

PROCESOS DIDÁCTICOS Y EDUCACIÓN NO FORMAL

Un modelo de intervención didáctica para la infancia en situación de riesgo social, destinado a los educadores de los equipos básicos de atención social primaria.

M^a Ángeles Balsells Bailón

Tesis doctoral - 1998

Directora: Dra. Amparo Miñambres Abad

Departamento de Pedagogía y Psicología

Universitat de Lleida

Agradezco a la Dra. Amparo Miñambres, directora de esta tesis doctoral, su asesoramiento, su ayuda, su inestimable apoyo durante todo el proceso de elaboración de este trabajo de investigación y su total disponibilidad, incluso más allá de lo que hubiera podido esperar.

También quiero expresar mi gratitud al Ayuntamiento de Lleida y concretamente a la responsable de los Servicios Personales, al técnico responsable del Programa de Infancia y a los educadores sociales de los servicios sociales de atención primaria, por su colaboración y predisposición para poder realizar esta tesis doctoral.

Y, como no, al Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universitat de Lleida, por la confianza depositada en mí, al permitir que, en su representación, desarrollara un curso de formación permanente a los educadores sociales del Ayuntamiento de Lleida, que ha supuesto una parte inestimable del proceso de la investigación desarrollada para conocer en profundidad esa realidad.

Finalmente quisiera agradecer públicamente la ayuda, el apoyo y el aliento que he recibido en todo momento por parte de mi familia y de forma muy especial por parte de mi marido, quien no sólo me ha acompañado durante todo este largo proceso, sino que me ha ayudado en los momentos más difíciles, con su comprensión y paciencia.

Gracias a todos ellos.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| A.- PROLEGÓMENOS..... | 15 |
| B.- MARCO TEÓRICO..... | 23 |
| BLOQUE I.- INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL | 25 |
| 1.- REVISIÓN CONCEPTUAL DEL TÉRMINO <i>INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL</i> | 27 |
| 1.1.- Perspectiva teórica..... | 27 |
| 1.1.1.- El concepto de infancia en situación de riesgo social..... | 27 |
| 1.1.2.- Análisis de las situaciones de riesgo para la infancia | 39 |
| 1.1.2.1.- Necesidades físico biológicas: descripción y situaciones de riesgo relacionadas..... | 42 |
| 1.1.2.2.- Necesidades cognitivas: descripción y situaciones de riesgo relacionadas | 44 |
| 1.1.2.3.- Necesidades emocionales y sociales: descripción y situaciones de riesgo relacionadas | 46 |
| 1.1.2.4.- Situaciones de riesgo extremas: los maltratos infantiles.... | 48 |
| 1.2.- Perspectiva legislativa..... | 56 |
| 1.2.1.- Legislación internacional | 56 |
| 1.2.2.- Legislación estatal..... | 61 |
| 1.2.3.- Legislación autónoma catalana..... | 66 |
| 2.- CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL Y DE SU ENTORNO | 73 |
| 2.1.- Características del niño..... | 73 |
| 2.2.- Características del entorno familiar | 75 |
| 2.3.- Características de la institución escolar y del grupo de iguales.... | 81 |
| 2.4.- Características del entorno socioeconómico y cultural..... | 84 |
| 2.5.- Características del entorno social | 86 |
| 3.- CIRCUITOS DE INTERVENCIÓN CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA CATALANA..... | 88 |
| 3.1.- Los servicios sociales de atención social primaria | 92 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.- Los servicios sociales de atención especializada individual, comunitaria, diurna o residencial..... | 97 |
| 3.3.- Los servicios sociales de atención especializada de alcance superior | 99 |
| 3.4.- Resumen de los circuitos de intervención..... | 101 |
| BLOQUE II: PROCESOS DIDÁCTICOS EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL..... | 105 |
| 4.- EDUCACIÓN NO FORMAL..... | 107 |
| 4.1.- Delimitación conceptual: educación formal, no formal e informal | 107 |
| 4.2.- Ámbitos de intervención de la educación no formal..... | 111 |
| 5.- MODELOS DIDÁCTICOS EN EDUCACIÓN NO FORMAL..... | 114 |
| 5.1.- Modelos didácticos: definición, características y funciones..... | 114 |
| 5.2.- Modelos didácticos en educación no formal..... | 116 |
| 6.- EL DESARROLLO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL..... | 122 |
| 6.1.- Contexto no formal y diseño curricular..... | 122 |
| 6.1.1.- Apreciaciones terminológicas..... | 122 |
| 6.1.2.- Apreciaciones didácticas..... | 124 |
| 6.2.- La programación..... | 127 |
| 6.2.1.- Elementos de una programación educativa individualizada.. | 131 |
| 6.2.1.1.- Evaluación inicial..... | 134 |
| 6.2.1.2.- Objetivos..... | 137 |
| 6.2.1.3.- Estrategias didácticas..... | 142 |
| 6.2.1.4.- Evaluación..... | 145 |
| BLOQUE III: INTERVENCIÓN, DIDÁCTICA E INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL..... | 155 |
| 7.- EL MODELO COMUNITARIO DE INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA CON INADAPTADOS SOCIALES..... | 157 |
| 7.1.- Principios de actuación..... | 162 |
| 7.2.- La prevención..... | 169 |
| 7.2.1.-Prevención primaria..... | 171 |
| 7.2.2.-Prevención secundaria..... | 173 |
| 7.2.3.- Prevención terciaria..... | 175 |
| 8.- INTERVENCIÓN DIDÁCTICA CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL..... | 177 |

| | |
|--|------------|
| 8.1.- Evaluación inicial: evaluación de necesidades y diagnóstico | 182 |
| 8.2.- Los objetivos..... | 186 |
| 8.3.- Las estrategias metodológicas..... | 192 |
| 8.3.1.- Aspectos generales..... | 192 |
| 8.3.2.- La comunicación educativa | 195 |
| 8.3.3.- La motivación..... | 198 |
| 8.3.3.1.- Las alabanzas y los refuerzos..... | 203 |
| 8.3.3.2.- Las expectativas del educador..... | 204 |
| 8.3.3.3.- La planificación..... | 205 |
| 8.3.4.- Los recursos..... | 208 |
| 8.4.- La evaluación | 214 |
| 8.4.1.- Modalidades de evaluación según el momento | 215 |
| 8.4.2.- Las técnicas de evaluación..... | 217 |
| BLOQUE IV: EL EDUCADOR SOCIAL..... | 219 |
| 9.- LA ACTUAL FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL | 221 |
| 9.1.- Ámbitos de intervención del educador social | 222 |
| 9.2.- Las funciones del educador social..... | 225 |
| 9.3.- Las capacidades del educador social..... | 227 |
| 10.- LOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y PROFESIONALES DE LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL | 229 |
| 10.1.- El animador sociocultural | 230 |
| 10.2.- El educador especializado | 233 |
| 10.2.1.- Definición, funciones y contextos de intervención | 237 |
| 10.2.2.- Problemáticas del educador social especializado | 241 |
| 10.2.3.- El educador de calle, el educador de medio abierto: una figura profesional de educación especializada..... | 245 |
| 11.- EL EDUCADOR SOCIAL DE LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA | 249 |

| | |
|--|------------|
| C.- PROCESO DE INVESTIGACIÓN | 253 |
| BLOQUE I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 255 |
| 1.- IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA | 257 |
| 2.- OBJETIVOS..... | 258 |
| 3.- INTERROGANTES..... | 260 |
| 4.- DISEÑO DEL ESTUDIO..... | 263 |
| 4.1.- Revisión bibliográfica | 263 |
| 4.2.- Análisis documental | 264 |
| 4.3.- Estudio etnográfico..... | 265 |
| 4.3.1.- Curso de formación permanente | 265 |
| 4.3.2.- Entrevistas semiestructuradas a los educadores sociales | 272 |
| 4.4.- Fase prospectiva | 277 |
| BLOQUE II: UBICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN..... | 279 |
| 5.- LOS SERVICIOS SOCIALES DEL AYUNTAMIENTO DE LLEIDA..... | 281 |
| 5.1.- Introducción | 281 |
| 5.2.- Antecedentes históricos de los servicios sociales de la Paeria..... | 282 |
| 5.3.- Organización actual de los servicios sociales: el Departamento de Servicios Personales | 289 |
| 5.3.1. Organización general..... | 289 |
| 5.3.2.- Los servicios sociales de atención primaria del Ayuntamiento de Lleida | 297 |
| 5.3.2.1.- Los precedentes: Centros municipales de servicios sociales..... | 297 |
| 5.3.2.2.- Definición y funciones | 301 |
| 5.3.2.3.- La zonificación | 306 |
| 5.3.2.3.1.- Zona I: Barrio Antiguo..... | 307 |
| 5.3.2.3.2.- Zona II: Mariola | 310 |
| 5.3.2.3.3.- Zona III: Norte Este..... | 313 |
| 5.3.2.3.4.- Zona IV: Margen Izquierdo | 318 |
| 5.3.3.- El programa de el área de infancia..... | 322 |
| 5.3.3.1.- Antecedentes | 322 |
| 5.3.3.2.- Línea, ámbitos, proyectos y servicios del actual programa del área de Infancia | 326 |

| | |
|---|------------|
| 5.3.3.3.- Proyecto de Educación Familiar y Orientación. EFO | 332 |
| 5.3.3.3.1.- Documento EFO | 333 |
| 5.3.3.3.2.- Instrumento: Plan de trabajo EFO | 345 |
| 5.4.- Los educadores sociales de los equipos básicos de atención social primaria..... | 348 |
| 5.4.1.- Historia de la figura del educador social del Ayuntamiento de Lleida..... | 348 |
| 5.4.2.- Encargo institucional de los educadores sociales..... | 353 |
| 5.4.3.- El equipo de educadores sociales de los Servicios Sociales de Atención Primaria del Ayuntamiento de Lleida: Diagramación del grupo..... | 357 |
| BLOQUE III: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REALIDAD | 361 |
| 6.- ANÁLISIS DE LOS PLANES DE TRABAJO EFO | 363 |
| 6.1.- Vacíados textuales de las programaciones | 364 |
| 6.2.- Análisis de contenido de las programaciones..... | 381 |
| 6.2.1.- La evaluación inicial..... | 381 |
| 6.2.2.- Los objetivos..... | 388 |
| 6.2.3.- Las estrategias didácticas | 394 |
| 6.2.4.- La evaluación | 398 |
| 7.- ANÁLISIS DEL CURSO DE FORMACIÓN PERMANENTE | 401 |
| 7.1.- Resultados del cuestionario inicial | 401 |
| 7.2.- Evolución y análisis del curso de formación permanente..... | 423 |
| 7.3.1.- Evolución del curso de formación permanente..... | 423 |
| 7.3.2.- Propuestas consensuadas y análisis de los temas explícitos y emergentes | 429 |
| 7.3.2.1.- El grupo de incidencia | 429 |
| 7.3.2.2.- Evaluación inicial y diagnóstico: protocolos para la recogida de información..... | 436 |
| 7.3.2.3.- La programación educativa individualizada | 458 |
| 7.3.2.4.- Los objetivos educativos generales..... | 467 |
| 7.3.2.5.- Las estrategias metodológicas, la evaluación y otros temas emergentes | 479 |
| 8.- ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A LOS EDUCADORES | 487 |

| | |
|--|-----|
| 8.1.- Procedimiento de análisis: análisis de contenido de citas textuales | 487 |
| 8.2.- La planificación de las intervenciones educativas individualizadas en los casos de infancia en situación de riesgo social..... | 491 |
| 8.2.1.- Las ventajas de la planificación | 491 |
| 8.2.2.- Dificultades para planificar | 493 |
| 8.2.3.- La programación | 496 |
| 8.3.- Definición del grupo de incidencia..... | 500 |
| 8.3.1.- Características de los niños..... | 500 |
| 8.3.2.-Características de los padres..... | 501 |
| 8.3.3.- Características familiares | 503 |
| 8.3.4.- Canales de entrada de casos | 504 |
| 8.3.5.- Síntesis..... | 507 |
| 8.4.- Los objetivos..... | 508 |
| 8.4.1.- Objetivos referentes a los niños | 509 |
| 8.4.2.- Objetivos referentes a los padres | 511 |
| 8.4.3.- Objetivos referentes al cambio social..... | 513 |
| 8.5.- Las estrategias metodológicas..... | 514 |
| 8.5.1.- La relación entre el educador y el usuario | 514 |
| 8.5.2.- Las técnicas de intervención y los recursos utilizados..... | 518 |
| 8.5.3.- La coordinación | 523 |
| 8.5.4.- Limitaciones y dificultades durante el momento interactivo . | 525 |
| 8.6.- La evaluación..... | 527 |
| 8.6.1.- La evaluación inicial..... | 528 |
| 8.6.2.- La evaluación durante el proceso..... | 530 |
| 8.6.3.- La evaluación final | 531 |
| 8.7.- El educador social de atención social primaria | 533 |
| 8.7.1.- Historia de la figura profesional del educador en la Paeria ... | 533 |
| 8.7.2.- Tareas y funciones del educador social..... | 537 |
| 8.7.3.- Equipo básico de atención social primaria | 538 |
| 8.7.4.- Las zonas..... | 540 |
| 8.7.5.- Proyecto educativo | 542 |
| 8.7.6.- Dificultades del educador social de atención primaria | 544 |

D.-SÍNTESIS TRIANGULADA DE LOS ANÁLISIS PARCIALES DE LA REALIDAD Y PROSPECTIVA 547

BLOQUE I.- PROPUESTA DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL549

- 1.- PLANTEAMIENTOS GENERALES 551
- 2.- EL GRUPO DE INCIDENCIA: INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL DE LA CIUDAD DE LLEIDA 558
- 3.- LOS OBJETIVOS GENERALES 564
- 4.- EL GRUPO DE APRENDIZAJE: EL NÚCLEO FAMILIAR..... 580
- 5.- LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS..... 595
- 6.- LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS 597
- 7.- LA EVALUACIÓN CONTÍNUA Y FINAL..... 610

BLOQUE II.- PROPUESTAS CURRICULAR PARA LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL615

- 8.- EL PROYECTO DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL 621
- 9.- LA PROGRAMACIÓN EDUCATIVA INDIVIDUALIZADA..... 624

BLOQUE III.- EL EDUCADOR DE LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA 635

- 10.- EL EDUCADOR SOCIAL DE LOS EQUIPOS BÁSICOS DE ATENCIÓN SOCIAL PRIMARIA DEL AYUNTAMIENTO DE LLEIDA..... 637
 - 10.1.- Parámetros de la intervención del educador social del Ayuntamiento de Lleida 640
 - 10.2.- Problemáticas del educador social de atención primaria del Ayuntamiento de Lleida 641

- 11.- EDUCADOR SOCIAL DE LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA: PROPUESTAS PARA SU INTERVENCIÓN EDUCATIVA INDIVIDUALIZADA CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL..... 644

E.- CONCLUSIONES 647

F.- BIBLIOGRAFÍA..... 669

G.- ANEXOS..... TOMO II

ANEXO 1.- TRANSCRIPCIÓN LITERAL ENTREVISTAS

ANEXO 2.- PROPUESTA CURSO AL AYUNTAMIENTO

ANEXO 3.- MAPA DE ZONAS MUNICIPIO DE LLEIDA

ANEXO 4.- PROYECTO EFO

ANEXO 5.- MODELOS PLANES DE TRABAJO EFOS

ANEXO 6.- PROGRAMACIONES

ANEXO 7.- MATERIAL SESIONES CURSO DE FORMACIÓN

A.- PROLEGÓMENOS

Desde que en el año 1874 fuera encontrada la niña norteamericana de nueve años de edad Mary Ellen Wilson, atada a su cama, desnutrida y con importantes heridas hechas con tijeras, y se tuvo que recurrir a la legislación sobre protección de los animales para intervenir en su favor y en contra de los adultos que la maltrataban, la sociedad ha evolucionado mucho en favor de los derechos de la infancia.

