una **vinculación afectiva segura**.

Teoría del apego 6: la vinculación del niño con su cuidador principal

Jonh M. Bowlby (1907-1990), parte de su experiencia personal de sufrimiento durante la infancia por no poder ver a su madre y se interesa en encontrar los patrones de interacciones familiares que están involucrados tanto en el desarrollo sano como en el patológico de niños y niñas. Focaliza su atención en cómo las dificultades de apego se transmitían de una generación a otra.

Bowlby trabajó en la OMS y en 1951 elaboró su obra "Cuidado Maternal y Salud Mental" donde expone su teoría de la "Necesidad Maternal". Describe el proceso por el cual el bebé desarrolla un firme apego o unión con su madre dentro de los primeros seis meses de vida que si se rompe causaría serias consecuencias. En la actualidad se considera que las experiencias negativas tempranas son reversibles y si las condiciones mejoran, también lo puede hacer la salud psicológica del niño.

La tesis fundamental de la teoría del Apego es que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño está determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de apego, la persona con la que establece el vínculo afectivo de apego, habitualmente la madre, pero puede ser otro adulto, padre o cuidador.

El bebé nace con un repertorio de conductas innatas que tienen como finalidad producir respuestas en los padres: la succión, las sonrisas reflejas, el balbuceo, la necesidad de ser acunado, el llanto. Son estrategias del bebé para vincularse con sus papás o cuidadores. Con este repertorio de conductas los pequeños buscan mantener la proximidad con su figura de apego, resistirse a la separación, protestar y oponerse a la separación del cuidador (ansiedad de separación), y utilizar la figura de apego como base de seguridad desde la que explorar el mundo.

El bebé, el cachorro humano, no nace con la capacidad de regular sus propios estados

emocionales, para conseguirlo necesita una relación diádica en la que las señales que emite, los cambios en su estado de bienestar, momento a momento, sean decodificados por su cuidador, y a consecuencia de ello se le envuelva en un ambiente emocional adecuado que regule su estado, con acciones físicas o palabras que favorezcan el intercambio de emociones y sentimientos.

Sólo si el niño que está sostenido por abrazos, caricias y normas se sentirá seguro para explorar el entorno y regresar a su núcleo con la figura de apego.

El hecho de que los niños construyan un "vínculo seguro" los dos primeros años de vida predice una importante cantidad de atributos tanto en niños en edad preescolar como en etapas posteriores del desarrollo. Pero si por razones diversas este vínculo seguro no ha podido establecerse a los 2 años, en adelante todavía queda la posibilidad de reparar.

La evidencia empírica indica que los niños que han establecido un vínculo seguro tienen las siguientes características:

- Adecuado comportamiento social ,
- Regulación afectiva,
- Capacidad de resistencia en situaciones desafiantes,
- Orientación hacia los recursos sociales,
- Habilidades cognitivas (como el ingenio o la creatividad).

Este marco seguro que establecen los cuidadores principales, desde la más tierna infancia facilitará la inteligencia y la habilidad para resolver problemas. El apego parental, la presencia de una relación cálida, nutritiva y sostenedora, una relación emocional estable de al menos uno de los padres u otra persona significativa, protege y mitiga los efectos nocivos de vivir una situación o circunstancias adversas.

La naturaleza de la familia su cohesión, la ternura, la preocupación por el bienestar personal, no sólo material de los niños, el optimismo y la disponibilidad de contar con fuentes de apoyo social externas al grupo familiar: maestros y profesores, grupos de ocio, amigos, agentes sociales, podrán intervenir como factores protectores que posibilitaran el desarrollo armónico y seguro de niños y adolescentes, promoviendo en ellos comportamientos autónomos.

Cuando en la familia existen vías para la expresión de los sentimientos y se anima a que sus miembros actúen libremente, cuando los intereses culturales, así como los sociales y recreativos son cultivados, cuando se organizan las responsabilidades familiares según la capacidad de todos sus miembros, aun los más pequeños, y cuando hay cohesión, se ayudan unos a otros, se establece compenetración y apoyo entre los miembros, la probabilidad de comportamientos victimizadores o de sufrir maltrato en la escuela o en la casa, es baja o nula.

El adulto cuidador y la capacidad de reflexión

Un aspecto importante a destacar es la "capacidad de reflexión", cualidad muy poderosa en relación a las posibilidades que tiene el cuidador de generar seguridad en el niño y el adolescente, constituyéndose así en un factor protector importante en la transmisión de seguridad desde los padres hacia el hijo.

Cuando los adultos comprenden sus propios estados emocionales son capaces de regular sus propias reacciones y la relación con los hijos, pueden promover un dialogo reflexivo con la diada de vinculación y sus comunicaciones no tendrán distorsiones severas.

Un adulto cuidador reflexivo incrementa la probabilidad del apego seguro en el niño, y a su vez facilita que el niño adquiera la capacidad de mentalizar. Contribuye a crear un contexto seguro en el que el niño puede explorar no

sólo el espacio físico, sino también la mente del cuidador, y por extensión conocer algo acerca de la mente, de lo que piensan y como obran otras personas. Se trata de un proceso intersubjetivo: el niño conoce la mente del cuidador en la proporción que el cuidador intenta comprender la mente del niño, y lo va verbalizando.

La teoría del vínculo afirma que la presencia de una figura, aunque remota, estable y respondedora en la vida temprana del niño puede constituir tanto en un factor protector como también, promover un tipo de relación segura, contribuyendo así al fortalecimiento de la resiliencia en el niño.

Los padres no deben estar solos en esta tarea. El desarrollo de intereses y vínculos afectivos externos, la presencia de intereses y personas significativas fuera de la familia favorece la manifestación de comportamientos resilientes incluso en situaciones familiares adversas. De ahí la importancia de fomentar un trato adulto, cercano y seguro y a la vez que flexible, sin intromisiones y sí cordial, desde la escuela infantil, pasando por la primaria y la secundaria. Es necesario crear un clima educacional abierto, contenedor y con límites claros en todos los servicios de enseñanza u ocio en los que se trate con niños y adolescentes.

Tener responsabilidades familiares, o sociales dosificadas desde tierna edad facilita que se puedan vivir experiencias de logro, se construya la autoeficacia, la autoconfianza y se adquirirá una autoimagen positiva y a construir la autoestima.

La importancia de la relación familiar en el futuro conductual del niño es vital porque es en el seno de la familia donde se producen poderosos procesos de socialización en los que el niño va aprendiendo conductas, valores, afectos, etc. Por todo ello, la relación afectiva de los primeros años, en especial con la madre, va a determinar, si no es adecuada, que el niño tenga mayor probabilidad de desarrollar o recibir conductas violentas.

Con límites y normas hay que buscar el equilibrio entre permisividad y rigidez

Es probable que padres, madres y educadores tengan dudas sobre si está poniéndole límites adecuadamente al chico. Para poner límites asertivamente es necesario encontrar el equilibrio entre la permisividad y la rigidez, ya que si el adulto se sitúa en uno de estos dos extremos, las consecuencias en el niño o el adolescente serán negativas. Se pueden destacar como factores de riesgo tanto una disciplina familiar laxa como excesivamente rigurosa, cambiante o con disparidad de criterios entre los progenitores o las personas adultas que tienen el niño a su cargo.

Es probable que un niño *necesite más límites*, si:

- es incapaz de seguir hasta las reglas más sencillas.
- Con un berrinche logra que el adulto le dé lo que quiere o le haga lo él que desea.
- No tolera que las cosas no salgan como quería.
- Sabe que si hace un escándalo en público, obtendrá lo que desea.
- Suele ser caprichoso y, o frecuentemente exige que se le compren cosas.
- Sabe cuándo pedirle lo que quiere a papá y cuándo a mamá, dependiendo de quién vaya a aceptar más fácilmente.

En ocasiones los niños se portan mal porque no saben cómo deberían actuar en determinada situación, porque no han sido orientados adecuadamente; esta es una de las razones por las que se debe guiar a los niños brindándoles límites asertivamente.

En sentido contrario, también puede ser que al chico *se le estén imponiendo demasiados límites*, observemos si:

- Tiende a ser demasiado rígido o por el contrario, suele frustrarse si no logra lo deseado.

- Se le dificulta adaptarse porque suele ser muy inflexible.
- No suele ser muy espontáneo y, o emotivo.
- Tiende a ser tímido y, o tener una baja autoconfianza (esto es más probable si usted suele sobreprotegerlo).
- Es muy obediente pero poco autónomo.
- Tiende a no tener iniciativa propia, espera a que le digan qué hacer y, o cómo hacerlo.
- Intentan complacer al padre o maestro, o a los demás, para que no lo rechacen.

Una forma humana de afrontar la adversidad: la resiliencia ⁷

Se puede aplicar tanto a los padres como a los niños, y se entiende como “la capacidad o recursos para mantener un proceso normal de desarrollo a pesar de las condiciones difíciles en que se vive o se ha vivido”. Tiene una perspectiva dinámica e interactiva, no un factor independiente del entorno, sino influenciado por las condiciones del ambiente. Es la capacidad que nace de las relaciones familiares y sociales cuando éstas aseguran un mínimo de buenos tratos con adultos significativos. Se entiende que también hay parte de disposición interna del individuo que favorece el desarrollo de la resiliencia, pero aun así, debemos percatarnos que está influenciado por la respuesta que recibe del entorno, que puede favorecer o dificultar. Ello nos responsabiliza a estar atentos y poner los medios

Las capacidades resilientes se desarrollan cuando niños y niñas viven, conocen, experimentan, contextos relacionales que les ofrecen en cantidad suficiente:

- Viven experiencias de buenos tratos, caracterizados por un apego sano y seguro, además de aportes nutritivos, afectivos y culturales que les haga sentir persona digna de ser amada.
- Participan en procesos de conversación en los que hayan podido tomar concien-

- cia y conocer su realidad familiar y social por muy dura que ésta sea. Siempre con apoyo social y afectivo del que sorber la energía que les permita buscar modos alternativos de afrontar las situaciones.
- Viven experiencias de apoyo social, sintiendo que en alguna ocasión se les considera una persona central en la red social y reciben por ello afecto y apoyo, no humillaciones.
 - Son parte de procesos educativos que potencian el respeto de los derechos de las personas en general, de los niños e incluso de la naturaleza.
 - Participan en movimientos comunitarios o sociales con otros niños y en actividades que les han permitido acceder a un compromiso social, religioso o político para lograr sociedades más justas, solidarias y sin violencia.
- Respetar los sentimientos de los hijos, de los nietos, de los alumnos. No humillarles, no chillar, no ponerles en evidencia, no mentir, no insultar.
 - Recordar cómo y cuándo aprenden los niños: Gradualmente según su propio ritmo de desarrollo.
 - Conectar antes de corregir
 - Establecer límites y corregir conductas con empatía, porque empatizar no significa no ser firme. Conviene ofrecer alternativas limitadas de elección.
 - Ser constante. No tirar la toalla al primer fracaso.
 - Perdonarse a sí mismo. Hoy se puede empezar a ser el padre que siempre se ha querido ser. También hay que perdonar a los propios padres.
 - Cuando todo falle, es terapéutico darse a sí mismo un gran abrazo, y después abrazar al hijo, porque aunque haya fallado en la conducta le queremos como persona. Y porque lo más importante es mantener, no romper, la conexión con el hijo.

Claves para una parentalidad positiva ⁸

Los modelos de crianza son resultado de los aprendizajes sociales que se transmiten como fenómenos culturales de generación en generación, se aprenden en el seno de la familia de origen por imitación, identificación y aprendizaje social. No todos los padres han tenido experiencias positivas para ser padres. Para mejorar en cómo ser y hacer de padres hay que alimentar la capacidad de participar en la vida comunitaria, aportando y recibiendo cuidados y apoyo social. Esto forma parte de la necesidad que todas las personas tenemos de recibir apoyo para estar bien, y a la vez resultar funcionales en nuestras responsabilidades hacia la sociedad.

Algunas pistas que ayuden a una paternidad con apego seguro y afectuoso y educar sin castigar hay que:

- Regular las propias emociones, no actuar cuando estamos heridos, enfadados o nerviosos.

CONCLUSIÓN:

Es preciso comprometernos como ciudadanos, profesionales o agentes sociales en el trabajo en favor de los derechos de desarrollo, participación y protección de niños, niñas y adolescentes, a fin de erradicar la pobreza intelectual, espiritual y de valores en que quedan nuestros menores de edad si no conjugamos debidamente afecto con límites. Para ello conviene hacer una labor acerca de padres y cuidadores para acompañarles en la capacitación personal para una parentalidad positiva. De la misma forma que los educadores profesionales también deben aceptar responsablemente su papel en la reparación en niños y adolescentes para una vinculación segura, profundizando en la función reflexiva.

NOTAS

- 1 Maria-Eulàlia Palau del Pulgar, Dra. en Psicología evolutiva y de la educación, Licenciada en Psicopedagogía, Master en Psicología del Aprendizaje humano y de la comunicación: Maestra especialista en Lengua castellana y Educación Infantil. Ha ejercido en la Enseñanza Pública desde 1971 hasta 2012. Ha dado clase en todos los niveles de la enseñanza: como maestra de educación Infantil y educación Primaria; en la Educación Secundaria: ESO, Bachillerato especialidad de Psicología y Pedagogía; como profesora de intervención Sociocomunitaria en CFGS y CFGM. Profesora asociada en la UAB en la materia de Prosocialidad Aplicada. Ha ejercido como a directora escolar, llevando a cabo responsabilidades de coordinación pedagógica, y ha sido Jefa del departamento de Orientación con metodología sistémica breve estratégica. Pertenece desde 1994 a ACIM (Asociación Catalana para la Infancia Maltratada), ONG que ha presidido desde 2008 hasta 2016. Ha presidido la FAPMI (Federación de Asociaciones de Prevención del Maltrato Infantil) entre 2012-2013. Es miembro de la Societat Catalana de Pedagogia, filial del Institut d'Estudis Catalans. maria-eulalia@palaudelpulgar.cat / mpalaude@xtec.cat
- 1 <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/cuaderno-englantyne-jebb.pdf>
- 2 <http://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- 3 <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a920c>
- 4 en "Wendy" (1904), obra de James Matthew Barrie
- 5 Véase: Phillips, A.(1999): "saber dir NO. Per què és important saber dir no als teus fills". Editorial Empúries. Barcelona, 2001
- 6 Véase: Bowlby, J. (1969, 1973, 1980); Fonagy, P. (1987, 1991)
- 7 Véase: Cyrulnik, B.: "La maravilla del dolor". Editorial Granica. Barcelona, 2001 y "Los patitos feos". Editorial Gedisa S.A. Barcelona, 2002
- 8 Barudy, J. y Dantagnan, M: "Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental". editorial Gedisa. Barcelona, 2010

EL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO Y DE LA NIÑA. EL DEBATE IDEOLÓGICO A TRAVÉS DE LAS DENOMINACIONES: ¿NIÑO/NIÑA? O ¿MENOR?

