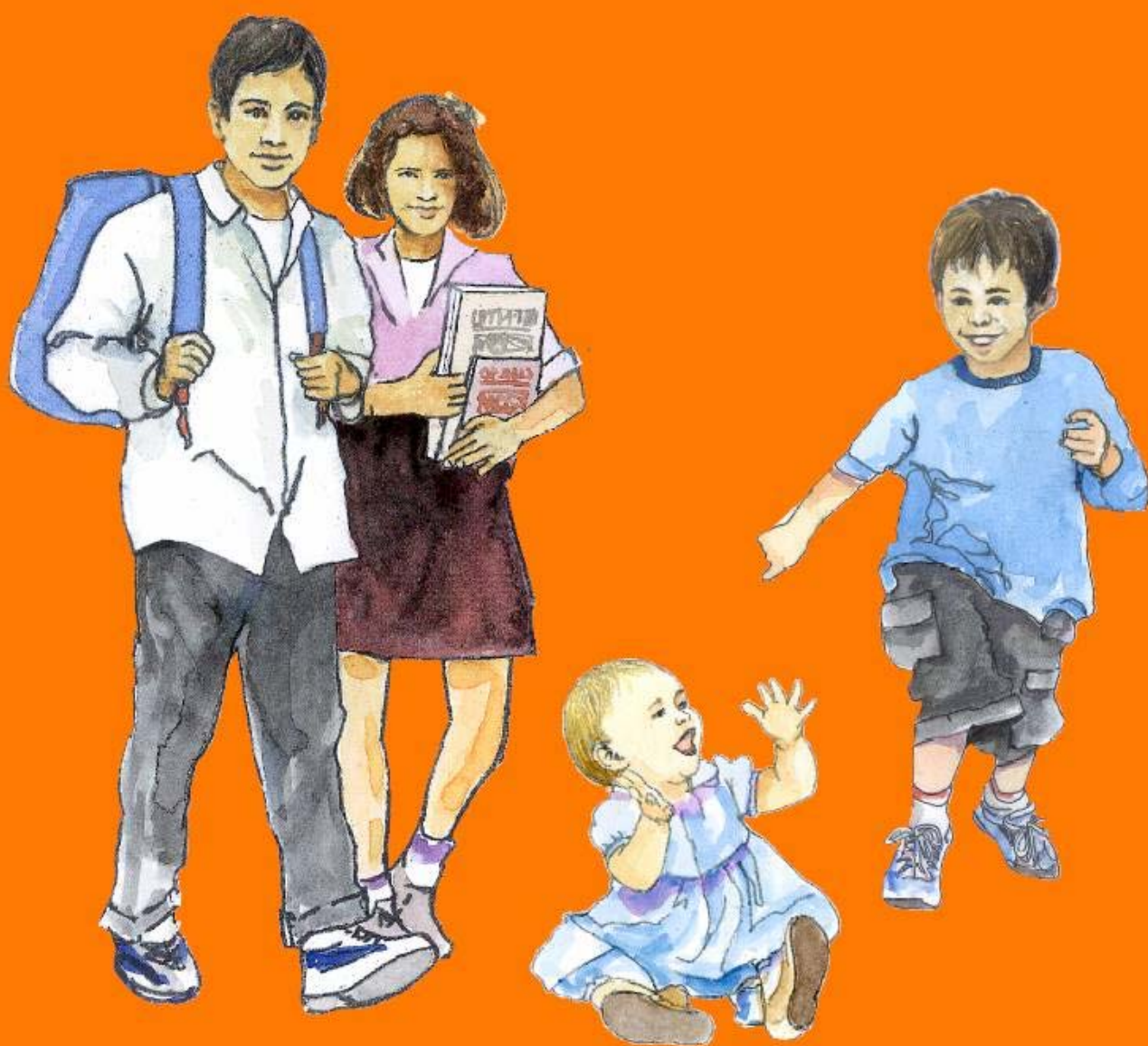


Ámbito Educativo y Atención al Maltrato Infantil



Dirección General de Ordenación Académica
CONSEJERÍA DE EDUCACION
Comunidad de Madrid



Programa
de Atención al
Maltrato Infantil de la
Comunidad de Madrid

Instituto Madrileño del Menor y la Familia
CONSEJERÍA DE FAMILIA Y ASUNTOS SOCIALES



Comunidad de Madrid

Ámbito Educativo y Atención al Maltrato Infantil



Dirección General de Ordenación Académica
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Comunidad de Madrid



Programa
de Atención al
Maltrato Infantil de la
Comunidad de Madrid

Instituto Madrileño del Menor y la Familia
CONSEJERÍA DE FAMILIA Y ASUNTOS SOCIALES



Comunidad de Madrid



Esta versión forma parte de la Biblioteca Virtual de la **Comunidad de Madrid** y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.



www.madrid.org/publicamadrid

Ámbito Educativo y Atención al Maltrato Infantil

© José A. Díaz Huertas
Juan Casado Flores
Miguel Ángel Ruiz Díaz
Joaquín Esteban Gómez
DIRECTORES

Edita: INSTITUTO MADRILEÑO DEL MENOR Y LA FAMILIA
Consejería de Familia y Asuntos Sociales

Portada: Román Redondo

Tirada:
Edición:

Depósito legal: M. 43.498-2005

I.S.B.N.: 84-451-2812-4

Imprime: **B.O.C.M.**

ATENCIÓN AL MALTRATO INFANTIL DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

	Página
Presentación	5
Introducción	7
I. Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo	9
Justificación	11
Marco legal	12
Descripción contenido del Programa	15
Equipo	25
II. Proceso de Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo	27
Introducción	28
Principios de actuación	29
Procedimiento de atención al maltrato infantil	30
Detección	32
Notificación	35
Intervención	36
Prevención	37
III. Contenidos teóricos de Programa de formación	41
• Aspectos Conceptuales	
1. Necesidades infantiles y adolescentes y el buentrato – maltrato. <i>M^a Ángeles Espinosa Bayal</i> <i>Esperanza Ochaita Alderete</i>	43
2. Maltrato infantil: concepto. <i>José A. Díaz Huertas</i>	53
3. Maltrato infantil: Etiología, epidemiología. <i>José A. Díaz Huertas</i>	61
4. Maltrato físico: identificación desde la escuela. <i>Juan Casado Flores</i>	69
5. Maltrato emocional. <i>Consuelo Escudero Álvaro</i>	75
6. Maltrato y desarrollo de las tareas educativas básicas. <i>María José Díaz Aguado</i>	81
7. Abuso sexual infantil. <i>Joaquín Esteban Gómez</i>	95
• Aspectos intervención	
8. Intervención en el abuso sexual infantil. <i>Helena de Marianas Ribary</i> <i>Soledad Galiana Carmona</i>	105
9. Marco legal para la protección a la infancia. <i>M^a Ángeles García Llorente</i> <i>Ismael Peñas Gil</i>	113
10. Atención al maltrato infantil desde los servicios sociales municipales. <i>Carmen Martínez Segovia</i>	123
11. Acogimiento familiar y Adopción. <i>Antonio Ferrandis Torres</i>	129
12. Intervención judicial y maltrato infantil. <i>Emelina Santana Paéz</i>	141
13. Fiscal de Menores y protección infantil. <i>Antonio del Moral García</i>	155
14. Atención primaria y hospitalaria ante el maltrato infantil. <i>Carmen Martínez González</i>	163
15. Salud mental, escuela y maltrato infantil. <i>Ignacio Avellanosa Caro</i>	167
16. El Defensor del Menor. <i>Javier García Morodo</i>	171
• Aspectos escolares	
17. Prevención del maltrato infantil desde el ámbito escolar. <i>DAEPI. CRAFI El Valle</i>	183
18. Prevención del absentismo escolar. <i>Pedro Adán Fernández</i>	191
19. Violencia entre iguales. <i>Isabel Fernández</i> <i>Cristina del Barrio</i>	205
20. Convivir es vivir. <i>Ana Isabel Peña</i>	213
21. Programas de prevención de las drogodependencias en la escuela. <i>Lis Aguirre Santiago</i>	221
22. Instituciones residenciales y escuela. <i>Celiano García Barriocanal</i> <i>Ana Imaña Martínez</i>	231
IV. Bibliografía	241
V. Direcciones de interés	245

Presentación

El *Programa de Atención al Maltrato Infantil desde el Ámbito Educativo en la Comunidad de Madrid* significa un paso más en la atención y prevención de los malos tratos en la infancia. Frente al maltrato proponemos facilitar un buen trato desde la atención integral, contemplando los aspectos relativos a la prevención y atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo.

Una de las características más importantes del actual sistema de atención social a la infancia es su orientación hacia la prevención del riesgo, no solo a la atención ante situaciones de maltrato y desamparo ya consolidadas.

Los servicios comunitarios (educación, justicia, salud...) están adquiriendo un papel cada vez más relevante en la atención de los casos, la coordinación de profesionales e instituciones, y en la coordinación de los servicios sociales municipales y de protección a la infancia.

La atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo es un reto y el Programa que aquí presentamos es una apuesta innovadora que cuenta con la implicación institucional y la coordinación como elementos imprescindibles para su implantación y desarrollo, y nos permite contribuir a la prevención del maltrato infantil desde el ámbito educativo, atendiendo a los niños según sus necesidades y derechos, contemplando aspectos psicosociales.

Los problemas sociales que afectan a los menores no pueden ser fragmentados ni descontextualizados de su medio, lo que hace imprescindible una coordinación de todas las instituciones

Los profesionales de la educación se considera que están en una *posición privilegiada* para la prevención, detección y atención de situaciones de riesgo y maltrato infantil por ser generalmente el profesional más próximo al niño, con frecuencia el primero en ver al niño y a sus padres y proporcionar el cuidado continuo al niño.

Por otra parte, la proximidad de los maestros con los trabajadores sociales es otro elemento que hace fundamental a los profesionales de la educación en la atención y prevención en los casos de maltrato considerando las competencias que el actual sistema de protección de menores otorga a los servicios sociales.

La Consejería de Educación y la Consejería de Familia y Asuntos Sociales continúan con este Programa la colaboración para facilitar el buen trato a la infancia desde la prevención y atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo.

Madrid, Julio de 2005

Luis Peral Guerra

Consejero de Educación



Beatriz Elorriaga Pisarik

Consejera de Familia y Asuntos Sociales



Introducción

El *Programa de Atención al Maltrato Infantil desde el Ámbito Educativo* surge desde la necesidad de formación, sensibilización y acercamiento al conocimiento real del problema, desarrollando pautas de atención, prevención, coordinación y elaboración de nuevos materiales didácticos que permitan divulgar el problema.

El documento que aquí presentamos no es un libro de texto, sino el marco teórico de desarrollo del *Programa* y los contenidos metodológicos, prácticos, didácticos y formativos, desde una visión amplia del maltrato infantil, incorporando diferentes formas de presentación como el maltrato físico, emocional, sexual..., así como la intervención en dichos casos.

Conviene hacer una mención especial al Registro acumulativo de casos que se va a iniciar con este programa y que supone un acercamiento al conocimiento real de este problema, la actuación de los servicios sociales, ayudando a los niños y sus familias, la implicación de los profesionales de la educación en los casos de riesgo o maltrato infantil.

El consenso ha sido una de las premisas fundamentales del *Programa*; de ahí la amplia implicación de todos los profesionales e instituciones que han participado.

Este documento inicial es una propuesta de trabajo y será sometido a una revisión permanente; por ello, en las ediciones posteriores se recogerán tanto los resultados del Registro de casos, como las modificaciones que se vayan produciendo.

El Instituto Madrileño del Menor y la Familia dentro del Programa de Atención al Maltrato Infantil incorpora las actividades correspondientes al ámbito educativo y ha elaborado la presente monografía junto con el Departamento de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia, del Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia "El Valle", dependiente de la Dirección General de Ordenación Académica de la Comunidad de Madrid.

El *Programa* trata de atender a la inquietud de diferentes profesionales preocupados por el problema del maltrato infantil, sobre el que nuestra sociedad ha de dar respuestas institucionales y ciudadanas en consonancia con la gravedad del mismo, y en el que los profesionales de la educación tienen un papel fundamental en la prevención, diagnóstico y tratamiento de los casos de maltrato infantil.

Alicia Delibes Liniers
Directora General
Ordenación Académica

Juan José García Ferrer
Director Gerente
Instituto Madrileño del Menor y la Familia

Ámbito Educativo y Atención al Maltrato Infantil



I. ATENCIÓN AL MALTRATO INFANTIL DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

Justificación

Marco legal

Descripción contenido del Programa

Equipo

Justificación

El maltrato infantil, como expresión máxima de desamparo y desprotección, es un problema social de primer orden. Su importancia real en nuestro medio es bastante desconocida al no disponer de suficientes datos en cuanto a la epidemiología, causas, formas de detección, diagnóstico, secuelas a corto, medio y largo plazo en cada uno de los tipos de maltrato.

Se desconoce también el grado de sensibilización y de formación específica para la detección del niño maltratado por parte de los profesionales de la educación, así como de su capacidad para la atención de estos alumnos. Con frecuencia el ámbito educativo detecta solo los malos tratos graves y/o recidivantes, que, aunque es la forma más evidente, es la menos frecuente. Por ello es necesario investigar todas las variables sociales y los aspectos relacionados desde este ámbito con los malos tratos a la infancia así como las carencias que permitan mejorar la eficiencia en la atención al niño en este problema.

El esfuerzo ha de encaminarse, y así lo han entendido las Consejerías de Educación y de Familia y Asuntos Sociales, a través del Área de Formación del Profesorado y del Instituto Madrileño del Menor y la Familia respectivamente, a cubrir una necesidad de formación específica en el campo del riesgo social, para prevenir y compensar carencias asociadas a la infancia en situación de riesgo así como a una formación que permita identificar aquellas situaciones que de otra manera podrían quedar ocultas bajo otros diagnósticos.

La Constitución reconoce el derecho de todos los ciudadanos a una educación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad y promueva el principio de igualdad de oportunidades, sin ningún tipo de discriminación. Se ha de buscar el desarrollo global del niño, propiciando la adquisición de valores democráticos, incorporando al proceso de enseñanza-aprendizaje las situaciones cotidianas (personales y familiares) mediante metodologías activas y participativas.

Desde los principios educativos del trabajo en equipo del profesorado, de la función tutorial y de la colaboración con las familias y con el entorno sociocultural, se lleva a cabo una labor de prevención que promueve el bienestar de la infancia. A través de estos principios, la escuela es en sí misma compensadora de desigualdades, lo que ya exige un primer nivel preventivo de situaciones de desventajas y desajustes sociales.

La mayoría de los niños encuentra en su entorno familiar y en el contexto escolar las condiciones de protección y los modelos que necesitan para desarrollarse. Sin embargo, en algunos casos, no reciben la atención necesaria por parte de las personas encargadas de su cuidado. En estas situaciones el desarrollo evolutivo no se produce adecuadamente, afectando esto tanto a su competencia y adaptación social como a los aprendizajes escolares. En este sentido, la escuela es un lugar idóneo para la detección de situaciones de riesgo o de maltrato, al ser un contexto de relaciones sociales en el que se puede observar el comportamiento del niño en la interacción con los iguales y con los adultos en diferentes situaciones (aula, recreo, excursiones, etc.).

El profesorado, y especialmente el tutor, se encuentran en una posición privilegiada para detectar dichas situaciones de maltrato infantil y para realizar una prevención tanto por la tarea educativa con los niños como por la relación con sus padres. Si bien todo lo anterior apoya la idea de que la escuela es un espacio privilegiado, tanto para realizar una prevención como para una detección precoz de alumnos en riesgo, aún quedan algunos aspectos que mejorar como, por ejemplo, la reticencia a informar acerca de las sospechas.

Por otro lado, parece probado que a los profesionales de la educación les es más fácil detectar las situaciones de maltrato más evidentes, generalmente asociadas a situaciones socio-familiares desfavorables. Sin embargo, algunas tipologías de maltrato (negligencia, abandono o abusos) que pueden darse en entornos familiares "normalizados" y donde los indicadores que observamos se circunscriben a problemas de conducta pueden pasar desapercibidas para el profesorado. Actualmente la escuela demanda mayor formación para aumentar su competencia tanto para la prevención y la detección como para dar respuesta a las necesidades de estos alumnos. Los derechos y necesidades de la infancia desde su promoción y mejora del bienestar infantil como forma de actuación y prevención del maltrato infantil deben marcar las políticas de atención a la infancia.

Marco legal

La legislación referente a los derechos de los niños y al maltrato infantil es muy extensa, por lo que, solo nos vamos a referir a aquellos aspectos más significativos tanto en el ámbito internacional, estatal y de la Comunidad de Madrid como en algunos aspectos sanitarios.

- Nivel internacional

El marco de obligada referencia es la Convención de los Derechos de los Niños de Naciones Unidas de 1989 que en su artículo 19 establece que:

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas, apropiadas para proteger al niño contra toda forma de violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un tutor o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales, con objeto de proporcionar la asistencia sanitaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

La Carta Europea de Derechos del Niño, Resolución A3-0172/92 del Parlamento Europeo, establece en su apartado 8.19 que:

Los Estados miembros deberán otorgar una protección especial a los niños víctimas de tortura, malos tratos, sevicias o explotación por parte de los miembros de su familia o las personas encargadas de su cuidado. Además de ello los Estados miembros deberán asegurar a estos niños la continuación de su educación y el tratamiento adecuado para su reinserción social.

- Nivel estatal

La Constitución española menciona de forma explícita la protección de la infancia en su artículo 39, apartados:

2. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil.

4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

La Ley 21/87 de 11 de noviembre por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Criminal supuso la introducción de un marco normativo moderno de protección de la infancia: desjudicialización de la protección al menor, primacía del interés superior del niño, integración preferente del niño en núcleos familiares creando la forma del acogimiento familiar, responsabilidad de las respectivas Comunidades Autónomas, programas de apoyo a las familias, etc.

La reciente Ley Orgánica 1/1996 de protección jurídica del menor y de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Criminal constituye un amplio marco jurídico de protección a la infancia que en el artículo 13 trata sobre la obligación de la denuncia y de mantener la confidencialidad:

1. Toda persona o autoridad, y especialmente aquellos que, por su profesión o función, detecten una situación de riesgo o posible desamparo de un menor, lo comunicarán a la autoridad o sus agentes más próximos, sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise.

2. Cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, durante el período obligatorio, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes, que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización.

3. Las autoridades y las personas, que por su profesión o función conozcan el caso, actuarán con la debida reserva. En las actuaciones se evitará toda interferencia innecesaria en la vida del menor.

En el Artículo 14 de la citada Ley, se establece que:

Las autoridades y servicios públicos tienen obligación de prestar la atención inmediata que precise cualquier menor, de actuar si corresponde a su ámbito de competencias o de dar traslado en otro caso al órgano competente y de poner los hechos en conocimiento de los representantes legales del menor, o cuando sea necesario, del Ministerio Fiscal.

- Nivel Autonómico

El Instituto Madrileño del Menor y la Familia, según la Ley 2/1996, de 24 de junio, de creación del Instituto Madrileño del Menor y la Familia, señala entre sus objetivos básicos (artículo 2.a), “la promoción de políticas integrales referidas a los menores”. Para ello, en su artículo 3, establece dentro de sus funciones: “coordinar su actividad con la de otras áreas administrativas implicadas en la atención de la infancia y la familia en el ámbito de la Comunidad de Madrid”.

La Ley de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid (Ley 6/1995 de 28 de marzo), en el Título III Capítulo IV referente a la Protección educativa, en su artículo 46.2.b, establece que las Actuaciones Administrativas:

Desarrollaran en los Centros Escolares programas de prevención de riesgo social.

Y en el artículo 47 de la referida Ley referente a la colaboración con las instituciones protectoras establece que:

Los titulares de los Centros Escolares y el personal educativo de los mismos están especialmente obligados a poner en conocimiento de la Comisión de Tutela del Menor y de la Autoridad Judicial o del Ministerio Fiscal, aquellos hechos que puedan suponer la existencia de desprotección o riesgo infantil, así como colaborar con los mismos para evitar y resolver tales situaciones en interés del niño.

Para cumplir con esa obligación, los profesionales de la educación deben tener conocimiento de las competencias de las distintas instituciones responsables del bienestar de la infancia

Para desarrollar esta tarea formativa se ha creado el Departamento de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia en el Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle” (Decreto 4/2001 de 18 de enero, y Orden 2105/2001 de 30 de mayo) con las siguientes funciones:

- ▶ Sensibilización sobre el papel de la escuela en las situaciones de riesgo social de la infancia y la adolescencia.
- ▶ Información a los profesionales de la educación sobre recursos institucionales de la Comunidad de Madrid en materia de protección de la infancia.
- ▶ Formación específica en el ámbito de la protección a la infancia:
 - conceptualización y tipologías del maltrato y el riesgo social
 - marco legal en materia de protección a la infancia
 - programas de prevención en la escuela
 - estrategias e instrumentos de detección
 - canales de derivación
 - programas de intervención orientados a ofrecer respuestas educativas a los alumnos en riesgo social, incrementando su competencia curricular y su desarrollo socioemocional mediante la mejora de habilidades sociales y autoestima, mejora de la competencia educativa de las familias y coordinación con otros servicios de protección a la infancia.
- ▶ La participación en la investigación en materia de protección de la infancia y en la promoción de proyectos de innovación en la prevención, detección e intervención en

poblaciones en riesgo social en el ámbito escolar.

▶ Creación de un fondo de documentación, que pueda servir como centro de recursos para los profesionales

- Participación infantil

La Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas defiende el derecho del niño a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afecten, en su artículo 12:

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 afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y la madurez del niño.

Especial interés tiene el artículo 29 que establece los objetivos de la educación considerando que el Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya:

2. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a. Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b. Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c. Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d. Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e. Inculcar al niño el respeto al medio ambiente natural.

- Nivel educativo

La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, 8/1985 de 3 de julio, (BOE 159/85 de 4 de julio), en el artículo 1 establece que "Todos los españoles tiene derecho a una educación básica, obligatoria y gratuita. Los extranjeros residentes en España tienen los mismos derechos".

En el artículo 6 se reconoce a los alumnos entre otros estos derechos básicos: derecho a recibir formación que le asegure el pleno desarrollo de su personalidad, derecho a la protección social en los casos de infortunio familiar o accidente y a recibir ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural.

La Ley Orgánica de Ordenación Educativa, 1/1990 de 3 de octubre, asigna a los tutores el papel primordial en la orientación global de sus alumnos. En su declaración de intenciones reclama formación plena y lucha contra la discriminación y desigualdad de origen familiar o social, formación hasta los 16 años y evitar desigualdades. En su artículo 64 habla de acciones preventivas y en el 65.4 con el objeto de asegurar la educación de los niños, las administraciones asumirán subsidiariamente su cuidado y atención cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades.

La obligación de comunicar aquellos casos de malos tratos de los que se tenga conocimiento está recogida en diferentes y numerosas legislaciones. En el caso de los profesores / centros docentes, según el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, en su Título II, sobre los derechos de los alumnos, en su artículo 18 y el 35.1 establece que:

18. Los centros docentes estarán obligados a guardar reserva sobre toda aquella información de que dispongan acerca de las circunstancias personales y familiares del alumno. No obstante, los centros comunicarán a la autoridad competente las circunstancias

que puedan implicar malos tratos para el alumno o cualquier otro incumplimiento de los deberes establecidos por las leyes de protección de los menores.

35.1 Los centros docentes mantendrán relaciones con los servicios públicos y comunitarios para atender las necesidades de todos los alumnos y especialmente los desfavorecidos sociocultural y económicamente.

En los Reales Decretos 82/1996 de 26 de enero (BOE. 20-2-96), en el que se establece el reglamento de escuelas de educación infantil y colegios de educación primaria, y 83/1996 de 26 de enero (BOE. 21-2-96), en el que se establece el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, se especifican las funciones del tutor en el acompañamiento al alumno para conseguir el máximo desarrollo personal, social y profesional, según sus capacidades físicas, sensoriales y psíquicas o con carencias sociales o culturales.

La Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre LOCE en el capítulo II, artículo 2 establece el derecho de los alumnos a recibir las ayudas y apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo y a la protección social en el ámbito educativo en los casos de infortunio familiar o accidente.

La Ley 7/ de abril de 1985, reguladora de Bases de Régimen Local en su Capítulo III, artículo 25.2 se refiere al absentismo, así como la especial responsabilidad de la Administración local en el mismo.

Descripción contenido del Programa

El Programa de Atención al Maltrato Infantil desde el Ámbito Educativo se desarrollará a lo largo de 5 años. Abarca la formación de profesionales, estudios epidemiológicos, atención a niños maltratados, prevención, y, en su conjunto, implica a los profesionales y a las instituciones del ámbito educativo en la detección, intervención y prevención del maltrato infantil.

El método utilizado consistirá en:

- Elaboración de un Programa de Atención al Maltrato Infantil desde el ámbito educativo dentro del Plan de Atención a la Infancia en la Comunidad de Madrid.
- Implicación de la red de educación a través de su participación activa.
- Campaña de información a través de documentos específicamente elaborados para los profesionales de la educación.
- Formación de los profesionales del ámbito educativo que se realizará mediante cursos teórico - prácticos, creación de grupos de trabajo e implicación en la red de atención a la infancia, y seguimiento de los casos detectados.
- Establecer un sistema de registro y vigilancia epidemiológica.
- Atención a los casos de maltrato infantil según las necesidades del niño y las características propias de este problema.
- Desarrollo de actuaciones de prevención del maltrato infantil desde el dispositivo de educación.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el programa son los siguientes:

1.Sensibilizar y formar a los profesionales del ámbito educativo en los problemas psicosociales de la infancia y en la detección precoz del maltrato infantil, lo que contribuirá sin duda a una mejor calidad en la atención al niño y a la prevención de situaciones de riesgo social.

2.Conocer las características epidemiológicas de los malos tratos infantiles que pueden ser detectados desde el ámbito educativo a través de un sistema de registro.

3.Disponer de datos fiables que permitan la elaboración de programas destinados a la promoción de los derechos y bienestar de la infancia, y la prevención, detección y tratamiento de los malos tratos infantiles.

4.Crear una red de informantes que, a partir de este programa, puedan continuar desarrollando esta labor de sensibilización y vigilancia epidemiológica.

5. Mejorar la atención educativa a los niños maltratados considerando las particularidades de este problema, identificando y atendiendo los casos desde la situación de niños / familias en riesgo.

6. Prevenir el maltrato infantil, tanto de la aparición de casos como a través de la detección precoz e intervenciones sobre las secuelas y posibles repeticiones.

7. Incrementar la participación activa en los programas de detección desde otros ámbitos (salud, servicios sociales, etc.).

Actividades

El Programa de Atención al Maltrato Infantil desde el Ámbito Educativo se desarrollará inicialmente en un plazo de cinco años y en seis áreas de actuación: formación, registro de casos, detección e intervención, prevención, guías e internet.

Formación

Los cursos organizados tendrán como objetivo inmediato aumentar los conocimientos acerca de la infancia con especial incidencia en indicadores de riesgo e indicadores de maltrato y como objetivo último mejorar las técnicas para abordar la atención integral a la infancia. También se difundirá el programa a través de instituciones públicas, privadas y entidades ciudadanas con lo que se incrementará notablemente el conocimiento y la sensibilización general acerca de este problema.

Metodología

Sesiones teórico - prácticas. Cada tema se desarrollará con una exposición teórica y con aspectos prácticos.

Elaboración de un Manual donde se recojan los aspectos a considerar sobre el maltrato infantil en la Comunidad de Madrid y los procedimientos que se pueden realizar en cada caso.

Sistema unificado propuesto por el Observatorio de la Infancia

El Observatorio de la Infancia, órgano colegiado integrado en el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales con participación de las entidades públicas competentes en materia de infancia de todas las Comunidades Autónomas, Ministerios (Sanidad, Educación, Justicia, Interior), Federación Española de Municipios y Provincias, así como representación de la iniciativa social, tiene por objeto la construcción de un sistema de información con capacidad para conocer el grado de bienestar y calidad de vida de la población infantil.

El Observatorio de la Infancia desarrolla su actividad mediante Grupos de Trabajo, siendo uno de ellos el de Maltrato Infantil, dirigido por la Dirección General de Familia, Menor y Adopciones de la Generalitat Valenciana, que tiene por objetivos:

- Analizar la problemática del maltrato infantil en general, en todas sus distintas tipologías y manifestaciones, proponiendo la adopción de las medidas correspondientes
- Realizar un estudio para disponer de un sistema unificado de detección, notificación y registro de casos que facilite la cuantificación y permita conocer la verdadera dimensión del problema del maltrato infantil en nuestro país.
- Capacitar a los profesionales de los distintos ámbitos de intervención para lograr la unificación en los criterios de detección y notificación

El Grupo de Trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia, en una reunión celebrada en Valencia en noviembre de 2000, estableció un subgrupo con el objetivo específico de elaborar criterios y materiales para la "Unificación de hojas de detección, notificación y registro de casos de riesgo y maltrato infantil".

La búsqueda del consenso es una de las premisas fundamentales de este Grupo de Trabajo, equipo multidisciplinar formado por trabajadores sociales, psicólogos, maestros, pedagogos, médicos y diplomados universitarios en enfermería, que se refleja en la redacción final del documento y materiales elaborados. Del mismo modo, hay que agradecer que otros muchos profesionales, de distintos puntos de España y de distintas instituciones, han realizado valiosísimas aportaciones al documento de forma desinteresada.

Los objetivos que estableció este subgrupo de trabajo fueron:

- Llegar al consenso sobre el concepto de maltrato y tipologías homogéneas.
- Implicar y sensibilizar directamente a los profesionales
- Facilitar la notificación incluso para profesionales sin información inicial del actual sistema de protección de menores en España.
- Unificar el material impreso: guía o manual de detección, soporte físico de notificación.
- Incrementar las fuentes de notificación.

Para la elaboración de la propuesta se recogieron materiales remitidos por todas las Comunidades Autónomas, Ministerios, Asociaciones y otros que fueron considerados de interés, analizando un total de 117 documentos, se realizaron distintas entrevistas, se solicitó la colaboración de la Universidad Autónoma de Madrid (Psicología y Medicina),...

La publicación "Maltrato infantil. Detección, notificación y registro de casos" recoge el documento final aprobado y en el que se propone el sistema de registro, se realiza un breve análisis de los modelos de trabajo en la atención a los casos de maltrato infantil y se presentan las hojas específicas para los ámbitos de servicios sociales, salud, educación y policía, así como de prevención del maltrato infantil a través de la detección de riesgo social en la embarazada y el recién nacido.

El principio de funcionamiento es que los diferentes profesionales dispongan de un sistema para la notificación de los casos detectados a los servicios sociales y, por tanto, se agilice la atención a los casos y, además, facilite la aproximación al conocimiento real del problema, al poder disponer de registros comunes de casos detectados.

Las hojas de detección y notificación propuestas, no de diagnóstico, tienen indicadores diferentes para cada ámbito de atención. En ellas podemos identificar tres apartados: indicadores según los cuatro grupos de posible maltrato infantil (físico, emocional, negligencia y sexual), un recuadro en blanco para comunicar aquellos elementos no contemplados en el cuestionario cerrado que se consideren de interés y el apartado correspondiente a la identificación del niño y del notificador. Además, en las hojas para el ámbito sanitario, el cuestionario incluye un dibujo de un niño para indicar la localización de las lesiones.

Las hojas van en unos cuadernillos que incluyen instrucciones para su utilización y criterios para considerar los diferentes indicadores como correspondientes al maltrato infantil.

El sistema implica que la notificación de cada caso se realiza en papel autocopiativo, triplicado, una copia para el expediente – historia del niño, otra para remitir al sistema de registro de cada Comunidad Autónoma solo a los efectos epidemiológico-estadísticos (se propone que se realice a franquear en destino para facilitar su envío) y la tercera, la más importante, para remitir a los servicios sociales del ámbito profesional, que detecta el maltrato (sospecha o confirmado) para iniciar la atención al caso

Esta última copia en el caso de los servicios sociales podría servir para comunicar al notificador la información referente al caso y actuaciones / valoraciones realizadas.

Registro de casos

Se llevará a cabo mediante un registro acumulativo de casos. A través de este registro, todos los profesionales del ámbito educativo estarán obligados a declarar todos los casos de maltrato o sospecha como contempla la legislación vigente.

Objetivo

El registro de los casos de maltrato o de sospecha de maltrato se realiza a través de una hoja de registro que debe ser cumplimentada por los profesionales del ámbito educativo: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria.

La hoja de registro se ha desarrollado como un instrumento de recogida de información para la detección de casos. No se trata de un instrumento de diagnóstico, sino que es una herramienta que permite la comunicación de casos de maltrato (o su sospecha) de una forma ágil, detallada y estandarizada para todos los centros.

La hoja de registro intenta recoger los principales indicadores de maltrato, sea éste físico, emocional, sexual o por negligencia del cuidador o familiar. Con ello se pretende recordar los indicadores más evidentes y permitir el registro rápido y fiable de los mismos.

La incorporación de los casos comunicados al sistema acumulativo de casos permitirá una estimación de la incidencia del maltrato y el estudio de los perfiles y tipologías de maltrato predominantes.

Metodología

El Grupo de Trabajo del Observatorio de la Infancia, tras una revisión de la literatura existente sobre el tema, seleccionó los indicadores de maltrato de más fácil detección con la ayuda de un profesional del ámbito educativo. Un comité de expertos seleccionó, redactó y consensuó los indicadores más relevantes. Aquellos indicadores cuya redacción pudiera no ser inequívoca han sido acompañados de una leyenda explicativa. La versión inicial del cuestionario fue sometida a un grupo de jueces expertos que evaluó la pertinencia de los ítems, su redacción y su sistema de registro y valoración. Dichas aportaciones fueron incorporadas a la versión final del instrumento. Actualmente no existen todavía indicadores de fiabilidad y validez del instrumento. En esta fase de diseño sólo se ha elaborado el cuestionario base. En la fase de estudio piloto se podrán evaluar la calidad de las respuestas de los usuarios del cuestionario, la comprensibilidad de los ítems, la facilidad de manejo y administración, la velocidad de ejecución y la funcionalidad del instrumento. En la fase de validación se estimarán los valores de fiabilidad interjueces, validez y consistencia interna.

Material y métodos

La hoja de registro consiste en un cuestionario a doble cara en papel autocopiativo para tres ejemplares. Consta de cuatro partes. Tres en la parte delantera y una en la parte trasera de la hoja (ver figura 1 y apéndice).

En la parte delantera se encuentran:

1. Un listado cerrado de síntomas de los que se puede seleccionar: su presencia en el niño, su gravedad y si se trata de sospecha o de confirmación de maltrato.
2. Un recuadro para poder escribir otros síntomas o comentarios no recogidos en el cuestionario cerrado. Esta pregunta es abierta.
3. Un recuadro de identificación en el que se recogen los datos del niño y del notificador.

The form is titled 'HOJA DE REGISTRO DE SÍNTOMAS Y MALTRATO EN NIÑOS Y NIÑAS'. It is divided into three main sections:

- INDICADORES DE MALTRATO:** A list of 20 indicators with checkboxes for 'Presencia' and 'Gravedad'.
 - 1. Tiene irritabilidad o cambios de humor, especialmente de 2 años de edad o más.
 - 2. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar.
 - 3. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 4. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 5. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 6. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 7. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 8. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 9. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 10. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 11. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 12. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 13. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 14. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 15. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 16. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 17. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 18. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 19. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
 - 20. Tiene problemas de conducta o de aprendizaje escolar que no se explican por causas normales.
- OTROS SÍNTOMAS:** A section for writing other symptoms or comments.
- DATOS DE IDENTIFICACIÓN:** Fields for name, address, phone, and date.
- LEYENDAS EXPLICATIVAS:** A list of 20 explanatory legends for the indicators.

Indicadores

Identificación

Leyendas explicativas

Población de referencia

La población de referencia son todos los niños que sean atendidos en centros educativos de la red pública de la Comunidad de Madrid. Considerando que la población infantil en edades y situaciones de riesgo de ser maltratada esta escolarizada, la cobertura alcanzada debería ser elevada.

Observaciones

La utilización de la hoja de registro no implica que dejen de utilizarse otros cauces de comunicación como pueda ser el judicial.

Metodología

Datos previos del Programa y los existentes dentro del Programa de Apoyo escolar para la protección a la infancia (Consejería de Educación y Cultura).

La declaración sistemática mediante una hoja en papel autocopiativo recogerá los datos y se realizarán informes semestrales.

Recogida de datos

La recogida de datos se hará mediante correo a franquear en destino.

RESPUESTA COMERCIAL B.O.C. nº 85 de 6.10.1998 Autorización nº 16. 813	██████████ ██████████ ██████████ ██████████ ██████████	NO NECESITA SELLO A franquear en destino
<hr/>		
	██████████ ██████████ ██████████ ██████████ ██████████ ██████████ ██████████	INSTITUTO MADRILEÑO DEL MENOR Y LA FAMILIA Apdo. nº 453 F.D. 28080 MADRID

HOJA DE DETECCIÓN DE RIESGO Y MALTRATO INFANTIL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

L = Leve M = Moderado G = Grave

Sospecha	<input type="radio"/>
Maltrato	<input type="radio"/>

Para una explicación detallada de los indicadores, véase el dorso

Maltrato físico ¹ (L) (M) (G)	Ocasional	Frecuente
Tiene señales repetidas de heridas, golpes, quemaduras,..., de difícil justificación ²	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manifiesta haber sido agredido por sus padres ³	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esconde la agresión y/o da respuestas evasivas o incoherentes ⁴	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Negligencia ⁵ (L) (M) (G)		
Aspecto físico notoriamente descuidado, mal olor, ropa inadecuada, parasitosis repetidas ⁶	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrollo físico (retraso crecimiento), emocional y/o intelectual inadecuado ⁷	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llega al Centro sin desayunar y/o presenta apetito desmesurado ⁸	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parece cansado, se duerme en clase ⁹	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acude al centro enfermo, no recibe tratamiento médico adecuado ¹⁰	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Absentismo escolar. Se escapa de clase. Asistencia irregular a clase. Llega tarde ¹¹	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consumo de alcohol u otras drogas ¹²	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los padres no asisten a reuniones, ni acuden cuando se les cita, ni colaboran con el profesor ¹³	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vuelve solo a casa ¹⁴	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maltrato emocional ¹⁵ (L) (M) (G)		
Roba objetos en clase, pide comida ¹⁶	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presenta problemas / retraso en la lectoescritura y lenguaje ¹⁷	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No controla esfínteres según su edad o habiendo controlado no controla de nuevo ¹⁸	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actitud temerosa, silenciosa, manifiesta tristeza ¹⁹	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evita hablar de si mismo y/o su familia ²⁰	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presenta cambios bruscos en su rendimiento escolar / conducta ²¹	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los padres tienen una imagen negativa, culpan, desprecian o desvalorizan al niño en público ²²	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No quiere volver a casa ²³	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llama o busca ser objeto de atención ²⁴	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abuso sexual ²⁵ (L) (M) (G)		
Presenta dolor / picor en zona anal / genital ²⁶	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimientos sexuales no adecuados a su edad ²⁷	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conductas provocativas o seductoras, sexuales explícitas ²⁸	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se observa al menor acompañada por adultos distintos ²⁹	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiene molestias al andar o sentarse ³⁰	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Niña o adolescente embarazada (especialmente si se niega a identificar al padre) ³¹	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Masturbación compulsiva o en público ³²	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violencia entre iguales ³³ (L) (M) (G)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observaciones:

IDENTIFICACIÓN DEL CASO (Tache o rellene lo que proceda)

Identificación del niño

Apellido 1º Apellido 2º Nombre:

Sexo V M Nacionalidad Fecha de nacimiento
día día / mes mes / año año

Localidad Fecha de notificación (día día / mes mes / año año)

Identificación del notificador

Centro Dirección Tel.:

Apellido 1º Apellido 2º Nombre:

L (Leve): circunstancias que requieren un seguimiento,

M (Moderado): necesita apoyo / ayuda de los servicios sociales, sanitarios, educativos,...

G (Grave): requiere intervención urgente de los servicios sociales.

A veces: Se aprecia de forma ocasional

Con frecuencia: Se aprecia de forma habitual. A pesar de las llamadas de atención a los padres la situación continua.

- ¹ Cualquier acto, no accidental, que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloquen en situación de grave riesgo de padecerlo: heridas, hematomas, fracturas, mordeduras, quemaduras,...
 - ² Especialmente cuando ha existido retraso en la asistencia sanitaria, presenta distintas lesiones y localizadas en zonas tradicionales de castigo, la historia es discordante o inaceptable, explicaciones extrañas respecto a la lesión,...
 - ³ Refiere ser objeto de agresiones
 - ⁴ Atribuye lesiones evidentes a accidentes casuales, no responde directamente, exculpa a sus padres, evita desnudarse en público.
 - ⁵ Desatender las necesidades del niño y los deberes de guarda y protección o cuidado inadecuado del niño.
 - ⁶ Inapropiadamente vestido para el clima o la estación. Lesiones por exposición excesiva al sol o al frío (quemadura solar, congelación de las partes acras).
 - ⁷ Retraso del crecimiento sin causa orgánica justificable. Incluye retraso psíquico, social, del lenguaje, de la motilidad global o de la motilidad fina.
 - ⁸ Presenta falta de cuidados básicos por negligencia que se manifiestan en déficit en la alimentación acudiendo al centro escolar sin desayunar, cuenta no haber hecho alguna comida el día anterior,
 - ⁹ Suele estar cansado. Alguna vez se duerme en clase. Le cuesta mucho concentrarse.
 - ¹⁰ Problemas físicos o necesidades médicas no atendidas (ej. heridas sin curar o infectadas) o ausencia de cuidados médicos rutinarios: no seguimiento del calendario de vacunación, ni otras indicaciones terapéuticas, caries dental extensa, alopecia localizada por postura prolongada en la misma posición (cráneo aplanado).
 - ¹¹ El centro escolar comunica faltas de asistencia no justificadas. Los padres / tutores reconocen absentismo. Falta a la escuela por escaso interés familiar
 - ¹² Menor de 16 años consume alcohol. Presenta olor a alcohol, intoxicación / coma etílico, síntomas de consumo de drogas, inhala colas o disolventes
 - ¹³ Los padres o tutores responden de forma inadecuada a preguntas relacionadas con la escolaridad del menor: desconocen curso en el que está, nombre del profesor, si tiene tareas para casa, etc. Los padres presentan olor a alcohol o síntomas de consumo de drogas
 - ¹⁴ Niños que deben ser acompañados por adultos debido a su edad y/o distancia del domicilio a la escuela
 - ¹⁵ El adulto responsable de la tutoría actúa, priva o provoca de manera crónica sentimientos negativos para la autoestima del niño. Incluye menosprecio continuo, desvalorización, insultos, intimidación, discriminación., amenazas, corrupción, interrupción o prohibición de las relaciones sociales de manera continua. Temor al adulto. Retraso del crecimiento sin causa orgánica justificable. Sobreprotección
 - ¹⁶ Presume de conductas antisociales. No parece sentirse culpable después de conductas inadecuadas. Realiza pequeños hurtos.
 - ¹⁷ Tiene dificultades para expresarse verbalmente. Tiene problemas de aprendizaje.
 - ¹⁸ Conductas de regresión que afectan a su desarrollo. Muestra conductas infantiles para su edad
 - ¹⁹ Parece tener miedo a sus padres. Ha hablado alguna vez de suicidarse. Dice que nadie le quiere. Juega o deambula solo. No tiene amigos. Llora sin causa justificada
 - ²⁰ Evita hablar de si mismo. Es reservado, se guarda las cosas para si mismo.
 - ²¹ Cambios de conducta/ de humor sin motivos aparentes (fracaso escolar, tristeza, miedos, conductas agresivas, etc.)
 - ²² Rechazo verbal hacia el niño. Tendencia a culpabilizarlo o despreciarlo. Le provocan baja autoestima. Muy exigentes con el menor.
 - ²³ El niño pasa demasiado tiempo solo cuando está fuera del colegio sin que nadie le atienda
 - ²⁴ Es hiperactivo. Llamadas continuas de atención. Conductas disruptivas. Miente frecuentemente
 - ²⁵ Abuso sexual: implicación de niños en actividades sexuales, para satisfacer las necesidades de un adulto
 - ²⁶ Presenta dolores abdominales inespecíficos, se queja de molestias / sangrado en su área genital - anal sin causas aparentes
 - ²⁷ Muestra excesiva preocupación por el sexo. Manifiesta conocimientos sexuales extraños, sofisticados o inusuales.
 - ²⁸ Practica juegos de carácter sexual inusuales para su edad.
 - ²⁹ Presenta indicios de problemas sexuales con adultos. Manifiesta conductas de seducción con adultos del sexo opuesto.
 - ³⁰ Muestra angustia por cambiarse de ropa en presencia de otros.
 - ³¹ Embarazos en adolescentes en que , relacionados con incesto si se niega a identificar al padre
 - ³² Presenta conductas sexuales inadecuadas consigo mismo en publico / de forma compulsiva
 - ³³ Se refieren comportamientos violentos del menor con sus iguales, conductas de provocación, agresiones, etc.
-

Detección e intervención

El maltrato infantil debe incluirse de forma sistemática como la causa posible de determinados procesos que presenta el niño; por lo que se establecerán criterios para su detección, protocolos de notificación, atención y derivación de los casos a aquellos recursos necesarios para la atención al niño y su familia según las características de este problema,

Prevención

La prevención de los malos tratos a la infancia desde el ámbito educativo es un objetivo fundamental de este Programa

Actividades

- Diseño del programa.
- Formación equipo
- Búsqueda bibliográfica
- Contactos asociaciones, Universidades, Colegios profesionales, etc.
- Elaboración trípticos / materiales para profesionales
- Elaboración hojas de registro
- Elaboración mailing distribución
- Sistema informático estadístico
- Edición imprenta
- Presentación
- Distribución
- Cursos de formación
- Distribución información
- Recogida de datos. Período de estudio
- Análisis de datos
- Elaboración informe - resultados
- Distribución informe

Evaluación y seguimiento

La relación de objetivos concretos e indicadores de impacto para su medición son los siguientes:

OBJETIVO	INDICADOR	RESULTADO ESPERADO
1. Sensibilizar y formar a los profesionales del ámbito educativo en el problema del maltrato infantil.	<ul style="list-style-type: none"> • Nº de cursos impartidos, asistentes • Participación en los Consejos de Atención a la Infancia • Elaborar, editar y distribuir los materiales elaborados 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar grupos de profesionales de los centros educativos con formación en maltrato infantil implicados en la Zona y en los Consejos de Atención a la Infancia en cada Área. • Incrementar la sensibilización y formación de los profesionales educativos que atienden al niño
2. Conocer las características epidemiológicas del maltrato infantil que puedan ser detectados desde el ámbito del educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Recogida de datos y análisis estadístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la frecuencia y factores asociados • Conocer las características de la infancia en riesgo social / maltrato /desamparo detectados desde el ámbito educativo.
3. Disponer de datos fiables que permitan elaborar programas destinados a la promoción de los derechos y el bienestar de la infancia, y la prevención, detección y tratamiento del maltrato infantil.	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación del informe y propuestas 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un informe y proponer acciones para la mejora en la a la infancia • Publicación del informe
4. Crear una red de informantes que a partir de este programa puedan continuar desarrollando esta labor de sensibilización y vigilancia epidemiológica.	<ul style="list-style-type: none"> • Nº centros que participan en el programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Implantación de un sistema de vigilancia epidemiológica • Crear una red de vigilancia epidemiológica.
5. Mejorar la atención a los niños con presunto / maltrato infantil considerando las particularidades de este problema, identificando y atendiendo los casos desde la situación de niños / familias en riesgo.	<ul style="list-style-type: none"> • Nº de niños atendidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Derivar casos a recursos especializados • Realización de terapias • Mejorar la asistencia en los casos detectados
6. Prevenir el maltrato infantil desde el ámbito educativo, tanto de la aparición de casos como a través de la detección precoz e intervenciones sobre las secuelas y posibles repeticiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar la hoja de Registro de riesgo social y maltrato infantil • Nº de centros participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar e intervenir precozmente en los casos de maltrato infantil a menores • Implicar al ámbito educativo en la atención del maltrato • Desarrollar la prevención del maltrato infantil desde el ámbito educativo
7. Incrementar la participación activa en los programas de detección desde otros ámbitos (salud, servicios sociales, policía, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en los en los Consejos de Atención a la Infancia y la Adolescencia y ETMF - CAF 	<ul style="list-style-type: none"> • Implicar al ámbito educativo en la red de atención a la infancia. • Incrementar la colaboración / coordinación con otros ámbitos: escuela, salud y servicios sociales especialmente

Equipo

DIRECCIÓN

José A. Díaz Huertas

Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Consejería de Familia y Asuntos Sociales.

DIRECCIÓN ADJUNTA

Antonio Peleteiro Fernández

Subdirector de Formación del Profesorado.

Dirección General de Ordenación Académica. Consejería de Educación.

Juan Casado Flores

Jefe Servicio de Cuidados Intensivos Pediátricos. Hospital Infantil Niño Jesús.

ASESOR METODOLÓGICO

Miguel Ángel Ruiz Díaz

Departamento de Psicología Social y Metodología. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma Madrid.

COORDINADOR TÉCNICO

Joaquín Esteban Gómez

Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Consejería de Familia y Asuntos Sociales.

COORDINACIÓN EDUCACIÓN

María Consolación Romero Vivas

Directora del Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia "El Valle"

Dirección General de Ordenación Académica. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

COMITÉ TÉCNICO

Carmen Puyó Marín

Secretaria. Observatorio de la Infancia. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Manuela Arranz Leirado

Dirección General de Salud Pública. Consejería de Salud.

M^a Soledad Santos Macías

Jefa del Servicio de Formación del Profesorado. Dirección General de Ordenación Académica. Consejería de Educación

ASESORES CIENTÍFICOS

Lis Aguirre Santiago

Agencia Antidroga. Consejería de Salud.

Ignacio Avellanosa Caro.

Psiquiatra. Unidad de Salud Mental Infanto Juvenil. Hospital Clínico San Carlos

Cristina del Barrio

Psicóloga. Profesora Titular de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Rocío Delgado Rodríguez

Psicopedagoga. Equipo Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) Vicálvaro – Ciudad Lineal

M^a José Díaz Aguado

Catedrática de Psicología de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad Complutense

Consuelo Escudero Alvaro

Psicóloga. Centro de Salud Mental. Getafe

M^a Ángeles Espinosa Bayal

Profesora Titular. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

Secretaria General del Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA).UAM-UNICEF

Antonio Ferrandis Torres

Jefe de Servicio de Adopciones. Instituto Madrileño del Menor y la Familia

M^a Victoria Fresnillo Poza

Asesora del Departamento de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia

Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle”

Dirección General de Ordenación Académica. Consejería de Educación

Celiano García Barriocanal

Asesor. Departamento de Formación de Educadores de Residencias de Atención a la Infancia y

Adolescencia. CRAFI El Valle

M^a Ángeles García Lorente

Abogada.

Javier García Morodo

Asesor del Gabinete Técnico. Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid

Jesús García Pérez

Asociación Madrileña para la Prevención de los Malos Tratos a la Infancia.

Ismael Gil Peñas

Abogado. Secretario Comisión de Tutela

Ana Imaña Martínez

Asesora. Departamento de Formación de Educadores de Residencias de Atención a la Infancia y

Adolescencia. CRAFI El Valle.

M^a Luisa Mariana Fernández

Asesora. Departamento de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia

Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle”

Dirección General de Ordenación Académica. Consejería de Educación

Carmen Martínez González

Pediatra. Equipo de Atención Primaria San Blas. IMSALUD. Parla.

Esperanza García García

Dirección General de Infancia

Ayuntamiento de Madrid.

Victoria Muñoz Garrido

Asesora. Departamento de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia

Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle”

Dirección General de Ordenación Académica. Consejería de Educación

Esperanza Ochaíta Alderete

Catedrática. Universidad Autónoma de Madrid.

M^a Olga Rodríguez Ogando

Jefa del Departamento de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia

Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle”

Dirección General de Ordenación Académica. Consejería de Educación

Julio Vidanes Díez

Asesor. Departamento de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia

Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia “El Valle”

Dirección General de Ordenación Académica. Consejería de Educación

Ámbito Educativo y Atención al Maltrato Infantil



II. Proceso de Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo

Introducción

Principios de actuación

Procedimiento de atención al maltrato infantil

Detección

Notificación

Intervención

Prevención

Introducción

El *Programa de Atención al Maltrato Infantil desde el Ámbito Educativo en la Comunidad de Madrid* pretende implementar a lo largo de cinco años diferentes actuaciones preventivas ante situaciones de riesgo o maltrato infantil, así como, ampliar la aplicación de las ya existentes.

El *Programa de atención al Maltrato Infantil desde el Ámbito Educativo* es un programa, experimental del que no existen referencias en su conjunto de otros programas semejantes, y es una propuesta de trabajo, de avanzar en la atención al niño y su familia desde el *buen trato* para prevenir el maltrato, atendiéndoles según sus necesidades y derechos como es la actuación sobre los factores de riesgo, la detección y el desarrollo de factores de protección que sirvan de ayuda al niño y su familia.

La actuación ante el maltrato infantil desde el ámbito educativo debe:

1. Estar englobada dentro planes generales de atención a la infancia.
2. Contemplar unos principios básicos de intervención.
3. Establecer un proceso de atención, y
4. Elaborar manuales con los contenidos del programa.

1. El *Programa de atención al Maltrato Infantil desde el Ámbito Educativo* se enmarca en el Programa de Atención al maltrato infantil dentro del Plan de atención a la Infancia en la Comunidad de Madrid.

Los sistemas de atención social a la infancia actuales están basados en derechos y necesidades, bienestar y promoción social frente a los modelos de proteccionismo y beneficencia.

2. La *buen práctica en la protección social* estaría determinada por *criterios de actuación* considerados como óptimos para alcanzar determinados resultados según los objetivos establecidos

Las actuaciones ante situaciones de maltrato infantil deben cumplir una serie de criterios básicos de intervención.

- A. Los niños tienen derecho a que sus necesidades básicas sean cubiertas. La familia, la escuela, los servicios sociales, sanitarios,..., y los adultos en general son responsables de que los niños puedan vivir en condiciones que les permitan satisfacer sus necesidades.
- B. Las instituciones y los servicios no deben estar únicamente en función de que se produzcan graves carencias, sino que son responsables de que los niños desarrollen sus mejores posibilidades.
- C. Los niños están especialmente indefensos y necesitados, no pudiendo proporcionarse a sí mismos las respuestas más adecuadas a sus necesidades ni protegerse de todos los riesgos.
- D. La familia es la institución que mejor puede responder a algunas necesidades básicas y proteger a los niños.
- E. La familia por si sola no puede satisfacer todas las necesidades del niño. La escuela, los servicios sanitarios, sociales,..., deben responder a las necesidades básicas de los niños propias de su competencia de forma complementaria con la familia.
- F. Cuando los padres son incapaces o no desean proteger a sus hijos de situaciones abusivas o son ellos mismos los agentes del maltrato, la comunidad debe intervenir para proteger a los menores.
- G. Cuando los niños sufren carencias y riesgos que amenazan su adecuado desarrollo, todos los adultos e instituciones públicas tienen el deber de denunciarlo y ofrecer las ayudas o peticiones de ayuda que sean más eficaces.
- H. Las instituciones y servicios públicos con competencia en protección infantil son el contexto al que la comunidad suele recurrir para proteger a los niños y que vivan en condiciones de desarrollo adecuadas.

- I. Los menores sobre los que sea necesario tomar medidas de protección tienen derecho a un plan que prioritariamente debe hacer lo posible para mantenerlos o integrarlos después de un tiempo (siempre el más corto posible), en la familia.
 - J. El interés superior del menor debe ser el principio en que estén basadas las tomas de decisión.
 - K. La oferta que la comunidad haga a los menores que han tenido que ser separados de la familia (padres acogedores, responsables de un centro, propios responsables de los servicios de protección infantil) tiene que satisfacer mejor sus necesidades de lo que estaba haciendo su familia de origen.
 - L. El plan de actuación debe contemplar la mayor colaboración posible de los padres y del propio menor.
 - M. La mejor forma de proteger a los niños del maltrato es ayudar a sus padres o cuidadores a que adquieran o vuelvan a asumir sus funciones de protección y cuidado de sus hijos.
 - N. Los padres afectados por medidas de protección deben recibir ayudas que faciliten su colaboración, debiendo mantenerse el mayor contacto posible con los padres y entre los padres y los hijos, salvo indicación específica por entrañar graves desventajas para el menor.
 - O. En caso de separación definitiva debe proporcionarse al niño las condiciones para establecer otros vínculos de apego estables, ya sea a través de la adopción o de acogimientos permanentes.
3. Proceso de atención debe ser el *marco teórico* que sirva de referente y guiar su trabajo en ámbito de la protección al menor.

El *Programa a atención al Maltrato Infantil desde el Ámbito Educativo* propone un proceso de atención para estos casos.

4. El desarrollo del programa debe buscar la participación de las diferentes instituciones y profesiones implicadas en este problema y buscando un consenso elaborando un documento que sirva de marco de referencia.

La elaboración del Manual recoge las aportaciones de los distintos equipos que componen el Programa (..) y es un instrumento que se inscribe dentro de este Programa de atención al maltrato infantil.

El maltrato infantil es un problema comunitario cuya solución requiere acciones a dicho nivel. Los centros escolares, como servicio inmerso en la comunidad, han de comprometerse tanto a nivel institucional como a nivel de cada profesional en particular, a actuar para solucionar el problema.

Los centros escolares constituyen uno de los lugares o marcos comunitarios con más posibilidades y más idóneo para las tareas de identificación, tratamiento y prevención.

Principios de actuación

En los últimos años la atención a los niños maltratados ha experimentado cambios fundamentales:

1. *Obligación de comunicar las situaciones de riesgo.* En el pasado los profesionales solo estaban obligados a notificar por la Ley de Enjuiciamiento Criminal los casos de lesión al Juez de Guardia. En la actualidad los profesionales están obligados por la Ley de Protección Jurídica de Menor (Ley 1/96) a notificar también las situaciones de riesgo a los servicios con competencia en protección de menores.
2. *Competencia de los servicios sociales.* Corresponde a los servicios sociales las competencias en materia de protección de menores, incluso la retirada de la patria potestad, exclusiva en el pasado del poder judicial. En la actualidad, en España, es competencia de los servicios de protección de menores de cada Comunidad Autónoma, retirar la patria potestad y asumir la tutela.
3. El *interés superior del niño* debe ser, según la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, el principio en el que estén basadas todas las decisiones.

4. Los niños sobre los que sea necesario tomar medidas de protección, tienen derecho a un *plan* que prioritariamente deba hacer lo posible para *mantenerlos en su propia familia*, posibilitando la mayor colaboración posible de los padres y del propio niño.

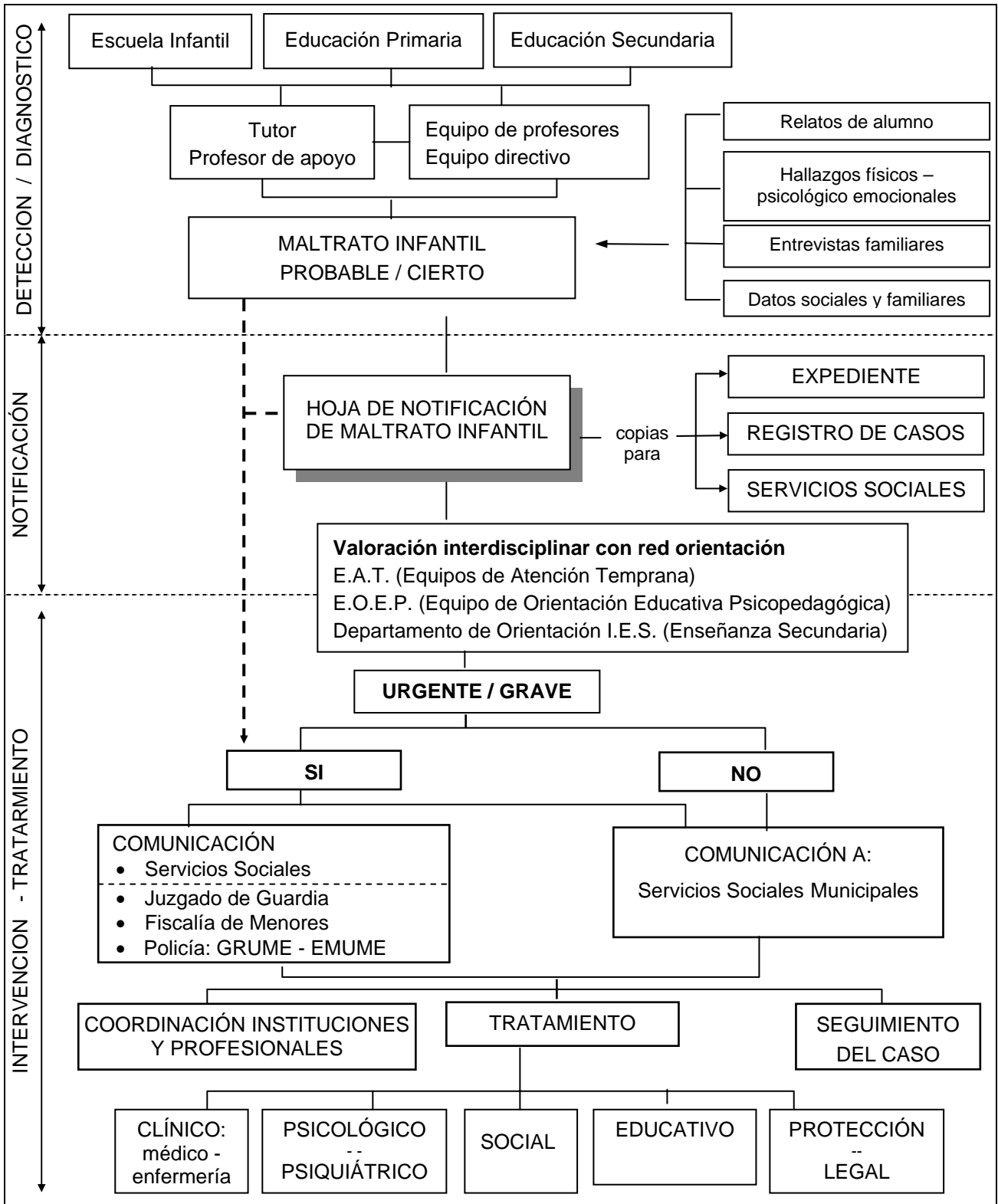
Procedimiento de atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo

El Programa de atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo en la Comunidad de Madrid pretende

- recoger de manera ordenada y sistemática las actuaciones a realizar en casos de maltrato infantil
- homogeneizar las actuaciones en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid
- protocolizar el trabajo en los diferentes equipos y servicios
- realizar una propuesta de trabajo de sistema de funcionamiento para el ámbito educativo.

El *Proceso de atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo* que aquí presentamos es una propuesta de trabajo para el área educativa, ámbito de trabajo a la que va dirigido este Programa, considerando profesionales del área de la educación a aquellos que desarrollan su actividad profesional en el ámbito de la atención educativa (Cuadro 1).

• **Cuadro 1.** Proceso de atención de al maltrato infantil desde el ámbito educativo



GRUME: Grupo de Menores de la Policía Judicial
 EMUME: Equipo de Mujer y Menor. Guardia Civil

Detección

La detección se realizará en base a indicadores físicos y comportamentales en el niño, en el agresor y específicos referidos al ámbito escolar presentes en el niño en situaciones de riesgo y de posible o cierto maltrato infantil.

El profesorado, y especialmente el tutor, se encuentra en una posición privilegiada para detectar dichas situaciones por:

- el tiempo de que dispone para conocer y observar a sus alumnos en las relaciones que establece con ellos
- su conocimiento de las características evolutivas y la posibilidad de comparar las conductas de niños y niñas de la misma edad
- su conocimiento del entorno familiar, tanto a través de los propios niños como de las relaciones que establece con las familias.

Cuando un profesor detecta alguna conducta o dato que le hace pensar que un niño necesita protección:

- observa de forma más sistemática sus conductas
- se entrevista con la familia para contrastar y completar la información
- acuerda, si es posible, algunas actuaciones conjuntas que puedan llevar a mejorar la situación del alumno
- informa al equipo directivo del centro
- si lo considera necesario, acude a servicios de apoyo especializados (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o Departamento de Orientación), que pueden realizar una valoración mas exhaustiva y ayudarán a marcar un plan de actuación conjunta con el tutor
- si fuese necesario intervenir en el ámbito familiar, se notificará a los Servicios Sociales

Si bien todo lo anterior apoya la idea de que la escuela es un espacio privilegiado, tanto para realizar una prevención como para una detección precoz de alumnos en riesgo, aún quedan algunos aspectos a mejorar.

Indicadores físicos del niño y comportamentales del niño y del agresor / acompañante.

	Físicos en el niño	Comportamentales en el niño	Conducta del cuidador
MALTRATO FÍSICO	<p><i>Magulladuras o hematomas:</i> en rostro, labios o boca; en diferentes fases de cicatrización; en zonas extensas del torso, espalda nalgas o muslos; con formas anormales agrupados o como señal o marca del objeto con el que ha sido ocasionado; en varias áreas diferentes indicando que el niño ha sido golpeado desde distintas direcciones.</p> <p><i>Quemaduras:</i> de puros o cigarros; quemaduras que cubren toda la superficie de las manos (guante) o de los pies (calcetín) o quemaduras en forma de buñuelo en nalgas, genitales, indicativas de inmersión en un líquido caliente: quemaduras en brazos, piernas, cuello o torso provocadas por haber estado atado fuertemente con cuerdas: quemaduras con objetos que dejan señal claramente definida: parrilla, plancha, etc.).</p> <p><i>Fracturas:</i> en el cráneo, nariz o mandíbula: fracturas en espiral en los huesos largos (brazos o piernas); en diversas fases de cicatrización; fracturas múltiples; cualquier fractura en un niño menor de dos años.</p> <p><i>Heridas o raspaduras:</i> en la boca los labios, encías y ojos; en los genitales externos; en la parte posterior de los brazos, piernas o torso.</p> <p><i>Lesiones abdominales:</i> hinchazón del abdomen, dolor localizado, vómitos constantes.</p> <p><i>Mordedura humana:</i> huella del adulto separación mayor de 3 cms. entre caninos.</p> <p><i>Intoxicaciones:</i> por ingestión de sustancias químicas (medicamentos)</p>	<p>Cauteloso con respecto al contacto físico con adultos</p> <p>Se muestra cuando otros niños lloran.</p> <p>Muestra conductas extremas: agresividad, o rechazo extremos.</p> <p>Parece tener miedo de sus padres, de ir a casa, o llora cuando terminan las clases y tiene que irse a la escuela o guardería.</p> <p>Dice que su padre / madre le han causado alguna lesión.</p> <p>Va excesivamente vestido y se niega a desnudarse ante otros.</p> <p>Es retraído y no participa en actividades y juegos comunes.</p>	<p>Fue objeto de maltrato en su infancia.</p> <p>Utiliza una disciplina severa, inapropiada para la edad, falta cometida y condición del niño.</p> <p>No da ninguna explicación con respecto a la lesión del niño o estas son ilógicas, no convincentes o contradictorias.</p> <p>Parece no preocuparse por el niño.</p> <p>Percibe al niño de manera significativamente negativa, por ejemplo le ve como malo, perverso, un monstruo, etc.</p> <p>Psicótico o psicópata</p> <p>Abuso de alcohol u otras drogas.</p> <p>Intenta ocultar la lesión o proteger la identidad de la persona responsable de éste</p>
	<p><i>Münchhausen por poderes:</i> síntomas recurrentes, inventados, inexplicables, desaparecen al separar al niño de su familia y reaparecen al contactar de nuevo, discordancia entre la historia y la clínica y analítica</p>	<p>Ingresos múltiples , en distintos hospitales</p> <p>Hermanos con enfermedades raras, inexplicables o “nunca vistas”</p>	<p><i>Madres:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Visitan al niño con gran frecuencia, · Manifiestan veneración y sobreprotección hacia su hijo · Con estudios de medicina, enfermeras, aux. clínica,... · Amables, atentas, ... · Colaboradoras con los médicos para encontrar el falso diagnóstico <p><i>Familia:</i> Conflictos de pareja violentos, tendencia a la droga y automedicación</p> <p><i>Padres:</i> antecedentes de autolisis</p>

	Físicos en el niño	Comportamentales en el niño	Conducta del cuidador
NEGLIGENCIA – ABANDONO	<ul style="list-style-type: none"> · Falta de higiene · Retraso del crecimiento · Infecciones leves, recurrentes o persistentes · Consultas frecuentes a los servicios de urgencia · Hematomas inexplicados · Accidentes frecuentes por falta de supervisión en situaciones peligrosas · Enfermedad crónica llamativa que no genera consulta médica · Ropa inadecuada para las condiciones climáticas · Alimentación y/o hábitos horarios inadecuados · Retraso en las áreas madurativas · Problemas de aprendizaje escolar 	<ul style="list-style-type: none"> · Comportamientos autogratificantes · Somnolencia, apatía, depresión · Hiperactividad, agresividad · Tendencia a la fantasía · Absentismo escolar · Se suele quedar dormido en clase · Llega muy temprana a la escuela y se va muy tarde · Dice que no hay quien le cuide · Conductas dirigidas a llamar la atención del adulto · Comportamientos antisociales (ej.: vandalismo, prostitución, toxicomanías) 	<ul style="list-style-type: none"> · Vida en el hogar caótica · Muestra evidencias de apatía o inutilidad · Mentalmente enfermo o tiene bajo nivel intelectual · Tiene una enfermedad crónica · Fue objeto de negligencia en su infancia
MALTRATO - ABUSO SEXUAL	<ul style="list-style-type: none"> · Dificultad para andar y sentarse · Ropa interior rasgada, manchada o ensangrentada · Se queja de dolor o picor en la zona genital · Contusiones o sangrado en los genitales externos, zona vaginal o anal · Tiene una enfermedad de transmisión sexual · Tiene la cerviz o la vulva hinchados o rojos · Tiene semen en la boca, genitales o en la ropa · Presencia de cuerpos extraños en uretra, vejiga, vagina o ano · Embarazo (especialmente al inicio de la adolescencia) · Infecciones urinarias de repetición 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conductuales: <ul style="list-style-type: none"> · Dice que ha sido atacado sexualmente por un padre / cuidador · Manifiesta conductas o conocimientos sexuales extraños, sofisticados, inusuales ▪ Psicósomáticos: <ul style="list-style-type: none"> · Trastornos del sueño y alimentación · Diversos: algias abdominales, cefaleas, trastornos neurológicos, respiratorios, esfinterianos, etc., que originan intenso consumo médico sin aclarar las causas ▪ Psíquicos: <ul style="list-style-type: none"> · Depresiones crónicas, intentos de autólisis, automutilaciones · Desvalorización corporal: obesidad, anorexia · Problemas de conducta: fugas, fracasos escolares y profesionales · Promiscuidad sexual, transvestismo, evolución hacia la homosexualidad, prostitución masculina o femenina · Criminalidad (bajo forma de abusos sexuales muchas veces). Violencia 	<ul style="list-style-type: none"> · Extremadamente protector o celoso del niño · Alienta al niño a implicarse en actos sexuales o prostitución en presencia del cuidador · Sufrió abuso sexual en su infancia · Experimenta dificultades en su matrimonio · Abuso de drogas o alcohol · Está frecuentemente ausente del hogar
MALTRATO EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> · 0-2 años: Talla corta, retraso no orgánico del crecimiento, enfermedades de origen psicósomático, retraso en todas o en algunas áreas madurativas · 2 a 6 años: Talla corta, enfermedades de origen psicósomático, retraso del lenguaje, disminución capacidad de atención, inmadurez socioemocional. · 6 a 16 años: Talla corta, enfermedades de origen psicósomático 	<ul style="list-style-type: none"> · 0-2 años: excesiva ansiedad o rechazo en relaciones psicoafectivas (trastornos del vínculo primario); asustadizos, tímidos, pasivos, comportamientos negativistas o agresivos, ausencia de respuestas a estímulos sociales · 2 a 6 años: retraso del lenguaje, disminución de la capacidad de atención, inmadurez socioemocional, hiperactividad, agresividad, escasa discriminación y pasividad en las relaciones sociales · 6 a 16 años: problemas de aprendizaje y lectoescritura, ausencia autoestima, escasa capacidad y habilidad ante situaciones conflictivas, inmadurez socioemocional, relaciones sociales escasas y/o conflictivas, conductas compulsivas y/o de autolesión, problemas graves control de esfínteres 	<ul style="list-style-type: none"> · Culpa o desprecia al niño · Es frío o rechazante · Niega amor · Trata de manera desigual a los hermanos · Parece no preocupado por los problemas del niño · Exige al niño por encima de sus capacidades físicas, intelectuales, psíquicas · Tolera absolutamente todos los comportamientos del niño sin ponerle límite alguno

Fuente: Le Boeuf, CM (ed.). The role of the educator in the prevention and treatment of child abuse and neglect. Community Council on Child Abuse & Neglect. 1982:8 (modificado)

- Indicadores de maltrato infantil en el ámbito escolar

Escuela (indicadores en el niño)	Escuela (indicadores en los padres)
Señales físicas repetidas (moratones, quemaduras,...) Sucios, malolientes, ropa inadecuada,... Cambio significativo en la conducta escolar sin motivo aparente Conducta sexual explícita, juegos y conocimientos sexuales inapropiados para su edad, masturbación compulsiva o en público Presenta frecuentes dolores inespecíficos sin causa aparente Falta a clase de forma reiterado sin justificación Retraso en el desarrollo físico, emocional e intelectual Conductas antisociales, fugas, vandalismo, hurtos,... Regresiones conductuales, conductas infantiles para su edad,..)	No se preocupan por el menor, no acuden a reuniones Desprecian y desvalorizan al niño en público No permiten contactos sociales del menor (aislamiento social) Están siempre fuera de casa (nunca tiene tiempo para ...) Compensan con bienes materiales la escasa relación personal / afectiva que tienen con hijos Son celosos y protegen excesivamente al niño

Notificación

La notificación del caso es la transmisión de información referente al menor supuestamente maltratado y del propio informante. Lo que se pide al personal del ámbito educativo es que detecte “indicios razonables para sospechar” y los informe.

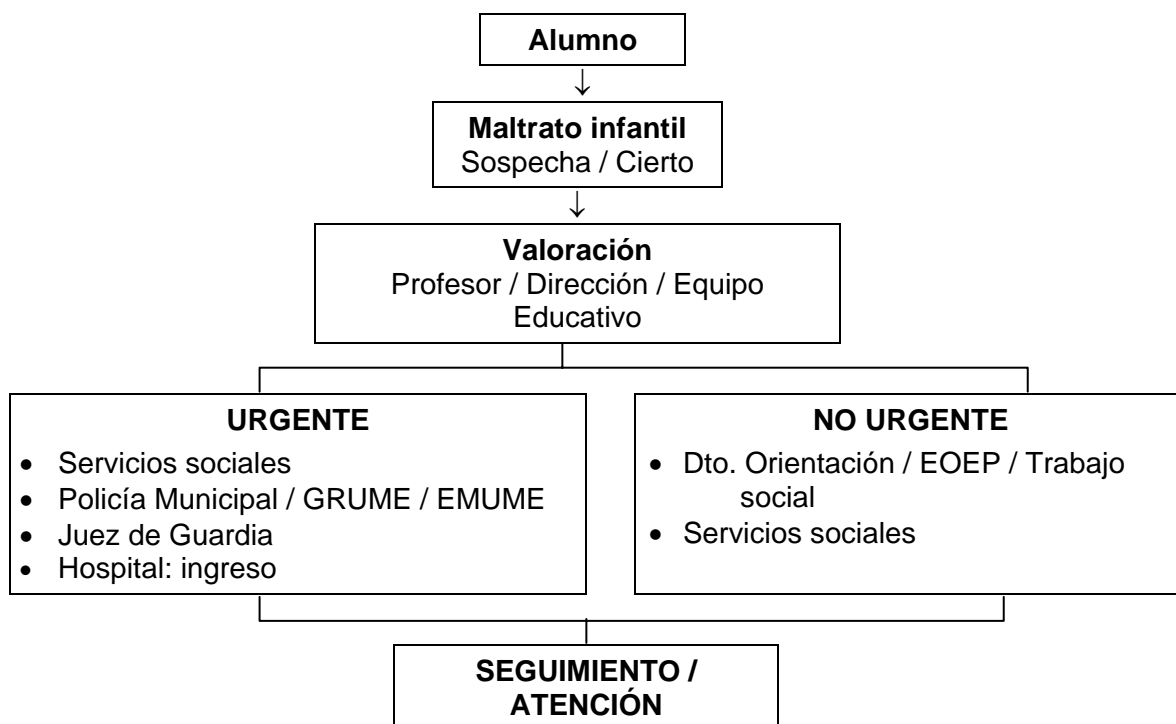
La notificación es:

- una condición necesaria para posibilitar la intervención en casos de maltrato infantil
- una obligación legal y profesional

La notificación debe hacerse siempre a los *servicios sociales* y a las instituciones que se consideren necesarias según el caso como al Juez de Guardia, informe al Fiscal de Menores, Policía - Grupo de Menores de la Policía Judicial (GRUME), Comisión de Tutela del Menor (C.T.M.),...o a otras.

La notificación deberá realizarse a:

- Servicios sociales del ámbito en el que desarrolla su actividad el profesional que realizó el diagnóstico / detección (Dto. Orientación / EOEP / Trabajo social; servicios sociales municipales).
- Registro de casos del Instituto Madrileño del Menor y la Familia.
- Servicios con competencia en protección de menores en casos que requieran medidas urgentes: Comisión de Tutela del Menor, Juez de Guardia, Fiscal de Menores, Policía, etc.



GRUME: Grupo de Menores de la Policía Judicial.
EOEP: Equipo Orientación Educativa y Psicopedagógica

No solo los casos detectados más graves y evidentes deben ser notificados, también los aparentemente leves y las situaciones de riesgo existe obligación de notificarlas (Ley 1/96, de protección jurídica del menor).

No obstante, debemos ser rigurosos, ya que si se notifican numerosos casos erróneo se saturan los servicios, se pierde eficacia, las instituciones pierden credibilidad y se pueden producir daños irreparables a los menores y sus familias.

Los niños con diagnóstico probable o cierto de maltrato infantil deberán comunicarse al registro de casos mediante el correspondiente impreso que conlleva una hoja / copia que se deberá remitir a los servicios sociales correspondientes al ámbito del profesional que los detecta, de tal modo que se proceda también al correspondiente trabajo por parte de las Unidades de Trabajo Social, asegurando de esta forma la adecuada atención e intervención por parte de los servicios sociales (investigación - acción).

La notificación debe incluir:

- datos del menor:
- datos del informante:

Intervención

El diagnóstico de riesgo /o maltrato infantil, sospecha o cierto, debe hacerse en base a información sobre:

- el estado físico y comportamiento del niño
- el comportamiento y actitudes de los padres, a través de las entrevistas y contactos habituales que el personal educativo mantiene con ellos.
- la situación general familiar.

La actuación debe considerar:

Que hacer	Que no hacer
<ul style="list-style-type: none"> • Al niño debemos hablarle en términos claros. • Permitirle que cuente los hechos a su manera: <i>escuchar</i>. • Una entrevista en profundidad es tarea de un especialista • Empatizar. • Informarle de las futuras acciones. • Es importante que sienta confianza. • Actuar con decisión, tu confusión se puede unir a la confusión del niño. • El niño es víctima, no causa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar desaprobación hacia sus padres, él o la situación. • Intentar probar la existencia de maltrato o negligencia con acusaciones o exigencias • Entrometerse en aspectos familiares no relacionados con la situación específica • Echar la culpa o juzgar a los padres o al niño

El maestro debe:

- Valorar si la gravedad del caso necesita la investigación y el apoyo de servicios sociales (En caso de duda comentar con un experto).
- Tratar a los padres con respeto y comprensión.
- Informar de los casos de maltrato a los servicios sociales de la zona.
- Actuar según los casos:

Prevención

El desarrollo integral del niño en los aspectos físico, psicológico, afectivo y social, en ocasiones, se ve en peligro por distintas formas de disfunciones y carencias en sus relaciones con los adultos. Por ello la escuela como contexto protector debe poner en práctica acciones encaminadas a la prevención.

Las investigaciones, más actuales en el tema, indican que para que un programa de prevención tenga una cierta eficacia debe adoptar un enfoque "*proactivo-evolutivo-ecológico*" basado en los siguientes principios:

Proactivo	<i>Anticipación al problema</i> : prevenir su aparición y no esperar a que se produzca el problema. <i>Estrategias protectoras</i> : La prevención debe centrarse en el desarrollo de capacidades, tanto en la familia como en el niño.
Evolutivo	<i>Pautas Evolutivas</i> : acciones estarán orientadas por la evolución psicológica, con especial atención a aquellos momentos del desarrollo en los que es previsible que puedan aparecer más conflictos.
Ecológico	<i>Perspectiva global y sistémica</i> : La prevención debe tener en cuenta todos los entornos y contextos en los que participa el niño: la familia, la escuela, la red sanitaria, la red social, etc

La escuela desarrolla un papel preventivo para evitar la aparición de situaciones nocivas o negativas, o bien, una vez que estas se han producido, las tratara de corregir o mejorar.

Según el momento de la intervención, la prevención se contempla desde tres niveles:

Prevención	Finalidades
Primaria	Encaminada al establecimiento de medidas protectoras que eviten la aparición del problema.
Secundaria	Con un triple fin: <i>abordar</i> el problema tan pronto como aparezca, <i>mitigar</i> las manifestaciones del mismo y <i>evitar la consolidación y cronicidad</i> de la problemática planteada.
Terciaria	Con la finalidad de paliar las consecuencias negativas del problema que ya se ha dado y asegurar que dicho problema no se vuelva a producir.

El riesgo social acometido desde la prevención primaria casi siempre evita llegar a situaciones de conflicto social. Cuando ha faltado la prevención primaria o no ha sido efectiva es necesario intervenir a nivel de prevención secundaria para atajar el problema, mitigar las consecuencias y evitar que se consolide la problemática presentada. Cuando no han existido o

han fracasado los niveles de prevención anteriores y se detectan situaciones de maltrato es imprescindible y con carácter de extrema gravedad y urgencia trabajar en prevención terciaria para asegurar la erradicación del problema y que este no se repita y paliar las consecuencias del mismo.

La *prevención primaria* debe llevarse a cabo desde los distintos contextos en los que se desarrollan los niños, para lo que es necesario una adecuada formación en este campo de los profesionales que están directamente relacionados con la infancia.

La escuela, como marco privilegiado para compensar desigualdades y prevenir desajustes personales y sociales, debe encaminar este tipo de prevención a conseguir los objetivos siguientes:

- Eliminar o reducir las circunstancias ambientales y sociales que, en términos generales, aumentan el riesgo de que se produzcan malos tratos.
- Incrementar las habilidades personales en la resolución de conflictos para aprender a solucionarlos.
- Sensibilizar a la población acerca de lo que es y lo que supone el maltrato infantil.
- Formar a los profesionales para que dispongan de los conocimientos y de los recursos adecuados para detectar las situaciones de riesgo.

Para conseguir estos objetivos, es necesario un trabajo multidisciplinar bien coordinado entre la escuela, la familia y los diferentes profesionales que atienden a los niños desde otros ámbitos (personal sanitario, de servicios sociales, etc.)

La escuela, desde sus primeras etapas, tiene un papel fundamental en la prevención de los malos tratos a la infancia. Se trata de un contexto excelente para proporcionar información y formación, en una serie de contenidos y habilidades al profesorado, educadores y familia para el desarrollo de factores protectores en los niños con la finalidad de facilitar su propio bienestar y para quienes en un futuro van a ser, en la mayoría de los casos, padres y madres.

Mediante los programas preventivos se promueven actitudes positivas hacia la infancia, así como se enseñan y aprenden estrategias y habilidades que reducen la probabilidad de que se puedan producir malos tratos; ejemplo: habilidades de resolución de conflictos, de negociación, programas de educación para la salud, solidaridad, igualdad de oportunidades, etc..

También es importante enseñar a los niños y adolescentes a desarrollar conocimientos y destrezas que les permitan distinguir las situaciones de maltrato y abuso y hacer frente a ellas. El contenido de este tipo de programas debe incluir aspectos como: identificación de señales de peligro de maltrato y abuso, búsqueda de apoyo en los adultos y conocimiento del propio cuerpo. Si en la escuela se procede de este modo, estaremos asegurando que se dota a los individuos de actitudes y conductas que van a favorecer la autonomía, la tolerancia y el respeto por los demás, lo que sin lugar a dudas va a contribuir a prevenir los malos tratos en la infancia..

Así mismo desde la escuela se favorece la capacitación de las familias para que sepan afrontar los problemas y conflictos en la relación con sus hijos, mediante distintas modalidades de intercambio y formación (reuniones con padres, charlas orientativas, programas específicos y/o escuelas de padres).

En este sentido, los profesionales del ámbito educativo deben buscar el bienestar de la infancia, asumir el papel de protectores de los derechos que tienen los niños y conocer cual es la realidad del problema de los malos tratos en su medio.

Dentro del Programa de Formación Permanente del Profesorado se contempla la actualización de los conocimientos en materia de prevención del riesgo social.

La *prevención secundaria* va dirigida a la detección, recogida de información y conocimiento de los canales de derivación, así como a diseñar programas de intervención eficaces para niños y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo.

En general, se consideran familias en situación de riesgo, aquellos que por encontrarse desestructuradas, ser inestables o no disponer de las estrategias suficientes para la resolución de las tensiones y los conflictos que surgen dentro de la dinámica familiar no pueden asegurar que se satisfagan las necesidades físicas, psicológicas y/o sociales de los niños que viven en ellas.

La formación de los profesionales tanto en prevención primaria como en prevención secundaria incluye, entre otros, los siguientes aspectos: indicadores del maltrato infantil, factores de protección y factores de riesgo.

Si los profesionales que trabajan con la infancia tienen una sólida formación teórica, estarán en disposición detectar y recoger información de las situaciones de riesgo y desamparo, así como para desarrollar programas de intervención eficaces.

Además, no podemos olvidar que, desde el modelo ecológico y contextual que se propone, resulta necesario hablar de factores protectores y factores de riesgo. Ello implica que el diseño de programas de prevención secundaria debe ir dirigido a potenciar los factores protectores que se encuentren en cada situación concreta. Por lo que la escuela a través del desarrollo del currículo, de la formación en valores y/o del establecimiento y desarrollo de Programas de Intervención específicos, debe favorecer la potenciación en los niños de factores de protección (autonomía-responsabilidad, asunción de derechos y deberes, desarrollo de la afectividad, establecimiento de vínculos afectivos, individuación, interacción con adultos, interacción con iguales, actitud asertiva, constructiva y/o crítica, etc.)

La *prevención terciaria*, finalmente, trata de asegurar que el problema no vuelva a producirse y de reducir la duración y gravedad de las consecuencias del mismo. Se puede identificar con lo que entendemos por rehabilitación o curación de las secuelas físicas, psíquicas y sociales. En la medida en que un niño maltratado deje de serlo y aprenda otras formas de relación y resolución de los conflictos se están evitando las consecuencias negativas del problema.

Uno de los objetivos prioritarios de la intervención en protección infantil se centra en poder garantizar la seguridad e integridad física y psíquica del niño, una vez que ha sido detectada la situación de maltrato.

El Departamento de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia de la Consejería de Educación desarrolla acciones dirigidas a los profesionales del ámbito educativo para facilitar una información y formación de:

- Las situaciones de riesgo social que puedan vivir algunos de los alumnos.
- El marco legal relativo a la protección a la infancia.
- Los recursos de atención a la infancia existentes en el entorno cercano.
- La sensibilización para:
 - Realizar acciones en el campo preventivo.
 - Detectar precozmente situaciones de riesgo y/o maltrato.
 - Derivar y canalizar las situaciones detectadas.
 - Adecuar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos en situación de riesgo.

Las actuaciones que desde la escuela y desde la formación para la el apoyo escolar y protección de la infancia se realizan en relación a los niveles de prevención:

Prevención	Actuaciones en el ámbito educativo
Primaria	Sensibilización de los profesionales de la educación acerca de lo que es y lo que supone el riesgo social y el maltrato en la infancia y la adolescencia. Formación en conocimientos y recursos adecuados para detectar las situaciones de riesgo Participación en las comisiones interinstitucionales de atención a la infancia. Promoción en los centros de la planificación y el desarrollo de actuaciones encaminadas a la prevención a través del currículo dando mayor relevancia a los contenidos transversales. Desarrollo de proyectos de innovación en factores de protección a la Infancia.
Secundaria	Detección y valoración de las situaciones de riesgo y/o sospecha de maltrato. Utilización de los procedimientos de los canales de derivación Diseño de programas de intervención. Profundización en formación de contenidos específicos Formación a los diferentes colectivos según sus necesidades.
Terciaria	Detección y valoración de secuelas - consecuencias por maltrato, abandono o abuso. Utilización de los procedimientos de los canales de derivación Programas de intervención orientados a ofrecer respuestas al alumno maltratado. Formación específica en actividades de compensación del riesgo social, del maltrato en sus diferentes tipologías.