Durante el presente siglo XX la sociedad ha asumido el reto de defender a los más débiles, a través de la Declaración de sus derechos inalienables y de las consecuentes medidas para defenderlos, incluso llegando a poner en entredicho lo adecuado del término *patria potestad* tal y como se ha venido entendiendo durante siglos.

La reciente aparición del concepto *infancia en situación de riesgo social* viene a reconocer la existencia de una población infantil cuyos derechos, recogidos en la Convención de los Derechos de la Infancia, están siendo vulnerados en algún u otro grado; los motivos y las causas de dicha vulneración, que ponen en peligro su correcto desarrollo personal y su socialización, pueden ser numerosas y diferentes, y su forma más extrema sería aquella en que un niño es maltratado o abandonado a nivel emocional o físico. Los responsables de dichas situaciones de riesgo para la integridad de nuestra infancia pueden ser desde una escuela que actúe como marginadora, hasta una situación de conflicto armado, pasando por la violencia entre iguales o los maltratos generados desde los mass media. Sin embargo, es el entorno familiar el que ha sido más ampliamente abordado desde la legislación, la educación o la psicología, porque es aquel que tiene las primeras e inalienables obligaciones respecto a los niños.

Centrándonos en los entornos familiares que generan situaciones de riesgo para la infancia cabe decir que ha habido una gran proliferación de

estudios e intervenciones destinadas a reparar de forma terapéutica los daños producidos por los maltratos infantiles familiares. Sin embargo, ahora cabe replantearse este tipo de respuestas, para abordar este mismo fenómeno desde un punto de vista preventivo y educativo; la llegada del modelo comunitario al trabajo social y del componente educativo que ha ayudado la definición de estos fenómenos de conflicto social, ha hecho valorar la importancia de la prevención. En el problema de la infancia en situación de riesgo social es necesario dar respuestas educativas que sirvan para prevenir las situaciones de maltrato grave, generando intervenciones en los medios naturales de esos niños y sus familias, para evitar que la situación se llegue a agravar lo suficiente como para tener que separar el núcleo familiar.

La mejora de la calidad de vida de los núcleos familiares que desatienden algunas necesidades de sus hijos, pasa por un enfoque educativo de las intervenciones, superando así el antiguo modelo asistencial y médico que ha imperado en los servicios sociales. Y ante este nuevo enfoque educativo y preventivo, que ha generado nuevos encargos a los servicios sociales de atención primaria, el mundo de la educación y de la didáctica debe dar respuestas.

Y es ante este nuevo reto que la didáctica de la educación no formal, centrada en ámbitos sociales especializados, tiene especial relevancia; si hasta hace poco la didáctica se había encargado de mejorar los procesos de aprendizaje de la situaciones educativas formales, ahora está empezando a generar respuestas a los procesos de aprendizaje que se dan en diferentes contextos no formales, y concretamente cuando éstos se desarrollan con riesgo de generar procesos de inadaptación.

Bajo esta doble y creciente realidad surge la finalidad de la presente tesis doctoral: la prevención de las situaciones de riesgo infantiles generadas en los entornos familiares, y la generación de respuestas didácticas para ello.

El primer objetivo que nos proponemos es elaborar un modelo de intervención didáctica para la infancia en situación de riesgo social, pensado para ser llevado a cabo por los educadores sociales de los servicios de atención social primaria, ya que son los que han recibido el encargo institucional y legislativo de realizar dichas intervenciones educativas.

De igual modo, y directamente relacionado con dicho modelo didáctico, la tesis también intentará ofrecer propuestas para una mejora de la calidad de las intervenciones a través de un currículum para ella; éste es señalado como uno de los principales déficits en la educación no formal, lo que le resta racionalidad pedagógica, al pasar de planes, programas y proyectos a la acción, sin realizar una programación didáctica de la intervención educativa. Por ello parece igualmente justificado intentar dar respuesta a los inconvenientes y problemas que llevan a este hecho. A través del punto de vista de los profesionales y de la reflexión que nos aporta la didáctica de la educación no formal, se hará una propuesta en este sentido.

Por último, y dado que tanto el modelo didáctico como la programación, se estudian a través de una realidad concreta para dar una propuesta contextualizada, y pensando en que sea llevada a cabo por el educador social de los servicios de atención primaria, también se dedicará parte del proceso de investigación y de la prospectiva a la delimitación y a la definición de la problemática de esta reciente figura profesional.

Una vez explicado el triple objetivo de la investigación, resumiremos las partes en las que se ha ido plasmando dicho proceso investigador.

Partimos del hecho de que no existen modelos destinados a la intervención educativa con esta infancia desamparada, desde la prevención de situaciones de máxima desprotección, en el medio natural de las familias. Por ello, la elaboración del marco teórico, primera parte de esta tesis, partirá de las aportaciones didácticas que sí existen para la intervención con inadaptados sociales y menores infractores, ya que puede llegar a ser la fase posterior a la infancia en situación de riesgo, si no se realiza un esfuerzo preventivo. Así mismo, también se recurrirá a las aportaciones que nos llegan desde el estudio de los factores de riesgo del maltrato infantil familiar, ya que es la situación extrema que intentamos prevenir. Con este doble corpus científico se elaborará el primer bloque que nos define y caracteriza la infancia en situación de riesgo social, y el tercer bloque que revisa las intervenciones preventivas desde el modelo comunitario, válidas para su aplicación con la infancia. El segundo bloque del marco teórico se encarga de recoger las aportaciones de la didáctica en la educación no formal, concretamente para el desarrollo curricular de ésta. El último bloque, el cuarto bloque, del marco teórico analiza la figura del educador social, ya que el modelo didáctico que se quiere plantear está pensado para ser llevado a cabo por esta figura profesional enclavada en un equipo multidisciplinar de servicios sociales de atención primaria.

La segunda parte de la tesis, que sigue al marco teórico, es el proceso de la investigación dividido, a su vez, en tres bloques.

En el primer bloque planteamos la investigación a través de la identificación del problema, la concreción de los objetivos que se persiguen

con el desarrollo de la tesis, los interrogantes a los que pretende dar respuesta y la exposición del diseño del proceso de la investigación.

El segundo bloque de este proceso se refiere a la ubicación de la investigación; es de especial importancia la elaboración de esta parte de la tesis doctoral, que describe los servicios sociales del Ayuntamiento de Lleida, así como el grupo de educadores de los equipos básicos de atención social primaria. Afirmamos que es de especial importancia por las características de la investigación: dada la necesidad de contextualizar los procesos didácticos, entendiendo que su avance cualitativo pasa por el conocimiento de una realidad para dar respuestas a sus necesidades, la investigación se plantea desde esta realidad concreta. Así, desde un diseño de investigación de características etnográficas y por la alta consideración de los problemas vividos por los profesionales que deben llevar a cabo las intervenciones didácticas con la infancia en situación de riesgo, es necesario conocer los condicionantes contextuales, funcionales, estructurales y metodológicos que, sin duda, limitarán la intervención educativa con un núcleo familiar concreto.

El tercer bloque corresponde a la descripción y al análisis crítico de la realidad estudiada, a través del análisis de planes de trabajo elaborados por los educadores para planificar sus intervenciones con los casos de infancia en situación de riesgo social, a través de un cuestionario escrito respondido por los mismos educadores sobre aspectos de sus intervenciones didácticas; también a través del conocimiento de su realidad con la contrastación con y entre los educadores mediante un curso de formación permanente sobre esta temática impartido por la autora de esta tesis al equipo de educadores, y, por último, a través del análisis del contenido de las entrevistas semiestructuradas, se tendrá un conocimiento en

profundidad de como se interviene con la infancia en situación de riesgo social en el Ayuntamiento de Lleida.

El hecho de utilizar diferentes fuentes de información, basado en los imperativos de la metodología de investigación de carácter cualitativo, permite llegar a una visión global y triangulada, que observa discrepancias y permite recoger el punto de vista de los profesionales. La triangulación de dichos análisis críticos parciales es lo que da lugar a la siguiente parte de la tesis: la síntesis triangulada del análisis de la realidad y la prospectiva. Atendiendo a la visión global de la realidad estudiada, que se resume en esta parte, se realiza una propuesta de modelo didáctico que la tenga en cuenta, para que sea lo más contextualizada posible, pero sin olvidar la coherencia con el marco teórico planteado. De esta manera, en esta parte de la tesis culminan los objetivos propuestos y confluyen todas las partes anteriores: se propone un modelo de intervención didáctica ante la infancia en situación de riesgo social, se propone un planteamiento curricular coherente y se proponen las líneas de intervención del educador social de atención primaria, buscando la máxima coherencia con la realidad estudiada, los problemas vividos por los profesionales y el marco teórico planteado.

Para finalizar, las conclusiones pretenden sintetizar las principales aportaciones de la investigación, referidas tanto al marco teórico, y al análisis crítico de la realidad, como a la propuesta de innovación que se realiza. De igual modo aportan nuevas y futuras líneas de investigación que se han ido generando en el proceso de estudio de una realidad compleja constituida por múltiples factores.

B.- MARCO TEÓRICO

**BLOQUE I.- INFANCIA EN SITUACIÓN DE
RIESGO SOCIAL**

1.- REVISIÓN CONCEPTUAL DEL TÉRMINO *INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL*

1.1.- Perspectiva teórica

1.1.1.- El concepto de infancia en situación de riesgo social

1.1.2.- Análisis de las situaciones de riesgo para la infancia

1.1.2.1.- Necesidades físico biológicas: descripción y situaciones de riesgo relacionadas

1.1.2.2.- Necesidades cognitivas: descripción y situaciones de riesgo relacionadas

1.1.2.3.- Necesidades emocionales y sociales: descripción y situaciones de riesgo relacionadas

1.1.2.4.- Situaciones de riesgo extremas: los maltratos infantiles

1.2.- Perspectiva legislativa

1.2.1.- Legislación internacional

1.2.2.- Legislación estatal

1.2.3.- Legislación autónoma catalana

2.- CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL Y DE SU ENTORNO

2.1.- Características del niño

2.2.- Características del entorno familiar

2.3.- Características de la institución escolar y del grupo de iguales

2.4.- Características del entorno socioeconómico y cultural

2.5.- Características del entorno social

3.- CIRCUITOS DE INTERVENCIÓN CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA CATALANA

3.1.- Los servicios sociales de atención social primaria

3.2.- Los servicios sociales de atención especializada individual, comunitaria, diurna o residencial

3.3.- Los servicios sociales de atención especializada de alcance superior

3.4.- Resumen de los circuitos de intervención

1.- REVISIÓN CONCEPTUAL DEL TÉRMINO

INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

1.1.- PERSPECTIVA TEÓRICA

1.1.1.- El concepto de infancia en situación de riesgo social

La importancia de la infancia y de los cuidados y educación que ésta recibe es especialmente relevante, dada la inmadurez con que nace el ser humano y su nula especialización, que hace que todo lo tenga que aprender a través de su interacción con el entorno (Balsells, Miñambres y Jové, 1997). Esta situación pone de especial relevancia la importancia de velar por un correcto desarrollo de los primeros años de vida, de tal manera que se favorezca la integración social y el desarrollo integral de los niños.

La percepción social y científica de esta situación ha hecho que, poco a poco, se haya tenido cada vez más en cuenta la necesidad de proteger y ayudar a todos aquellos niños que viven situaciones carenciales y que ponen en peligro su desarrollo: la infancia en situación de riesgo social. A continuación se describe la ambigüedad conceptual que se reúne bajo este término y como ha sido abordado por diferentes autores, para finalizar dando una definición compiladora de como parece que se entiende hoy en día este concepto.

El concepto de "riesgo social" en la infancia surgió en la década de los ochenta y desde entonces ha habido una proliferación de definiciones diferentes respecto a éste (Casas, 1989; Moreno, 1996):

- Niños con conductas asociales: desde este punto de vista, los niños que tenían comportamientos que podían considerarse como problemáticos por parte de la sociedad, eran los niños en riesgo, aunque se confundía con el término "niños con riesgo social". Por lo tanto la definición venía dada por las conductas de los niños.

- Niños con grandes déficits de cobertura de sus necesidades básicas: esta concepción, a la inversa de la anterior, no tenía en cuenta las conductas de los niños, sino las consecuencias que tenían las circunstancias carenciales en ellos. Esta definición está muy vinculada con la cultura de la beneficencia y de la ayuda social a la infancia para cubrir esas necesidades.

- Niños con una probabilidad elevada de requerir unos servicios sociales: desde esta visión se definía la infancia en situación de riesgo social desde un prisma pragmático.

Por lo tanto ha existido una ambigüedad conceptual que ha reunido numerosos problemas de la infancia bajo el mismo epígrafe. Actualmente no todos los autores definen la infancia en situación de riesgo social de la misma manera, pero si existen unos puntos comunes a todas las definiciones que permiten ir delimitando el término. En las siguientes líneas se pretende resumir como es abordado este mismo concepto desde tres criterios diferentes:

1.- Desde el criterio psicológico: aborda el problema de la infancia en situación de riesgo social centrándose, básicamente, en situaciones de maltrato y abandono infantil.

2.- Desde el criterio pedagógico: se aborda este concepto como el primer paso en un proceso de aprendizaje y de interacción desajustada del individuo y sus entornos, pudiendo dar lugar situaciones futuras de inadaptación social.

3.- Desde la legislación y la Administración que se encarga de la protección de la infancia se aborda el concepto de la infancia en situación de riesgo centrándose en problemas familiares, de maltrato y abandono, y planteándolo como una situación de riesgo para el correcto y pleno desarrollo del niño.

Desde la disciplina psicológica, la definición actual de la infancia en riesgo social se hace desde el modelo ecológico; sin embargo, y con anterioridad a éste, ha habido otros modelos interpretativos del fenómeno del maltrato infantil, que a continuación resumimos siguiendo a Milner (1990), Gracia y Musitu (1993) o Moreno (1996):

- Modelo psicológico psiquiátrico: Durante los años sesenta las investigaciones se centraron en las características psicológicas de los padres maltratadores. Se defendía la hipótesis que los padres que maltrataban a sus hijos eran por causas de alteraciones psicológicas, como la esquizofrenia o la psicosis maníaco depresiva. Por lo tanto estas primeras hipótesis se basaban en la presencia de trastornos en o padres que les impedían desempeñar sus roles de padre/madre.

- Modelo sociológico: En los años setenta comienza a surgir críticas respecto a la limitación de la perspectiva psicológica, en el sentido que esta omitía los factores contextuales.. Empezaron a surgir investigaciones sobre los contextos socioculturales donde se dan los maltratos, centrándose en las actitudes culturales hacia la violencia y

en los factores estresantes como las condiciones sociales y económicas y el aislamiento social.

- **Modelo socio-interaccional:** Alrededor de los años ochenta se quieren superar las perspectivas anteriores en cuanto al hecho común que asumían las interacciones de forma unidireccional. De esta manera comienzan a surgir investigaciones centradas en el carácter bidireccional de la interacción de padres e hijos, centradas en aspectos como los antecedentes de maltratos, el uso excesivo del castigo físico, la reciprocidad de la conducta agresiva, efectos de las características de los niños que elevan su vulnerabilidad, etc.

- **Modelo ecológico o ecosistémico:** Este modelo pretende integrar todas las variables etiológicas de los anteriores modelos, dando una visión de conjunto y una organización de los factores de riesgo del maltrato infantil. Este marco conceptual, desarrollado por Garbarino (1977) y Belsky (1980), basándose en el modelo teórico de Bronfenbrenner de 1977, sobre el desarrollo humano que permite concretar cuatro niveles ecológicos donde aparecen los factores de riesgo del maltrato infantil. Para Belsky (1980) el maltrato infantil está determinado por múltiples fuerzas que actúan sobre el individuo, la familia, la comunidad y la cultura donde la familia está inmersa, de tal manera que estos múltiples determinantes están ecológicamente ligados entre ellos.

Desde el modelo ecológico¹ se agrupan los factores de riesgo² en estos cuatro niveles:

1.- Desarrollo ontogénico de los padres: Representa la herencia que los padres llevan a la situación familiar y a su rol paterno.