Carlos Sánchez-Valverde Visus¹

Educador Social y Profesor de Educación Social en la Universidad de Barcelona
ceseuve@gmail.com

Resumen

Los diferentes paradigmas de la atención y protección a la infancia, unos de tipo garantista y otros de tipo paternalista (herederos del correccionalismo y del modelo tutelar), han encontrado en el principio del Interés superior del niño y la niña y de su bienestar, el espacio para sostener un importante debate, mucho más intenso y fecundo en Latinoamérica, de gran trascendencia ideológica, basándose en sus diferentes discursos y prácticas. Ello ha llevado a que algunos definan ese principio como “un caballo de Troya” dentro de la Convención Universal de Derechos del Niño de 1989. Una de las formas de seguir este debate es analizar los usos que se hace de las diferentes denominaciones que se utilizan para designar lo mismo, haciendo servir nombres (substantivos: niño/niña -infancia) o adjetivos (menor/es), según las diferentes propuestas. Tomar conciencia de que el uso de una u otra denominación no es banal, es importante para los profesionales que actúan con infancia desde todos los acercamientos o miradas: jurídico, psicológico, social, educativo, etc.

Palabras clave:

Infancia, menores, correccionalismo, niño y niña, protección integral.

INTRODUCCIÓN²

La aprobación en julio de 2015 de la *Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia* (complementada por la *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*³) parecía que estaba destinada a solventar definitivamente las dificultades de encaje entre nuestra legislación y la *Convención sobre los Derechos del Niño*⁴-*CDN*- (*Naciones Unidas, 1989*). Esta novedad legislativa venía a ocupar el espacio, desde

el desarrollo normativo que prevén ambas, de la *Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*⁵. La ley 1/96 ya fue, en su momento, un primer intento de realizar una adaptación de los principios recogidos, tanto en la Constitución del 78 como en la Convención del 89, a partir también de la declaración de la Inconstitucionalidad de la legislación de Tribunales Tutelares de Menores de 1948⁶ (Sentencia Tribunal Constitucional 36/1991, 14 febre-

ro 1991⁷), declaración que indirectamente cuestionaba todo el sistema de Protección de Menores del franquismo y de la *Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifica el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción y otras formas de protección del menor*.⁸

La primera cosa que llama la atención en esta profunda reforma legislativa del 2015 es la cuestión de las denominaciones: el título nos anuncia una ley de protección a la infancia y a la adolescencia, pero cuando entramos en el articulado, sólo encontramos referencias al “menor” y a los “menores”. Y la ley nos hablará, recurrentemente, del “interés superior del Menor”, cuando en la Convención y en la *Observación general núm. 14 (2013) sobre el derecho del niño*⁹, siempre se habla de niños y niñas y de “interés superior del niño/niña”.

Puede parecer una cosa banal, una mera cuestión de uso de supuestos sinónimos, o de denominaciones habituales, pero si lo analizamos con un poco de detenimiento encontraremos que no lo es tanto. De ese análisis y de la reflexión sobre las consecuencias del uso de determinados denominaciones y conceptos que invisten nuestra imagen y representación de la infancia, del niño y la niña, y nuestra práctica derivada, es de lo que quiere ocuparse este artículo.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INFANCIA

El espacio social, conceptual y simbólico que la infancia ha ocupado y ocupa en el imaginario colectivo no ha sido siempre el mismo. Ferran Casas (1998:33-34), ya nos ofrecía en esa temprana fecha, y como fruto de sus investigaciones sobre el tema, un acercamiento en el que defendía que a los largo de la historia, en nuestro entorno cultural,

«... el núcleo figurativo de las representaciones sociales actuales sobre la infancia en nuestra cultura parece definido por el núcleo figu-

rativo los “todavía-no”, que en el fondo resulta una idea excluyente en relación con el grupo o la categoría social al que corresponden los “ya-sí”: Aún-no adultos; Aún-no responsables; Aún-no capaces; Aún-no competentes; Aún-no con los mismos derechos; Aún-no con suficientes conocimientos; Aún-no fiables».

Los estudios sobre las concepciones e imágenes de la infancia de María Victoria Alzate (2003), nos acercaron a un elenco de miradas, organizado, en el que conviven diferentes visiones (histórica, pedagógica, psicológica y social, como sujeto de derechos y políticas sociales, etc.), a veces antagónicas, sobre la representación de este espacio social. Y nos recordaba (Alzate, 2003:25) como *“la categoría de infancia es, en definitiva, una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio”.*

Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2008:17-26), en el capítulo 2 de su interesante manual de formación y bajo el sugerente título de *“Niños y menores: historia de una fragmentación”*, nos mostraron cómo históricamente se ha producido una fragmentación del mundo de la infancia y cómo a través de determinadas operaciones teóricas, disciplinares y políticas se ha confinado a algunos niños y niñas a territorios en los que los derechos no tienen lugar. El reconocimiento del carácter social y cultural de la infancia será allí propuesto como una herramienta para desnaturalizar aquella fragmentación y para restituir el derecho como horizonte de igualdad de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En un trabajo nuestro anterior sobre el tema Infancia y/o Menores, ya adelantábamos (Sánchez-Valverde, 2010:24) que,

“... en las sociedades industriales avanzadas como la nuestra se ha ido produciendo un proceso de identificación, de reminiscencias rousseauianas, asociado al de la plenitud de derechos y de responsabilidades. Esta acepción tiene que ver con la creación de un espacio so-

cial explícito, cargado de contenidos, para los periodos de infancia y adolescencia dentro, a su vez, del espacio semántico incluido en «la minoría de edad».

Y hablábamos también allí de cómo esta identificación parece estar relacionada, además, con el desarrollo del proceso de construcción epistemológica, de profundas consecuencias sociales, que tiene lugar a comienzos del siglo XX, cuando a partir de las ciencias médicas, biológicas y psicológicas se unifican dentro de un mismo término y espacio conceptual los conceptos *infancia-protección-dependencia* y su relación con lo que se desarrolla dentro del espacio familiar (Donzelot, 1979). Esto, relacionado con la construcción del concepto de *minoridad*, sirve perfectamente para las necesidades de intervención judicial (o pseudojudicial en el caso de los tribunales de niños), que los adaptará con la trilogía de *enfermedad-delinuencia-reforma*.

LA TRASLACIÓN PATERNALISTA Y CORRECCIONALISTA DE ESTA MIRADA A LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA Y LA JUSTICIA JUVENIL EN NUESTRO PAÍS

Estas dos trilogías, operantes simbólicamente en el imaginario colectivo y en el de los legisladores y técnicos, han servido históricamente en nuestro país y en nuestro entorno, a la justificación de la supresión de las garantías procesales y constitucionales de los jóvenes (López Hernández, 1987). Siguiendo la estela y el auge de las doctrinas de corte positivista y correccionalista, se configuró en la España de principios del siglo XX (González Zorrilla, 1985), una «*concepción de un derecho penal no sancionador, sino protector de los criminales, vistos como seres “anormales”, necesidades y con derecho a recibir, por tanto, una pena que ya no sería pena, sino tratamiento*».

Como consecuencia de todo esto, la historia en nuestro país (y en los de nuestro entorno) de la respuesta dirigida a la infancia ne-

cesitada de protección o infractora (la justicia juvenil) ha estado marcada por la primacía de las actuaciones relacionadas con un contenido paternalista y tutelar, que se disfrazó de una apariencia judicial con la creación de los tribunales de niños poco antes de los años 20 del siglo XX. Este modelo, desde la consideración del niño y de la niña, menores de edad, como «*incapaces o incompletos*», justificaba la necesidad de garantizar la defensa social ante la peligrosidad (manifestada por la juventud, la inexperiencia...) representada por esos sujetos, aislándolos en centros o instituciones de tratamiento donde cumplieran medidas restrictivas de la libertad. Parecía así, que se dispensara a los niños o niñas, menores de edad, un tratamiento diferencial, protector, tutelar, preventivo, que se sustentaba paternalistamente en su presunta falta de conciencia, pero el trasfondo era sustancialmente represivo. Lo que se conseguía, sin embargo, era fomentar socialmente la inmadurez del niño y potenciar las posibilidades de actuación de la acción correccional.

Porque, como nos recuerda Rosa Ventas (2004), al considerar al niño o niña (infractor o necesitado de protección) como un sujeto peligroso, se reconocía a los tribunales tutelares una indiscutible capacidad de «*ejercer el bien*», bajo la apariencia de cumplir una función terapéutica, de cuidado y protección, lo que los exoneraba en su actuación los límites que deben presidir la actuación de cualquier juez ordinario. De hecho, la pervivencia de la ideología protectora-tutelar ha servido en nuestro país de coartada para dejar, hasta muy cercanas fechas, la jurisdicción de menores al margen del sistema complejo de garantías que rige en las otras jurisdicciones.

Los intentos de un sistema más garantista de los derechos de los niños y niñas tuvieron importancia durante la II República (1931-1939). Inicialmente se paralizó la extensión de los Tribunales Tutelares por toda España, en espera de comprobar los resultados del ensayo llevado a cabo con el Tribunal Tutelar de Menores de Madrid, a base de *Juez*

único retribuido. Dicho ensayo fue considerado positivo por el Consejo Superior, pero no prosperó su aplicación a toda la península y quedó reducida a la capital de la República, que en fecha 3 de julio de 1936 consolidaba el funcionamiento. Y por Decreto de 13 de mayo de 1937¹⁰ hacía extensiva la experiencia del Tribunal tutelar de Madrid a todos los existentes en España, constituyéndose a base de Juez único letrado.

Pero la derogación de toda la legislación republicana dictada por Franco y la reposición de la anterior a 1931 hicieron retroceder esos tímidos avances. La persistencia de ese sistema tutelar-correccionalista en nuestro país durante el franquismo, quedando nuestra legislación y prácticas sociales fuera de las tendencias cada vez más garantistas de los sistemas judiciales de nuestros vecinos, ha agudizado entre nosotros su continuidad en el discurso y la representación social y simbólica de la infancia en la administración, entre los profesionales y técnicos, los jueces y demás agentes y operadores del ámbito social. Y, en un correlato derivado, en el imaginario social.

EL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO Y NIÑA Y SU BIENESTAR: ACERCAMIENTO

El interés superior del niño y niña se definía en la Convención de una manera genérica, como principio inspirador y rector de las actuaciones de legisladores, jueces, profesionales técnicos y administradores:

"Artículo 3,1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o a que se atenderá será el interés superior del niño."

En la práctica, la aplicación de una cláusula planteada de manera tan abstracta ha acabado introduciendo consideraciones culturales e ideológicas en el terreno de los derechos del niño y de la niña.

La producción de revisiones e interpretaciones sobre "cómo" debería aplicarse este principio no ha dejado de aumentar durante los más de 20 años posteriores a la Convención. Y ha generado todo un repertorio de críticas, toda vez que en su aplicación imperan criterios que se alejan de la objetividad.

Así, como nos recuerda Isaac Ravetllat (2012:106),

"... entre los aspectos negativos que puede presentar una legislación que incluya este tipo de cláusulas (genéricas) se encuentra, sin duda, el problema que plantea la interpretación personal, que puede acarrear desviaciones notables sobre aquello que la conciencia social considera aceptable en un momento determinado."

La ambigüedad y la amplia libertad que concede a quienes tienen el poder de decidir el destino del niño/niña o del adolescente, acaba por facilitar conductas arbitrarias alejadas del objetivo principal.

Mary Beloff (2005) señala como este concepto, que la Convención convierte en principio, ha funcionado históricamente como un cheque en blanco. Un poder que siempre permitió a quien tuviera que decidir cuál era el Interés Superior del niño o niña involucrado, ya fuera en el plano judicial, en el orden administrativo, los cuerpos técnicos de psicólogos, educadores, etc., obrara con niveles de discrecionalidad inadmisibles en otros contextos de funcionamiento público, debilitando la tutela efectiva de los derechos que la propia Convención consagra. Es decir, se convirtiera en la excusa de una limitación de derechos. Y como la falta de claridad en la CDN respecto de qué es lo que se entiende por interés superior del niño y de la niña no ha permitido plantear la discusión en términos superadores de la obsoleta cultura tutelar. Porque se trata de una noción que se inserta en la Convención, pero que responde a una visión del mundo y de la infancia diferente de la que se instaura con la CDN:

"Su inclusión en la Convención -que era previsible ya que la CDN es producto de un proceso

histórico en el que esta categoría, sobre todo en la cultura anglosajona, ha cumplido un papel muy relevante- no ha logrado reducir su uso en este sentido-, y de hecho, es de ese artículo de donde muchos se toman para defender la vigencia de las antiguas instituciones tutelares en el marco de la CDN. Este es un ejemplo claro de lo que llamo una hermenéutica “hacia atrás”; que convierte a la Convención en una herramienta legitimadora del statu quo e inútil para producir cambio social” (Bellof, 2005: 16)

Una mirada desde el ámbito filosófico, la de Jean Zermatten (2003:12-13), nos previene de que,

“No estando definido de manera precisa, siendo relativo al tiempo y al espacio y conteniendo una buena dosis de subjetividad, este concepto podría vaciar el sentido de los derechos del niño, hasta revelarse contraproducente, es decir privilegiar el interés del Estado o de la familia en detrimento del niño.”

Pero quizás la principal crítica al Interés Superior del niño y de la niña se sustenta en los peligros que encierra de no superación de las prácticas tradicionales anteriores, en línea con lo que adelantaba Mary Beloff. Así para Diego Freedman (2005), es considerado el “Caballo de Troya” dentro de la Convención sobre los derechos del niño y de la niña, porque es una directriz vaga, indeterminada y sujeta a múltiples interpretaciones, tanto de carácter jurídico como psicosocial, que constituiría una especie de excusa para tomar decisiones al margen de los derechos reconocidos en razón de un etéreo interés superior de tipo extra-jurídico, debilitando la tutela efectiva de los derechos que la propia Convención consagra.