Ámbito Educativo y Atención al Maltrato Infantil



III. CONTENIDOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Los Contenidos teóricos de Programa de formación incluyen:

- Aspectos conceptuales
- Aspectos de intervención
- Aspectos escolares

Índice

- 1. El maltrato infantil desde la perspectiva de las necesidades infantiles y adolescentes**
- 2. Las necesidades infantiles y adolescentes**
- 3. Necesidades intermedias o satisfactores universales de salud física y autonomía en la infancia y la adolescencia**
- 4. Conclusiones**
- 5. Bibliografía**

1. El maltrato infantil desde la perspectiva de las necesidades infantiles y adolescentes

El maltrato infantil es un problema complejo y multicausal y, por ello, difícil de definir. Ello conlleva, entre otras cosas, que a menudo existan importantes diferencias entre las distintas estadísticas que se publican sobre la incidencia del maltrato hacia la población infantil y adolescente. Entre las principales dificultades que existen para alcanzar una definición consensuada podríamos señalar, al menos, las siguientes. En primer lugar hemos de decir que se producen gran cantidad de situaciones y comportamientos, entre los que existe una enorme heterogeneidad, que pueden ser incluidos bajo esa denominación. En segundo lugar, cabe destacar el hecho de que hasta este momento no se ha elaborado una definición operativa de tan complicado problema. Las distintas conceptualizaciones que recibe el maltrato infantil y adolescente varían en función de los criterios que se utilizan para analizar cada caso concreto encontrándonos entre los más utilizados: la frecuencia, la intensidad o gravedad del daño que se ocasiona al niño, sea éste físico y/o psicológico, el carácter crónico y/o esporádico del episodio o la cualidad no accidental o intencionada del daño que se inflige. Asimismo, la propia ambigüedad y la falta de especificidad de muchos de los términos empleados en la descripción de los malos tratos –lesiones físicas “graves”; cuidado parental “inadecuado”, ambiente “dañino” para el desarrollo infantil y adolescente, etc.-, dificultan enormemente la existencia de una definición operacional. La tercera y última de las razones que dificultan la elaboración de una definición consensuada del maltrato infantil se sitúa en la diversidad de ámbitos profesionales desde los que se aborda este problema. Dado el carácter multidisciplinar de este fenómeno, existen definiciones diversas –según diferentes perspectivas: legal, médica, sociológica, de trabajo social o psicológica-, desde las que se entiende el maltrato (Besharov, 1981).

Sin embargo, y a pesar de la dificultad que entraña la elaboración de una definición global, comprensiva y operativa del maltrato infantil y adolescente, debemos orientar todos nuestros esfuerzos hacia su consecución. Desde nuestro punto de vista, la teoría de las necesidades infantiles y adolescentes (Espinosa, 2001; Ochaíta, 2000; Espinosa y Ochaíta, 2000), puede dar una cierta unidad al concepto de maltrato. En esa misma línea apuntan los esfuerzos realizados por la mayor parte de los profesionales que estudian este tema, quienes están de acuerdo en considerarlo como un problema complejo y multicausal, que no puede reducirse sólo al maltrato físico activo, sino que tiene que ver con la falta de satisfacción de las necesidades infantiles (Espinosa y Ochaíta, 1999; Gracia y Musitu, 1993; Jiménez, Oliva y Saldaña, 1996; López, 1995; Ochaíta y Espinosa, 1999). En este sentido, y de acuerdo con la Asociación Andaluza para la Prevención del Maltrato Infantil (ADIMA, 1993), entendemos el maltrato infantil como la inadecuada satisfacción de las necesidades infantiles y adolescentes, pudiendo establecerse un continuo entre las situaciones en las que se proporciona buen trato, a los niños, niñas y adolescentes; y aquellas otras más próximas a los malos tratos. Por tanto, es necesario analizar las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, o lo que es lo mismo cuáles son aquellos elementos imprescindibles para que desplieguen al máximo su potencial de desarrollo. Ya que sólo así podremos hablar de buen trato –en el caso de que las necesidades infantiles y adolescentes estén adecuadamente satisfechas- y maltrato –en caso contrario-.

No obstante, y antes de pasar a analizar, con más detenimiento las necesidades infantiles y adolescentes, queremos hacer una breve reflexión sobre el concepto de negligencia dentro de la perspectiva de las necesidades infantiles. Si tal como hemos señalado en el párrafo anterior nuestro enfoque teórico nos obliga a entender el bienestar infantil como un continuo entre el buen trato y el maltrato, el concepto de negligencia adquiere un significado especial, dada la gran cantidad de situaciones que se pueden presentar entre ambos extremos. Las diferentes taxonomías sobre el maltrato infantil (Arruabarrena y De Paúl, 1994; Martínez y De Paúl, 1993; Moreno Manso, 2003) distinguen entre maltrato y negligencia, pudiendo ser éste de tipo físico o psicológico. El elemento diferencial entre ambos conceptos es la acción u omisión, respectivamente, de las conductas que mantiene el adulto responsable de los cuidados y atenciones que ha de recibir el niño. De este modo hablamos de maltrato cuando el adulto realiza alguna acción en contra de la satisfacción de las necesidades básicas del niño y de negligencia cuando la inadecuada satisfacción se produce por omisión. Esta distinción que resulta eficaz a la hora de conceptualizar diferentes comportamientos del autor puede, sin embargo, generar una cierta confusión cuando se trata de detectar situaciones de riesgo en la infancia y en la adolescencia. Por tanto, es necesario alertar a los diferentes profesionales que trabajan con la infancia y la adolescencia de la estrecha línea que separa un trato negligente de un maltrato, pudiendo traspasarse dicha línea con mucha facilidad. Finalmente, habría que insistir en la necesidad de detectar estas situaciones de negligencia, que sin llegar a ser extremas como por ejemplo el maltrato físico, generan graves perturbaciones en el desarrollo infantil y adolescente.

2. Las necesidades infantiles y adolescentes

A lo largo del pasado siglo se han desarrollado diferentes concepciones teóricas sobre las necesidades humanas (Espinosa, 2001; Ochaíta 2000). Así nos encontramos tanto con explicaciones elaboradas desde la perspectiva psicológica (Maslow, 1943), como con otras que tienen su origen en disciplinas tales como la economía o la filosofía (Doyal y Gough, 1992; Max-Neef, 1986). Son éstas últimas concepciones teóricas las que fundamentan el desarrollo a escala humana en la existencia de unas necesidades básicas y universales para todos los seres humanos independientemente de los condicionantes culturales e históricos, las que nos interesan para los propósitos de este trabajo. En este sentido debemos ser muy críticos con las posturas relativistas extremas que pueden llegar a defender la existencia de unas necesidades diferentes para los distintos pueblos y culturas y, en consecuencia, intentar justificar así las desigualdades sociales.

En realidad, son muy escasos los estudios que se han ocupado de analizar las necesidades de las niñas, niños y adolescentes en las distintas etapas del desarrollo. Así por ejemplo, Doyal y Gough –cuya categorización se retoma en estas páginas para analizar la forma en que las necesidades básicas se manifiestan en las distintas etapas del desarrollo–, no son muy explícitos a la hora de profundizar en las necesidades infantiles y adolescentes. Estos autores defienden la existencia de dos necesidades universales básicas: salud física y autonomía para todos los seres humanos, independientemente de su origen, creencias, sexo, edad, etc. Así pues, todas las personas tienen derecho a disponer de las mejores condiciones posibles de salud y las máximas posibilidades de desarrollarse de forma autónoma e integrarse de forma libre y propositiva en la sociedad en que viven (Ochaíta, 2000; Ochaíta y Espinosa, 1997 y 1998). Desde nuestro punto de vista, y tal como se explicará en las páginas siguientes, estas dos necesidades son extensibles a la infancia y la adolescencia.

Pero, es posible hacer compatible la defensa de unas necesidades humanas universales con un modelo teórico que explique el desarrollo evolutivo teniendo en cuenta además las diferencias individuales y culturales. La extensión de la teoría de las necesidades humanas propuesta por Doyal y Gough, a la infancia y a la adolescencia sólo puede hacerse desde un marco teórico constructivista y organísmico (Ochaíta, 2000) que considere que el cambio evolutivo es el resultado de la íntima fusión entre las características del organismo y las del medio ambiente. Tal marco ha de partir de una concepción no rupturista del cambio evolutivo (Overton, 1998). El hecho de asumir que los seres humanos tienden desde el nacimiento a construir su propia autonomía implica necesariamente una concepción organísmica del cambio y separarse de

la tradición positiva mecanicista que considera que el sujeto es pasivo frente a los estímulos del medio ambiente.

En consecuencia es necesario recurrir a una revisión de las teorías evolutivas clásicas para encontrar esos universales, para poder hallar fórmulas teóricas que puedan explicar qué es, cómo y porqué se produce el desarrollo humano. Así, la explicación del desarrollo que nos proporcionan autores como Baldwin, Piaget y Vygotsky, ha de ser completada con las aportaciones de la Psicología que se ha ocupado de estudiar los contextos del desarrollo, concretamente con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979 y 1985; Bronfenbrenner y Morris, 1998) y con la Psicología Cultural (Cole, 1992 y 1996). Todo ello teniendo en cuenta los nuevos conocimientos que se han desarrollado en la disciplina durante los últimos años, especialmente los que tienen que ver con la naturaleza del cambio evolutivo y que parte, en gran medida, de la aportaciones de la psicobiología comparada (Gottlieb, 1992; Lerner, 1986, 1991, 1996 y 1998; Tobach, 1981; Tobach y Schneirla, 1968).

Como se analizará más tarde resulta coherente desde el punto de vista teórico afirmar que existen las mismas necesidades básicas para todos los individuos que pertenecen a la especie humana aunque la forma de satisfacerlas, pueda variar con la cultura en que se desarrolle el sujeto. Igualmente, la forma en que se manifiestan estas necesidades varía en las distintas etapas del desarrollo del ser humano. En cualquier caso, a la hora de evaluar si un niño, niña o adolescentes recibe buen trato o mal trato es necesario estudiar la forma en que sus contextos de desarrollo satisfacen sus necesidades sin caer en posturas “etnocéntricas” que idealicen el trato que la infancia y la adolescencia recibe en nuestra cultura occidental. En la Tabla 1 se presenta una posible categorización, no exhaustiva, de las necesidades infantiles siguiendo la propuesta básica de Doyal y Gough, Espinosa (2001) y Ochaíta (2000). Aunque Doyal y Gough no consideran la sexualidad como una necesidad básica para los seres humanos, nuestra propuesta es que la satisfacción de las necesidades sexuales en las distintas etapas de la vida es necesaria para cubrir tanto la necesidad básica de salud física como la de autonomía.

Tabla 1. Propuesta de satisfactores universales, o necesidades intermedias de salud física y autonomía desde el nacimiento a la adolescencia¹.

Salud física	Autonomía
Alimentación adecuada	Participación activa y normas estables
Vivienda adecuada	Vinculación afectiva primaria
Vestidos e higiene adecuada	Interacción con adultos
Atención sanitaria	Interacción con iguales
Sueño y descanso	Educación formal
Espacio exterior	Educación no formal
Ejercicio físico	Juego y tiempo de ocio
Protección de riesgos físicos	Protección de riesgos psicológicos
Aceptación de necesidades sexuales	

3. Necesidades intermedias o satisfactores universales de salud física y autonomía en la infancia y la adolescencia

La condición de satisfactores universales o necesidades secundarias, viene dada por la evidencia empírica de que ningún niño o niña puede desarrollarse sano e ir construyendo su autonomía sin que se cumplan los requisitos que aparecen en la Tabla 1. Aunque, lógicamente hemos de admitir que existen variaciones respecto a la forma de satisfacer las necesidades de salud física y autonomía en las diferentes etapas del desarrollo por las que pasan los niños, niñas y adolescentes.

Comencemos por los satisfactores de salud física. Como puede leerse en la Tabla 1, la propuesta que hacemos para los niños, niñas y adolescentes es más completa, contiene mayor

¹ Tomada de Espinosa 2001, Ochaíta 2000.

número de satisfactores, que la que en 1992 propusieron Doyal para las personas adultas. En realidad, nuestro catálogo de satisfactores es bastante similar al desarrollado por López en 1995 - que diferencia entre necesidades físico-biológicas, cognitivas y emocionales y sociales-. En realidad, tomamos de los autores británicos la idea de que todos los niños los niños y niñas tienen la necesidad de disponer de alimentos nutritivos y agua limpia, alojamientos adecuados para la protección contra los elementos y atención sanitaria apropiada. Pero creemos necesario tener en cuenta otros satisfactores de salud física que incluyen además de, ropa e higiene adecuada, elementos tan imprescindibles para la infancia y la adolescencia como los que se explican a continuación. Así, durante toda la niñez, y de forma especial en los dos primeros años de la vida, el sueño es absolutamente imprescindible para la salud. También lo son el ejercicio físico y el disponer de espacios exteriores apropiados, en los que se puedan desarrollar juego y ejercicio. También hemos incluido, como hacen Doyal y Gough y López, la protección de riesgos físicos ya que, una vez recalcada la idea de que la mejor protección para los niños está en darles herramientas para que sean ellos los que cuiden de sí mismos, ciertamente el largo período de inmadurez que caracteriza la especie humana necesita de una protección especial. Finalmente, las necesidades sexuales se han incluido como satisfactores de salud física y autonomía, y ello porque en la especie humana han contribuido tanto a la supervivencia de la especie como al establecimiento de relaciones afectivas, que influyen notablemente en la seguridad y la autoestima del sujeto, en definitiva, con su autonomía. Pero sobre todo, y en ello coincidimos con la opinión de López (1995), porque consideramos que es necesario tener un buen conocimiento de la manera más adecuada de satisfacer las necesidades sexuales en las distintas etapas del desarrollo, ya que sólo de este modo podremos educar a nuestros niños y niñas en una actitud "erotofílica" que les permita desarrollarse al máximo como personas, y que al mismo tiempo les dote de estrategias y recursos para protegerse de ciertos riesgos y abusos.

Todos los satisfactores de salud física a los que acabamos de aludir tienen, indudablemente, un carácter universal ya que ningún niño del mundo puede desarrollar unos niveles aceptables de salud física sin que tener cubiertas esas nueve necesidades. Sin embargo, como sabemos diariamente por los medios de comunicación y esta siendo reiterado por organizaciones como UNICEF (1997, 1998, 1999, 2000 y 2001), la OMS, ONUSIDA o ACNUR, existen aún graves deficiencias en el mundo en la a la hora de satisfacer las necesidades biológicas de los niños.

A continuación tratamos nuestra propuesta de necesidades secundarias o satisfactores universales de la necesidad de autonomía. Como ya hemos dicho al hablar de las necesidades de salud física, también es este catálogo de necesidades intermedias hemos pretendido resumir lo que cualquier niño o niña, independientemente de su contexto histórico y cultural, necesita para construir su autonomía. Sin embargo, los satisfactores que proponemos no son siempre excluyentes o totalmente independientes. Por ejemplo, cuando hablamos de educación no formal, es difícil establecer la frontera con necesidades tales como la interacción con los iguales, con los adultos, o con la necesidad de juego.

Analicemos, en primer lugar el que hemos considerado primer satisfactor de la necesidad de autonomía, tal como aparece en la Tabla 1, participación activa con normas estables que pretende hacer patente el carácter activo de los niños y las niñas desde la primeras etapas de la vida. Como ya hemos dicho, la idea de que el niño es activo en su relación con los objetos y, especialmente, con las personas, es evidente para muchos estudiosos del desarrollo infantil, pero no es tan clara para otros profesionales, como por ejemplo los juristas. Dado que la actividad del niño en los diferentes contextos en los que transcurre su vida, lo que en la actualidad se entiende en el ámbito de los derechos de la infancia como "participación", es imprescindible para que el niño aprenda por sí mismo a defender sus derechos y los de los demás es necesario ser muy claro en demostrar la existencia de esta necesidad. Pero hay también que ser contundente a la hora de decir que la necesidad de participación no significa que la niña o el niño puedan obrar siempre de acuerdo con sus deseos. Por el contrario, los niños, niñas y adolescentes necesitan ambientes que les proporcione límites y normas estables, que se perciban como justas y que puedan servir como fuente externa de autocontrol antes de que ellos puedan ejercerlo de forma completa por sí mismos (Ochaíta y Espinosa, 1997 y 1998).

Pasemos ahora a estudiar la necesidad de vinculación afectiva primaria. La importancia que tienen los primeros vínculos afectivos, el apego, es sobradamente conocida desde los trabajos iniciales de Sptitz (1965) y más aún desde la publicación de las obras de Bowlby (1969, 1973 y 1980). Todos los niños y niñas, con independencia de la sociedad en que vivan necesitan establecer vínculos afectivos para desarrollarse de forma autónoma sobre la base de un afecto seguro, sólido e incondicional. En cualquier caso, la necesidad de disponer de vínculos afectivos primarios de referencia es una constante en el desarrollo del ser humano desde el nacimiento a la adolescencia, y como han señalado diversos autores también durante la edad adulta y la vejez (López, 1998).

En estrecha relación a la formación de vínculos afectivos, en las primeras etapas del desarrollo, se encuentra la necesidad de interacción con los adultos, aunque hemos creído necesario categorizarla como independiente porque implica mucho más que relaciones afectivas. Desde las primeras etapas de la vida es la interacción del niño con los adultos la que le permite adquirir las herramientas simbólicas desarrolladas por la cultura. La teoría de Vygotsky y en concreto, los conceptos de doble formación de los procesos psicológicos superiores y de zona de desarrollo próximo, nos permiten sustentar de forma teórica y práctica que la interacción es un importante satisfactor general de la necesidad de autonomía. Pero además, es en las relaciones del niño con los adultos –y también con los otros niños-, donde va a ir aprendiendo de forma activa las normas morales y también las convenciones que caracterizan su propia cultura.

Pero la interacción con los adultos no es suficiente, también es necesaria la interacción con los iguales. Las relaciones que se establecen entre los hermanos, los compañeros de juego o los amigos son muy diferentes a las que se establecen con los adultos. Las primeras son más simétricas y en muchos casos surgen como resultado de un proceso de negociación entre las partes –a diferencia de las interacciones con los adultos que se basan en la protección y el el cariño incondicional-, razón por la cuál sirven como base para el aprendizaje de las normas que regulan las relaciones sociales. A partir del primer año, los niños y niñas, empiezan a interesarse por los otros, pero hay que esperar hasta los tres o cuatro años para comprobar que ese interés se manifiesta como una búsqueda activa de contacto con otros, sobre todo con fines de juego (Rubin, Bukowski y Parker, 1998). Es en este momento, cuando podemos hablar de las relaciones de amistad que tan importantes son para el ser humano a lo largo de todo el ciclo vital. De este modo, es posible concluir que a lo largo del desarrollo varía la importancia de los diferentes microsistemas en los que participa el sujeto. Así mientras que en las etapas iniciales es el contexto familiar el que tiene mayor capacidad para satisfacer las necesidades infantiles, poco a poco la escuela va a adquirir gran importancia tanto en lo que se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como a los relativos a las relaciones con otros niños. Posteriormente, en la adolescencia, es el grupo de iguales el que adquiere mayor relevancia, aunque siga siendo importante la relación con los otros ambientes.

La educación formal es el principal satisfactor de la necesidad de autonomía. El tener acceso a las herramientas culturales –como la alfabetización o, en la actualidad el acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación- es necesario para el desarrollo individual, pero también para el grupal, esto es, para el desarrollo de los pueblos y las culturas. En este sentido, los programas de cooperación para el desarrollo que realizan los organismos internacionales, concretamente los vinculados a Naciones Unidas, basan sus ayudas, invierten sus recursos, para posibilitar que las personas que viven en los países menos desarrollados reciban una formación suficiente que les permita sobrevivir por sí mismos. Pero la necesidad de que todos los niños y niñas reciban educación formal no significa que se deba exportar el modelo de escuela occidental a los distintos países y culturas. Por el contrario, los contenidos y la organización escolar ha de estar adaptada al contexto en el que se desarrolla la labor docente (Alarcón, García, Rizzini, Salazar, Turbay y Rodríguez, 1996; Bruner, 1997, Delval, 2000). Sin embargo, estas afirmaciones no pueden llevarnos a aceptar relativismos culturales extremos que cuestionen la idoneidad de la escolarización formal en ninguna parte del planeta (UNICEF, 2000). A este respecto es importante señalar que el objetivo de que en el año 2000 hubiese una educación de calidad y alfabetización para todos –que se estableció en 1990 en la Cumbre Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien- está aún muy lejos de alcanzarse. Como señala el Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia, publicado por el UNICEF en 1999, a pesar de los logros relativos

conseguidos en alfabetización, la realidad sobre la situación de la educación en el mundo es alarmante. Los datos más recientes que ha proporcionado el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia señalan que en la actualidad hay 100 millones de niños y niñas sin escolarizar y que de éstos el 60% son niñas (UNICEF, 2001).

En relación a la educación formal como satisfactor fundamental de la necesidad de autonomía habría que señalar que la escuela, y por ende los profesionales que en ella trabajan pueden y, de hecho, deben convertirse en un elemento esencial para la protección y la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Dado que la escuela es el lugar por donde, necesariamente, pasan todos los niños y niñas de una determinada edad y que en ella trabajan profesionales especializados en el desarrollo y la educación durante la primeras etapas de la vida, ésta se convierte en un contexto privilegiado para la detección y la prevención del maltrato infantil. De ahí la importancia que tiene el hecho de que los profesionales de la escuela tengan un buen conocimiento de las necesidades infantiles y adolescentes, para poder satisfacerlas convenientemente. Así como de una serie de estrategias básicas de prevención del maltrato infantil y del manejo de algunos instrumentos sencillos que puedan servir para detectar posibles situaciones de riesgo.

La importancia de la educación formal, como satisfactor de la necesidad de autonomía, no debe hacernos menospreciar la relevancia de la educación no formal, igualmente importante para que el ser humano llegue a convertirse en un miembro activo dentro de su sociedad. Son muchos y muy variados los contextos no formales en los que participan los niños y niñas, y en los que se producen procesos de enseñanza-aprendizaje, absolutamente imprescindibles, para su desarrollo. Un buen ejemplo de ello es el lenguaje que, como es bien conocido por todos, se aprende en un contexto de interacción no formal. Además, estas actividades incluyen un componente educativo de primer orden ya que los niños y niñas necesitan ir adquiriendo habilidades y responsabilidades progresivas mediante la colaboración con sus progenitores y con sus iguales. Por ello, junto con la escolarización formal es necesario que los niños niñas participen en actividades no formales relacionadas con el contexto en el que se desarrollan. Pero cuando hablamos de educación no formal no podemos olvidar el importante papel que progresivamente han ido adquiriendo los medios de comunicación como contextos educativos (Torres y Rodrigo, 1998; Huston y Wrigth, 1998). Hasta hace pocos años se trataba especialmente la influencia de la televisión en el desarrollo-aprendizaje de los niños y niñas, pero actualmente el acceso a la información a través de Internet, está alcanzando una importancia primordial. El efecto de estos medios no debe analizarse sólo desde la influencia que tienen en el desarrollo cognoscitivo y social de los niños, niñas y adolescentes, sino, también, desde su consideración como elementos perturbadores o facilitadores del desarrollo y el aprendizaje de nuestra población más joven. En la actualidad, el acceso a las nuevas tecnologías de la información se puede convertir en una nueva –y peligrosa- herramienta de discriminación entre la población favorecida y desfavorecida en los países desarrollados, y entre éstos y los países en vías de desarrollo.

Es una opinión comúnmente aceptada que el juego –y la posibilidad de disponer de tiempo libre para éste y para relacionarse con los amigos- es una necesidad para la infancia. Los autores que han estudiado este tema, desde diferentes perspectivas teóricas y en diferentes contextos culturales, coinciden en señalar la importancia de esta actividad en la infancia y los primeros años de la adolescencia (Bronfenbrenner, 1979; Bruner, 1972; Elkonin, 1978; Piaget, 1932; Vygotsky, 1983). El juego de ejercicio es un importante satisfactor de la necesidad de salud física, pero también otros tipos de actividad lúdica como el juego interactivo adulto-niño, el juego niño-objeto-adultos, necesario para el desarrollo de la función simbólica, el juego de ficción y el de reglas son fundamentales para el desarrollo de la autonomía. El juego ha de ser considerado un satisfactor general de la necesidad de autonomía en todas las culturas, si bien su expresión concreta, los tipos de juegos que los niños y niñas realizan son distintos en diferentes contextos y culturas y, en ese sentido, constituyen una clara expresión de las distintas mentalidades.

También hemos incluido la protección de riesgos psicológicos como necesidad intermedia o satisfactor universal de la necesidad de autonomía, y ello por la misma razón que justificamos la protección de riesgos físicos. Los niños, niñas y adolescentes deben ser protegidos -por sus progenitores y educadores-, de los riesgos psicológicos y, en este sentido, la protección ha de basarse en la garantía de la satisfacción de las restantes necesidades de autonomía. La

educación es, como ya se ha dicho, la mejor forma de protección que debe darse a las niñas y niños, lo que no excluye la defensa ante riesgos psicológicos concretos. En este sentido, tal como se especifica en la legislación más relevante sobre los derechos de la infancia –la Convención de Naciones Unidas– las autoridades nacionales y supranacionales tienen el deber de garantizar el derecho de los niños a la satisfacción de sus necesidades básicas cuando los progenitores, y el resto de las personas encargadas de su educación, no pueden hacerse cargo de dicha satisfacción.

Consideremos, por último, los satisfactores de autonomía relacionados con la sexualidad infantil. En general, se trata de ofrecer a los niños, niñas y adolescentes una educación adecuada respecto a este tema. Como han señalado diversos autores, como los teóricos del desarrollo humano o, en psicología López (1995), y como señalan reiteradamente los informes del UNICEF, este tema resulta especialmente relevante en relación a la autonomía de las niñas. El dramático ascenso de las enfermedades de transmisión sexual, especialmente del SIDA, en el África subsahariana, la prostitución infantil y la existencia de numerosísimos embarazos de alto riesgo en niñas y adolescentes, especialmente en los países no desarrollados, hace obligado insistir en este tema (UNICEF, 2000; UNICEF-INNOCENTI, 2001).

4.- Conclusiones

Las dificultades que las carencias medioambientales pueden ocasionar en el desarrollo-aprendizaje del ser humano son difíciles de definir y caracterizar y ello, por diversas e importantes razones. Tal como se desprende de la teoría de las necesidades infantiles y adolescentes y de la definición de maltrato que hemos desarrollado en las páginas precedentes es importante hacer hincapié, para explicar el desarrollo infantil, en la teoría ecológica propuesta inicialmente por Bronfenbrenner en 1979 y reformulada varias veces por el autor (Bronfenbrenner y Morris, 1998). La antigua polémica sobre la influencia de la herencia y el medio ambiente en el desarrollo ha quedado ya desfasada de tal manera que en la actualidad, una vez admitida la importancia de los caracteres genéticos del individuo, se debe poner especial énfasis en el análisis detallado de eso que llamamos “medio ambiente”. El desarrollo psicológico de una determinada persona es el resultado único e irreplicable de las transacciones (relaciones multidireccionales y multicausales), entre sus propias características personales, biológicas y psicológicas y de los contextos en que está inmersa, desde los más próximos –como la familia, la escuela o el grupo de amigos–, hasta otros más lejanos, pero no por ello menos importantes, como pueden ser los medios de comunicación, el sistema económico-social o las ideas y creencias imperantes en la cultura en que vive en un momento histórico en concreto.

Por tanto, para poder decir si un niño recibe buen trato o mal trato, si tiene o no sus necesidades cubiertas, hemos de analizar en profundidad los contextos o sistemas en que éste se desarrolla, así como las relaciones complejas que se producen entre ellos (Gracia y Musitu, 1993). Además, debemos tener en cuenta que esas relaciones se producen en un tiempo y en un espacio determinado y que, en consecuencia, están cambiando de forma continua. Solamente haciendo un análisis pormenorizado de los factores protectores y los factores de riesgo existentes en cada uno de los subsistemas en que se encuentra el niño podremos tener información acerca de la satisfacción de sus necesidades básicas, y lo que es más importante aún de las posibilidades reales de intervención en aquellos casos en los que dichas necesidades no se hallen adecuadamente satisfechas.

5.- Bibliografía

- ADIMA, (1993). Guía de actuación ante el maltrato y el abandono infantil. Sevilla: Asociación Andaluza para la defensa de la Infancia y la Prevención del Maltrato.
- Alarcón, W., García, M., Rizzini, I., Salazar, M.C., Turbay, C. y Rodríguez, C. (1996). Mejores escuelas: Menos trabajo infantil. Nueva York: UNICEF.
- Arruabarrena, M.I. y De Paúl, J. (1994). Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento. Madrid: Pirámide.
- Besharov, D.J. (1981). Toward better research on child abuse and neglect: Making definitional issues an explicit methodological concern. *Child Abuse and Neglect*, nº 5, pp. 383-390.
- Bowlby, J. (1969). El vínculo afectivo. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Bowlby, J. (1973). La separación afectiva. Buenos Aires: Paidós, 1983.
- Bowlby, J. (1980). La pérdida afectiva. Buenos Aires: Paidós, 1986.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Visor.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectivas. *Infancia y Aprendizaje*, nº 29, pp. 45-55.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: Wiley.
- Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, nº 27, pp. 1-22. Edición castellana en J. Linaza (Comp.), *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*. Traducción castellana, *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- Cole, M. (1992). Context, maturity and the cultural constitution of development. En L.T. Winegar y J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context: Vol 2. Research and methodology*. Hillsdale: NJ Erlbaum.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Traducción castellana, *Psicología cultural*. Madrid: Morata, 1999.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Doyal, L. e Gough, I. (1992). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria-Fuhem. 1994.
- Elkonin, D.(1978). *Psicología del juego*. Traducción castellana del original ruso. Madrid: Pablo del Río, 1980.
- Espinosa, M.A. (2001). *Proyecto docente en "Necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia"*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Espinosa, M.A., y Ochaíta, E. (1999). Dificultades en el desarrollo de origen social II: Definición, incidencia y tipos. En J.N. García-Sánchez (Comp.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Gottlieb, G. (1992). *Individual developmental and evolution: The genesis of novel behavior*. New York: Oxford University Press.
- Gracia, E. y Musitu, G. (1993). *El maltrato infantil: Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Huston, A. y Wrigth, J. (1998). Mass media and children's development. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4. New York: Wiley.
- Jiménez, J., Oliva, A. y Saldaña, D. (1996). *Maltrato y protección a la infancia en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Lerner, R.M.(1986). *Concepts and theories of human development*. New York: Ramdon House.
- Lener, R.M.(1991). Changing organism-context relations as the basic process of developmental-contextual perspective. *Developmental Psychology*, nº 27, pp. 27-32.
- Lerner, R.M.(1996). Relative plasticity, integration, temporality and diversity in human development: A developmental-contextual perspective about theory, process adn method. *Developmental Psychology*, nº 32, pp. 781-786,
- Lerner, R.M.(1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 1. New York: Wiley.
- López, F.(1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil I y II*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F.(1998). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Martínez, A. y De Paúl, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maslow, A.H.(1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, nº 50, pp. 370-396.
- Max-Neef, M.(1986). *Human scale development*. New York: The Appex Prexx. Traducción castellana, *Desarrollo a escala humana*. Uruguay: Nordan-Comunidad, 1994.
- Moreno Manso, J.M. (2003). *Maltrato infantil*. Madrid: EOS Psicología.
- Ochaíta, E. (2000). *Proyecto docente e investigador en "Necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia"*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M.A.(1997). Children's participation in family and school life. A psychological and developmental approach. *The International Journal of Children's Rigths*, nº 5 (3), pp. 279-297.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M.A.(1998). Children's rigths and education: A psychological and developmental approach. En Jaffé, Ph (Ed.), *Challenging mentalities. Implementing the United Nations Convention on the Rigths of the Child*. Ghent: University of Ghent.

Ochaíta, E. y Espinosa, M.A.(1999). Dificultades en el desarrollo de origen social. En J.N. García-Sánchez (Comp.), Intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo. Madrid: Pirámide.

Overton, W. (1998). Developmental psychology: Phylosiphy, concepts adn methodology. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), Handbook of Child Psychology, Vol. 1. New York: Wiley.

Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. París: Alcan. Traducción castellana, La respresentación del mundo en el niño. Madrid: Morata, 1973.

Sptitz, R. (1965). The first year of life. New York: International Universities Press. Traducción castellana, El primer año de la vida del niño. Génesis de las primeras relaciones objetales. Madrid: Aguilar, 1970.

Tobach, E. (1981). Evolutionary aspects of the activity of the organism and its development. En R. Lerner y N.A. Busch-Rossnagel (Eds.), Individuals as producers of their development: A life-span perspective. New York: Academic Press.

Tobach, E. y Schneirla, T.C.(1968). The biopsychology of social behavior of animals. En R. E. Cooke y Levine (Eds.), Biological basis as pediatric practice. New York: MacGraw-Hill.

UNICEF, (1997). El estado mundial de la infancia: Trabajo Infantil. Nueva York: UNICEF.

UNICEF, (1998). Estado mundial de la infancia: Nutrición. Nueva York: UNICEF.

UNICEF, (1999). Estado mundial de la infancia: Educación. Nueva York: UNICEF.

UNICEF, (2000). Estado mundial de la infancia 2000. Nueva York: UNICEF.

UNICEF, (2001). Estado mundial de la infancia: Primera infancia. Nueva York UNICEF.

Vygotsky, L.S. (1983). Sobrainia Sochinenii, Tom tretti. Problemy razvitiya psikhki. Moscú: Idzatel'stvo Pedagogika. Traducción castellana, Obras escogidas III. Madrid: Aprendizaje-Visor/MEC, 1985.

Índice

1. Concepto
2. Tipología
 - 2.1. Físico
 - 2.2. Negligencia
 - 2.3. Emocional
 - 2.4. Abuso sexual
 - 2.5. Riesgo social
 - 2.6. Buen trato
 - 2.7. Maltrato institucional

Los malos tratos a la infancia, son una constante histórica, que en mayor o menor medida se presenta en todos los tiempos. La violencia hacia los niños se ha manifestado de formas muy diferentes, siendo el maltrato físico, el infanticidio, sólo una de ellas, puede que no la más frecuente, junto con el maltrato emocional, negligencia, abandono, explotación laboral, abuso sexual,..., reconociéndose los derechos de los niños y desarrollándose leyes de infancia, fundamentalmente, durante este siglo.

1. Concepto

Definir los malos tratos a la Infancia parece sencillo, sin embargo, en la práctica resulta complejo. Existe un consenso referente a los grandes Síndromes del Niño Maltratado y situaciones de alarma social, pero otras circunstancias no se presentan tan evidentes. Los propios profesionales tienen diferentes criterios, lo que se traduce en la existencia de múltiples definiciones.

El concepto del maltrato infantil inicialmente se hizo en referencia al maltrato físico con un predominio de criterios médicos-clínicos y a la explotación laboral y trabajo de los niños para ir evolucionando hacia la situación actual en que las definiciones se basan en las necesidades y derechos de los niños.

La Convención de los Derechos de los Niños de Naciones Unidas de 1989 en su Artículo 19, se refiere al maltrato infantil, como:

Toda violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentre bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquiera otra persona que le tenga a su cargo.

La legislación española define el desamparo legal, Código Civil artículo 172, como:

Situación que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material.

Supone referirnos al maltrato infantil como *situaciones de desprotección*, que incluyen todas las situaciones familiares y sociales donde la vida y los derechos del niño no son respetados.

Las causas por las que cabría la intervención de los servicios de protección infantil se recogen de forma esquemática en el siguiente cuadro:

Causas	Cumplimiento deberes guarda
Orfandad Prisión de los padres Enfermedad o ingreso hospitalario	Imposible
Abandono total Abandono de madre No reconocimiento de los padres	Incumplimiento
Maltrato y abandono físico y emocional Abuso sexual Incapacidad para el control	Inadecuado

A partir de estos conceptos se establecen los malos tratos a la infancia como:

Acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y su bienestar, que amenacen y/o interfieran su ordenado desarrollo físico, psíquico y/o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad

Esta definición incluye lo que se hace (acción), lo que se deja de hacer (omisión), o se realiza de forma inadecuada (negligencia), ocasionando al niño no solamente daño físico, psicológico - emocional y social, sino que considerándole persona - objeto de derecho incluye sus *derechos* y su bienestar, y cuyos autores pueden ser las personas (familiares o no) y las instituciones - administraciones (maltrato institucional).

2. Tipología del maltrato

El maltrato, no es un hecho aislado, sino que es un proceso que viene determinado por la interacción de múltiples factores: sociales, familiares, personales,..., no siempre delimitados cuantitativa ni cualitativamente. Su clasificación sólo implica determinar el problema emergente o más relevante que afecta al niño pero no debemos olvidar la existencia de una multicausalidad (contextos maltratantes).

El maltrato puede clasificarse desde diversos puntos de vista. Estas perspectivas son las siguientes:

- Según el momento en el que se produce el maltrato
- Según los autores del maltrato
- Según el las acciones concretas que constituyen el maltrato infligido.

La tipología de maltrato resultante puede ser según:

<i>momento en el que se produce</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prenatal, cuando el maltrato se produce antes del nacimiento del niño. ▪ Postnatal cuando el maltrato se produce durante su vida extrauterina
<i>los autores</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familiar, cuando los autores del maltrato son familiares del menor, principalmente familiares en primer grado (padres, biológicos o no, abuelos, hermanos, tíos, etc.) ▪ Extrafamiliar, los autores del maltrato no son familiares del menor, o el grado de parentesco es lejano (familiares en segundo grado) y no tienen relaciones familiares. ▪ Institucional, es el maltrato provocado por las instituciones públicas: sanitarias, educativas, etc. ▪ Social, cuando no hay un sujeto concreto responsable del maltrato, pero hay una serie de circunstancias externas en la vida de los progenitores y del menor que imposibilitan una atención o un cuidado adecuado del niño.
<i>la acción o la omisión concreta que se está produciendo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maltrato físico: toda acción de carácter físico voluntariamente realizada que provoque o pueda provocar lesiones físicas en el menor. ▪ Negligencia: dejar o abstenerse de atender a las necesidades del niño y a los deberes de guarda y protección o cuidado inadecuado del niño. ▪ Maltrato emocional: toda acción, normalmente de carácter verbal, o toda actitud hacia un menor que provoquen, o puedan provocar en él, daños psicológicos. ▪ Abuso sexual: cualquier comportamiento en el que un menor es utilizado por un adulto u otro menor como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.

Las tipologías del maltrato infantil por el tipo de acción u omisión son:

TIPO	ACCIÓN	OMISIÓN
PRENATAL	<p>Circunstancias de vida de la madre en que exista voluntariedad que influyan patológica o negativamente en el embarazo y repercutan en el feto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas: Hábitos tóxicos de la madre: alcoholismo (síndrome alcohólico fetal) toxicomanías (síndr.de abstinencia neonatal) 	<p>No atención a las necesidades y cuidados propios del embarazo que tienen repercusiones en el feto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas: Embarazos sin seguimiento médico, alimentación deficiente, exceso trabajo corporal
POSTNATAL	FÍSICO	NEGLIGENCIA
	EMOCIONAL	
	SEXUAL	
	<p>Cualquier acto, no accidental, que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloquen en situación de grave riesgo de padecerlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas: lesiones cutáneas (equimosis, heridas, hematomas, escoriaciones, alopecia traumática, escaldaduras, quemaduras, mordeduras), fracturas, zarandeado asfixia mecánica, arrancamientos, síndrome Münchhausen por poderes, intoxicaciones. 	<p>Desatender las necesidades del niño y los deberes de guarda y protección o cuidado inadecuado del niño.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas: desatención, abandono, retraso crecimiento no orgánico, "Niños de la calle", constantemente sucio, problemas físicos o necesidades médicas no atendidas o ausencia de cuidados médicos rutinarios (vacunaciones).
	<p>Acción capaz de originar cuadros psicológico - psiquiátricos por afectar a las necesidades del niño según los estados evolutivos y características</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas: rechazar, ignorar, aterrorizar, aislar, corromper, implicar niños en actividades antisociales 	<p>Omisión o negligencia en la atención a las necesidades emocionales del niño</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas: privación afectiva, no atender las necesidades afectivas del niño (cariño, estabilidad, seguridad, estimulación, apoyo, protección, rol en la familia, autoestima, etc.), abuso pedagógico
	<p>Implicación de niños en actividades sexuales, para satisfacer las necesidades de un adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas: <ul style="list-style-type: none"> · <i>Con contacto físico</i>: violación, incesto, prostitución infantil, sodomía, tocamientos, estimulación sexual · <i>Sin contacto físico</i>: solicitud indecente o seducción verbal explícita, realizar acto sexual o masturbación en presencia de un niño, exposición a un niño de los órganos sexuales, promover la prostitución infantil, pornografía 	<p>No atender a las necesidades del niño y a su protección en el área de la sexualidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas: No dar credibilidad al niño, desatender demanda de ayuda, no educar en la asertividad, madre que prefiere "no verlo" - consentimiento pasivo en el incesto, falta de formación / información, falta de protección,...

Los malos tratos prenatales serían aquellas circunstancias de vida de la madre, siempre que exista voluntariedad o negligencia, que influyan negativa y patológicamente en el embarazo y en el feto. La idea de que antes del nacimiento existen determinados factores biológicos y sociales que pueden afectar al desarrollo intrauterino y posterior del niño y la necesidad de prevención, no culpabilizando a la madre sino actuando sobre estas circunstancias, sería un tercer momento en este proceso.

Los malos tratos postnatales son los que afectan al niño ya en su vida extrauterina, y su tipología es mucho mas amplia. Son las circunstancias durante la vida del niño que constituyan riesgo o perjuicio para el niño según la definición de maltrato infantil.

2.1 Físico

El maltrato físico significó el primer momento en el reconocimiento de este síndrome, siendo el maltrato físico por acción el más fácil de detectar desde el punto de vista clínico y, por tanto, el que más se diagnostica, se define como cualquier intervención, no accidental, que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloque en situación de grave riesgo de padecerlo.

Las formas de presentación del maltrato físico pueden ser: lesiones cutáneas (escoriaciones, equimosis, heridas, hematomas, escaldaduras, quemaduras, mordeduras, alopecia), fracturas, zarandeado ("saken baby"), asfixia mecánica, arrancamientos, intoxicaciones,..., y síndrome de Münchhausen por poderes.

El *Síndrome de Münchhausen por Poderes* consiste en provocar o inventar síntomas en los niños que inducen a someterlos a exploraciones, tratamientos e ingresos hospitalarios innecesarios.

2.2 Negligencia

La negligencia como forma de maltrato infantil consiste en dejar o abstenerse de atender a las necesidades del niño y a los deberes de guarda y protección o cuidado inadecuado del niño.

El máximo grado es el abandono que tiene repercusiones psicológicas y somáticas características e, incluso, se podría hablar de una situación sanitaria específica de aquellos que son atendidos en instituciones de protección a la infancia (inclusas, orfanatos, hogares).

Los "Niños de la Calle" son aquellos que carecen de hogar y de familiares que les atiendan, viven solos o, teniendo familia, están de forma continua o transitoria en la calle, que por las obligaciones laborales de sus padres permanecen solos la mayor parte del día disponiendo de llave para entrar en su domicilio pero sin que exista un adulto para su atención / cuidado. Son niños sin escolarizar, realizan actos delictivos, trabajos marginales, prostitución infantil, etc.

Podríamos pensar, que en las sociedades avanzadas, la explotación laboral no es un hecho frecuente. Pero la utilización de niños para obtener beneficio, que implique explotación económica, y el desempeño de cualquier trabajo que entorpezca su educación, o ser nocivo para su salud o su desarrollo no solo se da en países pobres o en vías de desarrollo, sino que, la mendicidad, el trabajo profesional en menores,...., también se presenta en nuestra sociedad.

Una forma de presentación del maltrato por omisión es el Retraso Crecimiento No Orgánico en niños que no incrementan sus parámetros de crecimiento estaturoponderal con normalidad en ausencia de enfermedad orgánica. Su etiología inadecuada o la falta de atención a las necesidades psico – afectivas y sociales del niño tienen consecuencias físicas que afectan a su crecimiento, desarrollo, y estabilidad psicosocial.

El niño, que por exigencias académicas o por obligación de asistir a clases extras sin contar con sus posibilidades, que impiden que tenga tiempo de reposo y juego necesario con el deseo de una mayor formación en un ambiente progresivamente competitivo, sufre abuso pedagógico. La consecuencia es un grave estrés escolar, que se manifiesta por enfermedades más frecuentes, diversos trastornos psicossomáticos o alteraciones emocionales que son motivo de consulta.

2.3 Maltrato emocional – psicológico

Las dificultades diagnósticas en el maltrato emocional y en el abandono / negligencia son mayores que en otras formas de maltrato infantil como los abusos sexuales o el maltrato físico. El maltrato emocional es difícil de definir y detectar, debido a las dificultades que existen entre lo que podemos considerar maltrato y los conflictos y/o trastornos derivados del vínculo padre/hijo. Las perturbaciones de la conducta y del funcionamiento mental producto de las situaciones maltratantes no son específicas, pudiéndose dar en cualquier otro tipo de patología psíquica.

El maltrato emocional es inherente a todas las formas de maltrato infantil, siendo los principales efectos negativos del maltrato infantil de naturaleza psicológica. El maltrato emocional también es un elemento central en cualquier tipo de maltrato infantil. El maltrato físico, la negligencia, el abandono y el abuso sexual implican la existencia de maltrato emocional..

Al abordar el concepto de maltrato emocional en la infancia debemos considerar:

- No confundir las causas con los efectos en el maltrato emocional.
- No todas las alteraciones emocionales y/o conductuales de la infancia son causa / efecto de malos tratos.
- No confundir pobreza e incultura con malos tratos a la infancia.
- Los factores de riesgo son datos a confirmar en cada caso y en cada contexto.
- No confundir maltrato infantil con síntomas de otras alteraciones mentales de las figuras parentales.

La *intencionalidad* es otro elemento importante al considerar el maltrato emocional siendo difícil de delimitar al pertenecer los hechos a la esfera psíquica, mientras que puede ser relativamente fácil en casos de abuso sexual y maltrato físico.

Los casos en que la intencionalidad aparece de forma explícita son los menos, siendo los más comunes situaciones que entrañan confusión, ambigüedad y la *creencia* por parte de los adultos de que su conducta está justificada y ajustada a las conductas del niño.

El *maltrato emocional* ocurre en aquellas situaciones en las que el adulto, responsable de la tutoría, priva o provoca de manera crónica sentimientos negativos para la autoestima del niño. Incluye menosprecio continuo, desvaloración, insultos verbales, intimidación y discriminación. También están incluidas amenazas, corrupción, interrupción o prohibición de las relaciones sociales de manera continua.

El maltrato emocional se producen en situaciones en que los adultos de los que depende el niño (padres, tutores, responsables de su educación, etc.) son incapaces de organizar y sostener un vínculo afectivo de carácter positivo que proporcione la estimulación, el bienestar y el apoyo necesario para su funcionamiento psíquico equilibrado, incluyendo toda acción, omisión o negligencia capaz de originar cuadros psicológicos - psiquiátricos, por afectar a las necesidades psicosociales del niño según los diferentes estados evolutivos y sus características.

Cuadro 1. Definición y manifestaciones de las distintas formas de maltrato emocional

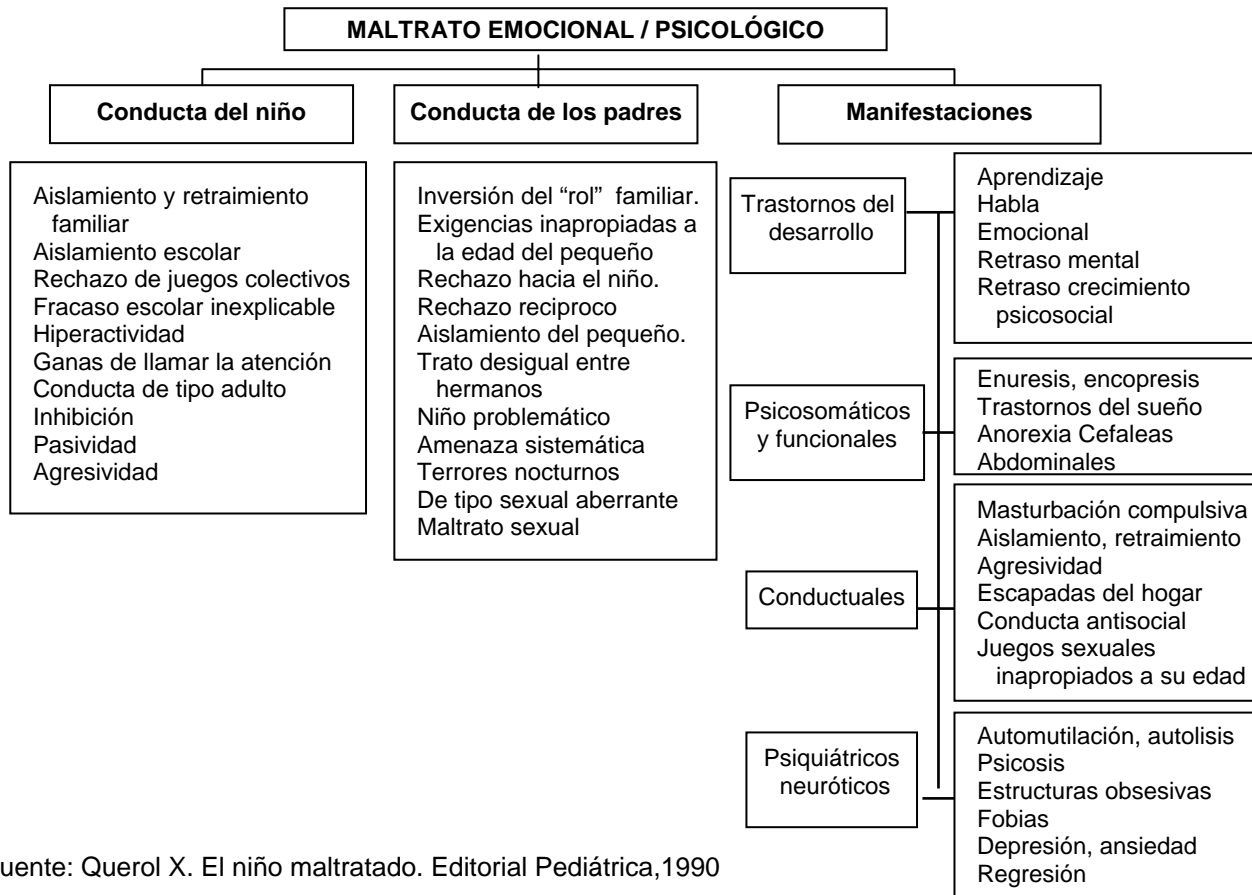
Forma		Definición	Manifestaciones
ACTIVA	Rechazar	Negarse a admitir la legitimidad e importancia de las necesidades del niño	Rechazar las iniciativas de apego del niño Excluir activamente al niño de las actividades familiares Realizar valoraciones negativas constantes
	Aterrorizar	Amenazar al niño de forma siniestra, haciéndole creer que el mundo es caprichoso y hostil	Utilización del miedo como disciplina Amenazas a la sensación de seguridad del niño Amenazas dramáticas, misteriosas
	Corromper	Favorecer conductas que impiden la normal integración del niño en la sociedad, reforzar pautas de conducta antisocial	Alentar a cometer conductas delictivas Exponer al niño a pornografía Premiar conductas agresivas
PASIVA	Ignorar	Privar al niño de la estimulación necesaria, limitando su crecimiento emocional y su desarrollo intelectual	Falta de atención al niño Frialidad y falta de afecto Falta de protección ante demandas de ayuda
	Aislar	Privar al niño de oportunidades para entablar relaciones sociales	Negar la interacción con compañeros y adultos Impedir relaciones sociales

El *abandono emocional* ocurre en circunstancias en que los adultos significativos son incapaces de proporcionar el cariño, estimulación, apoyo y protección necesarios para el niño en sus diferentes estadios de desarrollo y que inhiben su funcionamiento óptimo.

El maltrato emocional adquiere múltiples formas de presentación como la *sobreprotección* consistente en privar al niño del aprendizaje para establecer relaciones normales con su entorno (adultos, niños, juego, actividades escolares), el crecimiento del niño en un contexto maltratante, de violencia, las situaciones de separación y divorcio en que los niños son utilizados, etc.

También podemos considerar el maltrato emocional desde los indicadores comportamentales del niño y de los padres / tutores y de sintomatología clínica en el niño (Cuadro 2).

Cuadro 2. Conducta del niño, de los padres y manifestaciones en el *maltrato emocional - psicológico*



Fuente: Querol X. El niño maltratado. Editorial Pediátrica, 1990

2.4 Abuso sexual

El abuso sexual se define como la implicación de niños en actividades sexuales, para satisfacer las necesidades de un adulto, siendo formas de abuso sexual *con contacto físico* y *sin contacto físico*. Los abusos sexuales pueden darse en las siguientes conductas (Cuadro 3).

Cuadro 3. Tipos de abusos sexuales a menores

Conductas físicas	Con contacto físico	1. <i>Violación</i> : penetración en la vagina, ano o boca, con cualquier objeto (sin el consentimiento de la persona) 2. <i>Penetración digital</i> : inserción de un dedo en la vagina o en el ano 3. <i>Penetración vaginal o anal con el pene</i> 4. <i>Penetración vaginal o anal con un objeto</i> 5. <i>Caricias</i> : tocar o acariciar los genitales de otro; incluyendo el forzar a masturbar para cualquier contacto sexual, menos la penetración 6. <i>Sodomía</i> o conductas sexuales con personas del mismo sexo 7. <i>Contacto genital oral</i> 8. Involucrar al niño en <i>contactos sexuales con animales</i>
	Sin contacto físico	1. <i>Propuestas verbales</i> de actividad sexual explícita 2. <i>Exhibicionismo</i> : acto de mostrar los órganos sexuales de una manera inapropiada 3. Obligar a los niños a ver <i>actividades sexuales de otras personas</i> : padres u otras personas implican a niños en la observación de coito, ver pornografía 4. <i>Falsas alegaciones</i>
Explotación sexual	1. Implicar a menores de edad en conductas o actividades relacionadas con la producción de <i>pornografía</i> 2. Promover la <i>prostitución infantil</i> 3. <i>Turismo sexual</i>	
Culturales	1. <i>Ablación quirúrgica</i> del clítoris 2. <i>Casamiento de niños</i> sin su consentimiento	
Omisión	1. <i>Consentimiento pasivo</i> 2. <i>No atender a las necesidades del niño</i> y a su protección en el área de la sexualidad	

Esta clasificación puede cruzarse con el grado de relación entre el autor del abuso y la víctima. De esta forma se puede distinguir fácilmente entre los abusos intrafamiliares (calificados de incestuosos) y los extrafamiliares (próximos a la víctima o desconocidos).

El *incesto* es el contacto físico sexual o relación sexual por un pariente de consanguinidad lineal (padre/ madre, abuelo/a, hermano/a, tío/a, sobrino/a). Se incluye también el contacto sexual con figuras adultas que estén cubriendo de manera estable el papel de figuras parentales (padres adoptivos, padrastros, parejas estables,...).

En la actualidad está emergiendo una serie de casos nuevos de abuso sexual, que se empezaron a detectar en países anglosajones, como casos de abuso en procedimientos de custodia y divorcio, de rituales satánicos, niños en acogimiento familiar o adopción, atendidos en instituciones y niños con discapacidades.

2.5 Riesgo social

El *riesgo social* se presenta en aquellas situaciones de cualquier índole que perjudiquen *el desarrollo personal o social del menor*, que *no requieran la asunción de la tutela* por ministerio de la Ley

El riesgo social de maltrato es el cúmulo de circunstancias que favorecen la aparición del maltrato infantil, y también habremos de considerar las situaciones que suponen un perjuicio para el niño y la no atención a sus necesidades personales y familiares

Ley 1/96 de Protección jurídica del menor establece el riesgo en su artículo 17 como:

Las situaciones de riesgo de cualquier índole que perjudiquen *el desarrollo personal o social del menor*, que *no requieran la asunción de la tutela* por ministerio de la Ley; la actuación de los poderes públicos deberá garantizar en todo caso los derechos que le asisten y se orientará a disminuir los factores de riesgo y dificultad social que incidan en la situación personal y social en que se encuentra y a promover los factores de protección del menor y su familia.

La situación de riesgo requiere de los servicios sociales, antes de que llegue a una situación de desamparo y la separación de la convivencia habitual con la familia.

2.6 Buen trato

Frente al maltrato hablamos de facilitar un buen trato. Sería maltrato todo aquello que no sea un buen trato o atender al niño según sus necesidades y derechos, no desde prestaciones de beneficencia o de culpabilización o etiquetaje o considerando solo circunstancias de marginalidad.

El buen trato estaría determinado por la atención al niño según sus necesidades y derechos. Este concepto implica un avance importante en la atención a la infancia al superar el concepto de maltrato infantil y plantear establecer y atender según criterios de buena práctica y estándares de calidad.

2.7 Maltrato institucional

El *maltrato Institucional* se produce cuando los autores son las instituciones o la propia sociedad través de legislaciones, programas,..., o la actuación de los profesionales al amparo de la institución. Se planteó que no solo las personas, familiares o no, podrían ser los agentes del maltrato sino también los profesionales, las instituciones y la sociedad podrían ser agentes etiológicos en este proceso con repercusiones en el niño.

El maltrato institucional tiene características específicas: puede existir contacto directo con el niño o no, presentan una sintomatología propia, están causados por organismos y pueden producirse en todos los campos de atención a la infancia

TIPO	ACCION	OMISION
INSTITUCIONAL	<p>Cualquier legislación, programa, procedimiento, o actuación de los poderes públicos o derivada de la actuación individual profesional que comporte abuso, detrimento de la salud, seguridad, estado emocional, bienestar físico, correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño y/o de la infancia</p> <p>Formas: burocracia excesiva, realizar exploraciones médicas innecesarias o repetidas, no respetar los derechos del niño,...</p>	<p>Omisión o negligencia de los poderes públicos o derivada de la actuación individual profesional que comporte abuso, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño y/o de la infancia</p> <p>Formas: falta de agilidad en la toma de medidas de protección, en la coordinación, en los equipamientos, ...</p>

Índice

1. Etiología
 - 1.1. Modelos explicativos
2. Epidemiología
 - 2.1. Introducción
 - 2.2. Maltrato infantil en España

1. Etiología

El maltrato infantil es un problema complejo, en cuya etiología se han identificado diversos factores tanto personales como familiares, sociales y culturales que se encuentran con mayor frecuencia relacionados con los malos tratos a los niños.

La violencia intrafamiliar traduce una disfunción importante del sistema familiar en el cual se produce, así como de los sistemas institucionales y sociales que lo rodea. Los gestos de violencia expresan una situación de abuso de poder, pero también en el abusado, en los abusadores y en aquellas personas que les son más cercanos (Barudy, 1999).

La comprensión del maltrato infantil requiere un enfoque multidimensional que tenga en cuenta el contexto en que se desarrolla el niño: el propio niño y sus circunstancias familiares y socioculturales. La génesis del maltrato se explica por la existencia de una acumulación de factores de riesgo y no desde una perspectiva unicausal.

1.1 Modelos explicativos

En los últimos años muchos son los trabajos desarrollados para explicar porqué se maltrata a los niños. Estos trabajos han seguido distintas líneas de estudio: unas centradas en factores individuales, otras en factores sociales y culturales y otras en la interacción entre distintos factores, dando lugar a varios modelos explicativos de la génesis del maltrato (cuadro 1).

Psicopatológico Sociológico Sociointeraccional Centrados en la vulnerabilidad del niño Ecológicos

Cuadro 1. Modelos explicativos del maltrato infantil

El *modelo psicopatológico* se centraba en las características psicopatológicas de los padres y fue la primera línea teórica que se siguió para explicar el problema del maltrato. Consideraba que los rasgos de la personalidad y los desórdenes psicopatológicos de los padres son los principales factores explicativos del maltrato infantil.

Este modelo explicativo ejerce todavía notable influencia, a pesar de que diversos estudios refieren que solo el 10 por cien de los padres tienen problemas psicopatológicos. Algunos autores explican este hecho porque al pensar que los padres que maltratan a sus hijos son "diferentes" (enfermos mentales, psicópatas), nos permite distanciarnos del problema. El hecho de que solo una pequeña proporción de padres que maltratan a sus hijos tengan enfermedades mentales, no resta interés al estudio de las características individuales de estos padres, teniendo siempre en cuenta sus experiencias previas y necesidades como factores que pueden influir en su comportamiento. (Cuadro 2).

Pobre desarrollo emocional	Baja autoestima	Aislamiento emocional	Soledad depresiva	Bajo control de la agresividad
Inmadurez Dependencia Necesidad de afecto	Baja/pobre autoestima Escasa confianza en si mismo Sensación de incompetencia Hipersensible Pobre identidad personal	Aislado Rechaza relaciones humanas Falta de empatía Falta de afecto Desconfiado	Dificultad matrimonial Deprimido Sentimientos depresivos crónicos Apático Triste, infeliz Temor a estar solo	Agresión pobremente controlada Hostil Agresividad y hostilidad perversa Patrón de agresión y violencia

Cuadro 2. Personalidad característica del padre abusador

En la década de los años 70 surge el *modelo sociológico* que centra la etiología del maltrato en las situaciones sociales y culturales (violencia socialmente aceptada, disciplina basada en agresiones físicas o verbales) como las generadoras de estrés y disfunción familiar.

El *modelo socio-interaccional* centra la etiología del maltrato en la interacción que tiene lugar entre padres e hijos, tanto en el contexto familiar como en el social. En este modelo se contemplan situaciones disfuncionales de la interacción entre padres e hijos, tales como la reciprocidad de la conducta aversiva, el refuerzo inapropiado de la conducta, la ineficacia del castigo físico, así como factores cognitivos o afectivos que actuarían como mediadores en las interacciones padres- hijos.

El modelo centrado en la *vulnerabilidad del niño* considera que ciertas características físicas y conductas del niño, en interacción con la experiencia y competencia parental, así como con situaciones de altos niveles de estrés en la familia, pueden actuar como factores precipitantes del maltrato. Características de vulnerabilidad del niño serían: niños fruto de embarazos no deseados, prematuros o con bajo peso al nacer, niños afectados de malformaciones, hiperactivos, etc.

El *modelo ecológico* integra los anteriores modelos explicativos del maltrato. Este modelo basado en que el maltrato infantil está determinado por múltiples factores que actúan en el individuo, en la familia, en la comunidad y en la cultura, en la que el individuo y la familia están inmersos. Estos factores están en continua relación e interacción.

El modelo ecológico integra los contextos donde tiene lugar el desarrollo del individuo (micro-macro-y exosistemas) y el análisis del desarrollo ontogénico. Estructurando los factores que se han considerado intervienen en la etiología del maltrato en cuatro niveles (Cuadro 3):

- *Desarrollo ontogénico* (Individuo). Relacionado con el proceso evolutivo del individuo. Representa la experiencia previa que los padres traen consigo a la familia y a la función parental.
- *Microsistema familiar* (Familia). Se refiere al contexto inmediato, donde vive el niño. Incluyéndose en este nivel las características del niño, de los padres, el ajuste marital y la composición familiar.
- *Exosistema* (Sociedad). Refiriéndose a las estructuras sociales que rodean al microsistema familiar (mundo laboral, redes de relaciones sociales, vecindario).
- *Macrosistema* (Cultura). Se refiere al conjunto de valores y creencias culturales acerca de la paternidad, derechos de los padres sobre los hijos, etc.

La aparición de varios factores de riesgo aumenta la probabilidad de que exista maltrato. Se considera que algunos factores de riesgo tienen especial valor pronóstico, como: historia de consumo prolongado de alcohol o de drogas, falta de establecimiento de vínculo y deficiente relación afectiva en el trato con el niño.

Desarrollo ontogénico (individuo)	Microsistema (familia)	Exosistema (sociedad)	Macrosistema (cultura)
<ul style="list-style-type: none"> - Historia de malos tratos y/o de desatención severa - Rechazo emocional, falta afecto en infancia - Carencia de experiencia en el cuidado del niño - Ignorancia de las características evolutivas - Historia de desarmonía y ruptura familiar - Bajo coeficiente intelectual - Pobres habilidades interpersonales - Falta de capacidad para comprender a otros (empatía) - Poca tolerancia al estrés. - Estrategias para resolver problemas inadecuadas - Problemas psicológicos 	<p>Interacción paternofamiliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desadaptada - Ciclo ascendente de conflicto y agresión - Técnicas de disciplina coercitivas <p>Relaciones conyugales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrés permanente - Violencia y agresión <p>Características del niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prematuro - Bajo peso al nacer - Problemas de conducta. - Temperamento difícil - Hiperactivo. - Discapacitados - Tamaño familiar - Padre único - Hijos no deseados 	<p>Trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desempleo - Falta de dinero - Pérdida de rol - Pérdida de autoestima y poder - Estrés conyugal - Insatisfacción laboral - Tensión en el trabajo <p>Vecindario y comunidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aislamiento social - Falta de apoyo social <p>Clase social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Crisis económica. - Alta movilidad social. - Aprobación cultural del uso de la violencia - Aceptación cultural del castigo físico en la educación de los niños - Actitud hacia la infancia, la mujer, la paternidad, la paternidad-maternidad

Cuadro 3. Factores de riesgo de maltrato infantil (Bronfenbrenner, 1977; Belsky, 1980; Kaufman, Zigler, 1989)

El maltrato se produce en todas las clases sociales, aunque las manifestaciones, la detección y los factores de riesgo sean distintos de unas situaciones a otras. Se detectan con mayor frecuencia en las familias de clases sociales más desfavorecidas, generalmente debido a que acuden con más frecuencia a los Servicios Sociales y Asistenciales y guardan con más dificultad su privacidad.

Pero el maltrato se da también en clases sociales más favorecidas, clase media o media alta, en las que al contar con más recursos para poder solucionar sus problemas mantienen con más facilidad su privacidad. En estas familias se da con más frecuencia el maltrato psicológico y el abandono, por las múltiples ocupaciones y compromisos sociales y laborales de los padres que desatienden las necesidades de afecto y comunicación de sus hijos.

Muchas familias en las que se dan varios factores de riesgo no maltratan a sus hijos. Esta situación es explicada por la existencia de *factores de compensación* (cuadro 4), que actuarían modulando los factores de riesgo e impidiendo el maltrato. La conducta parental estaría determinada por el equilibrio relativo entre los factores de riesgo y los factores de compensación que experimenta una familia.

Desarrollo ontogénico	Microsistema	Exosistema	Macrosistema
<ul style="list-style-type: none"> C.I. elevado Reconocimiento de las experiencias de maltrato en la infancia Historia de relaciones positivas con un padre Habilidades y talentos especiales Habilidades interpersonales adecuadas 	<ul style="list-style-type: none"> Hijos físicamente sanos Apoyo del cónyuge o pareja Seguridad económica 	<ul style="list-style-type: none"> Apoyos sociales efectivos Escasos sucesos vitales estresantes Afiliación religiosa fuerte Buenas experiencias escolares y relaciones con los iguales Intervenciones terapéuticas 	<ul style="list-style-type: none"> Asunción sociocultural del niño como sujeto de derechos Divulgaciones de los Derechos del Niño reconocidos por la ONU Prosperidad económica Normas culturales opuestas al uso de la violencia

Cuadro 4. Factores de compensación

El conocimiento de los factores de riesgo y de compensación nos ayudaran a planificar las estrategias de intervención tanto para detectar las situaciones de maltrato; pero más importante aún para trabajar en la prevención de los mismos, estando de acuerdo con diversos autores, que es más fácil y eficaz actuar sobre las situaciones de riesgo antes de su evolución adversa y evitar el maltrato, que actuar sobre las familias maltratantes, sin contar con el daño que evitamos a los niños.

2. Epidemiología

2.1 Introducción

La detección del maltrato infantil presenta una serie de dificultades

Inherentes a la problemática	<ul style="list-style-type: none"> - Las conductas maltratantes se producen normalmente en el ámbito de lo privado, el domicilio familiar, lo que dificulta la observación del mismo por personas ajenas a éste. - Las personas que maltratan al menor son aquellas que tienen mayor accesibilidad al niño y que están encargadas de su protección, los padres y tutores, y las autodenuncias son extremadamente raras.
Debidas al sistema de valores o elementos socioculturales de la comunidad de origen	<ul style="list-style-type: none"> - Valores como "la privacidad de los hijos". - La aceptación del castigo corporal como una técnica disciplinaria válida en la educación de los menores.
Relacionadas con la población en general y a los profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Muchas tipologías de maltrato son más difíciles de detectar por la inexistencia de indicadores físicos. - Falta de indicadores suficientes o evidentes (inseguridad en la denuncia). - Creer tener los suficientes recursos y habilidades como para enfrentarse al caso sin la ayuda de los profesionales en protección infantil. - El establecimiento de canales de comunicación entre diferentes profesionales es una tarea muy difícil: maestros, servicios sociales, policía, ...

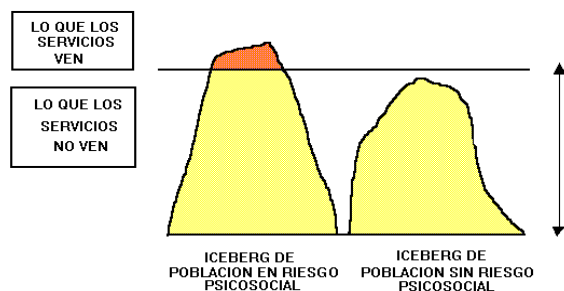
La prevalencia real del maltrato infantil es desconocida, ya que la mayoría de los casos no son detectados. La propia naturaleza del problema, que en gran número se produzcan dentro de la propia familia, el miedo a la denuncia, la formación insuficiente de los profesionales, que el agredido sea un niño, etc., condicionan el conocimiento del número de casos.

Los datos que se conocen son solo una pequeña parte de los que realmente ocurren; y esto es así por las características propias del maltrato a los niños:

- Muchos casos se producen dentro de la familia.
- Los niños pequeños no tienen autonomía para denunciarlo.
- Miedo de muchos profesionales y ciudadanos a las implicaciones que puede originar la denuncia.
- Desconocimiento del tema, de sus distintas manifestaciones, así como de las situaciones de riesgo que pueden favorecer el maltrato.
- Dificultad en la identificación como maltrato del abandono y la negligencia en los cuidados del niño, así como de la utilización de disciplinas inadecuadas, educación en la violencia, etc.

Diferentes expertos asemejan la situación a la de un *iceberg*, estimando que los casos detectados serían sólo una parte de los casos reales (Figura 1).

A pesar de la intensificación de investigaciones para lograr un mejor conocimiento del fenómeno del maltrato infantil, de la puesta en marcha de programas experimentales (sobre prevención y tratamiento) y de los esfuerzos invertidos en las últimas décadas por todos los agentes intervinientes en esta problemática, aún no hemos conseguido el objetivo básico de poner a disposición de los profesionales un sistema unificado de casos, que facilite la cuantificación y permita conocer la dim



Morales JM, Costa M. 1997

de
Figura 1. Los *icebergs* del maltrato

2.2 Maltrato infantil en España

Los datos que conocemos hacen referencia fundamentalmente a los datos de los expedientes existentes en los servicios de protección a la infancia de las Consejerías de Servicios Sociales de las Comunidades Autónomas.

Los datos epidemiológicos aquí referidos expresan la realidad del maltrato que conocemos, pero la tarea pendiente, en sensibilización, detección, registro y sobre todo en prevención es larga, sobre todo si tenemos en cuenta que es mucho más lo que desconocemos.

En los últimos años se han realizado diferentes estudios para determinar la frecuencia de los malos tratos en nuestro país. De ellos son de destacar los publicados en Cataluña ^{1,2}, Andalucía ³, Madrid ⁴, Guipúzcoa ⁵, Castilla y León ⁶ y Valencia ⁷ que analizan los porcentajes de detección por tipología e incidencia estimada en los estudios realizados (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentajes de detección por tipología e incidencia estimada en estudios realizados en España

	Cataluña		Andalucía	Madrid	Guipúzcoa	Castilla–León	Valencia
	1991 ²	2000 ³	1995 ⁴	1995 ^{5 (a)}	1995 ^{6 (b)}	1993 ^{7 (c)}	2000 ^{8 (e)}
Negligencia	78,5 %	50.4%	72,2 %	47.5 %	49,4 %	92 %	89.4 %
Maltrato emocional	43,6 %	26.5%	45,4 %	9.1 %	17,4 %	82-65 %	12.8 %
Maltrato físico	27 %	10.5%	22 %	18.5 %	8,1 %	31 %	19.6 %
Abuso sexual	2,8 %	6.6%	3,6 %	0.5 %	1,8 %	-	4.9 %
Tasa de incidencia	5 ‰ ^{0/00}	18.04 ‰ ^{0/00}	15 ‰ ^{0/00}	3,5 ‰ ^{0/00}	15 ‰ ^{0/00}	11,5 ‰ ^{0/00 d}	0.86 ‰ ^{0/00}
Numero de casos	7.590	6.524	4.714	3.888	189	848	1.379
Numero expedientes	-	-	-	4.916	-	-	3.565

^a Expedientes de protección al menor

^b Demanda potencial calculada a través de diferentes profesionales.

^c Se investigan aquí menores minusválidos a partir de los archivos de protección de menores.

Se distingue dentro de esta tipología una modalidad activa (abuso emocional, 65 por cien) y una modalidad pasiva (abandono emocional, 82 por cien).

^d El 11 por cien representa la prevalencia del maltrato infantil en la población minusválida tutelada en Castilla y León.

^e Expedientes de protección al menor incoados en la Comunidad Valenciana los años 1997-98 (Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, 2000)

A nivel estatal existen dos estudios sobre los expedientes de menores ^{8,9}. En el estudio más reciente los casos de mendicidad y explotación laboral se incluyen en el ámbito de la negligencia; los casos de corrupción en abuso sexual o en maltrato emocional; y, no incluye los casos de maltrato prenatal (Tabla 2).

2 Ingles A (dir). Els maltractaments infantils a Catalunya. Estudi actual y balance de la seva situació actual. 1991

3 Ingles A (dir). Els maltractaments infantils a Catalunya. Quants, Com, Per qué. Centre d'Estudis Jurídics. Generalitat de Catalunya. 2000

4 Jiménez J, Moreno MC, Oliva A, Palacios J, Saldana D. El maltrato infantil en Andalucía. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales. 1995

5 Simón C, López JL, Linaza JL. La población infantil en situación de desamparo en la Comunidad de Madrid. Consejería de Servicios Sociales. 1998

6 Paul J, Arruabarrena Mi, Torres B. La prevalencia del maltrato infantil en la provincia de Guipúzcoa. Infancia y aprendizaje. 1995; 71:49-58

7 Verdugo MA, Gutiérrez B, Fuertes J, Elices JA. Maltrato y minusvalía. Ministerio de Asuntos Sociales. 1993.

8 Requena E (dir). Maltrato infantil en la familia. Comunidad Valenciana (1997-1998). Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia. 2001

Tabla 2. Porcentajes de maltrato a nivel de España según los expedientes de protección de menores.

	1991 – 92 9	1997-98 10
Negligencia	79,1 %	86,7 %
Maltrato emocional	42,5 %	35,4 %
Maltrato físico	30,1 %	19,9 %
Abuso sexual	4,2 %	3,5 %
Tasa incidencia por ‰	4,6 ‰	7,16 ‰
Numero expedientes	32.483	32.741
Numero de niños maltratados	8.565	11.148

La conclusión de estos dos estudios, utilizando criterios semejantes, sería que el porcentaje total de negligencia y abuso sexual es similar en ambos estudios, si bien se incrementa el número total de víctimas (prevalencia).

A la vista de estos datos se observa una dispersión de resultados debido, entre otras cosas, a la utilización de conceptos y sistemas de registros diferentes.

Por otra parte, los datos son de niños con expediente abierto en el sistema de protección, lo que da un sesgo importante a estos datos, no disponiendo de datos de las fuentes de detección.

No obstante esta dispersión de resultados, en los estudios españoles, se da una cierta concordancia en una serie de conclusiones sobre las características personales y familiares y sobre las situaciones sociales que rodean a los casos de maltrato, concordancia en ocasiones extensible a los datos que se hallan en otras publicaciones internacionales. Estos puntos de acuerdo son los siguientes:

- El maltrato es algo más frecuente entre los chicos que entre las chicas.
- Se ha confirmado que muchos de los menores maltratados han sufrido más de un tipo de maltrato.
- El maltrato se da en niños de todas las edades. El maltrato físico es más frecuente en menores de 2 años y el abuso sexual es más frecuente a partir de los 9 años y sobre todo entre los 12 y los 15.
- En todos los casos hay una acumulación de factores de riesgo como son los escasos recursos de apoyo; se aducen también factores como el ser niño prematuro, padecer enfermedades frecuentes o ser hiperactivo; y sobre todo situaciones socio-familiares como el desempleo, la desestructuración familiar, ambientes carentes de afecto, el alcoholismo y la drogadicción, o una vivienda inadecuada.

No es un problema lejano; está aquí, en nuestra sociedad, y solo con su conocimiento se podrán establecer las medidas adecuadas en cada caso. No detectar el maltrato puede tener consecuencias graves para el niño: todo niño víctima de maltrato físico que regrese a su hogar sin las medidas precautorias de rigor, tiene un 50 por cien de posibilidades de sufrir nuevamente agresión y el riesgo de muerte es de un 10 por cien.

La mayoría de los casos detectados y denunciados corresponden a los casos más graves de maltrato físico; pero otras formas de maltrato, de gran prevalencia, como son el abandono y el abuso sexual tienen más dificultades para su detección y registro.

Con respecto al *abuso sexual*, en España contamos con el estudio retrospectivo realizado por Félix López y colaboradores (1994-1995) en el que entrevistaron a 2.100 sujetos adultos de toda España. El 20 por cien de los sujetos entrevistados afirmó haber sido víctima de abusos sexuales en su infancia, 15 por cien de los varones y 22 por cien de las mujeres.

Las características que rodean estos abusos:

- Más frecuente en medio urbano que en el rural (60 por cien / 40 por cien).
- Tenían lugar sobre todo en el interior de la casa o de vehículos.
- Ocurrieron una sola vez en el 56 por cien de los casos, frente al 44 por cien que se repitieron.

9 Jiménez Morago, Oliva . Maltrato y protección a la infancia en España. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. 1996

10 Requena E. Maltrato infantil en la familia. España 1997/98. Valencia, Centro Reina Sofía para el Estudio de la violencia. 2002

- Más frecuente en mayores de 9 años, sobre todo de 12 a 15 años.
- Los agresores en el 86 por cien de los casos eran hombres y el 14 por cien eran mujeres. Las edades eran muy variables. En el 40 por cien los agresores eran desconocidos, en el 40 por cien de la misma familia o amigos de la familia, y el resto se repartían entre otros familiares (tíos, abuelos), padres adoptivos, educadores, religiosos.

Bibliografía:

Calvo Rosales, J., Calvo Fernández, J.R. El niño maltratado. Madrid, Ed. CEA 1986.

Díaz Huertas JA. Epidemiología. En Casado Flores, J., Díaz Huertas, J., Martínez González, C. Niños Maltratados. Díaz de Santos 1997:15-2532

Gómez de Terreros I. Etiopatogenia. En Casado Flores, J., Díaz Huertas, J., Martínez González, C. Niños Maltratados. Díaz de Santos 1997:27-

Gracia E, Musitu G. El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 1993

Garbarino J, Eckenrode J. Porque las familias abusan de sus hijos. Granica. 1999

Kempe, RS., Kempe, CH., Niños maltratados. Madrid, Ed. Morata, 1989.

Milner J. Factores de riesgo. En Sanmartin J (ed) Violencia contra los niños. Ariel. 1999:39-78

Paul J. Explicaciones etiológicas de las diferentes situaciones de maltrato y abandono infantil. En Paul J, Arruabarrena MI. Manual de protección infantil. Masson. 1995. 25- 62

Índice

- 1. Tipos de lesiones de piel y mucosas**
- 2. Quemaduras**
- 3. Traumatismo de cráneo**
- 4. Fracturas óseas**
- 5. Negligencia grave y abandono**
- 6. Tratamiento**

En muchos países las negligencias graves en el cuidado físico, alimenticio y sanitario a los niños, por parte de los padres o tutores, y los malos tratos físicos producen graves problemas físicos, psíquicos, enfermedades e incluso la muerte, especialmente en los menores de 3 años.

Las lesiones de piel y mucosas representan la forma más frecuente de maltrato físico ; las quemaduras, las formas más espectaculares, y los traumatismos craneales provocados la causa más frecuente de muerte. Otras formas graves de malos tratos son las lesiones abdominales de vísceras, las fracturas óseas y las intoxicaciones no fortuitas.

Las lesiones físicas provocadas tienen características específicas de localización, forma y color, que las diferencia de las producidas de manera fortuita. Las personas relacionadas con los niños, trabajadores sociales, maestros, cuidadores, deben estar familiarizados con las lesiones no casuales, lo que facilitará su detección.

1. Tipos de lesiones de piel y mucosas

Varían según la edad y la raza, no según el sexo. Las lesiones cutáneas más frecuentes son : hematomas (40%), desgarros y arañazos (20%), otros traumatismos cutáneos (20%) y quemaduras.

Las lesiones cutáneomucosas provocadas por malos tratos pueden ser producto de : 1) golpes o lanzamientos contra objetos duros, lo que provoca hematomas, equimosis, fractura ósea y rotura de tejidos ; 2) quemaduras ; 3) arrancamiento de dientes, pabellón auricular, ala y tabique nasal, cabellos, uñas ; 4) lesión por mordisco, en extremidades y pabellones auriculares ; 5) heridas por arma blanca, objetos punzantes, romos cortantes ; 6) Otros : tatuajes, marcas, úlceras de decúbito o lesión del pañal abandonado.

Localización de la lesión. (Fig 1) La zonas más frecuentemente lesionadas son las tradicionales del castigo : glúteos, nalgas y caderas, cara, extremo proximal de brazo y piernas, espalda, cuero cabelludo, manos y pies, oídos, genitales, nariz y boca. Los hematomas y lesiones fortuitos, no provocados, suelen aparecer en zonas prominentes del organismo que actúan de choque, tales como barbilla, codos, rodillas y espinilla. En la tabla I, se resumen las diferencias entre las lesiones provocadas y fortuitas. Las lesiones cutáneas bilaterales son casi siempre provocadas, así como aquellas incompatibles con el desarrollo motor de los niños, por ejemplo quemaduras de boca, cara o cuello en niños sin autonomía para provocarse fortuitamente la lesión o fracturas óseas en lactantes que por su edad no andan ni gatean.

Fig 1: Lesiones físicas mas frecuentes, modificada de Margallo et al. 1981

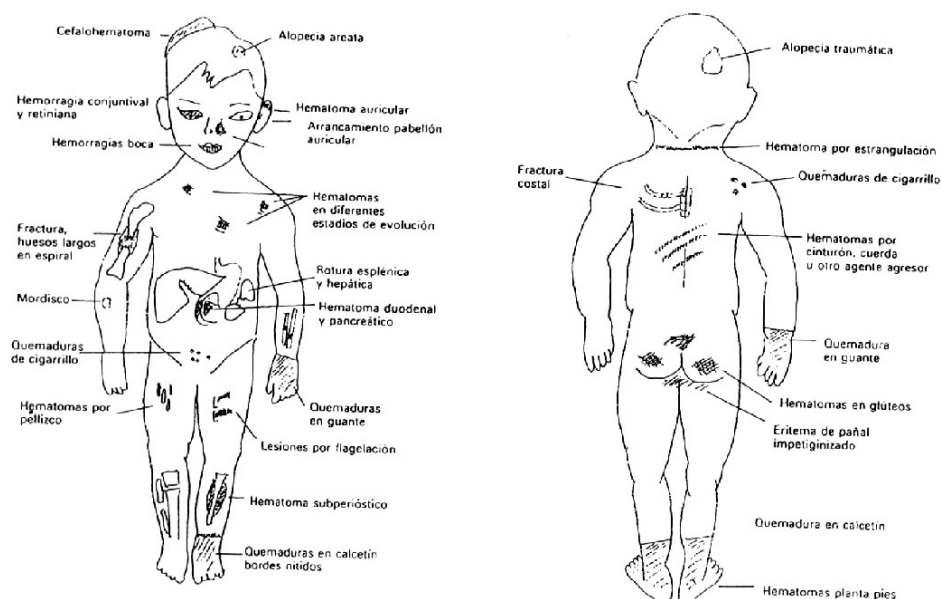


Tabla I . Diferencia entre lesiones cutáneas provocadas y accidentales

TIPO	PROVOCADAS	ACCIDENTALES
Hematomas	Orejas	Frente
Equimosis	Mejillas	Mentón
Laceración	Boca	Codos
Heridas	Hombros	Caderas
	Espalda	Rodillas
	Glúteos	Espinillas
	Genitales	Dorso mano
	Muslo	Dorso pies
	Palma manos	
	Palma pies	
Mordisco	> 3 cm de separación entre la huella de caninos	< 3 cm

Forma y color. La forma de la lesión depende del objeto agresor y de su fuerza impulsora. Con frecuencia la huella del objeto agresor (dedos, cinturón, hebilla, cable eléctrico, cualquier objeto de uso doméstico) queda impresa sobre la piel golpeada.

El color de las lesiones de la piel es dependiente de su antigüedad y de la profundidad del tejido lesionado. Cuando es profunda la visualización del hematoma puede tardar horas o días, lo que dificulta su reconocimiento. Los profesionales que trabajan con niños deben estar familiarizados con los cambios de coloración de los hematomas (Tabla II), al objeto de poder detectar la contradicción entre la fecha estimada por la exploración física del niño, la obtenida en el interrogatorio a los padres, anamnesis ; cuando esta contradicción es evidente se produce, el diagnóstico de maltrato es altamente sugestivo.

Tabla II .- Color de la piel después de la lesión

Tiempo después del traumatismo	Color
Inmediato (< 1 día)	Negrusco, azul oscuro
1 - 5 días	Rojo, violáceo
5 - 7 días	Rojo-púrpura
7 - 10 días	Verdoso
2 - 4 semanas	Amarillento

2. Quemaduras

Las quemaduras provocadas pueden estar producidas por contacto de un líquido caliente con la piel (escaldadura) o de un sólido (quemadura seca). Las primeras son las más frecuentes (70 por cien) y pueden producirse por derramamiento de un líquido caliente sobre la piel, lo que suelen afectar a cara, mentón, cuello, área de la corbata, dorso de manos y en ocasiones de pies; estas quemaduras no son muy profundas ni extensas (10-20 por cien de la superficie corporal) y se acompañan cuando son fortuitas, de puntos periféricos a la quemadura central, por salpicaduras. Se producen en la cocina o el baño, siendo el líquido caliente agua, sopa, té o café.

La escaldadura por inmersión es típica del maltrato y adquiere formas que la hacen sugestiva de esta causa. Son quemaduras delimitadas, de bordes nítidos, frecuentemente simétricas, de profundidad uniforme, que afectan preferentemente a las zonas tradicionales de castigo, glúteos, manos y pies, y adoptan formas de quemadura en guante (castigo por coger o romper objetos prohibidos), calcetín o quemaduras en casquete de glúteos al ser sentado en agua caliente (castigo por no control de esfínteres) o delimitados en glúteos y espalda. La profundidad de las quemaduras de escaldadura depende de dos variables : temperatura del agua o líquido caliente y de la duración del contacto.

Las quemaduras por inmersión accidental suelen ser más superficiales; para que se produzcan quemaduras profundas, la duración del contacto de la piel con el agua debe de ser mayor de 70 segundos a 52°C o de 14 segundos a 56°C, duración improbable para una quemadura accidental y temperatura excesiva para el agua caliente doméstica que se recomienda estar limitada, para prevenir accidentes infantiles, a 49° C. En la mayoría de los calentadores de agua sin limitación de temperatura, el agua sale a 60° C, lo que requiere mas de tres segundos para producir quemaduras de segundo grado y más de 15 segundos para producir quemaduras de tercer grado.

Las quemaduras por contacto con objetos incandescentes son menos frecuentes que las anteriores (30 por 100), pero en ocasiones muy sencillas de identificar como provocadas al quedar impresa sobre la piel la huella del objeto agresor. Éstos, aunque de uso doméstico corriente, pueden ser muy diversos, tales como planchas de vapor o eléctricas, calentadores, utensilios de cocina, cigarrillos, etc. Las huellas nos permiten descifrar fácilmente la forma del objeto agresor. Las quemaduras por contacto pueden ser casuales cuando la superficie quemada es la no cubierta por las ropas, los bordes de la lesión no son nítidos y la quemadura no es profunda. Los niños pueden accidentalmente quemarse con objetos calientes, pero el tiempo de contacto es mínimo al producirse la retirada refleja, lo que impide la profundidad de la lesión.