2.- Microsistema: Son las características de los padres, de los niños, de la relación conyugal y de la composición familiar; es decir, del contexto inmediato donde se da el maltrato.

3.- Exosistema: Representa las estructuras sociales, formales e informales que no contienen directamente a las personas en desarrollo, pero sí que envuelve y afecta su contexto inmediato donde se encuentra. Incluye el área laboral, la clase social y el apoyo social.

4.- Macrosistema: Son los valores culturales y sistemas de creencias que permiten el maltrato a través de su influencia en los otros tres niveles.

Así, en la actualidad y desde este modelo ecológico, representado por Bronfenbrenner (1997), Belsky (1980) y Casas (1989,1994b) entre otros, se considera que la situación de riesgo para la infancia es aquella en que

¹ Las últimas producciones desde este modelo ya están diferenciando los factores de riesgo y las consecuencias de cada subtipo de maltrato (De Paul, 1996b). Aquí se incidirá en el tema de forma global.

² Los factores de riesgo serán estudiados con más profundidad en un capítulo posterior, cuando se revisen las características de los niños, de sus familias y de sus relaciones con el entorno, que se consideran generadoras de situaciones de riesgo social.

existen posibilidades que sufran desadaptaciones psicosociales como fruto de una interacción, de una relación entre el niño y su entorno, caracterizada por la existencia de unos factores de riesgo que favorecen y/o compensan esa desadaptación. Por lo tanto la situación de riesgo para la infancia es aquella en que existen una serie de factores de riesgo para la aparición de maltratos infantiles, lo cual tiene consecuencias en la adaptación psicosocial del niño. En esta línea son varios los autores que sitúan el maltrato infantil como causa de futuras desadaptaciones sociales: Aber, Allen, Carlson et al. (1989), Erickson, Egelan y Pianta (1989), Youngblade y Belsky (1990) o McCord (1988). Estos autores plantean como un proceso continuo el maltrato familiar y la delincuencia.

En segundo lugar, las aportaciones de la pedagogía y de la intervención educativa, se han venido centrando en un estudio de la infancia en situación de riesgo social, como aquella que está iniciando procesos de aprendizaje desajustado y por lo tanto iniciando un proceso de adaptación-inadaptación del sujeto y su entorno. Sin embargo, antes de llegar a esta concepción, el fenómeno de la inadaptación social se abordado desde otras perspectivas que no enfatizaban el carácter procesual y educativo y que no permitían una definición de la infancia en situación de riesgo en estos términos. Estas perspectivas o enfoques son los siguientes:

1.- *Los enfoques psicológicos están centrados en la especificidad humana y no acentúan suficientemente la importancia de los factores mesológicos* (Ayerbe, 1991a: 38). Desde este punto de vista el sujeto es entendido como un sujeto de proyectos y cuando está inadaptado socialmente es porque tiene una incapacidad psíquica para realizar proyectos o para llevarlos a cabo. Se desprecia la influencia del medio, de la marginación, de la escuela, ... y se focaliza en el individuo. Las intervenciones desde esta corriente están centradas en el individuo y

representadas por el psicoanálisis, la permisividad de Rogers o los enfoques cognitivos.

2.- Los enfoques sociológicos centran el problema de la inadaptación social en la primacía del medio e intentan superar el enfoque anterior en el sentido que no tenía en cuenta los condicionantes económicos y sociales de los procesos de la inadaptación social. (Ayerbe, 1991a; 1996a). Desde esta perspectiva la inadaptación social tiene causas sociales, pero no se tiene en cuenta la interacción de la persona con ese medio reduciéndolo a un sujeto pasivo sin complejidad individual.

3.- El enfoque interactivo intenta agrupar los dos enfoques anteriores aprovechando sus aportaciones, pero centrandó la atención en la interacciones del sujeto con el medio, y en ninguno de los dos elementos en particular. Desde este punto de vista la interacción es ideográfica ya que cada sujeto, desde su individualidad, caracterizada por su experiencia, sus aspectos cognitivos y afectivos, su capacidad de ser agente intencional y sujeto de proyectos, se relaciona de forma particular con el medio, que es el que ofrece las posibilidades para que se desarrolle el sujeto. Por lo tanto la intervención preventiva no se puede focalizar ni en intervenciones solo en el sujeto, ni en acciones solo en el medio; la intervención deberá darse simultáneamente en los dos polos y en la interacción.

Así, desde la más reciente perspectiva interactiva, pero incidiendo más en los aspectos procesuales de la adaptación/desadaptación del sujeto y su entorno, Ayerbe (1996a) ubica la infancia en riesgo en el proceso de la inadaptación. Desde el punto de vista de este autor la inadaptación social se caracteriza por ser un proceso dinámico por el cual el sujeto (activo,

intencional y con experiencia) y su medio (entorno carencial) tiene una interacción ideográfica desadaptada. Este enfoque no polariza el problema ni en el sujeto y sus características personales, ni tampoco en el medio, sino en los dos a la vez, y en la interacción de éstos. Esta definición es compartida por autores como Orte y March (1996:34) o Merino (1994; 1996).

Desde este punto de vista, se deduce que la infancia en situación de riesgo social es aquella que vive en situaciones carenciales, tanto del entorno como, y principalmente, del medio familiar, lo cual, a su vez, va produciendo en el niño situaciones de desajuste en sus relaciones con el medio y en aspectos cognitivos y afectivos de su personalidad. *El proceso de disocialización comienza a aparecer cuando las primeras relaciones del niño con su medio familiar son profundamente insatisfactorias. La actitud del grupo familiar y sus creencias juegan un papel inicial importante.* (Ayerbe, 1996a:20). Sin el carácter determinista del entorno, que se dan en ciertas corrientes sociológicas, lo que acabará definiendo el proceso de socialización de la infancia en situación de riesgo será esa interacción única y particular entre un niño y su medio.

Desde esta concepción procesual e interactiva de fenómeno de la socialización y, en consecuencia, de la inadaptación social, solo se puede entender a la infancia en situación de riesgo como aquella que puede presentar problemas en su proceso de socialización, como consecuencia de una interacción no adecuada entre su medio familiar en particular, y su entorno social en general, y ella misma. Esta situación establecería la base hacia una consolidación de un fenómeno de inadaptación social. Autores como Ponce (1994), Sánchez (1986) o el mismo Ayerbe (1989) destacan esta situación de riesgo como el inicio de procesos de socialización inadecuados.

En esta línea Vega (1994: 32) define a los niños y adolescentes con alto riesgo de inadaptación social como aquellos cuyas carencias personales, familiares y sociales no les permiten desarrollar sus facultades físicas, psicológicas y sociales, lo cual puede provocar, a medio o largo plazo problemas de adaptación.

Otro grupo de autores, también dentro de un enfoque interactivo del fenómeno de la inadaptación social, basan sus definiciones de infancia en situación de riesgo social en su significado, no antagónico, pero sí diferencial de los menores en conflicto social, intentando reforzar el aspecto procesual entre los dos fenómenos. Para estos autores la diferencia estaría en que los menores en situación de riesgo social necesitan protección, mientras que los menores en situación de conflicto social necesitan reforma. Para Rueda (1982) la infancia en peligro social es aquella que puede entrar en procesos de socialización si no se da una intervención comunitaria o institucional (menores abandonados, maltratados, explotados), mientras que los menores en conflicto social son aquellos que tienen relaciones violentas con el entorno necesitando procesos de reforma. Más recientemente, González, E. (1996) ha distinguido, en esta misma línea entre los menores en desamparo o dificultad social y los menores en conflicto social. Los primeros, que en determinados momentos también llama menores en situación de riesgo social, son aquellos que viven unas circunstancias personales y principalmente ambientales que exigen tomar medidas de prevención y reparación de las circunstancias adversas en las que viven, situaciones en las que no reciben la necesaria asistencia moral y material en el ámbito familiar y social. Los menores en conflicto social son aquellos que tienen conductas de cierta persistencia y gravedad, las cuales determinan el conflicto del individuo con la sociedad y como consecuencia los comportamientos antisociales y/o delictivos.

Sin embargo esta diferenciación entre uno y otro problema y en la infancia y la adolescencia, no olvida el factor procesual expuesto por los autores anteriores: *Hay abundantes datos para afirmar que los menores que están en situación de riesgo social³, pasan, casi siempre, primero por la etapa de desamparo, dificultad y abandono social para terminar en la de conflicto y enfrentamiento con la norma social, precisamente por no haber tomado con ellos las medidas educativas adecuadas.* (González, E., 1996:31)

Por último, cabe destacar dentro de la perspectiva que se está describiendo, las aportaciones de Petrus (1997b) quien se refiere de forma mas amplia al concepto de infancia en situación de riesgo y del maltrato infantil, haciendo especial hincapié en aquellas situaciones en que un niño está maltratado pero no en el seno de la familia : *Existen situaciones en las que el futuro del niño se ve seriamente comprometido a causa de comportamientos y actitudes no siempre imputables a sus progenitores, tutores o educadores* (Petrus, 1997b:17). Entre estas nuevas formas de maltrato infantil el autor nombra los maltratos generados a través del deporte, los mass media, el consumo, los conflictos armados, la violencia entre iguales o el urbanismo entre otros.

La tercera de las perspectivas se ha querido aportar porque ofrece algún elemento diferencial respecto a las dos anteriores (la psicológica y la pedagógica); es aquella que tiene que ver con la protección de la infancia desde la Administración. Definiciones que tienen claras influencias del

³ Como se puede observar, el autor utiliza en determinados momentos el vocablo *riesgo social* para reunir los problemas de conflicto y de dificultad, que tan claramente diferencia; mientras, en otros momentos, considera al menor en riesgo social solamente al desamparado, abandonado o en dificultad social.

enfoque que se está dando actualmente a las intervenciones individualizadas con esta población y sus familias, y que ha requerido una previa definición muy relacionadas con las diferentes situaciones de maltrato infantil y de negligencia. Como se verá a continuación, la infancia en riesgo social es considerada como aquella que vive una situación familiar carencial, no incidiendo en los otros entornos carenciales o las situaciones de maltrato fuera de la familia, y especificando las consecuencias de ésta en el desarrollo integral y social del niño.

Panchón (1995:63) define los menores en situación de riesgo social como aquellos que son miembros de un sistema familiar que presenta un conjunto de factores de riesgo que las predisponen a desarrollar dinámicas generadoras de situaciones específicas y producir efectos adversos sobre los menores (negligencia, maltratos, abusos sexuales,...). Son familias que parten de una situación de desventaja social, con déficits de formación, en sus aprendizajes y con un potencial de cambio limitado. En esta misma línea, Cusó (1995:87) define la infancia en riesgo social como aquella que se halla en riesgo de que sus derechos sean violados y operativiza esta definición a través de los indicadores de riesgo que son utilizados por los Servicios de Protección para evaluar este riesgo. Tanto una autora como otra relacionan este concepto con el de la infancia maltratada en el seno familiar y con los derechos de los niños recogidos en el aparato legislativo.

Desde las tres perspectivas, la pedagógica, la psicológica y la defendida por la administración encargada de la protección de la infancia, parece claro se establecen una serie de características comunes para definir a la infancia en riesgo social, a pesar de las divergencias:

- **Importancia del medio:** para definir esta población cabe describir las situaciones carenciales que suelen caracterizar la familia

y el entorno social inmediato de los niños. Un niño está en riesgo social si pertenece a un entorno, principalmente familiar, que también presenta factores de riesgo

- Importancia de la interacción del niño con ese medio: la situación carencial entra en interacción con las características personales del niño, de tal manera que se van generando respuestas activas en él y consolidando consecuencias en su socialización y sus características personales, cognitivas y afectivas.

- La situación de la infancia en riesgo forma parte de un proceso hacia situaciones de inadaptación social

- Para evitar la consolidación de los procesos descritos en la infancia en riesgo, cabe la intervención dirigida a la protección de esos menores.

- La situación de riesgo social de la infancia es una situación de desprotección que viene dada por situaciones contextuales carenciales y más concretamente por situaciones familiares deficitarias, y en las que sus derechos no están protegidos.

- Si bien las situaciones familiares no son las únicas que sitúan a la infancia en un posición de riesgo social, al ser una institución básica que debe ejercer la función protectora, son varios los autores, así como los servicios sociales de protección, que centran sus discursos en situaciones de riesgo de maltratos infantiles en la familia, como uno de los principales problemas y causas de dicha situación de riesgo social

En conclusión, podemos considerar que la infancia en situación de riesgo social es aquella que establece, de forma procesal y dinámica, una interacción ideográfica e inadecuada con sus entornos, los cuales no cubren sus derechos inalienables, lo cual pone en peligro su correcto desarrollo, dando lugar a un posible inicio del procesos de inadaptación social; y sus entornos son la familia, la escuela, el barrio, el vecindario, las instituciones,.... De tal manera que cuando nos referimos a infancia en situación de riesgo social no solamente nos referimos al maltrato dentro de la familia, sino a una situación mucho más amplia.

Y dentro de esta definición, el maltrato y abandono infantil dentro de la familia, constituye un entorno carencial y de riesgo, que requiere medidas preventivas en las cuales se han venido focalizando las incitativas legislativas y administrativas. Teniendo en cuenta este hecho, y que el objeto de esta tesis es la intervención educativa individualizada con padres y niños, que viven en una situación de ejercicio inadecuado de los deberes parentales, lo cual constituye el encargo institucional a los servicios sociales de atención primaria que estudiaremos, a partir de ahora centraremos el discurso en esta situación concreta de riesgo para la infancia: el maltrato o abandono infantil dentro de la familia.

1.1.2.- Análisis de las situaciones de riesgo para la infancia

El análisis de perfiles individuales de situaciones de riesgo para la infancia ha estado marcada por el estudio de indicadores que hacen prever la existencia de situaciones de máxima desprotección de los niños; es decir, por el análisis y la descripción de situaciones de maltratos y de negligencia. A través de indicadores, físicos y comportamentales en los niños y conductuales en los padres se pueden identificar situaciones de maltratos o

de emergencia de esta situación. En base a la existencia de estos indicadores se inician los procesos de intervención individualizados, de prevención secundaria o terciaria, y en base a los factores de riesgo relacionados con la emergencia de los maltratos se identifican poblaciones de riesgo para poder hacer una prevención primaria. Este es el esquema usado en la intervención con la infancia en situación de riesgo social, cuya base teórica está representado por autores como Gracia y Musitu (1993), Belsky (1980), De Paul (1996c), Casas (1989), Arruabarrena (1996a), entre otros.

En esa misma línea, desde los servicios sociales de protección a la infancia, el análisis de situaciones de riesgo se ha hecho en base a listados de indicadores de riesgo social que recogen los anteriores y, en ocasiones, son completados con otros relacionados con la emergencia de situaciones de inadaptación social. La Generalitat de Catalunya, la Diputación de Zaragoza o autores como Inglés (1993), Cusó (1995) o Panchón (1995) ejemplifican esta tendencia.

Para el análisis de situaciones que implican riesgo para la infancia, desde el punto de vista que se ha querido definir anteriormente, es decir, aquellas situaciones en que los derechos de la infancia no están totalmente respetados y en las que se requiere mecanismos de protección, se puede utilizar otro marco: las necesidades de la infancia. La teoría de las necesidades de la infancia, se basa en una taxonomía de necesidades, fundamentada en las diferentes formulaciones de los derechos del niño. Esta nueva forma de análisis de situaciones que implican riesgo para el desarrollo integral de la infancia está desarrollada en España por López, Fuertes Zurita, López Gómez de Cádiz, Sánchez Redondo y Merino (1995b), en el Programa de mejora del Sistema de atención social a la infancia del Ministerio de Asuntos Sociales.

Desde este Programa se describen tres grandes bloques de necesidades: las de carácter físico biológico, las de carácter cognitivo y las necesidades emocionales y sociales. Esta taxonomía de necesidades infantiles permite analizar aquellas situaciones en que, si bien no se da maltrato infantil, si que representan una situación de necesidades no cubiertas. Sus autores, se plantean la mejora del bienestar de la infancia de forma más amplia que desde la teoría de las carencias, representada por las tendencias anteriores, basadas en el listado de indicadores de situaciones carenciales.