Y en otro de sus escritos (Freedman, sf:11-13), realiza un análisis muy interesante, que puede servir para interpelarnos sobre algunas cosas, cuando relaciona el interés superior del niño y de la niña como refuerzo de prácticas tutelares (de un modelo tutelar y paternalista) y como nuevamente estamos ante restricciones de derechos de los niños

y niñas con el fin expreso de protegerlos o tutelarlos. Porque al igual que en el régimen tutelar, otra vez existirían restricciones de derecho teniendo en el punto de mira, o como justificación, la tutela de los niños y niñas. Por lo tanto, se opera el ridículo de sancionar, castigar, provocar dolor, etc. *en beneficio del niño*, generando serias dificultades al momento de argumentar jurídicamente en contra de la restricción de derechos, ya que dicha medida es vista como un beneficio hacia el niño y de la niña.

El autor nos plantea como este “interés superior” actúa como un concepto similar al término de “situación irregular”; conectando discursivamente con aquellas dos trilogías de las que hablábamos antes (*infancia-protección-dependencia/enfermedad-delinuencia-reforma*). Nuevamente, se observa que los niños y niñas quedan sujetos a lo que se interprete, desde los órganos de poder y del mundo profesional y técnico, como “interés superior del niño”. Otra vez se pierde institucionalidad pública, dependiendo la efectividad de los derechos y el ejercicio de la libertad personal en la voluntad variable y moldeable de las personas.

La expresión “caballo de Troya” actúa como una paremia (es decir una frase de origen popular, en la cual se expresa un pensamiento moral, un consejo o una enseñanza) y en este caso, describe la utilización de una estratagema o engaño en contra de un adversario, a través de la entrada disimulada en un medio para obtener un beneficio o cumplir un objetivo.

Quizás no se trate tanto de una estratagema o engaño sino de algo más simple, como mantiene Ravetllat (2012:91), cuando nos recuerda, basándose en Rivero (2000) que,

“Las personas que abordan y deciden esa cuestión, por regla general representantes legales y jueces, no operan de manera aséptica y neutral, sino que, por el contrario, en la mayoría de las ocasiones, aún actuando con la mejor intención, no logran sustraerse a sus propias

convicciones y prejuicios y, consciente o inconscientemente, encaran la cuestión y valoran ese interés desde su propia óptica vital e ideológica, en lugar de hacerlo pensando única y exclusivamente en el niño, con sus necesidades, sentimientos y escala de valores distintos de los que presentan los adultos”.

Un posible ejemplo de esa mirada, en la que parece pervivir un cierto modelo o paradigma tutelar, protector, paternalista, que incorpora además un contenido de “responsabilidad moral” de los adultos y el grupo humano en el que los niños y la niñas se inserta, serían posiciones como la de Agustín Lozano Vicente (2015: 76), cuando afirma en las conclusiones de su interesante trabajo sobre la fundamentación de los Derechos del Niño que:

“La libertad, como libertad positiva, como capacidad, facultad o potencia del hacer personal, reconocida al niño en la Convención, tiene que apoyarse en el poder de otras personas. Por ello, la libertad positiva está también limitada, canalizada o guiada por estas personas.

Esta perspectiva, sostenemos, es la que aparece también en la Convención, pues los derechos de libertad reconocidos a favor de los niños, al hacer referencia a sujetos en edad evolutiva, se justifican en la necesidad de equilibrar la exigencia de tutelar algunas manifestaciones de autodeterminación del menor, con la exigencia de evitar que dichas manifestaciones lesionen, o comprometan, su desarrollo psicofísico”.

LA OBSERVACIÓN GENERAL NÚM. 14 (2013) SOBRE EL DERECHO DEL NIÑO A QUE SU INTERÉS SUPERIOR SEA UNA CONSIDERACIÓN PRIMORDIAL

Quizás fuera ese sesgo “supuestamente protector”, pero más bien tutelar y paternalista y poco garantista, que desde diferentes lecturas y aplicaciones se estaba extendiendo, el que llevó al Comité de los Derechos del niño de la ONU a realizar la *Observación general núm. 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consi-*

deración primordial (artículo 3, párrafo 1), que realiza una amplia lectura interpretativa de este principio para intentar evitar que se convierta en un “caballo de Troya”, dentro de la Convención.

La *Observación general núm. 14 (2013) sobre el derecho del niño*, que dedica más de dos decenas de páginas a delimitar el principio general y a la propuesta de cómo ha de ser su aplicación, su evaluación y la determinación de aquello que debe entenderse como interés superior del niño y la niña, parece pues querer poner luz a este desconcierto.

Propone una serie de elementos (ítems 52 y ss.) que deben tenerse en cuenta al evaluar el interés superior del niño y la niña. Entre los cuales estarían: la opinión del niño/niña, su identidad, la preservación del entorno familiar y mantenimiento de las relaciones, el cuidado, protección y seguridad del niño/niña, su situación de vulnerabilidad, el derecho del niño/niña a la salud, a la educación. Todos ellos elementos que siguen sin quedar fuera del espacio de lo opinable. Además, su carácter de no obligatoriedad de traslado a la legislación, tampoco lo facilita mucho.

EL PARADIGMA DE LA “PROTECCIÓN INTEGRAL”

La intervención o acción social dirigida hacia la infancia ha seguido un proceso histórico parejo al de la acción social. Y así pasó por una larga etapa de intervención mínima de carácter asilar y reclusionista, de encierro (en la que el discurso social dominante estaba basado en la caridad, fuera esta de carácter individual -*los pobres de Cristo* en la edad media-, o institucional -*Beneficencia*, en la edad moderna-). En una fase posterior, desde finales del siglo XIX (ya en la edad contemporánea), pasa por la creación de instituciones especializadas centradas en la capacidad re-creadora de la educación (todo ello desde un discurso asistencialista, tutelar y paternalista). Se concretará luego, ya mediado el siglo XX, en una etapa centrada en dar una respuesta

más normalizadora (Casas, 2006) en instituciones lo más similares a una familia. Y llegará al momento actual, que parece centrado en la comprensión del niño y de la niña como ciudadano sujeto activo de derechos, dentro de políticas dirigidas a la inclusión social y no ya como objeto de intervención. Esta última formulación paradigmática se encuentra inscrita en los discursos garantistas, por lo que afecta al derecho, y en los de propuestas inclusivas substantivas, dirigidas a satisfacer los derechos de las personas en lo social.

Una aproximación desde el ámbito jurídico interesante a este proceso de construcción de categorías sociales (la infancia en este caso), es la de Isaac Ravetllat (2015), al que hemos de agradecer que desde ese árido mundo de las leyes, haga todos los esfuerzos por hablar de “personas menores de edad” para no caer en los adjetivos estigmatizadores y etiquetadores.

La Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) generalizó el reconocimiento del Derecho de Ciudadanía para la infancia. Y ello se ha trasladado a nuestros Sistemas de atención y de protección a la infancia en lo que algunos autores han dado en llamar paradigma o “*doctrina de la protección integral*” (Freedman, 2005; Llobet, 2006). Así, en nuestro sistema actual, a los contenidos históricos de atención, prevención y protección, se han incorporado los principios de intervención comunitaria, de intervención en la infancia y sus familias (junto al criterio de la separación como medida última) y las actuaciones de promoción y participación. El niño y la niña como sujeto activo de derechos y el principio de “interés superior del niño y su bienestar”¹¹, han revolucionado los paradigmas pre-existentes, configurados a principios del siglo XX¹².

Si tuviéramos que delimitar algunos de los elementos del paradigma de la protección integral, y del lugar que ocuparía el interés superior en él, destacaríamos, siguiendo a Diego Freedman (2005), su carácter de principio jurídico garantista que establece el deber es-

tatal de privilegiar (desde una interpretación sistemática y jerárquica) los derechos de los niños y niñas pertenecientes a lo que el autor denomina “núcleo duro” de la Convención (el derecho a la vida, a la nacionalidad y a la identidad, a la libertad de pensamiento y de conciencia, a la salud, a la educación, a un nivel de vida adecuado, a realizar las actividades propias de su edad -recreativas, culturales, etc.- y todo dentro del respeto a las garantías propias del derecho penal y del procesal penal) frente a otros derechos e intereses colectivos. Ello implicaría un deber de privilegio de los derechos fundamentales de los niños y niñas en el diseño e implementación, prioritaria también en lo presupuestario, de las políticas públicas. De este modo, se garantizará la reducción de los márgenes de discrecionalidad de los órganos administrativos técnicos y judiciales para restringir los derechos de los niños y niñas.

¿NIÑOS/NIÑAS O MENORES? LA CUESTIÓN DE LAS DENOMINACIONES

Las denominaciones niño/niña y menor, tal como reflejábamos al comienzo de este artículo, conviven de una manera en la que, aparentemente, son utilizados como sinónimos e intercambiables.

Pero esas dos denominaciones no son sinónimas, ni jurídicamente, ni lingüísticamente, ni socialmente.

Si analizamos las diferencias desde el ámbito jurídico, resulta necesario (y lo aconsejamos) acudir al tratamiento del tema que hace en su investigación Farith Simón (2013:51-71), donde escenifica como se ha producido, también en lo jurídico, una extensión generalizada de la minoridad a espacios que no le son propios. Así se observa en algunas prácticas, una aplicación de manera indiferenciada a todas las personas de menos de 18 años de la no capacidad para ser sujetos de derechos y obligaciones (es decir la capacidad jurídica) y unas restricciones en la capacidad de obrar

que tienen que ver con su capacidad limitada. Las restricciones son consideradas como instituciones protectoras derivadas del reconocimiento de una situación de hecho, la limitación de su facultad reflexiva o racional para decidir sobre los negocios jurídicos, ya que no pueden entender lo que les conviene o perjudica.

Pero en el caso de los niños/niñas y adolescentes, esa capacidad jurídica se deriva de su condición de seres humanos sin requisito adicional alguno, contando las personas menores de 18 años de edad con una protección especial reforzada. Y por lo que respecta a la capacidad de obrar, la propia CDN ha introducido explícitamente la noción de ejercicio progresivo de los derechos, la obligatoriedad de que la opinión sea escuchada y tomada en cuenta en función de la edad y madurez en todos los asuntos que les afecten y, en algunas legislaciones nacionales, se han ampliado sus competencias y se han introducido un número mayor de excepciones a la incapacidad derivada de la edad, especialmente a partir de cierta edad (adolescencia).

Es decir, la agrupación bajo el significante “menores” de toda la infancia, ha trasladado a todos los niños y niñas algunas limitaciones propias del derecho civil.

Si lo hacemos desde la realidad lingüística de estos términos nos encontraremos con que uno de ellos tiene carácter sustantivo (nombre) y el otro adjetival (un adjetivo en función de nominal).

Porque el significante menor es un adjetivo que alude a una caracterización realizada desde lo que no se tiene o lo que no se es. Es decir, desde la carencia, desde la falta, desde la ausencia. Se relaciona (como antagónico y antónimo) con el concepto de mayor de edad, entendido como categoría de adulto con plena responsabilidad, incluso jurídica (al menos desde lo que se puede exigir), con respecto a los actos que una persona hace a partir de una edad determinada. El término menor enfoca, pues, hacia la «irresponsabili-

dad»: no se es ciudadano de pleno derecho. Comporta una visión parcial, de contenido e inspiración jurídicos, y es una clara reducción que define el todo (el niño o la niña) desde una parte (su situación de minoría de edad), con el peligro de estigmatización y etiquetamiento social consiguiente. Representa, asimismo, una posición defensiva ante el otro, una mirada y visión del niño-niña desde de la posición de la persona adulta y desde sus necesidades.

En contraposición, niño y niña (y hasta también infancia¹³) son sustantivos y aluden a una mirada global, con referencia a lo que se es y lo que se puede ser, a un componente esencial (no a una situación) en la que también se es ciudadano de pleno derecho. Y lo hace desde una visión de la persona entendida como cosa integral, total, que coloca esta etapa dentro del crecimiento humano.

Y si el análisis lo hacemos desde la mirada social, en un proceso confluyente, es necesario destacar también otro componente que refuerza ese carácter subsidiario de la infancia, que es el que proviene de los discursos sobre la vulnerabilidad social. Se observa (San Román, 2013:9), como en algunas formulaciones, que superan el carácter situacional inherente a la vulnerabilidad, se ha asociado ésta con toda la infancia como etapa, deviniendo así más una característica o estado propios de un grupo o categoría social que una situación puntual, elaborable y superable. Y como, en ese sentido, el principio del interés superior del niño y de la niña, puede acabar actuando como una excusa de arbitrariedad y de sobreprotección y de un nuevo paternalismo donde algunos derechos lo sean sólo formales. Generando posiciones que, como nos recuerda Beatriz San Román (2013:42) sean “*formas de interpretación y aplicación del principio, en las que en la tensión entre la niñez como objeto de protección y como sujeto de derechos se opta por la primera, así como por priorizar los derechos de las personas adultas sobre los de los niños y niñas*”.

EL DEBATE SOCIAL E IDEOLÓGICO ALREDEDOR DEL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO Y NIÑA Y SU TRASLACIÓN A LAS DENOMINACIONES

Como hemos visto, un fecundo e interesante proceso de debate social, con diferentes interpretaciones y lecturas, viene sucediéndose desde principios de los 90 del siglo XX. En él, podríamos identificar, asumiendo el riesgo de no tener en cuenta los matices que cualquier reducción expositiva conlleva, dos posiciones. Una que podríamos agrupar bajo el epígrafe de modelo o paradigma tutelar y la otra bajo el de la protección integral

Siguiendo a Valeria Llobet (2006) podríamos caracterizar la primera concepción por su defensa de la continuidad del Modelo Tutelar, de marcado carácter paternalista (es el adulto el que sabe lo que necesita el niño o la niña) y correccionalista (la incapacidad absoluta), mediante un sistema con predominio del aspecto punitivo en función de la peligrosidad social, la necesidad de tutela e internamiento correctivo discrecionalmente aplicado por el Estado mediante el sistema judicial, la inadecuación de las familias, la victimización de niños y niñas y su construcción como pre-delinquentes. El eje conceptual de este modelo sería la categoría de menor, con sus características de objetivación y negación de derechos: el menor es un sujeto incapaz, objeto por lo mismo de tutela y con libertad restringida por su propio bien.