Las quemaduras por cigarrillos son siempre provocadas, especialmente cuando son múltiples, redondeadas (el cigarro es aplicado sobre la piel, perpendicularmente) y en zonas cubiertas. Puede ser accidental solo cuando la quemadura es única, de bordes ovalados (aplicación tangencial) y en zonas descubiertas de la superficie corporal.

Las quemaduras por llama de fuego y las eléctricas suelen ser casuales, excepcionalmente provocadas. Únicamente cuando concurren otras lesiones propias de los malos tratos (hematomas, fracturas) o datos familiares sugerentes debe pensarse en esta posibilidad.

Las quemaduras provocadas pueden ser diferenciadas de las fortuitas por las características de forma, profundidad, delimitación de bordes, simetría y localización, búsqueda inmediata o diferida de asistencia médica (Tabla III), así como por la existencia o no de factores predisponentes al maltrato físico.

Tabla III.- Diferencias entre quemaduras provocadas y fortuitas.

Quemaduras		Provocada	No provocada
Escaldadura	Bordes	Nítidos, precisos	Difusos, irregulares
	Salpicaduras	Ausentes	Presentes
	Forma	Guante, calcetín Glúteos en casquete	No definidos
	Profundidad	Homogénea	No homogénea
	Grado	Superficial	Profunda
	Simetría	Frecuente bilateral	Unilateral
Seca por contacto	Forma	Plancha, radiador, tenedor, cigarrillo	No visible. No precisa
	Bordes	Nítidos, precisos	Difusos
Localización		Zonas de castigo : orejas, mejillas hombros brazos palma mano, pie glúteos, genitales	Zonas descubiertas de la piel : frente, mentón cuello, zona corbata antebrazo planta mano, pie
DEMANDA DE AYUDA		Diferida	Inmediata

3. Traumatismo de cráneo

Representa la principal causa de muerte de estos niños, estimándose que uno de cada 5 ó 6 niños maltratados físicamente sufren secuelas neurológicas permanentes.

Las lesiones de cabeza pueden ser traumatismos simples del cuero cabelludo manifestado por edema, inflamación, áreas sin pelos, hematoma de cuero cabelludo o desgarro del cuero cabelludo.

Las fracturas de cráneo provocadas suelen ser múltiples, aunque es difícil diferenciarlas de las fortuitas, excepto cuando están en diferente estado de consolidación, por haber sido provocadas en momentos diferentes, o cuando se acompañan de otras lesiones cutáneas sugestivas de maltrato. Las fracturas de cráneo fortuitas pueden pasar inadvertidas, por lo que su diagnóstico, al practicar radiografía de cráneo rutinaria, o su demora en la consulta, no deben hacer sospechar, en este caso, maltrato infantil.

Los traumatismos craneales provocados pueden producir graves lesiones dentro del cráneo, tales como edema, inflamación y hemorragias dentro del cráneo, dentro o fuera del cerebro. Estas lesiones, pueden asociarse o no a lesiones externas de cara o cráneo, ya que el mecanismo de producción puede ser contusión craneal o sacudida. La sacudida violenta del niño produce rápida aceleración y desaceleración de la cabeza, lo que provoca hemorragia intracraneal sin lesión externa aparente. Estas hemorragias son muy características del maltrato pudiendo ser diagnosticadas por TAC craneal.

Las hemorragias de la retina, visibles en el fondo del ojo, pueden aparecer en el niño violentamente sacudido que desarrolla hemorragia intracraneal; también pueden ser visibles en recién nacidos normales durante las primeras semanas de vida, provocadas por el traumatismo del parto, estas desaparecen en unas semanas. Las intoxicaciones por monóxido de carbono (combustión incompleta de estufas, intoxicación por humo, etc.) y la falta de oxígeno tras parada cardiorrespiratoria producen también hemorragias retinianas.

Los síntomas de las lesiones intracraneales no se diferencian de las producidas por otras causa son: hipertensión intracraneal, irritabilidad, letargia, convulsiones y coma.

Las sacudidas del tronco del lactante pueden producir también lesiones de las vértebras cervicales, luxación y fracturas vertebrales, así como lesiones de la médula espinal.

Debe derivarse a un hospital para hacer TAC craneal a los niños maltratados, cuando se sospeche clínicamente daño intracraneal o existan lesiones externas en cara y cráneo indicadores del maltrato.

4. Fracturas óseas

En los niños con sospecha de maltrato debe realizarse rutinariamente la exploración radiológica del esqueleto, ya que aparecen fracturas óseas, especialmente de los huesos largos, en uno de cada tres niños menores de tres años. Se dice que los huesos de los niños pequeños cuentan lo que su boca no puede hablar.

Se sospechará fractura de hueso provocada en las siguientes situaciones:

- Historia de caída o traumatismo menor acompañada de lesiones mayores de lo esperado.
- Fracturas en espiral de los huesos largos, especialmente en niños menores de 3 años.
- Fracturas de costillas uni o bilateral, provocadas por la compresión brusca del tórax entre ambas manos o por la sacudida contra un objeto duro.
- Fracturas óseas múltiples en distintos estadios de consolidación (reparación).

En ocasiones, las lesiones óseas no son visibles radiográficamente, por ser pequeñas o ser muy recientes. La repetición del estudio radiográfico óseo dos semanas después, objetivará las lesiones anteriormente no visibles.

5. Negligencia grave y abandono

La negligencia en el cuidado de los niños puede ser tan grave que conduzca, por ausencia de estímulos afectivos y de los aportes diarios de agua y alimentos, a deshidratación y malnutrición en grado avanzado o tan crónica que lleve a retraso del crecimiento del peso y talla, así como de las áreas madurativas, impidiendo o retrasando el aprendizaje. Estos tipos de negligencia-abandono aparece en hijos de padres adictos a la heroína, alcohólicos, así como en hijos de padres con facultades mentales perturbadas.

Debe sospecharse este tipo de maltrato en: (1) Los niños con retraso de la talla sin enfermedad orgánica aparente que lo justifique (producido por la ausencia de estímulos afectivos, abandono emocional, hiponutrición crónica); (2) Retraso en las áreas del aprendizaje (lenguaje, capacidad de atención, motilidad, etc.); (3) Niños con aspecto sucio y descuidado o con alteraciones de su comportamiento (hiperactividad, ausencia de autoestima, conducta autolesiva, agresividad).

La detección de este tipo de maltrato es muy importante, no solo para la prevención de enfermedades orgánicas (infecciones de repetición, retraso del crecimiento) y prevención de las alteraciones de las áreas madurativas-afectivas-aprendizaje, sino por el riesgo, que tienen de adultos, de reproducción del modelo aprendido, así como a la desadaptación social y a la delincuencia.

Tratamiento

El tratamiento de los niños físicamente maltratados debe ser abordado simultáneamente por un equipo multidisciplinario que englobe los aspectos médicos, sociales y legales. Están implicados en la protección infantil diferentes organismos: Comisión de Tutela del Menor, Policía Judicial de Menores, Centro de Acogida de Menores de Ayuntamientos, Servicios Sociales de la Comunidad, Ayuntamientos, Centros de Salud y Hospitales.

El papel de los trabajadores sociales y de los médicos no es solo la curación de las lesiones físicas, también la prevención, que se realiza detectando el caso (prevención de la repetición del maltrato), y detectando situaciones de riesgo (gemelaridad, prematuridad, riesgos sociales), al objeto de realizar, junto con otros profesionales, una prevención adecuada.

Las lesiones orgánicas deben ser tratadas evitando juicios ó actitudes, del personal (sanitario, trabajadores sociales), hacia los padres que impida la rehabilitación posterior de la familia y la incorporación del niño maltratado a su hogar.

El tratamiento de las lesiones graves, hemorragias intracraneales y lesiones abdominales debe realizarse con premura para evitar secuelas permanentes, cuando no la muerte.

La hospitalización tiene por objeto no solo el tratamiento de las lesiones físicas, sino también la preservación del maltratado del ambiente agresor, hasta que los sistemas de protección y tutela del menor intervengan, garantizando la integridad del niño. Actualmente es posible retirar la tutela paterna transitoria o permanentemente, de manera inmediata, en las situaciones de riesgo grave de maltrato.

Se informará a los Servicios Sociales del Centro Sanitario, de la Comunidad o del Ayuntamiento para la investigación de la situación social del niño y su familia al objeto de aportar los recursos materiales que permitan la rehabilitación de la familia y cuando no sea posible o aconsejable, asuman la tutoría y cuidado del niño.

Lecturas recomendadas

- Casado Flores J, Díaz Huertas JA, Martínez C. *Niños Maltratados*. Madrid : Díaz de Santos 1997.
- Querol X. *El niño Maltratado*. Barcelona: Ed. Pediatrica 1990.
- Sirotnak AP, Krugman RD. Physical abuse in children : An update. *Pediatrics Reviewer* 1994 ; 10 :394-399.
- Hyden PW, Gallagher TA. Estrategias en la Sala de urgencias en caso de maltrato infantil. *Clin Ped Nort Am* 1992; 5:1159-1186
- Johnson Ch F. Lesión intracraneal y lesión accidental. *Clin Ped Nort.Am* 1990; 4:841-864.
- Merten DF, Carpenter BLM. Imagenes radiográficas de lesión intencional en el Síndrome del niño maltratado. *Clin Ped Nort Am* 1999 ; 4 :865-88.

Índice

- 1. Definición**
- 2. Clasificación**
- 3. Factores de riesgo**
- 4. Síntomas y trastornos en los niños y adolescentes**
- 5. El desarrollo normalizado**
- 6. Características de las funciones paterno-maternas**
- 7. Formas que adquiere el maltrato psicológico**
- 8. Diagnóstico e intervención**

1. Definición

El maltrato emocional o psicológico se da en aquellas situaciones en las que los adultos significativos de los que depende el niño, los padres fundamentalmente, aunque también otros adultos como educadores, maestros, tutores, etc., son incapaces de organizar y sostener un vínculo afectivo de carácter positivo que proporcione la estimulación, el bienestar y el apoyo necesario para su óptimo funcionamiento psíquico.

Esto no significa que los padres, o en su caso los adultos significativos como pueden ser los educadores, tengan que ser perfectos o que no puedan cometer equivocaciones en sus relaciones con los hijos, se trata sencillamente de tener una actitud que se ajuste a lo que Winnicott denomina la madre (o padre) suficientemente buena. Es decir receptiva y abierta, capaz de descifrar las necesidades físicas y psíquicas del niño.

El maltrato psicológico es el más difícil de definir y detectar por varias razones. Una de ellas es que las perturbaciones en la conducta y el funcionamiento mental, producto de las situaciones maltratantes, no son específicas, pudiéndose dar en cualquier tipo de trastorno psíquico, es decir pueden tener otra etiología diferente. Hay importantes dificultades para discriminar entre lo que podemos considerar como las consecuencias del maltrato y las alteraciones o trastornos derivados de otras patologías.

Otra de las razones que dificultan su delimitación es el tema de la "intencionalidad". En otros tipos de maltrato, como los abusos sexuales o los malos tratos físicos, es relativamente fácil delimitar la intención del adulto de causar daño, pero no sucede lo mismo cuando los hechos pertenecen a la esfera psíquica. Los casos en los que esta intencionalidad aparece clara son los menos, siendo más común las situaciones de ambigüedad, confusión y "creencia" por parte de los adultos, de que su conducta está justificada y ajustada al comportamiento del niño. Los padres interpretan la conducta del hijo como desobediencia o rebeldía e incluso como falta de cariño, asignándole de antemano "mala intención" y actuando con él de forma excesivamente coercitiva o punitiva.

Esto no se puede considerar un eximente para calificar la situación de maltratante, pero sí plantea dificultades adicionales. En cualquier caso los responsables son siempre los adultos y no los niños.

Por último es imprescindible discriminar las situaciones cotidianas que se producen en todo desarrollo evolutivo o educativo, en las que los padres deben imponer normas y límites por el propio bienestar del niño, aún en contra de su voluntad; de lo que podría llegar a ser una situación maltratante. Cualquier niño al que los padres frustran en sus deseos se siente en cierta forma maltratado y no querido y así lo expresará en el caso de que se le pregunte.

Por todas estas razones es necesario considerar una determinada constelación de factores, para detectar y diagnosticar el maltrato emocional.

2. Clasificación

Es necesario advertir que el intento de clasificar los malos tratos psíquicos es útil únicamente con el objeto de realizar un estudio teórico y como toda clasificación es un tanto artificial, no ajustándose exactamente a las situaciones clínicas que suelen ser siempre mucho más complejas.

Cuadro 1. Clasificación de malos tratos psicológicos

PASIVOS	Abandono emocional	Ausencia permanente de respuestas a las señales de interacción afectiva del niño
	Negligencia	Ausencia parcial y/o respuestas incongruentes a las señales de interacción afectiva del niño
ACTIVOS	Relación donde predomina la violentación del adulto sobre el niño, expresada en forma verbal o mediante la conducta, con amenazas, críticas, culpabilización, castigos, aislamiento, etc.	

Spitz definió el cuadro del abandono emocional como marasmo emocional. Es muy grave e incluso puede producir la muerte, por ausencia de vínculos afectivos que sostenga el deseo de vivir del bebé.

La negligencia provoca un descuido de las necesidades de apoyo, protección y estimulación imprescindibles para el desarrollo del niño. Las respuestas incongruentes suelen ser las más perturbadoras, tanto más cuanto más pequeño es el niño. Ya que ante una misma actitud afectiva del hijo hacia los padres, estos pueden responder de formas diferentes, produciendo una confusión importante en las relaciones y en el establecimiento del vínculo afectivo entre padres e hijos. Tanto la negligencia como las formas activas son más corrientes que la anterior.

Ni las formas pasivas ni las activas se dan en la clínica de forma aislada, lo más común es una combinación de ambas. Es corriente que el maltrato psicológico esté presente cuando se producen malos tratos físicos, sin embargo estos últimos pueden no darse cuando existe maltrato psíquico. Por lo tanto, a pesar de la dificultad de detección y diagnóstico, el maltrato psicológico es el más frecuente.

3. Factores de riesgo

Todos los estudios realizados hasta la fecha confirman que el maltrato emocional se puede producir en grupos familiares de cualquier nivel socioeconómico. Lo que sucede es que las familias con mayores recursos no acuden por lo general a los servicios públicos, por lo que pasan más desapercibidas, siendo en estos casos más difícil la detección y la intervención.

Aunque durante mucho tiempo las investigaciones han tratado de encontrar un perfil psicopatológico de los padres maltratantes, en la actualidad se ha llegado a la conclusión de que no existe tal perfil. Sin embargo, sí se han encontrado características comunes en los casos de las familias maltratantes que podemos considerar como factores de riesgo.

Cuadro 2. Factores de riesgo

- Elevado número de embarazos, o embarazos no deseados; así como madres adolescentes o en situación de aislamiento, sin apoyo familiar y sin recursos
- Inexperiencia e ignorancia en el cuidado de los niños. Lo que puede producir dificultades para el reconocimiento de sus necesidades afectivas
- Minusvalías, enfermedades crónicas o dificultades evolutivas en los niños
- Antecedentes de violencia familiar. Conflictos crónicos y repetidos en los padres, con un clima de tensión y violencia permanente
- Antecedentes de maltrato en los padres, maltratados a su vez por sus propios padres, produciendo un modelo de identificación distorsionado
- Ruptura familiar o familias monoparentales, por separaciones conflictivas de los padres, muertes o accidentes graves
- Aislamiento social, por cambios frecuentes de domicilio o poco contacto con el entorno
- Problemas económicos y/o profesionales. Tanto por carencia de recursos como por exceso de horario laboral, lo cual impide a veces ocuparse debidamente de los hijos
- Toxicomanías y antecedentes psiquiátricos en los padres

Aunque los estudios han confirmado la existencia de varios de estos factores en los casos de maltrato, no todas las familias que presentan uno o varios de ellos llegarán a ser maltratantes. Síntomas y/o trastornos en niños y adolescentes

4. Síntomas y trastornos en los niños y adolescentes

Los síntomas y trastornos que se pueden presentar en los niños y adolescentes, como consecuencia del maltrato psicológico no son específicos; ya que se pueden dar también en otro tipo de situaciones maltratantes o bien como producto de una patología con diferente etiología. En este sentido debemos de tomarlos, como antes indicábamos con los factores de riesgo, como índices a considerar en la realización de un diagnóstico y no como signos inequívocos de la existencia de maltrato psíquico.

Cuadro 3. Síntomas y trastornos en niños y adolescentes

- Detención o retraso en el crecimiento sin causa orgánica
- Enfermedades psicosomáticas a repetición
- Accidentes frecuentes
- Dificultades o retraso en cualquier área del desarrollo evolutivo. Psicomotricidad, inteligencia, lenguaje, socialización, etc.
- Labilidad afectiva y trastornos del comportamiento. Alternancia entre agresividad-pasividad, dificultades en la esfera del control de impulsos, inhibición, desafectivización, etc.
- Trastornos en el control de esfínteres
- Psicopatías y conductas delictivas
- Depresión e intentos de suicidio
- Psicosis

5. El desarrollo normalizado

El maltrato psicológico está directamente relacionado con la cualidad de los vínculos afectivos entre padres e hijos. A menudo la necesidad de una intervención rápida para proteger al menor y el rechazo desde el punto de vista ético de determinadas conductas, dificulta la comprensión psicopatológica del interjuego que se da entre padres e hijos.

La consideración previa de que los padres son los responsables de la situación de maltrato, no hace sino entorpecer desde el punto de vista clínico, el entendimiento de la interacción dentro del grupo familiar. El niño maltratado suele ocupar un rol complementario, provocando y buscando involuntariamente la repetición de situaciones en las que se desencadenan, por parte de los adultos, las conductas maltratantes.

Los padres, frecuentemente, han sido a su vez maltratados en su infancia, reproduciendo de esta forma la misma conducta que ellos aprendieron, con sus propios hijos. Todos los miembros del grupo familiar se ven empujados a repetir transgeneracionalmente conductas maltratantes, como el único modelo identificatorio a seguir. Es por lo tanto este tipo de relación la que los confirma a unos y otros como padres e hijos.

Se puede considerar que el vínculo que les une es de una cualidad mortífera y está perturbado. Sin embargo, contrariamente a lo que se podría esperar desde el punto de vista lógico, comprobamos que el niño está afectivamente apegado a sus padres y viceversa. Este vínculo afectivo de interdependencia es tan fuerte como el que se produce en el desarrollo normalizado, pero con características negativas.

Por ello es fundamental reconocer su existencia y comprender la forma en que este vínculo se establece y desarrolla entre padres e hijos, independientemente de la cualidad que presente, si queremos organizar las mínimas bases que hagan posible una intervención.

Un niño, cuando nace, está completamente indefenso, necesita que sus padres asuman las funciones de cuidado, sostén y apoyo en principio para sobrevivir, después para progresar tanto en su desarrollo físico como en su funcionamiento mental. Es básico que los padres puedan comprender y descifrar, a lo largo de todas las etapas de su crecimiento, sus dificultades y necesidades afectivas. El desarrollo normalizado no está exento de conflictos, avances y retrocesos y es la resolución de estos problemas lo que hace avanzar al niño.

Más tarde aprenderá a cuidarse físicamente, pero todavía necesitará durante bastante tiempo a sus padres como apoyo afectivo. El ejercicio de las funciones de sostén y cuidado sitúa, tanto a los padres como al niño, en una constante interacción de mutua dependencia. Hasta el momento en que

llegada la pubertad, los padres renuncien a ser las principales figuras de amor para sus hijos, abriéndoles de esta forma el acceso a la independencia.

Por otra parte hay que señalar que el comienzo de la escolarización es un periodo fundamental para el normal desarrollo del niño; ya que es el inicio de la convivencia con los iguales, con otros adultos significativos, los maestros, en un contexto más amplio del círculo familiar.

6. Características de las funciones paterno-maternas

En forma sucinta podemos considerar que las principales características de las funciones paterno-maternas son las siguientes:

Cuadro 4. Características de las funciones paterno-maternas

- El reconocimiento del niño como un sujeto en evolución con características propias. Supone la renuncia por parte de los padres al niño imaginario ideal y la aceptación de la realidad de su hijo, sin exigirle por encima de sus posibilidades
- El revestimiento afectivo del niño. Implica hacerlo depositario de su amor y obtener gratificación de su proceso de crecimiento sea cual sea
- La comprensión y cobertura de las necesidades y características de su desarrollo evolutivo, facilitándole la protección necesaria
- El entendimiento y apoyo de los conflictos que el niño plantea en su evolución psíquica, para llegar a ser un sujeto autónomo
- El ejercicio y sostén de los límites generacionales. Lo que supone la instauración de las prohibiciones y límites necesarios para la incorporación de un código ético y de una identidad como sujeto de derechos y obligaciones

Los padres, gracias a sus funciones, están considerados como las principales e incondicionales figuras de protección y amor. Por esta razón pueden sostener las agresiones, reales o imaginarias del niño, sin peligro para sí mismos y evitando el retorno de su propia agresión hacia el hijo.

Cuando estas funciones están perturbadas o distorsionadas, se puede producir el maltrato psíquico, el desarrollo psicoafectivo del niño se altera y aparecen trastornos, pero el vínculo afectivo permanece inalterable. Los padres se convierten en fuente de amenaza y peligro real, al tiempo que siguen siendo la fuente afectiva de la que se nutre el niño. Como consecuencia la interacción paterno-filial provoca una acción mortífera que necesita siempre de una ayuda exterior; ya que ni padres ni hijos pueden romper o modificar este vínculo.

7. Formas que adquieren los malos tratos psicológicos

Las formas más frecuentes que adquieren los malos tratos psicológicos son:

Cuadro 5. Formas de los malos tratos psicológicos

- Castigos excesivos, recriminaciones, culpabilización, amenazas, etc., a raíz de dificultades evolutivas. La falta de comprensión por parte de los padres de los conflictos naturales que un niño puede presentar en su desarrollo, hace que le asignen una intención hostil y actúen como consecuencia en la misma forma
- Utilización del niño como vehículo y cómplice de reproches, quejas, o confidencias en situaciones de separación, haciéndole depositario de descalificaciones mutuas, ignorando su propio sufrimiento y convirtiéndolo de esta forma en objeto pasivo
- Depositación en el niño de responsabilidades excesivas para su edad. Puede consistir en el cuidado permanente de un hermano más pequeño o de su propio autocuidado, en edad muy temprana, lo que produce una situación de desprotección. O bien responsabilizarle de la atención a uno de los padres que puede padecer algún tipo de enfermedad, generalmente psíquica
- Aislamiento del niño por traslados frecuentes de domicilio o localidad. Impidiéndole de esta forma las posibilidades de relación con sus iguales y la asistencia regular a un centro escolar
- Clima de violencia cotidiana entre los padres y utilización del niño como objeto de descarga. En su vertiente psíquica, esta descarga consiste en insultos hacia el otro cónyuge, quejas y lamentaciones reiteradas o amenazas de abandono del hogar. Lo que produce en el menor una situación de inseguridad, culpa y temor permanente, además de una desvalorización de las figuras parentales
- Utilización inadecuada del niño como objeto de gratificación. En los casos en los que uno de los padres mantiene a su hijo excesivamente apegado a él, sin permitir la autonomía necesaria para su independencia

8. Diagnóstico e intervención

El diagnóstico debe valorar los trastornos y síntomas clínicos en el niño, así como los factores de riesgo y la cualidad de las perturbaciones en el vínculo afectivo entre padres e hijos. En base a este diagnóstico se decidirá la intervención más adecuada. Bien tratamiento psicoterapéutico del niño y trabajo de apoyo con los padres, bien tratamiento psicoterapéutico de todo el grupo familiar.

En cualquier caso hay que tener en cuenta que las consecuencias del maltrato psicológico suelen ser duraderas y graves. Sobre todo si los maltratadores han sido los padres y cuanto más pequeño sea el niño. Ya que en la primera infancia todavía no se han desarrollado los mecanismos psíquicos que pueden actuar como defensa y, en muchos casos, no hay contextos alternativos, el colegio, los iguales, etc., que puedan compensar tales situaciones.

En ocasiones además del tratamiento psicoterapéutico es necesario otro tipo de intervenciones en coordinación con otros servicios socio comunitarios. Cuando la situación es muy grave o bien coexisten otros tipos de maltrato, puede ser necesario valorar la separación temporal del niño de su medio familiar o bien apoyos externos a la familia, que ayuden a reorganizar los vínculos y normalizar la vida cotidiana. En estos casos será necesaria la intervención planificada con los Servicios Sociales de los organismos de protección a la infancia, los servicios de educación, Comisión de Tutela, Fiscalía del Menor, etc.

Índice

1. Trastornos de externalización y de internalización
2. Diferencias en función de la edad
3. La relación de apego y el desarrollo de los modelos sociales básicos
 - 3.1..El establecimiento del apego como contexto de la primera tarea evolutiva
 - 3.2. El desarrollo de la autonomía como disposición para el aprendizaje
 - 3.3. El desarrollo de las relaciones con los iguales
 - 3.3.1.El papel complementario de las relaciones con adultos y con iguales
 - 3.3.2.La interacción entre iguales en la escuela infantil
 - 3.3.3.La interacción entre iguales en los niños maltratados

1. Trastornos de externalización y de internalización

La mayoría de los estudios realizados sobre las consecuencias que el maltrato produce en el desarrollo socioemocional concluyen que, aunque no existe un perfil patológico específico asociado al maltrato o a sus distintas modalidades, los niños y niñas maltratados suelen manifestar dos importantes alteraciones de conducta observadas con anterioridad en otras poblaciones de riesgo (Achenbach y Edelbrock, 1983; Wolfe y Wolfe, 1988) y que suelen agruparse en torno a:

1. Una tendencia fácilmente perceptible, violenta y antisocial, que *exterioriza* la tensión generando problemas a los demás.
2. Una tendencia al aislamiento y la pasividad, caracterizada por la *interiorización del conflicto*, y que resulta por tanto más difícil de percibir.

Aunque las dos tendencias anteriormente expuestas no son incompatibles, determinadas condiciones del niño (como el temperamento, el género o la edad) pueden aumentar la predominancia de una tendencia sobre otra. La interacción entre dichas tendencias y los estereotipos femeninos y masculinos, que se desarrolla con la edad (Kilkenhor, 1999), suele hacer más probable la exteriorización antisocial en el caso de los niños y la interiorización en el caso de las niñas (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Varona et al, 1996).

Para explicar la relación entre el maltrato infantil y los problemas conductuales anteriormente mencionados conviene tener en cuenta el deterioro que produce en las tareas evolutivas básicas. Y es que, como reconoce la *psicopatología evolutiva* (Cichetti, 1989), cuando el desarrollo se produce normalmente, las competencias adquiridas en los niveles básicos permiten la adquisición de las competencias posteriores y quedan integradas en estas últimas; mientras que las deficiencias producidas en la resolución de una determinada tarea evolutiva obstaculizan el desarrollo de las siguientes. Los estudios realizados con niños maltratados proporcionan un sólido respaldo a dicha hipótesis al encontrar que sus efectos dependen, en gran medida, de la edad en que se produce y de las oportunidades que el niño tiene para resolver las tareas evolutivas críticas a pesar del maltrato.

Entre las tareas evolutivas críticas de la infancia que suelen estar deterioradas como consecuencia del maltrato, cabe destacar:

- 1) *El establecimiento de los primeros vínculos*, a partir de los cuales se desarrollan los modelos internos que regulan las relaciones sociales.
- 2) *El establecimiento de la autonomía y la motivación de eficacia* (tarea evolutiva crítica de los años escolares y preescolares) a partir de la cual se desarrolla la capacidad para establecer objetivos propios y esforzarse en su consecución.
- 3) *Y el desarrollo de la interacción con iguales* (tarea evolutiva crítica de los años escolares) a partir de la cual se adquieren las habilidades socio-emocionales más sofisticadas.

2. Diferencias en función de la edad

Finkelhor y Kendall-Tackett (1997) explican las diferencias que se producen con la edad en las consecuencias de la victimización en función de cuatro dimensiones, que varían en cada etapa evolutiva:

- 1) el significado que se da al abuso sufrido;

- 2) el deterioro que dicho significado produce en las tareas evolutivas críticas;
- 3) las habilidades de afrontamiento disponibles; y,
- 4) las condiciones protectoras existentes en el entorno.

Es muy importante comprender dichas diferencias puesto que de ellas depende la interpretación de lo que la víctima expresa, el daño producido por el abuso y la forma de intervenir para reducir dicho daño:

- 1) *El significado de la victimización.* Existen importantes diferencias en función de la edad en la interpretación y la valoración que hacemos de lo que nos sucede. En el caso de los niños pequeños dicha interpretación está muy influida por las características físicas (daño físico, violencia física...), más fáciles de percibir, y por la interpretación que dan los adultos encargados de su cuidado. A medida que aumenta la edad, se hacen más sensibles a significados sociales sutiles, para los cuales hay que realizar inferencias que requieren cierta capacidad de abstracción, así como a la interpretación que de la victimización dan otros agentes sociales, distintos de sus padres.
- 2) *El deterioro que el significado de la victimización produce en las tareas evolutivas críticas de cada momento.* Deterioro que puede consistir en la interrupción, retraso o distorsión de dichas tareas, así como en la regresión a situaciones evolutivas anteriores; siendo, en este sentido, especialmente vulnerables los logros de las tareas más recientes o los que se están llevando a cabo en el momento de la victimización. Por ejemplo, un bebé maltratado físicamente cuando llora puede aprender a asociar cualquier expresión de necesidad con la victimización física, asociación que obstaculiza la tarea crítica de dicha edad, originando un *apego inseguro* que le lleva a la evitación de las relaciones sociales.
- 3) *Las estrategias y habilidades de afrontamiento del estrés disponibles en cada momento.* En función de la importancia que dichas estrategias tienen, cabe explicar la similitud que suele existir en la conducta que las víctimas de una determinada edad manifiestan, aunque el tipo de abuso sufrido haya sido diferente (Finkelhor, 1999). Estas estrategias tienden a ser, en general, más variadas, complejas, específicas y adaptativas a medida que aumenta la edad. Por ejemplo, el desarrollo del pensamiento formal, con la capacidad de introspección que de él se deriva, o la de comprender la ambivalencia de las emociones y su posible control, pueden contribuir a disminuir los efectos de la victimización. Aunque también se ha detectado que con la edad tienden a abandonarse determinadas estrategias eficaces en la infancia, como la expresión de las emociones a través del llanto (Saarni, 1993) o la tendencia a dejarse ayudar por los adultos (Pynoos, Setinberg y Wraith, 1995). Abandono que cabe relacionar con la creciente necesidad de autonomía que produce el desarrollo; y que podría dificultar la posibilidad de pedir y obtener ayuda en situaciones de abuso a partir de la adolescencia.

En este sentido, conviene tener en cuenta la necesidad de analizar el desarrollo de las estrategias de afrontamiento del estrés en función del género. Puesto que, por ejemplo, la inhibición del llanto o el rechazo a la ayuda de los adultos suele ser más frecuente y anterior entre los chicos que entre las chicas, diferencias que podrían explicar, por lo menos parcialmente, las superiores dificultades socioemocionales de los niños (respecto a las niñas) detectadas en numerosos estudios. Así como el hecho de que las dificultades de las niñas se incrementen considerablemente en la adolescencia, debido a lo problemático que suele resultar seguir utilizando dichas estrategias, consideradas como infantiles, a partir de dicha edad.

- 4) *Las condiciones protectoras disponibles en el ambiente en cada momento,* en función de las cuales los efectos de la victimización pueden reducirse. En este sentido, se ha observado, por ejemplo, que el daño originado por el abuso en los bebés es menor cuando disponen de otros adultos, no abusadores, con los que construir modelos alternativos (Cicchetti, 1989). En una dirección similar cabe interpretar que las consecuencias del abuso sexual parezcan depender más del apoyo que el niño encuentra por parte de las personas en las que confía -fundamentalmente en la madre- que de ningún otro factor -incluidas las condiciones objetivas de la victimización- (Everson et al, 1989). Así, cuando dicha persona no cree al niño, cuando le culpabiliza de la victimización o cuando cree al abusador, las consecuencias de este proceso en la víctima tienden a ser mucho más graves; sufriendo lo que con frecuencia se ha descrito como una nueva *victimización*. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que el ambiente responde de forma diferente en función de la edad del niño, y que su influencia a dicha respuesta también cambia con el desarrollo; observándose que:

- Las respuestas paternas influyen más en los niños pequeños que en los mayores.
- A medida que avanza la edad, el niño es más sensible a otras influencias sociales (los compañeros, las normas y convenciones del resto de la sociedad).
- Hay una tendencia significativa a considerar más responsables de lo sucedido a los niños mayores, y especialmente a los adolescentes.
- Existen diferencias significativas en la credibilidad de las víctimas en función de su edad. En el caso de abuso sexual, por ejemplo, se observa que la credibilidad suele ser mayor en el caso de las víctimas con una edad media de nueve años, siendo menor tanto en el caso de los niños/as pequeños -por la tendencia a deformar lo sucedido que se les atribuye- como en el caso de los adolescentes -por la tendencia a creer que están utilizando lo que cuentan.

3. La relación de apego y el desarrollo de los modelos sociales básicos

3.1. El establecimiento del apego como contexto de la primera tarea evolutiva

A través de las relaciones de apego que los niños desarrollan desde su primera infancia, con los adultos encargados de su cuidado, adquieren los modelos representacionales básicos a partir de los cuales aprenden lo que se puede esperar de los demás y de uno mismo; adquisición que se produce a partir de las señales, conductas y consecuencias que el niño emite y recibe en su relación con la figura de apego, con la que desarrolla la empatía, aprendiendo a interpretar y predecir la conducta del otro y a regular y planificar su propia conducta de acuerdo a dichas predicciones. La formación de estos modelos funcionales básicos puede ser considerada como una de las primeras y más relevantes tareas evolutivas; a partir de la cual puede explicarse la relativa continuidad que suele existir entre la calidad de las relaciones que los niños establecen desde su primera infancia y la calidad de las relaciones que establecen en edades posteriores (Ainsworth, 1993; Bowlby, 1992; Crittenden, 1992).

La teoría del apego permite postular que entre las *causas* por las que los padres llegan a maltratar a sus hijos (en lugar de proteger) se encuentran graves alteraciones de la relación de apego (actual y/o pasada) (Levine et al., 1991); y que como *consecuencia* del maltrato se producen graves alteraciones en el desarrollo del apego en el niño (Ainsworth, 1980), que podrían explicar las dificultades socio-emocionales que supone tanto a largo como a corto plazo; incluyendo entre ellas su transmisión intergeneracional.

Los estudios que comparan las diferencias existentes entre los adultos que fueron maltratados en su infancia que no reproducen el problema con sus hijos y los que sí lo hacen proporcionan un sólido respaldo a la teoría del apego como mecanismo básico de explicación (Egeland, Jacobitz y Sroufe, 1988; Kauffman y Zigler, 1989). En dichas investigaciones se destaca como condición compensadora, que disminuye el riesgo de la transmisión, el establecimiento de otras relaciones sociales opuestas al maltrato, que permitan adquirir modelos internos de tipo positivo, a través del desarrollo de relaciones positivas, alternativas al maltrato: una relación de apego segura (no maltratante) con uno de los padres, el desarrollo en la edad adulta de una relación afectiva estable y satisfactoria (con una pareja no maltratante) y una relación terapéutica eficaz.

Otras variables compensadoras, también relacionadas con los modelos básicos, y que pueden ser desarrolladas a través de intervenciones preventivas, son:

- La conceptualización de las experiencias de maltrato sufridas como tales, reconociendo su inadecuación y expresando a otra(s) personas las emociones que suscitaron.
- El compromiso explícito de no reproducir con los propios hijos lo sufrido en la infancia.
- Y el desarrollo de habilidades educativas y de afrontamiento del estrés.

Respecto a los antecedentes de la calidad del apego, suele observarse que los niños y las niñas tienden a desarrollar un *apego seguro* cuando el adulto responde con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño; así le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito e información adecuada sobre como conseguirlo (Díaz-Aguado, 1986). Como consecuencia de dicha interacción, el niño construye un modelo interno de la figura de apego como alguien disponible, que le protege y le ayuda, en el que se puede confiar. Y se conceptualiza a sí mismo, de forma complementaria, como una persona valiosa y susceptible de ser amada (Bowlby, 1980). De esta forma, la seguridad en la relación de apego contribuye a desarrollar expectativas positivas de uno mismo y de los demás, que ayudan a:

aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela (Egeland y Erickson, 1987).

Los niños y las niñas tienden a desarrollar, por el contrario, un *apego inseguro* cuando la persona que les cuida suele ser inaccesible, cuando no responde a sus demandas de atención o lo hace de forma inadecuada. Sus intentos de obtener la proximidad o el contacto son frustrados con frecuencia, por eso la conducta de apego se debilita (dando lugar a la evitación), o se intensifica y junto a ella se emiten conductas que reflejan irritación, y el niño resulta muy difícil de consolar (originando así la ambivalencia y la desestructuración). En estas condiciones el niño aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo como desagradable e imprevisible, y se acostumbra a responder a él con retraimiento o violencia. Tendencias que reducen considerablemente su capacidad de adaptación a la adversidad, ante la que suele comportarse de tal forma que genera más adversidad (Bowlby, 1982; Crittenden, 1992).

La seguridad que el niño obtiene de la relación de apego ejerce también un decisivo papel en el desarrollo cognitivo. Y en los primeros años puede observarse con claridad a partir del nivel de curiosidad por lo nuevo que el niño manifiesta y de la conducta de exploración que de dicha curiosidad resulta. La relación entre estos dos sistemas conductuales (seguridad y exploración) es de gran valor adaptativo, puesto que hace que el niño reclame la presencia de la persona que le cuida en situaciones que podrían resultar peligrosas y las evite si no lo logra. Hasta los dos años de edad, la conducta de exploración de lo nuevo varía según la confianza del niño en la disponibilidad de la figura de apego, de su presencia física; cuando esta confianza disminuye también lo hace la exploración y el comportamiento del niño se orienta a buscar su proximidad. Poco a poco esta relación va cambiando, permitiendo una mayor independencia de la figura de apego. Puesto que el niño obtiene la seguridad que necesita para explorar objetos y situaciones nuevas de la confianza y comprensión que ha desarrollado, como consecuencia de la relación de apego, en el modelo interno que de ella resulta. Esta interacción entre seguridad y exploración parece mantenerse a lo largo de toda la vida, aunque con importantes variaciones.

El tipo de apego refleja una forma básica de afrontar la adversidad que se manifiesta, con ligeras variaciones, en distintos contextos y relaciones. La seguridad manifestada al año de edad permite predecir la competencia social de los niños en años posteriores, así como el tipo de relación que se establece varios años después tanto con adultos como con iguales (Pierrehumber et al., 1985). Oppenheim, Sagi y Lamb (1989) encontraron, en este sentido que los niños de cinco años que habían sido clasificados al año de edad como apego seguro se diferenciaban de los que fueron clasificados como apego inseguro por su superior: autocontrol, empatía, orientación de logro, dominancia e independencia (Oppenheim, Sagi y Lamb, 1989).

Esta continuidad entre el tipo de apego que los niños establecen en su primera infancia y el que manifiestan en edades posteriores podría explicarse en función de la estabilidad de las experiencias a partir de las cuales los construyen y de la estabilidad que pueden potenciar los modelos representacionales básicos que de ellas dependen. "Los modelos funcionales (working model) (...) influyen en la forma en que la persona construye su experiencia y cómo se comporta, pudiendo actuar como profecías que se cumplen automáticamente y ser por ello difíciles de cambiar una vez establecidos" (Ainsworth, 1993, p. 475).

Algunos investigadores han comenzado en los últimos años a aplicar los constructos de la teoría del apego a la conceptualización de las relaciones que los niños establecen con profesores, especialmente en la educación infantil (Howes y Hamilton, 1992; Skinner y Belmont, 1993), en los que se refleja que la disposición segura para el aprendizaje junto a adultos nuevos parece representar la continuación evolutiva del apego seguro en la primera infancia: a través de ambos debe obtenerse el equilibrio entre el establecimiento de relaciones seguras con adultos y la autonomía que permite interactuar con el mundo que rodea al niño, de forma que dicha interacción favorezca el desarrollo cognitivo.

En apoyo de la relación existente entre los modelos sociales básicos y la adaptación a la escuela infantil, cabe interpretar los resultados que hemos obtenidos en una investigación (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez, Andrés, 2000), con 85 niños y niñas de 3 a 6 años de Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid. En ella, hemos evaluado los modelos y expectativas básicos a partir de las respuestas dadas por los niños al pedirles que terminen una historia en la que un niño sufre un determinado problema (derrama la bebida de un vaso, tiene miedo al irse a dormir o se cae jugando en el parque) en presencia de sus padres. Los resultados reflejan que los niños que terminan las historias manifestando modelos seguros y empáticos expresan en la escuela una

superior competencia y empatía (percibida por el educador) que los niños con un modelo básico inseguro (de *evitación* o *desestructurado*). Los niños con modelo de *evitación* son los que más puntúan en los problemas relacionados con la pasividad y el aislamiento y los que menos puntúan de los tres grupos en conducta agresiva y antisocial. Y los niños con modelo *desorganizado* son los que más puntúan en conducta agresiva y antisocial y ocupan una posición intermedia en pasividad-aislamiento. Aunque las diferencias en estos dos factores no lleguen a ser estadísticamente significativas, sugieren que los problemas relacionados con los modelos inseguros de *evitación* y *desorganizado* pueden tener manifestaciones muy diferentes en las edades estudiadas tal como estas se manifiestan en la escuela infantil.

En esta misma investigación, hemos observado que los niños procedentes de familias en situación de exclusión social tienen en mayor grado los tres tipos de problemas detectados a través de la evaluación del educador (conductas agresivas y antisociales, evitación y aislamiento, y menor competencia y empatía); manifestando en la entrevista sobre expectativas básicas con menor frecuencia un modelo seguro, y con bastante más frecuencia un modelo *desorganizado*, que los niños del grupo de contraste. Resultado que sugiere que los problemas de desestructuración producidos por la exclusión social que viven sus familias, podrían estar transmitiéndose a los niños a través de modelos básicos caracterizados por la inseguridad y la desestructuración. La dificultad para superar esta primera tarea evolutiva podría estar influyendo en las diferencias observadas entre ambos grupos (desventaja y contraste) en las dos competencias siguientes: la capacidad para realizar tareas con otros adultos fuera del entorno familiar y la capacidad para relacionarse con compañeros; reproduciéndose así en los niños la exclusión social sufrida por sus padres.

En función de lo expuesto en el apartado anterior, no sorprende la estrecha relación que parece existir entre el maltrato (sufrido en la infancia o ejercido en la vida adulta) y problemas en el establecimiento de la relación de apego y en los modelos y expectativas básicos que a partir de dicha relación se establecen (Egeland y Sroufe, 1981; Main, Kaplan y Cassidy, 1985). Se resumen a continuación algunos de los resultados obtenidos en este tipo de estudios.

Crittenden y DiLalla (1988), estudiando el desarrollo de los niños maltratados durante su *segundo año de vida*, encontraron dos esquemas diferentes de respuesta: 1) negativo, de resistencia; 2) complaciente (de forma compulsiva). Encontraron, además, importantes diferencias en el cociente intelectual de los niños que los manifestaban. La conducta de resistencia era emitida por niños que obtenían en pruebas de cociente intelectual puntuaciones significativamente inferiores a las de los niños no maltratados. Mientras que sucedía lo contrario en el grupo de niños que daban respuestas complacientes, sus puntuaciones en las pruebas de cociente intelectual eran superiores a las del grupo de control. Es muy probable que la conducta complaciente observada logre evitar el maltrato activo mucho más que la conducta de resistencia (que probablemente lo aumentará). A largo plazo, sin embargo, la conducta complaciente puede tener consecuencias muy negativas al provocar:

- 1) una actitud de hipervigilancia (con el riesgo de malinterpretar sistemáticamente la conducta social de los demás);
- 2) graves problemas emocionales debido a la inhibición generalizada de las propias emociones;
- 3) un modelo representacional de uno mismo como aceptable solamente cuando es complaciente con los demás; y
- 4) la imposibilidad de tener experiencias sociales que permitan corregir los problemas anteriormente expuestos (Crittenden y Ainsworth, 1989).

Por otra parte, Schneider-Rosen y Cichetti (1984) estudiaron, en una muestra de 37 niños maltratados y no maltratados de 19 meses de edad, la relación existente entre el tipo de apego y la capacidad para reconocerse en un espejo; capacidad que evaluaban al observar las respuestas de los niños al pintarles la nariz de rojo. Encontraron que el 74% de los niños no maltratados manifestaban una respuesta afectiva positiva ante dicha situación; mientras que el 78% de los niños maltratados manifestaban reacciones negativas o neutras. Resultados que los autores interpretan como reflejo de la influencia que el maltrato puede tener en:

- 1) el encubrimiento de los propios sentimientos; o,
- 2) en vivir cualquier situación nueva de forma básicamente negativa (Cichetti, 1987, p. 842). Observaron, por otra parte, diferencias significativas entre ambos grupos en la interacción entre lo cognitivo y lo afectivo. La capacidad para reconocerse estaba estrechamente relacionada con el apego seguro entre los niños no maltratados; a diferencia de lo que sucedía en los niños maltratados, en los que no se observaba dicha relación. Los autores concluyen que el maltrato

puede estimular en dichos niños formas distintas de adaptación a un entorno que también resulta radicalmente diferente.

En una segunda investigación (Cichetti y Beeghly, 1987) investigaron en niños de 30 meses (maltratados activamente y no maltratados) el lenguaje sobre estados internos que utilizaban al interactuar con sus madres (observado en el laboratorio y a través de la evaluación realizada por la madre). Aunque no existían diferencias en el vocabulario que podían comprender, los niños maltratados utilizaban proporcionalmente menos palabras sobre estados internos, mostraban menos diferenciación en sus atribuciones (que solían centrar más en el contexto externo), utilizaban menos expresiones sobre estados fisiológicos (hambre, sed, sueño...) y menos expresiones sobre estados afectivos negativos (enfado, disgusto...). Conductas que recuerdan al *esquema complaciente de adaptación al maltrato activo* descrito por Crittenden y Ainsworth (1989).

En una dirección similar a la de los resultados anteriormente expuestos, se orientan los obtenidos en nuestro entorno en un estudio longitudinal llevado a cabo de 1992 a 1994, con niños maltratados, acogidos en residencias de protección, cuya edad inicial oscilaba entre los 12 y los 24 meses (Díaz-Aguado, Dir., 1996), en el que observamos que :

- 1) la adquisición de un modelo social desorganizado se relaciona con la desestructuración del entorno en el que se encuentra el niño, y mejora sensiblemente cuando también mejora éste;
- 2) los niños que manifiestan *apego de evitación* hacia la educadora al año de edad también emiten conductas de evitación hacia otros niños. Como en los estudios longitudinales de Egeland y Sroufe, (1981), nuestras observaciones reflejan que el *apego de evitación* al año de edad se relaciona con un peor nivel de adaptación en los años siguientes.

3.2. El desarrollo de la autonomía y la motivación de eficacia como disposición para el aprendizaje

Con el término *motivación de eficacia* suele hacerse referencia a la motivación del niño por ser competente, por influir en el entorno que le rodea, a la motivación intrínseca por el logro; motivación que parece estar estrechamente relacionada con sus experiencias previas de aprendizaje y que desempeña un decisivo papel en su adaptación escolar (Cichetti et al., 1987; Harter y Zigler, 1974).

Cuando los esfuerzos de dominio independiente que realiza un niño le permiten conseguir sus objetivos y/o cuando los adultos significativos para él le manifiestan reconocimiento de forma consistente y adecuada, desarrolla una motivación intrínseca por la superación de las dificultades (que se convierten en alicientes para la actividad) e interioriza los mensajes positivos que ha recibido de los demás. Todo ello hace que el niño desarrolle su curiosidad, el deseo de aprender y la motivación de logro, y que se enfrente a las dificultades con seguridad y eficacia.

Se produce el proceso contrario al anteriormente descrito cuando los resultados que un niño obtiene en los intentos de dominio independiente suelen ser negativos o cuando los adultos le manifiestan con frecuencia rechazo o le atienden de forma muy inconsistente. Condiciones que hacen que el niño responda ante las dificultades en general, y al aprendizaje en particular, con ansiedad e ineficacia, al anticipar resultados negativos y carecer de pautas adecuadas de autorrefuerzo. Como consecuencia de dicho proceso, el niño suele ser en dichas situaciones muy dependiente de la aprobación de los demás (Harter, 1978; Cichetti et al., 1987; Díaz-Aguado, 2003).

A partir de los estudios sobre los efectos producidos por la privación social en preescolares (Balla y Zigler, 1975; Harter y Zigler, 1974; Harter, 1978), se postula que:

"Una historia de privación social aumenta la necesidad infantil de ser reforzado y atendido por los adultos así como la tendencia del niño a aproximarse a adultos no familiares. Esta necesidad de atención del adulto puede, a su vez, limitar la autonomía del niño para afrontar tareas evolutivas no sociales, y desarrollar la motivación de eficacia" (White, 1959).

La capacidad para relacionarse con nuevos adultos y la motivación de eficacia son componentes básicos de la capacidad de adaptación más allá del microsistema familiar; y resultan especialmente relevantes para la competencia escolar (Cichetti et al., 1987, p. 291). Hasta el punto de poderlos considerar como una de las principales causas de las dificultades de aprendizaje que suelen producirse en determinados alumnos, entre los que se encuentran los niños maltratados y también, aunque en menor grado, los alumnos procedentes de entornos en desventaja socio-cultural (Harter y Zigler, 1974).

Como se menciona con anterioridad, en la investigación realizada en la Comunidad de Madrid (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez y Andrés, 2000) , hemos observado que los niños de 2 a 6 años, de familias que viven graves situaciones de exclusión social, manifiestan en la escuela infantil dificultades en la interacción con tareas y educadores significativamente superiores a un grupo de contraste de la misma edad, de familias no excluidas. Estas dificultades se reflejan tanto en la conducta observada por el educador, "abandona las tareas a la mínima dificultad", "no suele terminar las cosas que empieza", "no sigue las instrucciones de forma adecuada para su edad", "no realiza preguntas que reflejan curiosidad", como en situaciones controladas filmadas en vídeo (problemas para concentrarse en la tarea y responder al adulto, necesidad de que éste intervenga con mayor frecuencia, menor motivación por la tarea, menos calidad en el producto final, inferior tendencia a responder al refuerzo final del adulto). Dificultades que pueden obstaculizar el aprendizaje escolar y en torno a las cuales convendría orientar la intervención preventiva. Conviene destacar también de los resultados de este trabajo, por su relevancia para el estudio que aquí se presenta, que la Escala de Conducta Observada por el Educador proporciona una información de gran validez; significativamente relacionada con el Registro directo de la Conducta filmada en vídeo y con los Modelos y Expectativas Básicas manifestados por los niños en una Entrevista individual.

Por otra parte, Aber y Allen (1987) han comprobado que los niños maltratados de 4 a 8 años difieren de los niños no maltratados, de la misma edad y estatus sociodemográfico (en desventaja), por tener más dificultades para aprender en compañía de nuevos adultos, aunque ambos grupos tengan más dificultades en este sentido que los niños de clase media. Dificultades que se reflejan en una superior dependencia de los adultos y en un inferior nivel de curiosidad por la tarea, que provoca un desempeño cognitivo también inferior. El hecho de que la dependencia e inseguridad del niño hacia el adulto obstaculice su motivación y rendimiento en la tarea sugiere, como hipótesis, que los problemas socio-emocionales de los niños maltratados podrían ser la causa de sus dificultades de aprendizaje y del retraso cognitivo detectado en algunos estudios (Aber et al, 1989).

La disposición segura para el aprendizaje junto a adultos nuevos parece representar la continuación evolutiva del apego seguro en la primera infancia, a través de ambos debe obtenerse el equilibrio entre el establecimiento de relaciones seguras con adultos nuevos y la autonomía que permite interactuar con el mundo que rodea al niño, de forma que dicha interacción favorezca el desarrollo cognitivo.

La relación existente entre la inseguridad del apego en la primera infancia y la dependencia de otros educadores en los años preescolares muestra que estamos empezando a identificar un importante proceso evolutivo que parece ser provocado por la historia de maltrato. Aunque las tareas evolutivas específicas cambian de la infancia a los primeros años de escolarización, el tema del equilibrio entre la conexión interpersonal y la exploración permanece similar. Conectar adecuadamente dichos temas es la esencia de la investigación sobre el desarrollo de los niños maltratados. (Cichetti, Carlson, Braunwarld y Aber, 1987, p. 293-294.).

3.3.El desarrollo de las relaciones con los iguales

3.3.1.El papel complementario de las relaciones con adultos y con iguales

La relación con los adultos y con los compañeros se desarrollan en estrecha interacción, cumplen funciones diferentes y ninguna puede sustituir totalmente a la otra (Díaz-Aguado, 1996). Con los adultos se produce el primer tipo de relación social como consecuencia del cual se adquiere la seguridad o inseguridad básica. Los compañeros comienzan a influir en el desarrollo un poco después y a través de complejas interacciones estimulan la adquisición de la independencia y el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas.

Los estudios experimentales realizados con primates reflejan que hay dos tipos de condiciones que inhiben las relaciones adecuadas con los compañeros (Suomi, 1979):

- 1) *Condiciones que resultan de una exposición funcionalmente insuficiente a los iguales:* cuando la cría no dispone de la madre como fuente de seguridad (porque ésta no existe o no puede cumplir adecuadamente dicho papel) o cuando hay demasiados estímulos amenazantes en el ambiente, las crías reclaman constantemente la presencia de la madre, a pesar de que ésta llegue incluso a maltratarlas activamente, y no pueden implicarse en relaciones duraderas con los compañeros.
- 2) *Condiciones que resultan de una exposición excesiva a los iguales:* cuando las crías son abandonadas por la madre e interactúan solo con compañeros, éstos tienden a sustituir a aquella

y la interacción suele quedar deteriorada, no apareciendo los repertorios sociales normales, especialmente los más sofisticados, a partir de los cuales se desarrolla la competencia social.

En resumen, para que la interacción con los compañeros se desenvuelva adecuadamente y permita desarrollar la competencia social es necesario que el niño haya desarrollado con anterioridad la seguridad que proporciona una correcta relación con adultos. Existen bastantes datos a favor de esta misma hipótesis en el caso de los seres humanos (Díaz-Aguado, 1986; Park y Waters, 1989). Leach (1972) observó, por ejemplo, que los preescolares cuya adaptación al grupo de iguales resultaba más difícil (eran menos sensibles e iniciaban menos contactos y cuando lo hacían no tenían éxito) se diferenciaban de los otros niños por tener una relación problemática con su madre, que coincide con las características del apego ambivalente, puesto que se pegaban a la madre pero rechazaban la interacción. Su madre también parecía rechazarles. Lieberman (1972) encontró que los niños cuyo apego fue calificado como seguro eran más sensibles a sus compañeros y participaban más en interacciones sociales prolongadas que los niños cuyo apego fue calificado como inseguro. En esta misma dirección se orientan los resultados obtenidos por Pastor (1981) con niños de 20 a 23 meses; al observar que los niños que manifestaban en la situación extraña un apego seguro, se comportaban en la interacción con otro niño de su edad de forma más activa y positiva; mientras que los niños con un apego de evitación, se comportaban de forma negativa; y los niños con apego de resistencia solían ignorar la mayoría de las aproximaciones realizadas por otros niños.

Una correcta interpretación de los resultados anteriormente expuestos exige recordar, como se resume al principio de este apartado, que las relaciones que un niño establece con sus iguales no son una copia o una simple extensión de las relaciones que establece con los adultos; sino que existen entre ambas importantes diferencias.

3.3.2.-La interacción entre iguales en la escuela infantil

Para poder valorar la interacción que un niño establece con otros niños durante los dos primeros años conviene tener en cuenta las diferencias evolutivas que en ella suelen producirse (Mueller y Silverman, 1989):

- 1) *Estadio uno: ausencia de relaciones.* Durante los primeros cinco meses los niños no se relacionan en absoluto con otros niños.
- 2) *Estadio dos: atención visual conjunta y estimulación de respuestas simples.* Entre los seis y los nueve meses aparecen los primeros indicios de comunicación entre iguales, que comienzan con el control de la atención visual. Mirar a otro niño es la primera forma de establecer contacto con él y una condición necesaria para hacerlo. Las primeras acciones coordinadas entre niños, que aparecen entre los 6 y los 12 meses, consisten en que uno de ellos emite una conducta social (vocalizar o señalar) mientras mira al otro niño, que responde de forma positiva.
- 3) *Estadio tres: compartir el espacio y compartir la actividad sobre los objetos.* Entre los 10 y los 15 meses los contactos con los otros niños son más intencionales. Y se centran generalmente en torno a juguetes. La observación de lo que otro niño hace con un objeto proporciona un modelo ideal de lo que se puede hacer con él, este es el origen de: las primeras disputas por objetos (que tendrían por tanto un carácter positivo) y del juego paralelo, un tiempo dedicado a estar juntos en un espacio compartido y realizando una actividad parecida, orientada hacia los objetos. De esta forma, el juego paralelo no refleja solo las limitaciones cognitivas de los niños, sino que representa la oportunidad de compartir con ellos una actividad (objetos y espacio), básica para interacciones progresivamente más complejas.
- 4) *Estadio cuatro: compartir el significado o el tema.* Entre los 18 meses y los tres años, a pesar de no dirigirse apenas comunicación, los niños desarrollan la capacidad de compartir el significado que dan a los objetos en el juego paralelo, su actividad con dichos objetos se hace bastante más parecida. Los episodios que lo reflejan con más claridad son: las disputas por los objetos, la imitación motora y los intercambios de objetos.

Desde la edad de tres años, y con más precisión a partir de los cuatro, la tendencia al comportamiento agresivo como forma predominante de relación social puede ser considerada como una condición de riesgo de desarrollar conductas violentas en edades posteriores. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que en edades anteriores la frecuencia de dichas conductas, sobre todo orientadas a resolver conflictos producidos por objetos, es relativamente frecuente en

todo tipo de niños. Resumimos a continuación cómo va evolucionado la conducta agresiva en la primera infancia, antes de que sea un indicador de riesgo social (Szegal, 1985):

- *Estadio I (6-12 meses), conducta preagresiva.* Aparecen los antecedentes de las conductas agresivas, que todavía no cabe considerar como tales.
- *Estadio II (12-18 meses), diferenciación primaria de la agresión.* Las conductas agresivas aparecen en el segundo año de vida y suelen estar orientadas a conseguir objetos, defenderse o a obtener atención. No se observan diferencias en función del género en la frecuencia ni en la forma de las conductas agresivas. La primera tendencia que surge en este sentido (sin llegar a ser estadísticamente significativa) es que los niños suelen iniciar interacciones agresivas con una frecuencia ligeramente superior a las niñas.
- *Estadio III (18-26 meses) formación de los esquemas individuales de agresión.* Se produce un considerable incremento de la frecuencia de conductas agresivas y se amplían sus formas, al manifestarse junto a las agresiones físicas de estadios anteriores las agresiones verbales. Casi la mitad de dichas agresiones se producen por conflictos centrados en objetos. Comienzan a observarse diferencias individuales en la utilización de la agresión para obtener atención o defenderse, en la tendencia a su desplazamiento o a imitar a modelos agresivos.
- *Estadio IV (26-33 meses) diferenciación secundaria de la agresión.* Se produce un nuevo incremento de la conducta agresiva aunque menos pronunciado que en la fase anterior. El momento de máxima frecuencia se sitúa en torno a los 30 meses. Los conflictos centrados en objetos ya no son tan frecuentes como motivo para agredir. Aparecen diferencias de género significativas. Los niños manifiestan más conductas agresivas y reciben más agresiones que las niñas. Los niños que agreden con más frecuencia reciben también con más frecuencia agresiones de sus compañeros. Aparecen las primeras manifestaciones de agresiones para defender a otros.
- *Estadio V (33-39 meses), internalización de la agresión.* Se produce un considerable descenso de la conducta agresiva, que pasa a ser sustituida en la mayoría de los niños por otras alternativas más positivas.

Para valorar el papel que los compañeros desempeñan en la socialización de la agresividad, conviene tener en cuenta un tipo especial de juego de gran relevancia en este sentido: el juego desordenado. Desde la perspectiva etológica se postula que dicho juego (descubierto con anterioridad en primates), que produce un alto nivel de activación, supone conductas como correr, saltar, reírse, empujarse y chillar; tiene como principal función la *socialización de la agresividad*. Los niños que no interactúan con iguales durante este período (que Blurton-Jones, 1967, ha calificado incluso de período crítico para este aspecto de la socialización) difícilmente la desarrollan después; y suelen ser tímidos, inseguros, incapaces de diferenciar entre el juego de lucha y la verdadera agresión y tienden a rechazar los juegos que suponen contacto físico o el más mínimo riesgo. Características que coinciden, en líneas generales, con las de los niños *aislados* (ignorados por sus compañeros). Los niños *rechazados* también suelen tener dificultades en el juego de lucha, al que responden de forma agresiva por confundirlo con la verdadera agresión (Pellegrini, 1987; Dodge et al., 1990).

Puede considerarse al juego desordenado como antecedente de otro tipo de juego, específico de los seres humanos, que desempeña también un importantísimo papel en la adquisición del repertorio conductual adulto: el *juego protagonizado*. En aquél se producen los primeros intercambios de papeles que son la base de éste último (Pellegrini, 1987). El juego protagonizado permite a los niños entrar en el mundo de los adultos, ensayar sus relaciones y de esa forma comprender sus normas y el significado de sus actividades (Elkonin, 1980). El juego proporciona así un contexto protegido que permite practicar en una situación imaginaria, evitando los riesgos que supondría comenzar dicha práctica en la vida real (Vandenberg, 1978)

Conviene tener en cuenta, además, que las estrategias sociales más sofisticadas (necesarias para cooperar, negociar e intercambiar) se desarrollan fundamentalmente en el contexto de las interacciones entre compañeros.

"El descubrimiento de la amistad es el paso más importante para el desarrollo del conocimiento social en la infancia. En la familia el niño tiene pocas oportunidades para intercambiar. Debe reconocer, aceptar y adaptarse a sus relaciones con padres y hermanos (...) Cuando el niño sale de ella descubre una amplia gama de opciones en la selección de

sus compañeros de juego y que puede negociar los vínculos y contextos sociales. Aprende también que sus iguales no le aceptan fácilmente. Tiene que convencerles de su méritos como compañero de juego y a veces tiene que anticipar y aceptar la exclusión" (Corsaro, 1981, p. 207).

Como sugiere Corsaro, los compañeros enseñan un importante principio social que difícilmente puede enseñar la familia: la estrecha *reciprocidad* que caracteriza a la mayoría de las relaciones sociales, la necesidad de dar para poder recibir.

3.3.3.-La interacción entre iguales en los niños maltratados

Pueden diferenciarse dos perspectivas en las investigaciones que estudian el desarrollo temprano de las relaciones con los compañeros en los niños maltratados. La mayoría de los estudios llevados a cabo sobre este tema postulan y encuentran continuidad entre la relación de apego y la relación con los iguales (George y Main, 1979; Main y George, 1985), continuidad que se suele explicar como consecuencia de los modelos internos adquiridos en la relación de apego. En otros estudios, por el contrario, se plantea una relativa independencia de ambas relaciones (Lewis y Schaeffer, 1981); así como la posibilidad de que el niño maltratado intente compensar con sus compañeros la privación que ha sufrido con sus padres (Jacobson, Tianen, Wille y Aytch, 1986).

Desde la perspectiva etológica se ha comprobado que la interacción con un compañero, especialmente si éste es algo menor de edad, puede compensar los efectos producidos por condiciones anteriores de privación social. La primera comprobación de este modelo fue realizada por Suomi y Harlow (1972) en primates. Colocaron a un grupo de crías *macacus rhesus* en situación de privación social total durante sus primeros seis meses de vida; condición que produjo las graves alteraciones comportamentales esperadas. El hecho de colocar entonces a estas crías junto a otras normales pero de tres meses menos de edad resultó ser una intervención especialmente eficaz para compensar los efectos de la privación inicial, ya que a los siete meses su conducta no se diferenciaba de la de sus iguales que no habían sufrido dicha privación.

El primer estudio realizado sobre apego y relación con los compañeros en niños maltratados es el de George y Main (1979) y se basa en la observación de dos grupos de 10 niños (de 1 a 3 años) maltratados (con abuso físico) y no maltratados (de similares características demográficas) durante sus interacciones con las educadoras y los compañeros en una escuela infantil. En dicho estudio se encuentra que los niños maltratados se diferencian de los no maltratados por: agredir físicamente a sus compañeros con más frecuencia; insultar y amenazar a las educadoras incluso agredirles físicamente o intentar hacerlo (conducta que nunca emiten los niños no maltratados); y manifestar con más frecuencia conductas de evitación tanto hacia los cuidadores como hacia los compañeros. Cuando éstos intentan aproximarse a ellos de forma positiva, los niños maltratados responden con conductas de aproximación-evitación e incluso de resistencia, similares a las que se observan en dichos niños en la situación extraña en relación a la figura de apego.

En una investigación posterior, Main y George (1985) observan las respuestas de 20 niños de 1 a 3 años de estatus socioeconómico bajo (10 no maltratados y 10 con abuso físico) ante el sufrimiento de otro niño. Situación a la que los niños del grupo de contraste responden simplemente con interés o con preocupación, empatía o tristeza; resultado similar al obtenido en investigaciones anteriores. Ninguno de los niños maltratados manifiesta preocupación ante el sufrimiento del compañero, algunos llegan incluso a reaccionar de forma negativa (con agresión física, miedo u hostilidad). Conducta que nunca manifiesta ninguno de los niños del grupo de contraste. Tres de los niños maltratados responden al compañero alternando agresiones físicas con intentos de consolarle. Esta tendencia a experimentar hostilidad ante el sufrimiento de los demás coincide con la observada en los padres que maltratan a sus hijos y podría representar un importante mediador en la transmisión inter-generacional del maltrato.

En una dirección similar se orientan los resultados obtenidos por Howes y Eldredge (1985) al estudiar las relaciones de contingencia entre las conductas de los iguales y las respuestas de un grupo de 18 niños (no maltratados, con abuso físico y con abandono) de 14 a 33 meses de edad, a través de la observación en condiciones naturales y en una situación controlada. En los que se encuentra que ante la agresión de otro niño, los niños maltratados suelen responder con agresión; mientras que los no maltratados responden llorando. Sólo los maltratados manifiestan resistencia ante las aproximaciones positivas de los compañeros. Y los que han sufrido maltrato físico activo

responden al sufrimiento de otro niño de forma agresiva; situación en la que los niños no maltratados responden con conductas prosociales. Los autores interpretan estas diferencias (observadas también en el estudio de Main y George, 1985), como el reflejo de la tendencia de los niños maltratados a reproducir el modelo de relación que mantienen con sus padres y el primer indicador de la transmisión intergeneracional del maltrato. Mueller y Silverman (1989) sugieren, como hipótesis alternativa, que el niño que ha sufrido abuso físico suele tener una tolerancia muy baja al estrés y a sus manifestaciones (que ha aprendido a inhibir). Las señales de sufrimiento de otro niño pueden evocarle su propio sufrimiento y al agredirle le trata como se trataría a sí mismo.

Lewis y Schaeffer (1981) postulan cierta independencia entre la relación con los adultos y la relación con los iguales. Y tratan de explicar los problemas que los niños maltratados tienen en éstas últimas no en relación a un modelo interno general, sino en función del escaso o inadecuado contacto que tienen con otros niños, debido al aislamiento que viven sus padres y/o al miedo generalizado que produce el maltrato. Para comprobar dicho modelo comparan la interacción que establecen un grupo de niños maltratados (activa y pasivamente) de 8 a 32 meses y un grupo de niños no maltratados. Encontrando como única diferencia significativa la menor frecuencia con que aquellos emiten conductas de tipo positivo hacia sus compañeros (ofrecer, compartir, mostrar, aceptar, dirigirse y seguir). Resultados que los autores interpretan como una prueba de que los niños maltratados puedan establecer relaciones positivas con sus iguales si se les proporcionan oportunidades adecuadas para ello, así como a favor de la relativa independencia de la relación que los niños establecen con adultos y con compañeros. Independencia que, en contra de lo que habitualmente se cree, permitiría intervenir con eficacia desde la escuela, favoreciendo el establecimiento de relaciones positivas, para reducir las consecuencias negativas originadas por el maltrato en la familia.

Referencias bibliográficas

- Aber J, Allen J.: Effects of maltreatment on young children's socioemotional development: An attachment theory perspective, *Developmental Psychology*, 1987, 23, 3, 406-414.
- Aber L, Allen J, Carlson V, Cichetti D. The effects of maltreatment on development during early childhood: recent studies and their theoretical, clinical and policy implications. En: Cichetti D, Carlson V. (1989) (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1989.
- Achenbach T, Edelbrock C. (1979) The child behavior profiles II. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1979 47, 223-233.
- Achenbach T.; Edelbrock C. *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry, 1983.
- Ainsworth M. Attachment and child abuse. En: Gerbner G, Ross C, Zigler E. (Eds.) *Child Abuse. An agenda for action*. New York: Oxford University Press, 1980.
- Ainsworth M. Some considerations regarding theory and assesment relevant to attachments beyond infancy. En: Greenber M, Cichetti D, Cummings M. (Eds.) *Attachment in the preschool years*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- Balla D, Zigler E. Preinstitutional social deprivation and responsiveness to social reinforcement in institutionalized retarded individuals: A Six-Year follow-up study. *American Journal of Mental Deficiency*, 1975, 80M, 228, 230.
- Blurton-Jones N. (1967) An ethological study of some aspects of social behaviour of children in nursery school. En: Morris, D. (Ed). *Primates Ethology*, Weidenfeld & Nicholson, 1967.
- Bowlby J. *La pérdida afectiva*. Barcelona: Paidós, 1992. Fecha de la primera edición en inglés 1980.
- Bowlby J. Attachment and Loss: Retrospect and prospect: *American Journal off Ortho-Psychiatry*, 1982, 52 (4), 664-678.
- Cichetti D. How research on child maltreatment has informed the study of child development: perspectives from developmental psychopathology. En: Cichetti D, Carlson V. (Eds.) (1989). *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1989.
- Cichetti D, Beeghly M. (Eds): *The development of the self during the transition from infancy trough the preeschool years*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- Cichetti D, Carlson V, Braunwald K, Aber L. The sequelae of child maltreatment. En: Gelles R, Lancaster J. (Eds.) *Child Abuse and Neglect*. New York: Aldison, 1987.
- Claussen A, Crittenden P. Physical and psychological maltreatment: relations among types of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 1991, 15, 5-18.

- Conger R, Burgess R, Barrett C. Child abuse related to life change and perceptions of illness. *Family Coordinator*, 1979, 28, 73-78.
- Corsaro W. Friendship in the nursery school: Social organization in a peer environment. En: Asher S, Gottman J. (Eds.) *The development of children's friendship*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Crittenden P. Children's strategies for coping with adverse home environments. *Child Abuse and Neglect*, 1992, 16, 329-343.
- Crittenden P. Research on maltreating families. Implications for intervention. En: Briere J, Berliner L, Bulkley J, Jenny C, Reid T. (Eds.) *The APSAC handbook of child maltreatment*. Oaks, CA.: Sage, 1996
- Crittenden P, Ainsworth M. Child maltreatment and attachment theory. En: Cichetti D, Carlson V. (Eds.) (1989) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1989.
- Crittenden P, Dilalla D. (1988) Compulsive compliance: The development of an inhibitory coping strategy in infancy, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1988, 16, 585-599.
- Díaz-Aguado, M. J. *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. C.I.D.E. Madrid, 1986.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.): *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, 1995.
- Díaz-Aguado, M.J. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide, 1996.
- Díaz-Aguado, M.J. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide, 2003.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. 4 libros, 2 vídeos. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.
- Díaz-Aguado, M.J. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide, 2003.
- Díaz-Aguado M.J., Martínez Arias R, Martínez B. Andrés T. *El origen de la integración social y la tolerancia en niños de dos a seis años*. Madrid: Consejo Económico y Social, 2000.
- Díaz-Aguado M.J., Martínez Arias R, Varona B. et al. *Niños en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela*. Madrid. Comunidad Autónoma de Madrid, 1996.
- Díaz-Aguado M.J., Martínez Arias R, Varona B et al. *La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento. Un instrumento para la detección en niños y niñas de tres a seis años a través de la escuela*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 2000.
- Díaz-Aguado M.J, Martínez Arias R, Martínez B, Andrés T. *El origen de la integración social y la tolerancia en niños de dos a seis años*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid, 2000.
- Díaz-Aguado M.J, Segura M.P, Royo P. *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados*. Ministerio de Asuntos Sociales, 1996.
- Egeland B, Erickson M. Psychological unavailable caregiving. En: Brassard M, Germain R, Hart S. (Eds.) *Psychological maltreatment of children and youth*. New York: Pergamon Press, 1987.
- Egeland B, Jacobitz D, Sroufe A. Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, 1988, 59, 1080-1088.
- Egeland B, Erickson M. (1987) Psychological unavailable caregiving. En: Brassard M, Germain R, Hart S. (Eds.) *Psychological maltreatment of children and youth*. New York: Pergamon Press.
- Egeland B, Sroufe A. Developmental sequelae of maltreatment in infancy. En: Rizley, R.; Cichetti, D. (Eds.) *New Directions for Child Development. Developmental Perspectives on Child Maltreatment*. San Francisco: Jossey Bass, 1981,
- Everson M, Hunter W, Runyan D, et al. Maternal support following disclosure of incest. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1989, 59, 197-207.
- Finkelhor, D. Victimología infantil. En Sanmartín J. (1999) (Ed.) *Violencia contra niños*. Madrid: Ariel, 1999.
- Finkelhor D, Kendall-Tackett K. A developmental perspective on the childhood impact of crime, abuse and violent victimization. En: Cichetti D, Toth S. (Eds.) *Developmental perspectives on trauma*. New York: Plenum, 1997.
- Garbarino J, Guttman D, Seeley J.: *The psychological battered child*. London: Jossey Bass, 1986.

- George C, Main M. Social interactions of young abused children. *Child Development*, 1979, 50, 306-318.
- Golombock S, Fivush R. *Gender development*. New York: Cambridge University Press, 1994
- Gracia E, Musitu G. *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, 1993.
- Hart S, Germain R, Brassard M. The challenge: to better understand and combat psychological maltreatment of children and youth. En: Brrassard M, Germain R, Hart S. (Eds.) *Psychological maltreatment of children and youth*. New York: Pergamon Press, 1987.
- Harter S. Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 1978, 21, 34-64.
- Harter S, Ziler E. The assesment of effectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 169-180.
- Howes C, Eldredge R. Responses of abused, neglected and non-maltreated children to the behaviors of their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1985, 6, 261-270.
- Howes C, Hamilton C. Children´s relationships with caregivers: mothers and child care teachers. *Child Development*, 1992, 63, 859-866
- Jacobson J, Tianen R, Wille D, Aytch D. : Infant-mother attachment and early peer relations: The assessment of behavior in an interactive context. En: Mueller E, Cooper C. (Eds.) *Process and outcome in peer relations*. New York: Academic Press, 1986.
- Kauffman J, Zigler E. Do abused children become abusive parents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1987, 57, 186-192.
- Kauffman J, Zigler E. The intergenerational transmission of child abuse. En: Cichetti D, Carlson V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Prees, 1989.
- Kempe R. & Kempe C. *Child abuse*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979. Traducción al castellano en Morata.
- Levine M, Doherty E. Professional issues. The fifth amendment and therapeutic requirements to admit abuse. Special Issue: Physical child abuse. *Criminal, justice and behavior*, 1991, vol 18(1), 98-112.
- Lewis M, Schaeffer S. Peer behavior and mather-infant interaction. En: Lewis M, Schaeffer S. (Eds.) *The uncommon child*. New York : Plenum, 1981.
- Main M, George C. Responses of abused and disavantaged toddlers to distress in agemates. *Developmental Psychology*, 1985, 21, 407-412.
- Main M, Kaplan B, Cassidy J. Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. En Bretherton,I.; Waters,E. (Eds.) *Growing points in attachment theory and research. Society for Reseach in Child Development Monographs* 1985, 50, (2 serial no. 209).
- National Center on Child Abuse and Neglect: *Study findings: National Study of the Incidence and Severity of Child Abuse and Neglect*. Washington: U.S. Government Printed Office, 1981.
- Oppenheim D, Sagi A, Lamb M. Infant adult attachment on the kibbutz and their relation to socioemotional development four years later. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, 1989, 92-106.
- Pierrehumbert B, Iannotti R, Cummings M. Mother infant attachment, development of social competencies and beliefs of self-responsibility, *Archives de Psychologie*, 1985, 53, 363-374.
- Pynoos R, Nader K. Children who witness the sexual assault of their mothers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychaitry*, 1988, 27, 567-572.
- Pynoos R, Steinberg A, Wraith R. A developmental model of chilhood traumatic stress. En: Cichetti D.; Cohen,D. (Eds.) *Manual of Developmental Psychopathology. vol.2*. New York: Wiley, 1995.
- Russell A, Trainor C. *Trends in child abuse and neglect. A national perspective*. Denver, CO: American Humane Association, 1984.
- Saarni C. Socialization of emotion. En: Lewis,M.; Haviland,M. (Eds.) *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press, 1993.
- Schneider-Rosen K, Cichetti D. The relationship between affect and cognition in maltreated infants: Quality of attachment and the development of visual self-recognition. *Child Development*, 1984, 55, 648-658.
- Schloesser P, Pierpont J, Poertener J. Active surveillance of child abuse fatalities. *Child Abuse and Neglect*, 1992, 16 (1), 3-10.

Skinner, E. Belmont, M. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 1993, 85, 571-581.

White R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 1959, 66, 297-323.

Wolfe V, Wolfe D. Child abuse and neglect. En: Mash E. & Terdal D. (Eds.). *Behavioral assesment of childhood disorders*. New York: Guilford Press, 1988.

Wolfe D.A, Fairbank J, Kelly, J.A.; Bradlyn A.S. Child abusive parents psychological responses to stressful and nonstressful behavior in children. *Behavior Assessment*, 1983, 5, 363-371.

Índice

1. Introducción
2. Definición
3. Diagnóstico y detección
4. Epidemiología
5. Etiología
6. Atención al abuso sexual infantil

Introducción

El abuso sexual infantil es un problema que ha existido desde siempre, en todas las culturas y sociedades, que interfiere en el desarrollo evolutivo del niño que lo padece y puede dejar secuelas, que no siempre remiten con el tiempo. Es evidente la importancia tanto de la detección precoz del abuso como de la intervención, pues, si bien no todos los niños abusados van a necesitar tratamiento, todos necesitan ayuda.

Los abusos sexuales adquieren formas en las que no existe contacto físico, además de formas como la explotación sexual, el turismo sexual con menores, la pornografía infantil y tampoco podemos ignorar la utilización perversa por parte de padres del abuso sexual con alegaciones falsas en casos de separación y divorcio.

En el abuso sexual nos encontramos con múltiples tipos de agresores y víctimas así como de contextos maltratantes.

Cualquier niño de cualquier edad y clase social puede ser víctima de abusos sexuales que en la mayoría de los casos no se va a tratar de actos físicamente violentos, ya que el agresor se sirve de promesas o amenazas para implicar a la víctima.

En torno al abuso sexual existen falsas creencias que contribuyen a ocultar el problema y tranquilizar a quienes no desean afrontarlo. (Tabla 1)

Tabla 1. Falsas creencias en torno al Abuso Sexual

FALSO	VERDADERO
Los abusos sexuales son infrecuentes.	En torno a un 23% de niñas y un 15% de niños son víctimas de abusos.
Se dan en niñas, pero no en niños.	Afectan más a las niñas, pero los niños también los sufren.
Hoy se dan más abusos que antes.	Han existido en todas las épocas. Hoy sí existe una mayor conciencia y sensibilización al respecto.
Los agresores son normalmente enfermos psiquiátricos o viejos verdes.	La mayoría de los abusos los cometen sujetos aparentemente normales, aunque no poseen valores sociales o no saben controlar sus impulsos.
Sólo ocurren en ambientes especiales (pobreza, baja cultura) y situaciones especiales (callejones oscuros y por la noche).	Están presentes en todas las clases sociales y ambientes, aunque sí son más probables en situaciones de hacinamiento o si existe un clima de violencia familiar. Pueden ocurrir en cualquier lugar y momento.
Los niños no dicen la verdad cuando cuentan que han sufrido abuso sexual.	Los niños casi nunca mienten cuando dicen haber sufrido abusos.
Las víctimas son normalmente chicas jóvenes que visten seductoramente o niñas que se lo buscan.	El abuso sexual puede ocurrirle a cualquiera, independientemente de la edad, sexo o forma de vestir.
Si los abusos ocurrieran en nuestro entorno, nos enteraríamos.	Muchas veces, las personas que sufren abusos tienden a ocultarlo por vergüenza o miedo.
Los abusos sexuales van casi siempre asociados a la violencia física.	El agresor no emplea siempre la violencia. En muchos casos utiliza la persuasión o el engaño.

FALSO	VERDADERO
Si la madre de un niño se entera de que éste es objeto de abusos sexuales, no lo permitirá y lo denunciará.	No es infrecuente que las madres reaccionen ocultando los hechos, sobre todo si el agresor es un familiar.
Los menores pueden evitarlo.	Esto es verdad en algunos casos, pero en otros muchos les coge por sorpresa, no saben lo que está pasando, les engañan o les amenazan.
Los efectos son casi siempre muy graves.	No siempre es así.

2. Definición

Existen muchas definiciones de abuso sexual, entre ellas destacamos tres:

- *Los contactos sexuales e interacciones entre un niño y un adulto, cuando el adulto (agresor) usa al niño para estimularse sexualmente él mismo o a otra persona. El abuso sexual puede también ser cometido por una persona menor de 18 años, cuando esta es significativamente mayor que el niño (la víctima) o cuando está (el agresor) en una posición de poder o control sobre otro menor.* (National Center of Child Abuse and Neglect, 1978).
- *La utilización del niño por parte de un adulto con vistas a la obtención de placer o beneficios económicos* (Council of Scientific Affairs of AMA. AMA diagnostic and treatment guidelines concerning child abuse and neglect. JAMA, 1985; 254:796-800)
- *La participación de niños y/o adolescentes, dependientes e inmaduros, en actividades sexuales que no están en condiciones de comprender, que son inapropiadas a su edad y a su desarrollo psicosexual, para las cuales son incapaces de dar un consentimiento informado, o que han sufrido presionados por violencia, seducción, amenazas o engaños, o que transgrede los tabúes y las reglas familiares y sociales* (Kempe H, Helfer RE, 1978).

Otras definiciones hacen hincapié en las diferencias de edad entre víctima y agresor. Así Finkelhor y Hotaling propusieron que el contacto sexual es abusivo si:

1. El agresor es ≥ 5 años mayor que la víctima que es $<$ de 13 años, o si el agresor es ≥ 10 años que la víctima que es \geq de 13 años.
2. El contacto sexual se realiza mediante el uso de fuerza o amenaza, mientras que la víctima está indefensa o inconsciente, o a través de abuso de autoridad, sin importar la diferencia de edad.

En líneas generales, cualquier definición es válida siempre que incluya tres criterios fundamentales:

- Coerción
- Asimetría de edad
- Tipos de conducta de abuso sexual

Las conductas que conllevan abuso sexual son múltiples, pero es conveniente conocerlas para que la aproximación diagnóstica se realice de la forma más precisa.

Los tipos de abuso sexual infantil, no se limitan a conductas en que exista contacto físico entre el agresor y la víctima, sino que el concepto emplea múltiples conductas por parte del agresor. (Tabla 2)

Tabla 2. Tipos de conducta de abuso sexual

Conductas físicas	Con Contacto	Violación Penetración (vaginal, anal, bucal) Tocamientos Actos sexuales con animales
	Sin Contacto	Propuestas verbales Obligar a ver actos sexuales Exhibicionismo Falsas alegaciones
Explotación sexual	Implicar a menores en pornografía Promover la prostitución Infantil Turismo Sexual	
Culturales	Mutilación Genital Femenina Casamiento de niños	
Omisión	Consentimiento Pasivo No atender las necesidades de protección	

Es necesario manejar también los conceptos que se tienen sobre el abuso sexual, en otros ámbitos como el de la justicia

Agresión sexual: consiste en el acceso carnal por vía vaginal, anal o bucal, o introducción de objetos por alguna de las dos primeras, siendo el responsable castigado como reo de violación.

Abuso sexual: acto no violento, pero no consentido o con consentimiento viciado: menores de 13 años, privados de sentido o trastornados mentalmente.

Acoso sexual: solicitud de favores sexuales por parte de alguien que tiene una posición preeminente respecto de la víctima.

Exhibicionismo y provocación sexual: ejecutar o hacer ejecutar actos de exhibición obscena, o difundir, vender o exhibir material pornográfico a menores de edad o incapaces.

Prostitución y corrupción de menores: inducir, promover o favorecer la prostitución de persona menor de edad o incapacitada.

3. Diagnóstico y detección

En la detección del abuso sexual, es muy importante que conozcamos aquellos signos o síntomas, físicos y comportamentales, que nos van a indicar que se esta llevando a cabo algún tipo de abuso y nos permita actuar lo antes posible (Tabla 3).

Cuando un niño es víctima de abuso sexual, lo puede comunicar con palabras, pero también puede expresarlo con cambios en su conducta o actitud, siendo necesario en ambos casos creer al niño, hacerle ver que el único responsable es el agresor y hacerle sentir seguro y protegido frente al agresor y la repetición de los abusos.

Tabla 3. Indicadores de abuso sexual

Físicos	Traumas físicos	Dificultad para caminar o sentarse Irritación en área ano-genital: dolores, picazón, hemorragias, magulladuras esgarros, hinchazón...	
	Infecciones	Zona genital Tracto urinario Enfermedades venéreas	
	Presencia de esperma Embarazo Dificultades manifiestas en defecación Enuresis o encopresis		
Comportamentales	Sexuales	Conductas sexuales	Masturbación excesiva Interacción sexual con iguales Agresiones sexuales a otros niños más pequeños Conductas sexuales con adultos Conductas seductivas repetidas Promiscuidad
		Conocimientos sexuales	Temas como: penetración digital, erección, eyaculación, cunnilingus, fellatio o que es lo que se siente durante la penetración...
		Afirmaciones sexuales	Claras e inapropiadas
	No sexuales	Desórdenes funcionales	Problemas de sueño : pesadillas, miedo a la oscuridad, hablar durmiendo Enuresis y encopresis Desórdenes del apetito Estreñimiento mantenido y repentino con dolor
		Problemas emocionales	Depresión Ansiedad Retraimiento Fantasías excesivas Conductas regresivas Falta de control emocional Fobias repetidas y variadas Problemas psicossomáticos Labilidad afectiva
		Problemas conductuales	Agresiones Fugas Conductas delictivas Uso de alcohol y drogas Conductas autodestructivas Intentos de suicidio
		Problemas de desarrollo cognitivo	Retrasos en el habla Problemas de atención y concentración Disminución de rendimiento académico Retraimiento Retrasos en el crecimiento Accidentes frecuentes Psicomotricidad lenta o hiperactividad
		Problemas afectivos	Culpa Vergüenza

Es importante que tengamos en cuenta los factores de riesgo de los niños, para poder trabajar en la prevención del abuso (tabla 4).