Sin parecernos autoexcluyentes ninguna de las aportaciones teóricas para identificar las situaciones de riesgo social, la exposición que se va a hacer para recoger las diferentes aportaciones, va estar guiada por esta taxonomía y, por supuesto, completada por las aportaciones desde la prevención de la inadaptación social y la prevención de los maltratos. Los motivos para acogernos a esta opción son los que a continuación se exponen:

- La taxonomía de las necesidades básicas está basada en los derechos de la infancia y en el sentido universal de éstos.
- Permite identificar, no solo las situaciones familiares, sino aquellas del entorno inmediato (escuela, barrio,...) que también producen situaciones de riesgo.
- Su utilización permite identificar perfiles individuales de niños que necesitan una intervención educativa para que se puedan desarrollar de forma integral, y de padres que necesitan ayuda para poder desarrollar sus funciones educativas y protectoras de forma más adecuada.

La perspectiva ecológica y interactiva, que tiene en cuenta todos los entornos y su interacción, está claramente presente en todas las aportaciones que veremos a continuación.

1.1.2.1.- Necesidades físico biológicas: descripción y situaciones de riesgo relacionadas

Las necesidades físico biológicas básicas son alimentación, temperatura, higiene corporal, necesidad de dormir, actividad corporal y protección de peligros reales (López, 1995a:54).

La alimentación debe ser suficiente, variada, secuenciada en el tiempo y adaptada a la edad. Durante el embarazo la alimentación también tiene que ser adecuada. Respecto a esta necesidad, la situación de riesgo para la infancia es aquella en que se ingestan sustancias que dañan el feto, el niño está desnutrido, existe algún déficit específico, no es apropiada a su edad o existen excesos que puedan provocar obesidad.

La temperatura tiene que ser la adecuada y esto se garantiza por las condiciones de la vivienda, de la escuela y del vestido. La situación de riesgo se caracteriza por la existencia de frío o de humedad en la vivienda, la falta de vestido o de calzado adecuado o la falta de esas mismas condiciones en la escuela.

La higiene de la alimentación, del vestido, de la vivienda y del entorno ambiental es una de las necesidades que tienen que estar cubiertas para que el niño se desarrolle saludablemente. La situaciones de riesgo si está necesidad no está cubierta son la suciedad, la contaminación, la existencia de parásitos o roedores y/o de gérmenes infecciosos.

La necesidad de dormir durante la noche, la cantidad de horas suficientes en función de la edad, en un ambiente espacial adecuado. La situación de riesgo es aquella en que el niño ve interrumpido su sueño frecuentemente, en que no duerme suficiente tiempo, duerme en un lugar en que se siente inseguro o existe contaminación de ruido en el entorno. La alta de sueño puede provocar en el niño irritabilidad, falta de concentración o bajo rendimiento escolar.

La actividad corporal es necesaria para que se den todos los procesos madurativos y de desarrollo motor. Los niños han de tener libertad de movimiento en el espacio, que a su vez, debe ser rico en objetos y, a ser posible, con amplios espacios de tiempo al aire libre en contacto con los elementos naturales. La situación de riesgo para la infancia será aquella en que vea reducidas sus posibilidades de actividad porque permanece excesivamente en la cuna, en el parque, en casa,... Si se da ausencia de espacio y/o de objetos, sedentarismo o inactividad.

La protección de peligros reales para asegurar la integridad física es otra de las necesidades físicas; la organización adecuada de la casa para que los niños estén seguros respecto a los enchufes, los detergentes, los medicamentos, los electrodomésticos, los instrumentos y herramientas, las escaleras, las ventanas y muebles. También la adecuada organización de la escuela respecto a la seguridad de las clases, patios y actividades. La seguridad de la ciudad para proteger a la infancia en sus calles y jardines, la circulación, la inseguridad ciudadana,... Las situaciones de riesgo hacen referencia a las condiciones del hogar, de la escuela o de la ciudad que favorezcan la accidentalidad. Otra situación de riesgo es la falta de vigilancia de los niños, especialmente en la primera infancia. También las guerras que ponen en peligro la vida de los niños.

Por último la salud en general cuya situación de riesgo sería que los niños no fueran vacunados o no fueran controlados periódicamente a través de las revisiones adecuadas a la edad y al estado de salud.

La situación de máximo riesgo para la infancia respecto a estas necesidades es aquella en que se dan dos subtipos de maltrato concretos: el maltrato físico o el abandono físico o negligencia.

1.1.2.2.- Necesidades cognitivas: descripción y situaciones de riesgo relacionadas

Las necesidades de carácter cognitivo son: la necesidad de estimulación, de exploración de comprensión de la realidad física y social y la adquisición de un sistema de valores y normas (López 1995a: 56)

La necesidad de estimulación hace referencia al hecho que las capacidades sensoriales, auditivas, visuales y táctiles, y la capacidad de aprendizaje físico y social necesitan ser estimulada para que se desarrollen de forma óptima. Los niños necesitan un entorno físico y social rico, variable, contingente en sus estímulos respecto a la actividad, para que vayan estableciendo relaciones entre sus acciones y lo que sucede en el entorno. La interacción lúdica de la familia con el niño, especialmente de la madre con el recién nacido, así como la estimulación planificada en la escuela son factores importantes para este desarrollo. El riesgo para la infancia respecto a esta necesidad consiste en situaciones de privación sensorial que les piven del desarrollo madurativo: carencia de objetos, estímulos, personas con las que interactuar. Un entorno pobre, monotonía de los estímulos o la no contingencia de la respuesta. Respecto a la escuela,

un curriculum no global, no secuencializado, no significativo o situaciones de falta de estimulación lingüística también son, para el autor, ocasiones en las que se está propiciado el riesgo en la infancia para que son se desarrolle correctamente.

La necesidad de exploración del medio físico y social vienen a completar la anterior; se refiere a una característica propia de los niños como es la actividad y la curiosidad; necesitan un entorno físico y social con posibilidades ambientales rico en objetos, plantas, personas, animales,.. para que puedan explorarlo. En este caso la situación de riesgo no estará solo en los entornos pobres, sino en aquellas ocasiones en que el niño no tenga el apoyo de adultos para la exploración, o cuando no pueda compartirla ni con niños ni con adultos.

La comprensión de la realidad física y social la realizan a través de exploraciones continuadas y, cuando ya adquieren la capacidad, a través de preguntas constantes. El adulto es el mediador en esta comprensión; es quien ha de escuchar estas preguntas y dar respuestas sencillas, adaptadas y contingentes. *Explicarles con actitud de sinceridad el significado de las cosas, transmitirles las creencias humanas, políticas y religiosas, sin dogmatismo e intolerancia, decirles con sencillez lo que sabemos sobre la sexualidad y el resto de relaciones humanas y, sobre todo, inculcarles una actitud de búsqueda de conocimientos y de tolerancia con las diferentes formas de entender las cosas, es fundamental.* (López, 1995a:56). En este sentido la transmisión de actitudes, valores y normas es tarea de los adultos. La situación de riesgo consiste en la falta de diálogo y comunicación con el niño: no escuchar, no responder, no responder en el momento adecuado, mentir o ocultar la realidad. También la transmisión de ideas y creencias fundamentalistas que generen radicalismos, racismo o intolerancia, así como de visiones pesimistas, insolidarias o egoístas de la vida, o la anomía.

Con estas necesidades se relacionan los siguientes subtipos de maltrato infantil, como resultado de situaciones máximas de riesgo: abandono físico o negligencia y el retraso no orgánico del desarrollo.

1.1.2.3.- Necesidades emocionales y sociales: descripción y situaciones de riesgo relacionadas

Las necesidades emocionales y sociales se dividen en tres subgrupos: las necesidades sociales (seguridad emocional, red de relaciones sociales y participación y autonomía progresivas), las necesidades sexuales (curiosidad, imitación y contacto) y las necesidades con el entorno físico y social (protección de riesgos imaginarios e interacción lúdica) (López, 1995a:57).

La seguridad emocional consiste en sentirse querido, aceptado, apoyado, acompañado y protegido en cualquier circunstancia, para poder construir los sentimientos de identidad personal y de autoestima. Desde la teoría del apego, el vínculo que satisface esta necesidad es el vínculo del apego, ya que es el único que conlleva la incondicionalidad de la aceptación. El amor incondicional de la figura de apego es el que ofrecerá al niño sentimientos de seguridad, de autoestima y de identidad, claramente representados por la familia que les permite tener sentimientos de pertenencia a un grupo. Es la familia la que debe ejercer esta capacidad de apego incondicional y, a la vez, su capacidad de control y de protección. La situación de riesgo hace referencia a las ocasiones en que los niños no tienen una figura de apego adecuada, porque los padres no son accesibles, porque no están disponibles, porque están ausentes... También es de riesgo el hecho de que los padres no perciban, no interpreten, no respondan, no respondan de forma contingente o que sus respuestas sean incoherentes a las necesidades infantiles.

La red de relaciones sociales es otra necesidad para el desarrollo integral de los niños, ya que las figuras de apego no son suficientes, y deben ser ampliadas por un mundo de relaciones con los iguales y con la comunidad. Estas relaciones satisfacen la necesidad de pertinencia a una sociedad y a un grupo, y se satisface a través de la relación con los iguales, la pertinencia a asociaciones, a grupos,...En este caso se debe fomentar el contacto y la interacción con iguales en el entorno familiar y en la escuela, favoreciendo tiempos de contacto, estancias,, La situación de riesgo es el aislamiento social, las separaciones largas de los amigos o la imposibilidad de contacto, la prohibición de amistades o tener compañeros de riesgo. Los niños emigrantes o refugiados también sufren este riesgo.

La necesidad de participación y de autonomía progresiva hace referencia al hecho que los niños son sujetos activos y con intencionalidad y, por lo tanto, no deben entenderse como receptores pasivos, sino como participantes activos de decisiones que les afecten, siempre en función de su edad y de sus posibilidades. El proceso de autonomía debe ir acompañado de un sistema de límites en el comportamiento que se debería establecer de forma inductiva y coherente. La situación de riesgo se caracteriza por no ser escuchado, ni tenido en cuenta.

La necesidad de contacto sexual se manifiesta en la infancia de múltiples formas como pueden ser las autoexploraciones, las preguntas a los adultos sobre las diferencias anatómicas o el origen de la vida, la imitación de conductas,... Estas manifestaciones deben ser permitidas y contestadas. La situación de riesgo es aquella en que no se escucha, no se responde o se engaña al niño, así como el castigo de estas manifestaciones. Respecto a esta necesidad la situación de riesgo más grave es la existencia de abusos sexuales.

La necesidad de protección a riesgos imaginarios hace referencia al consuelo que necesitan los niños cuando, dada su fantasía y su pensamiento, empiezan a ser conscientes de las amenazas que puede sufrir su seguridad emocional, sus vínculos o su salud. Son miedos respecto a ser abandonados, a perder a los padres, a la muerte, a la rivalidad fraterna... Estos temores deben ser escuchados y respondidos de forma contingente por las figuras de apego: esta necesidad está claramente relacionada con la de seguridad emocional. Las situaciones de riesgo son aquellas en que hay verbalizaciones que fomenten sus miedos (amenazas, discusiones, pérdidas de control,...), en que nos son escuchados ni tranquilizados o en las que existe violencia física en el entorno.

Por último, la interacción lúdica con la familia y con los iguales, ofrece al niño posibilidades de hacer aprendizajes sociales, recibir estimulación, formar una red de relaciones y de divertirse y disfrutar, neutralizando los momentos de trabajo y los de sufrimiento. La situación de riesgo se da cuando no hay disponibilidad de tiempo de los padres para jugar, o estos no son accesibles, o cuando hay ausencia de iguales o de objetos adecuados.

Con estas necesidades están relacionados los siguientes subtipos de maltrato infantil: maltrato emocional, abandono emocional, abandono, abuso sexual, explotación laboral y corrupción.

1.1.2.4.- Situaciones de riesgo extremas: los maltratos infantiles

La relación que se ha ido estableciendo entre los maltratos infantiles y la teoría de las necesidades se puede resumir en el siguiente cuadro:

| NECESIDADES | MALTRATO INFANTIL |
|-------------|-------------------|
|-------------|-------------------|

| | |
|---|---|
| Físico biológicas: alimentación, temperatura, higiene, sueño, actividad física, salud y protección de riesgos reales | Abandono físico o Negligencia Maltrato físico |
| Cognitivas: estimulación sensorial, exploración física y social y comprensión de la realidad física y social | Abandono físico o negligencia Retraso en el desarrollo no orgánico |
| Emocionales y sociales: seguridad emocional, red de relaciones sociales, participación y autonomía progresivas, curiosidad, imitación y contacto sexual, protección de riesgos imaginarios e interacción lúdica | Maltrato emocional Abandono emocional Abandono Abuso sexual Explotación laboral Corrupción |

A continuación se definirán los subtipos de maltrato que se acaban de nombrar, teniendo en cuenta que las investigaciones sobre este tema reflejan una gran proliferación conceptual, una falta de criterios operativos y una falta de consenso en su definición (Gracia y Musitu, 1993; Martínez y de Paul, 1993; De Paul y Arruabarrena, 1990).

Por maltrato infantil se entiende cualquier daño físico, o psicológico no accidental a un niño menor de dieciséis años ocasionado por sus padres o cuidadores, que sucede como resultado de acciones físicas, sexuales o emocionales, de omisión de acción, y que amenaza el desarrollo normal, tanto físico como psicológico del niño. (Gracia y Musitu, 1993).

El maltrato físico es cualquier acto intencional producido por un padre o cuidador que produzca o pueda producir lesiones o daños físicos a un niño, estando o no relacionados con la disciplina. Están incluidos los daños como

resultado de castigos severos, agresiones deliberadas con instrumentos o sin instrumento, así como cualquier acto de crueldad física hacia los niños (Gracia y Musitu, 1993:35). La definición contempla cualquier acto no accidental, pero no tienen que ser resultado de un acto premeditado: se puede tratar de un exceso de disciplina o de un castigo inapropiado. Los indicadores de tipo físico en el niño son: magulladuras o hematomas, quemaduras, fracturas de nariz o mandíbula, torceduras o dislocaciones, heridas, señales de mordeduras humanas, cortes , lesiones internas, fracturas,..(De Paul, 1996b: 15).

El abandono físico o negligencia⁴ es la situación en la que el niño no tienen cubiertas las necesidades físicas básicas, ya sea temporal o permanentemente, por ninguno de los miembros del grupo en que convive.

Las formas más habituales de abandono físico o negligencia son (Gracia y Musitu, 1993:39; De Paul, 1996b:18):

- Alimentación: no adecuada ni por la cantidad ni por la calidad.
- Vestido: insuficiente o inadecuado a las condiciones climatológicas.

⁴ La importancia del entorno como uno de los factores que delimita la valoración del maltrato se ve claramente en este subtipo. Los niños cuyos padres que no tienen posibilidades ni de cubrir sus propias necesidades ni la de sus hijos, que viven en ambientes sociales empobrecidos o marginales, ¿pueden considerarse niños maltratados? ¿que papel juegan las entidades y las administraciones en este sentido? (De Paul, 1996b:18).

- Higiene: niño constantemente físico y con escasa higiene corporal.
- Cuidados médicos: ausencia de cuidados médicos rutinarios y ausencia o retraso importante en la atención médica de problemas físicos o enfermedades. También se incluye el no proporcionar la medicación adecuada.
- Supervisión: el niño pasa sin vigilancia adulta, o al cuidado de otros niño inexpertos para protegerlo, largos periodos de tiempo. Se producen repetidos accidentes domésticos debido a la negligencia de los cuidadores.
- Condiciones higiénicas y de seguridad en el hogar que ponen en peligro la integridad física del niño.
- Negligencia educacional: faltas de asistencia injustificadas y repetidas a la escuela.