Y la segunda concepción, entendida como la Doctrina (o paradigma) de la Protección Integral, sería la de aquellos que suscriben como idea-fuerza la concepción que hace de las niñas y niños, sujetos substantivos de derechos, tanto de derechos humanos en general como de derechos ciudadanos en particular, al considerar que la protección y el cuidado es un derecho que asiste a esta población pero que no podría ser "hecho contra su voluntad". Este proceso es caracterizado como de ampliación y particularización de ciudadanía

ALGUNOS EJEMPLOS PRÁCTICOS DE ESTE DEBATE SOCIAL

Presentaremos en este apartado un par de ejemplos concretos, entresacados de la práctica real, de cómo se ha concretado ese debate ideológico de los diferentes paradigmas en la comprensión de la infancia, que puede servirnos para iluminar lo que defendemos.

El proceso de construcción del sistema de atención a la infancia en Catalunya.

Tomaremos en primer lugar como vehículo discursivo e indicador ideológico la legislación catalana y la respuesta administrativa de las últimas décadas en Catalunya en temas de protección y atención a la infancia, que es bastante extensa y significativa. Aunque es similar, en lo fundamental a la estatal, el hecho de ser una competencia exclusiva de la Generalitat de Catalunya, el gobierno de ámbito regional, nos ofrece una posibilidad, desde una mirada diacrónica sobre los más de 35 años que la ha ejercido (regulándola con leyes y respuestas administrativas diversas). En principio toda esta respuesta legislativa¹⁴ puede parecer hasta un poco confusa y contradictoria, pero quizás lo que nos está mostrando, como un indicador más, es la escenificación de ese debate social (y de la consiguiente articulación reguladora y administrativa) que se ha vivido en nuestro país (y en otros de Latinoamérica) desde los años 80 del siglo XX y el inicio del siglo XXI.

Un debate en el que, como adelantábamos, se evidencia cómo se han confrontado esas dos concepciones ideológicas que antes caracterizábamos: la heredera aún de los supuestos paternalistas y tutelarizadores de las doctrinas correccionalistas y positivistas, y la concepción más centrada en las propuestas garantistas y de protección integral de la Convención del 89.

En un análisis pormenorizado al proceso histórico de los últimos más de 35 años en Catalunya, encontramos estos cambios de nombres y denominaciones y de dependencia administrativa:

Tabla 1. Políticas de infancia en Catalunya, 1980-2016. Denominaciones y dependencias.
Fuente: Elaboración propia.

1980	Primeras transferencias de competencias y servicios en temas de Infancia: -> del ámbito del Instituto Nacional de Asistencia Social, INAS. Se encuadran en del Departamento de Sanidad, en la Dirección General de Servicios Sociales, bajo la denominación de "Servicio de Infancia" . Después de encuadrarán en el Instituto Catalán de Servicios Sociales (ICASS)
1981	Transferencias de competencias y servicios de Protección, Tutela y Reforma de Menores:-> del Ministerio de Justicia y del Consejo Superior de Protección de Menores. Se encuadran en el Departamento de Justicia, en la "Dirección General de Protección y Tutela de Menores" : DGPTM.
1989	Se crea la "Dirección General de Atención a la Infancia" (DGAI), en el departamento de Bienestar Social, asumiendo servicios, recursos, competencias, etc., de prevención y protección de la DGPTM y del Servicio de Infancia-ICASS (la "reforma" se mantiene en el Departamento de Justicia, en la Dirección General de Medidas Alternativas y de Justicia Juvenil).
1996	Se transfiere la "Dirección General de Atención a la Infancia" al departamento de Justicia.
2000	Se modifica el nombre, que no las competencias ni la adscripción departamental, pasando a denominarse: "Dirección General de Atención al Menor" (DGAM).
2002	Se trasfiere la DGAM, de nuevo al Departamento de Bienestar Social (durante unos años de Bienestar y Familia y luego de Acción Social y Ciudadanía) pasando a denominarse: "Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia" (DGAIA).
2004	Se modifica la Secretaría de Familia, creada en 2000, con la incorporación de los temas de infancia pasando a denominarse Secretaría de Familias y de Infancia . Y se asigna, como organismos dependientes de ella la DGAIA y el ICAA (Instituto Catalán de Acogimiento y Adopción, creado en 1997).
2006	Creación de la Secretaría de Infancia y Adolescencia , de la que dependen DGAIA, ICAA y el Área de Soporte a Jóvenes Tutelados y Extutelados (ASJTET).
2011	El departamento vuelve a denominarse de Bienestar Social y Familia (en lugar de Acción Social y Ciudadanía). Desaparece la Secretaría de Infancia y la DGAIA (que mantiene el nombre) vuelve a depender directamente de la Conselleria del departamento. Asimismo la ASJTET, vuelve a ser un área bajo la dependencia de la DGAIA.
2016	El departamento vuelve a cambiar de nombre pasando a denominarse de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias, creándose una Secretaría de Asuntos Sociales y Familias, de la que depende en estos momentos la DGAIA.

Podemos observar como se producen cambios de denominación (Infancia, Menores) y de adscripción (de lo social al ámbito de la Justicia y viceversa), en viajes de ida y vuelta muy significativos, Y además, casi cada uno de estos cambios se ha traducido también en una reformulación de los marcos de referencia legales, ejemplo significativo de los cuales puede ser la *ley 8/2002 (Ley 8/2002, de 27 de mayo, de modificación de la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de*

*los menores desamparados y de la adopción, y de regulación de la atención especial a los adolescentes con conductas de alto riesgo social*¹⁵). En esta ley se produce el intento explícito en el ámbito legal, de recuperación (último hasta el momento) del discurso correccionalista (prevención de la delincuencia), que duró poco, según se puede comprobar en las denominaciones. Pensemos que la anterior regulación es la *ley 8/1995 (Ley 8/1995, de 27 de julio, de atención y protección de los niños*

y los adolescentes y de modificación de la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción¹⁶), resulta profundamente más moderna a pesar de ser anterior y de hecho, sirvió de base para el proyecto de la ley 14/2010 que antes hemos mencionado. No sobraría una lectura comparada de los dos textos para ilustrar lo que defendemos.

Formación ética

El otro ejemplo que hemos seleccionado tiene que ver con una experiencia profesional del propio autor de esta colaboración, referida a algunos de los espacios de debate y formación ética de los profesionales de servicios sociales, en los que pude asistir a una jornada previa realizada en noviembre de 2013. En ella se presentó un caso real de una niña que había sido objeto de una agresión sexual en el ámbito familiar y a la cual, el equipo que la atendía, aconsejó no denunciarlo aduciendo “el interés superior del niño y niña” (aunque no todas las opiniones de todos los profesionales que intervenían en el caso eran confluyentes). El debate suscitado fue tan interesante que provocó la realización posterior de un curso de formación específico¹⁷. La literatura producida estaba plagada de denominaciones que se ubican en una u otra posición: unos hablaban de menores (y así algunos de los intervinientes en el debate utilizaban el denominador de Ley del Menor al referirse a la Ley 14/2010 de Derechos y oportunidades de la infancia y la adolescencia, LDOIA) y otros de infancia. Y los paradigmas diferenciados aparecieron de manera continuada.

A modo de conclusiones

Los debates sociales, como espacios sociales de confrontación de ideas, de paradigmas y de prácticas, son necesarios y ayudan a configurar las imágenes y representaciones colectivas que configuran los valores de cada época, legitimando las acciones derivadas

desde la regulación legal y la acción administrativa. Y la participación en ellos de los colectivos profesionales implicados debería ser obligada.

En este caso, en lo relativo a la dicotomía entre el uso de los vocablos niño/niña o menor, es previsible que vivamos una actualización de ese debate en nuestro país en los próximos meses, cuando se desarrolle la Ley orgánica de Protección a la Infancia, Ley 8/2015.

La posición de los técnicos y profesionales será importante en ese debate. Si estas reflexiones que he intentado compartir aquí con todas vosotras y vosotros sirven para que nos interpelemos un poco sobre la función del uso de determinadas denominaciones en las acciones sociales, habrá cumplido su objetivo.

Porque como nos recuerdan Frigerio y Diker (2008), los conceptos no son neutros, siempre conllevan una manera de mirar el mundo y una manera de hacer el mundo. Las concepciones y representaciones influyen permanentemente en las teorías y prácticas y existen círculos cognitivos que implican una interpretación del mundo, una asignación de sentido. Aunque también sabemos que en el territorio del pensar para los sujetos y para el mundo no hay un destino inexorable si se acepta que hay un matiz entre futuro y porvenir. Y que ese matiz consiste ni más ni menos que en la acción social, educativa y política.

Quizás también, puede que fuera más clarificador, desde la lectura jurídica, y siguiendo a Farith Simón Campaña (2013:56), que se realizase una,

“... diferencia entre el estado civil de menor de edad, y por tanto todos los aspectos jurídicos derivados de esa posición jurídica en cuanto se determina su capacidad para ejercer ciertos derechos y contraer ciertas obligaciones, frente a la condición de niños, niñas y adolescentes que define a los sujetos de una normativa específi-

ca por medio de la que les atribuye derechos y obligaciones, sin determinar su capacidad de ejercicio o de hecho en términos generales, lo que se establece en los códigos civiles de cada país”.

Esta distinción, como nos recuerda el autor, entre *menores de edad*, en el campo civil para la determinación de la capacidad legal, y *niños, niñas y adolescentes*, como sujetos de legislaciones especializadas, se encuentra presente en las legislaciones de muchos países latinoamericanos, pero no en España.

Y todo ello es desear que se realice desde un acercamiento paradigmático basado en la “la protección integral”. Porque no deberíamos olvidar que “*la Convención es un tratado contra una especie de discriminación, la de no considerar a los niños dentro de la categoría de las personas humanas*” (Cillero, 2001:58).

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Alzate Piedrahita, M.V. (2003). La infancia: concepciones y perspectivas. Pereira, Risaralda, (Colombia): Papiro. En línea en: <http://blog.utp.edu.co/investigacioneneducacionpedagogia/files/2011/02/La-infancia-concepciones-y-perspectivas-Maria-victoria.pdf>
- Beloff, Mary (2005). Los Derechos del Niño en el Sistema Interamericano. Buenos Aires: Editores del puerto. En línea en: <http://www.cor-teidh.or.cr/tablas/25897r.pdf>
- Casas, F. (1998). Infancia: perspectivas psicossociales. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. En Política y Sociedad, Vol. 43, 1, pp. 27-42. En línea en: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23779>
-
- Cillero, M. (2001). Los derechos del niño: de la proclamación a la protección efectiva. En Justicia y derechos del niño, 3, pp. 49-63. En línea en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_PEJusticiayderechos3.pdf
- Donzelot, J. (1979). La policía de las familias. Valencia: Pre-textos.
- Freedman, D. (2005). Funciones normativas del Interés Superior del Niño. En Jura Gentium, Revista de Filosofía del Derecho Internacional y de la Política Global. En línea en: <http://www.juragentium.org/topics/latina/es/freedman.htm>
- Freedman, D. (sf). Los riesgos del interés superior del niño O cómo se esconde el “Caballo de Troya” en la Convención. Documento digital, accesible en línea en: <http://www.derechos-humanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/los-riesgos-del-interes-superior-del-nino.pdf>
- Frigerio, G., Diker, G. (2008). Infancia y Derechos: las raíces de la sostenibilidad, Aportes para un provenir. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO. En línea en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/1611375.pdf>
- González Zorrilla, C. (1985). La Justicia de Menores en España. Epílogo a De Leo, G. La Justicia de Menores. Barcelona: Teide.

- López Hernández, G.M. (1987). La defensa del menor. Madrid: Tecnos.
- Lozano-Vicente, A. (2016). Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 14, 1, pp. 67-79. En línea en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/articulo/viewFile/2330/638>
- Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 4, 1, pp. 1-20. En línea en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/articulo/view/391>
- Ravetllat, I. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. En Educatio Siglo XXI, Vol. 30, 2, pp. 89-108. En línea en: <http://revistas.um.es/educatio/articulo/view/153701>
- Ravetllat, I. (2015). Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia. Valencia: Universidad Politécnica. Accesible en línea en: https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/48869/A_P_R_O_X_I_M_A_C_I_%C3%93_N_%20H_I_S_T_%C3%93_R_I_C_A_%20A_%20L_A_%20C_O_N_S_T_R_U_C_C_I_%C3%93_N_%20S_O_C_I_O_J_U_R_%C3%8D_D_I_C_A_%20D_E_%20L_A_%20C_A_T_E_G_O_R_%C3%8D_A_%20I_N_F_A_N_C_I_A_6171.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rivero, F. (2000). El interés del menor. Madrid: Ed. Dykinson.
- Sánchez-Valverde Visus, C. (2010). Infància o menors: sobre el nom i el concepte. En Generalitat de Catalunya-DASC. Intercanvi de mirades sobre la Infància. Recull d'articles del butlletí Inf@ncia (2008), pp. 23-34. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria d'Infància i Adolescència. Col·lecció Infància i Adolescència núm. 3.
- San Román Sobrino, B. (2013). Discursos de la adopción en España: construcción de sujetos y asimetrías de poder. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). En línea en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129682/bsrs1de1.pdf?sequence=1>
- Simón Campaña, F. (2013). Interés superior del menor: técnicas de reducción de la discrecionalidad abusiva. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. En línea en: http://gredos.usal.es/jsui/bitstream/10366/124216/1/DDP_Sim%C3%B3nCampa%C3%B1a_Farith_Tesis.pdf
- Ventas, R. (2002). La minoría de edad penal. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. En línea en: <http://eprints.ucm.es/4599/>
- Zermatten J. (2003). El Interés Superior del Niño. Del Análisis literal al alcance Filosófico. Informe de trabajo. Institut International des Droits de l'Enfant. En línea en: http://www.childsrighs.org/documents/publications/wr/wr_interes-superior-nino2003.pdf

NOTAS

- 1 Educador Social (actualmente en ejercicio en el Centro Residencial de Atención Educativa, CRAE "Toni Julià i Bosch", del Consorci de Serveis Socials de Barcelona) y historiador. Profesor de Educación Social en la UB (Universidad de Barcelona). Coordinador de la revista RES, Revista de Educación Social (<http://www.educaso.net/res/>). Para contactar: ceseuv@gmail.com
- 2 Todos los enlaces en línea facilitados en esta colaboración fueron revisados en fecha: 29 de agosto de 2016.
- 3 Accesibles, en su versión consolidada, en línea en: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8222> y http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-8470, respectivamente.
- 4 En línea en: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/convencion_derechos_nino_integra.pdf
- 5 Accesible en línea en : http://www.boe.es/ae-boe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1996-1069
- 6 Real Decreto Ley de bases de organización y atribuciones de los Tribunales para niños, de 25 de noviembre de 1918 (Gaceta de Madrid núm. 331, de 27 de noviembre de 1918, en línea en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1919/194/A00157-00164.pdf>) y Re-