Tabla 4. Factores de riesgo que hacen a los niños más vulnerables

Factores de riesgo que hacen a los niños más vulnerables	
Género	Las niñas tienden a ser más vulnerables que los niños. Puede que el abuso de niños se denuncie menos por la implicación de la homosexualidad, normas culturales que encuentran el sexo entre niño/mujer adulta como normal y la tendencia de los hombres a no explicar <i>problemas personales</i>
Edad	Las edades entre 8 y 12 años parecen tener más riesgo. Puede ser porque han desarrollado suficientemente para permitir la penetración y son lo suficientemente conscientes para persuadirlos a participar - mientras las más jóvenes son más vulnerables a la coerción. Sin embargo, el abuso sexual ha sido identificado en casos de bebés de seis meses
Clase social	En el pasado se mantenía que el abuso sexual era más común en familias pobres y de clases socioeconómicas bajas que sería el simple resultado de la vigilancia a las <i>familias con problemas</i> Los datos recientes no demuestran diferencias significativas atribuibles a la clase social
Grupos étnicos	No se ha encontrado relación entre el riesgo de abuso sexual y grupo étnico. Debemos tener en cuenta las cuestiones del imperialismo y la explotación de los países del tercer mundo. En los países del Pacífico y en Sudamérica el comercio de prostitución infantil que florece hace especialmente vulnerable a los menores. También existe preocupación sobre las comunidades étnicas muy patriarcales y exclusivas, en que es difícil buscar ayuda para un niño abusado
Aislamiento social	El aislamiento social pone en riesgo a los niños por dos razones principales. 1. Las familias, instituciones y comunidades que mantienen un nivel alto de separación o exclusión dan más oportunidades de abuso, ya que reducen la posibilidad de que la actividad sexual sea observada. 2. Reduce las oportunidades para que el niño u otros miembros de la familia/comunidad busquen ayuda, porque les falta contacto con el mundo y por las fuertes sanciones que mantienen contra la deslealtad
Ausencia o falta de disponibilidad de los padres	Incluye situaciones en que un padre (normalmente una madre) está ausente (p.e. trabajando) o no está disponible (p.e. enfermedad o alcoholismo). Esto da más oportunidades para el abuso y reduce las posibilidades de la criatura para pedir ayuda
Relación pobre entre padres e hijos	El padre que tiene una relación pobre con el niño, esto le hace vulnerable por las razones descritas anteriormente. En los casos de abuso extrafamiliar, los niños son más vulnerables si buscan afecto y atención de forasteros, porque no lo reciben en casa
Conflicto entre los padres	Los padres que tienen conflictos, los niños pueden ser más vulnerables porque esta dinámica disfuncional puede servir de <i>gatillo</i> y reducir la posibilidad de que busque ayuda. La separación de los padres también ofrece la oportunidad de abuso durante las visitas
Padrastrros	Los tabúes usuales se aplican igual en el caso de padrastrros. Se ha teorizado que los padrastrros tienen menos inhibiciones contra el contacto incestuoso porque no han tenido el lazo que surge cuando el niño es pequeño
Abuso sexual previo	Los niños que ya han sido abusado sexualmente aprenden a comportarse de una forma <i>sexualizada</i> que los que abusan interpretan como una invitación
Familias represivas o valores subculturales	Las familias y subculturas que tienen puntos de vista represivos sobre la sexualidad - en que no se habla del sexo y a los niños los mantienen ignorantes - crean un riesgo ya que les faltan los conocimientos para reconocer de que están siendo abusados y les faltan medios para pedir ayuda. Además, los hombres en estas situaciones pueden creer que es mejor satisfacer sus necesidades sexuales dentro de la familia o comunidad que ser <i>infiel</i>

4. Epidemiología

Es importante que todo profesional sepa que según las últimas investigaciones:

- Los abusos sexuales existen en una de cada cuatro niñas y en uno de cada seis niños.
- Todos los niveles sociales, económicos y culturales tienen entre sus miembros a agresores sexuales que aparentemente son normales y que es en el entorno familiar donde se producen la mayoría de los abusos.
- Que el 50% de los abusadores sexuales mayores han llevado a cabo sus primeras conductas cuando tenían menos de 16 años.
- Los agresores suelen estar casados y habitualmente son *familiares* (padres, hermanos mayores, tíos, etc.) o *allegados* (profesores, tutores, vecinos, etc.) de la víctima, lo que les permite un fácil acceso al niño, con quien suelen tener una relación de confianza anterior al incidente sexual. En estos casos, las situaciones de abuso son más duraderas en el tiempo, no llega a darse la penetración y no suelen plantearse conductas de violencia física ni amenazas de ejercerla.
- El incesto padre-hija es el más traumático por lo que supone de disolución de los vínculos familiares más básicos.
- Sólo en una pequeña parte (del 15% al 35% del total) el agresor es un completo *desconocido* para la víctima. En este tipo de casos, el abuso se da en ocasiones aisladas y puede estar ligado a conductas violentas o amenazas de ellas, al menos en un 10%-15% de los casos.
- No llega a darse habitualmente la violencia física ya que los factores que más frecuentemente suelen ponerla en marcha -la resistencia física y la capacidad de identificación del agresor por parte de la víctima- no suelen estar presentes a causa de la edad del menor.
- Aproximadamente 20 chicas de cada cien y 10 chicos de cada cien sufren algún tipo de abuso sexual antes de los 17 años.
- Casi la mitad de las personas que sufren abusos los sufren más de una vez. En bastantes casos varias veces.
- No existen indicios de que la prevalencia del abuso sexual esté aumentando; si bien puede que la incidencia sea mayor derivada del incremento de factores de riesgo: divorcios, padres adoptivos-padrastros, trabajo de la madre fuera del hogar, "canguros", etc.
- En España, la única investigación existente sobre datos de prevalencia encontró un 19 por ciento de la población adulta con antecedentes de haber sufrido abusos sexuales en la infancia (15 por ciento de los varones, 22 por cien mujeres), siendo las niñas entre los 11 y 12 años la población de mayor riesgo
- El registro de casos del ámbito sanitario de la Comunidad de Madrid ha recibido desde el 1 de enero de 1999 a 31 de diciembre de 2002, 1445 notificaciones, de las que 378 corresponden a abuso sexual.
- Los datos epidemiológicos indican que no existen características familiares y demográficas que puedan ser excluidas para la identificación del abuso sexual, si bien existen factores de riesgo como niñas más que niños, edad preadolescentes y adolescentes de pocos años, tener padrastro, no vivir con los padres biológicos, madre con problemas psicológicos, crianza inadecuada, presenciar conflictos familiares, circunstancias que deben considerarse en el diagnóstico.
- Otra forma de abuso sexual es el turismo sexual. Adultos de países desarrollados, con leyes y costumbres sociales no permisivas para las relaciones sexuales con niños, se trasladan a otros países en los que la pobreza obliga a comercializar a los niños con sus cuerpos.

5. Etiología

Los abusadores son personas con apariencia normal, de estilo convencional, de inteligencia media y no psicóticos. La aparente normalidad es la característica más señalada; si bien suelen presentar rasgos marcados de neuroticismo e introversión, así como de inmadurez (en forma de infantilismo, por ejemplo). No obstante, la pedofilia puede aparecer junto con otra parafilia -el exhibicionismo, por ejemplo- y estar asociada a otros trastornos, como el alcoholismo o la personalidad antisocial. No es infrecuente una relación entre la pedofilia y la personalidad obsesiva. Desde una perspectiva psicopatológica, en uno y otro caso los pensamientos intrusivos -acompañados de un fuerte impulso a la acción- son causantes de malestar, que

puede eliminarse o reducirse mediante la conducta compulsiva.

Los abusadores son fundamentalmente de dos tipos:

a) *Primarios*

Se trata de sujetos con una orientación sexual dirigida primariamente a niños, sin apenas interés por los adultos, y con conductas compulsivas no mediatizadas por situaciones de estrés. Generalmente poseen un campo limitado de intereses y actividades, lo cual les lleva a menudo a una existencia solitaria. A veces cuentan con ciertas estrategias de atracción (simpatía personal, comportamientos infantiles, sintonía con los intereses de los niños, entrega de regalos, etc.)

Desde una perspectiva cognitiva, los pedófilos consideran sus conductas sexuales apropiadas y las planifican con antelación. No son infrecuentes en estos casos algunas distorsiones cognitivas, como atribuir la conducta a la seducción de los menores o considerar que este tipo de comportamientos son una forma de educación sexual adecuada para los niños. Por ello, no presentan sentimientos reales de culpa o vergüenza por sus actividades pedofílicas.

Los pedófilos primarios pueden mostrar una fobia o rechazo al sexo en las relaciones con mujeres e incluso una cierta aversión a las características sexuales secundarias de las mujeres adultas, como el desarrollo de los senos, el vello en el pubis, etc. Los niños, al no “exigir” condiciones completas de virilidad y potencia en la relación, “*permiten*” al pedófilo realizar un tipo de acto sexual pobre e incompleto. Estos elementos autoafirman al agresor en una supuesta hipersexualidad, que, sin embargo, es primaria y regresiva.

El origen de esta tendencia anómala puede estar relacionado con el aprendizaje de actitudes extremas negativas hacia la sexualidad o con el abuso sexual sufrido en la infancia, así como con sentimientos de inferioridad o con la incapacidad para establecer relaciones sociales y heterosexuales normales. A su vez, la repetición reiterada de masturbaciones acompañadas de fantasías pedofílicas tiende a mantener este trastorno.

b) *Secundarios o situacionales*

Son personas que tienen contactos sexuales aislados con niños, y éstos son reflejo de una situación de soledad o estrés. Las conductas habituales de estos sujetos son relaciones sexuales con adultos, normalmente heterosexuales, aunque suelen aparecer alteraciones en el curso de éstas, como impotencia ocasional, falta de deseo y algún tipo de tensión o conflicto con sus parejas.

A nivel cognitivo, suelen percibir este tipo de conductas como anómalas y las ejecutan de forma episódica e impulsiva más que de un modo premeditado y persistente. No es por ello infrecuente la aparición posterior de intensos sentimientos de culpa y vergüenza.

Las conductas de abuso pueden ser un medio de compensar la autoestima deficiente del sujeto o de dar rienda suelta a una hostilidad que no puede liberarse por otras vías. Las situaciones de estrés, así como el consumo excesivo de alcohol o drogas, pueden intensificar, a modo de desencadenantes, este tipo de conductas. En la tabla 5 podemos ver un resumen de los motivos que pueden llevar a un adulto a abusar de un niño según las distintas teorías explicativas

Tabla 5. Por qué los adultos abusan de los niños

Por qué los adultos abusan de los niños	
Predisposiciones emocionales y psicológicas	Los abusadores encuentran a los niños atractivos por su falta de poder, inmadurez y sumisión Los abusadores repiten el abuso que sufrieron para recuperar su autoestima, se identifican con el agresor y consiguen recompensa por actuar como ellos Socialización de los hombres para dominar
Excitación sexual con los menores	Algunos individuos desarrollan excitación sexual con menores, a través del condicionamiento cuando son pequeños, modelos de sus primeras experiencias, anormalidades hormonales, mala atribución de la excitación o sociabilización a través de pornografía infantil o anuncios

Por qué los adultos abusan de los niños	
Factores que inhiben la relación sexual de adulto a adulto	Los abusadores tienen dificultad en relacionarse sexualmente con adultos Los abusadores tienen una habilidad social poco adecuada y por eso tiene dificultad en encontrar una pareja adulta La ansiedad sexual de capacidad los lleva a buscar una criatura sumisa, que no les juzgue, y no pondrá en peligro su amor propio El que abusa tiene una fijación de Edipo sin resolver Falta de acceso normal (p.e. el embarazo de su pareja) Normas represivas sobre la conducta sexual
Desinhibición	Impulso desorden Senilidad Dificultad para aprender (deficientes mentales) Alcohol o drogas Estrés situacional Tolerancia cultural y normas patriarcales
Motivaciones específicas	Los que abusan pueden estar motivados por beneficios, como en la pornografía Se ha sugerido que algunos individuos y grupos utilizan el abuso sexual infantil en actividades rituales (p.e. satanismo) aunque faltan pruebas para demostrarlo

Contexto

Por el contexto donde se produce el abuso sexual infantil lo podemos clasificar en dos grupos: 1. Extrafamiliar y 2. Incesto - intrafamiliar

1. Extrafamiliar

Tiene lugar alrededor del contexto familiar por cuidadores, vecinos, amigos íntimos, aprovechando su confianza y fácil acceso al núcleo familiar. También puede producirse en colectividades como colegios, internados, asociaciones, donde el adulto aprovecha su autoridad para presionar a los pequeños. *El abuso sexual es infrecuente entre niños y adultos desconocidos.*

2. Incesto - intrafamiliar

Consiste en relaciones sexuales entre miembros de la misma familia. Los distintos tipos de incesto incluyen relaciones padre-hija, madre-hijo, padre hijo, madre-hija, hermanos y otras variables (padrastros, tíos, abuelos, primos). El más frecuente se da entre padre-hija, seguido de padrastro-hijastra y con menor frecuencia madre-hijo. La relación padre-hijo es muy rara.

Según Nakashima, existen dos modelos de familias incestuosas:

- Familia incestuosa estable, sin alteraciones entre los miembros, de larga duración, con muchos hijos, sin relaciones extramatrimoniales por parte de los padres y escasas relaciones sociales, aislamiento social, con un control riguroso de las actividades sexuales de las hijas.
- Familia con múltiples problemas, antecedente de delincuencia paterna, drogadicción, alcoholismo, exhibicionismo, pedofilia.

En ambos tipos hay alteraciones sexuales de los padres con escasas o nulas relaciones conyugales, la madre puede ser la inductora a la vez que protectora de las relaciones padre-hija. La permisividad, sumisión y la falta de afecto sitúan a la hija como figura central del núcleo familiar, actuando de pequeñas madres en todas sus funciones.

6. Atención al abuso sexual infantil

En caso de que un niño manifieste o sepamos que haya sufrido abusos sexuales, la atención presenta unas características particulares (tabla 7)

Tabla 7. Atención al niño abusado

Asegurarse que no tiene heridas	Buscar profesional para que examine al niño
Proteger a la víctima	Vamos a decir a alguien lo que ha sucedido para que no vuelva a pasar. Comunicarlo a las autoridades. Impedir que el agresor pueda acceder al niño
Mostrarle satisfacción por haberlo comunicado	Estoy muy orgulloso de ti por habérmelo comunicado Has hecho lo correcto diciéndome esto
Aceptar sentimientos del niño	Siente...ahora. Te ayudaré a sentirte mejor después. Parece que sientes...hacia el agresor Animarle a hablar del abuso. Reconocer los sentimientos del niño
Expresarle afecto	Te quiero como antes y te seguiré queriendo, esto no cambia nada. Darle muestras de afecto como lo hacemos cuando queremos consolarle. Dejar que el niño controle el tipo y frecuencia del contacto afectivo

Uno de los factores que determinan los efectos secundarios del abuso sexual infantil, es la reacción del entorno del niño, cuando tiene conocimiento del hecho, es por ello que debemos conocer las respuestas adecuadas y sobre todo las inadecuadas para poder minimizar estos efectos (tabla 8 y 9).

Tabla 8. Respuestas adecuadas ante abusos sexuales

Crear al niño	Siento que esto te haya sucedido. Gracias por decirme la verdad sobre lo que te ha sucedido. Hacer referencia a los profesionales que refuercen la idea de que se cree a la víctima
El responsable es el adulto o persona de mas edad	El o ella sabia que estaba haciendo algo inadecuado No es tu culpa. Tu no has hecho nada malo
Mantener la calma	Continuar con las rutinas de la vida diaria; buscar ayuda para sí mismo si lo necesita
Mantener el acento en que saldrá adelante	Has sido tan valiente al decírmelo. Una vez que me los has dicho, podemos conseguir que no vuelva a suceder. Hay normas de seguridad que podemos aprender para que no vuelva a suceder.
Asegúrese de que no ha sufrido heridas	Tus heridas o tus sentimientos heridos desaparecerán pronto Buscar profesional para que examine al niño
Proteger a la víctima	Vamos a decir a alguien lo que ha sucedido para que no se repita. Comunicarlo a las autoridades. Impedir que el agresor pueda acceder al niño
Sentir orgullo por haberlo comunicado	Estoy muy orgulloso de ti por habérmelo comunicado Has hecho lo correcto diciéndome esto
Aceptar sentimientos del niño	Siente ... ahora. te ayudaré a sentirte mejor después. Parece que sientes ... hacia el agresor Animarle a hablar del abuso. Reconocer los sentimientos del niño
Expresarle afecto	Te quiero como antes y te seguiré queriendo. Esto no cambia nada. Darle muestras de afecto. Dejar que el niño controle el tipo y frecuencia del contacto afectivo

Tabla 9. Respuestas inadecuadas ante abusos sexuales

Negar que el abuso ha ocurrido	No es verdad. ¿Estás seguro? Debe ser un malentendido. No inventes estas historias
Culpar al niño del abuso	¿Por qué le dejaste hacerlo? ¿Por qué no me lo dijiste antes? ¿Cómo dejaste que ocurriera? ¿Por qué no dijiste "no", huiste, luchaste? Que asco que haya hecho estas cosas, reñir o castigar al niño
Reacción de alarma	Nunca volverás a ser el mismo. Desde ahora eres un desgraciado. Expresar angustia por el niño o por el agresor
Poner el acento en el nuevo status del niño	Referirse al él como la víctima Evitar tocarle o acariciarle
Sobreprotección	Restringirle actividades habituales

Como consideraciones finales, debemos tener en cuenta que nos enfrentamos a un problema complejo, cuyo solución requiere de una intervención multidisciplinar e intersectorial y de la cooperación necesaria de todos los profesionales implicados (servicios sociales, salud, salud mental, educación, policía, justicia,...)

El tratamiento y trabajo en equipo entre profesionales de diferentes disciplinas es esencial cuando se trata de abordar el problema del abuso sexual infantil y sobre todo para evitar la revictimización del niño en los diferentes procesos, evitando repetir exploraciones y entrevistas que hagan revivir al niño el trauma sufrido.

Índice

- 1. Prevención**
 - 1.1 Primera Infancia**
 - 1.2 Segunda Infancia**
 - 1.3 Adolescencia**
- 2. Respuesta ante una verbalización espontánea de abuso sexual infantil**
- 3. Interactuación con los padres u otros familiares muy directos de menores víctimas de abuso sexual**
- 4. Interactuación con menores víctimas de abuso sexual**

1. Prevención

La prevención del abuso sexual infantil puede desarrollarse a dos niveles:

- En cuanto posibles víctimas, donde lo único que puede hacerse es ayudarles a identificar y reaccionar lo más tempranamente posible ante la situación de abuso.
- En cuanto posibles ofensores, intentando desarrollar en ellos valores como respeto a los demás y empatía con los débiles y fomentando una sexualidad igualitaria.

A nuestro criterio, la prevención del abuso sexual en la infancia y la adolescencia cuando los consideramos como posibles víctimas es preferible no realizarla dentro de ninguna unidad que trate sobre la educación sexual. Creemos que es mejor no identificar los abusos sexuales con la sexualidad sino con prácticas violentas. Consideramos que incluirla en el programa de educación sexual podría generar una visión negativa de la sexualidad, al menos de algunas de sus facetas.

Pero tampoco pensamos que deban presentarse como un ejercicio aislado, sino dentro de una unidad más amplia sobre desarrollo de habilidades de autoprotección ante situaciones nocivas para la salud y el propio desarrollo, o en edades más avanzadas, como tema de debate sobre distintos problemas sociales o de convivencia. Obviamente, utilizaremos materiales y metodología diferentes según el nivel evolutivo de aquéllos a quien va dirigido el trabajo de prevención, pudiendo básicamente agruparlos en tres: primera infancia, segunda infancia y adolescencia.

1.1. Primera infancia

Con los niños menores de siete años podemos presentar pequeñas unidades de trabajo que podrán ir desarrollándose a lo largo del curso y no todas consecutivas, con claros objetivos en cada una de ellas. Acompañaremos las que así lo requieran de ejercicios prácticos que estimulen la participación de todos los niños y niñas del grupo, aportando ejemplos que ilustren la situación a trabajar y generando nosotros los primeros ejemplos o añadiendo los que consideremos interesantes y que no hayan aparecido espontáneamente. Los conceptos a desarrollar en estas microunidades de trabajo podemos concretarlos en:

- Los mayores, al igual que los niños y las niñas, no son todos iguales ni las cosas que hacen tampoco. Muchas son buenas, pero algunas no. Ejercicio práctico: Aportar ejemplos de acciones que nos gustan de los compañeros y compañeras y de los adultos y acciones de ambos grupos que no nos gustan.
- Los mayores que hacen cosas que no están bien son personas con problemas que necesitan ayuda, no personas malas que merecen castigo, al igual que los niños y las niñas que no se comportan adecuadamente.
- Si cuando una persona hace algo que no está bien no se entera nadie, no podemos ayudarla. Es importante que sepamos lo que hace para poder ofrecerle los medios para que deje de hacerlo.
- Las personas mayores que están mal a veces hacen cosas malas a otras personas mayores y a veces hacen cosas malas a los niños y las niñas. Ejercicio práctico: Buscar ejemplos de cosas malas que los mayores hacen a otros mayores y cosas malas que hacen a los niños y las niñas, reforzando el anterior.

- Diferenciación de los secretos: Hay secretos buenos (regalos, sorpresas); pronto se acabarán sabiendo y cuando se sepan, todos estaremos contentos. Esos no hay que contarlos. Pero hay secretos malos (amenazas, actos malos presenciados); no se sabrán nunca y si se descubren, los demás estarán tristes, nos pegarán o se enfadarán. Esos no valen y hay que contarlos. Ejercicio práctico: Hacer un listado lo más extenso posible de secretos buenos y definir después algunos secretos malos de los niños y niñas entre sí y de los menores con los adultos.
- Identificación de las personas a las que contar los secretos malos.: Algunas personas son las que mejor pueden ayudarnos. Ejercicio práctico: ¿A quién acudiría cada uno si tuviera un secreto malo?. Elaborar un listado extenso, que incluya no sólo personas de la familia.
- Identificación de sentimientos positivos: alegría, diversión, ayuda, cariño, consuelo, seguridad. Ejercicio práctico: Enumerar vivencias con personas en edad infantil y adulta que nos hagan experimentar estos sentimientos. ¿Qué cosas compartimos con esas personas que nos hacen sentir bien y por qué?
- Identificación de sentimientos negativos: miedo, vergüenza, inseguridad (no sabemos qué hacer o decir), tristeza. Ejercicio práctico: Enumerar vivencias con personas en edad infantil y adulta que nos hagan experimentar estos sentimientos. ¿Qué hacemos o nos hacen esas personas para que nos sentamos mal y por qué?
- Identificación definitiva del hecho de que podemos estar a gusto o no con otra persona en función de lo que nos dice o hace.
- Identificación del contacto personal agradable: Nos gusta, sabemos lo que es, casi todas las personas que conocemos establecen ese contacto y lo hacen lo mismo cuando estamos solos/as con ellos que cuando hay más gente.
- Identificación del contacto personal desagradable: No nos gusta, no sabemos muy bien lo que hace, no es igual que el de la mayoría de la gente y siempre sucede cuando estamos solos/as con esa persona, nunca cuando hay más gente.
- Iniciar la asertividad infantil, evitando el condicionamiento de que los niños y niñas siempre han de ser receptivos/as a las demandas afectivas de los mayores. Los menores deben aprender que tienen derecho a decir no ante un requerimiento afectivo de un adulto, beso, caricia, abrazo, aun cuando éste no lleve intención abusiva, simplemente porque en ese momento no sienten deseos de responder. Ejercicio práctico: Encontrar todas las posibles situaciones en que los menores se ven forzados a manifestaciones afectivas y ensayo de cuál debería ser su comportamiento.
- Identificar la ayuda que pedimos de la que no pedimos y adiestrar en el derecho a decir no a las personas que nos ofrecen ayuda que no necesitamos en cuestiones referidas a la autonomía personal del niño o niña en el baño y el vestirse. Ejercicio práctico: Encontrar el mayor número posible de situaciones de vida cotidiana en que algún adulto nos ofrece una ayuda no solicitada y ensayo del comportamiento adecuado (solicitud por parte del niño o niña para realizarla por sí mismo/a).

Todos estos objetivos se lograrán más rápidamente y se verán reforzados si contamos con la complicidad y colaboración activa de los padres y madres, a los que por tanto, siempre que podamos incluiremos en el programa orientándolos a la necesidad de contradecir con su sistema socializador los objetivos propuestos.

1.2. Segunda infancia

A partir de los siete años ya pueden utilizarse pequeñas historias (publicaciones existentes al respecto que pueden formar parte de la biblioteca del colegio y que un día pueden leerse en clase de manera colectiva) o al final de la primaria, noticias de impacto social que hayan podido aparecer en los últimos días para utilizarlas como fuente estimular de un debate ahora ya más amplio en el que ante este planteamiento inicial se expresan opiniones y se obtienen una conclusiones generales al final. Pueden reforzarse con resúmenes escritos, elaboración de carteles, presentación de trabajos en grupos, etc. Los objetivos generales de esta acción serán:

- Lograr que niños y niñas identifiquen correctamente el abuso sexual.
- Dotar a los niños y niñas de habilidades de reacción y afrontamiento para evitar la reiteración de los abusos.
- Presentar los abusos sexuales con mensajes de tranquilización asociados tanto al momento de su verbalización como a su posterior superación.

- Desarrollar en los niños y las niñas la autosuficiencia y la asertividad ante sus iguales y ante la población adulta.

Pasos a seguir:

- Breve planteamiento previo del tema que se va a trabajar
- Lectura del cuento o historia o de la noticia en el diario.
- Comprobación de la comprensión total del relato o la redacción de la noticia.
- Debate final: identificación del abuso sexual y aprendizaje de las pautas a seguir frente al mismo.

Podemos comenzar recogiendo cuantas opiniones prefijadas puedan tener los alumnos y alumna sobre el tema a tratar en plan "tormenta de ideas": qué piensan de ese asunto, qué información tienen y dónde la obtuvieron, etc., para posteriormente pasar a la lectura del texto.

Puede organizarse como un ejercicio de lectura comprensiva en el que primero cada alumno o alumna va leyendo en voz alta un párrafo del texto y posteriormente se realizan una serie de preguntas de situación, contexto, detalle, etc. para comprobar el nivel de comprensión alcanzado. Conviene aquí presentar estas preguntas referidas a la globalidad del relato y no centradas sólo en la situación de abuso propiamente dicha.

A este fin, lo ideal es seguir la ordenación secuencial que la propia historia presenta, con preguntas referidas consecutivamente a cada una de sus partes. Se trata de lograr que los alumnos y alumnas identifiquen quiénes son los protagonistas, todas las situaciones que viven y no sólo que aislen el abuso sexual.

Las preguntas referidas al texto se continuarán hasta que todo el grupo haya alcanzado un nivel de comprensión suficiente, releendo las partes necesarias del mismo para tener claro cuál es la respuesta correcta a cada una de ellas.

Tras el paréntesis creado por la lectura de la historia y el logro de su comprensión, se retoma el debate donde se dejó identificando la situación vivida por el/la protagonista del cuento como una de las situaciones de contacto físico negativo de las que hablábamos antes de comenzar la lectura.

Los objetivos de este debaten final son:

- Identificación concreta de la situación de abuso sexual como algo no deseado y desagradable.
- Análisis de las reacciones que provoca esta situación tanto a nivel emocional como de opinión.
- Discusión sobre las medidas de control y solución empleados en un primer momento por el/la protagonista y evaluación de su nivel de eficacia.
- Análisis de la medida definitiva de control y solución: contarle a sus adultos referenciales y fijación de esta medida como la única eficaz.
- Identificación de los adultos referenciales oportunos para comentarlo, orientándolos a comunicarlo inmediatamente a los padres y madres o algún otro familiar querido sobre todo cuando se trate de abuso por parte de personas no muy allegadas y a verbalizarlo en el medio escolar (profesorado, tutores) cuando el agresor sea un familiar muy directo.
- Discusión sobre la figura del agresor, presentándolo siempre como alguien necesitado de ayuda que podrá recibir tras conocerse la situación.
- Conclusión de que como se trata de un problema de desajuste mental que padece esa persona, puede sufrirlo cualquiera, incluso personas muy cercanas, asociándolo con la idea de que es alguien a quien no necesitan odiar para que puedan integrarlo sin alarmismos ni disfunciones emocionales.
- Considerar en definitiva la situación de abuso sexual en el seno familiar como una cuestión de azar, un conflicto que puede surgir como cualquier otra contingencia negativa, enfermedad o accidente, y ante el que sólo cabe actuar con serenidad y eficacia desde el momento mismo en que se presenta.
- Introducción de la idea de que el abusador no es una persona que puede y suele actuar vengativamente cuando es descubierto, sino que, por vergüenza tiende, a decir que lo que cuenta el menor es mentira, lo mismo que ellos y ellas a veces niegan faltas que han cometido, pero en ningún caso una persona peligrosa que vaya a producir un daño posterior.
- Discusión sobre las diferentes reacciones de los adultos al conocer la situación de abuso, explicando las razones de las más adversas y enviando tranquilización al respecto. Se trata de hacer entender a los menores que para los adultos amigos o familiares de ese abusador

conocer que lo es supone un conflicto importante y que en su necesidad de resolverlo pueden intentar negar los hechos o quitarles importancia, lo mismo que ellos tienden a creer que no es verdad algo malo que le cuenten de un amigo o amiga muy querido/a. Explicarles las razones por las que a algunas personas mayores les resulta difícil aceptar que un ser querido ha abusado sexualmente de un o una menor y conectar esta explicación con lo ya expuesto sobre la conveniencia de comunicarlo a los profesores o profesoras que pueden ayudarles sin estar sometidos/as a estos conflictos emocionales.

- Recogida de opiniones sobre qué pasará después, cuál será el futuro del/la protagonista, con especial hincapié en la ausencia de dificultades y la seguridad de la superación total de la experiencia.
- Desmontar la creencia de que resulta comprensible y aceptable que sean los padres quienes mediante actitudes más o menos violentas solucionen la situación, conminando a los alumnos y alumnas a que así lo confirmen en sus respectivas familias.
- Hacerles ver que no es una situación especialmente atípica. Sin crear la idea de que sucede diariamente, informarles de que no le ocurre a uno/a solo/a, sino que varios niños y niñas han soportado esa experiencia para evitar los sentimientos de extrañeza, aislamiento y soledad que aparecen en el abuso sexual infantil. Incidir también aquí de que no sólo ocurre a las niñas.
- Transmitir por último una idea general de tranquilización frente a la posibilidad de la experiencia de abuso sexual, algo que si bien puede aparecer, puede detenerse, habrá apoyos y ayuda competente y se superará sin grandes dificultades. Hacer que comprendan que aunque les ocurra algo semejante podrán continuar siendo niños y niñas felices y adaptados/as.

Será muy conveniente una reunión previa con los padres y madres en la cual se les exponga el trabajo a realizar y se les enumeren todos los objetivos a trabajar pues su colaboración será esencial para su consecución. En esta reunión habrá que hacerles ver además lo perjudicial que puede resultar para los/as menores recibir en su entorno familiar mensajes contradictorios con los que van a recibir en la escuela respecto del abuso sexual.

1.3. Adolescencia

Los objetivos a conseguir y la metodología a emplear serán a partir de los doce años prácticamente los mismos que en la segunda infancia. La diferencia estriba en que ahora la fuente estimular serán los periódicos, no sólo noticias sino también editoriales o artículos de opinión que traten el tema de la violencia sexual e incluso algunos artículos de revistas especializadas en la materia hacia el final de la etapa.

La intervención para intentar prevenir que los menores puedan terminar siendo ofensores sexuales sí consideramos por el contrario que debe incluirse en el capítulo de la formación afectivo-sexual. Los objetivos de esta intervención podremos concretarlos en desarrollar una idea de la sexualidad que sea:

- Democrática: las decisiones se toman por acuerdo y tras negociación de las partes.
- Recíproca, basada en la mutua complacencia y satisfacción.
- Empática, con capacidad para entender y aceptar las necesidades y deseos del otro.
- Basada en el refuerzo positivo de lo aceptable y no en la crítica de los tropiezos.
- Separada de toda asociación a ideas de conquista o dominio.

Especial atención será conveniente dedicar al capítulo de primeras experiencias o encuentros sexuales, cuidando de desmontar determinadas ideas distorsionadas al respecto como considerar que es conveniente iniciarse en la sexualidad cuanto antes, necesidad de mostrar desde el comienzo un alto nivel de pericia sexual, considerar que existe una única manera correcta de practicar sexo, plantearse el coito como la verdadera forma de tener encuentros sexuales. Mediante la información real y el posterior análisis y debate, intentaremos que entiendan que la sexualidad es un comportamiento humano más, sometido a las mismas leyes que todos los demás aprendizajes, que puede ser muy divertido realizarlo juntos y que es una opción, no una obligación. Podemos procurar que exista en la biblioteca escolar buena bibliografía sobre educación sexual (auténtica, no información sobre biología o anatomía o sobre formas de evitar los embarazos, sino sobre comportamientos sexuales concretos) que pueda ser utilizada por los alumnos y alumnas como referente.

También puede ser muy beneficioso trabajar para su elaboración episodios de violencia, aunque no sean de contenido sexual, imposición, falta de respeto a los demás, humillación, etc.,

que puedan surgir en la cotidiana convivencia escolar. Para la elaboración de cada uno de estos episodios podemos proceder de la siguiente forma:

- Descripción del suceso a trabajar, ocultando cuando se considere conveniente la identidad de los protagonistas.
- Recogida inicial de todas las ideas relacionadas con el episodio que surjan de manera espontánea entre los participantes.
- Desarrollo de la empatía mediante la identificación de lo que han podido sentir ambas partes: poder, autoridad, dominio, éxito, descarga o desahogo de la frustración, control de la situación, etc., por parte del o los agresores y miedo, humillación, indefensión, rabia, impotencia, sufrimiento, dolor, etc., por parte de la persona dominada.
- Identificación de estos sentimientos como reforzadores del comportamiento violento y su relación con la posibilidad de aparición de nuevos comportamientos violentos.
- Sustitución de estos reforzadores por otros que no predispongan a la violencia futura: satisfacción en ayudar y ser útil, elevación de la autoestima a través de la superación de la adversidad, ventajas de inspirar afecto sobre inspirar temor, aumento del control sobre la ira, etc.
- Compromiso ante el grupo del intento de desarrollar mecanismos de control que impidan que estos comportamientos vuelvan a presentarse.

2. Respuesta ante una verbalización espontánea de así

Presentamos a continuación una serie de pautas que consideramos adecuadas para el caso de que un/a menor nos cuente que está siendo o que ha sido víctima de alguna experiencia de abuso sexual, sea por parte de otro menor o de algún adulto.

- Prestar atención y escuchar activamente en el momento mismo en que se produzca sin enviar ningún mensaje de demora. Buscar, eso sí, privacidad y ausencia de interrupciones para todo el tiempo que dure la conversación sobre el tema.
- No interrogar ni plantear ninguna pregunta directa y mucho menos sugerir posibles prácticas abusivas para que el niño o niña responda si las ha sufrido o no. Limitarse a animar al/la menor a continuar con la verbalización con mensajes de estímulo tales como “puedes contarme todo lo que quieras”, “puedes confiar en mí”, “tal vez yo pueda ayudarte si sé lo que sucede”, “si quieres, puedes decirme que más pasó”, etc.
- No hacer ningún otro comentario sobre lo que el niño o la niña cuente ni sobre si su exposición de los hechos o sus sentimientos resultan adecuados, aceptando los que exprese, cualesquiera que sean y transmitiendo mensajes de “entiendo que te sientas así”.
- No expresar en ningún momento incredulidad ni directa ni indirectamente, evitando mensajes del tipo “es muy grave lo que me estás contando, tienes que estar seguro/a de lo que dices”.
- Tranquilizarlo/a respecto a su falta de responsabilidad en ese suceso, haciendo que le quede claro que él o ella no tuvo culpa ninguna en que pasara ni pudo hacer que dejara de ocurrir.
- Reforzarlo/a positivamente por su valor para contarlo y su buena capacidad para hacerlo.
- Asegurarle que haremos inmediatamente todo lo que podamos para que no vuelva a suceder.
- Tranquilizarlo/a respecto del abusador, convenciéndolo/a de que no debe temer que le haga daño por haberlo contado.
- Asegurarle que superará lo sucedido, aunque necesite apoyo para ello. Brindarle en primer lugar el propio y el que le ayudaremos a encontrar.

Tras la conversación con el/la menor habrá que informar inmediatamente a la familia instándoles en esta entrevista a que busquen ayuda urgente y protejan al niño o niña de una posible nueva situación de abuso. Cuando el testimonio no haya sido muy claro o la identificación del posible abusador muy concreta, no mencionaremos la sospecha de un abuso intrafamiliar, sino que orientaremos a la necesidad de descubrir la situación enmarcándola en un amplio abanico de posibilidades, incluyendo por supuesto el escolar.

Informarles en esta entrevista que hasta que no consigan esta ayuda, no interroguen al/la menor ni analicen con él o ella los hechos y que se limiten a escuchar en el caso de que quiera espontáneamente contárselos también a ellos. **En ningún caso sugerirles que aborden el tema con la niña o niño para intentar obtener más información sobre el abuso.** Prevenirlos sobre todo de la inconveniencia de que establezcan contacto con el agresor y vayan a solicitarle explicaciones o a intimidarlo.

En los casos en que el agresor sea el padre, contactar obviamente sólo con la madre y establecer un control sobre si su reacción es adecuada y sigue las indicaciones recibidas. En caso contrario, poner el hecho en conocimiento de los Servicios Sociales.

3. Interactuación con los padres u otros familiares muy directos de menores víctimas de abuso sexual

Si desde el medio escolar mantenemos una comunicación frecuente y fluida con los padres de menores que hayan padecido alguna experiencia de ASI, podemos hacer una gran labor de refuerzo de la acción terapéutica que pueda estar desarrollándose. A tal fin los iremos orientando en toda una serie de aspectos fundamentales para la más pronta y total recuperación de la víctima en un clima de cooperación entre los dos ambientes referenciales más importantes para ella: familia y escuela. Esto son:

- Orientarlos a que eviten interrogatorios sucesivos y minuciosos que suelen ir acompañados de una fuerte carga emocional y de múltiples mensajes no verbales, con preguntas inductivas y sugerentes de contenidos, que sólo servirán para aumentar la ansiedad del/la menor ante la verbalización de los hechos y para contaminar su testimonio y dificultar su posterior análisis.
- Hacerles comprender la inconveniencia de los mensajes de culpabilización, no sólo los de contenido directo, sino también los que sugieran una corresponsabilidad aun de forma implícita y de los mensajes de incredulidad, incluyendo también tanto los de forma directa como los que expresan extrañeza.
- Animarlos a suprimir las conversaciones aclaratorias del menor víctima ante los padres, o en reuniones familiares en las que estos evalúen lo dicho por los/as menores y muy especialmente las realizadas en presencia del abusador que aumentarán el temor de la víctima sabedora de que los adultos poseen mejores recursos para convencer, al margen del daño que les produce constatar que sus padres consideren que puede haber otra versión diferente de los hechos y que están dispuestos a escucharla. En general también cualquier tipo de enfrentamiento familiar o discusiones sobre los hechos o incluso referencias a los mismos en presencia de los/as menores.
- Lograr que eviten los comentarios agresivos o desvalorizadores hacia la figura del abusador y hacia los miembros de la familia que no crean a la víctima o la culpabilicen, que harán que el/la menor se sienta también responsable del conflicto familiar sobrevenido, pues no hubiera ocurrido de haber permanecido en silencio. Igualmente las manifestaciones y actitudes de temor ante la figura del abusador o ante sus amenazas en el caso de que las haya proferido, pues este comportamiento cauteloso y de protección aumentará el temor de la víctima e impedirá su recuperación.
- Informarles de la necesidad de eludir el aleccionamiento del/la menor ante las distintas intervenciones: policiales, judiciales, de evaluación, terapéuticas así como la revisión de su actuación tras las mismas, que sólo servirán para elevar el nivel de ansiedad de la víctima, restarle espontaneidad y aumentar el impacto psíquico de la experiencia.
- Hacerlos conscientes de que actitudes violentas hacia la figura del abusador harán que a la ansiedad que provocó la agresión se añada la que produce el temor a que los actos hostiles y de venganza manifestados por sus padres o familiares puedan llevarse a cabo y así la víctima no sólo temerá su contacto directo con él, sino el de cualquiera de sus familiares.
- Conseguir que comprendan el daño psíquico que pueden producirle a la víctima los contactos posteriores con la figura del abusador aun en ambientes de seguridad y en presencia de otras personas, pues el/la menor puede sentirse de todas formas intimidado y la presencia de esa persona puede hacerle reexperimentar las sensaciones negativas asociadas a la situación de abuso.
- Animarlos a que controlen la sobreprotección del/la menor que interferirá negativamente en el éxito de la acción terapéutica y que refuerzan los comportamientos de evitación y a suprimir los refuerzos a las manifestaciones depresivas o ansiógenas que pueden desembocar en una actitud victimista crónica. Por el contrario, será conveniente que menifiesten especial atención a los comportamientos de esfuerzo y normalización.
- Evitar que entren en una dinámica de concesión de privilegios compensatorios y de refuerzo a la utilización del abuso como excusa para evitar responsabilidades u obligaciones o para tener acceso a gratificaciones que igualmente podrían cronificar el victimismo.

- Alertarle sobre el peligro de un exceso de observación del comportamiento del/la menor que podría llevarlos a interpretar comportamientos propios y normales de cada momento evolutivo como extraños y producidos por el abuso. Ayudarles también a no sobredimensionar los efectos del ASI, atribuyéndole consecuencias que no le son propias y que como docentes sabemos que son previas al abuso.
- Lograr que los padres no repriman la afectividad de la víctima hacia los adultos explicándoles que estos intentos de corrección de dicho comportamiento le generarán desconfianza y desarrollarán una conducta temerosa y reservada que tendrá graves efectos en su proceso socializador, al tiempo que aumentan sus sentimientos de culpa, pues la víctima puede interpretar que el abuso se produjo por ser ella especialmente efusiva y cariñosa.
- Enseñarles a ofrecer a sus hijos/as una buena y auténtica educación sexual que los ayude a asociar la sexualidad con conceptos positivos: responsable pero agradable, divertida, apetecible, creativa, lúdica, etc. Para ello, además de recursos bibliográficos, se emplea también la técnica de modelos.

4. Interactuación con menores víctimas de abuso sexual

- Explicarle lo sucedido y las causas por las que ha ocurrido de forma tranquila y sin dramatismo, presentándole siempre al abusador como alguien con conflictos personales y emocionales, necesitado de una ayuda que gracias a sus manifestaciones va a poder recibir. Asegurarle que el abuso no está relacionado con él o ella, su forma de pensar, de comportarse o su aspecto físico, sino que responde a una anormal necesidad del abusador.
- Liberarlo/a de todo sentimiento de culpa, destruyendo la dinámica que sostiene que en los conflictos niño/adulto siempre el niño es el responsable. En muchos casos el sentimiento de culpa aparece por comentarios o interpretaciones que los adultos conocedores de los hechos hacen al menor. Explicarles por qué pudieron enviarles esos mensajes: los niños y niñas pueden entender que sus mayores en su necesidad de justificar o explicarse la conducta del abusador llegan a considerar que ellos o ellas pudieron tener comportamientos provocadores del abuso o que al menos pudieron haber controlado antes que dejara de producirse y por ello le hacen saber que si hubiera reaccionado de forma más enérgica y temprana, nada habría sucedido o se habría detenido más pronto.
- Escuchar activamente, sin preguntas, consejos o interpretaciones todos los pensamientos y sentimientos del menor respecto del abuso sexual, tanto los referidos al abuso en sí como los referidos a la ruptura familiar y al impacto en los demás miembros de la familia.
- Quitarle el temor a las amenazas y posibles represalias, tanto por parte del abusador como de otros miembros de su familia, que suelen ser sus consanguíneos: tíos, abuelos, etc.
- Fomentar su confianza en los adultos, haciéndole ver el suceso como un episodio aislado e infrecuente: sólo unos pocos adultos presentan esta desviación comportamental; la mayoría son positivos y protectores con la infancia.
- Enseñar al/la menor a controlar sus propios comportamientos de demanda de atención, explicándole además cómo los refuerza el medio familiar y social. Explicarle por qué presenta él o ella estos comportamientos, por qué los refuerza el medio y la necesidad de evitarlos, entrenándolo en la obtención de atención mediante comportamientos positivos.
- Hacerles conscientes de cómo pueden aprender de esta experiencia, hacerse más fuertes, más seguros de sí mismos, más capacitados para manejar situaciones difíciles y estimularles a ello.
- Potenciar otras áreas personales deprimidas por el efecto del abuso sexual infantil: Autoestima, asertividad y habilidades sociales, principalmente.
- Prevenir que no atribuya al abuso sexual posibles desajustes futuros, especialmente disfunciones en el comportamiento sexual. Explicaremos que no necesariamente ha de encontrar dificultades en este terreno para que no acceda a la sexualidad con un componente de ansiedad sensiblemente más elevado que la media y le enseñaremos a fundamentar los tropiezos iniciales en la inexperiencia, propia y del compañero, y no en el abuso sexual sufrido. Se trata de evitar que esta mayor carga de ansiedad aumente el grado de insatisfacción de los primeros contactos, que a su vez aumentaría la tensión con que se enfrentara a los siguientes, ya que iría confirmando su temor sobre la aparición de disfunciones y después de una serie de experiencias altamente ansiógenas e insatisfactorias, desarrollaría una verdadera fobia sexual.

Índice

- 1. El menor en el derecho**
- 2. Normativa aplicable**
- 3. El sistema de protección del menor en España**
- 4. La protección pública del menor en España**
- 5. Menores en situaciones de conflicto**

1. El menor en el derecho

Todas las sociedades civilizadas contemplan en sus Ordenamientos Jurídicos la necesidad de ofrecer una protección especial a determinados grupos sociales que por diferentes circunstancias, se encuentran en una situación de desprotección que les impide defender sus intereses. Los menores de edad constituyen uno de esos colectivos especiales en la estructura social.

Pero el ordenamiento jurídico evoluciona en el tiempo y se va adaptando a las nuevas necesidades particulares y sociales y así ha sucedido también en lo relativo a la regulación de los diferentes aspectos relacionados con la infancia, lo que hace que la formación de los trabajadores de este sector deba también adaptarse a los contenidos que abarcan el marco jurídico en el que se regula lo relacionado con la infancia.

El Ordenamiento Jurídico se caracteriza por ser un conjunto unitario, coherente y exhaustivo ordenado jerárquicamente, para determinar la validez de los elementos que lo conforman.

Según estas premisas vamos a realizar ahora un estudio de las normas de nuestro Ordenamiento Jurídico que regulan la materia relativa a la infancia.

2. Normativa aplicable**Constitución Española**

No todas las leyes tienen el mismo rango. En la cumbre de la jerarquía normativa está la Constitución. A la Constitución deben acomodarse todas las demás leyes y normas jurídicas de que se compone el ordenamiento jurídico: leyes orgánicas, leyes ordinarias, Decretos, Órdenes y Leyes autonómicas.

La Constitución de 1.978 hace una referencia explícita a la obligación de los poderes públicos de prestar una atención especializada a la infancia dentro de la regulación que hace de la protección social y económica del grupo familiar, y marca las bases para toda la regulación sometida a los principios constitucionales, y en su Artículo 39.3 señala explícitamente las funciones de los padres diciendo que "Los padres deben prestar la asistencia de todo orden a los hijos habidos fuera y dentro del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en los que legalmente proceda".

La Convención de los Derechos del Niño de 1.989.

El Derecho Internacional Público y la protección de los menores. La protección de los niños ha sido un tema muy tratado en diferentes foros y principalmente en los internacionales. Muchos de los textos que recogen estas ideas son declaraciones sin fuerza jurídica pero con gran valor interpretativo ya que cuando son ratificadas por los diferentes países que contribuyen a su redacción, las declaraciones pasan a formar parte de sus respectivos marcos legislativos internos, sin olvidar que constituyen un elemento fundamental para la progresiva concienciación de la Comunidad Internacional en estos temas.

La idea de proteger especialmente a los menores de edad se planteó por primera vez en la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924) y se fue extendiendo entre los diferentes organismos y organizaciones especializadas que trabajaban por lograr el mayor bienestar posible para los niños. Así posteriormente la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al reconocer en su Preámbulo la protección de los derechos a todos los individuos, incluye lógicamente también a los niños. En el año 1.959 se proclamó la Declaración de los Derechos del Niño, donde se reiteraba la existencia de unos derechos específicos para los

menores y la necesidad de especial protección. En esta misma línea se redactan la Carta social Europea en el año 1.961 y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos en 1.966.

En el año 1.978 el Consejo Europeo comenzó la realización de unos trabajos consecuencia del Año Internacional del Niño, que fueron suspendidos a espera de unas negociaciones que se iniciaron en la ONU con la misma intención.

Estas negociaciones concluyeron con la adopción de la Convención de los Derechos del Niño de 20 de Noviembre de 1.989. España ratificó la Convención en 1.990.

La Convención de 1989 establece normas que amparan a los niños frente al descuido y al abuso al que pueden enfrentarse, y como algo innovador introduce la protección del niño frente a sus propios padres.

Es niño a efectos de la Convención todo menor de 18 años, y el objetivo prioritario de esta norma es proteger los derechos de los niños de modo que se les aplique la norma más favorable.

La primera parte de la Convención realiza una enumeración de los derechos del niño y la importancia de estos preceptos radica en la fuerza vinculante que obliga a los Estados que la suscriben, por ello las legislaciones estatales tienen que adaptarse al espíritu y a los preceptos proclamados en ella.

Desde el momento en que España ratificó la Convención, ésta es norma de nuestro ordenamiento interno y además pauta destacada para la interpretación y aplicación de las restantes normas en lo que se refiere a los niños, resaltando que el contenido de la Convención es pauta mínima a tener en cuenta por el legislador de modo que las leyes internas pueden profundizar en los derechos garantizados atendiendo al compromiso de actuar en "interés del niño" con medidas dirigidas a su protección y a la de su familia.

Legislación Estatal sobre el menor

Desde la década de los años 80 del pasado siglo, más bien desde finales de esa década, con la modificación realizada en el año 1.987 de parte del Código Civil, se ha venido produciendo en el Derecho Positivo Español una intensa actividad legislativa en relación a materias relacionadas con la infancia y la adolescencia.

La primera de las modificaciones realizadas en esta materia la encontramos en la Ley 21/87 que modificó la competencia atribuida anteriormente a los Tribunales Tutelares de Menores, para diseñar un sistema totalmente novedoso que ya sentó las bases del actualmente vigente. Es de destacar la competencia atribuida a las Comunidades Autónomas para asumir la tutela automática prevista en el Artículo 172 del Código Civil de los menores considerados en situación de desamparo. Esta ley que modificó determinados artículos del código civil fue la que introdujo en nuestro ordenamiento los términos desamparo, tutela automática, acogimiento familiar...

Como continuación a las bases ya sentadas por esa primera reforma integral del sistema de protección a la infancia, la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor, ha supuesto una evolución en la consideración jurídica y social de los niños, niñas y adolescentes.

La Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor ha contribuido en el ámbito de nuestro Derecho Positivo a adaptar la normativa vigente a la realidad derivada de la Convención de 1.989 y de las demandas sociales emergentes. La Ley recoge toda la renovación de nuestro Ordenamiento Jurídico en materia de protección de menores. Esta Ley supone un amplio marco jurídico de protección y vincula a todos los poderes públicos, instituciones, familias y el conjunto de la sociedad en general.

La ley tiene dos partes perfectamente diferenciadas:

En la primera se diseña el marco del sistema jurídico de protección del menor estableciendo las obligaciones de los poderes públicos, Instituciones, padres e incluso de los ciudadanos en general, así como los principios que han de regir todas las actuaciones relativas a los menores de edad. La Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor ha contribuido en el ámbito de nuestro Derecho Positivo a adaptar la normativa vigente a la realidad derivada de la Convención de 1.989 y de las demandas sociales emergentes. La Ley recoge toda la renovación de nuestro Ordenamiento Jurídico en materia de protección de menores. Esta Ley supone un amplio marco jurídico de protección y vincula a todos los poderes públicos, instituciones, familias y el conjunto de la sociedad en general.

En la segunda parte, se aborda una limitada reforma del Código Civil, con la finalidad de completar lagunas, advertidas en la anterior regulación del año 1.987 y precisar, modificar o completar determinados preceptos que generaron problemas de interpretación.

Nuestra primera tarea va a consistir en identificar algunos de los términos que maneja la ley y que nos interesa diferenciar por la distinta trascendencia de sus posibles consecuencias o efectos.

Lo primero de todo, y tomando la exposición de motivos de la Ley, vemos que allí se recogen una serie de principios programáticos que mas adelante se van a desarrollar en el articulado de la Ley.

Esta Ley ha querido seguir el moderno principio de “protección integral” superando el anterior planteamiento de la ley del año 1.987 y extendiéndolo a todo menor en cualquier situación jurídica.

Se ha evolucionado desde el concepto de “abandono” al de “desamparo” para venir a desarrollar actualmente el concepto de “protección integral”.

Desde esta idea es imprescindible contemplar los factores de riesgo y por tanto las situaciones de riesgo asociadas en último extremo a situaciones de desamparo.

Legislación autonómica sobre protección de menores

La Constitución reconoce a las Comunidades Autónomas el poder de legislar sobre las materias de su competencia. Todas las normas emanadas de los Parlamentos o Asambleas Autonómicas son leyes jurídicamente iguales a las elaboradas por las Cortes en el sentido de que se trata de normas que emanan del poder legislativo estatal.

A partir de las competencias asumidas en los respectivos Estatutos de Autonomía, las Comunidades Autónomas han dictado la legislación correspondiente sobre protección del menor.

En la Comunidad de Madrid la Ley Autonómica vigente en materia de protección es la Ley 6/1995 de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, que a su vez ha desarrollado otros preceptos para su desarrollo reglamentario.

Competencias locales sobre protección de menores

Para completar el marco de fuentes internas sobre protección del menor nos tenemos que referir en último lugar, pero no el menos importante a la competencia de las entidades locales en esta materia, ya que el papel de los Ayuntamientos es de suma importancia al ser la Administración más próxima al ciudadano.

La Ley de Bases de Régimen Local establece competencias propias de las entidades locales y competencias delegadas que en esta materia lo serán principalmente desde las Comunidades Autónomas al ser éstas quienes tienen asumidas las competencias para legislar sobre protección del menor en su respectivo territorio.

En todas las legislaciones autonómicas y consecuentemente también en la de la Comunidad de Madrid se prevé la participación de las entidades locales en relación con la protección de menores, siendo las funciones desde atribución de funciones de prevención, destinadas a evitar que se produzcan situaciones de desamparo como es el caso de la Comunidad de Madrid al atribuir a los Ayuntamientos la intervención en las situaciones de riesgo social, hasta el reconocimiento de funciones mucho mas amplias.

3. El sistema de protección del menor en España

Los niños requieren una atención particular por constituir uno de los colectivos más sensibles de cualquier organización social. Forman una de las categorías más vulnerables de la población por su falta de madurez y de conocimientos. Sus propias características (inocencia, vulnerabilidad, dependencia, curiosidad, vitalidad, ilusión) justifican esta protección especial que necesitan y que se reconoce en los textos normativos.

Por su parte la Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas, a la que ya nos hemos referido anteriormente, ha inspirado una nueva filosofía del menor, nacida tanto de las recomendaciones de profesionales y expertos en el campo de la infancia, como del estudio de la realidad social actual. La Convención es el instrumento internacional en el que por primera vez se reconoce que los niños son sujetos de pleno derecho.

La Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor ha contribuido en el ámbito de nuestro Derecho Positivo a adaptar la normativa vigente a la realidad derivada de la Convención de 1.989 y de las demandas sociales emergentes.

Las Instituciones jurídico-civiles de protección del menor de edad.

La patria potestad

La patria potestad es un sistema de protección, cuidado, asistencia, educación y un medio de suplir la incapacidad. Es la institución mas frecuente y la que sirve de punto de referencia para la configuración de la regulación de las demás principalmente de la tutela y del acogimiento familiar.

Esta institución ha experimentado una evolución que ha determinado la modificación de su naturaleza jurídica en el ordenamiento actual, pues ha pasado de ser un derecho absoluto del padre, tal y como se concebía en el derecho romano primitivo y en la redacción original de nuestro Código Civil, a configurarse como un conjunto de poderes dirigidos a cumplir unos deberes y obligaciones que la ley impone a los padres.

Está regulada en los Artículos 154 y siguientes del Código Civil, estableciendo el Artículo 156 que se ejercerá por ambos padres conjuntamente, dictando este mismo precepto reglas para el ejercicio de la patria potestad en caso de desacuerdo o separación de los padres. Un caso particular es el que regula el Artículo 157 que establece el ejercicio de la patria potestad del menor emancipado sobre sus hijos con la asistencia de sus padres y a falta de éstos de su tutor.

Podemos señalar como los deberes y facultades de los padres:

- Velar por los hijos
- Tenerles en su compañía
- Alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral
- Corregirles moderada y razonablemente

Para cumplir estos deberes y facultades los padres podrán en el ejercicio de la patria potestad recabar el auxilio de la autoridad.

La asistencia paterna

Esta modalidad de protección es la que se produce una vez se ha realizado la emancipación del hijo menor de edad por concesión de quienes ejercen la patria potestad. La emancipación por este motivo es llamada comúnmente emancipación por vida independiente y consiste en la asistencia con la que de manera obligada ha de contar el menor de edad emancipado para poder llevar a cabo actos jurídicos de especial gravedad o trascendencia.

La tutela

La tutela puede ser definida como el poder concedido por la ley sobre la persona y bienes o solamente sobre unos u otros de un menor o incapacitado, para su beneficio, bajo control judicial.

Estarán sujetos a tutela:

1. Los menores no emancipados que no estén bajo la patria potesta. Serán los casos en que los padres de los menores hayan fallecido o se les haya declarado fallecidos o hayan sido privados de la patria potestad. En esta hipótesis la tutela tendrá carácter pleno y comprenderá todos los derechos y obligaciones respecto de la persona y bienes del menor.
2. Los incapacitados, cuando la sentencia de incapacitación así lo haya establecido
3. Los sujetos a patria potestad prorrogada, al cesar ésta, salvo que proceda la curatela
4. Los menores que se hallen en situación de desamparo.

4. La protección pública del menor en España

Además de las figuras de protección propias del Derecho de Familia que hemos analizado en el apartado anterior, la regulación de medidas de protección a la infancia y adolescencia hoy en España se complementa con una serie de medidas que pese a estar reguladas en el código Civil, podríamos considerar como de Derecho Público.

Toda la regulación sobre la protección pública de los niños estriba y tiene su fundamento en el cambio de mentalidad del legislador respecto de los niños, a los que ahora se considera como parte fundamental de la sociedad y como consecuencia de ello su protección traspasa el ámbito puramente familiar, y se considera que los poderes públicos no solo han de intervenir en situaciones de desprotección efectivas, sino que su actuación ha de extenderse tanto a la prevención de estas situaciones, como a la comprobación de la correcta inserción familiar y social de los niños una vez superada la situación de desprotección.

A este esquema responde la nueva filosofía en materia de protección de menores puesto que las diversas medidas de protección pretenden la integración del menor en la familia. De modo que además de regular las figuras jurídicas de la tutela administrativa o la guarda o el acogimiento familiar, se prevén igualmente medidas tanto de prevención como de integración.

Prevención de las situaciones de desprotección

Una de las obligaciones que la Ley de Protección Jurídica del Menor impone a las Administraciones Públicas se refiere a la prevención de todas aquellas situaciones que puedan perjudicar al desarrollo personal de los niños.

En un sentido amplio cuando hablamos de prevención se deberá abarcar cualquier actuación tendente a mejorar la situación económica y social del entorno de los niños. En un sentido más restringido la prevención como medida de protección está referida a actuaciones concretas en relación con las ayudas a las familias de distinto orden, bien puede ser ayuda psicológica, económica o educativa.

Este tipo de ayudas tendrá como objetivo evitar las carencias que pueda sufrir el niño y le conduzcan a una situación de desamparo, tendrán cabida por tanto las intervenciones de carácter social y terapéutico a favor del niño y de su familia y también las intervenciones destinadas a la reinserción del niño en esa familia que en ocasiones deberá llevarse a cabo con acciones de ayuda a domicilio.

En cuanto a las ayudas económicas a las familias que carezcan de recursos suficientes deberá concretarse a través de ayudas de carácter preventivo y temporal para la atención de las necesidades básicas de los niños de ellas dependientes.

Dentro de las medidas de prevención tendremos que incluir también las campañas y programas informativos más generales tendentes a evitar el deterioro del entorno familiar a disminuir los factores de riesgo, a sensibilizar a la sociedad en cuanto a la protección de los niños y a la promoción de la infancia.

En estas medidas preventivas tienen una capital importancia los entes locales, por lo que la legislación autonómica les confiere un papel importante en relación con las medidas de prevención de las situaciones de desprotección de los menores.

La situación de riesgo social. Determinación del riesgo.

La ley no concreta el concepto de riesgo, porque lo que hace es darle una categoría residual definiéndolo de forma negativa respecto de la situación de desamparo. De esta forma se considera situación de riesgo la que suponga un perjuicio de cualquier índole para el menor sin llegar a ser lo suficientemente grave como para declararlo en situación de desamparo. Pese a la falta de definición y de concreción legal del concepto, su introducción en la ley y su calificación como situación de desprotección del menor, supone un mandato ineludible de intervención, también en estos casos, por parte de las Administraciones públicas competentes en materia de protección del menor.

La característica fundamental a la hora de distinguir que un menor se encuentre en una situación de riesgo o de desamparo, viene determinada por el grado de intervención de la Entidad Pública con competencia en protección de menores.

En las situaciones de riesgo la intervención va dirigida a eliminar dentro de la institución familiar, los factores de riesgo.

Por el contrario en las situaciones de desamparo, la gravedad de los hechos aconseja la salida del menor del núcleo familiar y la adopción de medidas restrictivas en la comunicación entre los niños y sus padres.

Las medidas de actuación en situaciones de riesgo tendrán lugar por tanto en el seno familiar, del que no cabe con esta situación separar al niño y en consecuencia serán de carácter asistencial por parte de los servicios sociales, básicamente en la elaboración y puesta en marcha de proyectos de intervención social individuales y temporalizados.

Una vez declarada la situación de riesgo el contenido de las actuaciones tendente a que éste desaparezca es de obligado cumplimiento principalmente para los familiares del niño, sobre los que se hace caer la obligación de activa colaboración en la aplicación de las medidas acordadas. La negativa a colaborar podría suponer la declaración de desamparo del niño.

La situación de desamparo.

La ley habla de desamparo y de riesgo, vemos que el de desamparo es un término más amplio que el de maltrato. La distinción entre estos dos términos se perfila como una de las cuestiones que determinan el tipo de intervención institucional.

La situación de desamparo y la excepcional medida de tutela que sobre la base de la misma puede ser adoptada con la consiguiente separación del niño de la convivencia con sus padres, debe de ser objeto de una interpretación restrictiva.

La toma de decisiones en relación a la separación de los niños de sus familias reviste una especial gravedad y es uno de los puntos críticos del sistema. En este sentido, se hace necesaria la elaboración de protocolos adecuados para ayudar a los profesionales en dicha decisión.

El desamparo puede venir producido según lo que establece el Código Civil, por una de las situaciones siguientes:

- Inadecuado ejercicio de los deberes de protección
- Incumplimiento de los deberes de protección
- Imposible ejercicio de los deberes de protección

El desamparo se considera como una situación “de hecho”, es decir independientemente de que haya sido buscada intencionadamente o se haya producido de forma fortuita, negligente o irremediable.

Por consiguiente la situación de desamparo puede venir determinada por un comportamiento no solo de omisión o disminución de la prestación de la necesaria asistencia moral y/o material por parte de los titulares de los deberes legales para la guarda del menor, sino también de comisión como sucederá en todos los casos de violencia sobre el menor, que podrá ser:

- Física (lesiones, situaciones de explotación laboral...)
- Sexual (incesto, instigación a la práctica de la prostitución, ...)
- Moral (amenazas, impedimentos a la escolarización, ...)

La tutela administrativa.

Previo a la asunción de la tutela prevista en el Artículo 172 del Código Civil, debe de producirse la declaración formal de desamparo del niño objeto de protección que no es mas que una resolución administrativa adoptada como acto final de un procedimiento administrativo.

Las fases de este procedimiento serán las de iniciación, instrucción y resolución. La iniciación le corresponde al órgano autonómico competente, bien de oficio o por denuncia de otra Administración Pública, entidades privadas o con carácter general por denuncia de cualquier ciudadano que tenga conocimiento de los hechos o por el propio menor de edad.

La fase de la instrucción se concreta fundamentalmente en la audiencia de los interesados (padres, familiares y el propio niño). Este trámite es esencial para garantizar el derecho a la defensa de todos los ciudadanos. En esta fase se incorporan también al procedimiento todo tipo de informes técnicos que se consideren necesarios para llegar finalmente a una resolución.

Una vez completa la instrucción, se adopta la resolución pertinente que deberá ser notificada a los interesados en el procedimiento y comunicarse al Ministerio Fiscal. El plazo fijado para esta notificación se establece en 48 horas y se prevé que se haga siempre que sea posible de forma presencial indicando de modo claro las causas y motivos que dieron lugar a la intervención de la Administración.

En este momento y si para llevar a cabo lo dispuesto en la resolución es necesario acudir al auxilio judicial, por falta de colaboración de los padres o guardadores de los niños, la Administración solicitará judicialmente autorización para entrada en domicilio y retirada de los niños y recabará la cooperación de las Fuerzas de Seguridad del Estado, en el caso de la Comunidad de Madrid el Grupo de Menores de la Policía Judicial (GRUME).

El primero de los efectos de la tutela y por tanto de la declaración de desamparo es la separación del niño de su núcleo familiar de origen y la suspensión de la patria potestad.

Las medidas que la tutela conlleva son fundamentalmente la guarda, el acogimiento familiar en sus diversas modalidades o propuesta de adopción si se cumplen los requisitos establecidos legalmente para ello.

Estas resoluciones son recurribles directamente ante la jurisdicción civil sin necesidad de reclamación administrativa previa según viene dispuesto en el Artículo 172.6 del Código Civil.

La Guarda Administrativa

La guarda voluntaria o asistencial se configura como una prestación asistencial que las CCAA desempeñan a favor de las familias con dificultades para cumplir sus obligaciones para con sus hijos menores.

Tiene en común con la tutela la separación del niño del núcleo familiar, pero en este caso la entidad pública sólo asume la guarda manteniéndose intacta la patria potestad.

El fin de la medida de guarda voluntaria es lograr que desaparezcan las causas que imposibilitan el ejercicio adecuado de la patria potestad, evitando o impidiendo que el deterioro desemboque en una situación de desamparo y así posibilitar el retorno del niño en un plazo prudencial a su entorno familiar. La medida de guarda por tanto podríamos considerarla como un mecanismo para evitar las graves consecuencias de la situación de desamparo.

Para solicitar esta medida lo único que especifica el Código civil es que las causas deben ser ajenas a la voluntad de quién la solicita o involuntarias o de fuerza mayor.

Las características a destacar de esta medida serán pues las siguientes:

- Es voluntaria. Los familiares se dirigen voluntariamente a la entidad pública para solicitar que asuma transitoriamente la guarda de su hijo.
- Se adopta con una finalidad preventiva de una posible futura situación de desamparo.
- Es temporal, pese a que las circunstancias en que se encuentre el niño puedan ser graves deben considerarse como transitorias o coyunturales y cabe esperar su desaparición.
- Corresponde siempre a una entidad pública, si bien cabe que su ejercicio se realice mediante un acogimiento familiar.

El procedimiento para la asunción sigue los mismos trámites que ya hemos visto para los de la tutela con fase de iniciación, instrucción y resolución y debe formalizarse siempre por escrito, en el que se hará constar que los padres o tutores han sido informados de las responsabilidades que siguen manteniendo respecto de sus hijos, y de la forma en que dicha guarda va a ejercerse (residencial o mediante un acogimiento familiar)

El acogimiento

La medida de acogimiento en sus dos modalidades residencial y familiar constituye la forma de ejercicio de la guarda tanto cuando es voluntariamente solicitada por los padres o cuando en función de la tutela automática la entidad pública la asume.

Acogimiento Residencial

El acogimiento residencial consiste en el alojamiento del niño con una medida de protección sea de guarda voluntaria o de tutela en un centro, residencia o institución pública o colaboradora adecuado a sus características con la finalidad de recibir atención, educación y formación adecuada. La guarda en este caso le corresponde al Director del Centro con la supervisión de la Administración autonómica y del Ministerio Fiscal.

Las características del acogimiento residencial como medida de protección serían las siguientes:

- Carácter subsidiario respecto a las restantes medidas de protección.
- En cuanto a la duración, procurar que sea el menor tiempo posible.
- Reintegración del niño en su medio familiar como finalidad de la medida.

Según estas características el acogimiento residencial no puede ser nunca una medida definitiva sino solo un instrumento para articular el ejercicio de la guarda.

Acogimiento Familiar

El acogimiento familiar otorga la guarda del niño o niña a una persona o núcleo familiar con la obligación de cuidarlo, alimentarlo, velar por su bienestar, y educarlo por un tiempo con el fin de integrar al menor en una vida familiar que sustituya o complementa temporalmente la suya natural, con independencia de que los padres estén o no privados de la patria potestad.

Desde el punto de vista del interés del niño es una forma de protección que evita la institucionalización de éste y le permite su desarrollo en un núcleo familiar normalizado.

Puede tener un carácter administrativo o judicial según se haya prestado o no el consentimiento por los padres de los niños que vayan a beneficiarse de esta medida de protección.

Si se cuenta con el consentimiento se formaliza ante la Entidad de protección suscribiéndose por escrito en el que deberá constar asimismo el consentimiento del niño si ha cumplido 12 años.

Si los padres no consienten o se oponen al acogimiento familiar del hijo, deberá entonces acordarse por el Juez a instancia de la Entidad Pública o del Ministerio Fiscal.

La modalidad del acogimiento atiende a su finalidad que puede ser triple:

- Simple
- Permanente
- Preadoptivo

El acogimiento simple siempre tiene carácter transitorio, porque la previsión en el momento de constituirse es el retorno a su familia de origen.

En el acogimiento permanente o indefinido como también se le ha denominado, no se percibe sin embargo la transitoriedad del acogimiento simple y por la edad del niño o por otras circunstancias se prevé que la situación de acogimiento se va a mantener en el tiempo. En este caso la entidad pública puede solicitar al Juez que atribuya a los acogedores algunas funciones propias de la tutela para facilitarles el desempeño de sus funciones.

La tercera modalidad, el acogimiento preadoptivo se formaliza cuando con anterioridad a presentar la propuesta de adopción ante el Juzgado la Entidad Pública considera que es conveniente un periodo de adaptación del niño a la familia. Este periodo en cualquier caso no podrá exceder de un año.

También se considera acogimiento preadoptivo la situación de los futuros padres adoptivos en tanto se ha presentado la propuesta de adopción por la Entidad Pública hasta que el Juzgado la constituye.

La adopción

Nuestro ordenamiento jurídico configura a la adopción como un instrumento de integración familiar mediante la completa ruptura del vínculo jurídico que el menor adoptado tenía con su familia biológica y la creación de una nueva relación paterno-filial.

La finalidad prioritaria de esta figura está en la búsqueda del beneficio del niño adoptado.

La adopción se constituye siempre por resolución judicial que tendrá siempre en cuenta el interés del adoptado.

La adopción es irrevocable y el contenido de la relación que se establece en ella entre padres e hijos es exactamente igual al que corresponde por la filiación por naturaleza.

Actualmente y en esta modalidad de forma de protección podemos considerar todo un fenómeno social el protagonismo adquirido por la adopción internacional que se rige en nuestro derecho por las reglas establecidas por el Convenio de La Haya de 1.993.

5. Menores en situaciones de conflicto

Menores extranjeros no acompañados

La creciente presencia de menores inmigrantes no acompañados que desde hace años vienen detectándose en los servicios sociales de las diferentes Comunidades Autónomas, ha hecho imprescindible dar una respuesta a este fenómeno creciente desde los servicios de atención al menor.

En muchas ocasiones estos menores llegan solos a España pero tienen referentes familiares en su país de origen y emigran con el consentimiento de su familia buscando trabajo como otros inmigrantes más.

En otras ocasiones nos encontramos con los denominados "niños de la calle" que ya en su país vivían sin referente familiar alguno, procedentes de familias rotas y que sus expectativas en España es seguir viviendo de la misma forma con su consecuente no aceptación de ningún tipo de norma.

En estos casos los chicos que presentan frecuentes problemas con la justicia y conductas agresivas son difícilmente integrables en el tejido social, pero la obligación de protección si se cumple el requisito de la minoría de edad es innegable, por eso uno de las primeras cuestiones jurídicamente relevantes respecto de los menores extranjeros no acompañados es precisamente la comprobación efectiva de su minoridad.

Menores solicitantes de asilo y refugio

Desde el punto de vista del derecho de asilo la situación de los menores refugiados precisa de una atención especial. Desde el punto de vista jurídico es importante distinguir entre los niños refugiados con su familia de los que están solos, a este respecto los menores refugiados no acompañados presentan características específicas. Lo primero es tratar de la localización de su propia familia.

En cuanto al procedimiento de asilo presenta determinadas particularidades cuando se trata de un menor de edad, debido a que este solicitante de asilo necesita estar representado en

el proceso de solicitud de asilo. Derivado de esta condición los menores de 18 años en situación de desamparo solicitantes de asilo serán derivados a los Servicios competentes en materia de protección de menores, poniéndolo en conocimiento del Ministerio Fiscal.

Menores en conflicto con la justicia

La Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor 5/2000 pretende ser la respuesta legal actual al conflicto social y jurídico creado por el mayor de 14 años y menor de 18 que realice conductas tipificadas como delito en la legislación penal. La ley establece distintos tratamientos normativos dependiendo de la edad de los menores infractores. Se han diferenciado tres tramos:

a) Menores entre 14 y 18 años.

Son los destinatarios naturales de la ley, dentro de este tramo también se diferencia entre 14-16 y 16-18. Para los primeros las medidas no podrán exceder de dos años y para los segundos pueden llegar hasta cinco años y excepcionalmente hasta 10.

b) Menores de 14 años.

La Ley entiende que para estos niños no existe responsabilidad penal sino la aplicación de las normas civiles de protección de menores, ya comentamos en otro apartado que en estos casos el Ministerio Fiscal remite las actuaciones seguidas contra estos niños a la entidad encargada de la protección de menores y será ésta la responsable de aplicar o no una medida de protección que considere conveniente.

c) Jóvenes de 18 a 21 años

También se aplicará esta ley en este tramo de edad, cuando así lo considere adecuado el Juez de Instrucción y así lo declare expresamente mediante auto, tras oír al Ministerio Fiscal, al Letrado del acusado y al equipo técnico del Juzgado. Para que se pueda aplicar este precepto a estos jóvenes tienen que darse una serie de circunstancias entre las que son de destacar que el delito o falta cometido no exceda de tres años de pena, que se haya cometido sin violencia ni intimidación y que no haya supuesto un grave peligro para la vida o integridad de las personas, que el joven no haya sido condenado por hechos delictivos una vez cumplidos los 18 años y que las circunstancias personales del imputado y su grado de madurez aconsejen la aplicación de la ley 5/2000.

La Ley ha introducido un proceso específico para los menores infractores, por lo que es un proceso penal especial en razón de los sujetos. La figura del Fiscal adquiere una gran relevancia porque será quién dirija toda la fase de instrucción.

Los sujetos de este proceso serán con carácter general los menores de 18 y mayores de 14, la edad se determinará en el momento de la comisión del hecho delictivo.

La otra parte del procedimiento será el Ministerio Fiscal, ya que se excluye la intervención de acusadores particulares y acusación popular, salvo la excepción prevista en el artículo 25 de la Ley en el caso de mayores de 16 años y el delito se ha cometido con violencia o intimidación o grave riesgo para la integridad física de la víctima.

El órgano jurisdiccional competente es el Juez de Menores, quién también es competente para la ejecución de la Sentencia.

La Entidad Pública tiene un papel relevante para velar por el cumplimiento de las medidas impuestas, su modificación o incidencias.

WEBS DE INTERÉS CON INFORMACIÓN SOBRE INFANCIA Y ASUNCIÓN DE MEDIDAS DE PROTECCIÓN

www.comadrid.es/cservicios-sociales/immf/atención_maltrato_infantil.htm

www.paho.org/spanish/AM/PUB/capitulo3.pdf

www.unhchr.ch/spanish/html/menu3

www.rayuela.es

www.org/ninos/derech4a.html/

www.extranjería.info/publico/revista

www.mju.es/guia-tutela.html

www.adopcion.org

Índice

1. **Concepto**
2. **Competencias de los Servicios Sociales en la acción protectora frente al maltrato infantil**
3. **Organización de los Servicios Sociales Municipales del Ayuntamiento de Madrid para la atención al maltrato infantil**
4. **La Red Pública de Protección Social a la Infancia**
5. **Equipos de Trabajo con Menores y Familias (ETMF)**
6. **Programa de Atención a Menores y Familias en los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid**
7. **Conclusión**

1. Concepto

El término maltrato infantil es un concepto amplio e indeterminado que incluye, tanto las situaciones de riesgo social, como las de desamparo. En la práctica, la diferencia entre ambas situaciones es, generalmente, difícil de establecer, pues se trata, fundamentalmente, de una cuestión de grado. En cualquiera de las dos, el desarrollo personal y social del niño se ve perjudicado, pues no está siendo atendido en alguna de sus necesidades básicas (físicas, cognitivas, sociales, emocionales...). La diferencia está, según la normativa legal vigente, en que, en el caso del riesgo, la situación no es tan grave como para requerir la asunción de la tutela por ministerio de la ley, en tanto que en el caso del desamparo, la situación es tan crítica, que hace necesaria dicha asunción. En el ámbito de la Comunidad de Madrid, el órgano encargado de la misma es la Comisión de Tutela del Menor.

En general, las situaciones de maltrato infantil no suelen presentarse de forma súbita y aislada, a excepción de casos por fallecimiento o incapacitación de los padres o tutores, sino que responden a situaciones de carácter progresivo y continuo que se van cronificando, si no se abordan y se interviene a tiempo. Situaciones de riesgo leve o moderado se transforman, con demasiada frecuencia, en riesgo grave o desamparo. Conseguir que esto no sea así es uno de los objetivos fundamentales de los Servicios Sociales Municipales en la atención al maltrato infantil.

2. Competencias de los Servicios Sociales en la acción protectora frente al maltrato infantil

El art. 50 de la Ley 6/1995 de Garantías de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en la Comunidad de Madrid de 28 de marzo, atribuye la protección social de los menores, que se encuentran en situación de riesgo social, al sistema público de Servicios Sociales, para lo cual desde la Red de Servicios Sociales Generales se desarrollarán las actividades de **prevención, atención y reinserción** que sean necesarias, encuadradas en los Programas correspondientes, estableciéndose asimismo en el apartado 2 de dicho artículo que, las Administraciones Municipales en función de las necesidades detectadas entre su población crearán Servicios Sociales Especializados de atención a la infancia, que refuercen y den cobertura a los Servicios Sociales Generales.

Este artículo viene a recoger, junto con otros muchos [por ej.: todo el articulado de la Ley 18/1999, de 29 de abril, más recientes en el tiempo, Reguladora de los Consejos de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid], el importante papel de los Servicios Sociales como eje de la intervención en las situaciones de maltrato infantil.

3. Organización de los Servicios Sociales Municipales del Ayuntamiento de Madrid para la atención al maltrato infantil

Con anterioridad a la Ley 6/1995 de Garantías y Derechos de la Infancia y Adolescencia en la Comunidad de Madrid, anteriormente mencionada, el Ayuntamiento de Madrid ya había venido organizando sus Servicios Sociales con el fin de informar, orientar y ayudar a sus ciudadanos a

resolver sus necesidades sociales, en Servicios Sociales Generales y Servicios Sociales Especializados.

Esta organización, dirigida a toda la población madrileña es, asimismo, la existente para la atención a menores y familias.

Los Servicios Sociales Generales se desarrollan en los Centros de Servicios Sociales. En la actualidad existen 26 Centros de Servicios Sociales, al menos uno para cada distrito municipal. En estos Centros, de acceso directo, los ciudadanos pueden recibir, a través de un trabajador social para cada zona o barrio, una serie de servicios:

- Información y orientación sobre recursos y prestaciones sociales.
- Gestión de prestaciones sociales.
- Intervención profesional, tanto a nivel individual como grupal.

En relación con los colectivos de menores y familias, en los Centros de Servicios Sociales se desarrollan una serie de programas tendentes a prevenir y atender las situaciones de riesgo social, desamparo o conflicto social, y a facilitar la integración del menor en su entorno comunitario.

En la mayoría de estos programas existe una estrecha vinculación entre las actuaciones que se dirigen directamente a los menores y las que van dirigidas a sus familias, por entenderse, como la propia normativa actual reconoce, que la familia continúa siendo el marco más idóneo de desarrollo personal y social del menor.

Los Centros de Atención a la Infancia -CAI- son los Servicios Sociales Especializados en la atención a menores en riesgo o desamparo, y sus familias, con que cuenta el Ayuntamiento de Madrid. Son dispositivos de segundo nivel cuyos profesionales, psicólogos y trabajadores sociales, tienen una mayor especialización en la intervención con menores y familias. El primer CAI se creó en el año 1987 y, en la actualidad, existen cinco centros: tres de gestión directa municipal y dos de gestión indirecta. Los cinco CAI's dan cobertura a los 21 distritos municipales, conforme a la distribución siguiente:

CAI (*)	DISTRITOS
I	Centro, Arganzuela, Retiro, Salamanca y Chamberí
II	Ciudad Lineal, San Blas, Hortaleza y Barajas
III	Usera, Villaverde, Latina y Carabanchel
IV - Centro Apoyo al Menor	Puente de Vallecas, Villa de Vallecas, Moratalaz y Vicálvaro
V - Centro Apoyo al Menor	Chamartín, Tetuán, Fuencarral y Moncloa

La tipología de las problemáticas atendidas desde los CAI es muy variada, tanto como puedan serlo las situaciones de crisis, desestructuración o conflicto, que atraviere una familia. En términos generales, el único requisito formal para poder ser atendida en los CAI, es que la familia tenga menores a su cargo, tanto por vía de filiación, como de acogimiento formalizado o de hecho. Los Centros de Atención a la Infancia no son de acceso directo; cualquier ciudadano, ante una problemática de un menor, puede dirigirse a su Centro de Servicios Sociales, desde donde, en su caso, será derivado al CAI, o atendido directamente en el propio Centro.

En los CAI se realizan tratamientos, tanto grupales como a sistemas familiares individualizados y, en este segundo caso, tanto al núcleo familiar como a varios de sus miembros. En relación con lo antes mencionado los tratamientos que se realizan en los CAI se adecuan a la diversidad de problemáticas con las que intervienen. Una proporción importante de familias usuarias de los CAI son monoparentales o bien en procesos de separación o divorcio, con alto índice de conflictividad o ya separados o divorciados, no habiendo sido estos procesos bien resueltos. En función de estas situaciones desde 1997 se ha implantado en los CAI un Servicio de Mediación Familiar, en colaboración con el Ilustre Colegio de Abogados de Madrid.

El amplio perfil de las familias susceptibles de ser atendidas en los CAI dificulta la sistematización de una metodología homogénea de trabajo en los mismos.

En el capítulo correspondiente a los Centros de Atención a la Infancia de este manual se desarrollarán más ampliamente las funciones que se realizan desde los citados Centros.

4. La Red Pública de Protección Social a la Infancia

Si hasta el momento hemos venido analizando las competencias y recursos que tienen los Servicios Sociales Municipales, en y para la protección de los menores maltratados, no podemos olvidar que en dicha protección los Servicios Sociales Municipales no están, ni deberían estar solos, aunque a veces se puedan sentir así.

Además de lo establecido en el ya anteriormente mencionado artículo 13 de la Ley Orgánica 1/96 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor, modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, en cuanto a la obligación que tienen todas las personas y autoridades en el auxilio a los menores en situación de riesgo o posible desamparo, la Ley 6795 de 28 de marzo de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid, establece en sus arts. 45 y 47 la obligatoriedad que tienen los titulares de los Centros de Salud y Educativos, así como el personal de los mismos de “poner en conocimiento de la Comisión de Tutela del Menor y de la autoridad judicial o del ministerio fiscal, aquellos hechos que puedan suponer la existencia de desprotección o riesgo infantil, así como colaborar con los mismos para evitar y resolver tales situaciones en interés del niño”.

La normativa legal nos obliga a todos a proteger a la infancia, y es cierto que, cada vez en mayor medida, muchos profesionales, especialmente en el ámbito de la salud y la educación, van asumiendo que su responsabilidad en esta materia no termina en la detección de los casos, sino que exige su colaboración en la prevención y resolución de los mismos, lo que hace necesaria su coordinación con los otros recursos implicados en la Red de protección, en especial los Servicios Sociales Municipales. Sin embargo no todos ellos asumen todavía plenamente dicha responsabilidad.

La reiteradamente citada Ley 6/95 de Garantías de Derechos, prevé en sus arts. 86 a 89 la creación de coordinadoras locales de atención a la infancia y adolescencia, como órganos colegiados de coordinación de las diferentes redes de servicios públicos que se ocupan e inciden en la calidad de vida de los menores de edad. En estos momentos dichas coordinadoras están siendo reguladas por una ley pendiente de aprobación.

En esta línea los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid, desde octubre de 1996, han puesto en funcionamiento en todos los distritos municipales, los Equipos de Trabajo con Menores y Familias -ETMF-, para ir convirtiendo en una realidad práctica, y no simplemente teórica, la Red municipal de protección social a los menores, especialmente a aquellos que se encuentran en situación de riesgo, desamparo o conflicto social.

5. Equipos de Trabajo con Menores y Familias (ETMF)

Los ETMF son los espacios en los que se valoran interdisciplinar e interinstitucionalmente las situaciones de riesgo o presunto desamparo en que se encuentran los menores.

En la actualidad existe un Equipo de Trabajo con Menores y Familias en cada uno de los Centros de Servicios Sociales, en el que participan con carácter obligatorio, los Servicios Sociales Municipales de la zona, tanto generales como especializados de atención a la infancia y el técnico de Comisión de Tutela del Menor de referencia. Los ETMF están abiertos a la participación de las Instituciones, tanto públicas como privadas, que tengan relación con el menor en riesgo, siendo ésta de la mayor importancia. La participación en el ETMF de estos otros recursos puede ser, bien a iniciativa de los Servicios Sociales Municipales o a demanda propia, pudiéndose afirmar que conseguir la participación de estos otros recursos en la atención a los menores en riesgo ha sido uno de los objetivos básico a alcanzar con la creación de los ETMF.

Estos Equipos surgieron por la sentida necesidad de garantizar la existencia de espacios formales de coordinación para la atención a menores y familias, en cada uno de los distritos municipales, con los siguientes objetivos: valorar, con criterios compartidos, las situaciones de riesgo, coordinar los diseños de intervención con menores y familias, asignar a cada uno de los

recursos presentes en el ETMF las actuaciones que debe realizar, y seguimiento de la evolución de los casos.

Aunque los ETMF son de implantación muy reciente, tras la evaluación realizada al año de su funcionamiento por los Servicios Sociales Municipales, en general, han sido valorados como útiles para el trabajo con menores en riesgo, fundamentalmente porque están facilitando que otros recursos, además de los Servicios Sociales Municipales, se impliquen en este trabajo, consiguiéndose intervenciones más globales y eficaces.

Sin embargo, la implicación y asunción de responsabilidades por parte de los otros recursos no es todavía la deseable, de una forma homogénea, ya que varía mucho según los recursos y los distritos, siendo necesario que dicha implicación fuese mayor, y no dependa de la voluntariedad de cada profesional, como no depende en el caso de los Servicios Sociales Municipales, ni de los técnicos de Comisión de Tutela del Menor, cuya participación en los ETMF ya señalábamos que es obligatoria; sino que se institucionalizase.

Es de esperar que la futura Ley de Coordinadoras de Atención a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad de Madrid, consiga institucionalizar la implicación de otras instituciones en la red de protección a la infancia, en especial las del ámbito educativo y sanitario.

La participación de otros recursos, además de los que ya lo vienen haciendo con carácter de obligatoriedad, en los ETMF, cuando sea necesario, nos parece un paso importante para la potenciación efectiva de la red de protección a los menores. Además dicha participación no puede tener, como única finalidad, el diagnóstico del caso, sino la asunción, cada recurso según sus competencias, de las intervenciones que la situación del menor y la familia demanden.

Si mejoramos el funcionamiento de los ETMF conseguiremos un instrumento idóneo para facilitar la unión de la Red pública para la atención social a los menores maltratados, logrando una coordinación adecuada para un trabajo complejo, ante situaciones para las que realmente, muchas veces, no existen soluciones satisfactorias para nadie.

6. Programa de Atención a Menores y Familias en los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid

Con el fin de dar respuesta a distintas necesidades sociales que presentan los menores del municipio de Madrid, y en cumplimiento de las competencias atribuidas a los Servicios Sociales Municipales para la protección social de los menores que se encuentran en situación de riesgo social, desde los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid se ha desarrollado el programa de Atención a Menores y Familias. Dicho programa se plantea los siguientes objetivos generales:

- I) Prevenir los riesgos sociales que comprometen el desarrollo integral de los menores.
- II) Prestar atención y apoyo a menores y sus familias en situación de dificultad y/o riesgo social.
- III) Coordinar actuaciones con instituciones y recursos de atención a menores.
- IV) Apoyar a la iniciativa social en proyectos de prevención e inserción social de menores y sus familias.

Para la consecución de estos objetivos se han puesto en funcionamiento una serie de actividades y recursos que, de forma esquemática, se relacionan a continuación según sus Objetivos Generales:

- I. Prevenir los riesgos sociales que comprometen el desarrollo integral de los menores.
- II. Prestar atención y apoyo a menores y sus familias en situación de dificultad y/o riesgo social
- III. Coordinar actuaciones con instituciones y recursos de atención a menores.
- IV. Apoyar a la iniciativa social en proyectos de prevención e inserción social de menores y sus familias.