El maltrato emocional es la hostilidad crónica en forma de insulto, burla, desprecio, sarcasmo, gritos, crítica o amenaza de abandono y el constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantil (desde la evitación hasta el encierro) per parte de cualquier miembro adulto de la familia. Consiste en la privación de sentimientos de amor, afecto y de seguridad.

Las formas más habituales de maltrato emocional son (De Paul, 1996b:19):

- Rechazo: los padres o tutores no aceptan las iniciativas de interacción del niño, excluyéndolo de las actividades familiares,

expresando una valoración negativa de él y no permitiéndole evolucionar hacia una mayor autonomía.

- **Aterrorizar:** amenazar al niño con castigos extremos o con castigos siniestros; crear un clima de miedo, de amenaza y de intimidación. También se puede aterrorizar un niño creando expectativas desmesuradas sobre él y amenazándole si no las consigue.

- **Aislar:** impedir que el niño tenga relaciones sociales habituales y estables, así como la oportunidad para crearlas. En definitiva, es hacer creer al niño que está solo en el mundo.

El abandono emocional⁵ es la falta persistente por parte de los padres o tutores a ciertas señales o expresiones emocionales del niño o a los intentos de aproximación o de interacción hacia los adultos (De Paul y Arrubarrena, 1996a). Este tipo de maltrato hace referencia a los tipos de conductas pasivas de los padres.

Son padres que actúan con indiferencia, retirando la atención o descuidando las necesidades emocionales de sus hijos; son incapaces de ofrecer la estimulación, el apoyo, la estima y la protección que los niños necesitan en función de su estadio evolutivo. La forma más habitual es la

⁵ No todos los autores separan el maltrato emocional del abandono emocional; por ejemplo Gracia y Musitu (1993) no lo hacen. De Paul y Arrubarrena si que lo hacen porque clasifican las formas de maltrato en función si vienen dadas por acción o por omisión de los padres y si afectan al desarrollo físico o emocional del niño.

indiferencia que consiste en la no disposición de los padres respecto a las necesidades emocionales de sus hijos.

El abuso sexual es cualquier contacto sexual con un menor de dieciocho años por parte de uno de los padres o cuidadores desde una posición de poder o autoridad. También es abuso sexual utilizar al menor como objeto de estimulación, aunque no haya contacto. Las formas más comunes (De Paul, 1996b: 21):

- **Incesto:** si el contacto físico sexual se realiza por parte de un pariente de consanguinidad lineal o pro un hermano, tío o sobrino. También se incluye el caso en que el adulto esté cubriendo de forma estable al padre
- **Violación:** cuando el contacto físico sexual es realizado por una persona adulta que no se incluya en el incesto.

La explotación laboral es aquella situación en que los padres o tutores asignan al niño, con carácter obligatorio la realización continuada de trabajos que exceden los límites de lo que es habitual en el contexto socioeconómico en que se desarrolla. Son trabajos que deberían ser realizados por los adultos, que interfieren claramente en las actividades y necesidades sociales y/o escolares del niño y que son asignados con el objetivo de obtener un beneficio económico.

La corrupción consiste en realizar conductas que impidan la integración normal del niño y refuerce pautas de conducta antisocial y desviadas. Los padres y tutores facilitan y refuerzan estas pautas de conducta o utilizan el niño como ayuda o *tapadora* para la realización de actividades delictivas.

El retraso no orgánico en el desarrollo es un diagnóstico médico a los niños que no incrementan peso con normalidad con ausencia de una enfermedad orgánica.

El abandono es el rechazo total y deliberado de las obligaciones paternas.

Un resumen de los indicadores que ayudan a la detección de perfiles individuales de maltrato infantil es el que hemos confeccionado a continuación utilizando diferentes fuentes: De Paul, 1987, 1988, 1996a; Gracia y Musitu, 1993; Ros, 1991; Arruabarrena y otros, 1988; Martínez y De Paul, 1993, DD.AA., 1996:

| | <i>Indicadores físicos en el niño</i> | <i>Indicadores del comportamiento del niño</i> | <i>Indicadores en los pares</i> |
|------------------------|--|---|---|
| Maltrato físico | <ul style="list-style-type: none"> •Morados •Quemadas •Fracturas •Heridas •Lesiones abdominales •Señales de mordeduras •Fracturas inexplicables •Lesiones no comunes | <ul style="list-style-type: none"> •Cauteloso respecto al contacto físico con adultos •Aprehensivo cuando otros niños lloran •Conductas extremas •Parece tener miedo de ir a casa •Llora cuando acaban las clases •Dice que el padre o la madre le han hecho alguna lesión •Se mueve con incomodidad | <ul style="list-style-type: none"> •Disciplina severa e inadecuada per la edad •Explicaciones sobre les heridas: nulas, contradictorias, inverosímiles •Parece no preocuparse por niño •Percepción negativa del niño •Esconde las lesiones |
| Abandono físico | <ul style="list-style-type: none"> •Constantemente sucio, famélico, escasa higiene, vestido impropio •Falta de supervisión durante mucho tiempo •Ausencia de vigilancia médica •Abandonado •Trabaja en exceso | <ul style="list-style-type: none"> •Muestras de fatiga, sueño, se duerme en la escuela •Roba o pide comida •Llega muy tarde o no llega a la escuela •Permanencia prolongada en lugares públicos •Participación en | <ul style="list-style-type: none"> •Organización familiar caótica •Muestras de apatía y inutilidad |

| | | | |
|--------------------|--|--|---|
| | | <p>acciones delictivas</p> <ul style="list-style-type: none"> •Dice que no hay nadie que lo cuide | |
| Abuso sexual | <ul style="list-style-type: none"> •Enfermedades de transmisión sexual •Infecciones genitales y urinarias •Traumas e irritaciones en el área anogenital •Dificultades para caminar o sentarse •Dolores de cabeza, de estómago... •Ropa interior manchada o rota •Embarazo prematuro | <ul style="list-style-type: none"> •Retraimiento, depresión crónica •Capacidad de seducción impropia •Baja autoestima, manca de confianza •Pocas relaciones con los iguales •No quiere cambiarse de ropa para hacer actividades deportivas •Conductas y conocimientos sexuales inusuales •Miedo del contacto y de la proximidad física •Lloro sin motivo •Lloros, fobias, histerias, falta de control emocional | <ul style="list-style-type: none"> •Extremadamente protector del niño •frecuentemente fuera del hogar •Conflictos conyugales |
| Maltrato emocional | <ul style="list-style-type: none"> •Enanismo psicosocial •Retraso en el desarrollo lingüístico •Perturbaciones en el habla •Úlcera, asma, alergias severas | <ul style="list-style-type: none"> •Conductas extremes: agresividad, delincuencia, pasividad, tristeza •Movimientos repetitivos, tics •Buscan el afecto y atención de adultos •Conformista, nada exigente •Inhibido en el juego •Conductas extremes de adaptación | <ul style="list-style-type: none"> •Culpa o menosprecia al niño •Frío y rechazante •Nada afectuoso •Trata de forma desigual a los hermanos •No parece preocupado por el niño |
| Abandono emocional | <ul style="list-style-type: none"> •Enanismo psicosocial •Retraso en el desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> •Alto nivel de conducta agresiva y antisocial •Poca autoestima | <ul style="list-style-type: none"> •No parece capaz de proporcionar estima y afecto •No parecen preocuparse por el niño, lo ignoran •Permiso tácito de conductas inadaptadas |

En definitiva, a través de los tres tipos de indicadores, se podrán detectar situaciones de maltrato grave y situaciones carenciales graves dentro de la familia.

1.2.- PERSPECTIVA LEGISLATIVA

Vista la situación social y la realidad contextual que envuelve al mundo de la infancia y concretamente a aquella que padece alguna situación de privación cultural, social o familiar, se hace cada vez más acuciante el redactar leyes y normas que protejan y defiendan los derechos inalienables a la infancia. Así, en pleno siglo veinte y en las sociedades más avanzadas, aparece un aparato legislativo que persigue la normalización de la situación de los niños, así como la explicitación de sus derechos y de sus necesidades, percibidas ya en la sociedad.

La emergencia legislativa del término infancia en situación de riesgo social es fruto de una serie de cambios legislativos en el ámbito internacional, estatal y autónomo. El reconocimiento de los derechos de la infancia y las consecuentes medidas para garantizarlos, hacen surgir este nuevo término para conceptualizar a aquellos niños que necesitan una protección especial para que esos derechos sean cumplidos. Hasta la aparición de este enfoque, se sostenía la protección de la infancia como una forma de beneficencia y no de un derecho inalienable y exigible.

1.2.1.- Legislación internacional

Entre toda la legislación internacional al respecto de la infancia cabe destacar la Declaración de los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos del Niño, ya que han sido las de máxima difusión y las de más influencia en las legislaciones estatal y autónoma respecto a la infancia en

situación de riesgo social. Sin embargo, cabe mencionar que la legislación, las declaraciones y las recomendaciones internacionales en torno a este tema han proliferado, aunque su recopilación y análisis no sea el objetivo aquí perseguido.

La Declaración Universal de los Derechos del Niño, del 20 de noviembre de 1959 de la Asamblea General de la Naciones Unidas; si bien, al tratarse de un declaración, su carácter no es vinculante como en el caso de la Convención, su gran difusión la convierte en un claro referente de la definición de la infancia en situación de riesgo social. En esta declaración se especifican los siguientes principios que a continuación se resumen:

1.- Los derechos enunciados serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento, otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

2.- El niño gozará de una protección especial para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente de forma saludable y normal, en condiciones de libertad y dignidad. La consideración fundamental a que se atiende será el interés superior del niño.

3.- El niño tiene derecho a un nombre y a una nacionalidad.

4.- El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud;

con este fin deberán proporcionarse, tanto él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

5.- El Niño física o mentalmente impedido debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales.

6.- El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres; salvo circunstancias especiales no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia.

7.- El niño tiene derecho a recibir educación, gratuita y obligatoria en las etapas elementales. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

8.- El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

9.- El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad o explotación.

10.- El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole.

La Convención sobre los Derechos del Niño fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, y ratificada por el Estado español en el año 1990. El carácter vinculante de esta convención obliga a todos los firmantes a cumplir con los derechos y orientaciones, por lo que se convierte en el primer referente de la legislación estatal y autónoma al respecto de la infancia en situación de riesgo social. Esta convención nació con el objetivo de complementar la Declaración de los derechos del niño y hacer a la sociedad responsable del cumplimiento de esos derechos de la infancia ante la ley.

En el artículo primero de la Convención se define a niño como todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo en aquellos casos, que en virtud de la ley, haya alcanzado antes la mayoría de edad. Como principio básico para tomar las medidas necesarias para garantizar su bienestar social se define el interés superior del menor. Y, en virtud de este principio, en el artículo cinco se dice que *los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.* Y en el artículo nueve, como clara consecuencia del anterior, se dice que el niño no debe ser separado de sus padres contra la voluntad de éstos, a excepción de los casos en que se estime necesaria en el interés del menor, refiriéndose a situaciones de maltrato o descuido.

El artículo diecinueve concreta este último supuesto, obligando a los Estados Partes a proteger a la infancia cualquier forma de maltrato infantil:

19.1.- Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra todas forma de 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 representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

19.2.- Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y 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 caso antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

Se reconocen los derechos de la infancia a la salud (artículo 24), a un nivel de vida adecuado para el desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social (artículo 27), a la educación (artículo 28), y al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas (artículo 31).

Y se compromete a los Estados Partes a que los niños sean protegidos contra la explotación económica (artículo 32), del uso ilícito de estupefacientes (artículo 33) de todas las formas de explotación y abusos sexuales (artículo 34), y del secuestro, venta o trata de niños (artículo 35).

La Convención destaca que el interés superior del menor es vivir en su núcleo familiar y por lo tanto, las primeras ayudas deben ir dirigidas a capacitar a los padres en sus deberes de protección. Si esto no es suficiente, los niños han de ser protegidos de cualquier forma de maltrato, explotación o abuso, llegando a poder ser separados, temporal o permanentemente de su medio familiar.

1.2.2.- Legislación estatal

El surgimiento de legislación estatal al respecto de la infancia en situación de riesgo social tiene un claro precedente en la Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1918; con la aprobación de esta ley de protección de la infancia se consolida un etapa que oficializa la representación del niño víctima (Ayerbe, 1996a: 141) y aunque no consideraba a los niños como sujetos de derecho, pero sí que iniciaba un tratamiento legislativo de éstos, diferente al que recibían las personas adultas. Por lo tanto, la promulgación de esta ley significó la separación total de la infancia del mundo penal y carcelario como una culminación lógica del proceso protector de los niños, que ya se había iniciado con la Ley de Protección la Infancia de 1902 (Santolaria, 1997: 301).

La ley de Tribunales Tutelares de Menores establecía dos ámbitos competenciales: los tribunales ejercían una función protectora y una función reformadora. La función protectora tenía como objetivo la protección jurídica en contra del indigno ejercicio, por parte de los padres o tutores, del derecho a la guarda y educación, pudiendo suspender a éstos de su derecho de custodia y educación, si se viera conveniente.

La función reformadora alcanzaba los delitos y faltas cometidos por los menores de quince años y las medidas a adoptar eran fundamentalmente educativas, con el objetivo prevenir y reeducar, teniendo en cuenta las condiciones sociales y morales que afectaban a cada menor. Estas medidas podían ser de amonestación, de internamiento, de libertad vigilada, de colocación bajo la custodia de otra persona, familia o sociedad o de ingreso en un establecimiento oficial o privado de observación, de educación o de reforma.

Sin embargo, el cambio cualitativo hacia la definición de la infancia en situación de riesgo social llegó con el reconocimiento de sus derechos y con la promulgación de la Constitución Española y los Estatutos de Autonomía. A partir de este momento se establece la obligación de las Administraciones y de los poderes públicos de proteger a los niños para el cumplimiento de unos derechos que le son inalienables. Ello produjo tres fenómenos (Ayerbe, 1996a:157):

- La descentralización.
- La desjudicialización de las situaciones de desamparo y de desprotección.
- La desinstitucionalización en la protección de la infancia.

A continuación analizaremos estos tres fenómenos a través de los artículos que definen la protección a la infancia. La Constitución Española de 1978 establece lo siguiente:

39.1.- Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.

39.2.- *Los poderes públicos también aseguran la protección integral de los hijos, iguales delante de la ley con independencia de la filiación, y de las madres, sea cual sea su estado civil. La ley hará posible la investigación de la paternidad.*

39.3.- *Los padres tienen que prestar asistencia completa a los hijos tenidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los otros casos en que la ley les obligue.*

39.4.- *Los niños disfrutará de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.*

Por lo tanto, en la Constitución Española se reconocen los derechos internacionales de la infancia antes mencionados y se describe a la familia como la institución encargada de cumplir esos derechos, previendo ayudas de todo tipo para que los puedan realizar en caso de dificultad. Y, muy recientemente, se ha concretado todo ello a través de la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

La descentralización⁶ en la defensa de estos derechos, primero de los fenómenos enumerados por Ayerbe, se dispone en el artículo 148 cuando se indica que las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en materia de asistencia social y se completa con los Estatutos de Autonomía

⁶ Precisamente por este motivo, la legislación referente a menores de ámbito estatal no será recogida, ya que al tener competencia exclusiva Catalunya, se pasará directamente a explicar la legislación que condiciona las intervenciones educativas en esa Comunidad Autónoma.

cuando adquieren dicha competencia. Por lo que respecta al Estatuto de Autonomía de Catalunya, es en su artículo 9 en el que asume competencias exclusivas en materia de fundaciones y asociaciones de carácter benéfico-asistencial y similares, en asistencia social y en instituciones públicas de protección y tutela de menores.