- gumento de 10 de julio de 1919 (Gaceta de Madrid núm. 194, de 13 de julio de 1919, en línea en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1922/099/A00098-00105.pdf>).
- 7 Así, por ejemplo, se cuestionaba el Art. 15 de la Ley de TTM por sus normas procesales y por el carácter no público sesiones. Se considera contrario al art. 24.2 de la Constitución Española que fija el derecho a la tutela judicial efectiva a través de un proceso público, legalmente regulado, respetuoso de las garantías individuales y que asegurase siempre el ejercicio de los derechos de defensa.
- 8 En línea en: <https://www.boe.es/boe/dias/1987/11/17/pdfs/A34158-34162.pdf>
- 9 En línea en: http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/14.pdf
- 10 En línea en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1937/133/B00662-00663.pdf>
- 11 Ver artículo 9 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1989).
- 12 La introducción de motivos de la “Ley 14/2010, de derechos y oportunidades de la infancia y adolescencia” de Catalunya (LDOIA), en línea en su texto consolidado en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-10213&p=20100602&tn=1>), resulta un buen ejemplo y su seguimiento puede servir para presentar las nuevas claves conceptuales y de acción de este modelo, que sigue la nueva senda paradigmática iniciada por la Ley 12/2007 de Servicios Sociales, en línea en:<http://www.parlament.cat/getdocie/8006518>).
- 13 Aunque no podemos dejar de señalar que infancia es un sustantivo que etimológicamente también se refiere a una carencia: in-fari, aquel que no se expresa de manera inteligible para los otros al hablar en público.
- 14 Para hacernos una idea de la ingente labor legislativa en este sector, podemos consultar en línea las diferentes leyes, decretos, órdenes, etc. de los últimos años en : http://dixit.gencat.cat/ca/03ambits_tematicos/04familia_infancia_i_adolescencia/05normativa_ocult/normativa/catalunya/llei
- 15 En línea en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2002-11906
- 16 En línea en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1995-20286
- 17 Ver: <http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/detalls/Article/952.04.01-Be-superior-de-linfant-i-proces-judicial>

LA VIOLENCIA FILIOPARENTAL EN EL CONTEXTO DE LA VIOLENCIA FAMILIAR

Ana María Peligero Molina

Profesora universitaria-Universidad Camilo José Cela
ampeligero@ucjc.edu; apeligero@hotmail.com

Resumen:

La investigación de la que parte este artículo tiene por objetivo profundizar en un fenómeno que, desde hace ya una década, viene llamando la atención de profesionales, operadores jurídicos e investigadores españoles: la violencia filio-parental. El diseño criminológico de la investigación conlleva un enfoque contextual, sistémico, dinámico e integracionista de todos aquellos aspectos que influyen en la violencia filio-parental o ascendente. En concreto, analizamos en este artículo los resultados relativos a la distribución, a la extensión y a la dinámica de la violencia protagonizada por los y las menores en el hogar. La muestra son 104 expedientes de violencia doméstica de la Fiscalía de Menores de la provincia de Las Palmas. Entre los expedientes analizados, 77 lo son por violencia filio-parental o ascendente. El análisis de la violencia filio-parental ha sido contextualizado en el conjunto de la violencia doméstica y familiar.

Palabras clave:

Violencia familiar y doméstica, violencia filio-parental y ascendente, extensión, dinámica, distribución y direccionalidad de la violencia, intercambiabilidad víctima-victimario.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA FAMILIAR

La violencia familiar no conforma un campo unificado de estudio o de práctica profesional, sino que ha sido abordada desde diferentes disciplinas científicas (medicina, sociología, psiquiatría, psicología, etc.). Por ello, indica Gelles (1998), que la violencia familiar raramente es considerada como un problema holístico. Tal y como señala Corsi (2003), cada disciplina tiene sus propios obstáculos epistemológicos y metodológicos que le dificultan la comprensión de alguna de las múltiples facetas que presenta el problema.

Las distintas aproximaciones científicas de la violencia familiar han ido surgiendo de manera fragmentaria atendiendo progresivamente a sus diferentes caras poliédricas: el maltrato infantil, la violencia marital o de pareja, el maltrato a ancianos, la violencia filio-parental y la violencia entre hermanos. Este es otro de los motivos por los que, como concluye Agustina (2010), son pocos los estudios que han tratado la violencia familiar como fenómeno global analizando conjuntamente sus diversas modalidades.

Otra dificultad para alcanzar un enfoque integral en el estudio de la violencia familiar deriva de su delimitación conceptual. Advierte la Organización Mundial de la Salud (2002) que la definición de violencia no puede tener exactitud científica porque es una cuestión de apreciación que está influida por la cultura y, a medida que los valores y las normas sociales evolucionan, la definición queda expuesta a una continua revisión. De hecho, la consideración de la violencia familiar como problema social y político es de reciente construcción y aparece en contextos sociales, históricos e ideológicos determinados. La violencia familiar dejó de ser entendida como un problema de la esfera íntima de la familia para convertirse en una cuestión social cuando comienza a visibilizarse el maltrato infantil en la década de 1960 y el maltrato a la mujer por su marido en la década de 1970. A partir del reconocimiento del carácter estructural de la violencia hacia la mujer en la sociedad, la violencia familiar también se convierte en un problema político. La defensa y reconocimiento internacional de los derechos humanos protegidos en las sociedades democráticas ha favorecido una nueva consideración de la violencia interpersonal en general y de la ocurrida en el ámbito familiar en particular, influyendo de manera decisiva en su tratamiento jurídico. La cultura patriarcal, que naturalizaba y aceptaba la violencia ejercida por el hombre como método correctivo en el ámbito doméstico, deviene incoherente en sociedades modernas de signo democrático. En consecuencia, el ordenamiento jurídico español ha ido eliminando progresivamente algunos tipos penales como los delitos contra el honor y el adulterio, desapareciendo también el derecho del paterfamilias al *ius corrigendi*. Paralelamente, se han criminalizado algunas conductas que en el pasado eran naturalizadas, como la violación dentro del matrimonio y los malos tratos psicológicos.

En este proceso de conceptualización, Doménech e Iñiguez (2002) señalan la influencia de los discursos generados por las ciencias sociales sobre el comportamiento violento,

que contribuyen en la configuración de los criterios con los que la sociedad comprende y analiza los fenómenos de este carácter. Cuando las investigaciones específicas visibilizan nuevas formas de violencia, surgen clasificaciones conceptuales que nos ayudan a delimitar y organizar su conocimiento. Por ejemplo, los primeros investigadores utilizaban terminología propia de la violencia física, como Henry Kempe con el *síndrome del niño apaleado*, en la década de los 60 y Leonor Walker con el *síndrome de la mujer golpeada*, en la década de los 70 (cit. por Corsi, 2003). Con el paso del tiempo, la investigación ha delimitado diversas formas de violencia que han sido poco a poco adaptadas a nuestro sistema normativo. En la actualidad, atendiendo al daño causado, se reconocen los siguientes tipos de violencia: física, psicológica, sexual y económica. También se incluyen las conductas de omisión de cuidado o negligentes.

Sin lugar a dudas, la emergencia de nuevos conceptos y clasificaciones de violencia nos ayuda a visibilizarla y a delimitarla, pero también surgen dudas sobre la pertinencia de la aplicación de los términos o se incurre en un uso indiferenciado de los mismos, cuando obedecen cada uno a sus propios criterios clasificatorios. Tal es el caso de violencia familiar, intrafamiliar, doméstica y de género. En España, se han extendido los términos de violencia de pareja, de género y doméstica, sobre los que, indican Alonso y Castellanos (2006), hay ausencia de consenso conceptual y tienden a usarse indistintamente. La violencia de género es aquella dirigida de un hombre hacia una mujer en cualquier contexto. La violencia doméstica es aquella que contempla el entorno en la que se produce, es decir, las relaciones que unen a sus miembros y conforman la familia como sistema (Agustina, 2010). Por tanto, la violencia doméstica dirigida hacia la mujer es sólo una parte de la violencia de género. Por otra parte, no toda la violencia doméstica la ejerce el hombre sobre la mujer. En definitiva, la delimitación conceptual de la violencia familiar

no está desprovista de dificultades que con frecuencia nos impide la comparación de los resultados de las investigaciones o nos llevan a una interpretación confusa de los mismos. Por ejemplo, la última macro-encuesta de la violencia contra la mujer realizada en España (2015) recoge datos de la victimización de la mujer dentro de la pareja sin especificar el sexo del agresor, lo que nos lleva a presuponer que siempre es varón. Sin embargo, al preguntar a las mujeres sobre la violencia sufrida a lo largo de la vida fuera del ámbito de una relación de pareja se desvela que en el 41% de los incidentes de violencia las agresoras son mujeres, lo que no puede ser considerado como violencia de género.

CONCEPTO DE VIOLENCIA

Afirma Blumer (1971) que “ (...) un problema social existe principalmente en los términos en que es definido y concebido por la sociedad” (cit. por Alonso y Castellanos, 2006, pág. 260). En 2002, la OMS define la violencia como: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. Esta definición, que ha servido de guía en el ámbito científico internacional (Alonso y Castellanos, 2006), introduce tres aspectos determinantes en la evolución conceptual de la violencia. En primer lugar, la noción de intencionalidad de causar daño. En segundo lugar, no es preciso el resultado lesivo para que una conducta sea considerada violenta, es suficiente la amenaza de causar un daño. Finalmente, incluye la noción de poder como forma de ejercer la violencia.

De manera más escueta, pero incidiendo también en la intencionalidad de la conducta, el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia define violencia como “ (...) cualquier acción u omisión intencionalmente dañina” (Sanmartín, 2011, p.9).

Para Torres (2004), la violencia “(...) es un acto u omisión intencional que causa un daño, transgrede derechos básicos de las personas (a la salud, a la libertad y a la integridad) y con el que se persigue el sometimiento y control de la víctima”. La autora incluye el control (aspecto que retomaremos más adelante al definir la violencia filio-parental) y la consideración de los derechos humanos. En relación a la violencia familiar también se aprecia una evolución del bien jurídico protegido. Si inicialmente era la integridad de la víctima, ahora también se protege la convivencia familiar al entender la familia como un bien público y social (Agustina, 2010).

CLASIFICACIONES DE VIOLENCIA

El Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia (Sanmartín, 2011) recoge las clasificaciones más extendidas de violencia interpersonal:

- Examinando el escenario o contexto en el que emerge, podemos hablar de violencia doméstica, escolar, laboral, social, etc. Aunque la violencia doméstica¹ se equipara con la violencia familiar, la primera responde a un criterio contextual. Por su parte, la violencia familiar es específica de las relaciones familiares entre agresor y víctima.
- En función de la víctima existen grupos especialmente vulnerables como son la mujer (violencia de género) y los niños (maltrato infantil).
- Atendiendo a los daños causados por el hecho violento se diferencia entre violencia física, psicológica, económica y sexual.
- Según la manifestación de la conducta o tipo de acción violenta distinguimos entre violencia por acción o por omisión (o negligencia en su traducción jurídica).

Existen otras clasificaciones de violencia en la literatura científica que atienden a otros criterios. Por ejemplo, en función de la direc-

ción, violencia horizontal o vertical (Pereira, 2011). Según la intencionalidad de la violencia, expresiva (hostil o emocional) e instrumental (Agustina, 2010). Según la motivación del autor: violencia abusiva, defensiva y recíproca (Ibabe y Jaureguizar, 2011). Según el reparto de poder en la relación: violencia agresión y violencia castigo (Perrone y Nannini, 1997).

CONCEPTO DE VIOLENCIA FILIOPARENTAL

No existe una definición empírica clara de la violencia filio-parental, aunque la establecida por Cottrell (2001) ha sido una de las más utilizadas en la literatura científica (Ibabe y Jaureguizar, 2011; Aroca, Lorenzo y Miró, 2014; Ortega, 2015).

Cottrell (2001) define la violencia de hijos a padres como "(...) cualquier acto de los hijos que provoque miedo en los padres para obtener poder o control y que tenga como objetivo causar daño físico, psicológico o financiero a éstos". En esta definición, adquieren relevancia los elementos subjetivos del agresor (intencionalidad de obtener poder y control) y de la víctima (miedo a ser dañada). Como lo hiciera la OMS (2002) en su definición de violencia, no se precisa la materialización del daño, es suficiente la generación de miedo en la víctima para calificar de violenta la conducta.² Señala Gelles (1998) que el poder y el control son características comunes a casi todas las formas de violencia familiar y Torres (2004), Perrone y Nannini (1997) sitúan el origen de la violencia en una relación previa de desigualdad, siendo su finalidad afianzar dichas posiciones jerárquicas, por lo que los aspectos relacionales adquieren máxima importancia.

En 2014, la Sociedad Española para el Estudio de la Violencia Filio-parental (SEIVIFIP) estableció una definición consensuada del fenómeno: "conductas reiteradas de violencia física, psicológica (verbal o no verbal) o económica, dirigida a los y las progenitoras o

a aquellos adultos que ocupan su lugar". SEIVIFIP incluye como víctimas posibles a adultos que, no siendo los progenitores, realizan tareas de educación, protección y cuidado de los menores agresores.³ Esta definición presenta la ventaja de ser más comprensiva y ajustarse a las diferentes realidades de la convivencia doméstica. Sin embargo, sería más preciso acuñarle el término de *violencia ascendente*. Por otra parte, el criterio definitorio de la reiteración de las conductas violentas⁴ resulta práctico en tanto guarda correspondencia jurídica con la violencia habitual en el ámbito doméstico contemplada en el artículo 173.2 del Código Penal español. Desde la perspectiva victimológica esta diferenciación es relevante, pues las consecuencias de un maltrato continuado en el tiempo no tienen la misma significación ni alcance para la víctima que las derivadas de un hecho de violencia puntual.