I. Prevenir los riesgos sociales que comprometen el desarrollo integral de los menores.	
Objetivos Específicos	Recursos 11
1. Apoyar el proceso de socialización y el desarrollo integral de los menores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicio de Educación Social. ▪ Espacios socioeducativos para menores: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ludotecas ○ Espacio Joven ○ Centro abierto para menores de 3 a 17 años ▪ Centros de Día para menores.
2. Apoyar a las familias en el adecuado ejercicio de sus funciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicio de Educación Social. ▪ Escuelas de Padres.
3. Apoyar a las familias en situación de especial necesidad.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayudas económicas. ▪ Servicio de ayuda a domicilio. ▪ Ingreso Madrileño de Integración. ▪ Servicio de Orientación Jurídica.
II. Prestar atención y apoyo a menores y sus familias en situación de dificultad y/o riesgo social.	
1. Proporcionar atención psicosocial especializada a menores en situación de riesgo social o desamparo y a sus familias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 5 Centros de Atención a la Infancia.
2. Proporcionar alojamiento y atención psicosocial a mujeres solas y/o familias monoparentales en dificultad social con hijos menores a su cargo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7 Pisos Tutelados para mujeres con hijos ▪ 14 apartamentos para familias monoparentales ▪ 20 plazas para mujeres con hijos ▪ 5 plazas para alojamiento y manutención de mujeres y sus hijos en fin de semana. ▪ 12 plazas para mujeres en tratamiento de drogodependencia con hijos.
3. Favorecer formas alternativas de encuentro y/o convivencia ante la desestructuración del núcleo familiar.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de Acogimiento Familiar: <ul style="list-style-type: none"> ○ Familia Extensa / Comunitario Remunerado ▪ Punto de encuentro familiar.

11 Recursos promovidos desde el Área de Servicios Sociales. Cada distrito cuenta con proyectos propios que promueven en función de las necesidades

III: Coordinar actuaciones con instituciones y recursos de atención a menores.	
Objetivos Específicos	Recursos
1. Impulsar y apoyar técnicamente la coordinación de la atención a menores a través de los ETMF y de los Consejos de Atención a la Infancia y Adolescencia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 25 Equipos de Trabajo con Menores y Familias. ▪ Convenio de colaboración con el Instituto Madrileño del Menor y la Familia.
2. Realizar encuentros técnicos entre los profesionales de los Servicios Sociales Municipales de atención a menores.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsables y técnicos de los Servicios Sociales Municipales.
3. Mantener la coordinación y colaboración con el IMMF para la prevención y atención a menores y familias en situación de riesgo social y/o presunto desamparo:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsables y técnicos de los Servicios Sociales Municipales y del IMMF. ▪ Convenio de colaboración con el IMMF.
4. Participar en programas preventivos interáreas e interinstitucionales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas específicos: prevención y control del absentismo escolar, menor en riesgo social, etc... ▪ Responsables y técnicos de áreas municipales. ▪ Responsables y técnicos de otras instituciones autonómicas y estatales.
IV. Apoyar a la iniciativa social en proyectos de prevención e inserción social de menores y sus familias.	
1. Apoyar técnica y económicamente a las entidades solicitantes de subvenciones al Área de Servicios Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnicos del Departamento de Prevención y Familia. ▪ Técnicos de distintas áreas municipales
2. Valoración técnica y seguimiento de proyectos presentados al programa de cooperación al desarrollo (0,7)	

7. Conclusión

Como síntesis de la atención al maltrato infantil desde los Servicios Sociales Municipales, hay que destacar dos conceptos claves en esta atención: La prevención y la coordinación.

El primero implica la necesidad de invertir los mayores esfuerzos, tanto humanos como económicos, en apoyar a las familias antes de que las situaciones de maltrato emerjan o se cronifiquen. De ahí la importancia de ofertarles un acompañamiento social muy personalizado, constante en el tiempo y sustentado en el desarrollo de la comunidad.

El segundo supone el reconocimiento de que el maltrato infantil es multicausal y por ello debe hacerse frente desde todos los sistemas que inciden en el bienestar del menor, potenciando y facilitando el trabajo en red.

Los Servicios Sociales Municipales son los principales dinamizadores de este trabajo en coordinación y colaboración para la atención a los menores en situación de riesgo social, tal y como viene a reconocer la Ley 18/1999 de 29 de abril Reguladora de los Consejos de Atención a la Infancia y a la Adolescencia de la Comunidad de Madrid, y como ellos mismos pusieron de manifiesto con la creación en mayo de 1996 de los Equipos de Trabajo con Menores y Familias en todos los Centros de Servicios Sociales, como estructuras estables de coordinación, donde valorar interdisciplinar e interinstitucionalmente las situaciones de riesgo social o presunto desamparo en que se encuentran los menores y realizar el seguimiento de dichas situaciones de riesgo social o presunto desamparo en que se encuentran los menores, y realizar el seguimiento de dichas situaciones.

No obstante, los Servicios Sociales Municipales no son los únicos responsables de la atención y protección social de los menores, sino que, como nuestro ordenamiento jurídico permanentemente nos recuerda, la detección, la denuncia y la atención a los menores en situación de maltrato es competencia de todos: ciudadanos, poderes públicos y sociedad civil.

Índice

A) EL ACOGIMIENTO FAMILIAR

1. Concepto y regulación legal
2. La versatilidad del acogimiento
3. Factores de éxito y fracaso
4. El recurso al acogimiento como medida de protección

B) LA ADOPCIÓN

1. Concepto y regulación legal
2. La investigación sobre la adopción
3. El recurso a la adopción como medida de protección infantil

Frente a la peyorativa consideración que suelen recibir los recursos residenciales por parte de los profesionales y de la opinión pública, el acogimiento familiar y la adopción gozan de una positiva valoración debido a su carácter más normalizado. Indudablemente, y con carácter general, debe afirmarse que una medida de protección de carácter familiar suele ser preferible a otras alternativas; pero sin caer en generalizaciones ingenuas que pasen por alto las especificidades y limitaciones de cada una.

A) EL ACOGIMIENTO FAMILIAR**1. Concepto y regulación legal**

Aunque en el ordenamiento jurídico español no se introdujo el acogimiento familiar hasta la reforma del Código Civil efectuada por la Ley 21/1987, en los países de Europa Occidental constituye la medida de protección familiar por excelencia. Acudiendo a la temprana definición de la *Recomendación 87(6) del Consejo de Europa sobre Familias Acogedoras*, en el acogimiento un niño es confiado, sin pretender su adopción, a una persona o pareja distintas de sus progenitores y a los que se denomina *padres acogedores*, sin llegar a asumir su tutela legal, por un tiempo de duración variable o incluso indeterminada.

Aparte de las sustantivas diferencias legales con la figura de la adopción (la medida de sustitución familiar definitiva), el rasgo esencial que lo distingue de ésta es que el acogimiento familiar se define como un medio, no como un recurso finalista (Barjau, 1996). En principio, permite ofrecer a los niños que no pueden permanecer en su familia de origen una alternativa de protección más normalizada que su ingreso en una residencia, durante el tiempo que sea preciso.

Tal como lo definió el nuevo artículo 173 del Código Civil, "*El acogimiento produce la plena participación del menor en la vida de familia e impone a quien lo recibe las obligaciones de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral*". Se trata de una medida de protección cuya finalidad es la integración familiar, en virtud de la cual se crean una serie de relaciones entre el menor acogido y la familia que lo recibe, de naturaleza semejante a las que se establecen en cualquier otra familia, pero sin que suponga la extinción de la patria potestad.

Debe hacerse notar que la flexibilidad de la definición del acogimiento, celebrada por los operadores sociales que encuentran así la posibilidad de diseñar una alternativa *a la medida del caso* (con tutela o sin ella, con finalidad de retorno o no, voluntaria o impuesta, breve o permanente...) ha sido criticada por algunos juristas, que la consideran una institución de contornos imprecisos, regulación insuficiente y excesivo campo de aplicación.

En la ley 21/87 únicamente se establecían dos modalidades, según los titulares de la patria potestad (padres o tutores) consintieran o no al acogimiento del menor: el acogimiento administrativo y el acogimiento judicial. El acogimiento *administrativo* se refiere a los casos en que los titulares de la patria potestad son conocidos y no están privados de su ejercicio, y consienten en el acogimiento. Para su válida constitución se necesita el consentimiento de la entidad pública (en el caso de la Comunidad de Madrid, la Comisión de Tutela del Menor), el de la familia

biológica y el de la familia acogedora (en caso de que el menor tenga 12 años cumplidos también el de éste). El acogimiento administrativo cesaría por decisión de la familia acogedora o por voluntad de la familia biológica. El acogimiento *judicial*, en cambio, nos remite a los casos en que los padres biológicos se oponen al acogimiento o no comparecen para manifestar su consentimiento o su oposición, en cuyo caso es necesaria la aprobación judicial para su constitución. Para su cese, igualmente es necesaria la intervención judicial en función del superior interés del menor, oyendo a los mismos interesados que se requiere para su constitución (con la conveniente reserva).

Con la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del menor, los nuevos artículos 173 y 173bis reordenaron la institución del acogimiento familiar, con decisivas innovaciones. El artículo 173bis estableció, por fin, diversas modalidades de acogimiento según la finalidad pretendida. Son las siguientes:

- el *acogimiento familiar simple*, de carácter transitorio, es una medida provisional a la espera de la reinserción del menor en su propia familia o en tanto se adopte una medida de protección que revista un carácter más estable;
- el *acogimiento familiar permanente* se decidirá cuando la edad u otras circunstancias del menor y su familia así lo aconsejen y así lo informen los servicios de atención al menor. Al no preverse, en principio, plazo para un retorno a la familia, la administración podrá solicitar al juez que atribuya a los acogedores aquellas facultades de la tutela que faciliten el desempeño de sus responsabilidades, atendiendo en todo caso al interés superior del menor;
- el *acogimiento familiar preadoptivo* tiene como objeto evitar al niño que va a ser adoptado un periodo de internamiento en tanto se constituye la adopción. Esta modalidad de acogimiento puede formalizarse cuando la administración eleva al juzgado la propuesta de adopción del menor (como es lógico, siempre que los acogedores reúnan los requisitos necesarios para adoptar, hayan sido seleccionados y hayan prestado ante la entidad pública su consentimiento a la adopción, y se encuentre el menor en situación jurídica adecuada para su adopción). También puede acordarse cuando se considere necesario un periodo de adaptación del menor a la familia con anterioridad a la presentación de la propuesta de adopción. Este periodo será lo más breve posible y, en todo caso, no podrá exceder del plazo de un año.

Además de estas tres modalidades, el art1 173.3 pone en manos de las entidades públicas la posibilidad de recurrir a un *acogimiento familiar provisional* en aquellos casos en que la familia no consienta o se oponga al mismo, y por tanto deba proponerse un acogimiento judicial. En esta situación, si se reúnen las condiciones para un acogimiento, la entidad podrá acordar este acogimiento provisional con la única exigencia de presentar la propuesta al juez de manera inmediata y, en todo caso, en el plazo máximo de quince días desde la conclusión del expediente.

En la Comunidad de Madrid, el acogimiento quedó tempranamente regulado por la *Orden 175/1991, de 18 de marzo*, de la Consejería de Integración Social, que desarrolló el *Decreto 121/88*, sobre el ejercicio de las competencias de la Comunidad de Madrid en materia de acogimiento de menores y adopción. Su Capítulo Segundo trata "*De la Promoción del acogimiento sin finalidad adoptiva*". Al igual que en las adopciones, el número de orden en el registro de familias acogedoras no supondrá necesariamente un número de orden cronológico para acceder al acogimiento, sino que el criterio será el interés del menor y la adecuación de las circunstancias de los que se ofrecen. En el caso de existan hermanos susceptibles de acogimiento sin finalidad adoptiva, la Comisión de Tutela del Menor procurará que se confíen a una misma persona o pareja.

Adelantándose a la Ley 1/1996, se establecen unas características muy detalladas del *contrato de acogimiento* formalizado por escrito (consentimiento, obligaciones, remuneración o no, duración prevista, formas de relación). La Comisión de Tutela del Menor ejercerá la supervisión y seguimiento del acogimiento.

2. La versatilidad del acogimiento

Bajo la denominación genérica de *acogimiento familiar* se engloban muy diversas posibilidades de atención a un niño separado de modo no definitivo de su familia nuclear de origen. Pagando el precio de cierta incertidumbre jurídica (también psicológica y social), ello permite hacer un "diseño a medida" de las necesidades de cada niño o familia.

Las modalidades legales del acogimiento antes mencionadas son sólo una de las posibles clasificaciones. También hay que mencionar estas otras:

- según la vinculación del niño con la familia acogedora, se suele distinguir el *acogimiento con familia extensa* (los acogedores son familiares del niño, frecuentemente abuelos o tíos) del *acogimiento con familia no biológica* (en la Comunidad de Madrid denominada “*familia seleccionada*” y en otras comunidades “*familia educadora*” o “*familia colaboradora*”);
- según la duración prevista del acogimiento, se distinguen los *acogimientos de respiro* (días o semanas), los *acogimientos de corta duración* (indicativamente, hasta 18 meses) y los *acogimientos de larga duración* (entre los que estarían los de duración indefinida o permanentes);
- según las especiales necesidades del niño (frecuentemente asimiladas al “grado de dificultad para la colocación”), se distinguen los *acogimientos ordinarios*, de los *acogimientos especializados, terapéuticos o profesionalizados* (para niños con enfermedades crónicas, discapacidades, problemas de comportamiento o adolescentes *difíciles de colocar*).

El acogimiento con familia extensa

El llamado *acogimiento con la familia extensa* no hace más que recoger y formalizar una realidad que se ha producido siempre, como es la colaboración en el cuidado de los niños entre las personas o grupos con vínculos de parentesco; y en las ocasiones en que era necesario, la suplencia por parte de otros familiares ante la ausencia de los padres. Por respeto a las propias familias y las redes sociales existentes, y por coherencia con el principio de *proximidad* que señala como la medida más adecuada la que suponga una menor distorsión de la vida y las condiciones de vida del niño, es preciso valorar si en su propia familia extensa existen personas que puedan atenderle adecuadamente antes de considerar cualquier otra medida de colocación.

La revisión de una treintena de investigaciones internacionales (Hegar y Scannapieco, 1995) arroja conclusiones que nos resultan familiares:

- los acogedores más frecuentes son *abuelas y tías maternas* de los niños, con una media de edad de unos 50 años. En general, se trata de personas de modesto nivel socioeconómico, e incluso bajo el umbral de pobreza;
- los niños acogidos en esta modalidad son algo más pequeños que en el acogimiento con familia no biológica;
- los motivos más habituales de desprotección son la desatención o abandono físico y la toxicomanía de los padres;
- es mucho mayor la proporción de niños pertenecientes a minorías étnicas y/o desfavorecidas que en el acogimiento con familia no biológica;
- los niveles de seguimiento por parte de los servicios de protección infantil son menores que en el caso de los acogimientos con familia no biológica;
- estos acogimientos son significativamente más estables que los demás, y se aprecia una fuerte implicación de los acogedores en el cuidado de los niños; y la mayoría de los acogedores no cree necesario adoptarlos o asumir su guarda para cuidar de ellos.

Aunque los estudios sobre sus resultados sean insuficientes, incompletos y frecuentemente contradictorios (Goerge et al., 1994; Hegar y Scannapieco, 1995), no debe dejar de señalarse que el *acogimiento con familia extensa* parece ofrecer unos indicadores de éxito comparables al resto de los acogimientos, con menor coste económico y de servicios públicos, ya que ni exige actividades de captación y formación de familias acogedoras, ni suele proporcionarseles una formación especial, ni se establece un procedimiento formal de declaración de idoneidad.

Los acogimientos muy breves o “de respiro”

Con esta denominación nos referimos al acogimiento familiar de corta duración (en la legislación británica, hasta 90 días en total al año en 4 periodos como máximo) para situaciones de urgencia. Se trata de una alternativa con carácter voluntario por parte de la familia de origen, que mantiene ciertas responsabilidades de atención al niño. Se pretende ofrecer a familias en situación de estrés grave un apoyo temporal y no estigmatizante, que evite intervenciones futuras de carácter más intrusivo y mantenga los vínculos familiares durante la actuación de los

servicios de protección. Además de las tareas características de todo acogimiento temporal (atención afectuosa y de calidad a niños en situación difícil, cooperación estrecha con los profesionales de los servicios y fomento de los contactos con la familia de origen, Triseliotis (1990) y Sellick (1996) consideran este tipo de acogimientos aprovechable para las siguientes situaciones:

- acogida con carácter de urgencia al niño en situaciones de crisis familiar, que incluso permita la *valoración sociofamiliar* de un caso evitando tener que ingresar al niño en una institución ;
- periodos de “atención de alivio o de respiro” (“*respite care*”) programados o no programados para familias gravemente estresadas;
- aplicación de medidas judiciales a menores infractores;
- periodos de transición, ya sea en la reincorporación a la familia, en un cambio de familia acogedora o como paso a la vida semi-independiente;
- servir de *punte* hasta un acogimiento permanente o una adopción;
- *tratamiento especializado* del niño durante unas cuantas semanas.

En la Comunidad de Madrid han comenzado a desarrollarse los acogimientos administrativos de corta duración a través de los programas llamados de *acogimiento comunitario* y “*familias canguro*”. Se trata de familias acogedoras cuidadosamente seleccionadas, que normalmente residen en el mismo vecindario de la familia de origen, y tanto el modo de plantear el acogimiento como su desarrollo posterior se encamina a evitar que la familia de origen sienta amenazada su responsabilidad parental, y pueda reanudar la convivencia con el niño en cuanto sea posible.

Los acogimientos con previsión de retorno

Como afirma uno de los principales expertos europeos en la materia (Triseliotis, 1990) el plazo máximo de un acogimiento con previsión de retorno a la familia debería ser de entre dos y tres años. Si en tal plazo no se ha alcanzado una situación satisfactoria para la reincorporación del niño, debería buscarse una solución estable fuera de la familia de origen.

En estos acogimientos “*no se trata de sustituir a los padres de los niños, sino más bien, y en primer lugar, proporcionarles la experiencia de la vida familiar, incluyendo la atención, el cariño y el cuidado; en segundo lugar, promover el desarrollo emocional, físico e intelectual de ese niño y, sobre todo, su identidad personal y social, basada en su familia original, y, tercero, incluir a la familia de origen como una especie de actividad compartida, alentando las visitas de los padres, viendo estas visitas con beneplácito y hablando con el niño o los niños acerca de sus padres, mientras viven lejos de ellos, y también hablando acerca de lo que puede ser el futuro para ese niño y en colaboración con los trabajadores sociales prepararle para que pueda volver a su familia*” (Triseliotis, 1990: 9)

Los acogimientos de larga duración o duración indeterminada

Bajo esta denominación nos referimos a los casos en que se espera que el niño se críe con su nueva familia y se integre en ella, aunque no se convierta legalmente en hijo de sus padres acogedores y mantenga cierta vinculación con su familia biológica. Tal vez constituya la concepción más tradicional del acogimiento, al que se acude como una especie de adopción informal o de sustitución familiar *de facto*.

Sólo en los casos en que no se prevé la reincorporación familiar y no es posible la adopción del niño debe recurrirse a los acogimientos permanentes, como una alternativa que garantiza una mayor estabilidad y permanencia para el niño. En España, el *Movimiento de Ayuda a Cierta Infancia (MACI)* fue pionero en este tipo de experiencias antes de la regulación legal del acogimiento familiar en 1987, a través de las llamadas *familias de guarda y custodia* que atendían a niños tutelados por el Tribunal Tutelar de Menores (Amorós, 1987), en principio consideradas como una alternativa previa a la adopción.

Acogimiento Familiar Especializado

Otra alternativa aún escasamente desarrollada en nuestro país es la de los acogimientos familiares especializados, de carácter terapéutico, para niños y adolescentes con graves problemas de salud, de personalidad o de adaptación social. Normalmente se trata de acogedores seleccionados, preparados y remunerados; con los que se establece un contrato que garantiza un tratamiento y unas especiales condiciones de atención.

También podrían englobarse dentro de este apartado recientes experiencias de acogimiento de menores inmigrantes no acompañados, que son acogidos por otras familias inmigrantes ya establecidas en nuestro país, facilitando una *identificación cultural* que ofrezca mayores probabilidades de arraigo.

3. Factores de éxito y fracaso

Entre los factores que se han revelado como positivos para el éxito de los acogimientos, se destacan los siguientes (Triseliotis, 1990; Montané, 1993; Scholte y Ploeg, 1994; Goerge et al., 1994; Barjau, 1995):

- La voluntariedad tanto de los menores que van a ser acogidos, como la de sus padres, y si es posible, la colaboración y la participación activa de éstos.
- La capacidad de colaboración de las familias acogedoras con el servicio y su permeabilidad a la acción de los profesionales, y la capacidad de incluir a la familia natural en el proceso. Respecto a estos aspectos de la familia acogedora, Triseliotis (1990) destaca:
 - motivación muy fuerte por parte de los solicitantes y por el resto de la familia;
 - combinación de una relación estrecha y cálida con una firmeza y una actuación coherente;
 - una relación estable de la familia y una relación estable entre la pareja, con una estabilidad financiera relativa, "*que no es igual que decir que tienen que ser ricos*";
 - una actitud positiva hacia la familia de origen y disposición a permitir y alentar el contacto del niño con sus padres.
- Los programas de preparación para los acogedores, los de soporte posterior a la acogida, y la actuación de asociaciones de familias acogedoras. También, el establecimiento de un contrato con los acogedores que clarifique expectativas y roles, así como la positiva actitud y especialización de los trabajadores sociales.

En cuanto a los factores que aumentan las posibilidades de ruptura, se han estudiado los siguientes (Triseliotis, 1990; Montané, 1993; Scholte y Ploeg, 1994; Barjau, 1995):

- Insuficiente preparación de la familia acogedora.
- Posesividad, estilo educativo autoritario y "convencimiento de que la conducta está determinada por los factores hereditarios" en los padres acogedores;
- Presencia de niños de la misma edad y sexo que los acogidos, o más jóvenes. Parece claro que el acogido debe ser más pequeño que los hijos de la familia, y la diferencia óptima de edad de 3 años en adelante. Un factor asociado al fracaso es la rivalidad entre el niño acogido y los otros niños de la familia.
- En relación con las características de los niños, se destacan:
 - mayor edad de los niños al inicio del acogimiento, con un aumento de las tasas de ruptura a partir de los 3 años, a partir de los 5, y a partir de los 12. Si además la mayor edad se combina con haber sufrido malos tratos o abandono severos, el riesgo aumenta;
 - niños que padecen graves perturbaciones;
 - largos periodos previos en atención residencial;
 - largos periodos en el sistema de protección o en listas de espera para ser colocados;
 - adolescentes con serios problemas de comportamiento;
 - la ignorancia sobre sus orígenes o por qué están recibiendo cuidados especiales.

No obstante, Goerge et al. (1994) reclaman una mayor investigación sobre las cuestiones de organización de los servicios que promueven el acogimiento familiar (en concreto, sobre su estructura, la cantidad y calidad de los apoyos que se ponen a disposición de niños y familias, y la calidad de servicio), que complementa la mayor parte de la investigación disponible, de carácter clínico.

Aunque la mayor parte de los estudios suelen encontrar mejores resultados en cuanto a niveles de desarrollo, ajuste emocional y resultados escolares entre los adoptados que entre los acogidos, que a su vez superan a los que se encuentran en atención residencial (lo cual, entre otras causas, apunta hacia la mayor estabilidad de la situación del niño como factor principal), no debe olvidarse la influencia de la *orientación selectiva de la colocación* (Corbillon et al., 1990), en

el sentido de que es más probable que los niños con menores dificultades iniciales sean más fácilmente adoptados que los demás, por delante de los que son meramente acogidos; mientras que los que presentan mayores problemas suelen ser colocados en una institución.

También Garland (1996) comprueba la frecuente necesidad de atención psicológica de los niños acogidos (de los 622 niños de 2 a 17 años en acogimiento en San Diego, EE.UU., el 56% recibía atención en los servicios de salud mental). Las experiencias de maltrato que motivaron el acogimiento (especialmente en los casos de malos tratos físicos, más que en los casos de abandono físico o desatención) y la separación del hogar para ser colocado en acogimiento parecen constituir claros factores de riesgo para los problemas de desajuste personal.

4. El recurso al acogimiento como medida de protección

A diferencia de otros países occidentales, en España es mucho más frecuente (unas seis veces más en la revisión de Casas de 1993) la utilización de la institución residencial que la del acogimiento como medida de protección. Sólo muy recientemente empieza a advertirse en nuestro país una tendencia hacia la consideración del acogimiento familiar como una de las posibilidades de apoyo a la familia dentro de un *continuum* de servicios.

Por deseable que resulte, *a priori*, la alternativa del acogimiento familiar como solución para un niño que es separado temporal o definitivamente de su familia, no debe caerse en la ingenuidad de considerarlo como la panacea para todos los problemas de desprotección. La *buena prensa* que tiene el acogimiento familiar suele fundamentarse en dos aspectos: su mayor similitud con el ambiente *normalizado* de una familia y la mayor estabilidad que supone frente a otras opciones. Sin embargo, la preocupación por la inestabilidad de la colocación en acogimiento de niños para los que se prevé una larga -o definitiva- separación de la familia de origen, y que al cabo de unos años acumulan un historial de numerosas familias por las que han pasado, hizo que en la década de los ochenta alcanzara una gran repercusión la orientación hacia la "*permanency planning*" o planificación para la permanencia o estabilidad (Maluccio et al., 1986).

En cualquier caso, la utilización del acogimiento familiar como la medida prioritaria de protección a la infancia no está exenta de importantes necesidades técnicas y de recursos. Según el acogimiento se ha ido diversificando para atender niños con especiales necesidades y se ha intensificado su carácter profesional, se percibe con mayor nitidez la necesidad de captar, seleccionar, preparar y apoyar del mejor modo posible a las familias acogedoras.

B) LA ADOPCIÓN

1. Concepto y regulación legal

La reforma fundamental de la adopción tuvo lugar con la ya mencionada *Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopciones*. Es significativo que el capítulo correspondiente¹² pase a llamarse *ADe la adopción y otras formas de protección de menores*, ubicando por fin la adopción como una institución social de protección y rompiendo definitivamente con la tradición patrimonialista heredada del derecho romano. La adopción es considerada como la medida de integración familiar por excelencia, equiparando completamente la filiación natural y la filiación adoptiva y extinguiendo el vínculo anterior de modo casi completo (se exceptúan los casos de adoptando hijo de cónyuge adoptante o casos en que sólo se ha identificado un progenitor y el adoptante es persona de distinto sexo, si lo solicitan todos los interesados).

Afirma el Preámbulo de dicha ley que uno de sus objetivos es la supresión del *odioso tráfico de niños*, consecuencia de la falta casi absoluta de control de las actuaciones que preceden a la adopción. El procedimiento para *fortalecer el sentido moral y ético de la adopción* es drástico: la legitimación de la adopción queda monopolizada por las entidades públicas, tanto en su tramo inicial (propuesta y selección de adoptantes, evitación de pactos entre particulares), como en su tramo final (constitución mediante resolución judicial). La ley exige que para iniciar judicialmente la tramitación del expediente se presente siempre propuesta por parte de la entidad pública competente, a quien corresponde la selección de personas o familias adoptantes (en el caso de la Comunidad de Madrid, la Comisión de Tutela del Menor). Sólo excepcionalmente no se requiere esta propuesta pública cuando el adoptando:

- sea huérfano y pariente del adoptante en tercer grado por consanguinidad o afinidad,
- sea hijo del cónyuge del adoptante,
- lleve más de un año bajo la tutela del adoptante o acogido legalmente, o
- sea mayor de edad o esté emancipado (en cuyo caso, sólo es adoptable si, inmediatamente antes, hubiere una situación ininterrumpida de acogimiento o convivencia iniciada antes de haber cumplido 14 años).

La adopción está presidida, como no podía ser de otro modo, por el superior interés del menor en situación de desamparo. Incluso si los titulares de la patria potestad no prestan su asentimiento, la adopción puede ser constituida, una vez oídos éstos, si el Juez estima que se hallan incurso en causa de privación de patria potestad. Establece la ley la precaución de que el asentimiento de la madre biológica no puede prestarse hasta que transcurran 30 días del nacimiento, y debe renovarse en presencia judicial si la propuesta de adopción se ha presentado más de seis meses después. Asimismo, la ley sanciona con la nulidad el asentimiento que se refiera a adoptantes determinados, ya que, en evitación del tráfico de niños o la connivencia entre unos y otros, el asentimiento para la adopción debe ser en abstracto, sin acepción de personas.

La nueva regulación fortalece la pervivencia de la adopción, puesto que además de consagrar su irrevocabilidad (art1 180), reduce la posibilidad de declararla extinguida a aquellos casos en que los padres no hubiesen prestado su asentimiento o no hubiesen sido oídos (según la situación en que se encuentren), y esto sólo en los casos en que la interposición de la demanda se realice dentro de los dos años siguientes y la extinción de la adopción no perjudique gravemente los intereses del menor.

La nueva regulación rebaja a 25 años la edad mínima para adoptar y a 14 los años de diferencia entre adoptante y adoptando. Dado que el adoptante puede ser una persona, un matrimonio o una *pareja de hombre y mujer unida por una relación afectiva análoga a la conyugal*, en estos dos últimos casos basta con que uno de los dos miembros de la pareja sea mayor de 25 años. Asimismo, elimina la posibilidad de adoptar a descendientes (nietos...), a parientes en segundo grado de la línea colateral por consanguinidad o afinidad (hermanos, cuñados), ni al pupilo por sus tutores (hasta la definitiva aprobación de la cuenta justificativa de la tutela).

¹² Se trata del capítulo V del título VII del libro I del Código Civil (arts. 172 a 180 inclusive)

La Ley Orgánica 1/1996 incorporó la exigencia expresa de *la idoneidad del adoptante o adoptantes para el ejercicio de la patria potestad* reclamada por el Convenio Internacional de La Haya de 1993 sobre *Protección del Niño y Cooperación en Materia de Adopción*. Esta *declaración de idoneidad* por parte de la entidad pública será necesaria también cuando se vaya a constituir la adopción tras un acogimiento preadoptivo (art. 177), para lo cual la entidad pública deberá ser oída por el juez.

La otra gran novedad introducida por la Ley fue la regulación de la adopción internacional, materia en la que se encomienda a las entidades públicas la responsabilidad de recibir y tramitar las solicitudes, expedir los certificados de idoneidad de los adoptantes y acreditar, inspeccionar y elaborar directrices para el funcionamiento de las Entidades Colaboradoras para la Adopción Internacional (ECAIs).

La ya mencionada *Orden 175/1991, de 18 de marzo*, de la Consejería de Integración Social, desarrolló el Decreto 121/88, en cuanto al ejercicio de las competencias de la Comunidad de Madrid en materia de acogimiento de menores y adopción. En su Capítulo Primero ("*Principios generales*") se establece como requisito para que se disponga o proponga el acogimiento o la adopción a cargo de personas o parejas el de que se encuentren inscritas en el *Registro de Familias Acogedoras* o en el *Registro de Familias para Adopción*, tras un expediente de aceptación en el que se estudian las circunstancias socio-familiares para garantizar su idoneidad y la participación en las actividades de formación y preparación necesarias.

Este proceso de estudio debe contemplar la composición y estructura de la familia, la salud, la cultura, el trabajo e ingresos económicos, las relaciones sociales, los motivos y condiciones del acogimiento o adopción; y debe incluir al menos dos entrevistas con diferentes profesionales y una visita domiciliaria.

Cinco años después, la Ley 6/1995 de Garantías de los Derechos de los Niños y Adolescentes en la Comunidad de Madrid recogerá en la Sección 50 de su Capítulo V (*Protección social y jurídica*) el conjunto de circunstancias que según esta Orden deberán valorarse en los ofrecimientos de adopción o acogida de un menor en cualquiera de sus modalidades:

- Ser residente en la Comunidad de Madrid y mayor de 25 años. En caso de que realizara el ofrecimiento una pareja, bastará que un miembro de la misma haya cumplido dicha edad y que el otro sea mayor de edad.
- Tener medios de vida estables y suficientes.
- Estado de salud física y psíquica que no dificulte el normal cuidado del menor.
- Tendrán preferencia los matrimonios y el hombre y la mujer integrantes de una pareja unida de forma permanente por relación de afectividad análoga a la conyugal.
- Convivencia de tres años de la pareja.
- En caso de esterilidad de la pareja, que dicha circunstancia y su vivencia no interfieran el posible acogimiento o adopción.
- Existencia de una vida familiar estable y activa.
- Que el deseo de acogimiento o adopción de un menor sea compartido por todos los miembros que conviven en la familia.
- Que exista un entorno relacional amplio y favorable a una integración del menor acogido o adoptado.
- Capacidad de cubrir las necesidades de desarrollo de un niño.
- Carencia, en las historias personales, de vivencias que impliquen riesgo para la acogida del menor.
- Flexibilidad de actitudes y adaptabilidad a nuevas situaciones.
- Comprensión de las dificultades que entraña la situación para el niño.
- Respeto a la historia personal del niño, con aceptación de sus características particulares.
- Aceptación de relaciones con la familia de origen del menor, en su caso.
- Actitud positiva para la formación y el seguimiento.

El Capítulo Tercero, “*De la promoción de la adopción*” determina el procedimiento seguido por la Comunidad de Madrid, que como paso previo a la formalización de la propuesta de adopción constituye el acogimiento preadoptivo. También aquí el orden de registro no supone un orden cronológico, y se procura la no separación de hermanos si se trata de un grupo familiar. La evaluación del acogimiento preadoptivo será efectuada por el equipo técnico especializado en adopciones, que elevará un informe a la Comisión de Tutela del Menor. Si la evaluación resultara positiva y la Comisión lo estima conveniente en función del interés del menor, ésta formulará al juez la propuesta según lo dispuesto por la Ley de Enjuiciamiento Civil.

2. La investigación sobre la adopción

La investigación sobre la adopción no es muy abundante, tal vez por considerarse innecesaria dada la favorable opinión popular y el entusiasmo con que es considerada por la administración, los juristas y los profesionales del bienestar infantil (Barth, 1996). Diversas investigaciones comprueban que la adopción, en líneas generales, funciona bien (Glidden, 1991), que los padres y los hijos están satisfechos (Rosenthal y Groze, 1992; Palacios et al., 1997), que las tasas de interrupción son modestas (Barth y Berry, 1988, Partridge et al., 1986), y que la mayoría de los casos, incluso en modalidades muy diversas de adopción, consigue resultados favorables (Schulman y Behrman, 1993).

Uno de los aspectos más investigados es el de los factores que aumentan la probabilidad de que se interrumpa el proceso preadoptivo o fracase la integración del niño en su familia adoptiva. Barth y Berry (1988) encontraron un 11% de interrupciones sobre una muestra de 1.156 niños adoptados. Entre los factores asociados a una mayor tasa de interrupción destacan los siguientes: la mayor edad del niño (especialmente a partir de la preadolescencia¹³), los conflictos de conducta y oposicionismo debidos a problemas emocionales o intelectuales (aunque no tanto las enfermedades o discapacidades físicas¹⁴), el mayor nivel socioeducativo de la familia adoptiva, o la adopción de un grupo de hermanos cuando en la familia adoptiva hay más hijos.

En cuanto a *los efectos en el desarrollo del niño*, no cabe duda del balance positivo que ofrece la adopción: los niños adoptados a temprana edad no muestran diferencias con el resto de la población infantil en cuanto a adaptación social y a resultados académicos (Seglow et al., 1972); aunque entre los adoptados aparezca mayor frecuencia de problemas educativos, emocionales y de conducta, está entre los parámetros de la *normalidad*, no de patología severa, sino más bien la manifestación de pautas de conducta más acusadas (Brodzinsky et al., 1984); los niños adoptados presentan un cociente intelectual y unos resultados escolares muy superiores a los de sus hermanos biológicos no adoptados (Schiff et al., 1982); e incluso ligeramente superior a la población en general en cuanto a algunas capacidades escolares, probablemente debido a la dedicación y el esfuerzo de los padres adoptivos, de quienes se dice que están más motivados para la paternidad y disfrutan más de la relación con sus hijos (Tizard, 1977).

Si la adopción es tardía (entre los 6 meses y los 6 años), los resultados no son tan espectaculares pero sí satisfactorios. La histórica investigación de Kadushin (1971) anima a las instituciones a fomentar la adopción aunque sea tardía: examinada la situación de un centenar de adolescentes que fueron adoptados cuando tenían más de 5 años y tras una considerable historia de sufrimiento, en el 74% de los casos se valoró la adopción como exitosa; sólo en el 15% como no exitosa, y en el restante 11%, los resultados se calificaron como ambiguos. También Amorós (1987) concluye que las adopciones tardías suelen ser satisfactorias para la mayoría de los casos, lo cual no quiere decir que no haya habido problemas de adaptación, especialmente en los primeros años. Otro estudio clásico (Tizard, 1977) sobre el seguimiento de una muestra de niños que fueron adoptados tardíamente (entre los dos y los siete años) comprobó que, si bien aparecían mayores dificultades de adaptación social/escolar que en la población general, los resultados eran muy superiores a los de niños en situación similar que crecieron en la institución en vez de ser adoptados. Cuando Hodges y Tizard (1989) volvieron a evaluar al grupo de

¹³ Los adoptados con más de 12 años presentan tasas más elevadas de hiperactividad y hostilidad, que son las conductas más difíciles de aceptar por las familias adoptivas (Barth y Berry, 1988)

¹⁴ También Lightburn y Pine (1996) en su revisión de una veintena de estudios comprueban el negativo efecto de los problemas emocionales en cuanto a una mayor tasa de interrupción, cosa que no ocurre con las discapacidades físicas o intelectuales.

adoptados ya en la adolescencia, encontraron de nuevo que las relaciones familiares eran, en general, satisfactorias. Los niños adoptados y sus padres habían establecido vínculos estrechos, sin que ello se viera imposibilitado por lo tardío del inicio de su relación. Sin embargo, la persistencia de ciertas dificultades de relación social con los compañeros hace pensar a Hodges y Tizard que algunas funciones psicológicas pueden ser más vulnerables que otras a las experiencias tempranas de institucionalización. Los casos de hiperactividad o dificultad de adaptación en la muestra de niños adoptados suelen corresponder a los que han tenido antes de la adopción una historia previa de institucionalización y malos tratos (Palacios et al., 1997).

Tanto Tizard (1977) como Triseliotis y Rusell (1984) concluyen que el desarrollo del niño institucionalizado y luego adoptado depende del entorno al que se incorpora, sin que pueda suponerse la irreversibilidad de los efectos de la situación anterior. En el caso de la adopción, la inversión emocional de los padres adoptivos y la calidez del nuevo entorno serán claves para el establecimiento de unos vínculos positivos y saludables.

Como recordaba Schaffer, sigue siendo válido el principio de Acuanto antes, mejor@ de cara a una adopción, pero también ofrece favorables posibilidades una adopción tardía si en los primeros años no fue posible. Aunque ello implique seleccionar, preparar y apoyar adecuadamente a los padres adoptantes que con mayor probabilidad deberán enfrentarse a problemas de conducta, inquietud, falta de concentración o comportamiento impropio ante terceros.

3. El recurso a la adopción como medida de protección infantil

Por favorable que sea la valoración de la adopción como medida de protección a la infancia, debe constituir siempre una medida excepcional dada la trascendencia de la ruptura definitiva con los vínculos familiares anteriores. La práctica de los últimos años establece dos grandes *perfiles* mayoritarios (aunque no exclusivos) de candidatos a la adopción:

- bebés recién nacidos o de pocos meses de edad, a quienes sus madres entregan para su adopción por imposibilidad absoluta para ejercer su responsabilidad materna, o cuya incapacidad es tan manifiesta que obliga a la administración a buscar rápidamente una alternativa de sustitución definitiva;
- niños que tras una experiencia más o menos prolongada de acogimiento familiar, inicialmente con visitas iniciales por parte su familia de origen, deben integrarse definitivamente en la familia en que se encuentran una vez comprobada la imposibilidad del retorno a su familia y los efectos negativos del mantenimiento de relaciones con ella.

Pero debe combatirse la tentación de considerar la adopción como la mejor alternativa *a priori* para los niños de las familias más desaventajadas. La adopción sólo debe contemplarse cuando se demuestra que conviene a los intereses definitivos del niño y se han dado las condiciones necesarias. La creciente demanda de hijos adoptivos, simultánea a la disminución del número de niños abandonados y a la aparición de nuevas tipologías de familias que desean adoptar, puede acabar pervirtiendo el sistema de protección a la infancia, bien incrementando artificialmente el número de casos de adopción, bien convirtiendo el acogimiento en la mera antesala de la adopción. Bastaría reducir los apoyos a las madres en dificultad o los recursos de intervención familiar para que se produjera un aumento de las cifras de adopciones; pero ello atentaría gravemente contra los derechos más básicos de los niños y sus familias. El equilibrio que debe lograrse es el de conseguir que sean adoptados todos los niños que deben ser adoptados, pero emplear otras medidas de protección en los casos en que no debe extinguirse la relación con la familia de origen.

REFERENCIAS

AMORÓS, P. (1987): *La adopción y el acogimiento familiar*. Madrid: Narcea.

AMORÓS, P. (1997): El acogimiento familiar para adolescentes: una propuesta de futuro. En *Bienestar y Protección Infantil*, III (1), pp. 31-47.

BARJAU, C. (1996): Acogimiento familiar, un medio de protección infantil. En DE PAÚL, J. y ARRUABARRENA, M.I. (1996) *Manual de Protección Infantil*. Barcelona: Masson.

- BARJAU, C. y MONTANÉ, M.J. (1993): El acogimiento familiar a debate. En II CONGRESO ESTATAL SOBRE INFANCIA MALTRATADA (11-13 noviembre 1991). Vitoria: Servicio Publicaciones Gobierno Vasco (pp.581-589).
- BARTH, R. (1996): Adoption research: Building blocks for the next decade. *Child Welfare*, 75(5), pp. 625-638.
- BARTH, R. y BERRY, M. (1988): *Adoption and Disruption: Risks, Rates and Responses*. Hawthorne/New York: Aldine de Gruyter.
- BRODZINSKY, D.M. (1984): Psychological and Academic Adjustment in Adopted Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n1 52, pp. 582-90
- CASAS, F. (1993): España. En COLTON, M.J. y HELLINCKX, W.(eds.): *La atención a la infancia en la Unión Europea. Guía por países sobre acogimiento familiar y atención residencial*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- CASAS, F. (1994): El acogimiento familiar en España: investigación y realidad. En MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES/ EUSARF. *Seminario Internacional sobre Investigación en Acogimiento Familiar* (31 mayo- 1 junio 1994).
- CORBILLON, M.; ASSAILY, J.P. y DUYME, M. (1990): *L=Enfant Placé. De l=Assistance publique à l=Aide sociale a l=Enfance*. Paris: Documentation française.
- FERRANDIS, A. (1998): *El internamiento residencial como medida de protección a la infancia en la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- FERRANDIS, A. (1998): El proyecto de Trabajo Sociofamiliar, una dimensión fundamental en las medidas de acogimiento residencial. Bienestar y Protección Infantil. Año IV (2) Julio98 (pp. 199-220).
- FERRANDIS, A. (1999): La adopción en la Comunidad de Madrid, diez años después. *V Jornadas sobre Infancia Maltratada en la Comunidad de Madrid: AMaltrato infantil: después de diez años de asociaciones ¿qué?@*. Madrid, APIMM.
- FERRANDIS, A. (2000): Los niños procedentes de la adopción internacional, en GARCIA PEREZ J. Y DIAZ HUERTAS J.A. Simposio de Pediatría Social. XXV Aniversario de la sección de Pediatría Social de la AEP. (pp. 151-154)
- FUERTES, J. y AMORÓS, P. (1996): Práctica de la adopción. En DE PAÚL, J. y ARRUABARRENA, M.I.: *Manual de Protección Infantil*. Barcelona: Masson.
- GLIDDEN, L.M. (1991): Adopted children with developmental disabilities: Post adoptive family functioning. *Children and Youth Services Review*, 16 (1/2), pp. 123-131.
- GOERGE, R.; WULCZYN, F. y FANSHEL, D. (1994): A Foster Care Research Agenda for the 90's. *Child Welfare*, 73 (5).
- HEGAR, R. y SCANNAPIECO, M. (1995): From Family Duty to Family Policy: The Evolution of Kinship Care. *Child Welfare*, vol. 74(1), pp. 200-216.
- HODGES, J. y TIZARD, B. (1989): IQ and Behavioural Adjustment of ex- institutional Adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, pp. 53-76 (citado en Schaffer, 1994).
- MALUCCIO, A.N.; FEIN, E. y OLMSTEAD, K.A. (1986): *Permanency Planning*. London: Tavistock.
- MALUCCIO, A.N.; ABRAMCZYK, L.W. y THOMLISON, B. (1996): Family Reunification of Children In Out-Of-Home Care: Research Perspectives. *Children and Youth Services Review*, vol. 18 (4/5), pp. 287-305.
- MONTANÉ, M.J. (1993): Acogimiento familiar. En III CONGRESO ESTATAL SOBRE INFANCIA MALTRATADA (15-17 noviembre 1993). Madrid: A.M.P.M.T.I., pp.217-228.
- PALACIOS, J.; SÁNCHEZ, Y.; SÁNCHEZ, E.M. (1997): *La adopción en Andalucía*. Junta de Andalucía, Sevilla.
- PARTRIDGE, S. ET AL. (1986): *Legacies of loss, visions of gain: an inside look at adoption disruption*. Portland: Univ. of Southern Maine, HSDI.
- ROSENTHAL, J.A. y GROZE, V.K. (1992): *Special needs adoption: a follow-up study of intact families*. New York: Praeger.

- SCHOLTE, E.M. y PLOEG, J.D. van der (1994): Criteria for Foster Care and Residential Treatment: Outlines of Research in the Netherlands. *Seminario Internacional sobre Investigación en Acogimiento Familiar. Actas* (Madrid, 31 may-1 jun 1994). Dirección General de Protección Jurídica del Menor / EUSARF.
- SCHULMAN, I. y BEHRMAN, R.E. (1993): Adoption: Overview and mayor recommendations. *The Future of Children: Adoption*, 3(1), pp. 4-15.
- SEGLOW, J., PRINGLE, M.L. y WEDGE, P. (1972): *Growing up adopted*. National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- SELLICK, C. (1996): Short-Term Foster Care. En HILL, M. y ALDGATE, J. (eds.): *Child Welfare Services: Developments in Law, Policy, Practice and Research*. London: Jessica Kingley.
- TIZARD, B. (1977): *Adoption: a second chance*. Londres: Open Books.
- TIZARD, B. y HODGES, J. (1978): The effect of early institutional rearing on the development of eight-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol 19, pp. 99-118 (citado por Rutter, 1980)
- TRISELIOTIS, J. (1990): El acogimiento familiar: un recurso de atención normalizada. *Infancia y Sociedad*, 6, (pp. 5-16).
- TRISELIOTIS, J. y RUSELL, J. (1984): *Hard to place. The outcome of Adoption and Residential Care*. London: Heinemann Educational Books.

Índice

1. Introducción
2. El maltrato infantil en la jurisdicción civil
3. Intervención judicial en el ámbito penal
4. Modelo de solicitud orden de protección

1. Introducción

La Constitución Española de 1978 al enumerar, en el capítulo III del Título I, los principios rectores de la política social y económica, hace mención en primer lugar a la obligación de los Poderes Públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia y dentro de ésta, con carácter singular, la de los menores.

Esta preocupación por dotar al menor de un adecuado marco jurídico de protección trasciende también de diversos Tratados Internacionales ratificados en los últimos años por España y, muy especialmente, de la Convención de Derechos del Niño, de Naciones Unidas, de 20 de noviembre de 1989, ratificada por España el 30 de noviembre de 1990, que marca el inicio de una nueva filosofía en relación con el menor, basada en un mayor reconocimiento del papel que éste desempeña en la sociedad y en la exigencia de un mayor protagonismo para el mismo.

El preámbulo de la Ley de Protección Jurídica del Menor señala que “Las transformaciones sociales y culturales operadas en nuestra sociedad han provocado un cambio en el status social del niño y como consecuencia de ello se ha dado un nuevo enfoque a la construcción del edificio de los derechos humanos. El respeto a los derechos de los menores exige un esfuerzo para intentar erradicar toda clase de maltrato infantil, entendido como toda forma de violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación del niño por parte de sus padres, tutores, guardadores, o de cualquier persona o entidad que lo tenga a su cargo, e incluso el maltrato de la propia sociedad. Afortunadamente, cada vez nos alejamos más del pensamiento de Aristóteles cuando decía “Un hijo y un esclavo son propiedad de los padres y nada de lo que se haga con lo que es propiedad es injusto, no puede haber injusticia en la propiedad de uno”, si bien aún quedan personas que de conocerlo, suscribirían dicho aserto. Por ello, para poder apreciar una situación de maltrato, es preciso pensar en él, sospechar de su existencia y en este caso, extremar la diligencia para descartarlo o en su caso, confirmarlo, resultando incuestionable que desde “la escuela”, el personal docente, profesores, tutores etc.....se encuentran en una posición privilegiada para poder descubrir tales situaciones. Hasta tal punto es importante que la Ley 1/1996 de Protección Jurídica del Menor establece que toda persona o autoridad, y especialmente aquellos que por su profesión o función, detecten una situación de riesgo o posible desamparo de un menor, lo comunicarán a la autoridad o sus agentes más próximos, sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise. Y añade que “Cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor **no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, durante el período obligatorio**, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes, que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización.”.

Desde el ámbito judicial, la respuesta a estas situaciones puede tener dos vertientes en función de la jurisdicción que se enfrente al problema:

- La jurisdicción civil
- Y la jurisdicción penal

Quizá, la más conocida es la **jurisdicción penal**, cuyo objeto son los actos humanos sobre los que se ejerce la pretensión punitiva del Estado, mientras que la **jurisdicción civil** tiene por objeto el enjuiciamiento de todas las controversias surgidas en las relaciones jurídicas entre particulares, y especialmente, en relación con este tema, abarca cuestiones relativas al estado civil de las personas, comprendiendo filiación, incapacidad, tutela y nulidad del matrimonio separación y

divorcio, protección de derechos fundamentales frente a agresiones de particulares que no sean constitutivas de delito, especialmente en relación a los menores de edad, el enjuiciamiento de las decisiones administrativas relativas a protección de menores.

2. El maltrato infantil en la jurisdicción civil

La gravedad de las conductas de maltrato que se producen en el seno familiar hace indudable la necesidad de una eficaz y firme respuesta del Derecho penal. Ahora bien, conviene examinar que posibilidades de respuesta ofrece el proceso de familia, dado que la ruptura familiar se produce en ocasiones por la existencia de esa situación de maltrato, bien porque sea y se explicita en el inicio del procedimiento como causa en la que se basa la pretensión de separación o divorcio, bien porque surja o se detecte a lo largo del procedimiento, lo que suele resultar frecuente en el caso de maltrato a los hijos.

Además de ello, no debemos olvidar las tensiones y situaciones de verdadero maltrato a los hijos que se producen como consecuencia de la ruptura de los padres. Los progenitores en situaciones de fuerte conflicto pueden llegar a una inversión en el orden de prioridades de la familia, anteponiendo necesidades y objetivos de tipo personal a las de los hijos comunes, colocándoles en situaciones difíciles de asumir, a cualquier edad, como transmitirles la sensación de riesgo de perder el afecto de uno de los padres si muestra interés o cariño por “el contrario”, llegando a producirse situaciones de auténtico chantaje emocional y creando en el hijo un conflicto de lealtades, que le implica en una lucha de intereses que necesariamente desembocará en el distanciamiento de uno de los progenitores. Cuando los padres están inmersos en un proceso contencioso, dejan en ocasiones de implicarse activamente en la toma de decisiones “conjuntas” sobre sus hijos, no diferencian las necesidades propias de las filiales, dejan de comunicarse. Falla el diálogo. Consiguen de esta manera, aumentar los efectos negativos del conflicto. Debemos pensar que el niño que vive en un ambiente de crítica, aprende a condenar, y eso es lo que ocurre cuando se transmite a los hijos informaciones y actitudes negativas sobre el otro progenitor y cuando no se refuerza en positivo la figura del otro progenitor. Por el contrario, si el niño vive en un ambiente de equidad y sosiego, aprende a ser justo y a introyectar con normalidad la situación de separación de sus padres.

Del elenco de causas de separación que contiene el art. 82 del C. civil, son varias las que podrían incardinarse dentro del término de “malos tratos”, esto es :

1ª) El abandono injustificado del hogar, la conducta injuriosa o vejatoria y cualquier otra violación grave o reiterada de los deberes conyugales.

2ª) Cualquier violación grave o reiterada de los deberes respecto de los hijos comunes o respecto de los de cualquiera de los cónyuges que convivan en el hogar familiar.

.....

4ª) El alcoholismo, la toxicomanía o las perturbaciones mentales, siempre que el interés del otro cónyuge o el de la familia exijan la suspensión de la convivencia y que con frecuencia son causa de malos tratos.

Igualmente constituye, según el Artículo 86, causas de divorcio:

.....

5ª) La condena en sentencia firme por atentar contra la vida del cónyuge, sus ascendientes o descendientes.

La práctica demuestra que con independencia de las denuncias penales, durante la sustanciación de ciertos procedimientos civiles, el Juez puede apreciar la existencia de una situación de maltrato de un menor o cualquier situación que exponga al menor a un riesgo o desamparo, donde el maltrato físico o psíquico no sólo hacia uno de los cónyuges sino hacia los menores suele ser el origen del procedimiento de separación o en ocasiones la consecuencia de una ruptura no consolidada en la que los menores suelen convertirse en moneda de cambio entre los padres que implican al menor de tal manera en su dinámica de pareja que perjudican notablemente el desarrollo emocional de los hijos. Incluso cuando la ruptura ya está consolidada, no es infrecuente la aparición de malos tratos a los menores por la nueva pareja del progenitor custodio.

En el caso de que el maltrato sea el origen o causa de iniciar el procedimiento de separación, el/la interesado/a puede optar entre presentar directamente la demanda de separación o instar la

solicitud de medidas previas a la demanda. Sin profundizar en ese tema, que excede del contenido de este trabajo, entiendo que los profesionales a los que va dirigido deben conocer la posibilidad de solicitar una medida urgente, cuando el caso así lo requiera. Concretamente, el artículo 771.2. de la Ley de Enjuiciamiento Civil 1/2000 prevé la posibilidad de solicitar la adopción de medidas previas, esto es, anteriores a la demanda de separación o divorcio y el párrafo 2.2º de dicho precepto establece que en la misma resolución en que se admita a trámite la solicitud de medidas previas podrá el tribunal acordar de inmediato, si la urgencia del caso lo aconsejare los efectos a que se refiere el art. 102 del C.C., y lo que considere procedente en relación con la custodia de los hijos y uso de la vivienda o ajuar familiar.

Esta posibilidad debe interpretarse restrictivamente, ya que son medidas que se adoptan sin audiencia de la otra parte, por lo que deben limitarse a aquellos casos en los que se presente prueba suficiente de que existe un peligro real e inminente para la integridad física del cónyuge y/o los hijos.

No obstante, debe recordarse que conforme al art. 105 del Código Civil no se considera que incumple el deber de convivencia el cónyuge que sale del domicilio conyugal por una causa razonable y en el plazo de 30 días presenta la demanda o la solicitud de medidas.

Lo normal es que en casos de gravedad, la respuesta esté o deba estar en las diligencias penales que se incoen por los hechos delictivos que se hayan cometido, y en definitiva, en el Juez de Guardia, quien en el seno del procedimiento penal puede acordar la prisión del imputado o en su defecto, imponerle una orden de alejamiento.

El precepto sólo contempla la posibilidad de acordar las medidas previstas en el art. 102 del Código Civil, y lo que considere procedente en relación con la custodia de los hijos y el uso de la vivienda y ajuar familiares. No dice nada el precepto sobre la posibilidad de acordar un régimen de visitas. Algunos jueces entienden que el concepto de guarda incluye la posibilidad de acordar visitas. Sin embargo, es probable que la omisión de la Ley sea deliberada ya que estas medidas deben quedar limitadas a casos graves de malos tratos, abusos sexuales, riesgo de sustracción de menores, en cuyos supuestos no parece aconsejable acordar un régimen de visitas. Este último supuesto, el de posibilidad de sustracción internacional de menores, es quizá el que a mi juicio, puede tener más fácil encaje en este supuesto.

En los procedimientos de familia el Juez debe acordar necesariamente las siguientes medidas en relación a los hijos:

1. en defecto de acuerdo entre los cónyuges o cuando este acuerdo no sea aprobado, por no considerarlo beneficioso para el menor, determinar el progenitor que va a ostentar la guarda y custodia del menor.
2. el régimen de visitas mas adecuado a favor del progenitor no custodio; régimen de visitas que puede limitarse o suspenderse cuando el Juez crea que las circunstancias así lo aconsejan en beneficio o interés del menor o cuando se incumplan grave o reiteradamente los deberes impuestos por la resolución judicial.
3. puede incluso acordar la privación de la patria potestad. El artículo 170 del Código Civil establece que el padre o la madre podrán ser privados total o parcialmente de su potestad por Sentencia judicial fundada en el incumplimiento de los deberes inherentes a la misma o dictada en causa criminal o matrimonial.

Según interpretación doctrinal y jurisprudencial, la privación de la patria potestad prevista en el Art. 170 del Código Civil, por su gravedad, ha de aplicarse únicamente en casos extremos y cuando así lo exija el beneficio del menor. Para adoptar esta medida no basta el incumplimiento del progenitor, sino que es también preciso que resulte actualmente conveniente a los intereses del menor, es decir, que concurra una razonable necesidad, oportunidad y conveniencia de su actual adopción para la adecuada salvaguarda de la persona e intereses del menor. Cuando uno de los progenitores sea privado de la patria potestad, el otro asume la titularidad o ejercicio único, con todas sus funciones y facultades; si ambos progenitores son privados de la patria potestad sobre el hijo, será necesario constituir la tutela.

En todo caso, las medidas acordadas en la sentencia de separación, nulidad o divorcio, no son necesariamente inamovibles e inmodificables. Por el contrario, a tenor de lo dispuesto en el Art. 90.3 y Art. 91 del Código Civil y el art. 775 de la Ley de Enjuiciamiento Civil, dichas medidas

podrán ser posteriormente modificadas siempre y cuando se haya producido una alteración sustancial de las circunstancias que determinaron su adopción.

Además, por lo que se refiere en concreto a las medidas que afecten a la patria potestad, el propio Art. 170.2 CC dispone que los Tribunales podrán, en beneficio e interés del hijo, acordar la recuperación de la patria potestad cuando hubiere cesado la causa que motivó tal privación.

Entre las causas que jurisprudencialmente se han considerado como posibles incumplimientos que pueden dar lugar a la privación de la patria potestad están:

- la drogodependencia y/o el alcoholismo, o la actividad delictiva del progenitor siempre que se acredite su incidencia en las relaciones paterno-filiales.
- las perturbaciones mentales, siempre que sean de tal entidad que impidan al perturbado, que llega a carecer de facultades cognitivas y de entendimiento, ejercer los deberes inherentes a la patria potestad lo que aconsejaría no sólo que se le atribuyera la guarda y custodia al otro progenitor sino incluso, y cuando la gravedad de la enfermedad lo requiera, la privación de la patria potestad al afectado.
- malos tratos.
- absoluta dejación de los deberes de atención personal y pecuniaria siempre que la medida venga aconsejada por la primacía del interés del menor
- Condena penal, fundamentalmente si el delito por el que se condena a su progenitor está relacionado con algún ataque directo contra la integridad física o moral del hijo o del otro progenitor, vejaciones, malos tratos, abuso sexual y otros que conllevan de manera inmediata no sólo la correspondiente pena sino también el alejamiento y privación de la patria potestad del progenitor condenado. El ejemplo paradigmático y por desgracia, real, es el de muerte de uno de los progenitores imputable al otro.

En cualquier caso, el principio normativo rector a tener en cuenta en cualquier decisión judicial que afecta a los menores, es el beneficio e interés de los mismos, conforme exige la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor 1/1996, en orden a la satisfacción de sus derechos legalmente reconocidos, debiendo acordarse la privación de la patria potestad siempre con criterios relativos de concreta oportunidad y nunca objetivos, abstractos o genéricos, sólo cuando se revele causa para ello y así convenga a los hijos.

Puede suceder igualmente que la tutela del menor se encomiende a una entidad pública de conformidad con lo dispuesto en el artículo 172 del C. Civil, en este caso, a la Comisión de Tutela del Menor.

Ahora bien, pueden detectarse situaciones de riesgo o desamparo de un menor, sin que exista un procedimiento judicial abierto, siendo el ámbito escolar un medio donde fácilmente puede detectarse una de tales situaciones. En ese caso, lo mejor es acudir a los Servicios Sociales, o en su defecto, a la Fiscalía de Menores o directamente la Comisión de Tutela del Menor para que adopte las medidas tendentes a erradicarlo.

No todas las situaciones de desprotección social tendrán la misma gravedad. La Ley Orgánica 1/1996 introduce la distinción entre las situaciones de riesgo y de desamparo de los menores. De conformidad con lo dispuesto en el Código Civil y la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor:

- En situaciones de **riesgo** de cualquier índole que perjudiquen el desarrollo personal o social del menor, que no requieran la asunción de la tutela por ministerio de la Ley, la actuación de los poderes públicos deberá garantizar en todo caso los derechos que le asisten y se orientará a disminuir los factores de riesgo y dificultad social que incidan en la situación personal y social en que se encuentra y a promover los factores de protección del menor y su familia.

Una vez apreciada la situación de riesgo, la entidad pública competente en materia de protección de menores pondrá en marcha las actuaciones pertinentes para reducirla y realizará el seguimiento de la evolución del menor en la familia.

- Se considera como situación de **desamparo** la que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material.

La asunción de la tutela atribuida a la entidad pública lleva consigo la suspensión de la patria potestad o de la tutela ordinaria.

Son dos, pues, los requisitos que exige la declaración de desamparo:

1º.- Una omisión o ejercicio inadecuado por parte de los padres o tutores de sus deberes de protección.

2º.- Un resultado: que el menor quede privado de la necesaria asistencia moral o material.

La asistencia material hay que ponerla en relación con los deberes de la patria potestad del Art. 154.1 del Código Civil que incluyen el deber de tener al hijo en su compañía, de alimentarlo y educarlo. De acuerdo con el Art. 142 del Código Civil, el deber de alimento comprende “todo lo que es indispensable para el sustento, habitación, vestido y asistencia médica”.

La asistencia moral es un concepto mucho más impreciso, que debemos poner en relación con otros deberes de la patria potestad, según el Art. 154.1 del Código Civil: el deber de velar por el hijo, y especialmente con el deber de “procurarle una formación integral”, en definitiva, el deber de todo padre de fomentar el desarrollo del menor en todos los órdenes “mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad”, así como el derecho al “pleno y armonioso desarrollo de su personalidad”.

Es importante precisar que el desamparo no tiene lugar por un hecho puntual o situación ocasional, debida a caso fortuito o fuerza mayor, sino que requiere una cierta permanencia en el tiempo. Sin perjuicio de que ante dicha situación ocasional, el organismo competente pueda efectuar las indagaciones pertinentes que demuestren una situación de desamparo. En dichos casos, los poderes públicos deben de tomar todas las medidas para garantizar el bienestar del menor, sin que ello suponga la declaración de desamparo y la asunción automática de la tutela por parte de la administración competente.

En las legislaciones autonómicas en materia de protección de menores se ejemplifican situaciones de desamparo, como por ejemplo, ausencia de escolarización habitual del menor; abandono voluntario por su familia; existencia de malos tratos físicos o psíquicos; inducción a la mendicidad, delincuencia o prostitución o cualquier otra explotación de los menores de análoga naturaleza; drogadicción o alcoholismo habitual del menor con consentimiento o tolerancia de los padres; trastorno mental grave de los padres o guardadores; drogadicción habitual en las personas que integran la unidad familiar; convivencia en un entorno familiar que deteriore gravemente la integridad moral del menor; falta de personas a las cuales les corresponda ejercer las funciones de guarda del menor o cuando estas estén imposibilitadas para ejercerlas o en situación de ejercerlas con peligro grave para el menor.

Además de la guarda de los menores tutelados por encontrarse en situación de desamparo, la entidad pública podrá asumir la guarda en los términos previstos en el art. 172 del Código Civil, cuando los padres o tutores no puedan cuidar de un menor o cuando así lo acuerde el Juez en los casos en que legalmente proceda. Dicho artículo contempla un caso de fuerza mayor, esto es, la guarda a solicitud de los padres o tutores “que por circunstancias graves, no puedan cuidar al menor”. En este supuesto no se produce declaración de desamparo, ni suspensión de la patria potestad, sin perjuicio de que las circunstancias graves de carácter transitorio, se mantengan en el tiempo, en cuyo caso el organismo competente si podría instar la declaración de desamparo, y la asunción de la tutela por ministerio de la Ley.

La declaración de desamparo debe ser notificada de forma inmediata al Ministerio Fiscal según el Art. 174.2 y 3 del Código Civil, con remisión de copia de la resolución administrativa, y debe ser igualmente notificada en legal forma a los padres, tutores o guardadores, en un plazo de cuarenta y ocho horas, informando “de forma presencial y de modo claro y comprensible de las causas que dieron lugar a la intervención de la administración y de los posibles efectos de la decisión adoptada”, según el párrafo primero del Art. 172.1 del Código Civil . La notificación efectuada a los padres deberá de informar de los recursos que se puedan interponer contra ella.

Por otro lado, las resoluciones administrativas que se dicten por la Comisión de Tutela del menor en materia de protección de menores son susceptibles de ser impugnadas por los perjudicados,

normalmente los padres, ante el Juzgado de Familia, de conformidad con lo dispuesto en el art. 748 de la LEC 1/2000.

3. Intervención judicial en el ámbito penal

La realidad social y la estadística criminal están ahí, es una realidad incuestionable y desde muchos ámbitos se viene reclamando la necesidad de ofrecer una mayor protección a la víctima, así como una mayor y más contundente respuesta penal a los agresores, hasta el punto de que en ocasiones, se reclama una cada vez mayor intervención del Derecho Penal.

Atendiendo a tal demanda, la Ley Orgánica 14/1999 de 9 de junio de modificación del C. Penal de 1995, en materia de protección a las víctimas de malos tratos y de la Ley de Enjuiciamiento Criminal supuso un avance en esta materia. Recientemente se ha dictado una nueva Ley Orgánica, la Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros. En esta reforma se pretende dar una preferente atención a los delitos relacionados con la violencia doméstica, incrementando su penalidad. En su Exposición de Motivos se señala que “El fenómeno de la violencia doméstica tiene un alcance ciertamente pluridisciplinar. Es preciso abordarlo con medidas preventivas, con medidas asistenciales y de intervención social a favor de la víctima, con medidas incentivadoras de la investigación, y también con medidas legislativas orientadas a disuadir de la comisión de estos delitos. Por ello, los delitos relacionados con la violencia doméstica han sido objeto en esta reforma de una preferente atención, para que el tipo delictivo alcance a todas sus manifestaciones y para que su regulación cumpla su objetivo en los aspectos preventivos y represivos. También se ha incrementado de manera coherente y proporcionada su penalidad y se han incluido todas las conductas que puedan afectar al bien jurídico protegido.”

Las conductas violentas pueden tener una amplia gama de posibilidades que no se excluyen entre sí y que van desde la agresión física directa (síndrome del niño zarandeado, caídas, roturas óseas, fracturas de cráneo, lesiones por armas disuasorias, etc.....) hasta la violencia psíquica pasando por abusos sexuales, o la administración de sustancias sedantes para mantener tranquilos a miembros potencialmente “molestos” como enfermos o deficientes mentales, o el Münchhausen por poderes, al provocar o inventar síntomas en los niños que induzcan a someterlos a tratamientos o ingresos hospitalarios innecesarios.

No hay que olvidar tampoco la ausencia de cuidados o las actitudes imprudentes o negligentes que conducen a resultados no deseados directamente pero que pudieron ser evitados (ej. el caso cada día más frecuente en los medios de comunicación de ingesta de sustancias estupefacientes que estaban al alcance de los niños o en su caso, administrados por los propios padres por error) A ello hay que añadir el maltrato prenatal consistente en falta de cuidado, por acción u omisión, del cuerpo de la futura madre, o auto administración de sustancias o drogas que, de una manera consciente o inconsciente, perjudica al feto del que es portadora. Este consumo puede provocar que el bebé nazca con crecimiento anormal, patrones neurológicos anómalos o con síntomas de dependencia física de aquellas.

Cuando las víctimas de malos tratos son los menores de edad, no debemos olvidar que tienen el riesgo añadido de que aunque sólo sean testigos de estas vivencias, pueden llegar a convertirse en padres que maltratan que el resto de los menores que han crecido en un ambiente no violento. Si no rompemos esa cadena, estamos consolidando una espiral de violencia que se ejerce siempre sobre personas sin capacidad alguna de defenderse. En el caso de además de violencia ejercida sobre los menores, existe un agravante añadido al resto de los casos de violencia familiar y es que en estos casos, los agresores son los dos progenitores, o al menos uno el ejecutor material y el otro, coautor y por tanto, coresponsable o encubridor. No conviene olvidar que los padres asumimos la posición de garantes de nuestros hijos y el mero hecho de no hacer nada para evitar la agresión inferida a los hijos por el otro progenitor, sería suficiente para que el resultado le fuese imputado a título de comisión por omisión pues el no intervenir estando obligado/a a evitar equivale a la ratificación del mismo. No hay que olvidar que la violencia en el ámbito familiar conlleva un importante riesgo de traumas psíquicos en los menores tanto si son las víctimas directas de la agresión como si presencia y viven ese ambiente de violencia, en cuyo caso la exteriorización de la imagen de la violencia sea paterna o materna resulta extremadamente pernicioso en su proceso de desarrollo, ya que el factor de riesgo más

importante es haber sido testigo o víctima de violencia por parte de los padres en la infancia o adolescencia.

En las situaciones de malos tratos a menores, a diferencia de los supuestos de violencia en la pareja, es importante destacar que de los informes médico-forenses se desprende que normalmente no aparecen lesiones de defensa y sí lesiones que indican gran pasividad de la víctima, en este caso, el niño, como quemaduras múltiples por cigarrillos, pinchazos leves repetidos en una misma zona del cuerpo, consecuencia lógica de la nula capacidad de reacción que tiene un menor frente a la agresión de un mayor de edad, máxime si es su padre o madre, fundamentalmente teniendo en cuenta que esas agresiones no suelen ser aisladas, sino reiteradas en el tiempo, lo que provoca en el niño una victimización evidente, hasta el punto de llegar a justificar la actitud de los padres hacia ellos, pues acaban creyéndose culpables de lo que les pasa ya que necesitan confiar en alguien y en quien mejor que en sus padres, lo que les aboca a creer que son ellos los malos y los golpes, el castigo merecido a su comportamiento incorrecto. Ello conduce a que crecerán con esa idea y de mayores, serán hombres o mujeres maltratadoras.

Además de las anteriores, están las lesiones psíquicas que se derivan de una situación de maltrato, y que pueden ser agudas o inmediatas a la agresión, o lesiones psicológicas a largo plazo y que incluyen temor, ansiedad, alteraciones del sueño y del apetito, dolores inespecíficos, etc.....

Dicho esto, debe señalarse que las formas en que pueden manifestarse los malos tratos y los tipos delictivos en que pueden encuadrarse permiten hacer un repaso al C. Penal. :

- faltas de lesiones
- delitos de lesiones (arts. 147 y ss.) Debe destacarse que como consecuencia de la aparición en España de formas delictivas surgidas de prácticas contrarias a nuestro ordenamiento jurídico, se tipifica el delito de mutilación genital o ablación. Se prevé, además, que, si la víctima fuera menor de edad o incapaz, se aplicará la pena de inhabilitación especial para el ejercicio de la patria potestad, si el juez lo estima adecuado al interés del menor. En la mayoría de las ocasiones, son los padres o familiares directos de la víctima quienes la obligan a someterse a este tipo de mutilaciones aberrantes, con lo cual la inhabilitación especial resulta absolutamente necesaria para combatir estas conductas y proteger a la niña de futuras agresiones o vejaciones.
- delito previsto en el art. 153 del C.Penal: causar a otro menoscabo psíquico o una lesión no definidos como delito o golpear o maltratar de obra a otro sin causarle lesión, o amenazar a otro de modo leve con armas y otros instrumentos peligrosos. Se prevé una agravación de la pena cuando el delito se perpetre en presencia de menores, o utilizando armas, o tenga lugar en el domicilio común o en el domicilio de la víctima, o se realicen quebrantando una pena de las contempladas en el artículo 48 de este Código o una medida cautelar o de seguridad de la misma naturaleza.
- Delito previsto en el art. 173 del C. Penal:
 1. infligir a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral.
 2. Ejercer habitualmente violencia física o psíquica sobre quien sea o haya sido su cónyuge o sobre persona que esté o haya estado ligada a él por una análoga relación de afectividad aun sin convivencia, o sobre los descendientes, ascendientes o hermanos por naturaleza, adopción o afinidad, propios o del cónyuge o conviviente, o sobre los menores o incapaces que con él convivan o que se hallen sujetos a la potestad, tutela, curatela, acogimiento o guarda de hecho del cónyuge o conviviente, o sobre persona amparada en cualquier otra relación por la que se encuentre integrada en el núcleo de su convivencia familiar, así como sobre las personas que por su especial vulnerabilidad se encuentran sometidas a custodia o guarda en centros públicos o privados
- delitos contra la vida : homicidio (art. 138 a 140).
- delitos de lesiones al feto o maltrato prenatal (arts 157 y 158)
- delitos contra la libertad e indemnidad sexual :

1. Agresiones sexuales (arts. 178 a 180) y en el que se sancionan penalmente las conductas más graves y reprochables que se producen con violencia o intimidación.
2. Abusos sexuales (arts. 181 a 183) que sanciona los actos sexuales no violentos pero no consentidos o con consentimiento viciado.
3. Acoso sexual (art. 184) que sanciona la solicitud de favores sexuales por quien tiene una posición preeminente respecto de la víctima.
4. Exhibicionismo y provocación sexual (arts. 185 y 186)
5. delitos relativos a la prostitución y corrupción de menores (arts. 187 a 190).

Esta modificación supone un indudable avance en la lucha contra los malos tratos familiares, pero debe tenerse en cuenta que el Código Penal, por muy fuerte que fuere la represión penal fijada para estos casos, no puede ser el único ni siquiera el principal instrumento para acabar con esta lacra social. Muchas veces se ha dicho que la lucha contra la violencia doméstica no es solo labor a posteriori ni es únicamente labor del Código Penal. Es verdad que el Derecho Penal puede decirse que tiene dos caras : una represiva y sancionadora, respecto del delincuente y otra, de prevención general y especial, siendo cada vez más reclamada la de protección de las víctimas del delito. Teniendo esto en cuenta, es cierto que algunas de las medidas legislativas incorporadas al sistema penal por la Ley son positivas y ayudarán a disminuir los efectos negativos de la violencia doméstica, aunque no podrán erradicarla porque carecen de virtualidad alguna sobre la etiología o raíz de la misma.

Todos los profesionales que por su trabajo puedan detectar esa situación de riesgo o maltrato real en un menor deben comprometerse no sólo a denunciar ya que la denuncia es una **OBLIGACIÓN LEGAL**. No debe existir miedo a posibles represalias en caso de que las diligencias penales no prosperen porque el hecho de presentar una denuncia cuya única finalidad es evitar un daño a un menor, nunca puede ser constitutivo de un delito de denuncia falsa y por el contrario, el no socorrer a una persona desamparada pudiendo hacerlo sin riesgo propio ni de terceros, podría ser constitutivo de un delito de omisión del deber de socorro.

De ahí la importancia que tiene la forma en que se ponga en conocimiento de la autoridad judicial los hechos que puedan ser constitutivos de delito o falta, esto es, de aquellos hechos que sean susceptibles de generar una respuesta penal, puesto que aquellos hechos que simplemente supongan una situación de riesgo para el menor, sin incidencia penal deben encauzarse directamente a través de la Comisión de Tutela del Menor o del Ministerio Fiscal, sin perjuicio de que posteriormente y dependiendo de la gravedad de la situación, pueda éste último iniciar actuaciones judiciales penales o incluso civiles, para la privación de la patria potestad.

La confirmación de una situación de maltrato o de riesgo o desamparo de un menor implica la adopción inmediata de las siguientes medidas (o alguna de ellas según el caso concreto) además, lógicamente, de las asistenciales:

1. comunicarlo lo más urgentemente posible al Ministerio Fiscal o al Juzgado de Guardia .
2. dar cuenta de tales hechos a la Comisión de Tutela del Menor y a la Fiscalía de Menores, en el caso de que se aprecie una situación de riesgo y/o desamparo del niño.

Una vez que se pone en conocimiento del Juez de Instrucción la existencia de un hecho que pudiera ser constitutivo de delito o falta, se pueden incoar diversos procedimientos en función de la gravedad de los hechos: juicios de faltas, diligencias previas, sumarios y procedimiento para ante la Ley del Jurado. Todos ellos son los procedimientos que se incoan una vez que se recibe, lo que en el argot judicial, se denomina “notitia criminis”.

JUICIOS DE FALTAS. Se incoa cuando los hechos son de escasa entidad y los juicios se celebran ante el propio Juez de Instrucción. En lo que se refiere a malos tratos, estaríamos hablando de faltas de lesiones o malos tratos sin lesión (art. 617), amenazas leves, injurias o vejaciones injustas (art. 620), muerte causada por imprudencia leve o lesiones causadas por imprudencia leve (art. 621). La competencia para celebrar el juicio de faltas es del Juez de Instrucción. En estos casos, al tratarse de lesiones de poco tiempo de curación, cuando el Médico Forense reconoce al niño, éste ya ha curado de las lesiones. Por lo tanto, el único dato objetivo de

que dispone para la valoración médico-legal es el parte médico originario que ha motivado la denuncia.

DILIGENCIAS PREVIAS. Se incoan cuando los hechos revisten caracteres de delito que lleve aparejada pena privativa de libertad no superior a nueve años o bien con cualesquiera otras penas de distinta naturaleza bien sean únicas, conjuntas o alternativas, cualquiera que sea su cuantía o duración: lesiones (arts. 147 y SS del C. Penal, excepto las previstas en el art. 149, esto es, causar a otro pérdida o inutilidad de un órgano o miembro principal o de un sentido, impotencia, esterilidad, una grave deformidad o una grave enfermedad somática o psíquica, que por la pena daría lugar a la incoación de un sumario), lesiones al feto (arts. 157 y 158 del C. Penal). Es el procedimiento más generalizado en materia de lesiones. Se suele incoar en primer lugar, este tipo de procedimiento y sólo cuando el médico forense dictamina el alcance de las lesiones se incoa el oportuno juicio de faltas. En estos casos, el Juez de Instrucción únicamente instruye la causa y el juicio se celebra posteriormente ante el Juez de lo Penal o ante la Audiencia Provincial, en función de la pena que el delito tenga asignada.

SUMARIO. Se incoa este tipo de procedimiento para aquellos hechos delictivos que llevan aparejada una pena superior a nueve años (violaciones, tentativa de homicidio.....) En este caso, el Juez de Instrucción únicamente instruye la causa y el juicio se celebra posteriormente ante la Audiencia Provincial.

PROCEDIMIENTO PARA ANTE LA LEY DEL JURADO. En lo que aquí nos afecta, únicamente sería competente para conocer del delito de homicidio o asesinato (arts 138 a 140 del C. Penal) y omisión del deber de socorro (art. 195 y 196 del C.P) En estos casos, igualmente es el Juez de Instrucción el que instruye la causa, y adopta medidas cautelares y es en el ámbito de la Audiencia Provincial donde se celebra el juicio. El Tribunal del Jurado se compone de nueve jurados y un Magistrado integrante de la Audiencia Provincial. Sólo se enjuician por este procedimiento los delitos consumados.

Debe tenerse presente que el art. 795 de la LECrim establece el carácter obligatorio de acudir al procedimiento de **JUICIOS RÁPIDOS** cuando el proceso penal se incoe concurriendo las siguientes condiciones:

- a. Que se trate de un delito castigado con pena que no exceda de cinco años de privación de libertad o cualesquiera otras cuya duración no exceda de diez años o siendo multa, cualquiera que sea su cuantía.
- b. Que el proceso se inicie por atestado en el que el denunciado esté identificado y detenido o haya podido ser citado ante el Juzgado de Guardia
- c. Que se trate de un delito flagrante
- d. Que se trate de uno de los delitos previstos legalmente, que en relación a los casos de violencia familiar: lesiones, amenazas, coacciones, violencia física o psíquica habitual
- e. Que se presuma, por el carácter del hecho punible, que la instrucción será sencilla.

Debe destacarse, por último, que además del resto de medidas cautelares de carácter personal o patrimonial, que con el fin de dotar de amparo y tutela a las víctimas de la llamada violencia doméstica, nuestro legislador ha articulado un procedimiento judicial cautelar, rápido y sencillo, que se tramita ante el Juzgado de Instrucción y que concluye con una resolución judicial en forma de Auto – denominada “Orden de Protección” – en la que se adoptan las medidas de naturaleza civil y penal que resulten precisas para dotar a la persona agredida y a su familia de la protección más íntegra y eficaz frente al agresor, sin necesidad de esperar al inicio de los pertinentes procedimientos matrimoniales.

El citado procedimiento judicial se recoge en el nuevo artículo 544 ter de la Ley de Enjuiciamiento Criminal, introducido por la ley 27/2003, de 31 de julio, reguladora de la Orden de Protección de las Víctimas de la Violencia Doméstica, publicada en el B.O.E. nº 183, del viernes 1 de agosto de 2003.

Con carácter complementario, la Comisión de Seguimiento de la Implantación de la citada norma ha aprobado un Protocolo para su aplicación práctica, así como un modelo-formulario de solicitud de orden de protección.

MODELO DE SOLICITUD DE ORDEN DE PROTECCIÓN

FECHA:

HORA:

ORGANISMO RECEPTOR DE LA SOLICITUD

Nombre del organismo:

Dirección:

Teléfono:

Fax:

Correo electrónico:

Localidad:

Persona que recibe la solicitud (nombre o número de carnet profesional):

VICTIMA

Apellidos:		Nombre:
Lugar /Fecha Nacimiento:		Nacionalidad:
Sexo:		
Nombre del padre:	Nombre de la madre:	
Domicilio¹⁵:		
Teléfonos contacto¹⁶:		
D.N.I. nº	N.I.E. nº ó Pasaporte nº	

15 En caso de que la víctima manifieste su deseo de abandonar el domicilio familiar, no se deberá hacer constar el nuevo domicilio al que se traslade, debiendo indicarse el domicilio actual en el que resida. Asimismo, el domicilio no debe ser necesariamente el propio, sino que puede ser cualquier otro que garantice que la persona pueda ser citada ante la Policía o ante el Juzgado.

16 El teléfono no debe ser necesariamente el propio, sino que puede ser cualquier otro que garantice que la persona pueda ser citada ante la Policía o ante el Juzgado.

SOLICITANTE QUE NO SEA VÍCTIMA

Apellidos:		Nombre:
Lugar /Fecha Nacimiento:		Nacionalidad:
Sexo:		
Nombre del padre:	Nombre de la madre:	
Domicilio:		
Teléfonos contacto:		
D.N.I. nº	N.I.E. nº ó Pasaporte nº	
Relación que le une con la victima:		

PERSONA DENUNCIADA

Apellidos:		Nombre:
Lugar /Fecha Nacimiento:		Nacionalidad:
Sexo:		
Nombre del padre:	Nombre de la madre:	
Domicilio:		
Teléfonos contacto:		
D.N.I. nº	N.I.E. nº ó Pasaporte nº	

RELACIÓN VÍCTIMA- PERSONA DENUNCIADA

¿Ha denunciado con anterioridad a la misma persona? Sí No

En caso afirmativo, indique el número de denuncias:

¿Sabe si dicha persona tiene algún procedimiento judicial abierto por delito o falta? Sí No

¿Qué relación de parentesco u otra tiene con el denunciado?

SITUACION FAMILIAR**PERSONAS QUE CONVIVEN EN EL DOMICILIO**

Nombre y apellidos	Fecha Nacimiento	Relación de parentesco

DESCRIPCIÓN DE HECHOS DENUNCIADOS QUE FUNDAMENTAN LA ORDEN DE PROTECCIÓN¹⁷

(Relación detallada y circunstanciada de los hechos)

¿Qué último hecho le ha impulsado a formular la presente solicitud?

¿Qué actos violentos han ocurrido con anterioridad, hayan sido o no denunciados?

¿En qué localidad han ocurrido los hechos?

ATENCIÓN MÉDICA

Caso de haber sido lesionada, ¿ha sido asistida en algún Centro Médico? Sí No

¿Aporta la víctima parte facultativo? Sí No

En caso afirmativo, únase una copia del parte como anejo de esta solicitud

ASISTENCIA JURÍDICA

¿Tiene usted un Abogado que le asista? Sí No

En caso negativo, ¿Desea contactar con el servicio de asistencia jurídica del Colegio de abogados para recibir asesoramiento jurídico?

Sí No

¹⁷ En caso de que la solicitud de orden de protección se presente ante la Policía, este apartado podrá ser sustituido por la toma de declaración de la persona denunciante en el seno del atestado.

En cuanto al número de procedimientos incoados en vía penal por delitos de maltrato entre padres e hijos, debe destacarse que en el informe elaborado por el Consejo General del Poder Judicial sobre Maltrato Familiar y que examina los procedimientos penales incoados desde noviembre de 2002 a junio de 2.003, se destaca que en el 14% de los procedimientos, víctima y agresor están unidos por relación paterno filial.

Igualmente en el informe provisional sobre violencia doméstica en el ámbito de menores en el año 2003 elaborado por el Servicio de Inspección del Consejo General del Poder Judicial, destaca que los casos examinados se enmarcan legalmente de la siguiente forma:

- Agresión sexual (5,8%)
- Abuso sexual (22,1%)
- Lesiones (52,3 %)
- Abandono (3,5%)
- Maltrato habitual incluido el psíquico (3,5%)
- Homicidio (5,8 %)
- Homicidio y agresión sexual (1,2 %)
- Homicidio en tentativa (2,3 %)
- Amenazas (3,5%)

Resulta alarmante comprobar que los menores son lesionados en un porcentaje superior al 52 por ciento y son víctimas de delitos contra la libertad sexual en un 29 por ciento de los casos, uno de ellos además con resultado de muerte.

En cuanto a la edad del menor víctima del delito, la referencia por edades muestra que 44 niños son víctimas de violencia en el seno familiar antes de cumplir los once años, esto supone el 51 por ciento del total de procedimientos examinados. Sin perjuicio de lo anterior, los menores que padecen más lesiones son los que han rebasado los once años. En el 63 por ciento de los casos de abuso sexual el menor no ha cumplido los once años y en el 31,6 por ciento es menor de cinco años.

Índice.

- 1. Panorámica general de las competencias en materia de menores.**
- 2. El papel del Fiscal.**
- 3. El sentido de la intervención del Fiscal.**
- 4. Las Secciones de Menores de las Fiscalías.**
- 5. Denuncias y comunicaciones al Ministerio Fiscal.**
- 6. Infracciones penales relevantes en relación con menores.**
- 7. El menor como testigo.**

1. Panorámica general de las competencias en materia de menores.

El amplio abanico de problemas relativos a la protección de los menores en sus más amplios términos no había sido contemplado por el legislador de una forma global, como se venía reclamando con frecuencia, sino fragmentariamente. Tanto desde el punto de vista de la legislación, como si desde el prisma de los distintos organismos públicos con competencias y atribuciones en esta materia. La respuesta dada a esta materia, tan esencial, ha sido tradicionalmente dispersa.

A nivel legislativo La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor y de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil representó un indudable avance en ese deseo de abordar estos temas con una perspectiva global y coherente en su conjunto que responda a una misma filosofía. Algunas de las incongruencias que se detectaban en la legislación civil y procesal han sido corregidas mediante la citada Ley.

Otro trascendental hito legislativo está constituido por la Ley Orgánica 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor que aborda la reacción institucional ante los supuestos de menores que infringen las leyes penales (campo tradicionalmente denominado "reforma" de menores). La naturaleza de la ley es sancionadora, aunque se ha intentado resaltar una finalidad educativa y no meramente represiva. Ambas materias -protección y reforma- no deben ser compartimentos estancos sin vías de conexión e interrelación.

En relación a los organismos competentes en esta materia, como es bien sabido, a partir de 1987 todas las competencias en materia de protección de menores se han residenciado en primera instancia en la Administración Autonómica, desgajándolas de los Juzgados de Menores. Estos órganos judiciales han perdido sus atribuciones relativas a protección. La competencia para controlar judicialmente la actuación de la Administración en materia de protección de menores se ubica desde ese año en los Juzgados de Primera Instancia.