El fenómeno de la desjudicialización de las situaciones de desamparo y desprotección llega con la ley 21/1987 por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. Como ya se ha explicado, los Tribunales Tutelares de Menores ejercían paralelamente funciones de protección y de reforma. Con la entrada en vigor de esta ley el control judicial se limitará a la función reformadora, y las administraciones autonómicas desarrollarán las funciones de protección de aquellos menores que vean violados algunos de sus derechos, de tal manera que la intervención del juez se ve limitada a aquellos casos en que los padres se quieran oponer a la Administración respecto a medidas de protección. Los principios informadores de esta ley reflejan cambios cualitativos respecto al tratamiento de los niños en situación de riesgo social. Destacamos los siguientes:

- Mantener el menor en su medio familiar siempre que sea posible.
- La configuración de las instituciones de guarda, acogida y adopción como instrumento de integración familiar.
- El carácter prioritario del interés del menor (Creus, 1994a: 41).

En estos principios se ve reflejado el tercer de los fenómenos que se dieron con la promulgación de la Constitución Española: la desinstitucionalización en la protección de los menores, dando prioridad a medidas que permitan mantener a los niños en su entorno o favoreciendo aquellas otras que permitan su integración en otras familias.

Con todo ello se consigue distinguir entre dos de los problemas más graves que afectan a la infancia; la distinción entre aquellos menores que viven una situación de riesgo social porque se encuentran desprotegidos, por causa de situaciones predominantemente familiares, y aquellos otros menores infractores, que cometen actos delictivos o predelictivos, que se convierten en objeto de reeducación y de reforma.

Por lo tanto, la legislación internacional y estatal:

- Reconoce los derechos de la infancia.
- Reconoce a la familia como la primera institución responsable de esos derechos, previendo medidas de ayuda a los núcleos familiares para cumplir con el principio de mantener el menor en su medio.
- Protege a la infancia en los casos en que la familia no cumpla con sus funciones protectoras, pudiendo llegar al extremo de la existencia de maltratos infantiles o la negligencia.

Por lo que se considera que la situación de riesgo para la infancia es aquella en que su familia no ejerce su función de protección. La manifestación más extrema de esta situación es la aparición de cualquier tipo de maltrato. Proteger a la infancia de cualquier tipo de abuso, maltrato o negligencia es el objetivo de la legislación.

1.2.3.- Legislación autónoma catalana

En Catalunya, el reconocimiento de la infancia en riesgo social como aquella que se ve desprotegida ante el incumplimiento de sus derechos básicos fundamentalmente por motivos familiares, se da después de un proceso de cambios legislativos en esta dirección.

La ley 11/1985 de protección de menores, aprobada por el Parlamento de Catalunya, quedó rápidamente obsoleta en su aplicación, ya que estaba inscrita en las competencias de la Generalitat de Catalunya en la ejecución de medidas de los Tribunales Tutelares de Menores, la facultad protectora de los cuales desaparece dos años después con la aprobación de la ley 21/1987, de ámbito estatal. Pero a pesar de que los cambios administrativos y legislativos posteriores la derogan parcialmente, en su momento supone un cambio progresista en la forma de entender la protección de los menores, separada de los menores infractores, y establece conceptos y principios que han dejado una importante huella en el tratamiento de los menores en alto riesgo social.

Esta ley se refiere explícitamente y, por primera vez, a los derechos de los niños y propone tres ámbitos de actuación diferentes:

1.- Tratamiento de la delincuencia juvenil e infantil: es la atención a menores infractores bajo mandato judicial, con un objetivo de carácter educativo, a través de la potenciación de su proceso evolutivo y de la integración social. El tratamiento podía ser institucional, en medio abierto o a través de acogimiento familiar.

2.- Prevención de la delincuencia infantil y juvenil: era definida como la intervención individualizada con menores entre diez y dieciocho años que presentaran conductas que hicieran prever la emergencia de conductas infractoras penales. Las medidas eran: asistencia a centros abiertos, talleres y otros servicios comunitarios, un delegado de asistencia al menor, centros de régimen abierto, ayudas económicas, atención socioterapeuta, educativa, terapéutica o profesional, o medidas de integración familiar.

3.- Tutela de menores por defecto o inadecuado ejercicio de la patria potestad: era definida como la atención y el tratamiento de los menores abandonados o víctimas de la actuación de los padres o guardadores, cuando la autoridad judicial acordará intervenir. Esta autoridad podía adoptar medidas: institucionales, un delegado de asistencia al menor o una familia de acogida.

Si bien, todas las medidas eran decididas en el Tribunal Tutelar, en el espíritu de la ley ya se consideraba la necesidad de intervenir de forma claramente diferente con los menores infractores y en peligro de serlo, de aquellos que estaban desprotegidos por causas eminentemente familiares. Entre los principios rectores de esta ley cabe destacar el respecto a los derechos y garantías individuales, el respeto a los derechos de la infancia y el mantenimiento de los menores en su medio, en pro de la desinstitucionalización de los tratamientos.

Esta ley dejaba entrever una nueva mentalidad y el nuevo enfoque de tratamiento de la infancia, basado en la concepción de este como un sujeto de derechos. Esta nueva concepción dejaba atrás la ayuda a la infancia desde una perspectiva asistencial, dando paso a una nueva etapa hacia la

configuración del actual modelo de intervención socioeducativa con esta población.

El paso siguiente en este sentido llega con el decreto 338/1986 en el que se regula la atención a la infancia y la adolescencia en alto riesgo social, en el que se define alto riesgo social como *la situación por la cual un menor se encuentra en un ambiente socio-familiar que incide negativamente sobre su personalidad y que, viendo los déficits sociales que concurren, hacen prever la emergencia y el desarrollo de conductas antisociales*. Estas situaciones a las que se refieren serán operativizadas posteriormente a través de indicadores de alto riesgo que permitan la detección de perfiles individuales.

Este nuevo modelo se consolida, finalmente, en Catalunya con la aprobación de la primera ley que regula de forma específica y única la facultad protectora, moderando de forma exclusiva las medidas a tomar por la Administración, en aquellas ocasiones que un menor, de cero a dieciocho años, necesita protección porque sus padres no ejercen adecuadamente su función protectora.

La ley a que nos referimos es la Ley 37/1991, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción. Sus características más innovadoras se refieren a la afirmación que hace de los derechos de los niños, la mención al interés superior del menor como principio fundamental para decidir la medida más adecuada y la priorización de medidas que no impliquen la separación del niño de su núcleo familiar. En esta ley se describe así la necesidad de proporcionar protección a los menores cuando se encuentran en situación de desamparo:

Artículo 2. Se considera que un menor está desamparado:

- a) *cuando faltan las personas a las cuales y por ley les corresponde ejercer las funciones de guarda, o cuando estas personas l están imposibilitadas para ejercerlas o en situación de ejercerlas con grave peligro para el menor*
- b) *cuando se aprecia cualquier forma de incumplimiento o de ejercicio inadecuado de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores o falten los elementos básicos para el desarrollo integral de su personalidad*
- c) *cuando el menor presente signo de maltrato físico o psíquico, de abusos sexuales, de explotación o de otros de naturaleza análoga.*

Una vez que se declara al menor en situación de desamparo, el organismo competente asume su tutela⁷, a excepción de aquellos casos en que la causa del desamparo sea transitoria, en los cuales el organismo competente solo ejercerá la guarda⁸, mientras que la tutela quedará en manos del los que tengan su patria potestad.

⁷ Tutela administrativa viene definida por la situación de desamparo y consiste en que los poderes públicos asumen la guarda del menor, su representación legal y la administración de sus bienes.

⁸ La guarda obliga a velar por el menor, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral.

Tanto si se dispone una tutela administrativa, como si se trata de una guarda administrativa, la ley prevé cinco posibles medidas a aplicar a los menores:

1.- Atención en la propia familia del menor, mediante el soporte psicosocial,, de tipo personal o económico de la Administración.

2.- Acogimiento simple del menor por una persona o una familia que pueda sustituir, provisionalmente, su núcleo familiar natural.

3.- Acogimiento simple en un centro público o colaborador.

4.- Acogimiento familiar preadoptiva.

5.- Cualquier otra medida de carácter asistencial, educativa o terapéutica, en función de las circunstancias del menor.

Posteriormente se aprueba la Ley 8/1995 de atención y protección de los niños y adolescentes y de modificación de la ley 37/1991 sobre medidas de menores desamparados; esta ley tiene por objetivo fijar un sistema catalán de asistencia del niño y el adolescente y de protección de sus derechos, ampliando los núcleos temáticos al ámbito de la salud, al ámbito social, el de crianza y formación y el ámbito de asistencia y fomento en casos de menores disminuidos, con dificultades de inserción o inmigrantes. También unifica los principios básicos de actuación y modifica aspectos puntuales de la ley anterior referentes al acogimiento simple y al acceso de la adopción.

Por lo que se refiere a los menores en alto riesgo social, el cambio más importante es respecto a una de las posibles medidas en caso de desamparo:

el acogimiento simple. Con la ley anterior se planteaba como objetivo final de esta mediada el retorno al núcleo familiar de origen; con la modificación este acogimiento también puede ser aplicable en los casos en que los niños o adolescentes no se pueda integrar en su familia de origen, pero necesiten un entorno familiar normalizado. Por lo tanto, deja de ser una medida únicamente transitoria y pasa a ser una medida provisional o definitiva, en función de los casos.

Cabe destacar el artículo 17 ya que es en el que se establece la responsabilidad de la crianza y de la formación de los niños a sus progenitores:

- 17.1. - *La responsabilidad primordial de la crianza y la formación del menor corresponde al padre y a la madre o a las personas que tienen atribuida la guarda, de acuerdo con lo que dispone la legislación vigente.*
- 17.2. - *Los padres, los tutores o los guardadores tiene que asegurar, dentro de sus posibilidades, las condiciones de vida necesarias para el desarrollo integral de los niños y los adolescentes.*
- 17.3. - *Las administraciones públicas tienen que velar por la protección de los niños en el caso de un mal uso de las facultades de los padres o de las facultadas atribuidas a otras personas que tengan el cuidado y también porque los padres, los tutores o los guardadores dispongan de medios de información y formación adecuados para ayudarlos a cumplir con sus responsabilidades respecto a los niños y los adolescentes.*

17.4. - *Las administraciones públicas, tienen que hacer extensibles a los tutores o a los guardadores los sistemas de prestaciones sociales existentes dirigidos a los padres para favorecer el cumplimiento de sus responsabilidades y también asesorarlos en situaciones de crisis.*

En resumen, se puede afirmar que el concepto de infancia en situación de riesgo social, desde un punto de vista legislativo, nació con el reconocimiento de sus derechos, primero a nivel internacional y, posteriormente a niveles estatal y autónomos. Así, un niño vive una situación de riesgo social cuando alguno de esos derechos no le son respetados; la protección para cumplimiento corresponde, en primer lugar a la familia, siendo ésta, también la que los puede violar de forma más extrema llegando al maltrato infantil. Los poderes públicos deben favorecer la ayuda a las familias para que sean capaces de ejercer su función protectora y, en caso de imposibilidad tomar las medidas necesarias para proteger al niño o adolescente.

2.- CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL Y DE SU ENTORNO

Las características de los niños que viven en una situación de riesgo social, partiendo del modelo interactivo descrito en el capítulo anterior, no se pueden reducir a una visión única y exclusiva del sujeto, sino que también debe abarcar la descripción de su entorno. Partiendo de esta premisa, esta caracterización se realiza desde un doble corpus teórico: el que se refiere a aspectos generales e incipientes de procesos de inadaptación social y el que se refiere a las causas y consecuencias de los maltratos infantiles. Esta utilización de un doble corpus es coherente con la definición que hemos dado de la infancia en situación de riesgo social y con la focalización de esta tesis en las situaciones familiares que la provocan

2.1.- CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO

Las características del niño hacen referencia a los factores de riesgo que aumentan la posibilidad de sufrir maltrato o negligencia en algún nivel, las características de su personalidad que se consideran que compensan o protegen las anteriores y las características que se van conformando por la interacción de estos niños con un amplio entorno de riesgo.

González, E. (1996:30) considera que los menores en situación de riesgo social tienen dificultades en su proceso de socialización y que son niños con determinadas características personales que se van conformando por las carencias afectivas y materiales, y de adultos de referencia:: incapacidad o poca tolerancia a la frustración, incapacidad de espera que se

traduce en la necesidad de satisfacción inmediata, desorientación espacio-temporal, incapacidad de autorregulación y autonomía personal, desconocimiento de la realidad, conflictos dificultadas en las relaciones sociales, falta de flexibilidad en sus planteamientos, infravaloración o supervaloración de la propia imagen, falta de adecuación a la realidad y de recursos para afrontarla, visión negativa de la vida y del futuro, retraso escolar, mala integración de conceptos básicos, absentismo, utilización de la ley del mínimo esfuerzo.

Otras características personales de la infancia en riesgo social se definen a través de las consecuencias de sufrir maltratos o negligencia por parte de sus progenitores. Para Wolfe y Pierre (1989:451) las consecuencias psicosociales son de tres tipos:

- Tendencia a presentar problemas de comportamiento: agresiones, violencia, percibido en la escuela como difícil e inmaduro, ...

- Tendencia a presentar trastornos en el desarrollo de relaciones sociales e interpersonales: déficit en el comportamiento prosocial, menos habilidades empáticas y sensibilidad social, menos reciprocidad y competencia en la interacción con los compañeros, baja autoestima y expectativas negativas sobre el futuro.

- Problemas en juicios sociales y desarrollo cognitivo: bajo coeficiente intelectual, escasas habilidades evolutivas en habla y lenguaje, baja calificación escolar, deficiencias en la concepción de la normas morales, ...

Otras consecuencias del maltrato en la personalidad del niño se pudieron ver en el capítulo anterior como indicadores que permiten el análisis de los perfiles individuales de riesgo social: baja autoestima, actitud de agresión al entorno y de autoagresión, como son las manifestaciones de desobediencia, falta de confianza, actitudes de pasividad, de indiferencia, ...

Respecto a los factores de riesgo propios del niño que aumentan la posibilidad de que sufran maltratos, el modelo ecológico nombra los siguientes dentro del microsistema: niños prematuros, de bajo peso al nacer, apáticos, poco responsivos, con problemas de conducta, hiperactivos, de temperamento difícil, con handicaps físicos (Belsky, 1980; De Paul, 1988; Gracia y Musitu, 1993).

Como factores de compensación o de resiliencia, definidos como los factores que se refieren a la capacidad de los individuos a resistir acontecimientos adversos en su experiencia vital, sin consecuencia negativas a largo termino para su desarrollo o su socialización (Casas, 1994), los mismos autores consideran que ser un niño sano es el principal. López (1995a:41) también nombra el temperamento, la sociabilidad básica y la inteligencia como características que condicionan la capacidad de adaptación general y el sistema de relaciones con la familia.

2.2.- CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO FAMILIAR

Las características del entorno familiar se refieren a los factores de riesgo y los factores de compensación de los padres, las características de la interacción entre padres e hijos y a las características de la situación familiar; todas ellas constituyen una situación de riesgo para los menores que viven en este entorno.

Ayerbe (1996a:262) da una visión global de este entorno:

- **Desorganización familiar:** maltratos, rechazo, mal ambiente, conflictos de pareja que inciden fuertemente en los hijos, huidas del hogar, etc.

- **Problemas graves de desestructuración familiar:** abandono del hogar por parte del uno de los dos progenitores, separaciones traumáticas, madres solteras en mala situación, etc.

- **Problemas graves más o menos permanentes:** drogadicción, prisión.

- **Problemas derivados de causas psicofísicas:** muerte, enfermedades, enfermedades psiquiátricas, hospitalizaciones frecuentes, etc.

- **Maltratos en la infancia por parte de padres que, a su vez, habían sido maltratados,** rechazo de la nueva pareja del padre o la madre, etc.

Esta visión general coincide, en gran parte con los factores de riesgo del maltrato infantil del desarrollo ontogénico y el microsistema, así como del listado de factores de riesgo referentes a la familia, propuesto por la Generalitat de Catalunya para la detección de perfiles individuales.

Las características de la situación familiar que supone un riesgo para el desarrollo integral del niño se reflejan en el listado de indicadores de riesgo (Benestar Social, 1995:7):

- 1.- Familias residentes en vivienda insalubres o altamente deficientes.