Mientras que la SEIVIFIP (2014) atiende a criterios objetivos (reiteración de los hechos violentos, especificación de los tipos de violencia y ampliación de víctimas posibles), Cottrell (2001) prioriza criterios de tipo subjetivo (miedo de la víctima y finalidad de la conducta de obtención de poder y de control). En conclusión, la definición elegida para cada investigación influye de manera decisiva su diseño y en el alcance de sus resultados.

PERSPECTIVA DE ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

Parece claro que, siendo la violencia familiar un problema social, ésta no puede ser analizada sin incluir el contexto o entorno en el que emerge (Aumann, 2003). La violencia filio-parental confluye en dos fenómenos diferenciados: la violencia familiar y la delincuencia juvenil. Por tanto, es necesario analizarla en el seno de ambos contextos.

En cuanto a la evolución y tendencias de la delincuencia juvenil española la palabras de Calatayud (2014)⁵ corroboran lo que indican las estadísticas oficiales: "A medida que la

crisis se ha ido haciendo fuerte en España, es cada vez más pronunciada la tendencia en la bajada de los delitos cometidos por menores (...). Y lo que es todavía más tranquilizador, en general las infracciones son menos graves (...). Por contra, aumenta el imparable número de casos de maltrato de hijos a padres” (pág. 50).

Al entender la violencia filio-parental como el resultado de la interacción entre los diferentes miembros del sistema familiar, su análisis precisa de un modelo sistémico relacional (Pereira, 2011). Especifica Muñoz (1990) que la violencia se dirige contra alguien, por lo que requiere la intermediación de una relación (real o simbólica) sin la cual no tendría lugar (cit. por Domènech e Ñiñiguez, 2002). Para Abejón (2011) la conducta violenta forma parte de la comunicación y su significado sólo puede ser entendido en claves relacionales y contextuales. Wikström y Treiber (2009) identifican la clave de la reacción agresiva en una determinada percepción de la situación por parte del agresor (cit. por Agustina, 2010). Los estudios victimológicos han resaltado la importancia de la interacción víctima-agresor en la explicación del hecho delictivo y han advertido que los roles víctima y victimizador son mutables e intercambiables. Por ello la victimología presta especial atención a los contextos en los que emergen las confrontaciones violentas que son analizadas en clave de transacciones situacionales o procesos dinámicos de interacción. La conducta violenta es la respuesta a un estímulo del medio ambiente y este estímulo incluye las características y el comportamiento de la víctima potencial (Fattah, 1991, cit. por. Sarmiento- Marín, 2014). Desde el ámbito clínico también se señala la frecuencia de este intercambio de roles víctima y victimario en el contexto familiar (Perrone y Nannini, 1997; Pereira, 2011). Como apunta Agustina (2010), los fenómenos delictivos intrafamiliares no pueden dejar de entenderse en su dinámica bidireccional. Ibabe y Jaureguizar (2011) también subrayan la importancia de dirigir la investigación de la violencia

filio-parental al análisis de la información contextual y de aspectos relacionados con el control y el poder implícitos en toda forma de abuso. Al reflexionar sobre la violencia ascendente o filio-parental, lo que precisamente llama la atención es la alteración de la distribución del poder en el seno de la familia. El Derecho Romano regulaba la prerrogativa del *paterfamilias* de castigar a los parientes que se encontraban bajo su potestad y, hasta hace pocas décadas, el castigo físico a los hijos era social y jurídicamente aceptado (Liñán⁶, 2011). En la actualidad, los progenitores no pueden acudir al derecho del *ius corrigendi* para eximir su responsabilidad por los castigos excesivos a sus hijos. La inversión de las posiciones jerárquicas en la familia que se trasluce en la violencia filio-parental se atribuye a la pérdida de autoridad de los progenitores como una posible consecuencia de la democratización de las sociedades y de las familias. En definitiva, las investigaciones contemporáneas de la violencia tienen el reto de incluir el análisis del contexto relacional en el que surge el comportamiento violento para poder explicarlo y prevenirlo. Por ello, el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) resulta apropiado para el análisis de la violencia filio-parental. En primer lugar, el modelo ecológico se centra en la interacción que se establece entre el individuo y los contextos en los que se desenvuelve, así como en la interacción entre dichos sistemas contextuales. Al emplearlo como modelo explicativo de la violencia se incluyen factores de riesgo en cada nivel: individual (ontogénico), familiar (microsistema), social (exosistema) y cultural (macrosistema). La observación de los factores que inciden en la violencia en cada contexto conlleva un análisis multi-nivel, desde el macrosistema (factores socioculturales que influyen en la naturalización e invisibilización de la violencia familiar), al microsistema (contexto sistémico, relacional y dinámico de la violencia). En segundo lugar, el modelo ecológico tiene una aspiración global e integradora en la que los marcos conceptuales y

teóricos de distintas disciplinas se complementan para alcanzar una visión interdisciplinaria de conjunto (Aumann, 2003). Finalmente, la adolescencia es una etapa evolutiva decisiva en el desarrollo humano en la que se consolida la identidad personal. Como dice Abeijón (2011), por definición, adolescencia significa crisis, motivo por el que es preferible leer todo conflicto, en un primer momento, en clave evolutiva y no en clave de patología. El modelo ecológico ha sido empleado como modelo explicativo integrado para explicar la violencia en distintos contextos (Peligero, 2010). Cottrell y Monk (2004) lo adaptan específicamente para organizar los factores de riesgo del fenómeno de la violencia filio-parental en el contexto familiar.

ANTECEDENTES Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

A partir del año 2004 se produce en España una gran repercusión mediática de lo que parece un nuevo fenómeno, la violencia filio-parental. La Circular 1/2010 de la Fiscalía General del Estado califica de *preocupante* la proliferación de las denuncias por malos tratos a familiares protagonizados por menores. Dado el interés suscitado por esta novedosa visibilización de la violencia familiar, en el año 2011 la autora del presente artículo realizó una revisión teórica sistemática sobre el estado de la investigación de naturaleza empírica en España. En ese momento, fueron encontrados escasos estudios empíricos publicados. En concreto, las investigaciones de Romero y col. (2005)⁷ e Ibabe y col. (2007)⁸ con muestras de casos judiciales, y la investigación de Rechea y Cuervo (2008)⁹ que, adicionalmente, incluye casos de los Servicios Sociales. Más recientemente, Aroca et al. (2014) realizaron una revisión bibliométrica internacional concluyendo que, aún en la actualidad, son varios los autores que coinciden en que existen pocas investigaciones con rigurosidad científica.

Con el objeto de profundizar en el conocimiento del fenómeno de la violencia filio-parental denunciada y de la respuesta jurídico penal en la provincia de Las Palmas, quien suscribe este artículo inició una investigación a partir de los expedientes de la Fiscalía de Menores en año 2013. La muestra del estudio son 104 expedientes calificados de violencia doméstica, entre los que se contabilizan 77 casos de violencia filio-parental y ascendente. La población de estudio representa sólo los casos denunciados, es decir, la punta del iceberg de la violencia de hijos a progenitores y a cuidadores. No obstante, por cada uno de estos casos hay muchos más que no llegan a instancia judicial (cifra oscura de la delincuencia juvenil) o, que siendo denunciados, son archivados debido a la edad mínima para exigir responsabilidad penal al menor (14 años). A pesar de este sesgo, en opinión de Pereira (2011), los estudios realizados con casos judiciales ofrecen gran fiabilidad.

Las variables analizadas en la investigación se agrupan en las siguientes dimensiones de estudio:

- Características de los menores denunciados
- Características familiares
- Características de los hechos denunciados
- Características de las víctimas y denunciantes
- Antecedentes de violencia familiar
- Consecuentes jurídicos de la violencia filio-parental.

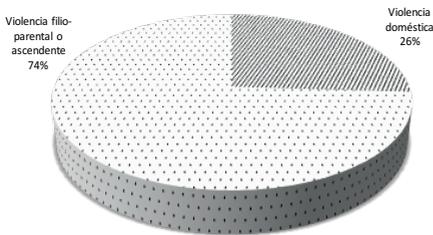
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo del presente artículo es reflexionar sobre la distribución, la extensión y la dinámica de la violencia filio-parental, por ello, se presentan algunos de los resultados relacionados con las características de las víctimas y denunciantes, de los menores y de los antecedentes de violencia familiar.

Para alcanzar una visión amplia del fenómeno, la violencia filio-parental y ascendente ha sido contextualizada en el conjunto más amplio de la violencia doméstica protagonizada por los menores. Por tanto, los resultados son tratados conjuntamente como violencia doméstica (n=104). Ocasionalmente, se presentan los datos de la violencia filio-parental y ascendente (n=77) con fines comparativos.

Grafico nº1

Distribución de la violencia doméstica protagonizada por menores



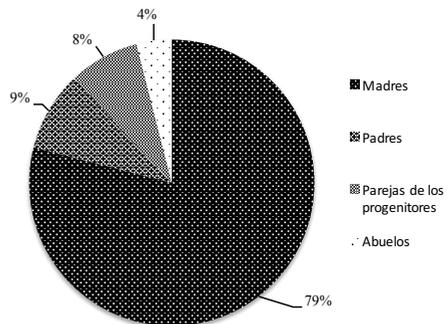
N=104

Fuente: Fiscalía de Menores de Las Palmas, 2012.

Como se observa en el gráfico N°1, la violencia doméstica protagonizada por los menores denunciados se dirige principalmente a los progenitores y a otros adultos con los que el menor convive, como son la pareja de uno de los progenitores y los abuelos. No obstante, un tercio de la violencia doméstica tiene como víctima principal¹⁰ a otro miembro de la familia.

Grafico nº2

Víctima principal de violencia ascendente



N=77

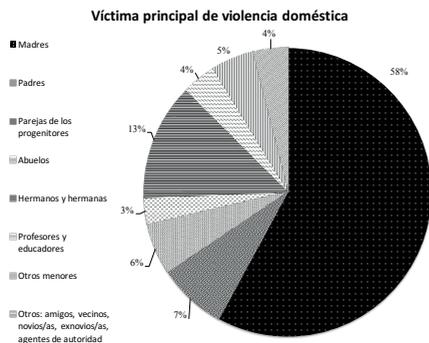
Fuente: Fiscalía de Menores de Las Palmas, 2012.

El gráfico N°2 representa la distribución de las víctimas principales de la violencia ascendente. En el 88% de los casos la víctima principal es uno de los progenitores. La madre, en el 79% de los casos y, el padre, en el 9%. La pareja de uno de los progenitores resulta agredida en el 8% de los casos y, los abuelos, en el 4%.

La victimización prioritaria de la madre es un resultado coincidente en los estudios con muestras judiciales (Romero y col., 2005; Ibabe y col., 2007; Rechea y Cuervo 2008). La vulnerabilidad victimal de la madre resulta coherente con el contexto social más amplio donde la violencia hacia la mujer es de naturaleza estructural y, hasta tiempos recientes, no se ha cuestionado el sistema patriarcal. La teoría del estilo de vida cotidiana de las víctimas de Cohen y Felson (1994) también nos sirve de modelo explicativo. Según los autores, las acciones delictivas dependen de la concurrencia de delincuentes potenciales y de víctimas propicias (cit. por. Sarmiento-Marín, 2014). Al ser la madre la cuidadora principal de los hijos resulta comprensible su mayor victimización, a mayor tiempo y vínculo emocional con el menor, mayor posibilidad de aparición de conflictos y de violencia. También se observa un alto índice de familias

monoparentales entre las muestras judiciales de los estudios referidos. Al quedar en su mayoría encabezadas por la madre, ésta resulta más accesible y, por tanto, más vulnerable que el padre.¹¹

Gráfico nº3



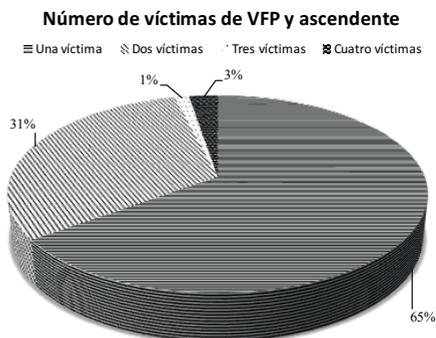
N=104

Fuente: Fiscalía de Menores de Las Palmas, 2012.

En el gráfico Nº3, se representa la distribución de la violencia doméstica en conjunto. Al considerar todas las direcciones de la violencia protagonizada por los menores en el hogar, la incidencia de la madre como víctima principal disminuye del 79% al 58%. La victimización a los abuelos apenas desciende en el conjunto de la violencia doméstica un punto porcentual. La victimización del padre y de los compañeros sentimentales de los progenitores, se reduce dos puntos porcentuales. Por contra, la victimización de hermanos y hermanas se sitúa en el 13%, conformando el segundo grupo más victimizado por detrás de la madre. Según Gelles (1998), aunque la violencia de padres a hijos y la violencia hacia la mujer han recibido la mayor parte de la atención pública, las peleas físicas entre hermanos y hermanas son de lejos la forma más común de violencia familiar. Sin embargo, advierte el autor, raramente los padres, médicos o trabajadores sociales consideran la violencia entre hermanos como un problema de violencia.

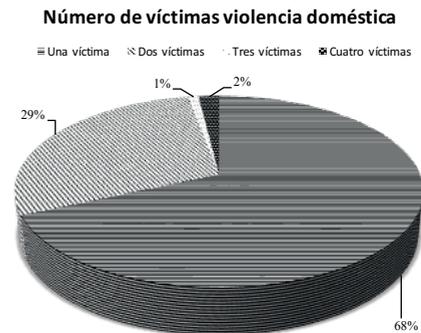
También fueron registradas otras victimizaciones en centros de protección de menores donde residen los menores denunciados: a menores en el 5% y a profesores y educadores en el 4%. Finalmente, en la categoría *otros* se incluye a novios/as o exnovios/as, vecinos, amigos y agentes de autoridad que intervienen en los hechos violentos, lo que sucede en el 4% de los casos.¹² Se desprende de los datos que la violencia se extiende a otras personas que no son miembros de la familia, pero que están cercanas al núcleo familiar o de convivencia o que puntualmente intervienen en los hechos para impedir la agresión¹³.

Gráfico nº4



N= 107 víctimas.

Gráfico nº5



N=142 víctimas.

Fuente: Fiscalía de Menores de Las Palmas, 2012.