De esa forma en la actualidad, dejando a un lado de momento al Ministerio Fiscal, las competencias se reparten de la siguiente forma:

- La Administración, normalmente la autonómica, tiene el grueso de las atribuciones para intervenir en todos los supuestos de desprotección. Los arts. 12 y 16 a 18 de la Ley Orgánica 1/1996 recuerdan esas competencias y obligaciones. La Ley 11/1987 desjudicializó en gran medida la materia de protección de menores que corresponde desde entonces en lo que es la intervención primaria a las Entidades Públicas que en cada territorio tengan atribuida esa competencia. La Entidad Pública asume por ministerio de la ley la tutela de los menores desamparados (art. 172 del Código Civil modificado por la disposición final 5ª de la Ley Orgánica 1/1996). En el ámbito de la Comunidad de Madrid, y como particularización de esa normativa común, es preciso citar la Ley 6/1995, de 8 de marzo de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid y la Ley 2/1996, de 24 de junio, de Creación del Organismo Autónomo Instituto Madrileño del Menor de la Familia.
- Los Juzgados de Primera Instancia conocen de los recursos y quejas contra la actuación de la Administración. La jurisdicción civil, y no la de menores como sucedía anteriormente, controla la actuación administrativa a través de las quejas que puedan formularse ante ella por parte de los particulares interesados o del Fiscal. Su intervención, además, es preceptiva para la constitución de algunas instituciones de protección: singularmente, la adopción o el acogimiento cuando no

existe consentimiento de los padres. Por otra parte también pueden actuar directamente a través del mecanismo previsto en el art. 158 del Código Civil, convenientemente remodelado en las últimas reformas, a través de lo que podemos denominar competencias residuales. El citado art. 158 permite a los Jueces adoptar a instancia del menor, de un pariente, del Ministerio Fiscal o por propia iniciativa medidas encaminadas a asegurar la prestación de alimentos a los menores, y a evitar perturbaciones en casos de cambio de titular de guarda o cualquier otro tipo de perjuicios, así como a prevenir el eventual riesgo de sustracción del menor.

- Los Juzgados de Menores conocen de los supuestos de hechos constitutivos de delito o falta perpetrados por menores.
- Por fin, los Jueces y Tribunales del orden penal conocen de todos los delitos en que la víctima es un menor. Se destinará más adelante un epígrafe específico a enunciar las figuras delictivas que pueden tener más relevancia en este campo. El nuevo Código Penal es ya congruente con la legislación civil en sus referencias a las medidas de protección que habrán de articularse en muchos de estos casos. Una referencia general a esos necesarios mecanismos de coordinación se puede encontrar en la disposición adicional 2ª del nuevo Código Penal que previene la comunicación a la Entidad Pública encargada de la protección de menores y al Ministerio Fiscal a los efectos oportunos cuando se ha detectado por el órgano judicial penal una situación de prostitución de un menor, o cuando en el proceso penal se ha acordado la privación de la patria potestad, acogimiento o tutela. Además, en el curso de un proceso penal son también utilizables las medidas que contempla el art. 158 del Código Civil tal y como reza acertadamente su párrafo final según la reforma operada en virtud de la citada Ley Orgánica 1/1996.

En la Comunidad Autónoma de Madrid hay que mencionar igualmente al Defensor del Menor regulado en la Ley autonómica 5/1996, de 8 de julio que, a semejanza de la institución nacional que toma como punto de referencia –el Defensor del Pueblo- carece en general de facultades decisorias, pero tiene capacidad de supervisión de la actuación de los poderes públicos en el ámbito autonómico que puedan afectar a menores y de investigar todas las quejas que se refieran a ese campo, para efectuar recomendaciones o sugerencias, debiendo elevar a la Asamblea Autonómica un informe anual. Su función es la de salvaguardar y promover los derechos de los menores.

Queda así establecido el cuadro de la pluralidad de instituciones que de una forma directa intervienen en materia de menores, dejando provisionalmente a un lado la figura del Fiscal. La eventual dispersión no merecería reproche alguno si entre las distintas instancias y organismos existiesen los adecuados mecanismos de coordinación que permitan unas relaciones ágiles y fluidas. Pero eso no es siempre posible y compatible con las características que han de adornar la función jurisdiccional.

2. El papel del Fiscal.

En ese panorama con ciertas dosis de dispersión el Fiscal ocupa legislativamente una posición ciertamente privilegiada. De una u otra forma está presente en los distintos ámbitos del ordenamiento jurídico que, desde una u otra perspectiva, contemplan la situación de menores desprotegidos, desamparados o en situación de riesgo.

Así cuando se trata de menores víctimas de delito, el Fiscal interviene en el proceso penal ejercitando la acción penal, solicitando la represión del delito y procurando que se adopten las medidas previstas en nuestra legislación en beneficio del menor. El Código Penal vigente asigna al Fiscal específicamente esa preocupación en algunas infracciones contra menores. Así el párrafo 3º de su art. 233 recuerda al Fiscal la necesidad de instar las medidas de protección del menor de las Autoridades competentes ante la comisión de determinados delitos contra menores. Una prescripción semejante se contiene en el art. 189.5 en relación con la prostitución de menores.

Del mismo modo se faculta al Ministerio Fiscal a activar el procedimiento mediante denuncia o querrela cuando se trata de infracción solo perseguible a instancia de parte y la víctima es un menor (por ejemplo, arts. 191 -delitos sexuales-, 201 -descubrimiento de secretos-, 287 -delitos contra los consumidores y otros semejantes- o 296 -delitos societarios- del nuevo Código Penal). Y en idéntica línea la eficacia del perdón en las infracciones que lo permiten se condiciona en los casos de

menores a la aprobación del Tribunal que previamente ha de oír al Fiscal. En caso de rechazo, será éste quien prosiga con el ejercicio de la acción en defensa del menor (art. 130.4º).

En el campo de reforma de menores, la nueva legislación otorga al Fiscal gran protagonismo. Así se desprende de forma clara de todo el articulado de la Ley Orgánica 5/2000 y en particular de su art. 6 que con afán condensador describe su función con las siguientes palabras: "Corresponde al Ministerio Fiscal la defensa de los derechos que a los menores reconocen las leyes, así como la vigilancia de la actuaciones que deban efectuarse en su interés y la observancia de las garantías del procedimiento, para lo cual dirigirá personalmente la investigación de los hechos y ordenará que la policía judicial practique las actuaciones necesarias para la comprobación del menor en los mismos, impulsando el procedimiento".

En el ámbito de la actividad de la Administración competente en materia de protección de menores se atribuye al Fiscal la superior vigilancia de esa actuación según la fórmula utilizada por el art. 174 del Código Civil. La función de supervisión no implica que el Fiscal ostente una posición jerárquica superior frente a las Administraciones Públicas, ni que se le concedan facultades decisorias a las que hayan de ajustarse éstas. Las discrepancias del Fiscal con actuaciones o medidas concretas de la Administración en el desenvolvimiento de la tutela de menores que asigna la Ley a las entidades públicas darán lugar al ejercicio por parte del Fiscal de las correspondientes acciones ante la jurisdicción civil a través de los cauces procesales previstos en la legislación y que en esta materia han sido acertadamente flexibilizados por la reforma de 1996 para propiciar una respuesta judicial más ágil, sin merma de las irrenunciables garantías (disposiciones adicionales 1ª y 3ª y disposición final 20ª).

Igualmente en todos aquellos asuntos que se ventilan ante la jurisdicción civil y en que aparecen en juego los intereses de un menor de edad interviene el Fiscal que ha de asumir la defensa de esos intereses. Asimismo la legislación le concede legitimación para instar ante los Tribunales civiles actuaciones y medidas de protección del menor. En este sentido el art. 749 de la Ley de Enjuiciamiento Civil de 2000 prescribe la intervención del Fiscal en los procesos de filiación, así como en todos aquellos referidos a capacidad, matrimonio y menores, siempre que "alguno de los interesados en el procedimiento sea menor".

Esta presencia del Fiscal en todos los ámbitos en que se dilucidan las medidas convenientes para la protección de un menor le confieren una posición ideal para actuar como elemento de cohesión y de coordinación entre las distintas instituciones. Creo que felizmente el legislador ha sido consciente de ello en las últimas reformas profundizando en una línea que se inició en 1987. Pero antes de seguir avanzando conviene detenerse en las razones institucionales que inspiran y justifican ese papel protagonista del Fiscal en estos temas.

3. El sentido de la intervención del Fiscal.

La presencia del Fiscal siempre que existen intereses de un menor en juego no constituye un capricho del legislador que podía haber acudido a cualquier otra institución o algo extravagante dentro de la concepción habitual del Fiscal. Se trata de una concreción de las misiones que atribuye al Ministerio Fiscal con grandilocuencia el art. 124 de la Constitución: promover la acción de la justicia en defensa de la legalidad, de los derechos de los ciudadanos, del interés público y social.

El Fiscal queda diseñado así, en el nuevo modelo constitucional, como un órgano que ha de representar a la Sociedad ante los Tribunales: es un auténtico abogado, no del Estado, sino de la Sociedad. El Fiscal, por mandato constitucional, ha de asumir ante los Jueces y Tribunales la representación y defensa de esos intereses sociales que, de un lado, normalmente no pueden residenciarse en una persona en concreto; y que, de otro lado, sí que afectan a toda la sociedad como tal. Desde esta perspectiva se explican de una forma integrada todas las funciones que el ordenamiento atribuye al Fiscal.

Así, cuando el Fiscal está ejercitando la acción penal, solicitando el castigo de quien ha cometido un delito, está asumiendo ese interés en que al autor de un delito se le imponga una pena; interés que no es sólo de la víctima del delito, sino también de toda la Sociedad. Del mismo modo,

cuando el Fiscal solicita la absolución de una persona acusada sin base suficiente, también asume ese interés de toda la Sociedad en que un inocente no sea castigado.

Y en materia de protección de menores no sólo están en juego intereses particulares, sino también un interés de toda la Sociedad que no es ajena a la formación, cuidado y desarrollo de cualquier menor y que no puede permanecer insensible ante cualquier situación que pueda perjudicarlo. De ahí las facultades que se conceden en esta temática al Ministerio Público.

Un razonamiento similar justifica la actuación activa y beligerante del Fiscal en el campo de los derechos fundamentales y libertades públicas. El interés social por la exquisita tutela de tales derechos es de primer orden, aunque se trate de derechos individuales, y exige la presencia del Fiscal apoyando la posición del ciudadano afectado en uno de esos derechos: su importancia en un Estado Democrático de Derecho hacen que no se trate ya de un tema meramente individual.

Por eso el Fiscal no ha de cambiar su mentalidad para intervenir en materias tan aparentemente dispares, pues todas tienen una abrazadera común. Sus atribuciones en materia de menores no son un apéndice extraño y ajeno a sus tradicionales misiones: en todas el Fiscal ha de actuar guiado por la defensa apasionada de los intereses sociales tal y como quedan dibujados en la legislación.

Esta visión integrada e integradora de las funciones del Fiscal excluye esa imagen deformada del Ministerio Público como órgano exclusivamente encargado de instar la represión de los delincuentes. Y desde esa plataforma se entiende igualmente que el Fiscal no se convierta en un órgano esquizofrénico que ahora actúa como acusador implacable; y, momentos después, como protector y representante de las personas desvalidas. Al desempeñar cada uno de sus cometidos el Fiscal siempre tiene el mismo norte: la defensa de lo que en cada caso resulta ser el interés asumido por la Sociedad y plasmado en las leyes.

La legislación de los últimos años en materia de menores al destacar el papel del Fiscal otorgándole ese destacado protagonismo es por tanto coherente con la visión constitucional de esa Institución. La Ley Orgánica 1/1996 ha avanzado todavía más en esa línea incrementando las facultades del Fiscal y haciendo continuas llamadas a su intervención. No se hace más que profundizar en una tarea que aparece recogida en los números 7 y 13 del art. 3 de su Estatuto Orgánico (reformado en mayo de 2003) que atribuyen al Fiscal la función de "intervenir en los procesos civiles... cuando puedan afectar a personas menores, incapaces..."; así como en la forma determinada en la ley en los procesos por infracciones cometidas por menores "debiendo orientar su actuación a la satisfacción del interés superior del menor".

4. Las Secciones de Menores de las Fiscalías.

El progresivo incremento de funciones en esta materia hacía deseable un cierto grado de especialización en los Fiscales dedicados profesionalmente a ella y así se ha venido haciendo. Esa necesidad ha plasmado ya legalmente en la Ley Orgánica 5/2000 que en su disposición final 4ª propugna esa especialización y da pie a la creación de las Secciones de Menores en las Fiscalías con la correspondiente dotación de personal. Aunque en la legislación esas secciones piensan básicamente en la materia de reforma, está bastante extendida y alentada por la Fiscalía General del Estado la asunción por las mismas también de las atribuciones en materia de protección. No así el despacho de las causas penales en que aparezcan como víctimas menores, sin perjuicio de los mecanismos de coordinación internos de la Fiscalía.

Por tanto el canal ordinario de comunicación con la Fiscalía para poner en su conocimiento cuestiones relacionadas con menores será la Sección de Menores.

5. Denuncias y comunicaciones al Ministerio Fiscal.

Concebida así la institución del Ministerio Fiscal como un puente entre la Sociedad y los Tribunales, de forma que los intereses de aquélla -en este caso, el interés en la protección de los menores- puedan ser hechos valer ante la Administración de Justicia, se comprende como el Fiscal ha de constituirse en un referente básico -aunque no exclusivo ni excluyente- para todos cuantos por su labor profesional o social entran en contacto con la realidad del menor y pueden

detectar supuestos que hagan precisa la intervención de los Tribunales para activar los mecanismos de protección del menor.

En concreto, es preciso dirigirse al Fiscal en los siguientes supuestos:

- Cuando se tenga noticia de menores que han sido o son objeto de infracciones penales. Tal denuncia puede hacerse igualmente ante la Policía o al Juzgado de Guardia. Pero tratándose de delitos únicamente perseguibles en virtud de denuncia, será el Fiscal, en defecto de los representantes legales, quien podrá activar el procedimiento.
- Cuando se detecte una eventual situación de desamparo del menor en los términos definidos por la Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor. "Toda persona o autoridad -dice el art. 13 de la Ley- y especialmente aquellos que por su profesión o función detecten una situación de riesgo o posible desamparo de un menor, lo comunicarán a la autoridad o sus agentes más próximos, sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise". La situación de desamparo o riesgo debe dar lugar a la acción protectora (mecanismos de protección y, en su caso, asunción de la tutela por la entidad pública) que puede ser instada por el Fiscal quien, en todo caso, ha de realizar una labor de vigilancia del desarrollo de esa función por la entidad pública encargada en cada territorio de esa competencia. A esos fines eventuales quejas sobre la actuación de la Administración en este campo pueden dirigirse al Fiscal para que ejerza esa función de control y superior vigilancia.
- La comisión por menores de infracciones penales ha de ser puesta en conocimiento del Fiscal a quien corresponde la incoación e instrucción del expediente (art. 16 de la Ley Orgánica 5/2000).
- Igualmente el Fiscal puede ser receptor de cualquier género de comunicación de la que se desprenda la necesidad de instar ante los órganos jurisdiccionales del orden civil alguna actuación en protección de menores

6. Infracciones penales relevantes en relación con menores.

¿Qué conductas que tengan una especial incidencia en los menores, por aparecer éstos como víctimas, contempla el Código Penal? Puede ofrecerse el siguiente cuadro sintético:

- La muerte dolosa de un menor siempre se considera alevosa y por tanto será constitutiva de asesinato (art. 139.1ª).
- Los arts. 144 y 145 contemplan los delitos de aborto.
- Las lesiones serán constitutivas de delito si su sanidad requiere objetivamente además de una primera asistencia facultativa, tratamiento médico o quirúrgico, debiendo tenerse en cuenta que la simple vigilancia o seguimiento facultativo de la lesión no se considera tratamiento médico (art. 147). En otro caso estaremos ante una falta de lesiones (art. 617). Las lesiones a menores de doce años merecen una pena agravada (art. 148.3).
- El maltrato habitual o reiterado dentro del ámbito familiar es considerado delito en el art. 153. Se castigan las violencias reiteradas tanto físicas como psíquicas.
- El art. 157 establece pena para las lesiones causadas al feto.
- El art. 173 castiga al que inflija a otra persona "un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral".
- Los arts. 178 y siguientes contemplan las agresiones y abusos sexuales. En gruesos trazos, puede resumirse esa regulación en relación con menores en estas premisas:
 - a) Cuando la víctima es menor de trece años se establecen penas agravadas.
 - b) Por debajo de esa edad se considera que no hay consentimiento válido para las relaciones sexuales y éstas son consideradas delito.
 - c) Hasta los dieciséis años se castigan las relaciones sexuales en que media engaño.
 - d) Cuando el consentimiento está viciado por existir abuso de una situación de superioridad (que puede venir determinado por la diferencia de edad) se considera que hay abuso sexual.

e) Se castigan igualmente los actos de exhibición obscena ante menores, o la venta, difusión o exhibición de material pornográfico entre menores.

f) La prostitución o corrupción de menores de edad se considera delictiva igualmente.

g) También se establecen penas para la utilización de menores para fines de exhibición o pornográficos, para la difusión de material de ese tipo en que aparezcan menores, para la acción de hacer participar a un menor en comportamientos sexuales que perjudiquen su formación o para los encargados de un menor que se abstienen de poner los medios para separarle de la situación de corrupción o prostitución en que pueda encontrarse.

- Dentro de los delitos contra las relaciones familiares hay que destacar el art. 221 -venta de menores para la adopción-; los delitos de abandono de menores (223 o 229 y ss); o la inducción a un menor a abandonar el domicilio familiar. Singular interés tiene resaltar que la Ley Orgánica 9/2002, de 10 de diciembre ha conferido naturaleza penal a la sustracción del menor por parte de un progenitor (art. 225 bis), entendiéndose por tal su traslado de lugar de residencia sin anuencia de las personas que tuvieren atribuida su guarda y custodia (el otro progenitor o terceras personas o instituciones), o la retención del menor en contradicción con lo decidido por la autoridad judicial o administrativa competente. Asimismo a través del art. 224 se viene a castigar la inducción a un menor para infringir el régimen de custodia establecido judicial o administrativamente. El simple incumplimiento del régimen de custodia en términos no graves y sin llegar a constituir sustracción es sancionado como falta en el art. 622.
- Los arts. 226 y 227 del Código Penal regulan respectivamente el genérico abandono de familia y el específico consistente en el impago de pensiones fijadas judicialmente. En el art. 228, disposición común, se expresa la necesidad de denuncia para la persecución de esas infracciones. No parece cohonorable con los principios de legalidad e intervención mínima, tal y como se ha intentado en ocasiones, reconducir al delito de abandono de familia la falta de escolarización de un menor, conducta que, sin embargo, bajo la vigencia del anterior Código Penal sí que podía ser sancionada como falta en determinados casos y así se hizo en ocasiones con una eficacia que no es desdeñable. Hay que lamentar que el Código Penal de 1995 no permita ese tipo de respuesta que, siendo proporcionada, puede tener amplios efectos preventivos y disuasorios.
- La práctica de la mendicidad valiéndose de menores es objeto también de represión penal en el art. 232.
- La conducta de quienes pudiendo impedir un delito contra la vida, integridad física, salud, libertad y libertad sexual con su intervención o mediante el requerimiento a agentes se abstenga de hacerlo, está tipificada en el art. 450.
- Dentro de las faltas se contemplan las lesiones no delictivas y el maltrato de obra (art. 617), así como las amenazas, coacciones e injurias o vejación injusta (art. 620).
- Y por fin, el incumplimiento de resoluciones judiciales o administrativas relativas a menores que ya se ha citado anteriormente y que se describe en el art. 622.

7. El menor como testigo.

Parecía oportuno, por fin, detenerse brevemente en el **status** del menor víctima de un delito en el proceso penal. En general en relación con todas las víctimas de delitos el Fiscal ha de cuidar para preservarla de toda publicidad no deseada (art. 15 de la Ley de Ayudas y Asistencia a las víctimas de delitos violentos y contra la libertad sexual).

En cuanto a los menores, recientes resoluciones del Tribunal Supremo (sentencia de 23 de junio de 1999) insisten en la necesidad de que su declaración se lleve a cabo en presencia del representante legal del menor o del Ministerio Fiscal.

La valoración del testimonio del menor presenta ciertas peculiaridades respecto de otro tipo de testimonios. Los estudios psicológicos sobre la materia arrojan unas conclusiones y unos cánones y criterios de valoración que no pueden ser despreciados: debe propiciarse la entrada de esos elementos periciales de valoración de la credibilidad del testimonio de menores, mediante peritajes de psicólogos que, sin suplantar la función judicial, coadyuven con la misma.

Esa colaboración de psicólogos sirve igualmente para asesorar y lograr así que los efectos de la victimización secundaria en los menores (el maltrato institucional derivado de su paso por el Juzgado) se minimicen.

La Ley 14/1999, de 9 de junio ha introducido en la Ley de Enjuiciamiento Criminal unas modificaciones que intentan salir al paso de la supuesta necesidad de enfrentar a la víctima menor de edad con el autor del delito. A los careos con menores se les otorga un marcado carácter excepcional. Para que pueda llevarse a cabo será necesario que concurran dos presupuestos: Su indispensabilidad, a juicio del juez y la no lesividad para el interés del menor, a cuyo fin deberá reclamarse un informe pericial.

En lo atinente a la forma de las declaraciones de menores se introduce una previsión tendente a evitar la confrontación visual con el inculpado, utilizando cualquier tipo de técnica (no solo las audiovisuales especialmente mencionadas, sino también algunas otras muy sencillas y muy frecuentes como la retirada a un lugar no visible del inculpado durante la declaración). Pero esa medida exige dos condiciones: una resolución judicial motivada y un informe pericial (arts. 448 y 707). Hubiese sido más plausible la incorporación de algunas previsiones del Derecho Comparado más valientes y que para nada se ha considerado que puedan afectar al derecho de defensa. Entre ellas pueden destacarse aquellos ordenamientos donde se regula la sustitución de la declaración directa por la grabación videográfica una sola vez.

Índice

1. Introducción
2. Niveles de intervención
 - 2.1. Prevención primaria
 - 2.2. Prevención secundaria
 - 2.3. Actuación en casos de maltrato

1. Introducción

El maltrato infantil (MTI) ocurre en un contexto multifactorial, en donde la familia, el entorno social y el institucional, están implicados, en sus aspectos positivos y negativos, en los factores de riesgo y en los de compensación, en el tratamiento y la intervención, en la resolución ó en la cronificación.

Entre el “*buen trato y el maltrato*” a veces somos los profesionales sanitarios y educadores los que debemos poner límite a una situación dañina para el niño, que no siempre es física. Esto implica desde el ámbito sanitario:

- Claridad de conceptos que permitan mantener un equilibrio eficaz entre la intervención y la observación: formación específica
- Posibilidad de mantener una observación directa e integral de la dinámica familiar, y capacidad para hacer un seguimiento del niño de forma normalizada: accesibilidad y programas específicos.
- Recursos comunitarios accesibles y eficaces para controlar las situaciones de riesgo psicosocial: Servicios Sociales y Salud Mental.
- Conocimiento de la obligación de proteger al niño: elevado índice de sospecha para situaciones de riesgo, y conocimiento de las vías y los organismos implicados en la protección de menores en casos de MTI.

El nivel hospitalario esta implicado fundamentalmente en:

- casos de MTI claro y grave en las que las propias lesiones obligan a la hospitalización
- casos derivados por otros profesionales, con grave sospecha en los que el motivo del ingreso es la separación familiar transitoria para estudio y confirmación
- casos admitidos en el Servicio de Urgencias por otro motivo aparente, en los que la sospecha de MTI sea estimada por el profesional ante determinadas lesiones sugerente de causa no accidental, ante una la consulta diferida en el tiempo o porque la explicación de la familia sea poco coherente.

Consideramos que la *Atención Primaria de Salud (APS)*, es un marco privilegiado de atención a los niños y niñas desde otra perspectiva; la gran accesibilidad y capacidad de observación directa del niño y su familia, así como el seguimiento realizado a través de programas, fundamentalmente el programa de atención al niño sano (PNS), debe permitir la detección precoz de situaciones de riesgo y maltrato, así como una atención dirigida fundamentalmente a la prevención .

El PNS consta de una serie de revisiones periódicas, desde el momento de recién nacido hasta los 14 años, realizadas por pediatra y enfermera, en donde se atiende de forma protocolizar el estado de salud, cumplimentación del calendario vacunal y actividades de educación para la salud. Valoramos factores de riesgo y/o indicadores de MTI ya desde el control de la mujer embarazada.

Independientemente de la edad del niño, en *todas las revisiones*, atendemos especialmente:

- Fallos a revisiones, consultas sin cita, y urgencias poco justificadas sobre todo si son repetidas (puede ser una de llamada tácita de atención social) .
- Seguimiento de citas programadas y calendario vacunal .
- Accidentes, marcas o lesiones en niños pequeños, sobre todo si repetidos, injustificados, o los padres ofrecen explicaciones incoherentes ó contradictorias .
- Crisis de stress o desestructuración familiar: paro, separaciones, muertes .
- Exploración sistemática genitales y zona anal.
- Crecimiento físico y desarrollo madurativo y emocional. Este último punto es importante por dos motivos:
 - El retraso y las dificultades del lenguaje, es uno de los problemas asociados específicamente a Carencia afectiva.
 - El único común denominador de todo tipo de maltrato, son las alteraciones psicológicas.

En algunas áreas de salud, está incorporado un registro de factores de riesgo social, en el que se contemplan aspectos psicosociales, que en algunos casos coinciden con factores de riesgo para el maltrato.

2. Niveles de intervención

2.1 Prevención primaria

Dirigida a la población general con el objetivo de reducir la incidencia de nuevos casos a través de promover la salud y la competencia general, por medio de actividades como:

- educación maternal.
- escuelas de padres.
- fomento de actividades deportivas, etc.

En definitiva potenciando los factores de resistencia y protección, frente a los factores de riesgo.

2.2 Prevención secundaria

Dirigida a la población de riesgo, con el objetivo de reducir la gravedad de los casos a través de una detección y tratamiento precoz. La mayoría de los casos serán familias de riesgo, situaciones de conflicto ó casos leves de negligencia ó maltrato sin riesgo importante para el niño.

Las medidas a tomar serán :

1. Captación precoz y derivación al trabajador social (TS)de zona en todos los casos, para estudio familiar, tramitación de ayudas ó información a la Comisión de Tutela .
2. Aumentar los controles de salud para educación sanitaria y seguimiento.
3. Derivación a Salud Mental si hay problemática psicológica ó psiquiátrica.

2.3 Actuación en casos de maltrato con riesgo potencialmente grave ó lesiones

Vehiculizar la denuncia y/o separación del niño de su entorno en los casos necesarios por la gravedad del riesgo ó las propias lesiones :

- Parte de lesiones: preceptivo y obligado en cualquier lesión externa objetivable, dirigido al Juez de Guardia.

- Hospitalización: en los casos que clínicamente lo requieran ó como medida transitoria de separar al niño en riesgo de su familia. A través del trabajador social del hospital, se iniciarán los contactos con la Comisión de Tutela del Menor.

En casos de urgencia social o maltrato, que no requieran ingreso hospitalario, se debe acudir a los recursos sociales específico de cada comunidad autónoma.

En último término, resaltar que la derivación a otros profesionales, generalmente TS, servicios sociales ó salud mental, no debe implicar la pérdida del caso, sino una orientación de la problemática del niño desde la coordinación de la información y de las intervenciones que se lleven a cabo desde los distintos profesionales.

Protocolo de notificación y coordinación de la CAM

Desde el inicio del Programa de la CAM de atención al MTI en el ámbito sanitario, tanto a nivel hospitalario como de APS, se está realizando además de los cursos formativos, un protocolo unificado, de notificación (Fig 1), que consta de tres hojas autocopiativas para adjuntar:

- 1ª a la historia clínica del paciente
- 2ª al trabajador social
- 3ª al registro de casos de la CAM

De esta manera cualquier profesional sanitario implicado en un caso no solo de maltrato claro, sino de sospecha notifica los datos recogidos y pone en conocimiento del trabajador social de zona el caso, para iniciar la intervención necesaria.

Fig 1 .Formato de hoja autocopiativa.

Cuadro resumen



Índice

1. **Introducción**
2. **Las relaciones entre salud mental y los centros de enseñanza**
3. **Derivar a los Centros de Salud Mental (CSM)**
4. **La relación posterior a la derivación**
5. **El maltrato institucional**
6. **Reflexión**

1. Introducción

Dentro de las posibles patologías mentales de los niños y los adolescentes no existe ninguna que nos permita decir: “puesto que este niño tiene este cuadro, este niño ha sido víctima de un maltrato”. Las variedades, los tipos, los tiempos de los malos tratos son tan diferentes que también lo son sus consecuencias. La edad, el tipo de maltrato, la frecuencia, quién es el maltratador, que apoyos tiene el niño, son todas variables significativas que incidirán de manera diferente en las consecuencias del maltrato sobre la salud mental del niño o del adolescente. Ahora bien el maltrato SIEMPRE implicará alguna alteración de la salud mental del maltratado.

Traducir este problema a la vida escolar no es sencillo. En el medio escolar el posible maltrato no es obviamente un problema principal. La escuela tiene sus prioridades que están en la enseñanza y la formación en general de sus alumnos. Sin embargo cada vez al sistema educativo se le exigen más cosas. Todo lo relacionado con el maltrato es un añadido a la tarea de los profesores lleno de complejidad y para el que no han sido preparados.

La salud mental, por su parte, es un término amplio que abarca el cómo están la personas pero también el cómo deberían estar o lo que hipotéticamente es más adecuado para tener una vida sana. La salud mental es algo de toda la sociedad aunque se concrete, cuando se trata de enfermedades y su tratamiento-sólo una parte de la salud- en unos centros específicos y unos profesionales dedicados a ello.

Relacionar estos tres campos: enseñanza, salud mental y maltrato es entrar en un terreno en el que no resulta fácil delimitar competencias y obligaciones. Si un profesor sospecha que un alumno está siendo objeto de maltrato sabe que tiene la obligación legal de hacer una denuncia pero dar ese paso no es tan fácil porque ese profesor puede no tener la suficiente certeza como para poner en marcha un proceso en el que teme verse implicado. Puede ser un maltrato evidente: un niño llega a clase con hematomas en alguna zona del cuerpo, el profesor le interroga y el niño le contesta explicándole algún tipo de caída, con explicaciones confusas y contradictorias. Al profesor no le satisfacen las respuestas y da parte de lo observado. En la mayor parte de los casos no es así y las evidencias son menores aunque existan las sospechas. En estos casos, que son la mayoría, son en los que los profesionales tenemos más dudas a la hora de tomar partido y en los que, frente a la duda, se tiende a dejar pasar y no intervenir. ¿Podemos, desde salud mental, ofrecer alguna guía a los profesores que les permita tener un mejor criterio para tomar decisiones con más seguridad?.

A un profesor le llaman la atención los cambios de conducta de un alumno, incluso parece que toda su vida está más desordenada, los cuadernos y la ropa o su limpieza. Indirectamente ha sabido que en la familia del niño se han dado cambios. Piensa que existen descuidos que son un tipo de maltrato pero no sabe muy bien como abordarlo. Cuando habla con el alumno no acaba de saber lo que sucede. En otro caso los cambios tienen que ver directamente con la conducta. El niño está más triste, juega menos, tiende a aislarse de sus compañeros. Son casos en los que una derivación a salud mental puede ser una buena ayuda para el profesor que va a poder contar con otros profesionales que observarán al niño desde una situación diferente en la que van a tener más datos. Sería conveniente que dicha derivación se hiciera de la mejor manera y que posteriormente una buena comunicación entre los profesionales redundara en un mejor seguimiento del caso en beneficio del niño.

2. Las relaciones entre salud mental y los centros de enseñanza

Los Centros de Salud Mental de niños y adolescentes atienden, de forma ambulatoria, a cualquier niño o niña que lo solicite y que no haya cumplido los 18 años. En general la atención se organiza en un centro que atiende a una población geográficamente determinada que, por ejemplo, en el caso de Madrid es un distrito. Cualquier profesor de cualquier centro de enseñanza, sea público, privado o concertado, puede dar el primer paso para que uno de sus alumnos sea visto en el centro de salud mental (CSM) que le corresponda. Dado que este artículo está escrito desde la perspectiva de la salud mental plantearé como, desde nuestro punto de vista, los profesionales de la enseñanza deberían hacer las derivaciones a los CSM.

3. Derivar a los Centros de Salud Mental (CSM)

Para los profesionales de la salud mental que un niño llegue a la consulta después de una buena “derivación” es fundamental porque eso va a complicar o favorecer su trabajo. Hay cosas que ayudan y otras que entorpecen las derivaciones:

- El primer paso es tener un criterio que permita diferenciar lo que puede ser algo circunstancial que no requiere de ninguna intervención de lo que puede ser el comienzo de un problema o un problema claramente instalado.

Los profesores no tienen porqué tener una formación en psiquiatría o psicología pero sí cuentan con la gran experiencia que les da su trabajo, lo que les permite conocer bien a sus alumnos y el mundo de la infancia o la adolescencia en general. Desde ese conocimiento toman la decisión de que un alumno sea visto en salud mental. Es evidente que también ese paso excede de sus competencias generales y que es más un deseo que deben negociar con los padres. ¿Cómo hacerlo? Y como además cuando existe la sospecha de que detrás del problema del alumno puede haber una situación de maltrato. Nuestro consejo:

- tener claras las razones por las que se va a hacer la demanda. Estas razones no pueden ser sólo escolares aunque es bueno apoyarse en los datos del funcionamiento escolar. (No debería ser razón para pedir una consulta con salud mental un problema de rendimiento escolar pero si un cambio significativo en el rendimiento que se acompaña de otros datos).
- Tener una entrevista con los padres, a poder ser con ambos padres, para explicarles las razones por las que se ha pensado en esa ayuda. Explicar claramente que se trata de buscar ayuda en un terreno en el que el colegio no puede hacer nada y que no es diferente de la ayuda que aconsejarían en el caso de un niño del que se sospechase que tiene problemas de vista u oído. (En nuestra experiencia no es raro que la derivación hacia salud mental sea vivida por los padres como una manera de quitarse de encima un problema cuando en la realidad, y eso es lo que se debe explicar, se trata de todo lo contrario).
- En algunos colegios existe la figura del psicólogo escolar o gabinete de orientación que son quienes pueden realizar este trabajo.
- Para los que trabajamos en salud mental es de gran utilidad que el colegio nos haga llegar la información que nos permita hacernos una idea de cuales son los problemas detectados. Una nota puede bastar pero nada es mejor que la entrevista personal. (Es sorprendente y estimulante la frecuencia con la que desde los centros educativos profesores interesados por un alumno conciertan entrevistas con nosotros y acuden al hospital, incluso en horario no escolar, para intentar coordinar y entender las ayudas a un alumno. O las veces en las que hemos participado en reuniones colectivas con miembros de la comunidad educativa intentando resolver los problemas de un alumno. Cuando se ha podido hacer de esta manera el resultado ha sido mejor incluso en los casos más difíciles). El principal problema que, con frecuencia, impide esta manera de trabajar es la falta de tiempo de todos los que trabajamos en ambos campos.

4. La relación posterior a la derivación

- Por muy difícil que sea es necesaria una relación posterior entre el centro educativo y el CSM al que se ha derivado un niño. Al menos en los casos en que fueron derivados a instancia del

colegio. En otros somos los profesionales de salud mental los que necesitamos una información que debemos solicitar al centro. Con frecuencia la información sobre lo que sucede en el medio escolar es preciosa para poder tener un diagnóstico correcto.

- Los informes escritos son el medio más frecuente y el peor para comunicarse los profesionales de la enseñanza y los de salud mental. Es imposible que un informe recoja los matices, la complejidad, de una situación y de una vida. El informe es más una manera de salir del paso que un instrumento que ayuda. Por otro lado los informes, desde salud mental, son privativos exclusivamente de los padres del menor y en todo caso, a partir de una cierta edad, del mismo menor. No cabe que la información sobre un niño o una familia, y mucho menos la información recogida en la intimidad de una consulta, pueda circular aunque sólo sea entre profesionales. Estaríamos nosotros mismos siendo los causantes del maltrato.
- La mejor situación, aunque difícil, es aquella en la que hay una comunicación fluida entre la escuela y los CSM y en esa comunicación, que es personal y no por escrito, se tratan los problemas. Para nosotros seguirá siendo una prioridad defender el derecho a la intimidad del menor y de su familia pero esto no está en contradicción con el conocimiento de aspectos generales que pueden servir de ayuda para que el colegio entienda mejor a un alumno.

5. El maltrato institucional

La escuela como los centros de salud, como cualquier organización, pueden ser en sí mismos, en su organización o en sus profesionales, generadores de maltrato. En el límite y aunque parezca un poco exagerado todos los profesionales que trabajamos con niños y adolescentes somos en algunos momentos maltratadores. Lo somos, por ejemplo, cuando no dedicamos a nuestros pacientes o alumnos el tiempo que necesitan o cuando descuidamos nuestra formación. Es verdad también que llevar las cosas al extremo no es la mejor manera ni de comprenderlas ni de mejorarlas pero nunca está de más que nos interroguemos sobre nuestra práctica.

Como este es tema de otro capítulo del libro me limitaré aquí a comentar algunos aspectos de la comunidad educativa que, siendo algún tipo de maltrato, sus efectos se manifiestan en el terreno de la salud mental.

Por exceso:

Más que el castigo físico, desde el punto de vista del significado para la autoestima del niño la humillación es el peor castigo. La humillación puede tener que ver con la diferencia; señalar al alumno malo para que los demás se rían de él. Señalar al torpe y propiciar que los demás le rechacen. Es sencillo para un profesor humillar a un alumno, pero debe de ser consciente que, en ese caso, estamos hablando de un maltrato claro, de algo que además de hacer daño marca al niño pequeño para identificarse con aquellos que no saben hacer las cosas, para sentirse diferente y peor. Mucho más cuando ese destacar el problema se refiere a situaciones de las que el niño no tiene culpa; pensemos en el niño humillado porque se hizo sus necesidades o en el criticado por no hacer algo que está fuera de sus capacidades. Es verdad que son situaciones raras, que no se corresponden con la generalidad de los profesores actuales, pero que siguen existiendo para desgracia de algunos alumnos. Cuadros depresivos o fobias escolares pueden ser la respuesta del alumno frente a conductas de este tipo. En el límite intentos autolíticos.

De menor importancia son esas organizaciones del horario escolar en las que apenas hay espacio para el descanso o las tareas caseras que implican muchas horas de estudio en niños todavía pequeños. Organizaciones de tipo obsesivo pueden ser la consecuencia.

El maltrato de unos alumnos hacia otros es frecuente. Es raro el colegio en el que casos de estos no suceden a lo largo del curso escolar. Algunas veces los malos tratos de los compañeros alcanzan grados de sadismo importantes y tienen consecuencias psicopatológicas graves, especialmente si se mantienen a lo largo del tiempo. Es obligación del centro controlar hasta donde pueda que esto no suceda. Como a pesar de ello, desgraciadamente, los casos se dan porque se buscan lugares o momentos en los que sea posible, propugno una especie de defensor

del estudiante para todos los colegios, con la capacidad de intervenir y con la independencia necesaria.

Por defecto:

Es aquel derivado de lo que el colegio debería de ser pero no es: la falta de compromiso con la enseñanza, el abandono consciente de algunos alumnos, la tolerancia total.

Centros sin espacio para el esparcimiento o con aulas mal acondicionadas serían ejemplos, afortunadamente raros, de maltrato institucional.

6. Reflexión

Para terminar una reflexión sujeta a polémica pero que quiero resaltar. Desde un punto de vista personal considero una situación de maltrato social, de la que todos somos parte, la estancia en centros educativos o de guardería de niños por debajo de los dos años durante 8 ó 10 horas diarias.

Una sociedad sana debería de tener soluciones que permitieran compatibilizar el trabajo de los padres con una relación de mayor cercanía a sus hijos en los dos primeros años de la vida. La elección de actividades extraescolares que ocupan toda la jornada laboral y aún más en niños de otras edades es otro tipo de maltrato del que todos somos conscientes pero que favorece una organización social que tiene muy poco en cuenta las necesidades de los niños.

Índice

1. Introducción
2. El Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
3. Intervenciones del Defensor del Menor ante supuestos de maltrato infantil.

1. Introducción

Recientemente se está produciendo en las sociedades occidentales la aparición de determinadas figuras, asociaciones o instituciones que justifican su existencia asumiendo como objetivo la defensa y promoción de los derechos e intereses de determinados colectivos o sectores de población.

Realizando una simple observación al respecto, bien podría parecer que estemos viviendo tiempos propicios para la *ombudsmanía*, patentizada tanto en organismos de nueva creación dependientes de la Administración (Defensor del Contribuyente) o bien en estructuras de corte asociativo como pudieran ser la Oficina del Defensor del Soldado, la Asociación de Defensa del Paciente, de Defensa del Estudiante o Asociaciones de defensa de los consumidores, entre tantas otras.

Sin embargo, la institución jurídico-parlamentaria que se pretende analizar no está incardinada en la estructura administrativa y en absoluto constituye una respuesta del tejido asociativo a la promoción de los intereses de determinados colectivos: el Defensor del Menor -al igual que su principal marco referencial, el Defensor del Pueblo- está creado y desarrollado por Ley; se trata de una institución directamente incardinada en el ámbito del Poder Legislativo, concretamente en el Parlamento autonómico madrileño o Asamblea de Madrid. Esta es una de las notas características que dotan a la institución objeto de este análisis de la *auctoritas* necesaria para el correcto desempeño de sus funciones.

Es por esta razón por la que se considera justificado la utilización analógica de la doctrina referente al modelo organizativo en el cual descansa buena parte de la estructura de la institución jurídica que se analiza. Dicho referente institucional, como seguro ya se ha podido intuir, no es otro que el Defensor del Pueblo. Ya el propio preámbulo de la Ley autonómica de creación del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid avanza esta cuestión al hacer una primera alusión al Comisionado de las Cortes Generales del tenor literal siguiente: *“La Institución del Defensor del Menor se regula partiendo del modelo esencial de nuestro contexto político-jurídico: el Defensor del Pueblo”*.

Empero, a la vista salta también la falta de identidad de ambas instituciones, y no solamente por razón del ámbito territorial de actuación, sino también por razón de su ámbito material de competencias. Es decir, amén de las diferencias existentes entre el Defensor del Pueblo y los Comisionados Parlamentarios *generales* surgidos en la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas, el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid es *rara avis* debido a la especificidad de sus atribuciones.

La justificación que el propio Legislador autonómico ha mantenido para la creación de esta novedosa institución descansa en la necesidad de dotar de una mayor seguridad jurídica al desarrollo de los intereses y participación social de las personas menores de edad. Necesidad que, desde la aprobación en 1989 por las Naciones Unidas del texto de la Convención de Derechos del Niño, ha sido señalada por distintos núcleos doctrinales y profesionales, concretándola principalmente en la importancia de buscar y articular garantías para el real y efectivo ejercicio de los derechos reconocidos a la Infancia.

Asimismo, la necesidad de la existencia de este tipo de instituciones ha sido tenida en cuenta por el Senado, que en fechas recientes ha recomendado a todas la Comunidades Autónomas la conveniencia de crear figuras de Comisionados Parlamentarios que velen por el respeto de los derechos de los menores de edad, especificando que constituyen un complemento eficaz y especializado para el impulso y el reconocimiento social de los derechos del niño¹⁸.

¹⁸ Vid. Diario de Sesiones del Senado, Año 1999, VI Legislatura, Núm. 135, pp. 6417 y ss. Donde se recomienda la creación de la figura del Defensor del Menor. En razón de que supone *“un complemento eficaz y especializado para el*

Es preciso aclarar con carácter introductorio que, pese a lo novedoso de la Institución del Defensor del Menor, existen, en el ámbito internacional, experiencias de Comisionados Parlamentarios de características similares. En este sentido, son dignos de mención el Ombudsman de los Niños de Suecia, creado en 1973, el Mediador para la Infancia de Noruega, creado en 1981, y el Abogado de Menores de Dinamarca, así como las experiencias similares en diferentes países de nuestro entorno europeo como el Reino Unido, Bélgica, Austria, etc., y fuera de Europa, como Israel, Nueva Zelanda, Canadá y Costa Rica.

En nuestra propia tradición histórica, contamos con el antecedente de los Curadores de Huérfanos creado en Valencia por Decreto de 6 de marzo de 1337 del Rey Pedro IV de Aragón, instituto que, posteriormente, en 1407, Martín el Humano convierte en Padre de los Huérfanos y, en 1447, se constituye como Tribunal de Curador, Padre y Juez de Huérfanos de la Ciudad de Valencia, que más adelante se extendió a los Reinos de Aragón, Navarra y Castilla.

En la actualidad, si bien como figura subordinada al *Síndic de Greuges* de Cataluña, se creó, por Ley 12/1989 de 14 de diciembre del Parlamento de Cataluña, el Adjunto al *Síndic de Greuges* para la defensa de los derechos de los menores.

Idéntica solución ha sido la adoptada por la Comunidad Autónoma de Andalucía al crear, por Ley 1/1998, el Defensor del Menor, que, asimismo, tiene la categoría de Adjunto al Defensor del Pueblo Andaluz. El Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, sin embargo, es creado como tal y no depende de ningún otro *ombudsman* autonómico de carácter *general*.

El modelo básico sobre el cual se constituyen tanto el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, como el Defensor del Pueblo y demás Comisionados Parlamentarios autonómicos, se asienta en la noción o concepto jurídico denominado *ombudsman*. Dicha expresión, de origen escandinavo, literalmente traspuesta a nuestro idioma significa “persona que da trámite”¹⁹, esto es, que no resuelve sobre el fondo de un asunto. En Suecia aparece como *rättegångssombud* (consejero legal), como *konsumentombudsmän* (*ombudsman* de los consumidores); en Dinamarca como *ombudsmand*; en Noruega como *ombudsmann* o en Finlandia como *eduskunnan oikeusasiamies* (Comisionado del Parlamento). Esta expresión ha pasado directamente a Nueva Zelanda, en donde la Ley del *Parliamentary Commissioner* se denominó asimismo Ley del *Ombudsman*. El carácter que en general también puede darse a la expresión es el de representante de otra persona.

Otras notas características de los *ombudsman* arquetípicos que se han mantenido a lo largo de su evolución histórica, y de las que participa el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, se podrían resumir en las siguientes: es una figura independiente y no influida por el partidismo político²⁰, está nombrado por el Parlamento y se constituye en representante suyo, recibiendo instrucciones en forma de normas generales, sin que éstas puedan ser dictadas para imponerse en casos particulares. Asimismo, de un modo más concreto corresponden a los *ombudsman* funciones de supervisión de la Administración, las potestades de investigar, criticar y publicar sus actuaciones (sin potestad de revocación de actos administrativos) y atender a las quejas específicas de los ciudadanos contra lo que estimen injusticias administrativas, incluida, por supuesto, la mala administración.

Otra característica de los *ombudsman* es que sus resoluciones en forma de sugerencias, advertencias, recordatorios de deberes legales, admoniciones o incluso *reprimendas*²¹, no

impulso y reconocimiento social de los derechos del niño. Un defensor propio, que supervise la acción de las administraciones públicas, de las Comunidades Autónomas y de las entidades privadas, para verificar el respeto a sus derechos y orientar sus actuaciones en pro de la defensa de los menores. Una figura específica que en ningún caso se confunda con una mera oficina de reclamaciones, sino que sus acciones de prevención y orientación formen parte medular del quehacer de esta institución. También creemos necesario el impulso de la creación de los consejos del menor, puesto que esto supone un instrumento operativo de primer orden para potenciar la participación social de los menores de edad.”

¹⁹ Vid. FAIRÉN GUILLÉN, V. *El Defensor del Pueblo –Ombudsman–*. Pág. 33. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1982.

²⁰ Vid. FAIRÉN GUILLÉN, V. *Op. cit.* pág. 45.

²¹ Vid. FAIRÉN GUILLÉN, V. *Op. cit.* pág. 46

vinculan a la persona u órgano al cual dichas resoluciones van referidas. Sin embargo, aunque exista cierta similitud de las funciones encomendadas a los *ombudsman* con los cometidos propios del Poder Judicial, existe una notable diferencia, que en absoluto conduce a una abrogación de funciones encomendadas al Poder Judicial: los *ombudsman* son *specimen* de órganos derivados de los parlamentos que intervienen como supervisores de la Constitución y como defensores de los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos, pero carecen de potestad coercitiva directa; los *ombudsman* no vencen, sino que convencen, constituyendo, por tanto, una suerte de magistratura de la persuasión o de la disuasión y no de la imposición coercitiva.

Como excepciones a esta concepción clásica del *ombudsman*, en determinados Estados, aquéllos tienen a su vez encomendadas funciones de acusación criminal de los funcionarios, incluso de los más altos cargos, según sus leyes propias de instrucción 22.

Dada la falta de coercitividad de sus resoluciones, los *ombudsman* instrumentalizan su cumplimiento sirviéndose de la publicidad dada oficialmente a las mismas. Así, deben de ser publicadas en los informes anuales para posteriormente ser presentados ante el Parlamento en una actuación que trasciende a la mera dación de cuentas y actividades de cada ejercicio anual; por esta razón han sido dados en llamar *longa manus* de los Parlamentos.

Por su falta de potestad resolutive sobre las quejas o mal funcionamiento de una determinada administración, la figura del *ombudsman* depende en gran medida de la *auctoritas* de la persona que se encuentre al frente de la institución. Ésta es la razón por la que dicha persona debe gozar de un reconocido prestigio en el ámbito propio del que se trate 23. Y es que el *ombudsman* arquetípico no dispone frente a la Administración de otro poder que el de la recomendación, reposando todo sobre factores extrajurídicos como la autoridad, ostentada por su designación por el Parlamento y por el apoyo que le preste la opinión pública 24.

De este modo, el sistema presenta tres evidentes ventajas, la facilidad con la que la intervención del *ombudsman* puede ser solicitada, completada por la posibilidad que le está reconocida de actuar *ex officio*; además de los poderes de investigación cuasi ilimitados de que dispone y la amplia publicidad que se da a sus intervenciones.

2. El Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

2.1. Regulación.

En lo que atañe ya concretamente al Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, es obligado hacer referencia, en primer lugar, al texto jurídico que lo instituye y que realiza una primera aproximación al contenido de sus funciones.

De este modo, es la Ley de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid, texto legal aprobado el 28 de marzo de 1995, la que avanza genéricamente las funciones que posteriormente quedarán reguladas con mayor detalle.

Así, el artículo 76 de dicho texto, residenciado en el Título IV rubricado "Instituciones y órganos de atención a la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid" dispone la creación de la Institución del Defensor de los Menores como Alto Comisionado de la Asamblea de Madrid para salvaguardar los derechos de los menores en la Comunidad de Madrid, mediante la recepción de sus denuncias y quejas, la supervisión de la aplicación de las leyes que los protegen y la información y orientación de la acción de las Administraciones de la Comunidad de Madrid y de las familias en favor de los derechos de la infancia.

El inciso segundo de dicho artículo establece que la Institución del Defensor de los Menores, su cobertura, régimen de funcionamiento y procedimiento de actuación será regulado por Ley de la Asamblea [de Madrid]. Respondiendo a este mandato legal se aprueba, el 8 de julio de 1996, la

22 Las Leyes de instrucciones son evidentemente dictadas por los propios parlamentos. Pueden citarse en este sentido las leyes de instrucción suecas, finesas, danesas, israelitas o inglesas.

23 Si bien existen excepciones: en los países escandinavos, por ejemplo, los *ombudsman* no deben ser funcionarios del Estado.

24 Cfr. RIVERO, J. *Les libertés publiques*, pág. 234

Ley 5/1996 del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Dicha Ley mantiene una estructura muy similar, salvo las lógicas especificaciones y singularidades, a la Ley Orgánica del Defensor del Pueblo.

La Ley del Defensor del Menor se divide en seis Títulos, el Primero de los cuales se dedica a los aspectos relativos al estatuto jurídico. Especialmente significativo resulta el catálogo de competencias del Defensor a fin de dotarle de versatilidad suficiente para que sus actuaciones revistan tanto un carácter preventivo, como de intervención ante las situaciones de vulneración de derechos.

El Título Segundo y el Tercero asumen un alto contenido técnico, al dedicarse a regular el procedimiento y las resoluciones. El Título Cuarto establece las acciones de prevención y orientación que deben formar parte medular del quehacer de la institución del Defensor del Menor para no verse confundida con una mera oficina de quejas y reclamaciones.

El Título Quinto de la Ley establece las características del Informe Anual a la Asamblea, así como las condiciones de su realización. Por último, el Título Sexto establece la organización determinando los medios materiales y personales precisos para su buen funcionamiento, así como la existencia de un Consejo Técnico que con carácter consultivo ofrezca una aportación altamente cualificada y objetiva para la toma de decisiones.

La Ley termina con las Disposiciones Adicionales que, entre otros extremos, fija previsiones de desarrollo reglamentario, cuya propuesta correspondió al propio Defensor del Menor y su aprobación a la Mesa de la Asamblea de Madrid mediante Acuerdo de 18 de noviembre de 1997, viéndose finalmente publicado en el Boletín Oficial de la Asamblea de Madrid de fecha 26 de noviembre de 1997.

2.2. Naturaleza jurídica.

El Defensor del Menor no supone una excepción al modelo arquetípico de *ombudsman* analizado anteriormente; asume, por tanto, el carácter de Comisionado del Parlamento al cual está adscrito y desde el cual le son dictadas instrucciones de carácter general²⁵. La propia Ley que regula su estatuto jurídico le atribuye naturaleza de Alto Comisionado de la Asamblea de Madrid, siendo su cometido principal salvaguardar y promover los derechos de las personas menores de edad de la Comunidad de Madrid.

La fórmula de relación entre Parlamento y *ombudsman*, entre Asamblea de Madrid y Defensor del Menor, se encomienda a una Comisión Permanente de la Asamblea²⁶ que asimismo informará al Pleno en cuantas ocasiones sea necesario. El Defensor se dirigirá a la Asamblea a través del Presidente de dicha Comisión y podrá comparecer ante la misma por solicitud de sus miembros, a petición propia y cuando así lo determine la Ley.

Es significativo también señalar que el Defensor del Menor no está sujeto a mandato imperativo alguno, por lo que no recibe instrucciones de ninguna Autoridad y desempeña sus funciones con total autonomía y según su criterio. Dicha independencia trasciende incluso a su mandato de cinco años, pues gozará de inviolabilidad por las opiniones manifestadas en el ejercicio de sus funciones.

Como garantía de dicha independencia se ha dotado a la persona que ostenta el cargo de Defensor del Menor de un aforamiento especial: durante su mandato no podrá ser detenido ni retenido por actos delictivos cometidos en el territorio de la Comunidad de Madrid, sino en el caso de flagrante delito, correspondiendo decidir en todo caso sobre su inculpación, prisión, procesamiento y juicio, al Tribunal Superior de Justicia de Madrid. Fuera de dicho territorio, la responsabilidad penal será exigible en los mismos términos ante la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo. El Defensor del Menor está asimismo equiparado a los miembros del Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de Madrid en honores y tratamiento.

²⁵ Instrucciones de carácter general y nunca mandatos concretos.

²⁶ Dicha Comisión Parlamentaria específica no ha sido creada de momento. Las funciones de relación así como las comparecencias se canalizan en la actualidad mediante la Comisión de Servicios Sociales de la Asamblea de Madrid.

A este *status* personal del Defensor del Menor hay que añadir, no obstante, ciertas limitaciones, ya que la condición de Defensor del Menor es incompatible con todo mandato representativo, cargo político o actividad de propaganda política, con la permanencia en el servicio activo de cualquier Administración Pública, con la afiliación a un partido político o el desempeño de funciones directivas en un partido político o en un sindicato, asociación o fundación y con el empleo al servicio de los mismos.

Tampoco cabe compatibilizar el puesto de Defensor del Menor con el ejercicio de las carreras Judicial y Fiscal o con cualquier actividad profesional, liberal, mercantil o laboral, excepto la docencia no remunerada siempre que la dedicación a las funciones propias de su cargo no se vea afectada.

El Defensor del Menor es elegido por la Asamblea de Madrid por un período de cinco años, estableciéndose en la Ley un sistema de elección iniciado en la necesaria proposición a la Mesa de la Asamblea de Madrid de candidatos por parte de los distintos Grupos Parlamentarios. A continuación, es preceptivo que se convoque el Pleno de la Asamblea en plazo no superior a diez días para proceder a la elección.

Para su elección y designación, el candidato propuesto debe alcanzar la mayoría absoluta de los miembros de la Asamblea.

Sobre las condiciones previas que debe reunir una persona para poder ser elegida como Defensor del Menor, la Ley exige que tenga nacionalidad española, que sea mayor de edad, que se encuentre en el pleno disfrute de sus derechos civiles y políticos, y que reúna la formación y experiencia profesional necesaria para el ejercicio de las funciones que le corresponden.

Las causas de cese del Defensor del Menor quedan tasadas por el artículo 7 de su estatuto jurídico, siendo éstas, bien de carácter voluntario como la renuncia expresa al cargo, o bien ajenas a su voluntad como la expiración del plazo de su nombramiento –fijado en cinco años–, la muerte o incapacidad sobrevenida, o por haber sido condenado por delito doloso mediante sentencia firme. Otra causa de cese consiste en la actuación con notoria negligencia en el cumplimiento de las obligaciones y deberes del cargo.

La vacante en el cargo se declarará por el Presidente de la Asamblea en los casos de muerte, renuncia y expiración del plazo del mandato. En los demás casos se decidirá por mayoría de las tres quintas partes de los miembros de la Asamblea, mediante debate y previa audiencia del interesado.

2.3. Ámbito de competencia y funciones.

La Ley del Defensor del Menor y en particular el artículo 3 de la misma recoge las competencias atribuidas al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, siendo éstas las siguientes:

a) Supervisar la acción de las Administraciones Públicas de la Comunidad de Madrid, y de cuantas entidades privadas presten servicios a la infancia y la adolescencia en la Comunidad, para verificar el respeto a sus derechos y orientar sus actuaciones en pro de la defensa de los mismos, dando posterior cuenta a la Asamblea.

La nota de la supervisión de entidades privadas que presten servicios a la infancia constituye una notable diferencia con las competencias conferidas al Defensor del Pueblo, toda vez que éste tiene, como ámbito competencial material, la supervisión de las Administraciones Públicas. Quedan, por lo tanto, incluidos en el ámbito de actuación del Defensor del Menor, cuantas personas físicas, entidades, empresas asociaciones, fundaciones, o cualesquiera otras personas jurídicas, que con independencia de la denominación que utilicen, presten servicios a menores de edad en la Comunidad de Madrid, de manera permanente u ocasional y sin perjuicio de que ello sea o no su función principal. El Defensor del Menor podrá, en todo caso, de oficio o a instancia de parte, supervisar por sí mismo la actividad de todas las Administraciones Públicas cuyo ámbito geográfico sea la Comunidad de Madrid. Estas competencias se extienden a la actividad de los Altos cargos de la Administración, autoridades administrativas, funcionarios y toda

persona que actúe al servicio de cualquiera de las Administraciones Públicas en la Comunidad de Madrid. De igual modo, las competencias del Defensor se extenderán a la actividad de los responsables del funcionamiento de las organizaciones o entidades privadas antes señaladas y a sus trabajadores o cualquier otra persona que esté a su servicio.

Esta competencia se ve instrumentalizada principalmente por la investigación de la actuación de la Administración y por la posterior orientación de su acción mediante la formulación de recomendaciones, sugerencias, recordatorios de deberes legales o advertencias.

En cuanto a las investigaciones del Defensor del Menor, cuestión que se desarrollará más adelante, puede avanzarse que éstas podrán iniciarse de oficio o a petición de parte, estableciéndose un régimen específico de las mismas en aquellos casos en los que la iniciativa provenga de cualquier diputado de la Asamblea de Madrid individualmente. Asimismo, las Comisiones de investigación y la de relación con el Defensor del Menor, podrán solicitar mediante escrito motivado la intervención del Defensor para la investigación o esclarecimiento de actos, resoluciones y conductas concretas que afecten al menor producidas por las Administraciones Públicas.

Respecto de las resoluciones del Defensor del Menor cabe recordar que, al igual que las formuladas por todos los Comisionados parlamentarios, no tienen fuerza coercitiva directa, si bien suponen una importante arma para los Parlamentos a efectos de ejercer su función de control del Gobierno.

De esta forma, el Defensor del Menor, con ocasión de sus investigaciones podrá formular a las autoridades y funcionarios de las Administraciones de la Comunidad de Madrid, advertencias, recomendaciones, recordatorios de sus deberes legales y sugerencias para la adopción de nuevas medidas. En todos los casos las Autoridades y los funcionarios vendrán obligados a responder por escrito a las mismas, en término no superior a un mes.

Si formuladas recomendaciones por el Defensor del Menor, éstas no fueran atendidas por la autoridad administrativa afectada, o ésta no informa al Defensor del Menor de las razones esgrimidas para no adoptarlas, se podrá poner en conocimiento del Consejero competente, o del Alcalde del Ayuntamiento correspondiente, según proceda, los antecedentes del asunto y las recomendaciones presentadas. Si tampoco obtuviera justificación adecuada, incluirá esta cuestión en su informe, anual o especial, con mención de los nombres de las autoridades y funcionarios que hayan adoptado tal actitud.

Asimismo, aun no siendo competente el Defensor del Menor para modificar o anular los actos y resoluciones de las Administraciones, tiene potestad, sin embargo, para sugerir la modificación de los criterios utilizados para la producción de aquéllos. Del mismo modo, si como consecuencia de la preceptiva investigación se llegase al convencimiento de que el cumplimiento riguroso de una norma emanada de la Asamblea de Madrid o de alguna de las Administraciones de la Comunidad puede provocar situaciones injustas o perjudiciales para los administrados menores de edad, podrá sugerir a dicho Órgano Legislativo o a la Administración competente, la modificación de la misma. En el caso de que las actuaciones se hubiesen realizado con ocasión de servicios prestados por particulares en virtud de acto administrativo habilitante, el Defensor del Menor podrá instar a las autoridades administrativas competentes el ejercicio de sus potestades de inspección y sanción.

b) Recibir y tramitar las quejas que sobre situaciones de amenaza o vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes presente cualquier persona mayor o menor de edad.

El procedimiento de tramitación de las quejas viene determinado por la propia Ley del Defensor del Menor, estableciéndose en la misma como límite a sus actuaciones que, en ningún caso, el Defensor del Menor podrá intervenir en el procedimiento para la solución de casos individuales cuya solución esté encomendada a órganos jurisdiccionales, ni en aquellos casos que

requieran medidas de protección reguladas en la legislación civil y cuya competencia esté atribuida a las Administraciones Públicas 27.

En este sentido, podrá dirigirse al Defensor del Menor toda persona, natural o jurídica, con independencia de la nacionalidad, la residencia o la edad. No podrá, sin embargo, presentar quejas ante el Defensor del Menor ninguna autoridad administrativa cuando su pretensión consista en asuntos de su competencia. Todas las actuaciones del Defensor del Menor serán gratuitas para los interesados, no siendo preceptiva la asistencia de Letrado ni de Procurador de los Tribunales.

Como requisitos formales de las quejas, la Ley señala expresamente que éstas se presentarán firmadas por el interesado con indicación de su nombre, apellidos y domicilio en escrito razonado, en el plazo máximo de un año, contado a partir del momento en que se tenga conocimiento de los hechos. Si se trata de menores de edad, sus quejas podrán presentarse, además de en la forma señalada anteriormente, mediante comparecencia o incluso por teléfono, siempre que la identidad de quien la formula pueda ser acreditada fehacientemente con posterioridad.

Cabe asimismo que el Defensor del Menor rechace las quejas, sin posibilidad de ser recurridas, tras un análisis sucinto de su contenido. En este caso, deberá hacerlo mediante escrito motivado, pudiendo informar al interesado sobre las vías más oportunas para ejercitar su acción, si a su entender existiese alguna y sin perjuicio de que el interesado pueda utilizar las que considere convenientes.

El Defensor del Menor no puede entrar en el examen individual de aquellas quejas sobre las que esté pendiente resolución judicial y lo suspenderá si, iniciada su actuación, se interpusiese por persona interesada demanda o recurso ante los Tribunales ordinarios o ante el Tribunal Constitucional. Ello no impedirá, sin embargo, la investigación sobre los problemas generales planteados en las quejas presentadas. Asimismo devendrán rechazadas aquellas quejas anónimas, así como en las que se advierta mala fe, carencia de fundamento, inexistencia de pretensión, y las que su tramitación irrogue perjuicio al legítimo derecho de tercera persona.

Una vez admitida a trámite la queja -o iniciado el procedimiento de oficio- el Defensor del Menor promoverá la oportuna investigación sumaria e informal para el esclarecimiento de los supuestos contemplados la misma. En todo caso dará cuenta del contenido sustancial de los hechos al Organismo o a la dependencia administrativa procedente con el fin de que su Jefe, en el plazo máximo de quince días, remita el oportuno informe. Tal plazo podrá ser ampliado cuando, a juicio del Defensor, concurren circunstancias que así lo aconsejen. La negativa o negligencia por parte del responsable del Organismo o dependencia administrativa al envío del informe inicial solicitado, podrá ser considerada por el Defensor como actitud adversa y entorpecedora de sus funciones, haciéndola pública de inmediato y destacando tal calificación en su informe anual o, en su caso, especial, a la Asamblea de Madrid. De igual modo se procederá cuando la investigación se refiera al funcionamiento o actividad de algún centro o servicio de naturaleza privada, informando del contenido de aquélla al Director o responsable para que proceda a la remisión del informe en el plazo señalado.

Es importante destacar que a tenor de lo dispuesto en el artículo 1, párrafo 2, apartado a) de la Ley 36/1985, de 6 de noviembre, reguladora de las relaciones entre el Defensor del Pueblo y las figuras similares en las distintas Comunidades Autónomas, todos los poderes públicos, así como cualesquiera de las entidades privadas que presten servicios a menores de edad que reciban financiación pública, están obligados a auxiliar con carácter preferente y urgente al Defensor del Menor, en sus investigaciones e inspecciones.

Es destacable asimismo la cobertura que en materia de colaboración con los Comisionados Parlamentarios realiza el Código Penal, toda vez que cualquier autoridad o funcionario que obstaculizare la investigación del Defensor del Pueblo, Tribunal de Cuentas u órganos

27 Básicamente las contempladas en el Código Civil, arts. 172 y ss. y normas de desarrollo en cada Comunidad Autónoma.

equivalentes de las Comunidades Autónomas, negándose o dilatando indebidamente el envío de informes que éstos solicitaren o dificultando su acceso a expedientes o documentación administrativa necesaria para tal investigación, incurrirán en delito de desobediencia, pudiéndose imponer asimismo la pena de suspensión de empleo o cargo público por tiempo de seis meses a dos años.

Como prerrogativas del Defensor del Menor en la fase de comprobación e investigación de una queja, o de un expediente iniciado de oficio, el Defensor del Menor o la persona en quien delegue, podrán personarse en cualquier dependencia pública o privada, concernida por la comprobación o investigación, para verificar cuantos datos fueran menester, hacer las entrevistas personales pertinentes o proceder al estudio de los expedientes y documentación necesaria. A estos efectos, no podrá negársele el acceso a ningún expediente o documentación que esté relacionada con la actividad o servicio objeto de la investigación.

Cuando la queja a investigar afecte a la conducta de personas al servicio de la Administración o entidad privada concertada, en relación con la función que en la misma desempeñan, el Defensor del Menor dará cuenta de la misma al afectado y a su inmediato superior u organismo del que dependiera. Es obligatorio que el afectado o la persona concernida por la investigación responda por escrito, pudiendo aportar cuantos documentos y testimonios considere oportuno en el plazo que se le haya fijado -que nunca será inferior a diez días pudiendo ser prorrogado, a instancia de parte, por otros tantos como máximo-. En este sentido, el Defensor del Menor podrá comprobar la veracidad de los mismos y proponer a la persona afectada una entrevista ampliatoria de datos. En caso de que se produzca una negativa, podrá ser requerida para que manifieste por escrito las razones que justifiquen tal decisión.

En aquellos casos en los que un superior jerárquico impida a un trabajador o empleado, público o privado, a sus órdenes o servicio, responder a la requisitoria del Defensor del Menor o entrevistarse con él, éste deberá manifestarlo por escrito, debidamente motivado, dirigido al trabajador o empleado y al propio Defensor del Menor. El Defensor dirigirá en adelante cuantas actuaciones investigadoras sean necesarias al referido superior jerárquico.

La información que en el curso de una investigación puedan aportar las personas afectadas tendrá carácter de reservada, sin perjuicio de lo dispuesto en la Ley de Enjuiciamiento Criminal sobre la denuncia de hechos que pudieran ser constitutivos de delito.

Cuando las actuaciones practicadas revelen que la queja estuvo originada por el abuso, arbitrariedad, discriminación, error, negligencia u omisión de un funcionario o un trabajador del sector privado, el Defensor del Menor podrá dirigirse al afectado haciéndole constar su criterio al respecto. Con la misma fecha dará traslado de dicho escrito al superior jerárquico, formulando las sugerencias que considere oportunas.

La persistencia en una actitud adversa o entorpecedora de la labor de investigación del Defensor del Menor por parte de cualquier funcionario o trabajador, directivo o persona al servicio de una Administración o entidad concernido por una investigación podrá ser objeto de un informe especial, además de destacarlo en la sección correspondiente del Informe que anualmente se rinde a la Asamblea de Madrid.

En aquellos casos en los que el empleado público o privado obstaculice la investigación del Defensor del Menor mediante la negativa o negligencia en el envío de los informes que éste solicite, o impidiendo su acceso a expedientes o documentación necesaria para la investigación, podrá incurrir en responsabilidad, dándose traslado de los antecedentes precisos al Ministerio Fiscal para el ejercicio de las acciones oportunas.

Los límites a la tramitación de quejas se establecen legalmente en dos únicos casos, cuando éstas vengán referidas al funcionamiento de órganos dependientes de la Administración General del Estado o al funcionamiento de la Administración de Justicia. En el primero de los casos deberá dar cuenta al Defensor del Pueblo; en el segundo, lo hará al Ministerio Fiscal para que éste investigue su realidad y adopte las medidas oportunas con arreglo a la Ley o bien, dé

traslado de las mismas al Consejo General del Poder Judicial, según el tipo de reclamación de que se trate.

Debe significarse asimismo que en aquellos casos en los que el Defensor del Menor llegue a la conclusión de que determinado hecho o conducta sea presumiblemente delictivo procederá a dar inmediato traslado al Fiscal Jefe del Tribunal Superior de Justicia de Madrid.

c) Proponer reformas de procedimientos, reglamentos o leyes, con el fin de hacer más eficaz la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia, y procurar la mejora de los servicios destinados a su atención en la Comunidad de Madrid.

Es la propia Ley del Defensor del Menor la que le obliga a mantener un atento seguimiento de cuantos trabajos legislativos realice la Asamblea de Madrid, así como de los de carácter normativo que desarrollen las Administraciones de la Comunidad, a fin de velar por el correcto tratamiento de los derechos de los menores, proponiendo cuantas correcciones y reformas estime necesarias para garantizar la adecuada defensa y desarrollo de éstos.

d) Propiciar el conocimiento y la divulgación y ejercicio de los derechos de la infancia y la adolescencia.

Para dar cumplimiento a estas funciones de divulgación de los derechos de los menores de edad, la propia Ley le encomienda al Defensor del Menor la labor de propiciar cuantas actuaciones redunden en un mejor conocimiento por la sociedad de los derechos de los menores de edad, difundiendo de manera especial la Convención de Derechos del Niño, aprobada por Naciones Unidas y la Ley de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid.

e) Desarrollar acciones que le permitan conocer las condiciones en que los menores de edad ejercen sus derechos, los adultos los respetan y la comunidad los conoce.

Otra función establecida respecto del Defensor del Menor versa sobre la promoción y elaboración de materiales divulgativos dirigidos a los propios menores de edad, los educadores y muy especialmente a las familias. También se le encomienda la divulgación de los derechos de los menores de edad, por parte de las Administraciones Públicas y por las entidades privadas prestadoras de servicios dirigidos a los menores.

Para cumplir con este cometido el Defensor del Menor desarrolla frecuentemente acciones de estudio que le facilitan el conocimiento de las condiciones de ejercicio y desarrollo de sus derechos por las personas menores de edad en la Comunidad de Madrid, formalizando, por lo general, acuerdos de cooperación científica con Centros de Investigación, Universidades y cualesquiera otras entidades puedan coadyuvar a este propósito como Asociaciones entre cuyos fines se encuentren la defensa y promoción de los derechos de la Infancia.

f) Dación de cuentas a la Asamblea de Madrid: Informe anual de actividades e informes extraordinarios.

Establece la Ley que el Defensor del Menor deberá dar cuenta anualmente a la Asamblea de Madrid de la gestión realizada en cada ejercicio anual, en un informe que presentará cuando aquélla se halle reunida en período ordinario de sesiones.

Esta obligación de informar al Parlamento de las actuaciones realizadas es una nota común a todos los Comisionados Parlamentarios u *ombudsman*, ejercitándose, de este modo, la supervisión de aquél sobre éstos, pudiendo criticarlo y aun extrayendo responsabilidad para el *ombudsman*. Como contenidos del informe anual, deberán consignarse en el mismo la labor desarrollada en el ejercicio de sus competencias, haciendo especial mención de las quejas recibidas, de las rechazadas y sus causas, así como de las que dieron lugar a investigación y sus resultados, no pudiendo constar en este documento aquellos datos personales que permitan la pública identificación de los interesados. También se recogerá en el informe el resumen de las actividades de divulgación desarrolladas por el Defensor del Menor en la anualidad, así como una información económica en la que se recoja la liquidación del presupuesto de la institución.

Un resumen del informe anual deberá ser expuesto oralmente por el Defensor del Menor ante el Pleno de la Asamblea de Madrid, pudiendo intervenir los Grupos Parlamentarios para fijar su postura al respecto.

Al margen de esta obligatoriedad de rendir cuentas de lo realizado el Defensor del Menor, cuando la gravedad o urgencia de los hechos lo aconsejen, podrá presentar también informes extraordinarios. Tanto el informe anual, como cuantos informes extraordinarios se elaboren, serán objeto de publicación.

2.4. Estructura orgánica del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

En cuanto a la estructura orgánica del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid hay que acudir tanto a la propia Ley 5/1996 como al Reglamento de Organización y Funcionamiento, aprobado a propuesta del Defensor del Menor mediante acuerdo de la Mesa de la Asamblea de Madrid de fecha 18 de noviembre de 1997.

De este modo la organización interna del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid comprende básicamente cuatro estructuras, a saber: Consejo Técnico, Gabinete Técnico, Secretaría General y Secretaría particular del Defensor del Menor.

2.4.1. Consejo Técnico.

Tal como se recoge en la Exposición de Motivos de la Ley del Defensor del Menor, el Consejo Técnico tiene un carácter consultivo y ofrece una aportación altamente cualificada y objetiva para la toma de decisiones. Está integrado por el Defensor del Menor, el Jefe del Gabinete Técnico, el Secretario General –que actúa como Secretario del Consejo con voz y sin voto, levantando acta de las reuniones y de los acuerdos que se adopten- y seis Consejeros Técnicos, designados por el Defensor del Menor, entre profesionales de probado prestigio en aspectos técnicos, jurídicos y sociales, y con experiencia en la atención de menores. Es preciso destacar que los Consejeros Técnicos cesarán automáticamente en el momento de la toma de posesión de un nuevo Defensor del Menor designado por la Asamblea de Madrid.

Como funciones que tiene atribuidas cabe destacar las siguientes:

- Asesorar al Defensor del Menor sobre cuantas cuestiones aquél considere oportuno someter a su consideración.
- Proponer e informar periódicamente de las actividades en relación con un período determinado o un asunto concreto.
- Proponer proyectos o líneas de actuación en la defensa de los derechos de los menores.
- Conocer e informar al Defensor del Menor sobre el informe anual o los informes extraordinarios que hayan de elevarse a la Asamblea de Madrid.
- Informar y asesorar sobre los proyectos normativos que afecten a la institución.

En relación sobre su forma de funcionamiento, el Consejo Técnico actúa en Pleno o en Comisiones de trabajo para cuestiones específicas, reuniéndose el Pleno con carácter bimestral, y en todo caso, siempre que el Defensor del Menor lo estime pertinente. Las Comisiones de trabajo, por su parte, se constituirán por el Defensor del Menor para cuestiones específicas, siendo su cometido la elaboración de dictámenes e informes en las distintas áreas.

Podrán asistir además a los Plenos y las Comisiones, con voz y sin voto, previa invitación del Defensor del Menor y a efectos de informar al Consejo Técnico, los miembros del personal de la Institución que aquél considere necesarios. La Ley impone a los Consejeros Técnicos a guardar estricta reserva sobre los asuntos que sean objeto de deliberación en Pleno o en las Comisiones de Trabajo.

2.4.2. El Gabinete Técnico.

El Gabinete Técnico del Defensor del Menor asume las funciones de tramitación de las quejas, apoyando, asimismo, las actuaciones del Defensor en los aspectos técnicos, jurídicos, sociales y cuantos otros pueda necesitar para el desempeño de las funciones que tiene encomendadas.

Sobre la composición y estructura del Gabinete Técnico, la Ley del Defensor del Menor remite a su Reglamento de Organización y Funcionamiento, norma donde se especifica que estará integrado por el Jefe del Gabinete Técnico, que coordinará e impulsará su actividad y el personal preciso para el correcto desarrollo de las funciones que le corresponden, de acuerdo con lo que, dentro de las limitaciones presupuestarias, se determine por la Mesa de la Asamblea de Madrid a propuesta del Defensor. En la actualidad, la plantilla del Gabinete Técnico está formada por su Jefe, siete asesores -de los cuales cuatro se ocupan de aspectos jurídicos, asumiendo los tres restantes cometidos referentes a los campos de la sociología, psicología y sanidad- y dos administrativos.

Especial relevancia en la Institución del Defensor del Menor tiene el Jefe del Gabinete Técnico, pues al margen de formar parte del Consejo Técnico como miembro de pleno derecho y de impulsar y coordinar la actividad del Gabinete, prepara y propone al Defensor del Menor el informe anual o los informes extraordinarios que deban ser elevados a la consideración de la Asamblea de Madrid; actúa, asimismo, por delegación y en sustitución del Defensor del Menor

2.4.3. La Secretaría General

El Defensor del Menor dispondrá de una Secretaría General que asumirá las funciones de carácter económico-administrativo y la gestión del personal. Están adscritos a la Secretaría General el Registro General, la Oficina de Información, el Archivo y la Biblioteca.

2.4.4. Secretaría particular del Defensor del Menor

El Reglamento de Organización y Funcionamiento del Defensor del Menor es realmente parco en la definición y atribuciones de este departamento, pues tan solo establece de manera muy genérica que la persona que ostenta el cargo de Defensor del Menor estará asistido por una Secretaría particular, que asume cometidos de organización, protocolo y aquellos otros encomendados directamente por el propio Defensor del Menor.

3. Intervenciones del Defensor del Menor ante supuestos de maltrato infantil.

El maltrato infantil, como expresión máxima de desprotección y vulneración de los derechos de las personas menores de edad, es un problema social y de salud de primer orden y sobre el que el Estado debe actuar²⁸ promoviendo las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integre sean reales y efectivas, removiendo los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud.

Dado que las situaciones de maltrato infantil llevan consigo la generación implícita de situaciones de riesgo o de desamparo, el Estado no puede obviar su intervención, que se desarrollará desde distintas estructuras.

Evidentemente, el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, dadas las funciones que le son encomendadas legalmente tiene la capacidad -y la obligación- de intervenir para paliar dichas situaciones. En efecto, desde la mera observación de las funciones antes descritas es posible colegir que la intervención del Defensor del Menor se puede desarrollar en diferentes facetas: divulgación de derechos, propuesta de modificación normativa e intervención ante supuestos de hecho concretos. Así, desde la competencia que habilita la Ley de propiciar el conocimiento y la divulgación y ejercicio de los derechos de la infancia y la adolescencia, y dado sobre todo el papel de divulgador en medios de comunicación que de facto ha ido cobrando la Institución, es posible afirmar que se ha convertido en un referente de primer orden a la hora de exponer las deficiencias observadas en el cumplimiento del deber ser en materia de protección infantil, ya sea desde la citada aparición en medios de comunicación, a través de los informes anuales que periódicamente se presentan ante el Parlamento regional o bien mediante la elaboración de estudios e investigaciones específicas.

Sin querer evitar pretendidamente la alusión a la vinculación y vocación parlamentaria del Defensor del Menor y atendiendo a su capacidad de proposición de reformas de procedimientos,

²⁸ Máxime desde la atribución de Estado Social que realiza la Constitución Española de 1978 en sus artículos Primero y Noveno.

reglamentos o leyes, con la finalidad de hacer más eficaz la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia, se han desarrollado actuaciones que han contribuido, por ejemplo, a la modificación operada en el Código Penal por las Leyes Orgánicas 11/1999 y 14/1999 en materia de menores víctimas de delitos contra la libertad e indemnidad sexual y en materia del tratamiento procesal del menor víctima.

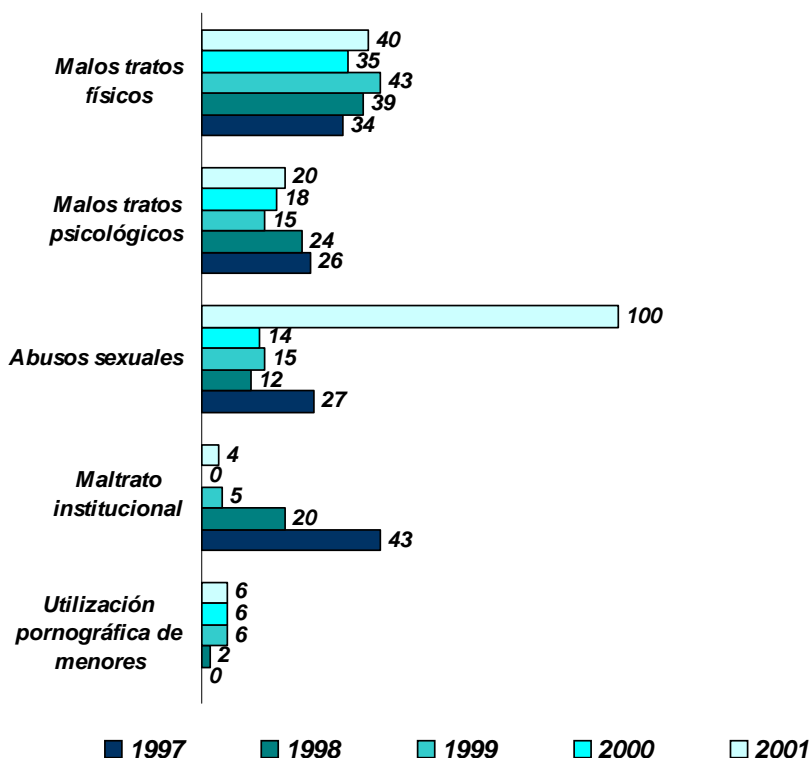
En un sentido, si cabe, más material, no debe obviarse tampoco la facultad legal de procurar la mejora de los servicios destinados a la atención de la infancia en la Comunidad de Madrid, lo que ha llevado, en materia de atención sanitaria de menores maltratados, al estudio y supervisión de la asistencia recibida en centros hospitalarios así como una constante labor de orientación y asesoramiento a los profesionales del ramo que han venido planteando dudas y cuestiones sobre la forma de intervenir en este tipo de supuestos.

Ante situaciones concretas de maltrato infantil, o de sospecha del mismo realizadas por particulares o iniciadas de oficio por el Defensor del Menor, la pauta seguida es doble, toda vez que la ley impele a notificar los extremos que conforman la queja o denuncia al Ministerio Fiscal si de los mismos cabe inferir la comisión de hechos o conductas presumiblemente delictivos. No debe olvidarse tampoco la necesaria protección que debe prestarse al menor víctima, para lo cual es frecuente la orientación a los Servicios Sociales dando cuenta del problema planteado para, posteriormente, realizar un seguimiento de la situación.

La casuística recibida en la Institución del Defensor del Menor ha exigido la sistematización del maltrato en diversas áreas, contemplando supuestos de maltrato de naturaleza física, malos tratos psicológicos, abuso sexual y maltrato institucional, añadiéndose en los últimos ejercicios una variante de maltrato infantil que desgraciadamente está en auge: la utilización de menores en materiales pornográficos.

De esta forma, se acompaña seguidamente un gráfico comprensivo de los supuestos de malos tratos recibidos a lo largo de los ejercicios 1997, 1998, 1999, 2000 y 2001.

Cuadro 1. Casuística por ejercicios anuales sobre las distintas tipologías de malos tratos recibidas en el Defensor del Menor.



Índice

1. La educación como sistema de protección
2. El papel del centro educativo en la prevención del maltrato infantil.
3. Actuaciones preventivas en educación
4. Procedimiento de detección y derivación
5. Instrumentos de detección.

1. La educación como sistema de protección social

El derecho a la educación es un mandato constitucional que la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, ley 8/1985) desarrolla estableciendo los principios básicos del sistema educativo y la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, ley 1/1990) extiende haciendo obligatoria la enseñanza hasta los 16 años.

La LOGSE, en su artículo quinto, en el que nos habla de la compensación de las desigualdades indica, que la educación ha de tener como objetivo el desarrollo global del niño, propiciando la adquisición de valores democráticos, incorporando al proceso de enseñanza - aprendizaje las situaciones cotidianas (personales, familiares y sociales) mediante la utilización de metodologías colaborativas, activas y participativas.

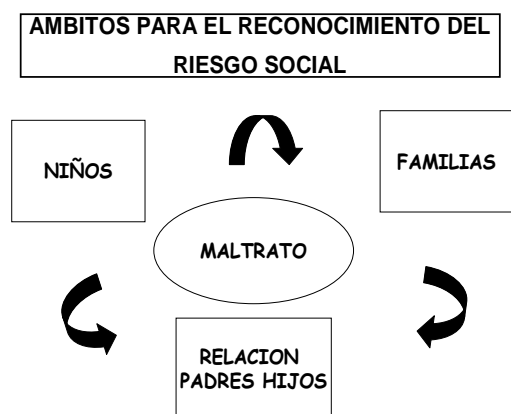
La Ley Orgánica 1/1996, de protección jurídica del menor, en los artículos 12, 13.1, 15 y 17 expresa la obligatoriedad de que los poderes públicos se hagan cargo de garantizar los derechos de la infancia y facilitar actuaciones que disminuyan los factores de riesgo promoviendo los factores de protección. De igual forma, establece que toda persona o autoridad, y especialmente aquellos que por su profesión o función, detecten una situación de riesgo o desamparo de un menor, lo comunicarán a la autoridad o a sus agentes más próximos sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise

2. El papel del centro educativo en la prevención del maltrato infantil

La mayoría de los niños encuentran en su entorno familiar y en el contexto escolar las condiciones de protección y los modelos que necesitan para desarrollarse. Sin embargo, en algunos casos no reciben la atención necesaria por parte de las personas encargadas de su cuidado. En estas situaciones el desarrollo evolutivo no se produce adecuadamente, afectando esto tanto a su competencia y adaptación social como a los aprendizajes escolares.

En algún momento de su práctica profesional casi todo el profesorado ha estado en contacto con niños/as que ha padecido maltrato infantil en alguna de sus formas.

Los daños que el maltrato produce, no siempre son iguales, ya que dependerán, entre otros factores, de la persistencia en el tiempo, de la severidad del maltrato y de las características psicológicas del niño/a. Aunque advertir la existencia de una amenaza real hacia un niño no es sencillo, ya que el maltrato no siempre deja lesiones físicas fácilmente visibles pero, siempre deja marcas en el comportamiento infantil que nos dará pistas para sospechar que éste se está produciendo.



El centro educativo es un lugar idóneo para la detección de situaciones de riesgo o de maltrato, al ser un contexto de relaciones sociales en el que se puede observar el comportamiento del niño en la interacción con los iguales y con los adultos en diferentes situaciones (aula, recreo, excursiones, etc.)

A continuación se recogen de forma esquemática, en tres ámbitos de influencia (figura 1), algunos de los signos que nos pueden ayudar a sospechar la existencia de riesgo social y/o maltrato, si bien, ninguno de ellos aisladamente, demuestran o prueban que el maltrato está presente en la vida del

niño. Cuando los mismos aparecen de forma repetida o se combinan entre sí, entonces es necesario, que el docente considere la posibilidad de que ese niño esté sufriendo algún tipo de maltrato, por lo que el tutor recogerá más información sobre el niño y su situación sociofamiliar.

Figura 1. Ámbitos de influencia en el maltrato infantil.

SIGNOS DE RECONOCIMIENTO DEL RIESGO SOCIAL		
En el niño/a	En la familia	Entre los padres e hijos:
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra repentinos cambios en el comportamiento o en su rendimiento habitual. • Presenta problemas físicos o médicos que no reciben atención de sus padres. • Muestra problemas de aprendizaje que no pueden atribuirse a causas físicas o neurológicas. • Siempre está "expectante", como preparado para que algo malo ocurra. • Se evidencia que falta seguimiento de los adultos. • Se muestra sumamente hiperactivo o por el contrario excesivamente pasivo. • Llega temprano al colegio y no desea irse a su casa. • Falta de forma reiterada al colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres dan muestras de no preocuparse por el hijo/a, raramente acuden al centro por propia iniciativa ni responden a las llamadas del centro educativo. • Niegan que el niño tenga problemas, tanto en el colegio como en el hogar • Por su propia voluntad autorizan a que la maestra emplee "mano dura" si su hijo se porta mal. • Padecen de alcoholismo u otra dependencia. • Tienen una situación socio económica que no explica el descuido en la higiene, el uso de vestimenta inadecuada para la estación, o la imposibilidad de solución de algunos de sus problemas de salud que presenta el niño/a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rara vez se miran a la cara o tienen contacto físico. • Consideran que la relación con su hijo es totalmente negativa. • Tienen una actitud recíproca de permanente tensión • Demuestran signos de aislamiento y casi nadie les cae bien • Su comportamiento en relación al niño/a o la institución es irracional. • Demandan de su hijo un nivel de perfección académica o un rendimiento físico que es inalcanzable para el niño • Cuestionan todo lo que hace su hijo, se burlan o hablan mal de él ante los maestros. y critican su conducta.