- 2.- Familias prematuras.

3.- Familias monoparentales con dificultades económicas o laborales importantes.

4.- Familias con algún progenitor encarcelado.

5.- Familias con falta de recursos económicos, de vivienda, laborales,...

6.- Familias con dificultades económicas, laborales o de integración.

7.- Adultos con dificultades para mantener una adecuada organización y funcionamiento del hogar.

8.- Familias bajo la responsabilidad de adultos incapacitados para mantener un relación educativa con sus hijos.

9.- Adultos con trastornos mentales graves.

10.- Falta de figuras referenciales válidas.

11.- Adultos con conflictos internos violentos.

12.- Drogodependencia en alguno de los progenitores.

13.- Explotación del menor.

Respecto a los factores de riesgo, autores como Belsky (1980), Gracia y Musitu (1993), De Paul (1988; 1996b), entre otros han estudiado las características de los padres que aumentan la posibilidad que sean padres maltratadores. Desde el modelo ecológico se engloban estas características bajo el desarrollo ontogénico que se explican a continuación.

Una hipótesis compartida por estos autores es que en la historia de los padres suele haber vivencias de maltratos, de desatención severa, de rechazo emocional y falta de calor afectivo. La transmisión intergeneracional del maltrato infantil se define como el proceso mediante el cual una primera generación influye psicológicamente en las actitudes y las conductas utilizada en las prácticas de crianza utilizadas para la siguiente generación (Rivero y otros, 1994). Es decir, el hecho que se hay vivido una infancia con mal tratos, hace aumentar la posibilidad de ser un padre maltratador. Aún así, los factores que lo pueden compensar son reconocer la propia historia de maltratos en lugar de asumirla inconscientemente como una conducta educativa apropiada, y/o tener una relación positiva con uno de los padres.

Otras características comunes a los padres maltratadores, siguiendo con el estudio de la etiología del maltrato infantil desde el modelo ecológico, no hacen referencia a características psicológicas comunes, sino a conductas: poca tolerancia a la frustración, expresiones inapropiadas de ira respecto al niño, aislamiento social, falta de habilidades parentales, expectativas no realistas del niño, ignorancia de las características y las necesidades evolutivas del niño, dificultades en salir de situaciones de estrés y falta de capacidad empática.

También son considerados factores de riesgo⁹ en los padres, el bajo nivel intelectual, los problemas psicopatológicos, los desordenes

⁹ Las características psicológicas de los padres son muy variadas dependientes de variables situacionales para pensar en una etiqueta de *padre abusivo*. Se trata de características que predisponen pero no determinan.

emocionales, el alcoholismo, las drogodependencias y los problemas psicológicos (De Paul, 1988; 1996b; Gracia y Musitu, 1993).

Como factores compensadores a estas características de los padres de los niños que viven una situación de riesgo social se han estudiado el tener un coeficiente intelectual elevado, el tener habilidades y talentos especiales y el tener habilidades interpersonales adecuadas.

Otro bloque de características del entorno familiar se refiere a las relaciones que se establecen entre sus miembros y muy especialmente ha sido estudiada la relación educativa que se da entre los padres y los hijos, considerándola como un elemento de riesgo clave para el desarrollo de los niños.

Empezando por las relaciones conyugales éstas se suelen caracterizar por la presencia de conflictos, de estrés permanente y violencia y agresión (De Paul, 1988; 1996b; Belsky, 1980); también por enfrentamientos constantes entre los padres, las discusiones, los abandonos, la falta de comunicación, con rupturas,...(González, E., 1996:40).

Por otro lado, las relaciones entre padres e hijos, suelen caracterizarse por ser desadaptadas y, en ocasiones, con ciclos ascendentes de conflictos y agresiones, así por la utilización de técnicas de disciplina coercitivas (Belsky, 1980; De Paul, 1988, 1996a).

Otros autores han estudiado más detenidamente la educación que reciben los niños en las familias de riesgo social y los padres considerados negligentes o maltratadores, han llegado a las siguientes conclusiones:

- La permisividad es una de las características destacadas en la educación que reciben los niños de riesgo social. La falta de autoridad, el

paternalismo, la falta de límites, la evasión de las responsabilidades paternas o la delegación de sus tareas educativas, la despreocupación y no exigencia (González, E., 1996; Coloma, 1993a; López, 1995a; Balsells, 1997). En definitiva, se trata de una educación marcada por la poca exigencia paterna que se traduce en una falta de normas en el funcionamiento general, una falta de límites adecuados a la edad y la maduración del niño y en una actitud negativa de los padres respecto a su rol y su responsabilidad paterna.

- La falta de disposición paterna hacia las necesidades, físicas y afectivas, de sus hijos., es decir, la falta de respuesta a sus necesidades. Los déficits afectivos, la falta de cariño, la hostilidad o la indiferencia, la falta de comunicación entre los padres y los hijos y la falta de disponibilidad y de accesibilidad, con percepciones , interpretaciones y respuestas poco contingentes a las demandas del niño, son las características generales de las familias en situación de riesgo social. Esta falta de disponibilidad general puede afectar a la falta de sensibilidad o de capacidad para estar pendientes a las necesidades físico-biológicas, y/o a las necesidades emocionales.(González, E., 1996; Coloma, 1993a; López, 1995a; Balsells, 1997).

- Los padres suelen tener dificultades de controlar la conducta de sus hijos, como fruto de una disciplina incoherente. Las técnicas de control suelen pasar por momentos de gritos, amenazas, dosis de ansiedad y de conflictos graves, como resultado de reactividad emocional ante las situaciones estresantes que puede provocar el niño. Las reacciones con agresividad, física o verbal, suelen ser frecuentes en padres que maltratan físicamente o emocionalmente a sus hijos; en cambio, los padres negligentes, ante situaciones de poco control suelen utilizar técnicas de afirmación de poder o bien, obvian el conflicto y no ejercen su rol de autoridad. En

ninguno de los casos se utilizan técnicas inductivas de control.. (González, E., 1996; Coloma, 1993a; López, 1995a; Balsells, 1997).

En definitiva, *el ambiente familiar de los niños en situación de riesgo social está lejos de ser armónico y equilibrado, dominando más bien el descontrol, las alteraciones y las rupturas familiares. El proceso de socialización y de culturización al que asisten suele estar inmerso en un ambiente lleno de contradicciones, en el que los pequeños se ven obligados a enfrentarse a continuas dicotomías a lo largo de su proceso de desarrollo y adaptación social.* (González, 1996:40).

2.3.- CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y DEL GRUPO DE IGUALES

La escuela se ha estudiado desde dos puntos de vista diferentes con respecto a la infancia en riesgo social: las características de la institución escolar que favorecen o compensan esta situación de riesgo, y la interacción entre el niño y dicha institución.

Son varios los autores que denuncian en la institución escolar características que constituyen por si mismas factores de riesgo social para la infancia, y muy especialmente para aquellos niños que provienen de familias como las que se acaban de describir. Para autores como Vega (1994), Zabalza (1995b) o González, E. (1996), la institución escolar está preparada para atender niños *normales* (el que aprende, el que obedece, el que está adaptado,...) pero es poco sensible a niños que provienen de familias y ambientes desfavorecidos; la escuela no suele atender de forma diferencial a los niños en situación de riesgo social, pidiéndoles, a pesar de

llegar en inferioridad de condiciones, el mismo rendimiento escolar que otros niños cuyas familias comparten valores y expectativas con la escuela. Con ello, la escuela ignora sistemáticamente las condiciones desfavorables que algunos niños viven en sus familias, y consigue hacer más difícil todavía su integración escolar.

Condiciones que no solo afectan al rendimiento habitual, sino que también tienen que ver con la falta de asistencia sin justificación por parte de los padres, retrasos habituales en la entrada, seguimiento de los progresos nulo por parte de los padres, la desmotivación,...(DD.AA.,1996) o absentismo escolar (Benestar social,1995).

Todo ello se traduce en una relación desajustada del niño con la escuela, que se va consolidando durante toda la escolaridad; se inicia con experiencias de fracaso en los aprendizajes, que no se refuerzan ni desde la escuela ni desde la familia; continua con sentimientos de frustración, insatisfacción, de baja autoestima y de autoconcepto negativo en el niño que van impregnando su personalidad; y acaba con un rechazo del niño hacia los maestros, los compañeros y la institución escolar.

En definitiva, si bien *no todas las carencias familiares no desembocan necesariamente en una inadaptación escolar, si que cuando una constelación de factores personales y escolares negativos se organizan en una estructura significativas, la inadaptación escolar es el primer grado y, al mismo tiempo, el primer tipo de inadaptación social fundamental.* (Ayerbe, 1996a:22).

Para que la escuela no se convierta en el refuerzo y la causa de situaciones de inadaptación social y de situaciones de riesgo social, denunciados por Vega y por González, se deberían dar una serie de factores

compensadores. López (1995a: 42) considera que las siguientes características convertirían a la escuela en compensadora de los efectos de las carencias familiares:

- Características organizativas y de funcionamiento: participación activa de los alumnos en las decisiones, metodología activa, disciplina inductiva, coherencia entre el curriculum formal y el oculto, profesores modelos para los alumnos, profesores que refuercen y den seguridad a los alumnos.
- Promotora del desarrollo de características individuales que se constituyen como factores protectores: autoestima, percepción de control sobre lo que le sucede, habilidades sociales,...
- Educación infantil: los niños con déficits afectivos pueden verse muy beneficiado con la asistencia a una escuela infantil que dé oportunidad de establecer vínculos afectivos y que sea sensible a la necesidad de aceptación incondicional y apoyo emocional.

Desde la teoría del maltrato infantil, Belsky (1980) y De Paul, (1988, 1996b) señalan, como un factor compensador, el tener experiencias escolares positivas y buenas relaciones con los iguales.

Respecto a éstos, la entrada en un grupo, es particularmente importante ya que será en el seno de éste que se completarán los procesos de socialización iniciados en la familia y en la escuela; si el grupo tienen un comportamiento socialmente admitido, el niño evolucionara siguiendo pautas y conductas aceptadas por la sociedad, pero si el grupo tiene conductas desviadas y atípicas, el niño será iniciado e ellas (González, E., 1996:48).

La influencia y las características del grupo de iguales han sido más estudiadas con respecto a menores en conflicto social; sin embargo si cabe mencionar el peligro o el riesgo que los niños que viven las situaciones familiares y escolares descritas, en un ambiente socioeconómico y cultural particular, tengan más tendencia a reunirse con niños en sus mismas circunstancias, y que, además, lo hagan en la calle porque no encuentran respuesta ni en la familia ni en la escuela (Vega, 1994:91).

2.4.- CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL

El entorno socio-económico que interactúa con la familia y con el niño en situación de riesgo social también tiene unas características propias.

Ayerbe resume este ambiente socioeconómico y el nivel cultural (1996a:260):

- La mayoría de la familias, en cuyo seno hay hijos, suelen presentar una situación económica deteriorada y con pocos recursos.
- Conflictos laborales, paro, desconocimiento de la red social.
- Las condiciones de paro tienen relación con el nivel cultural y la preparación académica escasa o deficiente. Cuando los padres trabajan, efectúan trabajos que requieren poca especialización: peonaje, construcción, reparaciones, chapuzas, asistentes, prostitución,...
- Los problemas de vivienda son bastante graves: falta de condiciones de habitabilidad, barraquismo, realquileres,...

- Frecuentemente, en espacios reducidos viven excesivo número de personas. La poca o la falta de intimidad, influye en el deterioro de las relaciones.

- Muchos pertenecen a familias de inmigrantes con pocos recursos culturales, que viven en la periferia de las ciudades.

- Nivel educativo bajo.

- Pueden vivir inmersos en una cultura propia que posee una mitología propia: machismo, fatalismo,...

- Hábitos de alimentación deficientes.

En este mismo sentido, y coincidiendo en prácticamente todas las características, el modelo ecológico de los factores de riesgo de maltrato infantil enumera los siguientes dentro del exosistema, es decir de las estructuras sociales formales e informales: situación de paro, falta de recursos económicos, insatisfacción laboral, tensión en el trabajo, pérdidas del rol y del poder y la autoestima.

De forma particular considera el vecindario, con episodios de aislamiento y de falta de apoyo social como una variable etiológica importante (Gracia y Musitu, 1993). Las familias de riesgo social suelen ser familias aisladas de las instituciones formales e informales (familia, amigos y vecinos) de apoyo social; también existen entornos de alto riesgo caracterizados por ser comunidades sin identidad, núcleos de pobreza, de paro, de delincuencia, con pocas condiciones de vivienda.

Un apoyo social formal eficaz, ya sea a nivel instrumental dando ayudas de vivienda, salud, educación o a problemas legales o económicos o,

a nivel expresivo o emocional, dando apoyo a problemas personales de soledad, de relaciones, puede convertirse en un factor de resiliencia para las familias. Este tipo de ayudas pueden convertirse en la tabla de salvación para liberarse de una situación de estrés que podría provocar maltratos. Otros factores compensadores estudiados son la afiliación religiosa fuerte y apoyativa, , los escasos sucesos vitales estresantes y las intervenciones terapéuticas (Belsky,1980; De Paul, 1988,1996b). Para López (1995a:42) la escuela, la iglesia, las asociaciones, el lugar donde se trabaja, los servicios sanitarios y sociales en general, constituyen la red de relaciones sociales institucionales que permiten conocer otras personas, establecer relaciones, disfrutar el ocio, ...

Por último, la clase social también aparece relacionada con el maltrato infantil; parece que se da más en las clases sociales más bajas, de un estatus socioeconómico inferior; sin embargo hay que tener en cuenta que son precisamente estas familias las que se conocen desde los Servicios Sociales y que por lo tanto tienen más dificultad en ocultar los maltratos (De Paul, 1988).

2.5.- CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO SOCIAL

Las características del entorno global de la familia y del niño que pueden favorecer la aparición de situaciones de riesgo social, se refieren a elementos del macrosistema que permiten y fundamentan su aparición en los entornos más inmediatos.

Para los servicios sociales de la Generalitat de Catalunya los indicadores de riesgo social en el medio son (Benestar Social, 1995: 8):

- Entorno social que ofrezca abundancia de imágenes identificadoras no deseables.

- Entorno social con grandes déficits de infraestructura y/o equipamientos que impiden un correcto desarrollo de los niños.

- Entorno social predispuesto a rechazar al niño por sus características.

Para Ayerbe (1996a:20) un ambiente social que favorece los procesos de inadaptación es aquel que está empobrecido, distorsionado y con una clara inadecuación entre medios y fines.

Más concretamente, desde el estudio de la etiología del maltrato infantil que se viene mencionando, se consideran como factores de riesgo: la crisis económica, la alta movilidad social, la aprobación cultural del uso de la violencia, la aceptación cultural del castigo corporal en la educación de los niños, las actitudes hacia la infancia como propiedad y determinadas actitudes respecto a la familia, la mujer y hacia la maternidad-paternidad.

Como factores de compensación se nombran la prosperidad económica, las normas culturales opuestas a la violencia y a la promoción del sentido de la responsabilidad en la defensa de los niños (De Paul, 1988, 1996b).

3.- CIRCUITOS DE INTERVENCIÓN CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA CATALANA

Los circuitos de intervención con la infancia en riesgo social vienen establecidos por la legislación de los servicios sociales, ya que es a través de éstos que se materializa y se lleva a cabo la protección de la infancia tal y como se ha legislado en la Comunidad Autónoma de Catalunya. Si bien la legislación propia de protección de la infancia ya la vimos en un capítulo posterior, para explicar las intervenciones profesionales con las familias y los niños que viven una situación de riesgo social es de obligada referencia la legislación de Servicios Sociales, que viene a normalizar la eclosión de servicios que se dio paralelamente al reconocimiento de los derechos de la infancia.