Para conocer el alcance de la violencia, se examinó la multivictimización (distintas direcciones de la violencia) contabilizando el número total de víctimas que constaba en el expediente de cada uno de los casos denunciados. De esta forma, como se puede ver en el gráfico N°4, se obtuvo un total de 107 víctimas en los 77 casos de violencia filio-parental y ascendente analizados. En el gráfico N°5, se analizan los resultados de los 104 casos de violencia doméstica ascendiendo el total de víctimas a 142. Lo más frecuente es que haya una única víctima, pero también se confirma la multi-direccionalidad de la violencia en una tercera parte de los casos.

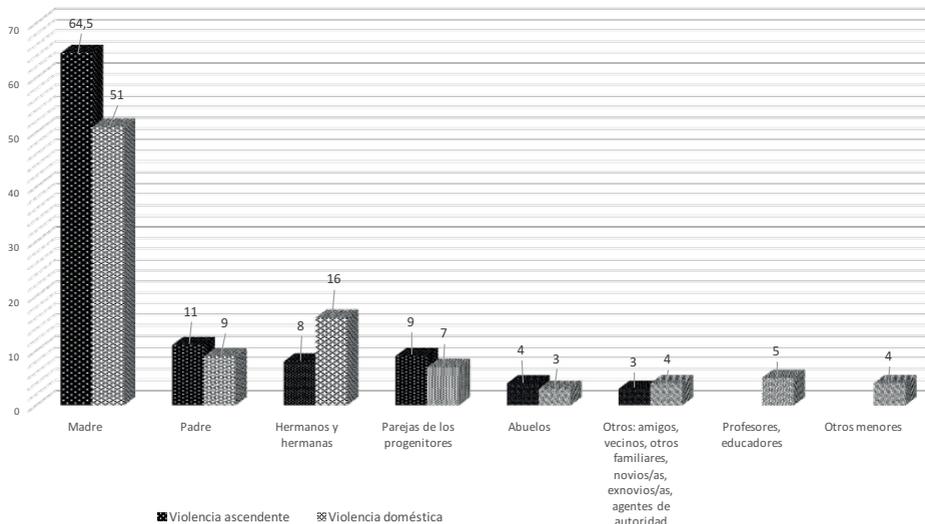
Romero y col. (2005) encuentran que la madre es la única víctima en el 42,2% de los casos de su muestra mientras que en un 87% es víctima conjuntamente con otros familiares. En el estudio realizado en la Provincia de Las Palmas, la madre aparece como única víctima en el 41% del conjunto de violencia doméstica y, junto a otras víctimas, en el 62,5%.

El padre es la única víctima sólo en dos casos y el compañero sentimental de la madre en otros dos, lo que supone el 3,8%. Por lo tanto, el padre no suele aparecer como el único agredido y, en opinión de Fernández (2012), suele ser víctima de manera complementaria a la victimización de la madre como en la mayoría de los casos en los que otros miembros de la familia resultan victimizados, lo que sucede por defender a la madre o pedirle explicaciones al agresor por su comportamiento.

El gráfico N° 6 incluye el total las víctimas de los hechos denunciados de violencia ascendente (n=107) y doméstica (n=142) protagonizados por los menores. Aun cuando la madre sigue siendo la víctima prioritaria en ambos grupos, su porcentaje varía dependiendo del tratamiento de los datos. Al contabilizar el total de víctimas, la victimización de la madre es el 64,5% en los casos de violencia ascendente y el 51% en el conjunto de la violencia doméstica. La victimización del padre, de la pareja de uno de los progenitores y de

Gráfico n°6

Total de víctimas



los abuelos también es levemente inferior en el grupo de violencia doméstica. Lo contrario sucede con los hermanos y hermanas que pasa del 8% en violencia ascendente al 16% en el conjunto de la violencia doméstica. Straus, Gelles y Steinmetz (1981) consideran la violencia entre hermanos tan dañina como cualquier otro tipo de violencia y uno de los ejemplos más indignantes y dañinos del ciclo de la violencia en la familia, pues se le añade la ironía de que los padres usan la violencia para castigar las agresiones entre los hermanos. A la luz de los resultados y, como apuntan Aroca y col. (2014), el análisis de la violencia filial-filial debe ser analizada junto a la violencia filio-parental y a la violencia en la pareja, es decir, el estudio de cualquiera de las direcciones que adopte la violencia debe ser observado desde el conjunto más amplio de la violencia familiar.

En la investigación realizada fueron registrados hasta dos posibles antecedentes de violencia entre distintos miembros de la familia.

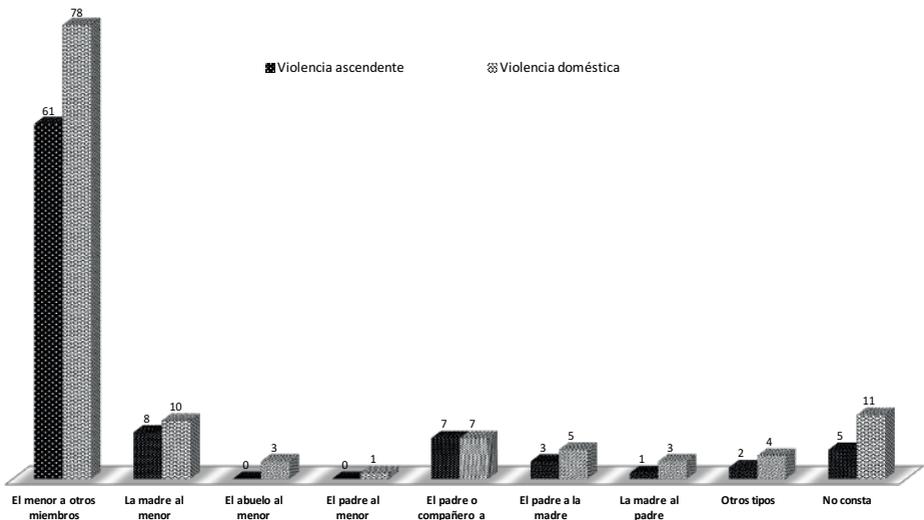
Un 83% de los expedientes detalla un antecedente de violencia, mientras que un 23% describe dos antecedentes.

En el gráfico N°7 se constata que la mayor parte de los antecedentes son protagonizados por los menores (78 expedientes de violencia doméstica y, entre ellos, 61 de violencia filio-parental o ascendente). En consecuencia, podemos afirmar que antes de ser denunciados la mayor parte de los menores ya ha manifestado previamente conductas violentas en la familia.

Aunque la mayor parte de los antecedentes de violencia que se registran están protagonizados por los menores denunciados (lo que resulta lógico dada la jurisdicción especial de los expedientes analizados) también hay otros antecedentes de violencia en la familia. La existencia de múltiples situaciones de violencia en un mismo contexto, así como la concomitancia entre victimización directa e indirecta de los jóvenes están evidenciadas empíricamente por distintos investigadores

Gráfico n°7

Antecedentes de violencia familiar



Frecuencias

Fuente: Fiscalía de Menores de Las Palmas, 2012.

(English y col., 2009; Herrenhohl y col., 2008; Tajima, 2004; cit. por Caprichoso, Sani y Almeida, 2016). Los menores denunciados son víctimas indirectas de violencia marital o de pareja en 8 casos. El padre agrede a la madre en 5 casos (3 de violencia filio-parental) y la madre al padre en 3 casos (1 de violencia filio-parental). Diferentes autores han respaldado la tesis de la teoría intergeneracional de la violencia mostrando relaciones positivas entre la exposición a la violencia marital y paterno-filial y la violencia filio-parental (Brezina, 1999; Gámez-Guadix y Calvete, 2012; cit. por Aroca et al., 2014; Calvete, Gámez-Guadix, del Hoyo-Bilbao y López, 2015). Otros investigadores han confirmado la hipótesis de la bidireccionalidad de la violencia familiar concluyendo que los hijos maltratados por sus padres tienen mayor probabilidad de abusar de ellos (Maxwell y Maxwell, 200; Hartz, 1995; Kratcoski, 1985; Langhinrichser Rohlin y Neiding, 1995; Mahoney y Donnelly, 2000; Meredith, Abbot y Admas, 198; Straus y Hotaling, 1980; cit. por Ibabe y Jauregizar, 2011). Entre los datos del estudio de la provincia de Las Palmas, en 7 casos el padre o compañero de la madre agrede en dc direcciones, a ésta y a los hijos siendo todo los casos de violencia filio-parental. Por otra parte, la madre agrede al menor denunciado en 10 casos, de los que 8 son por violencia filio-parental o ascendente. Por tanto, este grupo muestra la clara intercambiabilidad de roles víctima y victimario en las dinámicas violentas.

La victimización y la exposición a la violencia no produce de manera unívoca e indefectible la violencia de los hijos a sus padres, pero existe una clara interacción entre ambas. Las investigaciones de Romero y col. (2005), Ibabe, Jauregizar y Díaz (2007) y Cuervo, Fernández y Rechea (2008) coinciden en la concurrencia de distintas direcciones de la violencia familiar (maltrato infantil, violencia doméstica y violencia filio-parental). Por ello, tal y como entienden Calvete y col., (2015) todas ellas deben ser estudiadas dentro del contexto de la violencia familiar.

Grafico nº8

Sexo de los menores agresores VFP y ascendente

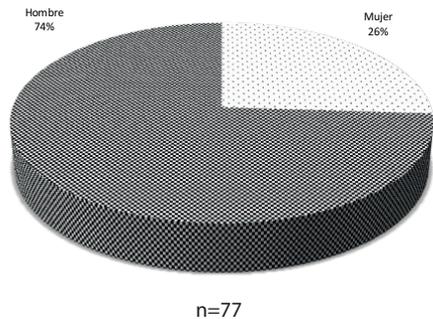
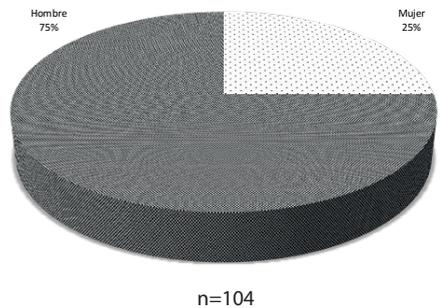


Grafico nº9

Sexo de los menores agresores Violencia doméstica

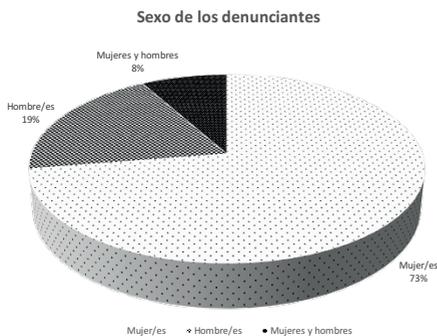


Fuente: Fiscalía de Menores de Las Palmas, 2012.

Atendiendo al sexo de los menores agresores en el hogar, la representación femenina para ambos grupos (ascendente y doméstica) conforma un tercio de la muestra. En el año 2014, según datos de Instituto Nacional de Estadística el 19% del total de menores condenados por algún delito fueron chicas. Los resultados de los estudios de violencia filio-parental con muestras judiciales referidos arrojan cifras superiores de menores agresoras en el hogar que las tasas oficiales para el conjunto de delitos. Por ello, Agustina y Romero (2013) consideran que la condición

de género femenino presenta una tendencia al alza, en comparación con otros tipos delictivos.

Gráfico n°10

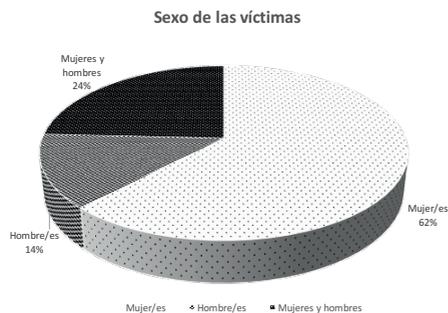


N=104

Fuente: Fiscalía de Menores de Las Palmas, 2012.

En el gráfico N°10 se presenta la distribución del sexo de los denunciadores. El 73% son mujeres, el 19% hombres y, el 8%, de ambos sexos, dado que hay más de un denunciante.

Gráfico n°11



N=104

Fuente: Fiscalía de Menores de Las Palmas, 2012.

En el gráfico N°11 se representa el sexo del total de víctimas de violencia doméstica. La víctima es mujer en el 62% de los casos y

hombre en el 14%. En el 24% resultan victimizadas varias personas de ambos sexos.

Nótese que el porcentaje de hombres y de mujeres denunciadores del gráfico N°10 es mayor al porcentaje hombres y de mujeres víctimas del gráfico N°11. Esto se debe, por una parte, a que el gráfico N°11 representa el número total de víctimas de cada hecho denunciado y, por otra, a que cuando la víctima es menor de edad son sus representantes legales los que interponen la denuncia. Por otra parte, el sistema de justicia abre expediente judicial en función de los hechos y no de las víctimas, precisando por ello un solo denunciante que, además, no tiene que coincidir directamente con la víctima o sujeto pasivo del delito. Por este motivo, el sexo de los denunciadores resulta un indicador poco preciso para delimitar la distribución del sexo en la violencia familiar, resultando más ajustado para ello el sexo del número total de víctimas.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En la investigación desarrollada, inicialmente se empleó el término de violencia filio-parental por ser el más difundido en la literatura científica española. Sin embargo, a la hora de captar la amplitud del fenómeno analizado, resulta específico y limitado. El concepto de violencia ascendente es más comprensivo porque incluye la violencia dirigida a otras personas, como los abuelos y las parejas de los progenitores. Desde una perspectiva de análisis amplia, global y sistémica el término *menores agresores en el hogar* propuesto por Rechea y col. (2008) podría ser más indicado.

El estudio de la violencia familiar no pertenece en exclusiva a una disciplina científica, motivo por el que la investigación tradicional ha adolecido de un enfoque holístico. La complejidad de la violencia familiar precisa, para su comprensión, la inclusión de distintos factores identificados por las distintas disciplinas científicas (personales, familiares, relacionales, sociales y culturales) que influyen

en la aparición y mantenimiento de las conductas violentas. El modelo ecológico permite contemplar una amplia gama de factores que se sitúan en niveles de análisis diferentes (contextual, situacional, relacional, personal). Cottrell y Monk (2004) adaptaron el modelo ecológico a la explicación de la violencia filio-parental determinando los factores de riesgo que influyen en la manifestación de la violencia. Adicionalmente, sería de interés incluir los factores de protección e inhibidores que evitan la aparición y mantenimiento de la violencia.