Considerando la detección como un primer nivel de intervención, esto no es suficiente, es necesario, dar un paso más que nos lleve al diseño y puesta en práctica de diversas actuaciones preventivas.

3. Actuaciones preventivas en educación

El desarrollo integral del niño en los aspectos físico, psicológico, afectivo y social, en ocasiones, se ve en peligro por distintas formas de disfunciones y carencias en sus relaciones con los adultos. Por ello, el centro educativo como contexto protector, debe poner en práctica acciones encaminadas a la prevención.

El profesorado, y especialmente el tutor, se encuentran en una posición privilegiada para detectar situaciones de riesgo por la cantidad de horas que comparte con sus alumnos, lo que le permite conocer y observar a cada uno de ellos, así como las relaciones que establecen. También conoce las características evolutivas de las diferentes etapas educativas y cuenta con la posibilidad de comparar las conductas de niños y niñas de la misma edad. Además conoce el entorno familiar, tanto a través de los propios niños como de las relaciones que establece con las familias.

Desde los principios educativos de colaboración con las familias, con el entorno sociocultural, la función tutorial y el trabajo en equipo del profesorado se lleva a cabo una labor de prevención que promueve el bienestar de la infancia. A través de estos principios, el centro educativo se convierte en sí mismo en compensador de desigualdades, lo que ya supone un primer nivel preventivo de situaciones de desventajas y desajustes sociales.



Las investigaciones, más actuales en el tema, indican que para que un programa de prevención tenga una cierta eficacia debe adoptar un enfoque *proactivo, evolutivo, ecológico* (Figura 2) y estar basado en los siguientes principios:

Figura 2. Eficacia de los programas de prevención.

Proactivo	Anticipación al problema, es decir prevenir su aparición y no esperar a que se produzca el problema. Estrategias protectoras, ya que la prevención debe centrarse en el desarrollo de las capacidades, tanto de la familia como del niño/a.
Evolutivo	Pautas Evolutivas: Las acciones preventivas o de intervención estarán orientadas atendiendo a la evolución psicológica de los niños, prestando especial atención a aquellos momentos del desarrollo en los que es previsible la aparición de conflictos.
<i>Ecológico</i>	Perspectiva global y sistémica. La prevención debe tener en cuenta todos los entornos y contextos en los que participa el niño: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La familia ▪ El centro educativo ▪ La red sanitaria ▪ La red social, etc.

Como ya hemos mencionado, el centro educativo por tanto, teniendo en cuenta los principios mencionados, desarrolla un papel preventivo para evitar la aparición de situaciones nocivas o negativas, o bien, una vez que éstas se han producido, tratar de corregirlas o mejorarlas.

Según el momento de la intervención, la prevención se contempla desde tres niveles:

Niveles de Prevención	Finalidades
Primaria	Encaminada al establecimiento de medidas protectoras que eviten la aparición del problema.
Secundaria	Con un triple fin: <i>abordar</i> el problema tan pronto como aparezca, <i>mitigar</i> las manifestaciones del mismo y <i>evitar la consolidación y cronicidad</i> de la problemática planteada.
Terciaria	Con la finalidad, por un lado, de paliar las consecuencias negativas del problema que ya se ha dado y por otro lado asegurar que dicho problema no se vuelva a producir.

Cuando las situaciones de riesgo social son acometidas desde la prevención primaria, casi siempre se evita que lleguen a situaciones de conflicto social.

Cuando ha faltado la prevención primaria o ésta no ha sido efectiva, es necesario intervenir a nivel de prevención secundaria, para atajar el problema, mitigar las consecuencias y evitar que se consolide la problemática presentada. Y sólo cuando no han existido o han fracasado los niveles de prevención anteriores y se detectan situaciones de maltrato, es imprescindible y con carácter de extrema gravedad y urgencia trabajar en prevención terciaria para asegurar la erradicación del problema, que éste no se vuelva a producir y paliar así las consecuencias del mismo.

3.1. La prevención primaria

La prevención primaria debe llevarse a cabo desde los distintos contextos en los que se desarrollan los niños, para lo que es necesaria una adecuada formación en este campo de los profesionales que están directamente relacionados con la infancia.

El centro educativo es un marco privilegiado para compensar desigualdades y prevenir desajustes personales y sociales desde sus primeras etapas, tiene un papel fundamental en la prevención de los malos tratos a la infancia. Se trata de un contexto excelente para proporcionar información y formación, en una serie de contenidos y habilidades al profesorado, educadores y familia para el desarrollo de factores protectores en los niños con la finalidad de facilitar su propio bienestar y para quienes en un futuro van a ser, en la mayoría de los casos, padres y madres.

Para desarrollar con éxito la función preventiva, el centro educativo como institución debe ser capaz de revisar sus propias actitudes hacia el control de las conductas de los niños y adolescentes y desarrollar líneas de trabajo en equipo, con los niños y las familias:

- Incrementando las habilidades personales de las familias y del profesorado en el afrontamiento de los conflictos.
- Sensibilizando a la comunidad educativa acerca de lo que es y de lo que supone el maltrato infantil.
- Formándose como profesionales para así disponer de los conocimientos y de los recursos adecuados para detectar las situaciones de riesgo.
- Desarrollando tareas de sensibilización y capacitación sobre las necesidades evolutivas de los niños, teniendo en cuenta los requerimientos del niño en cada edad específica (alimentación, sueño, higiene, rabietas...) reconociendo la dificultad que entraña cada nuevo periodo del desarrollo, brindando orientación práctica en cuanto al establecimiento de disciplina constructiva, promoviendo la estimulación del niño y el crecimiento emocional estable.
- Realizando actividades con las familias (talleres, escuelas de padres, charlas etc.) para incrementar sus habilidad en el cuidado de los hijos y en las relaciones afectivas que establecen con ellos, reflexionando sobre los mecanismos de control y resolución de conflictos en las distintas etapas educativas
- Desarrollando acciones de difusión y sensibilización entre los niños, las familias y la comunidad acerca de los derechos especiales que asisten a la infancia.
- Sensibilizando a la población en general, y particularmente a los padres y madres, sobre las consecuencias asociadas al castigo físico y proporcionando pautas de educación positivas.
- Articulando, en el currículum, actividades dirigidas a revisar críticamente la aceptación de la violencia, la discriminación y promoviendo la educación afectiva sexual que prevenga los modelos estereotipados sobre la crianza de los hijos.
- Estimulando por todos los medios, la confianza y la autoestima de los niños/as.
- Ofreciendo a los alumnos el espacio y las oportunidades para experimentar formas no violentas de resolución de los conflictos. Las asambleas, los consejos del aula y todo medio que estimule la participación democrática en la vida escolar, puede ser un buen recurso.
- Promoción en los centros de la planificación y el desarrollo de actuaciones encaminadas a la prevención a través del currículo dando mayor relevancia a los contenidos transversales
- Desarrollando proyectos de innovación en factores de protección a la Infancia.
- También consideramos importante que en el centro educativo se enseñe a los niños y adolescentes a desarrollar una serie de conocimientos y destrezas que les permitan distinguir las situaciones de maltrato y abuso y hacer frente a ellas. El contenido de este tipo de programas debe incluir aspectos como:
 - Identificación de señales de peligro de maltrato y abuso.
 - Búsqueda de apoyo en los adultos
 - Conocimiento del propio cuerpo (Cantón, 1997).

Si en el centro educativo se procede de este modo, estaremos asegurando que se dota

a los individuos de una serie de actitudes y conductas que van a favorecer la autonomía, la tolerancia y el respeto por los demás, lo que sin lugar a dudas va a contribuir a prevenir los malos tratos en la infancia.

- Participando en las comisiones interinstitucionales de atención a la infancia.

Para llevar a cabo estas líneas de actuación, es necesario un trabajo multidisciplinar bien coordinado entre el centro educativo, la familia y los diferentes profesionales que atienden a los niños desde otros ámbitos (personal sanitario, de servicios sociales, etc.)

Mediante los programas preventivos se promueven actitudes positivas hacia la infancia, así como se enseñan y aprenden estrategias y habilidades que reducen la probabilidad de que se puedan producir malos tratos; ejemplo: habilidades de resolución de conflictos, de negociación, programas de educación para la salud, solidaridad, igualdad de oportunidades, etc...

Los profesionales del ámbito educativo deben buscar el bienestar de la infancia, asumir el papel de protectores de los derechos que tienen los niños y conocer cual es la realidad del problema de los malos tratos en su medio.

Dentro del Programa de Formación Permanente del Profesorado se contempla la actualización de los conocimientos en materia de prevención del riesgo social.

3.2. La prevención secundaria

La prevención secundaria va dirigida a la detección, recogida de información y conocimiento de los canales de derivación, así como a diseñar programas de intervención eficaces para niños y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo.

En general, se consideran familias en situación de riesgo, aquellas que por encontrarse desestructuradas, ser inestables o no disponer de las estrategias suficientes para la resolución de las tensiones y los conflictos que surgen dentro de la dinámica familiar no pueden asegurar que se satisfagan las necesidades físicas, psicológicas y/o sociales de los niños que viven en ellas.

La formación de los profesionales tanto en prevención primaria como en prevención secundaria incluye, entre otros, los siguientes aspectos: indicadores del maltrato infantil, factores de protección y factores de riesgo, instrumentos de detección y canales de derivación. Si los profesionales que trabajan con la infancia tienen una sólida formación teórica, estarán en disposición de detectar y recoger información de las situaciones de riesgo y desamparo, así como de desarrollar programas de intervención eficaces.

Además, no podemos olvidar que, desde el modelo ecológico y contextual que se propone, resulta necesario hablar de factores protectores y factores de riesgo. Ello implica que el diseño de programas de prevención secundaria debe ir dirigido a potenciar los factores protectores que se encuentren en cada situación concreta. Por lo que el centro educativo a través del desarrollo del currículo, de la formación en valores y/o del establecimiento y desarrollo de Programas de Intervención específicos, debe favorecer la potenciación en los niños de factores de protección:

- Autonomía –responsabilidad.
- Asunción de derechos y deberes.
- Desarrollo de la afectividad.
- Establecimiento de vínculos afectivos.
- Individuación.
- Interacción con adultos.
- Interacción con iguales.
- Actitud asertiva, constructiva y/o crítica.

3.3. La prevención terciaria.

Finalmente la prevención terciaria, trata de asegurar que el problema no vuelva a producirse y de reducir la duración y gravedad de las consecuencias del mismo. Se puede identificar con lo que entendemos por rehabilitación o curación de las secuelas físicas, psíquicas y sociales. Siendo necesaria la ayuda de profesionales e instituciones que colaboren con el Centro.

En la medida en que un niño maltratado deje de serlo y aprenda otras formas de relación y

resolución de los conflictos se estarán evitando las consecuencias negativas del problema.

4. Procedimiento de detección y derivación

La Ley Orgánica 1/96 de Protección Jurídica del Menor establece en su Artículo 13 que:

1-. Toda persona o autoridad, y especialmente aquellos que por su profesión o función, detecten una situación de riesgo o posible desamparo de un menor, lo comunicarán a la autoridad o sus agentes más próximos, sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise.

2- *Cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, durante el período obligatorio, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes, que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización.*

3- *Las autoridades y las personas que por su profesión o función conozcan el caso actuarán con la debida reserva. En las actuaciones se evitará toda interferencia innecesaria en la vida del menor.*

Esta obligación de comunicarlo a la autoridad o a sus agentes más próximos puede hacerse a:

- Servicios sociales de infancia de las CCAA y municipios
- Policía
- Juzgado de guardia.

En el Artículo 14 de la citada Ley, se establece que:

Las autoridades y servicios públicos tienen obligación de prestar la atención inmediata que precise cualquier menor, de actuar si corresponde a su ámbito de competencias o de dar traslado en otro caso al órgano competente y de poner los hechos en conocimiento de los representantes legales del menor, o cuando sea necesario, del Ministerio Fiscal.

Para que se ponga en marcha el mecanismo de protección de un menor es necesaria la detección de su situación de desamparo. Este momento inicial es tal vez el aspecto en el que debe hacerse mayor esfuerzo por parte de todos. En ocasiones existen dificultades para detectar situaciones de desprotección, que debemos ir eliminando: el desconocimiento de indicadores claros o visibles a terceros para algunos tipos de maltrato, el desconocimiento de las diferentes tipologías de maltrato y/o de sus indicadores o la falta de sensibilización hacia la detección de malos tratos en determinados ámbitos sociales.

Cuando la detección de un caso se realiza precozmente aumenta la probabilidad de que la intervención que se haga con la familia y el menor sea eficaz, ya que la identificación del problema en la fase inicial de su aparición, constituye un factor de ayuda evitando la cronicidad y gravedad del maltrato.

Como ya se ha dicho anteriormente, la centro educativo y el profesorado se encuentran en una situación privilegiada para la detección de algunos problemas a través de la observación, la empatía y escucha que el educador/a establece con sus alumnos y que le lleva a detectar y reconocer situaciones de riesgo que sin necesidad de palabras los niños/as expresan.

El maltrato tiene graves consecuencias sobre el desarrollo evolutivo y determina el éxito o fracaso en el ámbito del aprendizaje y de la competencia social. De ahí la importancia de la formación de los profesionales en: la desmitificación de conceptos, tipologías, indicadores de riesgo y maltrato, procesos de notificación, responsabilidades sociales en cuanto a su denuncia etc. Esta formación ayudará a detectar los casos rápidamente, conocer las estrategias de intervención relacionadas con el aprendizaje y las habilidades sociales que eviten los riesgos y favorezcan los factores compensadores; qué hacer ante el niño, como desarrollar la entrevista con la familia, así como conocer todos los recursos en caso de ser necesaria la intervención de agentes especializados.

Para facilitar la valoración de las situaciones detectadas se emplean instrumentos, que sirven en ocasiones de filtro permitiendo discriminar mejor los casos que requieren la atención especializada. El Departamento de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia asesora en la utilización de los mismos a los diferentes profesionales de la educación.

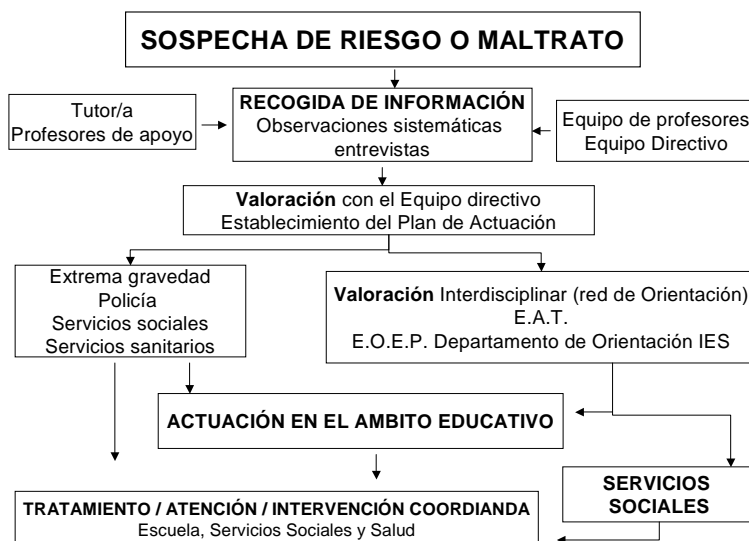
El centro educativo como lugar idóneo para la prevención y detección de las situaciones de riesgo social y maltrato debe facilitar la canalización de la información recogida a las instituciones competentes en el seguimiento de los casos susceptibles de atención.

La detección y notificación son tareas diferentes, pero se encuentran relacionadas, ambas conforman el primer requisito para que se produzca la intervención de los Servicios Sociales. La detección constituye una condición previa para la notificación pero sería inútil fomentar la detección sin ofertar un servicio de atención que actúe sobre las causas que producen la situación de riesgo.

Las situaciones de maltrato son sistémicas y si perdemos esa realidad no podemos adecuar las acciones a las realidades incidentes. El modelo planteado por Belsky (1980) como marco de referencia es aplicable a la detección y su posterior intervención, que debe conocer los contextos de cada caso y las relaciones entre los sistemas para hacer que las acciones compensadoras puedan superar las de riesgo.

Cuando un profesor o educador sospecha que puede darse una situación de algún riesgo o maltrato infantil, y el menor no se encuentra en peligro inminente debería de:

- Recabar la mayor información posible
- Observar de forma sistemática las conductas del niño, el estado físico, el contexto próximo.
- Entrevista con la familia para conocer las actitudes y estilo educativo de la familia, para acordar actuaciones conjuntas que puedan llevar a la mejora de la situación del alumno.
- Informar al equipo directivo.
- Valoración conjunta del caso y establecimiento del plan de actuación



- La Dirección del centro solicitará, si el caso lo requiere, estudio y valoración a los servicios de apoyo especializados (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o Departamento de Orientación), que pueden realizar una valoración más exhaustiva y que junto con el tutor y el equipo directivo tomarán las decisiones oportunas de derivación e intervención educativa.
- Se notificará el caso a los servicios sociales de la zona para intervenir en el ámbito familiar
- Actuaciones coordinadas con

otras instituciones

Cuando desde el ámbito educativo se llega a la conclusión de que existen indicios razonables que llevan a sospechar una situación de riesgo o maltrato desde el Centro se debe notificar a los Servicios competentes en materia de Protección de la Infancia.

La notificación, es una obligación legal y profesional y una condición necesaria para posibilitar la intervención en casos de maltrato infantil

No solamente se deben notificar los casos más graves y evidentes, también deben ser notificados los casos aparentemente leves y/o las situaciones de riesgo. Sus respuestas serán diferentes en cada caso.

La coordinación es imprescindible para la intervención y tratamiento en los casos de maltrato infantil, correspondiendo a cada ámbito profesional asumir las tareas propias de su actividad, con un seguimiento posterior del niño y su familia.

5. Instrumentos de detección.

Siendo la escuela uno de los mejores escenarios para la detección del maltrato infantil se constata, en los estudios realizados al respecto (Abrahams et al., 1992; McIntyre, 1987; Zellman, 1990), que una gran mayoría de profesionales presentan dificultades para inferir de las observaciones realizadas que están ante un caso de maltrato. Esto explicaría por qué no suelen informar de un buen número de casos de riesgo, situación especialmente frecuente cuando los problemas originados por el maltrato son de internalización por lo que pueden pasar más desapercibidos.

Ante las situaciones de maltrato se hace necesaria la utilización de instrumentos de detección que permitan recoger las observaciones del profesorado e interpretar estas de acuerdo al conocimiento del que actualmente se dispone sobre los indicadores de riesgo social y maltrato. En la actualidad para esta tarea los profesionales de la enseñanza cuentan, en la Comunidad de Madrid, con el "Cuestionario E-10" para la detección de niños y niñas en situación de riesgo social" de la Dirección General de Ordenación Académica y con las "hojas de detección, notificación y registro" de alumnos en situación de riesgo y/o maltrato infantil, del **Observatorio de la Infancia**.

En ambas versiones encontramos descripciones de conductas que son relativamente fáciles de observar por el profesorado, así como aspectos del entorno familiar de los alumnos y las alumnas que facilitan la labor de detección al contar con un instrumento de tipo cuantitativo que permite la sistematización de la recogida de datos y la transmisión de la información.

En la investigación realizada entre 1991 y 1996 (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Varona et al., 1996) basada en el estudio de 1744 casos de la Comunidad de Madrid se observaron, mediante análisis factorial, la existencia de cuatro dimensiones: maltrato activo, negligencia o abandono, problemas emocionales de internalización y conductas antisociales.

- El maltrato activo pretende detectar una situación familiar extremadamente negativa y un deterioro muy grave en el que se pueden destacar: abuso sexual, explotación, abuso físico y emocional, negligencia médica...
- La negligencia o el abandono, caracterizado por la privación de la figura de apego y por la falta de estimulación que ello conlleva, refleja tres tipos de problemas relacionados entre sí: abandono físico, abandono emocional y/o educativo, dificultades de aprendizaje...
- Los problemas de internalización hacen referencia a problemas emocionales originados por una situación familiar deteriorada, entre ellos es significativo señalar los que tienen relación con: dificultades en la construcción de la propia identidad, baja autoestima, problemas de comunicación con sus compañeros o profesores...
- Las conductas antisociales relejan una acentuada tendencia a externalizar el conflicto mediante agresividad y comportamientos antisociales, conductas autodestructivas, inestabilidad y llamadas de atención negativa, rechazo de los compañeros...

Índice

- 1. Introducción**
- 2. Los jóvenes y el empleo**
- 3. La tutoría como transmisor de valores**
- 4. Las estrategias de intervención con el alumnado absentista.**
- 5. El control del absentismo en la Comunidad de Madrid**
- 6. Actuaciones establecidas en el convenio marco**
- 7. La detección**
- 8. La intervención**
- 9. Procedimiento de actuación por parte de la Comisión de Absentismo de Distrito.**

1. Introducción

Hoy es difícil sostener y considerar que la educación es una tarea de exclusiva responsabilidad de los centros docentes, la participación de múltiples instituciones incidiendo en los mismos no es sino un síntoma de la importancia que para los poderes públicos tiene.

Esta situación lleva aparejada una responsabilidad de la Administración que deberá, en cualquier caso garantizar y aportar los recursos que contribuyan a mejorar los procesos educativos, valorando como elementales principios de política educativa su aportación, no solo generando normas, sino además medios materiales que contribuyan decisivamente a la consecución real de la igualdad de oportunidades.

Lo que la sociedad actual demanda a los centros educativos debiera ser formación suficiente para que los ciudadanos se incorporen a la sociedad asumiendo, en primer término, aquellos principios generales de convivencia imprescindibles para mantener ese "status quo" que deviene como un derecho fundamental y efectivo, en el que los valores de convivencia y tolerancia son asumidos y compartidos; y en un segundo término, trasladar a los mismos el que su incorporación al mundo laboral se realice en unas condiciones óptimas, de manera que sea factible generar las suficientes expectativas personales para que opten por una formación que les cualifique para desempeñar puestos de variada responsabilidad, de ahí que los requisitos de formación y calificación son hoy determinantes para aspirar a un puesto de trabajo. Los nuevos trabajadores demandados por las empresas incluyen mayor competencia educativa, deben ser polivalentes, lo que les posibilita realizar cualquier tarea, por lo que deben ser poseedores de una fuerte educación de base.

Ya el Informe Delors (Comisión Europea, 1994) reconocía que el mercado de trabajo resultaba cada día más exigente es importante encontrar posibilidades de empleo para quienes tienen dificultad de inserción en el mismo. No debemos subestimar los riesgos de marginación cultural y social que acechan a los que no sean capaces de adaptarse y asimilar los efectos del cambio tecnológico.

Así que para adaptar la educación a los actuales cambios sociales, es preciso, entre otras cosas (1):

1. - Incrementar esfuerzos para luchar contra la exclusión y el fracaso escolar, completando el esfuerzo realizado en el siglo XX para escolarizar a toda la población, con una mejora de la calidad educativa, que permita disminuir el fracaso escolar, que suele centrarse en los niños que proceden de familias que se encuentran excluidas de los recursos económicos y culturales disponibles en la sociedad. Esta lucha incluso se considera necesaria para prevenir la violencia y la intolerancia.

Sin embargo, se produce un fenómeno peculiar y es que esta acumulación de recursos reflejada especialmente en la prolongación de la escolaridad, ha agravado mas que mejorado la situación de los jóvenes socialmente mas desfavorecidos o en situación de fracaso escolar. En los

países que más recursos se destinan a la educación, surge un creciente número de alumnos que abandonan el sistema educativo. Esta situación, que se traslada al mundo laboral, es frecuente motivo de exclusión del mismo, de ahí la importancia de solventar esta cuestión.

2. - Desarrollar la cohesión, superando los cambiantes y crecientes obstáculos que amenazan con llevar a la ruptura de los vínculos sociales. Para toda sociedad humana, esta procede de un conjunto de actividades y proyectos comunes, de valores compartidos que contribuyen a generar una voluntad de vivir juntos. Esta mixtura genera un acervo cultural que genera un sentimiento de solidaridad y de pertenencia a un grupo social, de ahí que uno de los cometidos de la educación es generar estos vínculos sociales.

3. - Ampliar sus objetivos y su duración, favoreciendo una educación para toda la vida que enseñe no solo a conocer, sino también a hacer, ser y vivir juntos. Esta se presenta como un imperativo, de manera que para este mundo que cambia rápidamente solo hay una solución: que todos aprendamos a aprender.

Debemos insistir, en consecuencia, en cuatro pilares como base:

1. Aprender a vivir juntos, conociendo mejor a los demás, y a partir de ahí crear un nuevo espíritu que impulse la realización de proyectos comunes o la solución pacífica, inteligente, de nuevos conflictos.
2. Aprender a conocer, por lo que es preciso fomentar el deseo de aprender y el afán de acceder más tarde a la educación durante toda la vida.
3. Aprender a hacer, adquiriendo una competencia que permita hacer frente a diversas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión olvidada en los métodos de enseñanza actuales.
4. Aprender a ser, ya que el siglo XXI nos demanda mayor autonomía y capacidad de juicio, junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo, que lleva a conocerse a uno mismo.

4. - Favorecer y mejorar la educación infantil, facilitando que accedan a ella sectores cada vez más amplios de la población, y especialmente los que se encuentran en situación de desventaja, debido a la eficacia que dicha educación puede tener para combatir las desigualdades sociales. Además del inicio de la socialización que los centros y programas destinados a la primera infancia permiten efectuar, se ha podido comprobar que los niños a los que se imparte una educación destinada especialmente a la primera infancia, están más favorablemente dispuestos hacia la escuela y es menos probable que abandonen prematuramente el sistema educativo. Una escolarización temprana puede contribuir a la igualdad de oportunidades y a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido. Esta situación facilitaría enormemente la integración escolar de los niños procedentes de familias inmigrantes o de minorías culturales o lingüísticas.

5. - Desarrollar procedimientos de evaluación que ayuden a tomar decisiones en política educativa, puesto que con frecuencia es imposible atender a las múltiples y crecientes demandas que sobre el sistema educativo se depositan. La demanda actual sobre los sistemas educativos es que trabajen más y mejor; dadas las presiones que se ejercen sobre ellos, han de responder a una exigencia de desarrollo económico y social, de particular importancia en las regiones más pobres. Igualmente deben responder a una exigencia cultural y ética que les incumbe asumir. Por último deben aceptar, igualmente, el reto de la tecnología. Al esperar todos algo de la educación y esta no poder darlo todo ni hacerlo todo, algunas esperanzas que ésta suscita están abocadas a la decepción.

Hay que afrontar, asimismo, decisiones que pueden ser difíciles, sobretudo cuando se trata de equidad y de calidad de los sistemas educativos, todo esto lleva a la necesidad de establecer sistemas

o dispositivos de evaluación objetivos y públicos que hagan comprender a la opinión en qué condiciones están, considerando igualmente que toda operación de evaluación tiene un valor pedagógico.

Las políticas educativas deben serlo a largo plazo, basadas en la anticipación, esta capacidad de anticipación debe apoyarse en un análisis preciso de los sistemas educativos con: Diagnósticos confirmados, Análisis prospectivos, información sobre el contexto social y económico y evaluación de resultados.

2. Los jóvenes y el empleo

La actividad laboral ha disminuido entre las personas con menor nivel de instrucción en esta última década, no así su demanda, ocasionada por las apetencias de autosuficiencia y/o consumo exacerbado; mientras que ha aumentado entre las que cuentan con un mayor nivel de estudios. Por tanto, debe garantizarse una formación básica, proporcionando la oportunidad de alcanzarla a todo aquel que no la posea.

Se considera, por tanto, que para acceder a las distintas áreas del saber es preciso desarrollar antes un conjunto de conocimientos generales. Hoy, esta educación general va asociada a la idea de educación básica, mínima y para todos, lo que según nuestro ordenamiento sería el Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, éste certificaría estar en posesión de esta formación; su obtención supone acreditar diez años de escolaridad, sin embargo las demandas mínimas del sistema productivo estarían situadas en niveles de Bachillerato o en Ciclos Formativos de Grado Superior, dependiendo de los sectores económicos en los que se pretenda la inserción profesional.

Toda la Formación Profesional no ofrece, sin embargo, las mismas posibilidades de inserción laboral, de manera que podemos distinguir entre dos tipos de ella, en primer lugar aquella que es terminal en sí misma, de manera que para proseguir los estudios es necesario retornar al punto en el cual se abandonó el itinerario académico, esta no precisa de una base fuerte y polivalente para poder ser cursada, va destinada a personas provenientes del fracaso escolar o que carecen de aspiraciones académicas o profesionales y a las cuales se les dota del carácter terminal que el Bachillerato no posee; en su nivel más bajo se encuentran la Iniciación Profesional y en un nivel inmediatamente superior los Ciclos Formativos de Grado Medio. La otra, la que en el actual sistema se identifica con los Ciclos Formativos de Nivel Superior, (situada en el nivel 3 según las tablas de homologación de la UE), supone haber superado previamente el nivel de Bachillerato. Estas enseñanzas que precisan del Bachillerato para ser cursadas, socialmente se perciben como de nivel superior, la propia ley ratifica y protege este rango al no establecer ninguna comunicación entre éstas y las otras ya mencionadas.

Estos principios se encuentran recogidos en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación. (B.O.E. num. 307, de 24-12-2002), en el título Preliminar, Capítulo I. De los principios de calidad. Artículo 1.

3. La tutoría como transmisor de valores

Desde nuestra perspectiva, la acción tutorial se configura como un instrumento irrenunciable para la consecución de los objetivos que nos proponemos, esto es que los jóvenes no abandonen el sistema educativo; si por el contrario, esta circunstancia se produjese de manera irrefutable, desde los centros se debiera tender a generar los suficientes recursos intelectuales en los alumnos para que, al menos, queden abiertas las máximas expectativas, incluso las de retorno.

Nuestro sistema educativo tiene una tradición consolidada en lo referente a la función tutorial: la Ley General de Educación de 1970, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación LODE, de 1985, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990 y la recientemente promulgada Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de

la Calidad de la Educación, en su artículo 56, recogen esa misma idea. De otra parte, en los Reales Decretos 82/1996 y 83/1996, de 26 de enero (B.O.E. de 20 y 21 de febrero, respectivamente), por los que se aprueban los reglamentos Orgánicos de las Escuelas de Educación Infantil, los Colegios de Educación Primaria y los Institutos de Educación Secundaria, se establece que los Centros docentes deben elaborar y desarrollar un APlan de Acción Tutorial@, cuyos objetivos a conseguir son:

* Ampliar la formación de los alumnos en orden a la adquisición de capacidades propias de la enseñanza obligatoria, con el objetivo de permitir su incorporación a la vida activa y, en su caso, proseguir estudios, especialmente en la Formación Profesional específica de Grado Medio.

* Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales, en oficios u ocupaciones acordes con sus capacidades y expectativas profesionales.

* Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural.

Hay alumnos que responden al perfil de sujetos con dificultades, por ello se deben tener en cuenta las características psicoevolutivas y los aspectos o áreas donde presenten dificultades de aprendizaje. Dichos programas tienen como finalidad la reinserción de estos alumnos en el sistema educativo y/o su inserción en el mundo laboral.

Desde esta perspectiva el asesoramiento y la función tutorial deben apoyar el interés, la motivación y los proyectos mediante los cuales esa identidad personal enlaza con el proyecto social del adolescente, por lo que la intervención educativa debe tener en cuenta una serie de principios:

1. -Estudiar el nivel de competencia cognitiva del alumno, sus actitudes y sus conocimientos.
2. -Construcción de aprendizajes significativos.
3. -Realización de aprendizajes significativos por sí solos, es decir, aprender a aprender.
4. -Modificar esquemas de conocimiento que el alumno posea.
5. -Relacionar los nuevos contenidos y los esquemas de conocimiento ya existentes.

Así, la intervención del tutor se sitúa en dos vertientes diferentes (29):

PREVENTIVA	CORRECTIVA	
Anticipadora de acciones para prevenir desajustes o problemas de los alumnos.	Organizadora de estrategias y medidas que lleven a superar las deficiencias apreciadas.	
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce a los alumnos y atiende a sus dificultades de aprendizaje, modificando, cuando es necesario, las estrategias didácticas y el currículo que les es más pertinente. • Facilita la integración y participación de los alumnos en el grupo de clase y en el Centro docente. • Orienta y asesora a los alumnos sobre sus posibilidades educativas o profesionales. • Encauza las demandas, inquietudes, necesidades o problemas de los alumnos para que obtengan respuestas favorables. Informa a los padres, alumnos y profesores sobre lo concerniente al desarrollo del proceso educativo. 	Ordinarias: Poco significativas y que pueden afectar a mayor número de alumnos, entre las que se encuentran las modificaciones curriculares	Extraordinarias: Mas significativas y específicas para un reducido número de alumnos, como pueden ser sus diversificaciones curriculares
	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las posibilidades y limitaciones de los alumnos y adoptan medidas que lleven a realizar adaptaciones curriculares, tanto significativas como no significativas. Cuando estas medidas sean significativas deben ser conocidas y asumidas por los padres del alumno. • Establece medidas complementarias para que el alumno acceda al currículo a través de los pertinentes refuerzos o apoyos educativos. • Propone medidas para que el alumno se integre y participe rectamente en el grupo de clase o en el Centro. 	

Los comportamientos inconformistas de los alumnos son considerados muchas veces un obstáculo para la obtención de los objetivos pedagógicos, y los responsables de los diseños sabemos ya, que las soluciones a muchos problemas para conseguir estos, pasan por concentrar esfuerzos en desarrollar sus posibilidades reales, potenciando sus aptitudes e intentando modificar, en lo posible, las actitudes incompatibles con la consecución de logros en la competencia social del alumno.

La participación en el proceso pedagógico requiere determinadas habilidades relacionadas con el entorno en el que éste se desarrolla. Por otra parte es deseable que el joven se crea capaz de alcanzar los objetivos fijados. Los alumnos con dificultad de aprendizaje no solo requieren ayuda para aprender, sino también ayuda para desarrollar sus capacidades tanto como sea posible.

La Iniciación Profesional, las UFILs y las Aulas de Compensación Educativa, han de ser un ejemplo de este tipo de planteamientos, sus destinatarios son jóvenes que constituyen la población del fracaso escolar normalizado, y que frecuentemente poseen unas características que requieren estrategias de intervención determinadas, teniendo presente que no se ha de afianzar en los alumnos la consideración de fracasados.

Señalamos a continuación una serie de *peculiaridades* que encontramos, y que algunas veces pasan desapercibidas hasta que no están instauradas como problema.

A/ Los REITERADOS FRACASOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR conllevan sentimientos de inferioridad, miedo, culpa, rechazo a las instituciones y muy frecuentemente agresividad.

B/ EI PROCESO MADURATIVO INADECUADO O INTERRUMPIDO está verificado en algunos aspectos:

- Deficiente control de su conducta, no la modifican a tenor de las consecuencias, ni anticipan

las consecuencias de la misma, así como la irrealidad de las metas que se generan.

- Carecen de planes sistemáticos a largo plazo que determinen su actuación con la consiguiente disminución de la autoestima.
- Tienen dificultades en la comunicación, lo que les impide comprender los sentimientos de otras personas y desarrollan conductas hostiles y agresivas.
- Por último queremos citar la dificultad en la solución de problemas interpersonales, esto supone la ausencia de búsqueda de alternativas, la no anticipación de las consecuencias de las mismas y la falta de valoración de los pasos para alcanzar metas interpersonales.

C/ Los COMPORTAMIENTOS DE ALTO RIESGO suponen que hay jóvenes que pueden estar muy cerca o haber comenzado una carrera delictiva que les sitúa lejos de la integración social; en su ambiente suele ser habitual el consumo de drogas y, como consecuencias de los sentimientos de inferioridad, frustración y expectativas negativas, etc. se dan conductas depresivas.

Todo esto implica la necesidad de que las enseñanzas intensifiquen la capacidad del alumno para manejar los conflictos, aumentar su autoestima y contribuir a que en el ámbito educativo se preste una permanente atención a las capacidades del sujeto.

4. Las estrategias de intervención con el alumnado absentista.

Para facilitar el proceso de recuperación del alumnado, estableceremos una serie de pautas de actuación generales que brevemente describimos:

1.- Empatizar, que básicamente consiste en tratar de entender y aceptar la postura del alumno, sus comportamientos y sentimientos y hacérselo saber; esto no significa en modo alguno que nos identifiquemos con sus posiciones, las cuales deben habituarse a defender asertivamente y a que se discrepe de ellas.

2.- Motivar, que desde nuestra perspectiva consiste en conseguir que los alumnos asistan y que lo hagan a gusto. Si un alumno no asiste, o lo hace de manera incómoda, abandonará las enseñanzas; en consecuencia, debemos buscar su comodidad y su identificación con los objetivos, esto nos permitirá seguir con el proceso formativo. Como consideración general se deberían tener en cuenta algunos aspectos tales como no tener prisa por obtener resultados, iniciar el proceso todas las veces que sea necesario y no darse por vencido.

Con respecto a la motivación hay que considerar diferentes ámbitos, así:

- El espacio físico y los materiales han de facilitar la tarea.
- La presentación y el contenido del curso, incidiendo en la amenidad y participación de las actuaciones y su vinculación con la realidad, resaltando objetivos que los alumnos puedan percibir que van siendo superados.
- Las enormes ventajas de continuar y nunca dando la impresión de que se está ante la última oportunidad.
- Incrementar las expectativas de éxito con sumo cuidado para que se vean capaces de superar los objetivos propuestos, incorporando una estructura de pequeños logros que impida la desesperanza, aquí primordialmente destacaríamos la labor de intervención de la tutoría, de manera que tuviésemos en cuenta la acción individualizadora de la misma, se debe considerar a cada cual según su esfuerzo y posibilidades, pues no hay mejor manera de sentirse capaz, que sentir que otros reconocen nuestro valor y esfuerzo.
- La disposición permanente de resolver dificultades, de manera que el alumno encuentre siempre en el tutor el apoyo necesario para superar los obstáculos de orden práctico, tales como la lejanía de la vivienda, condiciones inadecuadas para el estudio, necesidades económicas que le aconsejan ponerse a trabajar, presión social de amigos, etc.

3.- Valorar al alumno es primordial para establecer una relación idónea, muchos jóvenes que se ven siempre olvidados al no conseguir éxitos cotidianos, desarrollan conductas disruptivas con las que atraen la atención de otros: compañeros, profesores, padres, etc.

Hay que considerar que la autoestima se basa entre otras dimensiones tanto en las atribuciones internas de los éxitos como en las externas de los fracasos. Cuando un sujeto piensa que algo puede sucederle con mayor facilidad que a los demás, atribuye este hecho a algo relacionado consigo mismo, factores internos. Por el contrario, si piensa que esta circunstancia le sucede en la misma medida que a los demás, lo atribuirá a factores externos. Lo positivo, por tanto, es conseguir la atribución interna de los éxitos, y externa de los fracasos, de manera que es muy difícil para un joven conseguirla si desde fuera personas prestigiosas continuamente le recriminan y desvaloran sus acciones e, incluso, su persona.

Algunas pautas positivas que debemos tener en cuenta son de dos tipos: aquellas que valoran explícitamente conductas concretas apropiadas, lo que facilita su repetición y mejora, y aquellas que se manifiestan como verbalizaciones globales, y que debemos utilizar con todos los miembros del grupo sin exclusión. Por otra parte, cuando un alumno hace algo mal, debemos ser lo más concretos posible, así, debemos referirnos a conductas concretas que sean reprochables y nunca nos referiremos a aspectos globales negativos.

4. -Resolver los problemas que se presentan, incluidos los propios errores del profesor.

Queremos recordar que los profesores, al ser figuras de autoridad y prestigio tienen una función de modelo muy importante, y dado que una de las formas de aprendizaje más potentes es el modelado, en muchas ocasiones las palabras y contenidos del curso son desacreditadas constantemente por nuestras acciones, de manera que la acción de modelo deberá cubrir dos aspectos, en primer lugar no desmentir el contenido de lo expresado y trascender los propios contenidos del programa, enseñando conceptos y habilidades que no se hayan contemplado en las programaciones.

5. El control del absentismo en la comunidad de Madrid

Dentro de nuestra Comunidad se detectan casos de niños y niñas que por circunstancias familiares, socio-económicas y/o culturales no están escolarizados o no asisten con regularidad a los centros. Su distribución no es homogénea si bien su mayor incidencia confluye en los territorios más desfavorecidos.

Las causas tienen su origen en los diferentes ámbitos de socialización del menor:

FAMILIAR: Se dan una serie de factores que pueden provocar en los padres el desconocimiento de la importancia de la escuela en el desarrollo integral del niño, tales como:

- Carencias culturales y formativas.
- Desestructuración y conflictividad familiar
- Pertenencia a minorías étnicas y/o culturales

SOCIAL:

- Ambiente SOCIAL desfavorecido con falta de recursos y estimulación para el estudio.
- Copia de modelos absentistas en su entorno.
- Mal aprovechamiento de los recursos institucionales motivado por: Desconocimiento de los usuarios de los recursos existentes y trámites para acceder a ellos y /o descoordinación interinstitucional que provoca el solapamiento y/o vacío de recursos en los municipios.

ESCOLAR:

- Deficiencias de la institución escolar tales como:
 - a) Currículum poco flexible
 - b) Escasez de recursos organizativos, materiales y humanos.
 - c) Metodología poco activa y participativa.
 - d) Escasa formación del profesorado para intervenir en estas situaciones.
 - e) Carencia en los alumnos de conceptos previos, habilidades instrumentales y sociales..., para enfrentarse al aprendizaje escolar, provocándoles falta de interés, de motivación, baja autoestima y rendimiento.

6. Actuaciones establecidas en el convenio marco

Objetivos Generales

1º. - Procurar que todos los niños absentistas asistan a la escuela con regularidad.

2º. -Facilitar que todos los que han abandonado el sistema educativo completen la escolarización obligatoria.

3º. - Sensibilizar a la sociedad en general y a determinados colectivos en particular, sobre la importancia de la escolarización.

Objetivos Específicos

1º. - Abordar interinstitucionalmente el seguimiento del absentismo escolar.

- a) Establecer una coordinación regular entre las distintas administraciones, entidades, profesionales y colectivos relacionados con este tema.
- b) Establecer una coordinación entre las Áreas municipales directamente implicadas o relacionadas con el problema: Educación, Servicios sociales, Policía, Salud, etc.

2º. - Contribuir a hacer efectivo el derecho de niños y niñas a tener un puesto escolar adecuado a sus necesidades:

- a) Poner en conocimiento de la Administración educativa las posibles variaciones de la población censal en función de los realojos, y/o nuevas construcciones previstas en cada municipio.
- b) Colaborar con las distintas administraciones en el estudio de las necesidades específicas de escolarización de la población residente en los diferentes municipios y/o distritos municipales.
- c) Establecer cauces ágiles con la administración educativa para la escolarización de los casos particulares de nueva incorporación al sistema.
- d) Facilita información y asesoramiento a las familias para realizar la escolarización mas adecuada a las necesidades de sus hijos.

3º. - Incrementar la asistencia diaria de los alumnos absentistas e incorporar nuevamente al sistema educativo a los que lo han abandonado prematuramente:

- a) Recoger información de los centros escolares.
- b) Contactar con las familias para estudiar y valorar las causas del absentismo.
- c) Establecer un plan de actuación concreto y personalizado con cada familia.
- d) Elaborar un plan de actuación en los centros escolares para considerar este problema.

4º. - Analizar las causas y factores que intervienen en el absentismo escolar.

La consecución de los objetivos de plena integración en el sistema educativo y al tiempo paliar la situación de riesgo social que padecen nuestros niños y adolescentes, exige un alto grado de implicación y coordinación entre los centros y otras instituciones que intervienen en el proceso educativo, así la reducción y el control de los niveles de absentismo escolar que presentan variadas zonas educativas se presenta como un objetivo prioritario

Para ello y en el caso de Madrid-Capital, se ha firmado un Convenio de Colaboración entre el Excmo. Ayuntamiento de Madrid y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para la Prevención y Centros del Absentismo Escolar, que inicia un procedimiento institucionalizado, que tiene como fin disminuir los índices de abandono que se presentan en la población en edad de escolarización obligatoria, esto es, desde los seis hasta los dieciséis años, amén de poner a disposición de las Juntas de Distrito un número de efectivos que en estrecha colaboración con los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad, realizarán una labor de seguimiento y mediación entre los denominados absentistas, las familias y los centros.

El trabajo de los denominados educadores de absentismo, no puede llevarse a cabo con eficacia si previamente no se han realizado las actuaciones establecidas por el Convenio en los propios centros, es en éstos donde se inician los trámites y actuaciones pertinentes.

Comienzan con la detección de los casos por parte de profesores y tutores, y es a ellos a quienes corresponde la primera intervención, en el sentido de conectar con las familias y averiguar

las causas del abandono de las aulas, mediante los protocolos establecidos al efecto, entre los que se encuentra el inicio del expediente, al objeto de ir configurando un archivo de actuaciones que sirvan para poder establecer estrategias, unas de mediación y otras de intervención que contribuyan a paliar el problema.

7. La detección

1.- Proceso de seguimiento de la escolarización en los centros educativos.

Los secretarios de los centros docentes serán responsables en el proceso de matriculación del alumno de la apertura del expediente de seguimiento de escolarización.

Será responsabilidad del profesor tutor:

- El seguimiento de la asistencia continuada de los alumnos de su tutoría.
- Requerimiento directo a los padres o tutores legales de los alumnos de la justificación de las posibles faltas, que implicara la presentación de documentación fehaciente o la argumentación con criterios objetivos.
- La identificación de las faltas según el tipo de justificación (enfermedad, accidente, circunstancia familiar inesperada, trabajo familiar domiciliario, asunto laboral, problema de transporte, etc.)
- Cómputo de las faltas de asistencia de acuerdo con el procedimiento y modelos de registro establecidos en el centro.
- Comunicación de las faltas del alumnado a la Jefatura de Estudios.

Los Jefes de Estudios se responsabilizarán de:

- La recepción y seguimiento de los partes de faltas, al objeto de su custodia y valoración.
- La recogida de datos de absentismo, al finalizar cada periodo de evaluación.
- La remisión a la Comisión de Absentismo escolar de Distrito de los datos generales de absentismo escolar del centro.
- La identificación, en colaboración con los tutores, con el profesorado y servicios educativos, de las causas del absentismo en los alumnos.

2. - Proceso de detección en la Comisión de Absentismo Escolar de Distrito.

La Comisión de Absentismo podrá conocer los casos además de por los centros educativos, a través de los servicios sociales municipales, policía municipal, otras instituciones y profesionales, vecinos, asociaciones y ONGs. En estos casos, siempre que sea posible, se recabará la denuncia por escrito, iniciando en cualquier caso las actuaciones oportunas.

Una vez procesados los datos serán revisados y analizados por los miembros de la Comisión, tomándose las medidas oportunas. Si la detección de casos de absentismo escolar se realiza por parte de la policía municipal, cuando se constate la presencia en la calle de menores en edad de escolaridad obligatoria durante el horario lectivo, se solicitarán sus datos personales y el colegio en el que están matriculados, así como el motivo o causa de la no asistencia al centro, reflejando todo ello en la ficha que a tal efecto poseen y que posteriormente será remitida a la Comisión de Absentismo Escolar del distrito Municipal al que pertenezca el centro educativo o de aquel en el que resida el menor.

8. La intervención

Desde los centros educativos: Intervención con el alumno y su familia a través del profesor tutor. Los tutores son responsables de efectuar las primeras actuaciones con las familias de los alumnos que acumulen faltas no justificadas.

El profesor tutor iniciará:

- El curso de la primera citación a los padres, por escrito y por teléfono (simultánea y complementaria), de la que habrá constancia documentada.
- La celebración de entrevista, en su caso, con registro de la misma en el expediente de seguimiento del alumno.
- De ser necesario, se cursaría la segunda citación a los padres, por escrito y por teléfono (simultánea y complementaria) y se celebrará entrevista, quedando constancia documentada y registro en el expediente de seguimiento del alumno.
- Agotadas las intervenciones, el expediente de absentismo se trasladará a la Jefatura de Estudios.

Los Jefes de Estudios deberán llevar a cabo:

- Curso de la tercera citación a los padres, por escrito y por teléfono, mediante correo certificado y con acuse de recibo. Así mismo, en esta comunicación se notificarán las actuaciones realizadas anteriormente y se les advertirá sobre que la acción posterior será el trámite del expediente a la Junta Municipal de Distrito.
- Celebración de la entrevista, en su caso, con registro de la misma en el expediente de seguimiento del alumno.
- Solicitud de la intervención del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica para orientación a la familia y en su caso, al centro, para el establecimiento de pautas de intervención.
- Propuesta de visitas domiciliarias para detectar las causas del absentismo y en su caso, establecer actuaciones orientadoras, en aquellos centros que cuenten con la provisión de Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.

Los Directores de los centros serán responsables de la derivación a la Comisión de Absentismo Escolar de Distrito de los Informes Individuales de Absentismo, cuando las actuaciones desarrolladas por el centro no obtengan resultados positivos o se detecte problemática que exceda a las posibilidades de intervención del ámbito educativo.

9. Procedimiento de actuación por parte de la Comisión de Absentismo de Distrito.

Desde el centro docente: En estos casos, el proceso de intervención será el siguiente:

1º. - Comunicación oficial a la Comisión de Absentismo de Distrito del informe individual de absentismo escolar debidamente cumplimentado por parte del centro. Entre otros aspectos, se detallarán las posibles causas del absentismo, así como las actuaciones desarrolladas y los resultados de las mismas.

2º. - Valoración de los datos incluidos en el informe por parte de la Comisión de Seguimiento de Distrito. Esta valoración puede dar lugar a las siguientes actuaciones:

- Devolución al centro educativo del informe individual de absentismo, cuando las actuaciones hayan sido insuficientes o no estén adecuadamente documentadas, remitiéndolo oficialmente y con especificación del motivo por el que se procede a su devolución.
- Inicio de las actuaciones, por valorar que los datos aportados por el centro son suficientes:

A/ Apertura de Expediente desde las Unidad de Servicios Culturales y Participación Ciudadana.

B/ Cumplimentación del informe individual de Absentismo escolar de la Comisión de Absentismo de Distrito, de la que podrían surgir un abanico de propuestas de intervenciones que a modo de ejemplo (surgidas de la práctica del trabajo de las propias Comisiones de Absentismo) citamos:

ACTUACIONES(30)	
1.-Comparecencia en la Junta Municipal	6.- Medidas de atención a la Diversidad ACE Cambio de centro educativo Otras
2.-Visita domiciliaria Servicios Sociales Educador de Absentismo Secretariado General Gitano Mediador Cultural PTSC Otros	7.- Modificación de la modalidad educativa Garantía social Talleres Profesionales UFIL
3.-Intervención Conjunta por: Educador de Absentismo Servicios Sociales Generales Servicios Sociales especializados As. Secretariado General Gitano IRIS PTSC / Dpto. Orientación Otros	8.- Derivación a otros servicios e instituciones Equipo Técnico del Menor y de la Familia(ETMF) Fiscalía de menores Otros
4.-Intervención del Educador de Absentismo, para realizar Acompañamiento Educación familiar	9.- Expediente Sancionador
5.-Seguimiento en Centro escolar Tutores Orientadores, etc	10.- Archivo de expediente y comunicación al centro escolar por: Escolarización regular Traslado de expediente: Junta o municipio Mayor de 16 años Domicilio desconocido Otras causas.

Agotadas todas las vías de intervención diseñadas por la Comisión de Absentismo, y en virtud de lo establecido en el artículo 105 de la Ley 6/95 de Garantías de los Derechos de la Infancia y de la Adolescencia de la Comunidad de Madrid, se procederá a la incoación de un expediente sancionador de las infracciones tipificadas en los artículos 98,99 y 100.

En cualquier caso, la Comisión de Absentismo de Distrito establecerá los procedimientos necesarios para informar a los centros docentes de los que haya recibido expedientes de alumnado absentista, de las actuaciones desarrolladas y su resultado.

ANEXO

La orientación y la tutoría de los alumnos en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación. (LOCE).

1. Se reconoce a los alumnos el derecho a recibir orientación educativa y profesional. (LOCE. Art.2.1.c).

(3) Del Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación de la C. de Madrid y el Excmo. Ayuntamiento de Madrid.

2. Los padres tienen derecho a ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos. (LOCE. Art.3.1.f).
3. El cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria se denominará Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria y tendrá carácter preparatorio de los estudios postobligatorios y de la incorporación a la vida laboral. (LOCE. Art.26.2).
4. Al finalizar el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de orientar a las familias y a los alumnos en la elección de los itinerarios, el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, emitirá un informe de orientación escolar para cada alumno. (LOCE. Art.26.3).
5. Para pasar a los Programas de iniciación profesional los alumnos deberán contar con la adecuada orientación educativa y profesional. (LOCE. Art.27.3). Durante el desarrollo de estos Programas la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración. (LOCE. Art.27.4).
6. El equipo de orientación deberá asesorar al equipo de evaluación para decidir sobre la promoción del alumno al curso siguiente. (LOCE. Art.29.3).
7. Al término de la Educación Secundaria Obligatoria los alumnos recibirán un informe de orientación escolar para su futuro académico y profesional, que tendrá carácter confidencial. (LOCE. Art.31.3).
8. Cuando se realice la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales se incluirá también la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia. (LOCE. Art.46.1).
9. Entre las funciones del profesorado se incluye la tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje, transmitirles valores y ayudarlos, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades. (LOCE. Art. 56.d).
10. Entre las funciones del profesorado se incluye la de colaborar con los servicios o departamentos especializados en orientación, en el proceso de orientación educativa, académica y profesional de los alumnos. (LOCE. Art.56.e).
11. En los programas de formación permanente del profesorado se contempla la atención a la orientación y tutoría de los alumnos. (LOCE. Art. 57.2).
12. Se prevé el reconocimiento de la función tutorial mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos. (LOCE. Art. 62.1.a).
13. La autonomía pedagógica de los Centros se concretará, entre otras cosas, mediante planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional. (LOCE. Art. 68.1).
14. Entre las atribuciones del Claustro de Profesores se establece la de coordinar las funciones referentes a la orientación y la tutoría. (LOCE. Art. 84.f).

El artículo 46.1 del R.D. 82/1996 establece asimismo las funciones del tutor en los centros de Infantil y Primaria

BASES LEGALES Y NORMAS DE REFERENCIA

1. Constitución Española de 1978
2. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio. LODE
3. Ley Orgánica 1/ 1990, de 3 de octubre L.O.G.S.E.
4. Ley Orgánica 9/ 1995, de 20 de noviembre L.O.P.E.G.:
5. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación.L.O.C.E
6. Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor
7. Real Decreto 732/1995 sobre Derechos y deberes de los Alumnos.
8. Decreto 136/2002, de 25 de julio por el que se establece el marco regulador de las normas de convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.
9. Real Decreto 82/1996, sobre Reglamento Orgánico de las escuelas de E. Infantil y Colegios de E. Infantil y Primaria.
10. Real Decreto 83/1996, sobre Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación

Secundaria.

11. Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.
12. Real Decreto 829/2003, de 27 de junio (BOE 1-07-03) que establece las enseñanzas comunes de la Educación Infantil.
13. Real Decreto 830/2003, de 27 de junio (BOE 1-07-03) que establece las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.
14. Real Decreto 831/2003, de 27 de junio (BOE 1-07-03) que establece las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.
15. Ley 6 /1995, de 28 de marzo, de Garantías de los derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid.
16. Real Decreto 2274/93, de 22 de diciembre, de Cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia.
17. Ley 18/1999, de 29 de abril, reguladora de los Consejos de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid
18. Ley 11/ 1984, de 6 de junio de Servicios Sociales.
19. Ley 7/ 1985 de 2 de abril reguladora de las Bases de Régimen Local
20. Orden 2316/1999 de 15 de octubre del Consejero de Educación por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de Compensación Educativa.
21. Decreto de Alcaldía Presidencia de 3 de julio de 1999, por el que delegan competencias sancionadoras de la Ley 6/1995 de Garantías de los derechos de la infancia de la adolescencia en la Comunidad de Madrid en los Concejales Presidentes de las Juntas Municipales de Distrito.
22. Convenio de Colaboración entre el Excmo. Ayuntamiento de Madrid y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para la Prevención y Control del Absentismo Escolar. 2 de abril de 2001.

Índice

1. Introducción
2. ¿En qué consiste el maltrato?
3. No son “cosas de chicos”: es maltrato entre compañeros
4. ¿Por qué intervenir en el maltrato entre iguales?
5. ¿Cómo guiar la intervención educativa?

1. Introducción

Según el *Informe sobre violencia escolar* del Defensor del Pueblo (2000), entre los estudiantes de educación secundaria obligatoria de nuestro país que afirman que *todos los días* sienten miedo en la escuela, casi dos tercios sitúan en sus propios compañeros/as la causa principal de su miedo. Es muy probable que este miedo tenga que ver con experiencias -vivas en carne propia u observadas- de intimidación o exclusión reiteradas por parte de los otros. Puede empezar como bromas acerca de algún aspecto físico o psicológico de un compañero, bromas cuyo efecto molesto en la víctima hace que se reiteren para obtener ese resultado, y que pueden derivar en otro tipo de agresiones, físicas o no. Puede tratarse de un plan dirigido a aislar a una persona de todo el grupo, p.ej. a una chica por parte de su ex novio al decidir ella no continuar la relación. Este tipo de experiencias son lo que se suele conocer como maltrato o abuso de poder entre iguales, y convierten el centro escolar –no sólo en la etapa de secundaria-, en un lugar inseguro, alejado del bienestar que debe enmarcar los aprendizajes escolares, siendo el bienestar mismo un aprendizaje que hay que lograr y que depende muy estrechamente de las relaciones interpersonales.

2. ¿En qué consiste el maltrato?

El maltrato entre iguales se refiere a un tipo perverso de relación interpersonal que tiene lugar típicamente en el seno de un grupo y se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación por medio del acoso o de la exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja. Puede considerarse un tipo de relación especialmente dañina cuando se da entre individuos que comparten un mismo estatus, i.e. son iguales según un determinado criterio externo al grupo p.ej. compañeros de una misma aula, o de un mismo departamento laboral, pero están situados en una posición diferente de poder -físico, psicológico- dentro del grupo, debido al abuso de su posición de ventaja por parte de quien intimida o excluye a su compañero. En lenguaje coloquial se usan las expresiones “meterse con alguien”, “abusar”, “marginar”, pero también *victimización* y *maltrato por abuso de poder*, en un intento por escapar del anglicismo *bullying* al que se recurre con relativa frecuencia. Con frecuencia, otros términos relacionados aunque no equivalentes -p.ej. *agresión*, *violencia*, *conducta antisocial*-, se utilizan a veces indistintamente, a veces como elementos de contraste (véase del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003, para una diferenciación entre ellos).

Cuadro 1. Definición de maltrato por abuso de poder entre iguales en la escuela.

Conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en una situación de la que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes. Olweus, 1983

El noruego Dan Olweus (1983), pionero del estudio de este tipo de relaciones de abuso de poder en la escuela destaca en su definición (Cuadro 1) tres características de las mismas:

- a) el desequilibrio de poder entre las personas implicadas;

- b) la intención de hacer daño, de hacer del otro una víctima; y
- c) la reiteración de las conductas³¹.

Así que no sería maltrato una pelea en que las dos partes (individuos o grupos) estén situadas en un equilibrio de fuerzas, ni el juego rudo y agresivo que suelen protagonizar más los chicos.

En un primer momento, el término utilizado es el de *mobbing* en un artículo periodístico sobre una conducta de contenido racista observada en un patio de escuela. El término, tomado de la etología, alude al ataque colectivo de un grupo de animales contra un depredador, aplicándose también a la conducta de un grupo escolar o de soldados que actúa en grupo contra un individuo diferente. A lo largo de su estudio, el concepto se va ampliando para incluir los casos en que hay un único agresor, y aquéllos en que se da una mayor diversidad de respuestas: por un lado, no sólo agresiones físicas, sino también verbales, gestuales y de exclusión social, y por otro lado, no sólo aquéllas dirigidas directamente a la persona, sino también aquéllas otras que la agreden de modo *indirecto*, por medio de sus propiedades (al robarlas, romperlas o esconderlas), o al sembrar rumores acerca de ella o ignorarla.

A partir del trabajo de Olweus iniciado en Escandinavia en los años 70, se han administrado encuestas a gran escala en distintos países - en este campo, fundamentalmente europeos - que proporcionan un panorama bastante completo de la incidencia del maltrato de acuerdo con variables diversas como la edad, el género, el nivel educativo (primaria y secundaria, fundamentalmente) y otros factores demográficos. Los datos obtenidos han revelado una realidad oculta y en buena medida ignorada por los adultos; presente prácticamente en cualquier lugar en que exista escolarización formal; con características generales similares en todos los países en que se ha estudiado, a pesar de algunas diferencias culturales. Así, parece iniciarse en los años de la escuela infantil, ir aumentando durante la infancia media con un punto álgido de incidencia entre los 9 y 14 años, para ir disminuyendo a lo largo de la adolescencia. Los diversos estudios destacan que si bien suele ocurrir de formas diversas en un mismo caso, la importancia relativa de las diversas manifestaciones de maltrato -físico o verbal, directo o indirecto- varía según la edad y el género de los implicados. En general es un fenómeno sufrido y ejercido más por los chicos, con la excepción de un tipo de maltrato, hablar mal de otros, más sufrido, ejercido y observado por las chicas, y algunos en los que no hay diferencias entre ambos géneros, como al ignorar a otros.

Los autores tienden a ser de la misma clase que la víctima, pero esto no significa que no sea posible encontrarlos en otros grupos del mismo curso, en cursos superiores o incluso inferiores. El criterio que define la relación es la situación de ventaja de quien perpetra este tipo de agresión, y esa situación de ventaja puede concretarse de maneras muy diferentes. El patio como escenario primordial del fenómeno durante los años de educación infantil y primaria va cediendo su lugar al aula en la educación secundaria.

3. No son “cosas de chicos”: es maltrato entre compañeros

Por supuesto, se trata de un fenómeno que no es exclusivo de la escuela. Como en otros ámbitos, en el escolar aparece a veces subestimado, otras veces ignorado o silenciado, lo que hace difícil que se actúe para resolverlo. La primera frase del título de este apartado refleja esa idea extendida de que no es algo serio, idea que constituye un mito entre otros (i.e. por qué convertir en problema algo que siempre ha ocurrido; ocurre sólo con determinados chicos o determinados centros, etc.) ampliamente desmentidos por el conjunto de conocimientos con que contamos en estos momentos acerca del fenómeno (véase una revisión de los mitos y los datos que los desmienten en del Barrio, van der Meulen y Barrios, 2003). Sabemos que es una realidad presente en la casi totalidad de los centros escolares. El desconocimiento de casos concretos confirma que permanece como un fenómeno oculto casi siempre a los adultos. Lo que diferencia el abuso entre iguales de otros tipos de maltrato -como el doméstico, sea infantil o dirigido a la pareja-, es precisamente el contexto -el grupo de compañeros- en el que se produce y las características de la relación entre los implicados (Olweus, 1999). Puede admitirse que los iguales no lo son en todos los ámbitos: unos destacan en un aspecto o habilidad, otros en otros. El

³¹ Como señala el propio Olweus (1999), esta última característica no es un criterio tan relevante como los otros dos, ya que la relación de intimidación puede mantenerse a partir de unas primeras interacciones negativas (lógicamente es el caso de la exclusión social).

problema de los abusos de poder es que se niega a la víctima un estatus superior en ningún aspecto: es una enmienda a la totalidad, es negar al otro, lo que influye poderosamente en la autoestima en unas edades muy vulnerables a la imagen de sí que los pares devuelven. Esta perspectiva es necesaria para intervenir de modo eficaz en el problema, pues ésta tiene que partir del significado y la importancia que en estas edades tiene la relación con los otros del grupo, sean amigos o sólo compañeros.

Por otro lado, es innegable la proliferación de estudios centrados en la investigación o en la intervención que refleja una cierta toma de conciencia del problema que necesita extenderse mucho más. En nuestro país, desde los primeros estudios de finales de los años 80 a raíz de casos extremos aparecidos en la prensa (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989), siguiendo con los realizados luego en Andalucía (Ortega, 1997, 1998), y la investigación nacional de la incidencia del maltrato en centros de educación secundaria (Defensor del Pueblo, 2000), se ha ido perfilando el estado de la cuestión, en líneas generales similar al de otros lugares. Según el estudio nacional citado, en todos nuestros centros de secundaria existen relaciones entre los escolares presididas por la humillación y el abuso de poder. Este problema es señalado por una proporción no desdeñable de estudiantes de ESO de todo el estado ya sea como víctimas, autores u observadores, y por el propio profesorado, lo que en sí mismo rebate uno de los mitos discutidos, el de la inexistencia del fenómeno. Los modos en que se ejerce ese abuso de poder son bien distintos, alcanzando a más de un tercio de los tres mil estudiantes estudiados las humillaciones a través de la palabra, como insultos y motes ofensivos, a veces a espaldas del destinatario de la agresión.

También se arremete a los demás a través de sus propiedades, en especial escondiéndolas, como señala una quinta parte del alumnado, o mediante la exclusión social, que experimenta sistemáticamente hasta un 15% de los participantes, ya sea al ser sutilmente ignorados por sus compañeros o al no permitírseles explícitamente incorporarse al grupo o participar en una actividad. De modo mucho menos frecuente, se encuentran las agresiones físicas, las amenazas o el acoso sexual. La dimensión del problema en nuestro país no supera, e incluso en algunas manifestaciones del maltrato, p. ej. pegar, es inferior a la encontrada en otros países. No obstante, nunca se insistirá demasiado en que esta constatación no puede llevar a minimizar la existencia de maltrato en sus distintas modalidades. Ni las primeras descritas más arriba, por parecer más "leves", p.ej. la exclusión social, ni las últimas por su menor frecuencia. A menudo la persona es el blanco de varias de ellas. Y la exclusión social del grupo de pares suele ser recordada muchos años después del modo más negativo por quienes la han sufrido.

4. ¿Por qué intervenir en el maltrato entre iguales?

Investigar en un campo supone ya una forma de intervenir en el mismo, al permitir conocerlo desde nuevos ángulos que contribuyen a profundizar en el mismo. En el maltrato entre pares en el escenario escolar, la investigación nos aporta multitud de información acerca de las características del mismo (p.ej. la asimetría de poder), las variables que afectan a su incidencia (p.ej., el curso escolar), y las que parecen irrelevantes (p.ej., el tamaño del aula, o el del centro o de la población), cómo se lo representan y lo explican los escolares de distintas edades o sus profesores, etc. Este mayor conocimiento del fenómeno en sí mismo contribuye de algún modo a su cambio, al sacarlo de la tradición oculta de los grupos escolares.

Pero una vez conocido el problema hay que hacer algo más. Las consecuencias de los procesos de maltrato afectan a todos los miembros de la comunidad educativa. Un número importante de alumnos que son objeto de estas acciones de forma reiterada y a través de diferentes modalidades de agresión, sienten que su vida es en el mejor de los casos infeliz, en otros casos una pesadilla. Pero además los agresores, los alumnos que conocen lo que ocurre, los adultos juegan todos ellos un papel en el escenario del maltrato, papel que puede diferir dependiendo de que el contexto tienda a favorecer o por el contrario a prevenir la intimidación.

En primer lugar, hay que reconocer el daño que las relaciones basadas en la intimidación provocan en la víctima, y el clima de miedo y nuevos abusos que se genera alrededor. Un agresor que caiga bien por la razón que sea (buen rendimiento escolar, buena imagen física, habilidades deportivas) puede contribuir a que se minimice el problema. El poder que el agresor obtiene a través del sufrimiento del otro nos indica una valoración equivocada de la valía personal, en un intento de soslayar la propia debilidad. Como manifiesta Greenbaum (1989) "los agresores a

menudo ni siquiera pueden pensar en una respuesta amigable que les permita mantener su dignidad y autoimagen, por lo que no ven otra alternativa que la agresión". Con ello obtienen, o mantienen, a los ojos de los demás el protagonismo no existente en otros campos de éxito, y son percibidos por aquéllos como "sintiéndose bien consigo mismos". De ahí a desviar hacia la víctima la culpa por lo ocurrido hay un paso ("se lo ha buscado"), lo que le permite eludir su responsabilidad. Esta dinámica de desviación de la responsabilidad se encuentra en las ideas manifestadas por otros compañeros, incluyendo a la víctima que a menudo se autoinculpa en un intento por entender lo que ocurre.

Ya sólo este estado perverso de cosas haría necesaria desde la escuela la intervención en los casos de maltrato. Pero también hay que tener en cuenta que se trata de un problema situado en un grupo, y no sólo el agresor o grupo de agresores contribuye con sus actitudes al mantenimiento del problema. Así, además de quien lidera la agresión, hay quienes instigan, quien defiende al agredido, quien apoya al agresor, quien observa. La victimización en el medio escolar va más allá de los individuos directamente involucrados en la agresión. De ella participan quienes con su silencio, al no oponerse, amparan lo que ocurre y ayudan a que permanezca. Como señalaba hace poco una niña de 13 años, "todos los que sabemos lo que pasa somos responsables".

Por último hay que citar la falta de conocimiento de los adultos (profesores y familias) y el papel secundario que a menudo juegan en este asunto. Sin embargo, a estas alturas de lo que sabemos, su posición tampoco es neutral pues al no saber no se interviene y con ello se promueve la cultura del más fuerte. No hay que esperar a conocer casos concretos para decidirse a actuar, fundamentalmente desde la prevención y la reflexión acerca de algo que con casi toda seguridad está ocurriendo.

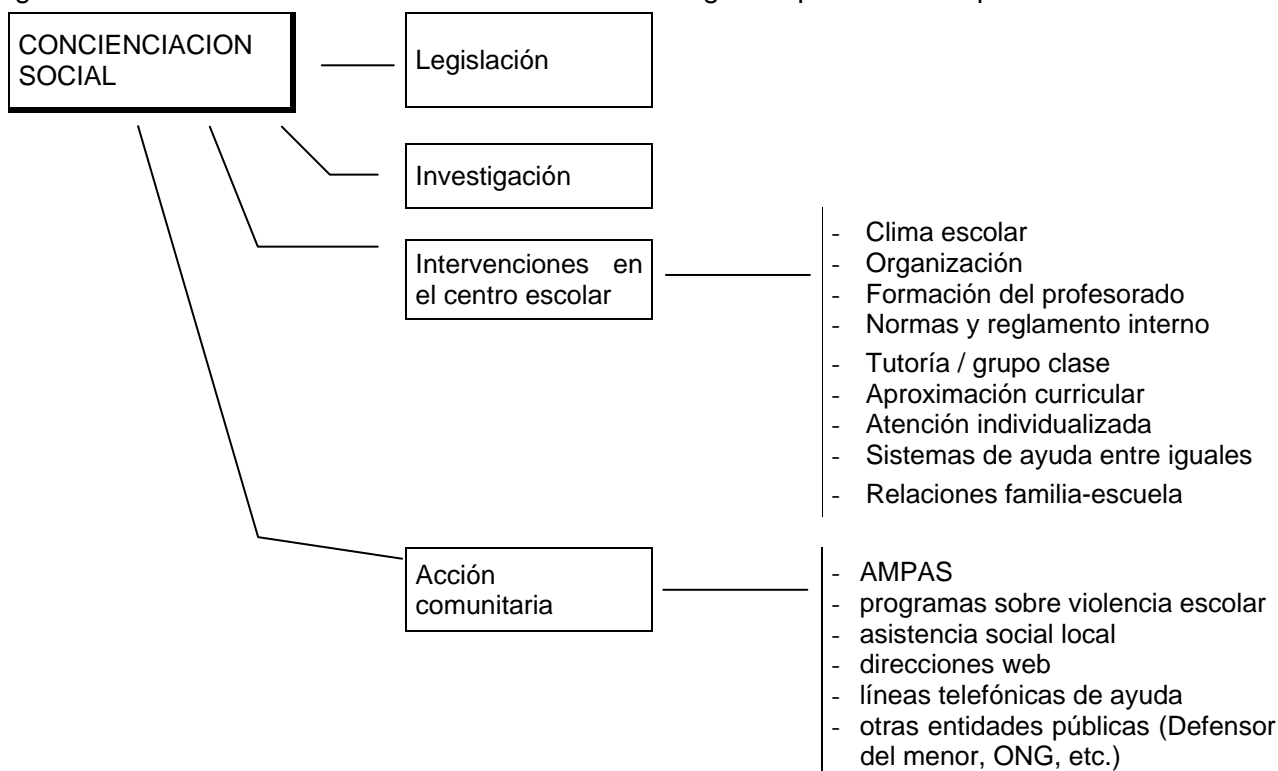
Por todo ello, el maltrato ha de ser percibido como *un mal social*, como una tentación de mal uso de las propias ventajas que acecha en los grupos, y no como un problema específico de ciertos individuos. De ahí que la escuela tenga una responsabilidad importante a la hora de guiar y dar claves para favorecer unas relaciones personales saludables y equilibradas.

5. ¿Cómo guiar la intervención educativa?

Las propuestas de intervención (Martín et al, 2003; Olweus, 1993) condicionan la eficacia de la intervención a una *toma de conciencia del problema* del maltrato en el conjunto de la escuela. Es decir, ha de reconocerse su naturaleza y su existencia para arbitrar los modos de prevenirlo y los pasos que haya que dar cuando se detecten situaciones de esta índole. Se trata de trabajar por una conciencia moral que rechace las conductas de intimidación y abuso de poder, tanto formalmente en el Reglamento de disciplina como en el trato diario entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Un factor que facilita el asumir un código de conducta y de valores exigentes con el maltrato entre compañeros es la existencia de una conciencia social, más allá de la propia institución escolar, que justifique y valide ese rigor. Como aparece en la Figura 1, se pueden identificar tres ámbitos de intervención: conciencia social, intervención en el centro escolar y acción comunitaria.

Figura 1. Ámbitos de intervención en el maltrato entre iguales por abuso de poder en la escuela



La *conciencia social* se refiere a la percepción social que el conjunto de la ciudadanía manifiesta del maltrato en general, y entre escolares en particular. Pasar del umbral de la justificación y consentimiento al de la recusación y la censura del maltrato está tomando décadas en nuestra sociedad. A través de los datos de investigación, el conocimiento de casos concretos y los cambios legislativos y jurídicos que se están produciendo las personas van tomando conciencia de la injusticia en la que viven ciertos individuos. En este sentido el maltrato entre compañeros ha de ir acompañado de una sensibilización social sobre lo inoportuno e innecesario de dichos actos para el desarrollo evolutivo de nuestros jóvenes que apunte a la obligatoriedad de intervenir en el problema en todos los centros escolares, al menos de modo preventivo.

La *intervención en el centro escolar* tiene a su vez tres frentes de intervención. El primero se relaciona con el *clima general de convivencia en el centro escolar* que viene refrendado con una organización en la que se permita la participación, la toma de decisiones consensuadas y la posibilidad de expresar situaciones de indefensión y malestar. Esto se ha de reflejar en el Reglamento de Régimen Interno que regula la vida en los centros escolares. Esta sensibilización sobre las necesidades de respeto entre los alumnos y entre ellos y el profesorado ha de quedar plasmado en las prioridades educativas del centro donde el amparo y la atención a la diversidad del alumnado sean objetivos educativos prioritarios dentro de la Programación General Anual.

A menudo el profesorado requiere de formación específica para afrontar situaciones de maltrato o de violencia escolar, en estos cursos o proyectos de formación se da la oportunidad de crear parámetros compartidos sobre formas de actuar y de percibir los incidentes de disciplina, pudiendo llegar a acuerdos sobre la intervención en el centro en particular. Esta conciencia compartida de la importancia, formas de actuar y propuestas de intervención es esencial para la mejora de la convivencia en el centro escolar. El maltrato y los conflictos escolares requieren de una intervención en todo el sistema: que el conjunto del profesorado y del alumnado se sienta implicado en la resolución y tratamiento de los incidentes intimidatorios. Igualmente toda la comunidad educativa haga suyo *un código de conducta donde se acentúe el respeto entre todos*, donde se prime la iniciativa de los adultos en pro de un trato tolerante y justo.

Un segundo frente de acción incluye las *actuaciones directas con el grupo clase*, las relaciones interpersonales y el proceso de enseñanza-aprendizaje. El maltrato entre alumnos tiene como unidad de análisis el grupo-clase. La mayoría de las intimidaciones se dan dentro del propio grupo y en el aula. La tutoría es claramente el lugar y la estructura escolar centrada en la resolución de los conflictos de los miembros del grupo. El grupo de alumnos requiere de un

tratamiento específico desde el Plan de Acción Tutorial donde el tutor promueva actividades que favorezcan la cohesión y la búsqueda de metas compartidas para todos los alumnos.

Las relaciones entre los alumnos tienen vínculos determinantes con la escalada o resolución positiva de los incidentes de maltrato. Así la promoción del compañerismo, la ayuda, la cooperación es un antídoto válido para prevenir malas relaciones y situaciones de abuso. Los alumnos comunican e intiman con mayor naturalidad con sus propios compañeros, preferentemente si son amigos. La amistad es un factor de protección para intervenir en casos de maltrato grave ya que sabemos que se ayuda a la víctima si se es amigo de ella. Pero es preciso romper esa barrera que impide ayudar al otro sólo si es un compañero más.

Evidentemente esto conlleva establecer relaciones interpersonales satisfactorias para el mayor número de miembros posible, es decir crear contextos de comunicación y de interés por el otro y no tanto de competición y búsqueda de satisfacción personal a ultranza. Crear ambientes altamente competitivos, etiquetar y rechazar a alumnos por su comportamiento, falta de motivación o deficiencias académicas es promover otros abusos y la necesidad de sobresalir a costa de los demás. De ahí que *el currículum debería ser todo lo inclusivo* que fuera razonable y siempre mantener un criterio de cohesión grupal esencial para unas relaciones interpersonales adecuadas y favorecedoras del aprendizaje. La creación de estas actitudes no es tarea exclusiva del profesor tutor sino que ha de ser el trabajo intencionado del equipo docente que imparte clase a un grupo determinado, prestando más atención a la calidad de las relaciones interpersonales y a la resolución de conflictos como tema de conocimiento.

En este sentido en los últimos cinco años se están desarrollando experiencias basadas en *técnicas de resolución de conflictos*, mediante *sistemas de ayuda entre iguales*. (Cowie y Sharp, 1996; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002; Menesini, 1998 y Torrego, 2000). Estas experiencias parten de la capacidad empática que los alumnos desarrollan y el aprendizaje de habilidades que favorezcan tanto la resolución de problemas como su comunicación. Algunas de estas estrategias se sirven de conductas propias de la institución escolar, p.ej. hacer de tutor del trabajo académico de un compañero, liderar juegos o actividades compartidas, servir de guía para alumnos nuevos, etc. Otras intentan de forma organizada que los propios alumnos sean protagonistas de la mejora de sus relaciones. Este es el caso de los sistemas de ayuda entre iguales (alumno ayudante, alumno amigo, alumno mediador) en los que un número reducido de alumnos, se convierten en elementos de apoyo de sus compañeros en situaciones de conflicto o indefensión. Los alumnos, (en el caso de la mediación se incluyen profesores, personal no docente y padres/madres) reciben entrenamiento en técnicas de resolución de conflictos y de escucha que potencia su capacidad de ayuda a otros con problemas, o conflictos entre compañeros, o incluso con el profesorado.

Puede que en algunos casos la víctima y los agresores necesiten *ayuda individualizada*. La fuerza de los otros es un elemento clave para poner freno a la agresión de unos alumnos hacia otro, si bien, algunos alumnos se muestran incapaces del cambio, sea por no controlar su impulsividad, o por su falta de seguridad en sí mismos o por la propia impotencia inherente a la desigualdad de poder. En dichos casos el tratamiento contempla el entrenamiento en habilidades sociales o técnicas concretas de resolución como el método Pikas de No Inculpción o el Círculo de Amigos (Fernández, 1998).

Uno de los grandes problemas en el tratamiento individualizado es el uso del castigo hacia el agresor. Este castigo es demandado como modelo ejemplar para el resto de la comunidad, si bien no restituye en ningún caso el status de la víctima y rara vez restaura el daño ni la reconciliación. Hazler (1996) aboga por un tratamiento terapéutico en el que los agentes en conflicto reconozcan las necesidades del otro y se restituya la imagen positiva de cada uno de ellos. El reconocimiento del otro como persona y de la acción abusiva y su repercusión son necesarios si se quiere intervenir desde niveles profundos.

Si bien es cierto que en el medio escolar a veces sencillamente lo que se necesita es que la acción pare, que el daño y el miedo decrezcan y que se aclaren rápidamente las circunstancias abusivas, también es verdad que si se desea que dicho comportamiento sea asumido en toda su gravedad y con un máximo de concienciación sobre lo que implica hay que trabajar con los individuos desde lo que les motiva a actuar de esa forma. Eso exige tiempo, un valor preciado pero muy escaso en el ritmo escolar.

Por último un tercer frente de actuación en el centro escolar es el *trabajo con las familias* que están directamente vinculadas a través de sus hijos en los incidentes de maltrato, y con el

conjunto de familias desde una visión preventiva. En el primer caso el acuerdo y el trabajo conjunto es imprescindible, para ello la institución escolar ha de generar en las familias confianza en que atenderá y reconocerá la importancia de estos fenómenos dentro de la conflictividad escolar. Por ello hay que escuchar lo que preocupe a los padres, creando planes de seguimiento e intervención de la marcha del proceso. Las familias deben salir del centro con la sensación de que su hijo está en un sitio seguro donde se cuidan las situaciones de riesgo que se producen entre los alumnos. Por otro lado la acción preventiva pasa por incluir el tema del maltrato en las convocatorias de reuniones con las familias, y como objetivo educativo de cada grupo-clase y de la escuela en su conjunto. En algunos casos se pueden aportar cursillos o charlas al respecto para aclarar la naturaleza del fenómeno y contar con más observadores que puedan detectar situaciones intimidatorias antes de que la intensidad del daño se incremente, a la vez de fomentar la interacción entre los mismos padres.

En casos de alto riesgo social se tendrá que trabajar con *instituciones fuera del medio escolar* como son: líneas telefónicas de ayuda, ONGS, Defensor del menor, etc. Estas instituciones pueden aportar recursos, derivaciones a equipos específicos para el tratamiento de diferentes situaciones, etc. además de facilitar información pertinente a la legislación vigente sobre temas de maltrato. En algunos casos diferentes entidades promueven proyectos para el tratamiento de la violencia y el maltrato en el medio escolar en los que la institución escolar puede participar.

Conclusiones

El problema del maltrato entre escolares está presente en todos los centros escolares, manifestándose de formas diversas. A menudo estas conductas y actitudes son juegos de poder donde se reproduce la demostración de fuerza y la discriminación entre los individuos, existentes en la sociedad adulta donde la agresión con intención de dañar preside las relaciones interpersonales e ilustra una filosofía de vida que prima los logros individuales.

Todos los miembros de la comunidad educativa juegan algún papel en el entramado del maltrato. No hacer nada porque no se vea ni se sepa de casos supone no intervenir en algo que casi con toda seguridad está sucediendo. Por lo tanto supone apoyar las acciones de quien esté en situación de ventaja y perpetuar la situación de indefensión y vulnerabilidad de las víctimas. Las intervenciones educativas han de tener una perspectiva global de centro teniendo presente las condiciones en las que se manifiesta el maltrato entre iguales y promoviendo culturas escolares morales donde se valore al otro en su diversidad y donde el tratamiento del currículo favorezca la ayuda y el compartir para generar empatía y preocupación por el otro en vez de competitividad y egoísmo.

El grupo clase incluyendo al alumnado y el profesorado en la unidad de análisis de la convivencia en un centro escolar y por ello se deben trabajar las relaciones interpersonales como objetivo educativo del currículo y la organización escolar. Actualmente se está experimentando en sistemas de ayuda entre iguales basados en técnicas de resolución de conflictos. Este tipo de intervención promueve la participación activa del alumnado abogando por nuevas vías de toma de decisiones y de acuerdos dentro de la institución escolar.

Todo este campo de intervención va acompañado de *una organización y una filosofía de centro escolar* que valore la empatía, la ayuda y la resolución de conflictos como claves a desarrollar desde las propias partes en conflicto y no tanto a través de la imposición de la autoridad y la jerarquía. En el caso del maltrato se trata de fomentar el acuerdo entre los alumnos en disputa atendiendo a las necesidades de la víctima y del agresor, a través del diálogo y la reflexión sobre el punto de vista y los sentimientos del otro. En definitiva se trata de “aprender a resolver conflictos” de forma no violenta en la búsqueda de acuerdos satisfactorios para ambas partes.

Referencias

Del Barrio, C; Martín, E.; Almeida, A. y Barrios, A. (2003) Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje* 26, en prensa.

Del Barrio C.; Van der Meulen, K. y Barrios, A. (2003) Otro tipo de maltrato: el abuso de poder entre escolares. *Bienestar y Protección Infantil* 3, en prensa.

Cowie, H. y Shar, P S. (1996) *Peer counselling in schools*. Londres: D. Fulton.

Defensor del Pueblo (2000) *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Barrio C, Martín E, Montero I, Hierro L et al, por encargo del

- Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones Oficina del Defensor del Pueblo [.http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html](http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html)
- Fernández, I (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002) *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid. La Catarata.
- Greenbaum, S (1989) *Set straight on bullies*. Malibu, CA; National School Safety Center
- Hazler, R.J. (1996): *Breaking the cycle of violence*. Washington D.C. Accelerated development.
- Martín, E; Fernández, I.; Andrés, S.; Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003) La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1) en prensa.
- Menesini E. (1998) Gli interventi antibullismo: modelli di interpretazione teorica e strategie operative. *Scienze dell'interazione*, 2-3, 23-40.
- Olweus,D (1993) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- Olweus, D. (1999) Sweden. En P.K. Smith *et al.* (Eds.) (1999), pp. 1-27
- Ortega, R. (1997) El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación* 313, 143-160.
- Ortega, R. (Coord.) (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Torrego, J.C. (Coor) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid. Narcea
- Vieira, M.; Fernandez, I. y Quevedo, G. (1989) Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.) *Bullying, an International Perspective*. Londres: D. Fulton.

Índice

1. Características generales del programa
2. ¿Cómo elaborar un proyecto de convivencia para intervenir en la resolución de conflictos?
 - 2.1 La organización del centro educativo
 - 2.2 ¿Cómo elaborar un proyecto de convivencia para intervenir en la resolución de conflictos?
3. Aspectos sobre los que debería incidir el Proyecto de Convivencia

1. Características generales del programa

El Programa *Convivir es Vivir* surge, a finales del año 1996, ante la sensibilización de diversas instancias educativas sobre el deterioro de la convivencia escolar en el panorama europeo. Se trata de un Programa educativo, de aplicación en los centros de la Comunidad de Madrid, que nace con una filosofía preventiva, y que desarrolla la Consejería de Educación.

El objetivo prioritario del Programa hace referencia a la mejora del clima de convivencia en los centros escolares y en su entorno próximo, y específicamente establece un mecanismo operativo de coordinación interinstitucional, para que los centros educativos persigan altos índices de convivencia y eduquen en la no violencia, desde una perspectiva holística de intervención, a través de la unificación en una acción común de los recursos que cada una de las instituciones y entidades colaboradoras pone disposición de los centros educativos.

Desde esta perspectiva, el Programa *Convivir es vivir* es concebido como un programa educativo, interinstitucional, abierto y preventivo, cuyos objetivos generales son:

- Mejorar los niveles de convivencia en los centros educativos y en su entorno próximo mediante la coordinación interinstitucional de actuaciones y recursos.
- Fomentar las actitudes de conocimiento, respeto y tolerancia para prevenir la aparición de actos violentos dentro y fuera de la institución escolar.
- Proporcionar al profesorado habilidades y estrategias de intervención con las que afrontar los posibles conflictos que puedan surgir en los centros relacionados con el deterioro de la convivencia.

Dichos objetivos contribuirán a la actualización, revisión o reelaboración de los documentos que guían la vida del centro, y que por tanto han de guardar relación con la organización de la convivencia del mismo: Plan de Acción Tutorial, Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro, Reglamento de Régimen Interior, etc.

El desarrollo del Programa incluye actividades de formación dirigidas a las familias y al profesorado, considerando este último, como mediador en el proceso de intervención con el alumnado. Se trata de unos contenidos de formación acordes con sus necesidades y expectativas, en torno a la mejora de la convivencia y orientada a la elaboración y desarrollo de un Proyecto de intervención en el centro que haga referencia a alguna de estas líneas prioritarias de actuación: el fomento de los valores de convivencia, tolerancia y respecto mutuo entre el alumnado, desde una perspectiva curricular; modelos de organización y participación en los centros orientados a la mejora de la convivencia y actuaciones de apoyo y relación de las familias con el resto de la comunidad educativa.