Al analizar la violencia filio-parental y ascendente en el contexto de la violencia doméstica se obtiene una visión más completa y ajustada del fenómeno. Por ejemplo, en el análisis efectuado encontramos que, aun cuando la violencia protagonizada por los menores en el hogar es mayoritariamente ascendente (74%), también se dirige a otras personas (26%), principalmente a los hermanos (13%). Y, aunque lo más frecuente es que haya una sola víctima, en una tercera parte de los casos analizados hay dos o más víctimas. La multivictimización es, por tanto, un aspecto importante a tener en cuenta tanto por los investigadores como por los profesionales que intervienen en la violencia familiar. Por otra parte, la madre es la víctima principal de la violencia filio-parental (79%), pero su representación se reduce al tratar los datos en el conjunto de la violencia doméstica (58%). Al considerar el total de víctimas de cada hecho la distribución de la violencia aparece más heterogénea, resultando los hermanos el segundo grupo más victimizado. También se detecta la extensión de la violencia a otras personas ajenas a la familia que intervienen para evitar la violencia, como es el caso de los profesionales de la educación (en centros de menores) y de la seguridad. Calvete y col. (2015) hallan una relación entre la violencia filio-parental y la victimización reiterada en el entorno educativo (bullying) señalando la importancia de incluir esta relación en futuras investigaciones. Esto respalda la necesidad defendida en este artículo de adoptar un

enfoque ecológico que tenga en consideración distintos contextos y las relaciones que se establecen entre los mismos.

El concepto de violencia ha ido evolucionado incluyendo progresivamente criterios subjetivos, relacionales y contextuales que facilitan una mejor comprensión de la dinámica violenta y de la que emergen criterios decisivos para su prevención y su tratamiento. La perspectiva relacional adquiere especial trascendencia en la comprensión de la violencia en el ámbito de las relaciones íntimas. Resulta necesario atender a las dinámicas de la relación y de la violencia como medio de solución de las diferencias. Concreta Gelles (1998) que, para tratar y prevenir eficazmente la violencia familiar, los esfuerzos de las intervenciones y de la prevención deben dirigirse a la consideración del poder y del control y al funcionamiento del sistema familiar. Pero el estudio de la dinámica familiar es una tarea compleja y de difícil acceso con metodologías de corte cuantitativo. La estadística resulta útil para medir la incidencia, la prevalencia, la frecuencia y la distribución de la violencia, pero no nos facilita la comprensión de la motivación del autor, su intencionalidad, su sistema de creencias (con el que justifica sus actos violentos), ni el sentido y el significado de su conducta. Tampoco es viable para profundizar sobre el reparto de poder entre los miembros de la familia, la intercambiabilidad de rol víctima y victimario, las circunstancias que rodean los hechos y que inhiben o disparan la violencia. Pocos diseños de investigación incluyen estas características que inciden en la violencia y que probablemente son las que más puedan orientarnos en la elaboración de programas de intervención y de prevención. Por tanto, para profundizar en el estudio de la dinámica de la violencia en el contexto familiar, su sentido y su significado (tanto para los agresores como para las víctimas), es deseable la realización de estudios de corte cualitativo.

La investigación descrita en este artículo mide la violencia detectada por el sistema de

justicia y, aunque es un primer peldaño en el conocimiento de la violencia ascendente y doméstica protagonizada por los menores, resulta insuficiente para conocer la magnitud real del fenómeno. Para ello sería necesario la realización de estudios con población general. La propuesta de la autora de este artículo es la realización de una encuesta nacional que analice todos los tipos de violencia familiar aunando dos técnicas tradicionales de la Criminología, la encuesta de victimización y el autoinforme. Dicho de otra manera, preguntando sobre las victimizaciones experimentadas y las conductas violentas efectuadas. Estos datos nos permitirían contextualizar los resultados ya obtenidos con investigaciones específicas y parciales de los distintos tipos de violencia familiar y profundizar en la multi-direccionalidad de la misma. Sin duda, un estudio de estas características nos permitirían avanzar en el conocimiento interdisciplinar, integrado y dinámico de la violencia familiar, en su prevención y su tratamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abeijón (2011). "La violencia en su contexto". En: Pereira, R. (Coord) *Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 24-44.
- Agustina, J.R., Dir. (2010). *Violencia intrafamiliar. Raíces, factores y formas de la violencia en el hogar*. Madrid: Edisofer, S.L.
- Alonso, J.M. y Castellanos, J.L (2006). "Por un enfoque integral de la violencia familiar". En: *Intervención Psicosocial*, vol.15, Nº3, pp.253-274. Disponible en: scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n3/v15n3a02.pdf. Fecha de consulta: 27 de abril de 2015.
- Aroca, C., Lorenzo, M. y Miró, C. (2014). "La violencia filio-parental: un análisis de sus claves". En: *Anales de Psicología*, vol. 30, núm. 1, enero, pp.157-170. Universidad de Murcia.
- Disponible en: www.redalyc.org/pdf/167/16729452017.pdf. Fecha de consulta: 5 de agosto de 2016.
- Aumann, V. (2003). "Aportes de las teorías psicológicas al abordaje de la violencia familiar". En: J. Corsi (Comp) *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Buenos Aires: Ed. Paidós, pp. 239-272.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Calatayud, E. (2014). *Buenas, soy Emilio Calatayud y voy a hablarles de...* Barcelona: Editorial Alienta, Grupo Planeta, 2014.
- Calvete, E., Orue, I., Gámez-Guadix, M., del Hoyo-Billbao, J. y López, E. (2015). "Child-to-parent violence: An exploratory study of the roles of family violence and parental discipline through the stories told by Spanish children and their parents. En: *Violence and Victims* (próxima edición).
- Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/282760434_Child-to-Parent_Violence_An_Exploratory_Study_of_the_Roles_of_Family_Violence_and_Parental_Discipline_Through_The_Stories_Told_by_Spanish_Children_and_Their_Parents. Fecha de consulta: 23 de agosto de 2016.
- Caprichoso, D. Sani, A. y Almeida, T. (2016) "La experiencia subjetiva de los jóvenes expuestos a violencia interparental". En: *Revista Victimología. Serie 19. Protección a las víctimas*. Editorial Brujas, pp. 101-115 (próxima edición).
- Corsi, J. Comp. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. Canada: The Family Violence Prevention Unit Health.
- Cottrell y Monk (2004). "Adolescent to parent abuse. A qualitative overview of common themes". *Journal of Family Issues*, 25 (8), 1072-1095.
- Cuervo, A. M., Fernández, E. y Rechea, C. (2008) Menores agresores en el hogar. En: *Boletín criminológico*, nº 106, Julio-Agosto. Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología. Disponible en: www.uma.es/criminologia/boletines/106.pdf. Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2010.
- Domènech, M. e Íñiguez, L. (2002). "La construcción social de la violencia". En: *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, núm, 2. Otoño 2002. Disponible en:

- <http://atheneadigital.net/article/view/n2-domenech-iniguez/54-pdf-es>. Fecha de consulta: 2 de agosto de 2016.
- Fernández, E. (2012). "El maltrato de hijos a padres. Algo más que un delito". En: C. Nieto (Coord). *La violencia intrafamiliar: menores, jóvenes y género. Una mirada desde la práctica profesional* (pp. 151-191). España: Bosch Editor.
 - Fiscalía General del Estado (2010). Circular de la Fiscalía General del Estado 1/2010, sobre el tratamiento de la justicia juvenil de los malos tratos de los menores contra sus ascendientes. Fiscalía General del Estado. Madrid.
 - Gelles, R.J. (1998). "Family Violence". En: M. Tonry (Ed). *The Handbook of Crime and Punishment*. (pp. 178-206). New York: Oxford University Press.
 - Ibabe, I., Jauregizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Fecha de consulta: 3 de junio de 2011.
 - Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011). "¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional?". En *Anales de Psicología*, vol. 27, nº 2, mayo, pp. 265-277. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesps>. Fecha de consulta: 14 de mayo de 2012.
 - Instituto Nacional de Estadística: Estadística de condenados por sentencia firma: Menores, 2014. Disponible en: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176795&menu=ultiDatos&idp=1254735573206. Fecha de consulta: 13 de agosto de 2016.
 - Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Macroencuesta de violencia contra la mujer. Avance de resultados*. Disponible en: http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Avance_Resultados2015/home_valida.htm. Fecha de consulta: 2 de agosto de 2016.
 - Liñán, F.L (2011). "El maltrato intrafamiliar en la jurisdicción de menores". En: *IPSE-ds, Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la desadaptación Social*, vol. 4, pp. 9-23. Disponible en: http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/PSE-ds_volumen_4_ART_1.pdf. Fecha de consulta: 6 de julio de 2016.
 - Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen*. Washington, DC: Publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Disponible en: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf. Fecha de consulta: 16 de julio de 2016.
 - Ortega, D. (2015). "La violencia filio-parental. ¿Un subtipo de violencia de género? Una revisión bibliográfica de la figura de la víctima". En: *RES, Revista de Educación Social*, núm.21, julio, pp.45-63. Disponible en: www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=632. Fecha de consulta: 03 de julio de 2016.
 - Peligero, A. M. (2010). "La prevención de la violencia desde el sistema educativo". En: *IPSE-ds. Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la desadaptación Social*, Vol. 3, pp. 9-17. Disponible en: http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/PSE-ds_volumen_3_ART_1.pdf. Fecha de consulta: 20 de julio de 2016.
 - Pereira, R. Coord. (2011). *Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Ediciones Morata.
 - Perrone, R y Nannini, M. (1997). *Violencia y abusos sexuales en la familia. Un abordaje sistémico y comunicacional*. Argentina: Ed. Paidós.
 - Romero, F., Melero, A., Cánovas, C. y Antolín, M. (2005). *La violencia de los jóvenes en la familia: Una aproximación a los menores denunciados por sus padres*. Documentos de Trabajo. Barcelona: Generalitat de Catalunya Disponible en: http://www.gencat.net/justicia/doc/doc_15303494_1.pdf. Fecha de consulta: 13 de marzo de 2011.
 - Rechea, C., Fernández, E. y Cuervo, A.M. (2008). Menores agresores en el hogar. Centro de Investigación en Criminología, nº15. Universidad de Castilla La Mancha y Junta de Comunidades de Castilla La-Mancha. Disponible en: <http://www.uclm.es/criminologia/pdf/15-2008.pdf>. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2011.
 - Sanmartín, J. (dir) (2011). *Maltrato infantil en la familia en España. Informe del Centro Reina Sofía*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Gobierno de España. Disponible en: http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/malt2011v4_to

- tal_100_acces.pdf. Fecha de consulta: 13 de julio de 2016
- Sarmiento-Marín, J. (2014). *Manual básico de Criminología Científica. Propedeútica y Metodología. Teórica y prospectiva*. Colección Scientia Criminum. Madrid: EIPIC, S.L.
 - Sociedad española para el estudio de la violencia filio-parental (2014). Disponible en: <http://www.sevifp.org/index.php>. Fecha de consulta: 09 de julio de 2016.
 - Straus, M.A., Gelles, R.J. y Steinmetz S.K. (1981). *Behind closed doors. Violence in the american family*. US: Sage Publications.
 - Torres, M. (2004). "Familia". En: J. Sanmartín (Coord). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Barcelona: Ed. Ariel.

NOTAS

- 1 Del latín *domus*, casa.
- 2 Perrone y Nannini (1997) también definen el acto violento como "(...) todo atentado a la integridad física y psíquica del individuo, acompañado por un sentimiento de coerción y de peligro" (p. 30).
- 3 Se excluyen de la definición: las agresiones puntuales, las que se producen en un estado de disminución de la conciencia que desaparecen cuando esta se recupera (intoxicaciones, síndromes de abstinencia, estados delirantes o alucinatorios), el autismo o la deficiencia mental grave y el parricidio sin historia de agresiones previas.
- 4 Según Ortega (2015) la reiteración de las conductas violentas fue propuesta por primera vez en la definición dada por Laurent y Derry en 1999.
- 5 Emilio Calatayud es titular del Juzgado de Menores, nº1 de Granada.
- 6 Francisco Luis Liñán es titular de Juzgado de Menores, nº1 de Las Palmas de Gran Canaria.
- 7 Cataluña.
- 8 País Vasco.
- 9 Castilla La Mancha.
- 10 En un porcentaje de casos existe multi-victimización, es decir, más de una víctima y, por ello, en el estudio se ha diferenciado entre víctima principal y total de víctimas. En el gráfico Nº1 se representa a la víctima principal.
- 11 En el estudio realizado el 35% de las familias de los casos específicos de violencia filio-parental es monoparental, entre las que 32% están a cargo de la madre y 3% a cargo del padre.
- 12 La Fiscalía califica como violencia doméstica la violencia de pareja y la violencia acaecida en centros de protección de menores donde éstos residen. Ajustándonos a las definiciones expuestas, ambos tipos de violencia pueden considerarse doméstica pero no familiar.
- 13 En el caso de educadores, profesores y agentes de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado existe una vulnerabilidad victimógena profesional.

PARTICIPACIÓN

EFFECTIVA Y EJERCICIO RES-

PONSABLE DE LOS DERECHOS DEL

MENOR COMO CIUDADANO. Blanca Ba-

rredo Gutiérrez pág. 11. UNA VISIÓN

HOLÍSTICA DESDE LA RESPONSABILIDAD DE

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR A LA GESTIÓN ENTRE

ADMINISTRACIONES PARA GARANTIZAR EL DE-

RECHO A LA EDUCACIÓN. Teresa Cambra Sánchez

..... pág. 21. VISIÓN JURÍDICA y SOCIAL DE LA

PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.

M^a del Pilar Tintoré Garriga pág. 34. AMOR Y

NORMAS CLARAS PARA UNA VINCULACIÓN

SEGURA. O ¿DEJAMOS A NUESTROS NIÑOS Y

ADOLESCENTES EN EL PAÍS DE NUNCA

JAMÁS? Maria-Eulàlia Palau del Pulgar pág. 42. EL INTERÉS SUPERIOR DEL

NIÑO Y DE LA NIÑA. EL DEBATE IDEO-

LÓGICO A TRAVÉS DE LAS DENOMI-

NACIONES: ¿NIÑO/NIÑA? O

¿MENOR? Carlos Sánchez-Val-

verde Visus....pág. 55. LA

VIOLENCIA FILIOPAREN-

TAL EN EL CONTEXTO

DE LA VIOLENCIA

FAMILIAR. Ana

María Pelige-

ro Molina

... pág.

69