- *Convivir es Vivir es un Programa escolar*: Es un Programa para la mejora de la convivencia en centros educativos, y considera que desde la escuela se pueden articular intervenciones para mejorar la convivencia, tanto en el propio centro como en su entorno próximo.
- Los *protagonistas*: Son el profesorado, el alumnado y las familias de los centros que se acogen a la convocatoria así como los organismos e instituciones firmantes del acuerdo, que les prestan su apoyo.

- *Los centros* que se incorporan al Programa, mediante convocatoria, adquieren el compromiso de elaborar un *Plan Interno de Actuación* o Proyecto para la mejora de la convivencia con los recursos que aportan las diferentes instituciones y organismos.
- *Convivir es Vivir*, Programa interinstitucional: En él participan diversas instituciones y entidades con competencias en la mejora de la convivencia en el ámbito educativo, y dispone de una estructura de coordinación para garantizar la operatividad del conjunto.
- *Convivir es Vivir* dispone de *recursos*: Para la elaboración, puesta en marcha y evaluación del Plan Interno de Actuación o Proyecto, los centros pueden disponer de recursos, tanto los específicos del Programa como los recursos normalizados de las instituciones, a los que acceden preferentemente.
 - FORMACIÓN de los diferentes colectivos implicados
 - RECURSOS MATERIALES: distribución y diseño y elaboración de materiales de diferente índole.
 - RECURSOS ECONÓMICOS para el desarrollo de las actuaciones del Programa y para la puesta en marcha de los Planes Internos de Actuación o Proyectos en los centros educativos.
 - RECURSOS HUMANOS: gestión y asesoramiento y apoyo técnico.
 - OCIO Y TIEMPO LIBRE: Diseño, gestión y financiación de actividades.
- *Un Programa con dimensión europea*: El tema del desarrollo de la convivencia en el ámbito escolar preocupa en toda Europa. El Programa mantiene actuaciones en relación con el intercambio de experiencias con el fin de conocer y poder aplicar en el contexto de la Comunidad de Madrid aquellas que hayan sido útiles en la mejora de la convivencia en otros países del entorno.
- *Convivir es Vivir*, un Programa en evaluación continua: Este Programa considera a la evaluación desde distintos aspectos como un recurso necesario para mejorar: los Planes Internos de Actuación, las actividades de formación, las actividades de ocio y tiempo libre, así como los resultados obtenidos por el programa con diseños propios, ajustados a la realidad y alto grado de fiabilidad.

La organización del centro educativo

El modelo de organización del centro educativo puede ser otro de los principales factores determinantes del deterioro de la convivencia en los centros, ya que estos, como toda organización social, precisan adaptarse a los tiempos y las circunstancias personales y concretas de sus componentes.

En relación con este hecho, cabe formular las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de respuesta existe en nuestros centros cuando surge un conflicto?
 - ¿Dicha respuesta parte de un planteamiento preventivo que estimule la conducta prosocial o por el contrario se suele intervenir de forma improvisada sin unos criterios de actuación previamente establecidos?

La buena enseñanza empieza por crear un ambiente abierto, seguro, estable y confortable. Los incidentes violentos, suelen provocar en muchas escuelas revisiones de las normas, que generalmente terminan con un recrudescimiento y ampliación de las mismas. Implantar mayor cantidad de normas y hacerlas más severas, no implica necesariamente una conducta más responsable por parte de los alumnos. En esta línea de actuación, se trataría de combatir el comportamiento antisocial en el momento en el que se produce el conflicto, pero no estimularía, en modo alguno, un comportamiento prosocial, que claramente se encuentra relacionado con la existencia de un planteamiento preventivo que ahonda su raíz en la propia organización del centro.

Una enseñanza de calidad comienza por comunicar y crear un ambiente adecuado para la adquisición y el desarrollo de una serie de capacidades y actitudes que estimulen una conducta prosocial. La participación del alumnado ha de ser auténtica, activa, asumiendo toda la responsabilidad posible en su proceso de aprendizaje. Cuando los alumnos participan, conocen y viven su centro es mucho más fácil que lo respeten. Para ello debemos enseñarles y educarles a convivir, a trabajar juntos, a aprender a actuar con responsabilidad para con uno mismo, para con los demás y para con su entorno.

El Reglamento de Régimen Interno y las Comisiones de Convivencia, regulan la mayor parte de los conflictos que acontecen en el ámbito escolar. Es constatable que en la mayoría de los casos sólo actúan como “tribunal que juzga”, y además “juzga” los hechos que ya se han producido con lo cual no tienen ninguna función de prevención. En esta misma línea de pensamiento, Casamayor G. (1.998) sintetiza lo expuesto anteriormente de la siguiente manera *“Desgraciadamente, es una perversión denominar “de convivencia” a la mayoría de las comisiones disciplinarias que se han formado en nuestros institutos. Normalmente dependen del consejo escolar pero sólo se reúnen cuando ya se ha producido un conflicto,... y su único objetivo es sancionarlo...”*

Los conflictos son inherentes a las sociedades organizadas, por lo tanto lo ideal es que los grupos sociales admitan la posibilidad de enfrentarse a conflictos que ellos mismos generan. Se trata de crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes, orientados a la resolución inteligente y constructiva de los inevitables conflictos, a través de la creación y puesta en marcha de estrategias de mediación, negociación, resolución de conflictos que surjan del convencimiento de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y de un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro.

La mayoría de los estudios realizados sobre los lugares en los que se producen los conflictos más graves, tales como actos de intimidación y de violencia en sus distintas variables física, psicológica y verbal (“Informe del Defensor del Pueblo”, diciembre de 1999), coinciden en señalar que es en los denominados *“Lugares de nadie”*, es decir, espacios, tiempos y situaciones en las que no existe ningún mecanismo de supervisión o de planificación previa, como tiempos libres en torno al comedor escolar, recreos, cambios de clase, pasillos, aseos, entradas y salidas del centro y algunas actividades extraescolares, cuando y donde se suelen generar situaciones conflictivas de mayor importancia. Por lo tanto, la organización del centro debe tener en cuenta estas situaciones y proponer los medios preventivos acordes con sus necesidades. Esto es algo que no se debe improvisar o confiar a la suerte.

En síntesis, en general cuando surge un conflicto en un centro, se suele recurrir a las instancias tales como el R.R.I. o la Comisión de Convivencia, pero en la mayoría de las ocasiones se actúa de forma aislada y, en consecuencia, se pierde la perspectiva global de organización del centro, con lo cual las actuaciones que se derivan de las mismas, en el mejor de los casos solo supondrán un apaciguamiento momentáneo del conflicto a corto plazo, pero que con toda seguridad volverá a resurgir con mayor fuerza y gravedad.

Por lo tanto, se hace indispensable avanzar hacia una metodología globalizadora y ecológica.

- Una metodología global y ecológica

El problema del deterioro de la convivencia en los centros educativos no es un hecho aislado, por lo tanto su tratamiento no se puede realizar de forma parcial, sino desde un enfoque globalizador, cuya asunción supone un cambio de modelo para las instituciones educativas, con las siguientes connotaciones:

- Asumir el desarrollo del ser humano desde un enfoque integrador de toda su complejidad, tratando a la persona en su conjunto y no los síntomas aislados.
- Tener presente el papel activo de todos los estamentos de la comunidad educativa, incluyendo a los alumnos, no como meros receptores, sino como observadores y gestores activos de su proceso de formación.
- Integrar al alumno, desde una perspectiva ecológica, en el contexto social, como parte constitutiva de su desarrollo.

La aplicación de este modelo, supone un compromiso en la "ecología de la vida del estudiante". El desarrollo normal o patológico es fruto de una interacción entre individuo y entorno que incluye el reconocimiento y la cooperación entre el individuo, el sistema escolar y el entorno. En esta línea, y por regla general, la escuela como cualquier otra comunidad, tiende a ser estática y conservadora, resultándole más fácil proyectar sus problemas sobre determinadas variables relacionadas con los sujetos, que realizar un análisis y un cambio en la dinámica de la institución. Destacan como relevantes para esta transformación, una serie de principios que implican un compromiso de interacción y colaboración en los agentes educativos:

- La intervención ha de ser directa y debe incluir actividades que repercutan directamente sobre los alumnos: modificar estructuras, cambiar estilos de dirección, intervenir curricularmente, etc.
- Se debe hacer un estudio de las condiciones medioambientales que rodean al alumno para en una u otra dirección, reforzarlas o modificarlas.
- Es conveniente realizar un análisis sobre la discrepancia entre los valores del alumnado y los de la escuela.

La intervención desde una perspectiva global y ecológica, debe ser así, participativa y, ha de contar con los recursos tanto de la institución escolar como con los de su comunidad y entorno social. Siguiendo este enfoque interdisciplinar e interactivo, gran parte de los problemas pueden resolverse mejor a través de la mediación de personas (alumnado, profesorado, familias) y recursos ordinarios de las instituciones. Frente a la idea del alumno como único "*cliente*", desde una dimensión globalizadora, se considera clientes a tanto a los propios agentes educativos, como a los recursos materiales y metodológicos con los que cuenta la propia institución educativa. No puede concebirse un proceso de enseñanza que no esté en función del desarrollo global del alumnado, considerando cada problema como un sistema en el que interactúan la situación, el sujeto y el proceso educativo.

Como resumen, recalcar que desde nuestra propuesta de modelo integrador y ecológico, la prevención y la intervención en el sistema educativo debe dirigirse no solamente a la institución educativa sino también al ámbito familiar y sociocultural.

Si tenemos en cuenta todo lo expuesto con anterioridad, podemos llegar a establecer una serie de factores que positiva y negativamente determinan la calidad de la convivencia en nuestros centros educativos y, que sirven para que cada escuela identifique esos factores y evalúe el peso de los mismos en la convivencia del centro. Al final, la escuela que busca la calidad de la convivencia será aquella que, habiendo identificado los factores que la deterioran, trabaja con los factores que le aportan calidad.

2. ¿Cómo elaborar un proyecto de convivencia para intervenir en la resolución de conflictos?

2.1 Primera fase: Diagnóstico del centro

El punto de partida para realizar un proyecto de mejora de la convivencia en el contexto de la organización del centro educativo, es sin lugar a dudas, el diagnóstico del mismo en cuanto a los principales problemas y necesidades que sean susceptibles de ser detectadas a través de diversos métodos e instrumentos, tales como:

- Campañas de sensibilización e información
- Encuestas y cuestionarios dirigidos al alumnado
- Encuestas y cuestionarios dirigidos al profesorado.
- Encuestas y cuestionarios dirigidos a las familias
- Sesiones de trabajo del colectivo de profesores
- Sesiones de trabajo del colectivo de alumnos (delegados, subdelegados, miembros de la Asociación de alumnos, etc).
- Sesiones del trabajo del colectivo de familias (padres y madres de la AMPA del centro)
- Creación de una comisión mixta, coordinadora del proyecto, de cuya composición forme parte una representación significativa del profesorado, el alumnado y las familias.

Para la detección de necesidades, se propone a modo de modelo orientativo, el siguiente esquema, que recoge las principales variables a tener en cuenta a la hora de realizar el análisis.

Ámbito	Variables fundamentales	Variables secundarias	Situación en el centro	Objetivos de mejora
Actuaciones curriculares	Proyectos curriculares Actitudes, valores y normas Aprendizaje y motivación Acción tutorial	Objetivos y contenidos Estrategias Métodos de evaluación Espacios y tiempos		
Organización del centro	Participación y coordinación	Coor.dinación Equipo grupo-clase Consenso ante las normas de convivencia Respuesta ante conflictos		
	Normativa de convivencia	Reglamentación de la convivencia: R.R.I. y Comisión de convivencia Proceso en el establecimiento de normas Conocimiento, aceptación y cumplimiento de normas		
	Plan de actividades de ocio y tiempo libre	Oferta de actividades Participación de la comunidad educativa Relación con el entorno		
	Relaciones interpersonales	“clima” de la comunidad escolar Nivel de conflictividad y tipos de conflictos Actividades y espacios para la convivencia		
Entorno y comunidad	Conocimiento e inserción en el entorno Participación familias	Plan de actividades Recursos externos Vías de colaboración		

2.2 Segunda fase: La elaboración del Proyecto de Convivencia

- *Tres pilares básicos sobre los que construir*

Una vez que se haya producido la detección de problemas y necesidades, la siguiente fase supone la elaboración de un Proyecto para la mejora de la convivencia, que ha de ser concreto, realista y deberá partir del análisis de la situación real del centro proponiendo líneas de actuación en uno o varios de los siguientes ámbitos o pilares sobre los que construir una buena relación de convivencia:

- *Desarrollo curricular*
- *Organización y participación en el centro*
- *Relación con la familia y con la comunidad*
- *Desarrollo Curricular*

Se incluye aquí tanto lo relacionado con las áreas curriculares como con el plan de acción tutorial.

- Educación en valores y temas transversales: Metodología y evaluación, integración en el Proyecto Curricular de Etapa y en las programaciones de área y en los materiales curriculares.
- Metodología de trabajo cooperativo y aprendizaje entre iguales.
- Metodología y técnicas para el desarrollo de capacidades sociopersonales, comunicación interpersonal, habilidades sociales, toma de decisiones, asertividad, autoconcepto, autoestima.
- Metodología y técnicas de estudio y resolución de conflictos de forma no violenta.

- Manejo de problemas de conducta que se plantean en el aula, tanto en el ámbito grupal como individual.
- Dinámica de grupos.
- Técnicas de relajación con el alumnado para crear un clima adecuado en el aula.
- *Organización y participación*
 - Estrategias para fomentar la participación y la responsabilidad del alumnado en la toma de decisiones, en relación con el desarrollo de la convivencia. Utilización de los espacios y las estructuras de participación ya existentes y de otras estrategias posibles: la mediación, los voluntarios, los ayudantes, la asamblea.
 - Técnicas de desarrollo de capacidades interpersonales del profesorado para la mejora del clima de convivencia en el centro.
 - Integración en los documentos oficiales del centro (PEC, PCE, Programaciones de Área y Programaciones Generales Anuales) de los acuerdos adoptados en relación con la convivencia.
 - Educación intercultural, solidaridad, tolerancia frente al racismo y la xenofobia.
 - El Reglamento de Régimen Interior como marco educativo para el desarrollo de la convivencia y no como elemento sancionador.
 - Los recreos y el comedor; las actividades extraescolares y complementarias como “espacios educativos y de convivencia”.
 - El cuidado del entorno físico del centro, (en los aspectos estéticos de seguridad, higiene y salud), como un factor favorecedor del bienestar del alumnado, el profesorado y el personal no docente, y por lo tanto de la convivencia.
 - Elaboración de planes de acogida a nuevos miembros de la Comunidad Educativa (familias, alumnado y profesorado)
- *Familia y entorno*
 - Vías de colaboración de las diferentes instituciones y profesionales en el desarrollo de la convivencia, tanto en el centro como en su entorno próximo.
 - Recursos externos al centro: conocimiento, acceso, coordinación con los existentes en la zona.
 - El papel de las familias. Estrategias y espacios de coordinación y cooperación.
 - Conocimiento e intercambio de experiencias con otros centros que hayan trabajado ya o estén trabajando en la mejora de la convivencia.
 - Entrevista individual del tutor/a con padre/madre.
 - Gestión de las reuniones del tutor con el grupo de padres y madres.

3. Aspectos sobre los que debería incidir el Proyecto de Convivencia

1.- Estrategias de implicación de la comunidad educativa en el Plan.

Un aspecto fundamental del Plan será la incorporación del alumnado y de sus familias, en el desarrollo del mismo; fundamentalmente en la detección de necesidades, valoración de sus opiniones y propuestas sobre el Programa de Desarrollo de la Convivencia. De esta manera serían partícipes y responsables, y no sólo meros destinatarios de la intervención del profesorado.

2.- Actuaciones curriculares

Se trata de introducir aquellas modificaciones en los Proyectos Curriculares que faciliten y desarrollen los aspectos relacionados con la educación para la convivencia. No sería necesario crear nuevos documentos ni siquiera llevar a cabo grandes modificaciones en los ya existentes, sino adecuar los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas y de evaluación, a los fines que el centro se plantee, a partir de su Plan de Actuación.

En este sentido se favorecerá, desde las diferentes áreas, el trabajo sobre los temas transversales teniendo en cuenta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación, la importancia de los contenidos relacionados con actitudes, valores y normas.

3.- Actividades Extraescolares y Complementarias (P.A.E.Y.C:)

Estas actividades deberán estar orientadas hacia los objetivos de convivencia que se planteen en el Plan de Actuación y, es aconsejable planificar una serie de actividades alternativas para desarrollar en los espacios de ocio y tiempo libre, tales como los recreos y momentos en torno al horario de comedor, lugares que están sufriendo una metamorfosis negativa, pasando de ser espacios lúdicos, para transformarse en situaciones generadoras de conflictos.

Es importante conocer la oferta de las actividades extraescolares y complementarias de que dispone el entorno del centro, para realizar una buena gestión de las mismas que repercuta positivamente en el proyecto de convivencia.

4.- *Actualización del Reglamento de Régimen Interno.*

El establecimiento de normas.

Un aspecto importante del Plan Interno de Actuación ha de ser la revisión o elaboración, en su caso, del R.R.I con el fin de:

1. Acordar los objetivos y valores prioritarios para la convivencia dentro del centro.
2. Consensuar una serie de normas de convivencia en razón de los objetivos.
3. Establecer mecanismos de revisión de la organización de actividades en tiempos no lectivos.
4. Especificar un plan de acción positiva para facilitar la puesta en práctica de las normas y las acciones a tener en cuenta ante los conflictos. En el caso de que sea necesario aplicar sanciones, posibilitar que sean recuperadoras y educativas

No hay que olvidar que el R.R.I no se refiere solamente al régimen de convivencia, sino que en él deben incluirse también todas las normas de comunicación y funcionamiento del centro. Pero dada la importancia de este documento, trataré de ceñirme aquí a lo concerniente a la creación y aplicación de la norma, haciendo alusión a los diferentes enfoques en el establecimiento de la misma.

Existen cuatro actitudes diferentes a la hora de establecer normas, que a su vez conducen a dos opciones principales:

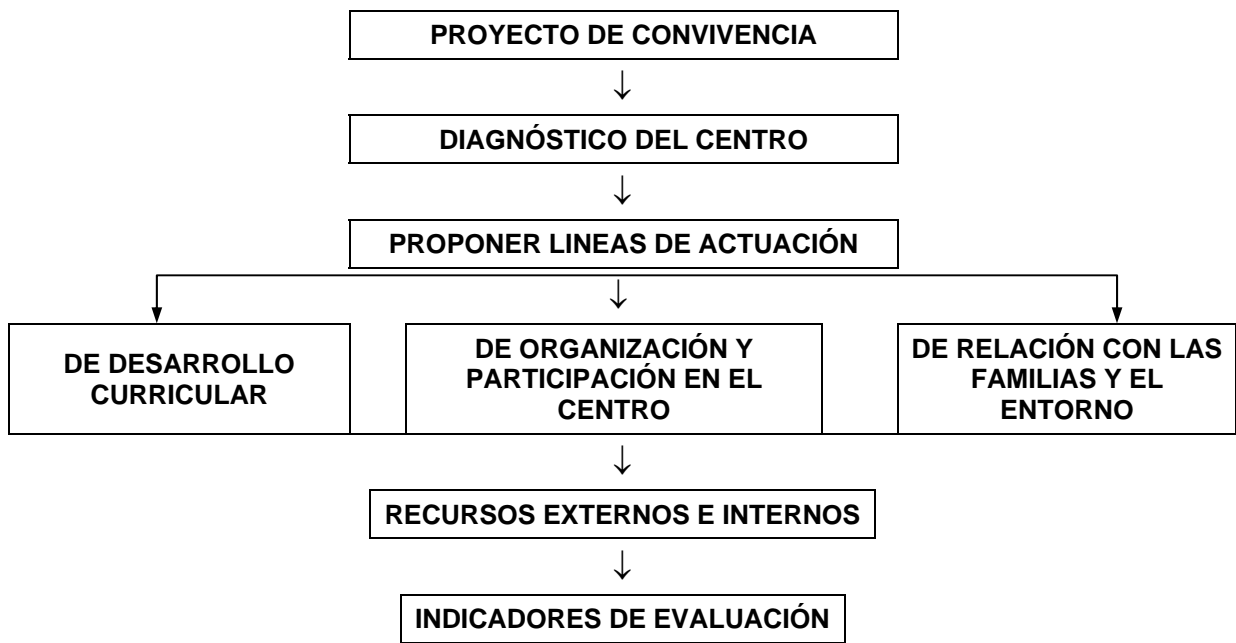
- *Normativa implícita /explícita*
- *Direccionalidad en el establecimiento y control de la norma: de arriba hacia abajo/de abajo hacia arriba.*

La opción entre la regulación desde arriba o el enfoque desde abajo, supone el hacer frente al comportamiento antisocial o, por el contrario, fomentar el comportamiento prosocial. La primera estrategia, es la más fácil, ya que solo exige la elaboración de los objetivos a seguir y su materialización por escrito en forma de norma. Se trata de una estructura muy impuesta por unos pocos que dictan lo que deben hacer otros muchos y que suele tender a la aparición de un excesivo número de normas. El surgimiento de fenómenos conflictivos en los centros educativos, suele producir revisiones de la normativa existente que generalmente conducen al endurecimiento de las reglas establecidas y a su vez, a la ampliación de las mismas. Pero combatir el comportamiento antisocial no estimula un comportamiento prosocial, si bien es verdad, que esta primera opción supone la adopción de medidas de intervención ante el conflicto que con probabilidad tendrán éxito a corto plazo, también lo es, que si queremos fomentar el papel activo del alumnado en la elaboración y aplicación de la norma, adoptando la dirección colaborativa desde abajo hacia arriba, fomentaremos una conducta prosocial desde un enfoque preventivo ante la posible aparición de conflictos futuros, pero cuyos resultados serán analizables a largo plazo y cuya aplicación supondrá mayores costes y esfuerzos.

No es fácil el paso rápido desde una estructura impuesta totalmente a otra que parte de la cooperación y el consenso, por lo que se aconseja mantener un periodo de transición en el que coexistan las ventajas de ambas.

5.- Evaluación

Se debe incluir un diseño de evaluación a lo largo de todo el proceso, con indicadores que sean fácilmente identificables y evaluables. La evaluación deberá servir para orientar a la comunidad educativa en futuras acciones.



Índice

1. **Introducción**
2. **Drogodependencia y maltrato infantil**
3. **La prevención de drogodependencias en la escuela**
4. **La Agencia Antidroga y sus propuestas de prevención en el ámbito escolar**
5. **Descripción de los Programas de ámbito escolar para el cursos 2002 / 2003**
6. **Programas de formación en prevención de drogodependencias en el ámbito escolar**

Introducción

Compartimos la sensibilidad de las Instituciones responsables directas de la atención a la infancia cuando plantean que los problemas sociales y de salud que afectan a los menores no pueden ser fragmentados ni descontextualizados de su medio, lo que hace imprescindible una coordinación de todas las instituciones implicadas que permita abordar las situaciones con una visión globalizadora.

Un punto en común de los dos problemas que nos ocupan es la complejidad y la imposibilidad de explicar y abarcar todos los componentes que conforman el problema desde una única disciplina. De aquí la necesidad de trabajar coordinadamente desde los distintos ámbitos de una manera global e integradora

Estas líneas pretenden contribuir a esta visión integradora poniendo todos aquellos elementos potenciadores de factores de protección de los programas de prevención de drogodependencias al servicio de aquellos menores que se encuentran en una posición muy vulnerable frente a situaciones violentas, agresivas, negligentes o de abandono como consecuencia de algún tipo de maltrato infantil.

Drogodependencia y maltrato infantil.

Es cierto que dada la complejidad y la interrelación de factores, no se puede establecer una relación causa-efecto entre el problema del maltrato infantil y los problemas relacionados con el abuso de drogas aunque conocemos estudios que demuestran su vinculación:

Un trabajo publicado en el "Journal American Academic Child and Adolescent Psychiatry" en octubre de 1996, concluyó su investigación sobre casos de agresores violentos diciendo que la prevalencia de problemas psiquiátricos y familiares durante la niñez era alta en todos los casos estudiados. El 57,5 % de los individuos experimentó el abuso físico . El 71% del grupo consume actualmente drogas mientras que la mayoría del grupo es alcoholdependiente.

En mayo de 1997, en el "Journal American Medical Association", en un artículo denominado justamente "Características clínicas de mujeres con una historia de abuso durante su niñez: heridas sin curar", se concluyó que tanto el abuso sexual o físico durante la niñez está asociado con problemas de salud en el adulto incluyendo síntomas físicos, problemas psicológicos y abuso de drogas.

Un artículo publicado en "Child Abuse and Neglect" en noviembre de 1998 dice, en los resultados de su investigación, que toda forma de abuso es un factor de riesgo para una conducta distorsionada. El mismo llega a las siguientes conclusiones: el abuso físico durante la infancia es un factor de riesgo para la alcoholdependencia, así como también para la violencia familiar, independientemente de los efectos del alcoholismo.

Igualmente en las investigaciones realizadas en torno al estudio y detección de los factores de riesgo asociados al consumo de drogas aparecen las situaciones de abuso físico, sexual o psicológico como factor que incrementa la probabilidad del abuso de drogas:

Una de las revisiones que han tenido más influencia, la de Clayton (1992), enumeraba de forma genérica los siguientes factores de riesgo para el consumo abusivo de drogas: tener problemas económicos, ser hijos de padres con problemas de abuso de drogas, ser víctimas de

abuso físico, sexual o psicológico, ser jóvenes sin hogar, ser jóvenes que abandonan la escuela, jóvenes embarazadas, jóvenes implicados en actos delictivos y/o violentos, jóvenes con problemas de salud mental, jóvenes que han intentado cometer suicidio. Así mismo, en una revisión de Hawkins et al. (1992) y Peterson et al (1992) clasificaron los factores de riesgo de modo semejante a Clayton.

La investigación etiológica del consumo de drogas ha ayudado al mejor diseño de programas preventivos y sobre todo a consensuar una serie de factores de riesgo y de protección para el consumo de drogas, pero como acabamos de ver, también para otras conductas, especialmente las delictivas que se asocian con el consumo de drogas. Gracias a ello podemos poner todos nuestros conocimientos para debilitar los factores de riesgo e incrementar los factores de protección.

La prevención tanto del maltrato infantil como del consumo abusivo de drogas es algo indispensable para evitar que ambos fenómenos, de indudable complejidad, se conviertan en un problema social de mayores dimensiones.

La prevención de drogodependencias en la escuela

No cabe duda que potenciar actuaciones de carácter preventivo y de detección precoz constituye una de los avances principales tanto en los casos de riesgo social o maltrato infantil como en los de consumos abusivos de drogas.

Como señala Becoña (1999), en el caso de la prevención de drogodependencias, la clave del éxito en el desarrollo de los programas preventivos está en la comprensión de los procesos que facilitan o impiden el comienzo de estos comportamientos. El estudio de los factores de riesgo y de protección se ha convertido en elemento básico de los modelos teórico que guían cualquier intervención en prevención de drogodependencias.

Los factores de riesgo y protección hay que entenderlos como el conjunto de variables que aumentan o reducen la probabilidad de que se produzcan problemas en relación al abuso de drogas.

Actualmente tenemos un conocimiento exhaustivo de los factores de riesgo y de protección, pero también sabemos que unos y otros no son factores causales sino probabilísticos del consumo abusivo de drogas, y que éste depende de la combinación de diferentes factores según los casos, la situación y el entorno en que se den. Algunos aspectos a tener en cuenta en este sentido son (Moncada 1997):

- Los factores de riesgo y protección han sido clasificados en la literatura en: a) factores del individuo y sus relaciones con el entorno (intrapersonales e interpersonales) y b) factores ambientales o del contexto.
- A mayor concentración de factores mayor será el riesgo o la protección.
- Los estudios muestran que a medida que el sujeto pasa a fases más intensas o más problemáticas de consumo, se produce una agudización de los factores de riesgo.
- Algunos factores de riesgo tienen una influencia constante a lo largo del desarrollo, mientras que otros agudizan su impacto en determinadas edades. Ej: la presión de grupo.
- Algunos factores son más remotos; son causas relativamente indirectas de la conducta, aunque no por ello son menos importantes, sino que su efecto está mediado por otros que son más próximos. Estos son altamente predictivos, pero no explican las raíces del problema a largo plazo.
- Se han encontrado factores de riesgo y protección comunes a gran cantidad de conductas problemáticas o desadaptadas, tales como los embarazos no deseados, el fracaso escolar, la violencia, delincuencia juvenil. Algunas de estas conductas predicen además el uso problemático de drogas.

Por último señalar (Becoña. 1999) que los programas preventivos deben conseguir un desarrollo adecuado de la persona en el sentido "integral". Por ello, la escuela cumple un papel esencial en ello, después de la familia y del resto del sistema social. Dentro de la escuela, los programas de educación para la salud, entre los que se incluye el tema de drogas, lo que pretende es formar a la persona en valores, actitudes y conductas de salud. En ocasiones también

deben realizarse programas más intensivos o incluso programas específicos para grupos de alto riesgo, ya que hoy podemos identificar, tanto por estudios epidemiológicos como psicosociales a aquellos colectivos, grupos o personas vulnerables al consumo de drogas. En estos casos los programas de drogas, deben complementarse con otras acciones necesarias para conseguir un buen efecto preventivo: mejora del clima familiar, incremento de las oportunidades y recursos económicos, participación social, acceso a servicios....

La Agencia antidroga y sus propuestas de prevención en el ámbito escolar.

La Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid, a través de su Servicio de Prevención, propone la prevención escolar de drogodependencias en centros educativos del territorio autonómico, mediante la oferta diversificada de programas específicos de prevención de drogodependencias adecuados a las diferentes etapas educativas que incluyen a la población infanto-juvenil de nuestra comunidad.

Este *Plan Global de Intervención* se ampara en lo establecido en la Orden 607/2001, de 12 de septiembre, de las Consejerías de Sanidad y Educación, por la que se define el marco global de actuación a desarrollar en materia de Promoción y Educación para la Salud en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Son dos las FINALIDADES de este plan:

1. Generar una conciencia progresiva sobre la importancia y necesidad de promover y educar para la salud en la comunidad educativa concebida ésta como el conjunto interactivo de alumnos, profesores, padres y madres y otros agentes próximos a la institución escolar a través de la información-formación-intervención.
2. Extender la prevención de drogodependencias a los centros educativos no universitarios de la comunidad autónoma, a través de programas específicos que potencien los factores de protección y disminuyan los factores de riesgo, y contribuir así a la maduración psicoafectiva y a la adquisición de hábitos saludables en la población infanto-juvenil escolarizada.

Los principios rectores de esta propuesta quedan perfectamente definidos en la *Ley 5/2002, de 27 de junio, sobre Drogodependencias y otros trastornos adictivos*, y que relacionamos a continuación:

- Informar adecuada y oportunamente a la población sobre las sustancias que puedan generar dependencia, sus características y consecuencias del abuso de las mismas de forma veraz y científicamente contrastada.
- Educar para la salud, potenciando hábitos saludables frente a las actitudes favorecedoras del consumo de drogas, al objeto de conseguir una "cultura de la salud" que incluya el rechazo a las drogas.
- Formar profesionales que actúen en el campo de la prevención de drogodependencias y otros trastornos adictivos.
- Promocionar factores de protección que incrementen valores preventivos respecto a las drogas y modifiquen las condiciones sociales y los factores de riesgo que puedan favorecer el consumo de drogas.
- Modificar las percepciones, actitudes y comportamientos de la población respecto a las drogodependencias y otros trastornos adictivos generando una conciencia social solidaria y participativa frente a este problema.
- Promover de forma prioritaria acciones preventivas dirigidas a la población infantil, adolescente y de especial riesgo en la Comunidad de Madrid.
- Potenciar la implantación y desarrollo de programas de prevención comunitaria, educativa, familiar y laboral necesarios para que las políticas de prevención de las drogodependencias sean efectivas.
- Fomentar alternativas de ocio y tiempo libre que conlleven la reducción de la atracción social sobre las drogas, así como las demandas de las mismas.

OBJETIVOS GENERALES:

1. Evitar y reducir el consumo de drogas legales e ilegales en la población infanto-juvenil escolarizada del territorio autonómico.

2. Retrasar la edad de inicio en el consumo de drogas legales e ilegales y la aparición de otros trastornos adictivos en la población adolescente y juvenil escolarizada del territorio autonómico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Implantar programas de prevención temprana del consumo de drogas que potencian los factores de protección en las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria.
- Implantación programas de formación en prevención de drogas dirigidos a los alumnos y profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Enseñanza Post-obligatoria para evitar y reducir el consumo y abuso de drogas.
- Incrementar el nivel de información sobre las drogas legales e ilegales, sus efectos y consecuencias entre los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Enseñanza Post-obligatoria y todos los colectivos integrantes de la comunidad educativa.
- Potenciar la participación de los alumnos de todas las etapas educativas en actividades y talleres de ocio y tiempo libre orientadas a generar estilos de vida saludable y de diversión alternativos a los asociados al consumo de drogas.
- Impulsar la participación municipal y la corresponsabilidad social en la prevención de drogas en el ámbito escolar del conjunto de los Ayuntamientos de la Comunidad de Madrid.
- Formar a los padres y madres de los alumnos escolarizados para que puedan actuar como agentes preventivos en el medio familiar.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN:

- Aplicación de programas de prevención en el ámbito escolar dirigidos a todas las etapas educativas basados en la utilización de materiales y en la formación del colectivo de alumnos, profesores, padres y madres y mediadores sociales.
- Divulgación de materiales de información preventiva dirigidos a alumnos y profesores.
- Organización de actividades extraescolares y talleres de ocio y tiempo libre dirigidos a alumnos de centros educativos.

Descripción de los Programas de ámbito escolar para el Curso 2002/2003

Programa “En la huerta con mis amigos”

Es un programa educativo de prevención temprana del consumo de drogas, dirigido a potenciar algunos factores de protección y orientado a contribuir a la maduración psicoafectiva, la adquisición de hábitos saludables y al inicio de un trabajo preventivo sobre el abuso de drogas.

Está dirigido a niños de 5 a 10 años de edad desde el último curso de Educación Infantil hasta 4º de Educación Primaria.

El concepto de prevención utilizado en este programa se basa en dos premisas:

- ◆ Los niños que aprenden a pensar por sí mismos y a actuar de manera independiente, tienen más probabilidades, en la adolescencia, de resistir a la presión de grupo.
- ◆ Los niños que aprenden a estimarse, a conocerse y a tener buenas relaciones sociales, tienen menos probabilidades, en el futuro, de consumir drogas.

La aplicación del programa la lleva a cabo el profesorado de las aulas que realizan el programa con la ayuda de los materiales didácticos y el apoyo técnico procurado por los técnicos de prevención municipales.

Consta de varios materiales:

- Libro de cuentos.
- Guía para Educadores.
- Juego de Láminas.
- Guía para padres y madres.

Este programa es aplicado por el profesorado en el aula.

Requiere un entrenamiento mínimo para la implantación del mismo que será llevado a cabo por parte de los técnicos de prevención municipales o de técnicos del servicio de Prevención de la Agencia Antidroga, mediante seminarios de formación con una duración flexible de dos a cuatro horas, adaptándose en cada caso a las necesidades de los profesores destinatarios.

Programa “Prevenir en colección”

Es un Programa de Prevención Primaria Escolar y Comunitaria dirigido a escolares de Enseñanza Primaria de edades comprendidas entre 8 y 11 años , enmarcado en el ámbito de la educación para la Salud y cuya finalidad última es prevenir el consumo y abuso de drogas.

Objetivos:

- ✓ Fomentar la adquisición de actitudes y hábitos de vida saludables en la población infantil.
- ✓ Potenciar los factores de protección frente al consumo y abuso de drogas en edades tempranas.
- ✓ Potenciar el conocimiento de los recursos comunitarios y el acercamiento a ellos como estrategia preventiva.

El programa emplea como soporte un material lúdico consistente en un álbum y una colección de 41 cromos en los que se abordan los siguientes contenidos:

- Hábitos de higiene.
- Hábitos de Alimentación.
- Actitudes ante el consumo de alcohol y otras drogas.
- Problemas escolares.
- Ocio y tiempo libre.
- Diálogo y comunicación familiar.
- Asertividad personal.

Metodología. Consta de dos etapas:

- La primera corresponde a la realización de la colección de cromos por parte de los alumnos bajo la dirección del profesor, quién puede ir introduciendo los temas que se presentan en el material para posteriormente profundizar en ellos.
- La segunda comienza después de haber sido completado el álbum, quedando éste como material de referencia para emplearlo a lo largo del curso cada vez que se traten temas de educación para la salud.
- Mediante la guía de aplicación del programa el profesor puede realizar actividades complementarias a la realización de la colección.

Este programa es aplicado por el profesorado en el aula.

Requiere un entrenamiento mínimo para la implantación del mismo que será llevado a cabo por parte de los técnicos de prevención municipales o de técnicos del servicio de Prevención de la Agencia Antidroga, mediante seminarios de formación con una duración flexible de dos a cuatro horas, adaptándose en cada caso a las necesidades de los profesores destinatarios.

Programa “Cine y educación en valores”

Está dirigido a los alumnos de 3º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria y a todos los cursos comprendidos en la Enseñanza Secundaria Post-obligatoria.

Objetivos:

- ✓ Aprovechar la temática y contenidos de las películas proyectadas para formar al alumnado en valores, actitudes y habilidades sociales, como factores de protección frente al consumo de drogas.
- ✓ Promover la afición por el cine como utilización positiva del tiempo libre y como medio de formación y enriquecimiento cultural.
- ✓ Favorecer el desarrollo de la responsabilidad, las relaciones interpersonales y familiares adecuadas y los estilos de vida saludables en la población destinataria.

Metodología:

Consiste en el visionado por parte de los alumnos ,en salas de cine comercial, de 4 películas seleccionadas y que abordan diversos bloques temáticos como son: las relaciones interpersonales, las relaciones familiares, la responsabilidad, los estilos de vida saludables y la presión de grupo, asociados a la prevención del consumo y abuso de drogas.

Se realizan actividades antes y después del visionado de las películas a través de materiales didácticos bajo la dirección de los profesores responsables de los grupos de alumnos que participan en el programa. Los profesores reciben una formación previa al desarrollo del programa así como seguimiento y apoyo técnico a lo largo de la realización del mismo.

Para la implantación de este programa por parte del profesorado en el aula, la entidad adjudicataria de la puesta en marcha del mismo se encarga de impartir seminarios de formación con una duración variable de cuatro a seis horas, ajustándose a las necesidades de los profesores destinatarios.

Programa “Formación de adolescentes y jóvenes en prevención del consumo de alcohol”

Está dirigido a los alumnos escolarizados en centros educativos de la Comunidad de Madrid en las etapas de E.P.O., E.S.O. y enseñanza post-obligatoria.

Objetivos generales:

- ✓ Dotar de información a la población destinataria sobre drogas y riesgos derivados del uso y abuso.
- ✓ Describir tipos de consumo, consecuencias...
- ✓ Describir factores de riesgo.
- ✓ Aplicar estrategias de resistencia a oferta de drogas y presión del grupo.
- ✓ Aplicar estrategias de resolución de problemas y toma de decisiones adecuadas.
- ✓ Desarrollar conductas sociales.
- ✓ Planificar su tiempo libre.
- ✓ Describir recursos de prevención y asistencia ante las drogodependencias.

Metodología:

Se basa en la intervención directa con alumnos de 2º ciclo de EPO, ESO y Enseñanza Post-obligatoria a través de cursos de formación de 6 horas de duración ,impartidos por formadores externos expertos en prevención ,en horario lectivo y previo acuerdo con el centro educativo y profesores responsables de los grupos de alumnos que reciban la formación.

Los profesores de las aulas participantes pueden estar presentes en el aula en las sesiones formativas.

Dado que este programa está basado en la intervención directa con los alumnos realizada por formadores externos, no requiere formación específica dirigida al profesorado, aunque es recomendable su presencia durante las sesiones El programa incluye un material de apoyo dirigido al profesorado.

Programa de Alta Cobertura “Prevenir para vivir”

El programa de alta cobertura consiste en un conjunto de propuestas de actuaciones perfectamente definidas y seleccionadas de tal manera que su aplicación sea sencilla, motivadora y que contribuya a facilitar el trabajo del educador.

Estas actuaciones se materializan en un conjunto de materiales específicos para cada etapa, ciclo y curso escolar desde los 6 a los 16 años. El profesor los aplicará con distinto nivel de profundización dependiendo de su tiempo disponible.

Destinatarios:

Alumnos y alumnas de EPO y de ESO, profesorado y padres y madres.

Objetivos generales:

- ✓ Reducir el consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales.
- ✓ Retrasar la edad de inicio del consumo de tabaco, alcohol y drogas ilegales.

Objetivos específicos:

- En el ámbito del desarrollo de la afectividad:	- Aumentar la autoestima de los alumnos - Aumentar la capacidad de empatía - Aumentar al autoexpresión emocional
- En el ámbito del desarrollo intelectual:	- Desarrollar actitudes positivas hacia el mantenimiento de la salud. - Aumentar el autocontrol - Mejorar las habilidades de toma de decisiones - Reducir las actitudes positivas hacia el consumo de drogas.
- En el ámbito del desarrollo social:	- Mejorar las habilidades para la interacción social - Mejorar las habilidades de oposición - Mejorar las habilidades de autoafirmación

Metodología:

La mecánica del programa consiste en que una vez difundida y dada a conocer la filosofía del programa, el profesorado pueda de forma autónoma aplicar el programa con sus alumnos y que estos participen activamente en el programa de prevención. Para ello el profesorado y los alumnos contarán con un material.

El profesorado podrá trabajar con los padres de los alumnos la prevención de drogodependencias apoyándose en un sencillo material. Y a su vez los padres podrán participar en las actividades de prevención de sus hijos, que se diseñarán para realizar en el hogar.

Si el profesorado lo desea, podrá participar en función de sus posibilidades en reuniones de presentación (2 horas), seminarios (8 horas) y/o cursos de formación (20 horas)

Materiales. El programa cuenta con los siguientes materiales para:

Población general	Folleto de presentación.
Profesorado	- Guía didáctica del programa - Cuaderno de actividades de todos y cada uno de los cursos y ciclos de EPO y ESO. - Cuaderno de trabajo con padres
Alumnos/as	- Fichas de actividades de curso y ciclo de EPO y ESO
Padres y madres	- Folleto informativo de prevención en el ámbito familiar.

Programas de Formación en Prevención de Drogodependencias en el Ámbito Escolar

Programa de formación sobre prevención de las drogodependencias dirigido a familias

Está dirigido a los padres y madres residentes en la Comunidad de Madrid.

Objetivos Generales:

- ✓ Sensibilizar, proporcionar criterios y favorecer la implicación y colaboración de las familias en Prevención de Drogas.
- ✓ Favorecer el conocimiento de los recursos inespecíficos y específicos de atención a drogodependencias y en especial asociables a prevención.
- ✓ Proponer recursos metodológicos y conceptuales para la actuación de prevención en familia.

Objetivos Específicos:

- Enmarcar la prevención de los problemas de drogas desde el marco de la Educación para la Salud.
- Delimitar de forma clara y sencilla qué factores de riesgo son los que pueden propiciar el consumo de drogas.

- Informar sobre lo que son las drogas, tipos y efectos de manera objetiva.
- Analizar los factores de protección y cómo potenciarlos en el ámbito familiar.
- Conocer los factores de protección en los hijos pequeños y estudiar las estrategias a utilizar para potenciarlos.
- Conocer los factores de protección en los hijos adolescentes y estudiar las estrategias a utilizar para potenciarlos.
- Dar a conocer las formas y modos de participar en la escuela como ámbito de Prevención del consumo de drogas.
- Dotar a los padres y madres de estrategias de intervención cuando existen problemas de drogas dentro del entorno familiar.

Estructura y organización de los cursos:

Los cursos de 20 horas de duración estarán estructurados en 10 sesiones de 2 horas cada una.

Para las tareas de difusión y de organización del programa de formación se elaborará un folleto de difusión que resuma la oferta formativa y una guía didáctica en la que se expresen objetivos, metodología, actividades, tiempos y recursos empleados en cada una de las sesiones del curso.

Cada uno de los cursos tendrá un número de alumnos de aproximadamente 25 alumnos, con un mínimo de 15 y un máximo de 30.

La planificación de los mismos se hará a través de reuniones de coordinación con Servicio de Prevención de la Agencia Antidroga.

La organización de los cursos se llevará a cabo a través de reuniones de coordinación con el equipo docente.

Objetivos y contenidos de la formación:

El Programa de formación en Prevención del consumo de drogas en el ámbito familiar consta de diez bloques temáticos que se desarrollarán en diez sesiones:

- El fenómeno del consumo de drogas
- Qué es la prevención del consumo de drogas
- Prevención del consumo de drogas en el ámbito familiar
- Información básica sobre drogas
- Elementos básicos para una buena prevención familiar
- Intervención familiar con hijos de 0 a 12 años
- Intervención familiar con hijos de 13 a 17 años (I y II)
- Prevención, familia y escuela
- La familia ante los problemas de drogas

Metodología:

El Programa se desarrolla a través de diez sesiones presenciales tutorizadas por un formador. Cada una de las sesiones está diseñada desde un criterio participativo y práctico, con la finalidad de promover en los padres y madres la puesta en marcha de estrategias preventivas.

Después de cada una de las sesiones, los participantes realizan ejercicios con el fin de favorecer la puesta en marcha de las habilidades aprendidas.

El formador cuenta con una formación previa que le facilita el desarrollo del Programa de una manera adecuada.

Materiales de apoyo:

En el curso de formación en Prevención del consumo de drogas en el ámbito familiar se facilitará a los padres y madres participantes:

Un Manual para el padre o la madre con: contenidos teóricos, ejercicios y cuestionarios de evaluación.

A su vez, los formadores contarán con el siguiente material de apoyo:

1. Un Manual para el Animador con: información complementaria, estructura metodológica para cada una de las sesiones, fichas de seguimiento y cuestionarios de evaluación.
2. Un juego de vídeos con sus correspondientes guías didácticas.

Programa de formación sobre prevención de drogodependencias dirigido a mediadores sociales

Población destinataria:

Colectivos de población integrados en ámbito escolar y comunitario y que puedan actuar como agentes de salud

Objetivos Generales:

- ✓ Sensibilizar, proporcionar criterios y favorecer la implicación y colaboración de los mediadores sociales en la Prevención de Drogas.
- ✓ Favorecer el conocimiento de los recursos inespecíficos y específicos de atención a drogodependencias y en especial los asociables a prevención.
- ✓ Proponer recursos metodológicos y conceptuales para la actuación en prevención en actividades o programas.

Estructura y organización de los cursos:

Los cursos de 20 horas de duración están estructurados en 10 sesiones de 2 horas cada una.

Cada uno de los cursos tendrá un número de alumnos de aproximadamente 25 alumnos, con un mínimo de 15 y un máximo de 30.

Los cursos abordan los siguientes temas:

- Percepción y actitudes sociales ante el fenómeno de las drogas.
- Prevención: concepto, modelos, espacios.
- Perfiles de riesgo, perfiles de protección asociables a usos de drogas.
- Alcance y límite de la Mediación Social en la Prevención sobre Drogas.
- Modelos de intervención en Prevención sobre Drogas: actividades, programas, planes.
- Los recursos de atención en drogodependencias. Recursos de prevención.

Materiales de apoyo:

- Manual del alumno.
- Guía didáctica de Mediadores Sociales.

Bibliografía consultada

Agencia Antidroga. Memoria 2001.

Agencia Antidroga. Propuesta de prevención escolar de drogodependencias en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Curso 2002/2003.

Clayton, R.R. (1992) Transitions in drug use: Risk and protective factors. En M. Glantz y R. Pickens (Eds), Vulnerability to drug abuse. Washington, D.C: American Psychological Association

Díaz Huertas JA, Casado Flores J, García E, Ruiz M, Esteban J (dir) (1998). Programa de atención al maltrato Infantil de la Comunidad de Madrid. Instituto Madrileño del Menor y la Familia.

Becoña Iglesias E. Bases Teóricas que sustentan los Programas de Prevención de Drogas. Universidad de Santiago de Compostela. Ministerio del Interior Delegación del Gobierno para el PNSD.1999:

Estrategia Nacional sobre drogas 200-2008. Ministerio del Interior Delegación del Gobierno para el PNSD.2000.

Haapasalo J., Hamalainen T., Childhood family problems and current psychiatric problems among young violent and property offenders, Journal American Academic Child and Adolescent Psychiatry, Finland, octubre, 1996.

Hawkins, J.D, Catalano, R.F. y Miller, J.L. (1992). Risk and protective factors for alcohol an other drug problems in adolescente and early adulthood: Implications for substance prevention. Pscological Bulletin.

Kunitz S.J., Levy J.E., Mc Closkey J., Gabriel K. R., Alcohol dependence and domestic violence as sequelae of abuse and conduct disorder in childhood, Child Abuse and Neglection, NY, USA, noviembre, 1998.

Mc Cauley J., Kern D. E., Kolodner K., Dill L., Schroeder A. F. et al. , Clinical characteristics of women with a history of childhood abuse: unhealed wounds, Journal American Medical Association, Md, USA, mayo, 1997.

Moncada, S. (1997). Factores de riesgo y protección en el consumo de drogas. Prevención de las drogodependencias. Análisis y propuestas de actuación. Madrid P.N.S.D.

Peterson, P.L. Hawkins, J.D. y Catalano R.F. (1992) Evaluating compresive community drug risk reduction interventions. Design challenges and recommendations. Evaluation Review.

Índice

- 1. Introducción**
- 2. Las Instituciones Residenciales**
 - 2.1. El acogimiento residencial como medida**
 - 2.2 Proceso de acogimiento residencial**
 - 2.3 Definición y tipología de residencias.**
- 3. ¿Qué supone para el niño una medida de acogimiento residencial?**
- 4. Coordinación escuela - institución residencial.**
- 5. Procedimiento de acogida**
- 6. Papel de la Familia**
- 7. Legislación**

1. Introducción

Según un informe del IMMF del año 1999 uno de cada doscientos niños de la región de la Comunidad de Madrid, alrededor de 5.000, viven bajo el amparo de la Comunidad con algún tipo de medida de protección. De estos, cerca de 1.700, están internos en diferentes centros específicos para menores, públicos o concertados, mientras se resuelve su situación familiar.

De esta población acogida en instituciones residenciales, casi un 83% tiene menos de 16 años (Estudio estadístico de la Red de Centros, 2000), y por tanto se encuentra en diferentes niveles de escolarización en Escuelas Infantiles, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Centros de Educación Secundaria, Centros de Educación Especial, etc.

La importancia que tiene este colectivo hace necesaria una actuación coordinada entre las instancias protectoras y escolares. En este sentido, el art. 47 de la Ley de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid, establece la colaboración entre ambos tipos de instituciones tanto en los supuestos de detección de situaciones de desprotección o riesgo infantil, como en la prevención y resolución de las mismas en interés del niño.

El art. 65.4 de la LOGSE señala que con “el objeto de asegurar la educación de los niños, las Administraciones públicas asumirán subsidiariamente su cuidado y atención cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades”.

Por otra parte, el art. 63.2. de esta Ley establece que las “políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”.

Estas referencias son de gran importancia en cuanto que la población acogida en instituciones residenciales proviene, generalmente, de unos medios desfavorecidos, y está constituida, cada vez en mayor medida, por población inmigrante con una serie de necesidades específicas de dicha situación.

El paradigma de la normalización (Casas, 1998) que impregna actualmente el campo de los servicios sociales y que, a su vez, es uno de los principios de la atención residencial se concreta en que los niños atendidos en residencias deben llevar una vida similar a la de cualquier otro niño. Éste es uno de los aspectos que mejor refleja las diferencias entre el pasado de las macroinstituciones y los actuales servicios residenciales.

Uno de los principios en los que se basa actualmente la vida cotidiana en la Residencia, es la escolarización de los menores en centros ordinarios, como parte de ese proceso de normalización. La escuela es la institución que permite mantener al niño dentro de los recursos de atención a toda la población y mitigar los efectos segregadores que su estancia en una residencia pudiera provocar.

2. Las Instituciones Residenciales

2.1. El acogimiento residencial como medida

La Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos del Niño establece de manera clara que los niños son sujetos de derechos, y en este sentido recoge algunos artículos referidos a los niños y niñas que están en las instituciones residenciales, haciendo especial hincapié en que todos los procedimientos (sociales, administrativos y judiciales) y todas las situaciones que afecten a un menor de 18 años deben garantizar cuidadosamente el ejercicio de todos sus derechos. El artículo 19 establece:

Las medidas de protección deben comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales, con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes se ocupan de él,(....) (en caso de) remisión a una institución,(....) (por razón de) malos tratos al niño.

En el art. 20 se señala que es obligación del Estado proporcionar protección especial a los niños privados de su entorno familiar, respetando todos sus derechos.

La Ley de Protección Jurídica del Menor de 1996 establece que la Protección a la Infancia debe desarrollarse a tres niveles:

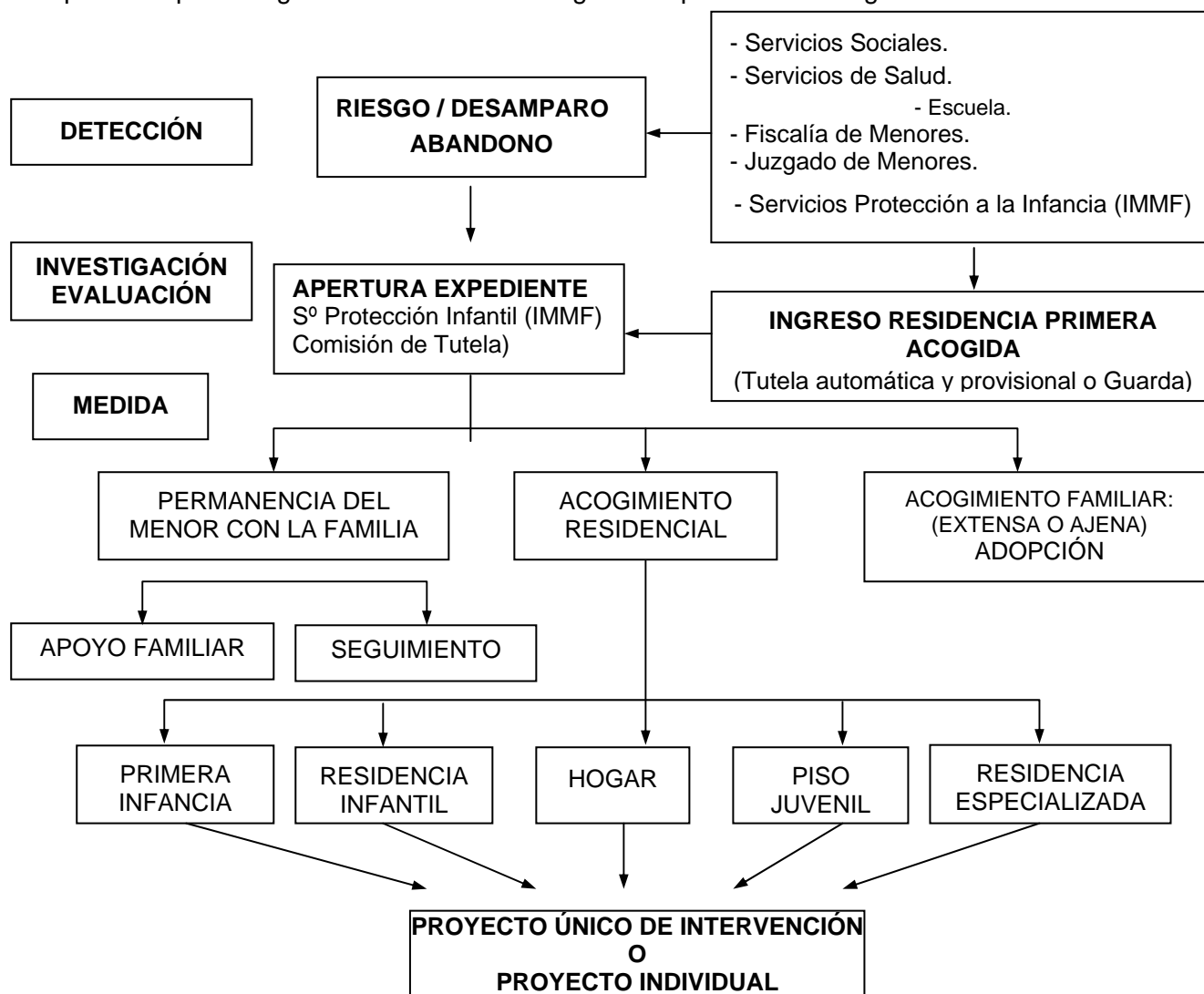
- Protección genérica dirigida a crear y promover los recursos y servicios necesarios para atender a toda la población infantil, a sensibilizar a la sociedad en general y dar a conocer los derechos y necesidades de la infancia (prevención primaria). (art. 11)
- Protección ante situaciones de alto riesgo donde se aprecian ciertas situaciones de desamparo (prevención secundaria) (art. 12. 1 y 17)
- Protección ante situaciones de desamparo manifiesto (prevención terciaria) (art. 18)

Es en las situaciones de riesgo y especialmente de desamparo cuando puede darse la asunción por la entidad pública de la tutela o de la guarda del menor, así como la consiguiente suspensión de la patria potestad o tutela ordinaria.

Esta actuación puede darse de una forma automática cuando se dan situaciones de desamparo evidentes o mediante la apertura de un expediente que permita evaluar la situación y adoptar las medidas más adecuadas, siempre pensando en la “supremacía del interés del menor”.

2.2. Proceso de acogimiento residencial

El proceso que da lugar a una medida de acogimiento podría ser el siguiente:



El acogimiento residencial se integra en el conjunto de recursos sociales que constituyen el subsistema de servicios especializados para niños en situación de dificultad o conflicto social (Casas, 1998). Constituyen uno de los recursos procedentes cuando han fracasado o resultan inviables los apoyos o actuaciones para mantener al niño en el medio familiar de origen, en los términos establecidos por el artículo 172 del Código Civil.

2.3. Definición y tipología de residencias.

El Estatuto de Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad de Madrid (1998), en su art. 2, define la Residencia como “la institución destinada a acoger, atender y educar a los menores de edad por decisión de la Comisión de Tutela del Menor o decisión judicial, de modo temporal en tanto se promueve su integración sociofamiliar”.

Estos recursos residenciales forman parte de una Red de Centros planificada, supervisada y coordinada por el Área de Coordinación de Centros del Instituto Madrileño del Menor y la Familia.

En el artículo 3 del citado Estatuto, se señalan las tipologías residenciales que tienen por objeto “responder a las diferentes necesidades de la infancia en dificultad social”, diversificándose en función de la población a la que atienden. Estos recursos son:

- *Residencias de Primera Acogida*, acogen a niños/as y adolescentes por procedimiento de urgencia, realizan un estudio valorativo de la situación y proponen a la Comisión de Tutela del Menor la medida más adecuada.
- *Residencias de Primera Infancia*: acogen niños/as entre cero y seis años, con carácter

temporal, en tanto se les proporciona una alternativa a la residencia..

- *Residencias Infantiles*: acogen a niños/as mayores de tres años y adolescentes, con carácter temporal, en tanto se les proporciona una alternativa a la residencia.
- *Residencias y Pisos Juveniles*, acogen adolescentes de catorce años en adelante, en tanto adquieren la formación personal necesaria para lograr su autonomía e incorporación social.
- *Hogares*: acogen en Centros de pequeño tamaño y ambiente familiar a niños /as y adolescentes para los que se prevé cierta dificultad para conseguir otras alternativas.
- *Residencias especializadas*: acogen niños/as y adolescentes cuyas especiales necesidades exigen una atención profesional especializada en tanto puedan ser atendidos por un recurso más normalizado.
- *Residencias para el cumplimiento de medidas judiciales*, acogen en régimen abierto, semiabierto o cerrado a menores con medida judicial de internamiento.

2.4.- Objetivos del trabajo en las Residencias

Las Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia, como instituciones que asumen temporalmente el cuidado y la educación de niños y niñas que carecen de un entorno que pueda satisfacer sus necesidades biológicas, afectivas y sociales, tienen encomendada la creación intencional y planificada de un marco consistente que asegure las condiciones óptimas para su desarrollo y socialización.

Las residencias tendrán como objetivo proporcionar a los niños un clima acogedor y un contexto seguro, estable, protector, educativo y estimulante, en el que se satisfagan sus necesidades de salud, emocionales, sociales, educativas, adecuando las instalaciones a estas necesidades. En ningún caso el objetivo será sustituir a la familia, sino prestar, tanto al niño como a la familia, el apoyo que necesitan en un momento determinado. En este sentido se identificarán las necesidades del niño y su familia, adaptando la intervención a esas necesidades, teniendo siempre en cuenta el momento evolutivo del niño.

Estos objetivos se concretan en el diseño, realización y evaluación periódica de un Proyecto Individual para cada niño o niña, desarrollado a partir de tres áreas fundamentales:

Área Educativa

El cometido fundamental de la intervención educativa en la residencia es el que tendría que ver con programar y desarrollar la vida cotidiana del centro de modo que proporcione a los niños las experiencias educativas necesarias para su desarrollo integral en cada una de las etapas evolutivas y, en cualquier caso, similares a las de otros niños que viven en un medio familiar.

Parte integrante de la programación de su vida cotidiana es la escolarización recogida en el Estatuto de Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia de la siguiente manera:

"Apoyar la incorporación y el aprendizaje de los niños en los recursos escolares normalizados, y coordinarse con los centros y tutores escolares correspondientes. Así mismo, se promoverá el acceso a la cultura y tradiciones sociales. En el caso de menores extranjeros o pertenecientes a minorías culturales se pondrá especial atención a las dificultades de idioma, cultura y usos sociales" (Art. 6.e.)

Para dar una adecuada respuesta a este derecho fundamental del niño es imprescindible la implicación de los centros escolares.

Dicho Estatuto señala otros aspectos a tener en cuenta no menos importantes y que guardan estrecha relación con lo anterior, como son:

- Favorecer su integración en los recursos socioculturales normalizados y promover su participación en ellos.
- Detectar las especiales necesidades de atención pedagógica o psicológica y garantizar una respuesta adecuada a ellas, en el marco de la propia residencia y/o en otros recursos externos. En aquellos casos en que los niños presenten necesidades educativas especiales, se estará a lo dispuesto por la normativa escolar para el ingreso en los centros de educación especial o de integración.

Área de Integración Sociofamiliar

- Ayudar al niño, según su edad, a comprender la situación sociofamiliar que ha motivado su internamiento y conocer sus posibles alternativas personales de futuro.
- Respetar y facilitar la relación entre el niño y su familia, y la responsabilidad de ésta en su educación, con objeto de promover la recuperación de la convivencia familiar cuando sea posible. Ello incluye mantener a las familias informadas sobre la situación y evolución de los niños y promover cuanta colaboración sea posible.
- Mantener los vínculos y relaciones del niño con aquellas personas significativas que favorezcan su proceso socializador, entre los que podríamos señalar a los educadores de la residencia, a los tutores del centro escolar o monitores de tiempo libre, o promoviendo, en la medida de lo posible, que estas relaciones se establezcan antes de que el niño se reincorpore definitivamente a su medio.

Área de Salud

- Ofrecer al niño unas condiciones saludables para su desarrollo en lo que se refiere a la alimentación, higiene, actividad, horarios y ritmos, espacios y medio ambiente e incorporar el aprendizaje de actitudes y hábitos saludables como elemento fundamental de prevención y educación para la salud.
- Detectar precozmente y proporcionar tratamiento de los problemas de salud, así como asegurar la correcta inmunización de los niños; utilizando, siempre que sea posible, los recursos normalizados del entorno.

3. ¿Qué supone para el niño una medida de acogimiento residencial?

El ingreso en una Residencia es para el niño una ruptura que le lleva a vivir situaciones especialmente difíciles, por lo que se verá obligado a realizar un extraordinario esfuerzo de adaptación, mecanismo por el cual logre recomponer el equilibrio personal, alterado por circunstancias relacionadas con procesos importantes para su desarrollo, más importantes cuanto más pequeño es el niño:

Toda separación de los niños de sus familias lleva consigo *sentimientos de pérdida por la separación* de las personas a quienes está vinculado, a pesar de que ésta vinculación sea patológica o desorganizada.

Los síntomas más generalizados son estrés y ansiedad por el temor a lo desconocido, como es el lugar donde van a vivir y las personas que los van a cuidar. Otros temores están relacionados con su futuro y con las posibilidades de retorno familiar. Les preocupa, sobre todo, lo relacionado con los contactos que van a seguir teniendo con su familia y las personas conocidas.

Los niños tienen la necesidad de recibir una explicación acerca del porqué de su salida del medio familiar. La incertidumbre de cuáles han sido las causas, puede fomentar sentimientos de culpa, así como desconfianza y resentimiento hacia los padres que han permitido que se vaya, y/o hacia las personas que se están haciendo cargo de él.

Todos estos procesos pueden producir en los niños una situación emocional de ansiedad, baja autoestima, angustia de separación y confusión ante la nueva situación. Dicha situación dará lugar a diferentes manifestaciones conductuales que dependerán, en cada caso, de las características personales y experiencias previas del niño así como del apoyo percibido por parte de aquellas personas significativas para él.

Podrá expresar su rechazo de la situación, dependiendo de su edad, mediante rabietas, llanto, negativa al contacto, huida, destrucciones, agresiones, alteraciones en el sueño y la alimentación, etc. o manifestar un estado depresivo con: inhibición, incomunicación, tristeza y apatía.

En otros casos, se simulará una pseudoadaptación manifestada como indiferencia a la situación: disminución de los síntomas, mejora superficial de su estado general, desinterés por conectar emocionalmente, negación de su situación, adopción progresiva de una "forma de ser" que el es útil para desenvolverse en la Residencia.

En cualquiera de las posibles manifestaciones, el niño necesitará explorar sus posibilidades con respecto a los adultos, a la normativa del Centro y al resto de los niños.

Las experiencias previas de estos niños pueden hacer que presenten dificultades para establecer vínculos afectivos y que necesiten, para ello, muchas experiencias positivas y consistentes (Capul, 1972). Igualmente, pueden manifestar un alto grado de dependencia afectiva e inmadurez emocional por su inseguridad, necesidad de aprobación y baja autoestima. (Valverde, 1988)

Todas estas circunstancias han de ser muy tenidas en cuenta por parte de los profesionales que intervienen en la Residencia y en el Centro Escolar, a fin de mejorar la propia intervención y facilitar la adaptación del niño.

Además de la necesaria vinculación con las figuras institucionales de referencia, tanto la institución escolar como la residencial han de tener presente que en todos los casos en que los niños son separados de sus familias se debe hacer todo lo posible por mantener los vínculos afectivos con la familia de origen.

4. Coordinación escuela - institución residencial.

La ubicación escolar del niño acogido en una institución residencial puede presentar dos situaciones diferentes: En el caso de que los niños sean internados en residencias de su zona de origen (Residencia Infantil de Distrito), se mantiene su permanencia en el centro escolar inicial. En el caso de que el acogimiento residencial implique, por alguna razón, la salida del niño de su medio habitual de referencia, puede conllevar también un cambio de centro escolar.

El niño que ha ingresado en una institución se suele encontrar con la dificultad no sólo de abandonar su familia y adaptarse a un nuevo ambiente como es la residencia, sino también, en muchos casos, a una adaptación a un nuevo centro escolar, cuando son ingresados en zonas alejadas a su medio natural, formando de este modo la adaptación a la escuela parte de su problemática de adaptación a su nueva vida de interno. Por ello es conveniente cuidar las condiciones de atención en los diferentes recursos en los que está o vaya a incorporarse el menor, con el fin de mitigar de alguna manera los efectos negativos que esa separación familiar, y en su caso, del medio habitual, puedan acarrear.

La escuela debe estar especialmente atenta a las situaciones que afectan a la vida del niño. En el caso de que el niño se mantenga en la zona, el centro escolar tiene una importancia fundamental como elemento de continuidad y normalización en una experiencia marcada por la pérdida y el cambio.

En el caso de cambio de zona, el nuevo centro escolar al que se incorpora el niño, no puede mantenerse indiferente al trauma de separación y a la sensación de ruptura y desarraigo que éste puede vivir. Conjuntamente con la residencia, ha de poner los medios para que el niño se sienta acogido y vaya adaptándose progresivamente a la nueva situación en la que se encuentra.

La escuela supone para el niño un medio normalizado que le permite mitigar la vivencia de marginalidad que podría derivarse de su ingreso en la Residencia. Así mismo puede ser una fuente de enriquecimiento personal y social para el mismo, al permitirle unas relaciones y unas posibilidades diferentes a la sensación de fracaso y desarraigo que ha podido vivir. La institución escolar es uno de los espacios que van a permitir al niño mantener su vivencia de normalidad, y una imagen de sí mismo como un niño más similar a los compañeros que le rodean, sometido a las mismas reglas y normativa que los demás.

Tanto en el proceso de escolarización en un nuevo centro como en el de continuidad en el centro inicial, el niño puede presentar problemas.

Los niños institucionalizados no siempre han recibido los estímulos adecuados a sus necesidades de desarrollo. Es frecuente, además, que presenten un déficit en los aprendizajes o en su adaptación escolar, al proceder de un medio familiar en el que, muy probablemente, se haya descuidado la escolarización. Además, la situación problemática en que se encuentra el niño en el momento del acogimiento residencial, puede reflejarse en la escuela a través de distintas manifestaciones:

- Imposibilidad de adaptarse a la escuela, lo que puede expresar la incapacidad (o la incredulidad) de verse a sí mismo como “normalizado”.
- Fracaso escolar que puede constituirse en otro elemento más de pérdida de autoestima y falta de motivación del niño, que puede llegar a la inhibición del aprendizaje o de la socialización.
- Integración en grupos marginales, buscando seguridad y refuerzo frente a un medio en el que no se sienten integrados.

Por todo ello, es fundamental que la escuela y la residencia, coordinadamente, se constituyan en un recurso de compensación de los déficits que pueden presentar los niños acogidos en instituciones residenciales.

Dentro de esa coordinación residencia-escuela se recomienda (Muñoz Cano, 1998) establecer un protocolo o procedimiento en el que se especifiquen los momentos y contenidos de la misma.

Esta coordinación debiera contemplar dos niveles:

- a) Uno de carácter institucional que contemple las relaciones entre responsables de los dos centros, así como con de la residencia con los responsables del AMPA para establecer las bases de colaboración conjunta.
- b) Un segundo nivel, que recoja un proceso sistemático de colaboración entre tutores y educadores de referencia, centrado en el seguimiento específico de cada niño. Este proceso debiera tener en cuenta lo siguiente, y siempre dependiendo de cada caso (V.V.A.A 1999):
 - Entrevista inicial. Para una primera toma de contacto y el intercambio de aquella información necesaria y en la que se intentará conjugar el derecho a la intimidad del niño, con el derecho a la información del maestro.
 - Tutorías periódicas. En las que se irán revisando los acuerdos tomados en reuniones anteriores, y marcando nuevos objetivos para el niño. En el caso frecuente de que sea necesario un apoyo escolar a los menores en la Residencia, se establecerán horarios y criterios de actuación entre el maestro, el educador, y la familia, especialmente si sale con ella los fines de semana.
 - Comunicación escrita, verbal y telefónica. Especialmente para el seguimiento más cotidiano con el objetivo de que no se pierdan informaciones dadas al niño.
 - Boletines de evaluación. Realizados por el maestro, y entregados al educador para su conocimiento. En este aspecto se tendrá en cuenta el papel que se da a la familia.
 - Entrevista final de curso. Que permita una valoración global del seguimiento realizado. Además es muy importante en el caso de necesitar apoyo escolar durante el verano, o si va a haber un cambio de centro escolar. Se recoge por escrito, para facilitar la transmisión a la familia y a futuros profesores.

Además de con los tutores han de contemplarse contactos entre los educadores de referencia de cada niño y los E.A.T. (Equipo de Atención Temprana) y el E.O.E.P.S. (Equipo de Orientación Educativa Psicopedagógica), especialmente en los casos de existir menores con necesidades educativas especiales, y en cualquier caso para intercambiar información relevante que incida en una mejor integración del niño.

Hay otra serie de aspectos que es necesario tratar y tener claros entre ambas instituciones:

- Uno de ellos está relacionado con la ida y el regreso de la escuela. Especialmente en el caso de los niños más pequeños debe planificarse en cada residencia de forma sistemática, asegurando que siempre vayan las mismas personas de referencia, con el objetivo de dar continuidad y estabilidad al cambio de "espacio y actividad".
- Hay que cuidar, asimismo, la participación en los momentos abiertos a las familias de los niños escolarizados (fiestas, excursiones, exposiciones, etc.) con la implicación, si es posible, de la familia del niño

Además de los aspectos ya desarrollados, es necesario coordinarse para erradicar el absentismo escolar. Actuación que por lo que se refiere a los centros escolares viene recogido en el art. 6.1.c. del Real Decreto 299/96. Si partimos de nuestra realidad hay que asumir que los

niños y jóvenes de las residencias, suelen presentar carencias relacionadas con hábitos e intereses para acudir a clase y se hace preciso un programa de intervención específico de adaptación e integración que se ajuste a sus necesidades y a las características de su historia escolar anterior. El éxito escolar adquiere gran importancia de cara a favorecer la integración y sociabilidad y consecuentemente su propia autoestima. Además puede marcar en un futuro sus posibilidades de inserción personal y laboral.

5. Procedimiento de acogida

El art. 11. c. del Real Decreto 299/96 establece la necesidad de planificar “actividades de acogida e integración” por parte de los centros escolares y que tienen especial relevancia en el caso de la población que venimos reseñando.

Los criterios seguidos en las residencias para la escolarización se atienen a la normativa general: zona de influencia, hermanos en el mismo centro, aunque, como criterio general, se intenta que coincidan el menor número de niños de la residencia por aula y si es posible por centro escolar para facilitar una relación de los menores lo más normalizada posible.

Desde el momento que la Dirección de un centro escolar tiene conocimiento del ingreso de un niño nuevo, el Equipo de dicho centro debiera poner en marcha un sistema, lo más normalizado posible e integrado dentro de su Proyecto Educativo de Centro para casos de este tipo, de modo que, en principio, no constituya una actividad extraordinaria y se mantengan los procedimientos establecidos habitualmente para ingresos fuera del calendario habitual. El objetivo es facilitar el proceso de adaptación y vinculación al centro, recibiendo al niño de la forma más cálida posible, intercambiando entre ambas instituciones cuanta información relevante exista sobre el caso, de forma objetiva, clara y respetuosa.

El proceso de acogida debiera servir para:

- Determinar conjuntamente entre ambos recursos el momento y la forma más adecuada del ingreso del niño, designando al tutor del grupo que lo recibirá en el centro.
- Ubicar al niño en el grupo más adecuado, teniendo en cuenta su edad, sus características y disponibilidad de plazas en ese momento
- Preparar al grupo de niños con los que va a compartir aula.

Siempre que sea posible se realizará una visita al centro por parte del niño previa a su incorporación, acompañado del educador y en su caso de sus familiares o adultos de referencia, si el niño se va a incorporar a un centro nuevo.

La escuela y la residencia deben escuchar las ideas que los niños y adolescentes tienen sobre su futuro, asesorándoles acerca de las posibles alternativas que existen para él en cuanto a los estudios o vida laboral, desmontando fantasías, conversando con ellos y encaminándoles correctamente hacia alternativas de futuro inmediato (talleres de garantía social, búsqueda de empleo, etc.), sin descuidar la posibilidad de seguir formándose a medio y largo plazo, y teniendo en cuenta las circunstancias actuales del niño.

6. Papel de la Familia

La familia constituye una parte central de la vida del niño o adolescente. Su participación en la medida de lo posible debe constituir un objetivo fundamental dentro del proceso de escolarización, tal como viene recogido en el art. 6.3.e. del Real Decreto 299/96. El que el niño esté en la residencia no quiere decir que su familia no tenga nada que decir. Por todos los medios, debe dársele un papel relevante en el cuidado de sus hijos, contando con ellos activamente, tanto por parte por parte del centro escolar como de la residencia y siempre en el marco de una adecuada coordinación que evite solapamientos e interferencias. Deben continuar implicándose en aquellas responsabilidades que hayan asumido hasta el momento o empezar a hacerlo paulatinamente si no había una asunción de responsabilidades anterior.

En el proceso de la escolarización de los niños, pueden darse distintos niveles de participación de las familias en función de sus posibilidades de implicación. En algunos casos la relación con la familia se limitará a la información que transmite el educador sobre la situación

escolar y la que se comenta en los informes escolares, en base al interés mostrado por los padres y si éstos lo solicitan.

En otros casos, es posible llegar a una mayor estructuración de esta relación, llegando a integrarse dentro del proceso cotidiano. En las reuniones de seguimiento tutores- educadores se estudia cada plan de acción, con qué niños se va a aplicar, cómo se va a intervenir desde cada ámbito (residencial o escolar), qué se va a exigir, etc. Al final de cada reunión de seguimiento del equipo se plantea hasta dónde se puede implicar a la familia de cada niño en la vida escolar. Esta planificación permite llegar, a veces, un poco más allá de lo que se podría si no estuviera contemplado previamente, adaptando el trabajo a cada situación concreta. en función de criterios consensuados por el equipo.

En un primer momento la decisión respecto a dónde escolarizar al menor en el caso de que sea necesario su traslado de zona es una decisión que toma unilateralmente la residencia partiendo de aquellos recursos escolares que considera más idóneos en función del entorno del centro.

Como norma general, informa a la familia si el niño está escolarizado y sobre el proceso de participación conjunto establecido con el centro escolar especialmente a través de las tutorías del centro.

Cuando se decide que una familia va a asistir a una entrevista de tutoría el educador de referencia y el tutor han de preparar previamente esa entrevista. Se selecciona una mínima información para que el tutor sepa cómo abordar a la familia. Se pretende que la familia siga implicándose en la educación de su hijo. También es conveniente informar al niño de que sus padres van a ir al centro escolar y se prepara el momento para que el niño pueda salir a saludar a su familia.

En general el criterio debiera ser que todos los padres que tienen a los niños en situación de guarda sean ellos quienes firmen los boletines de notas y se les den los informes escolares.

Además de esto se trata de implicar a la familia en los momentos de participación general de las familias de los niños escolarizados en el centro: fiestas, excursiones, exposiciones de trabajo, etc.

Cuando el niño va a salir de la residencia para vivir, bien con su propia familia o bien con una familia acogedora, debe trabajarse previamente un proceso en el que los padres vayan interviniendo más directamente y adquiriendo mayor protagonismo hasta la total asunción de sus plenas responsabilidades como tutores del niño.

Legislación

- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Carta Europea de los Derechos del Niño de 1992.
- LEY 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid (B.O.C.M. de 7 de abril de 1995).
- REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.(B.O.E. de 12 de marzo de 1996).
- LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la ley de Enjuiciamiento Civil. (B.O.E. de 17 de enero de 1996).
- DECRETO 88/1988, de 21 de mayo, por el que se aprueba el Estatuto de las Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia (B.O.C.M. de 29 de mayo de 1998).
- LEY 18/1999, de 29 de abril, reguladora de los Consejos de Atención a la Infancia y Adolescencia de la Comunidad de Madrid. (B.O.C.M. de 19 de mayo de 1999).
- LEY ORGÁNICA 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. (BOE de 13 de enero de 2000).

- DECRETO 59/2002, de 18 de abril, por el que se establece la estructura orgánica del Organismo Autónomo Instituto Madrileño del Menor y la Familia. (B.O.C.M. de 26 de abril de 2002)

Bibliografía


- Bettelheim B.(1.983): *Con el amor no basta*. Barcelona. Hogar del Libro.
- Bravo A, Fernández del Valle J. (1999): *Evaluación de objetivos en programas de acogimiento residencial*. En M. A. Verdugo y F. Borja (coords.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 381-393)
- Bowlby J. (1.985): *Cuidado maternal y amor*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Capul M. (1.972): *Los Grupos Reeducativos*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Casas F. (1988): *Las instituciones residenciales para chicos y chicas con dificultades sociofamiliares*: apuntes para una discusión. *Menores*. 10, pp. 37 –50.
- Casas F. (1993): *Instituciones residenciales ¿hacia donde?*. Asociación Madrileña para la Prevención de los Malos Tratos a la Infancia (ed.): III Congreso estatal sobre Infancia Maltratada. (pp 29 – 47). Madrid.
- Casas F. (1998): *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona. Piados.
- Defensor del Pueblo (1991): *Estudio sobre la situación del Menor en centros asistenciales y de Internamiento y recomendaciones sobre el Ejercicio de las Funciones Protectora y Reformadora*. Madrid. Oficina del defensor del Menor.
- Fernández del Valle J, Fuertes Zurita J. (2000). *El acogimiento Residencial en la Protección a la Infancia*. Madrid. Pirámide.
- Funes J. (coord.) (1999). *La relación Educativa con los chicos y chicas adolescentes en Pisos-Residencia*. Madrid. Servicio de Coordinación de Centros del Instituto Madrileño del Menor y la Familia de la Comunidad de Madrid. Documento no publicado.
- Funes J. (coord.) (2000): *La Práctica de la relación Educativa con los chicos y chicas adolescentes en los espacios residenciales*. Madrid. Servicio de Coordinación de Centros del Instituto Madrileño del menor y la Familia. Documento no publicado.
- González , E. (Coord.) (2001): *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid. CCS.
- López F. (1995): *Necesidades de la infancia y protección infantil*. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Paúl J, Arruabarrena MI. (2001): *Manual de Protección Infantil*. Barcelona. Masson.
- Redondo E, Muñoz R. (1.998): *Manual de Buena Práctica para la Atención Residencial a la Infancia y Adolescencia*. Madrid. FAPMI.
- Vega A. (1.989): *Pedagogía de Inadaptados Sociales*. Madrid. Narcea.
- VV.AA (1993): *El trabajo educativo en los centros de menores*. Madrid. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid
- VV.AA (2002): *La Función del Educador en el Acogimiento Residencial*. Madrid. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Winnicott DW. (1998): *Deprivación y delincuencia*. Barcelona. Paidós.

Ámbito Educativo y Atención al Maltrato Infantil



 Dirección General de Ordenación Académica
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

 Programa
de Atención al
Maltrato Infantil de la
Comunidad de Madrid

Instituto Madrileño del Menor y la Familia
CONSEJERÍA DE FAMILIA Y ASUNTOS SOCIALES

Comunidad de Madrid

IV. BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

Arruabarrena MI, Paúl J. El papel del maestro y la escuela en el abordaje del problema del maltrato y abandono en la infancia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. 1988.

Casado Flores J, Díaz Huertas JA, Martínez González MC.(dir) Niños maltratados Díaz de Santos, 1997

Defensor de Pueblo. Informe sobre la violencia escolar. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo. 1999

Díaz Aguado MJ, Martínez R (dir.) Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela. Madrid. Consejería de Educación. 1996

Díaz Aguado MJ, Martínez R (dir.) La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento. Madrid. Consejería de Educación. 2001

Díaz Aguado MJ, Martínez R, Martín G. Génesis y desarrollo de los comportamientos de los jóvenes con problemas de conducta en Centros de Menores. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 2002 (Pag. 453 Formato x cms)

Díaz Aguado MJ. Desarrollo socioemocional de los niños maltratados. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 1996 (Pag. 263 Formato x cms)

Díaz Huertas JA, Casado Flores J, García E, Ruiz MA, Esteban J. Atención al maltrato infantil desde el ámbito sanitario. Instituto Madrileño del Menor y la Familia. 1998

Díaz Huertas JA, Esteban J, Romeu J, Puyo C, Gotzens F *et al.* Maltrato infantil: detección, notificación y registro de casos. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 2001

Fernández I. Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid, Narcea. 1998 (Pag. 228 Formato x cms)

Lobo E, Duce R, García E, Martínez MR, Varona B. Guía para la escuela. La protección de los niños y niñas en situación de riesgo social. Consejería de Educación. 1989.

López E, Álvarez M. El maltrato infantil: Guía para maestros. Asociación Murciana de Apoyo a la Infancia Maltratada. 1996

Cyrułnik, B (2002). Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona Gedisa. 2002 (Pag. 238 Formato x cms)

Esta obra es una llamada a las relaciones humanas, a la cordura social, al encuentro con el otro y a la esperanza.

Actuar y comprender son los dos factores que desencadenan la resiliencia, la transformación de patito feo en cisne.

Esta transformación es un proceso a través del tiempo, del encuentro con una persona significativa que haga germinar el deseo de salir airoso “ la vida es demasiado rica para ceñirse a una herida”.

Devolver la esperanza al niño permitiéndole reorganizar la imagen que el herido hace de sí mismo, una minúscula señal puede hacer un cisne de un patito feo.

Vanistendael S, Lecomte J. La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en si mismos: Construir la resiliencia. Barcelona, Gedisa. 2002 (Pag. 190 Formato x cms)

Ámbito Educativo y Atención al Maltrato Infantil



Dirección General de Ordenación Académica
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid



Programa
de Atención al
Maltrato Infantil de la
Comunidad de Madrid

Instituto Madrileño del Menor y la Familia
CONSEJERÍA DE FAMILIA Y ASUNTOS SOCIALES



Comunidad de Madrid

V. DIRECCIONES DE INTERÉS

Instituto Madrileño del Menor y la Familia

CONSEJERÍA DE FAMILIA Y ASUNTOS SOCIALES

C/ Gran Vía, 14

28013 – Madrid

	Teléfono	Fax	Correo electrónico
• Comisión de Tutela del Menor	91.580.38.26 91.580.36.26	91.580.37.45	
• Coordinación de Centros	91.580.36.05	91.580.36.60	
• Acogimientos – Adopciones	91.580.34.43	91.580.34.49	
• Consejos de Atención a la Infancia	91.530.37.47		
• Familias Numerosas	91.580.35.23		
• Programa Atención al Maltrato Infantil	91.760.92 30	91.760.07.87	maltratoinfantil@madrid.org

Avd. de Guadalajara, 69
28032 - Madrid

Web Programa de Atención al Maltrato Infantil:

http://www.madrid.org/cservicios_sociales/immf/atencion_maltrato_infantil.htm

CRAFI el Valle

Dpto. Formación de Educadores y Maestros de Educación Infantil

Dpto. Formación de Educadores en Residencias de Atención a la Infancia y la Adolescencia

Avda. del Valle, 22. 28003, Madrid

Tfnos. 91 5332149 y 91 5334029.

Fax 91 5330134

CORREO ELECTRÓNICO crafi.elvalle@educa.madrid.org

Dpto. de Apoyo Escolar para la Protección a la Infancia

C/ Donoso Cortés, 46. 28015, Madrid

Tfnos. 91 4480574 y 91 4480662.

Fax 91 4471343

Ayuntamiento de Madrid

Departamento de Prevención y Familia. Área de Gobierno de Empleo y servicios a la Ciudadanía

C/ José Ortega y Gasset, 100

28004 - Madrid

Tfno. 91.588.32.72

Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid

c/ Ventura Rodríguez, 7

28008 - Madrid

Tfno. 91.563.44.11 · Fax.: 91.561.81.73

Equipo Mujer y Menor de la Guardia Civil (EMUME)

Comandancia Guardia Civil Madrid

Sector escultores, 10

28760 Tres Cantos Madrid

Tfno. 91 514 69 79 Fax 91 804 03 31

Federación de Municipios de Madrid

C/ Fernando El Católico, 47

28015 – Madrid

Tfno. 91.544.99.29

Fiscalía de Menores

C/ Hermanos Garcia Noblejas, 37
28037 Madrid
Tfno. 914 93 11 35 Fax: 914 93 11 64

Grupo de Menores de la Policía Judicial (GRUME)

C/ Hermanos Garcia Noblejas, 37
28037 Madrid
Tfno.: 914931180 · Fax: 914931176

Observatorio de la Infancia

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
Dirección de Acción Social, Menor y Familia
C/ José Abascal, 39
28003 – Madrid
Tfno. 91.363.92.01 / 81.33

Asociación Madrileña para la Prevención de los Malos Tratos en la Infancia

c/ Delicias, 8 entreplanta
28045 - Madrid
Tfno. 91.530.88.26

Asociación Víctimas Agresión Sexual (CAVAS)

C/ O´donnell, 42
28009 – Madrid
Tfno. 91.574.01.10

Plataforma de Organizaciones de Infancia

Pza Tirso de Molina, 5
28012 – Madrid
Tfno. 91.369.50.28

Servicio Social de Información Telefónica y Atención de Emergencia (SITADE)

Tfno. 900.100.333 (Servicio 24 horas, llamada gratuita)

Teléfono del Niño y del Adolescente (Fundación ANAR)

Avda. América, 24, 1ª planta
28028 - Madrid
Tfno. 900.20.20.10 (Servicio 24 horas, llamada gratuita)