En Catalunya, la primera ley de servicios sociales es la Ley 26/1985 de servicios sociales de Catalunya, cuyos objetivos eran dar una concepción global e integral de los servicios sociales, constituyendo un todo funcional y coordinado, superando el concepto de beneficencia que se venía hasta entonces. Posteriormente, después de unos años de funcionamiento, se aprueba la Ley 4/1994 de administración institucional, de descentralización y de coordinación del sistema catalán de servicios sociales. El objetivo es consolidar los servicios sociales tal y como se entendían en la ley anterior, estructurando un sistema catalán de servicios sociales a través de dos organizaciones, una territorial y otra funcional.

Finalmente, con el objeto de aclarar y armonizar los textos legales existentes en materia de servicios sociales se aprueba el Decreto Legislativo

17/1994 por el que se aprueba la refundición de las leyes 12/1983, de 14 de julio, 26/1985, de 27 de diciembre, y 2/1994, de 20 de abril, en materia de asistencia y servicios sociales.

A la luz de toda esta legislación, el Sistema Catalán de Servicios Sociales se organiza en dos estructuras diferentes: la territorial y la funcional. En el ámbito funcional se definen dos tipos de servicios: los servicios sociales de atención primaria y los servicios sociales especializados.

Los servicios sociales de atención primaria están formados por equipos multiprofesionales y son el punto de acceso inmediato al sistema catalán de servicios sociales, constituyendo el punto más cercano al usuario. Sus funciones son informar, orientar y asesorar, hacer trabajo social comunitario, hacer detección y prevención, formular propuestas de derivación a los servicios sociales especializados, dar tratamiento de apoyo y gestionar la ayuda domiciliaria.

Los servicios sociales especializados tienen un nivel específico de actuación por medio de profesionales especializados que tienen que ejercer funciones de diagnóstico, valoración, tratamiento de apoyo y de rehabilitación de déficits sociales.

Partiendo de estas definiciones, se estructura la Red Básica de Responsabilidad Pública en tres niveles de atención, ordenando todo el conjunto de servicios mínimos y obligatorios que se establecen por ley, de la siguiente manera:

Primer nivel: Atención primaria

Servicio básico de atención social primaria
Servicio de ayuda domiciliaria
Servicio residencial de estancia limitada
Servicios de comedor
Servicio de asesoramiento técnico de atención social primaria
Servicios de centros abiertos para niño y adolescentes

Segundo nivel: Servicios sociales de atención especializada individual, comunitaria, diurna o residencial**Área de actuación: Atención a la familia, la infancia y la adolescencia**

Equipo de atención a la infancia y la adolescencia

Área de actuación: Atención a personas con disminución

Servicios de apoyo a la integración laboral

Servicios de atención precoz

Servicios de centros ocupacionales para personas con disminución

Viviendas comunes para personas con disminución

Servicios de transporte adaptado

Área de actuación: Atención a las personas mayores

Servicios de centros de día para gente mayor

Servicios de centros residenciales para gente mayor

Viviendas tuteladas para gente mayor

Área de actuación: Atención a toxicómanos

Servicios de centros de día de atención a toxicómanos

Tercer nivel: Servicios sociales de atención especializada de alcance superior.

Área de actuación Atención a la familia, a la infancia y a la adolescencia

Servicios de centros de acogida

Servicios de centros residenciales de acción educativa

Servicios residenciales de estancia limitada para mujeres maltratadas

Servicios de integración familiar

Área de actuación: Atención a personas con disminución

Servicios de valoración y orientación

Servicios de centros de día de atención especializada para personas con disminución

Servicios de centros residenciales para personas con disminución

Área de actuación: Atención a toxicómanos

Servicios residenciales de atención a toxicómanos.

A nivel territorial, la organización de los servicios sociales se hace en cuatro niveles, a cada uno de los cuales se le asignan unas funciones, y que son gestionadas por una administración pública:

1.- Área básica: unidad territorial elemental de prestación de servicios. Un área básica esta formada por un municipio de más de veinte mil habitantes o el conjunto de municipios hasta veinte mil habitantes que se integran en una comarca.

2.- Sector comarcal: es el conjunto de áreas básicas comprendidas en una comarca.

3.- Sector regional: es el conjunto de sectores comarcales de servicios sociales integrados en una demarcación territorial.

4.- Ámbito territorial de Catalunya: es el conjunto de sectores regionales de Catalunya.

La atención a la infancia en situación de riesgo social y sus familias se realiza en base a estas estructuras, realizando las funciones que a continuación se describen, desde los diferentes niveles de atención social.

3.1.- LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN SOCIAL

PRIMARIA

Los servicios sociales de atención social primaria y, concretamente, los Servicios básicos de atención social primaria a través del equipo multiprofesional que los lleva a cabo, realizan diferentes funciones respecto a la infancia en situación de riesgo social: detección, prevención, tratamiento, coordinación, derivación y utilización de recursos (Benestar Social, 1995:14; Panchón, 1995; González, A.; Guasch, M.; Ponce, C., 1995a; Balsells, 1997).

La detección realizada por los SSAP es tanto a nivel comunitario como a nivel individualizado.

La detección a nivel comunitario va dirigida a localizar poblaciones de riesgo y se lleva a cabo a través de proyectos de prospección, diseñados especialmente para esta finalidad, o indirectamente mediante actividades de animación. También se puede hacer mediante la coordinación con instituciones y entidades que trabajen en la zona geográfica, como son los centros sanitarios, de enseñanza, deportivos, de tiempo libre, asociaciones de vecinos, ...

La detección de perfiles individuales de familias y niños en situación de riesgos social se realiza a partir del conocimiento de las familias de la zona geográfica, mediante la gestión de recursos, la gestión de actividades comunitarias, la observación directa o la información de otros profesionales

como médicos o maestros. La detección se hace a través de los indicadores que hacen prever la existencia de algún tipo de maltrato.

La prevención de situaciones de riesgo social desde los SSAP consiste en una serie de actuaciones encaminadas a evitar que se desencadenen situaciones de riesgo social o a evitar que empeoren. Es decir, se realizan actuaciones a nivel de prevención primaria y secundaria.

La prevención primaria la realizan en poblaciones de riesgo para reducir la presencia de factores de riesgo de maltratos infantiles, interviniendo en los grupos y en su entorno. Se pueden realizar actividades comunitarias como una escuela de padres o un centro abierto o de forma indirecta, dando apoyo a otras instituciones que persigan estos objetivos. Con estos últimos se establecen mecanismos de coordinación necesarios para llevar a cabo actuaciones adecuada y globales en la zona geográfica.

El trabajo individual preventivo es realizado desde los SSAP a través de intervenciones con perfiles familiares de maltrato en el medio natural del niño y de su familia. A partir de la detección precoz de estos perfiles individuales se interviene para evitar las causas concretas y las consecuencias para el niño, y tienen como finalidad evitar que los menores tengan que ser separados de su familia natural. La intervención individualizada se dirige al niño/adolescente y/o a su núcleo familiar de convivencia, y responde a un plan diseñado para cada núcleo. Su objetivo final es disminuir la presencia de factores de riesgo y de indicadores de maltrato con la tramitación de prestaciones, la gestión de recursos, el trabajo socioeducativo, ...

El tratamiento es definido como la acción profesional destinada a modificar una situación concreta, posteriormente a que haya sido detectada

y, en ocasiones, posterior también a una acción preventiva. En los casos de infancia el tratamiento va dirigido al niño o adolescentes y al entorno familiar y social.

El tratamiento de intervención social se diferencia de la acción preventiva secundaria en la gravedad de los casos y en el nivel de implicación profesional. En este caso se requiere la actuación de todo el EBASP y, con mucha probabilidad, del servicio de ayuda al hogar. También se tiene que diseñar un plan de trabajo, en base a la elaboración de la historia y el diagnóstico de la situación, donde se especifiquen los objetivos, el plan de actuación, los acuerdos con las personas atendidas y el servicio que compromete al usuario, así como los indicadores de evaluación. Estas intervenciones están regidas por unos principios básicos (Benestar Social, 1995:17):

- Corresponsabilidad del equipo de atención primaria.
- Mantenimiento del niño o adolescente en la familia.
- Utilización de recursos y servicios normalizados.

Este tipo de intervención individualiza detectada, planificada e implementada por los EBASP puede finalizar por una propuesta de derivación a los servicios sociales de segundo nivel, en el caso que se agrave o en el supuesto que el plan de trabajo no se lleve a cabo.

La derivación al Equipo de Atención a la Infancia y a la Adolescencia, que es el servicios social de segundo nivel, se hará cuando (Benestar Social, 1995:26):

- Se crea necesario buscar u recurso alternativo a la familia.
- La familia se niegue a colaborar con el EBASP y no deje intervenir a los profesionales, habiendo una situación de alto riesgo para los niños.
- Siempre que los niños de una familia sufran maltratos graves y continuados de cualquier tipo.
- La complejidad y/o gravedad del al situación familiar supere o desborde las posibilidades de intervención y/o de evaluación per parte del EBASP, si coinciden diversos indicadores de riesgo o, uno de forma muy intensa.
- El niño se encuentre bajo la guarda de hecho de la familia extensa o aliena, a fin de regularizar su situación.

La coordinación hace referencia la necesidad de trabajo en equipo de los diferentes profesionales del EBASP, y de este mismo equipo multiprofesional con los otros profesionales e instituciones que trabajan en la zona geográfica, para poder realizar las labores preventivas adecuadas y globales de atención a la infancia en riesgo social.

Por último, la utilización de recursos se considera un requisito para trabajar adecuadamente con la infancia y adolescencia de un territorio. Es necesaria la existencia de una red de recursos, entendidos no solo como los propios de los servicios sociales, sino como todos aquellos que permiten que la persona se desarrolle integralmente en su medio (Benestar Social 1995:18).

Los SSAP necesitan conocer todos los recursos, disponer de herramientas para tener al día este conocimiento y movilizar los recursos necesarios haciendo propuestas de creación o modificación.

Por lo tanto, desde los servicios sociales de atención primaria, una de las funciones asignadas a los equipos básicos de atención social primaria es la atención individualizada de la infancia en riesgo social:

1.- Detectar los casos que requieren esta intervención cuando los niños o adolescentes vivan una situación de riesgo social.

2.- Atender al núcleo familiar desde una perspectiva global, en el escenario socio-familiar, coordinando todas las variables del medio implicadas en la respuesta integral (González,A.; Guasch,M; Ponce,C. 1995a:228).

3.- Evitar, como finalidad, la separación del menor de su núcleo familiar.

4.- Distinguir entre dos niveles de intervención individualizada: aquella destinada a perfiles menos grave (trabajo individual preventivo¹⁰) y aquella destinada a perfiles más graves (tratamiento de intervención social¹¹) para los que se requiere un plan de trabajo, con objetivos, plan de actuación, acuerdos con la familia e indicadores

¹⁰ Esta es la terminología utilizada por el Departamento de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya.

¹¹ Idem.

de evaluación, todo ello precedido por la elaboración de una historia y un diagnóstico.

3.2.- LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA INDIVIDUAL, COMUNITARIA, DIURNA O RESIDENCIAL

La atención a la infancia y adolescencia en este segundo nivel de la Red Básica de Responsabilidad Pública la realiza una equipo multidisciplinar, formado por un pedagogo, un psicólogo y un asistente social, que recibe el nombre de Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia (EAIA).

Este equipo especializado atiende casos derivados, fundamentalmente, por los EBASP o la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia. Y realiza funciones a nivel de atención individualizada, de apoyo comunitario, de colaboración institucional y de apoyo a profesionales. (Benestar Social, 1995; Panchón., 1995; González; Guasch; Ponce, 1995a; Balsells, 1997).

El apoyo comunitario lo realiza a través de cursos, charlas y otras actividades, a profesionales y a ciudadanos. También a través de la colaboración y la puesta en marcha de programas relacionados con la infancia y la adolescencia en alto riesgo social.

La colaboración institucional se refiere tanto a la colaboración con los EBASP en las tareas de detección, prevención, valoración y tratamiento, como con otras instituciones públicas o privadas como Justicia, Enseñanza, Sanidad o Cuerpos de Seguridad.

El apoyo a profesionales, preferentemente a profesionales del EBSAP, tiene que promover actividades de información y de formación dirigidas a los profesionales que trabajan en este ámbito.

La atención individualizada consiste en estudiar y evaluar las situaciones familiares y personales de los menores que les han sido derivados. Esta evaluación se refiere a la situación del niño y de su entorno familiar, todo ello desde un punto de vista psicológico, pedagógico y social, e implica una fase de estudio, otra de valoración y otra de propuesta. A partir de esta diagnóstico, y de acuerdo a las Ley 37/1991 y las modificaciones de la Ley 5/1995, se propone una medida técnico-administrativa. Se asume la guarda o la tutela por parte de la administración, a causa de la existencia de una situación de desamparo, y se propone una de las cinco medidas previstas en la ley:

- Atención en la propia familia.
- Acogimiento simple familiar.
- Acogimiento simple en centro.
- Acogimiento preadoptivo.
- Otras medidas aconsejables.

Cuando la propuesta implica la separación del niño de su núcleo familiar es que se trata de conductas maltratadoras graves y arraigadas a la dinámica familiar. Los servicios sociales utilizados para acoger a los niños en esta situación pertenecen al tercer nivel de la Red Básica de Responsabilidad Pública.

La intervención individualizada de los EAIA continua después de realizar el diagnóstico y la propuesta de medida, así como en aquellos casos en que no se haya decidido proponer una medida administrativa a raíz del estudio de la situación familiar. Las posibilidades son las siguientes:

- **Contención en el medio:** Elaborar programas de intervención en aquellos casos en que se considere que lo más adecuado es mantener al niño en el núcleo familiar. Requiere una acción conjunta y de coordinación entre el EAIA y el EBASP y no suele precisar recursos alternativos a la familia.

- **Seguimiento:** de las familias y de los niños que están bajo una medida técnico-administrativa. Este seguimiento comporta la puesta en marcha de un plan de intervención diseñado por el equipo con la colaboración del EBASP.

3.3.- LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA

DE ALCANCE SUPERIOR

Entre estos servicios sociales se encuentran aquellos que sustituyen a la familia de origen, en aquellas propuestas técnico-administrativas que implican la separación de los menores de su núcleo familiar. Son los centros de acogida, los centros residenciales de acción educativa y los servicios de integración familiar. (Benestar Social, 1995; Balsells, 1997).

Los centros de acogida son definidos como un recurso que da respuesta inmediata a los casos en que hace falta una intervención de urgencia, cuando se detecta que existe un riesgo muy grave para la integridad física i/o psíquica del niño, o bien, cuando la complejidad del caso, impide que sea evaluado de forma ambulatoria en su territorio (Benestar Social, 1995: 14).

Por lo tanto, uno de los objetivos del centro es hacer el estudio y emitir un diagnóstico de la situación y de las necesidades del menor acogido, todo ello presentando una propuesta técnico-administrativa.

Estos centros¹² deben tener un equipo educativo formado por educadores sociales que hacen la atención directa, y con un equipo técnico interdisciplinar formado por un asistente social, un pedagogo, un psicólogo, un médico y un educador-tutor, encargado de emitir el informe diagnóstico.

Los centros residenciales de acción educativa son centros alternativos a la familia, desde donde se tienen que facilitar respuestas a todas las necesidades de los menores: afectivas, materiales, físicas, psíquicas y sociales. A diferencia de los centros anteriores, los niños que ingresan en estos centros lo hacen con una propuesta técnico-administrativa realizada por el EAIA, mientras el niño o adolescente está en su medio natural. Una de las funciones del centro es velar y acompañar en las relaciones del menor con su familia; si estas relaciones se valoran como totalmente negativas para el niño, los educadores del centro trabajan para paliar esta situación.

El servicio de integración familiar es aquel encargado de desarrollar la integración de los menores separados de su familia de origen en una familia aliena o extensa. Actualmente, el tipo de familias que dan acogida a estos menores, en la Comunidad Autónoma de Catalunya, se puede resumir en la siguiente clasificación:

¹² Decreto 2/1997, de 7 de enero, por el cual se aprueba el Reglamento de protección de menores desamparados y de la adopción.

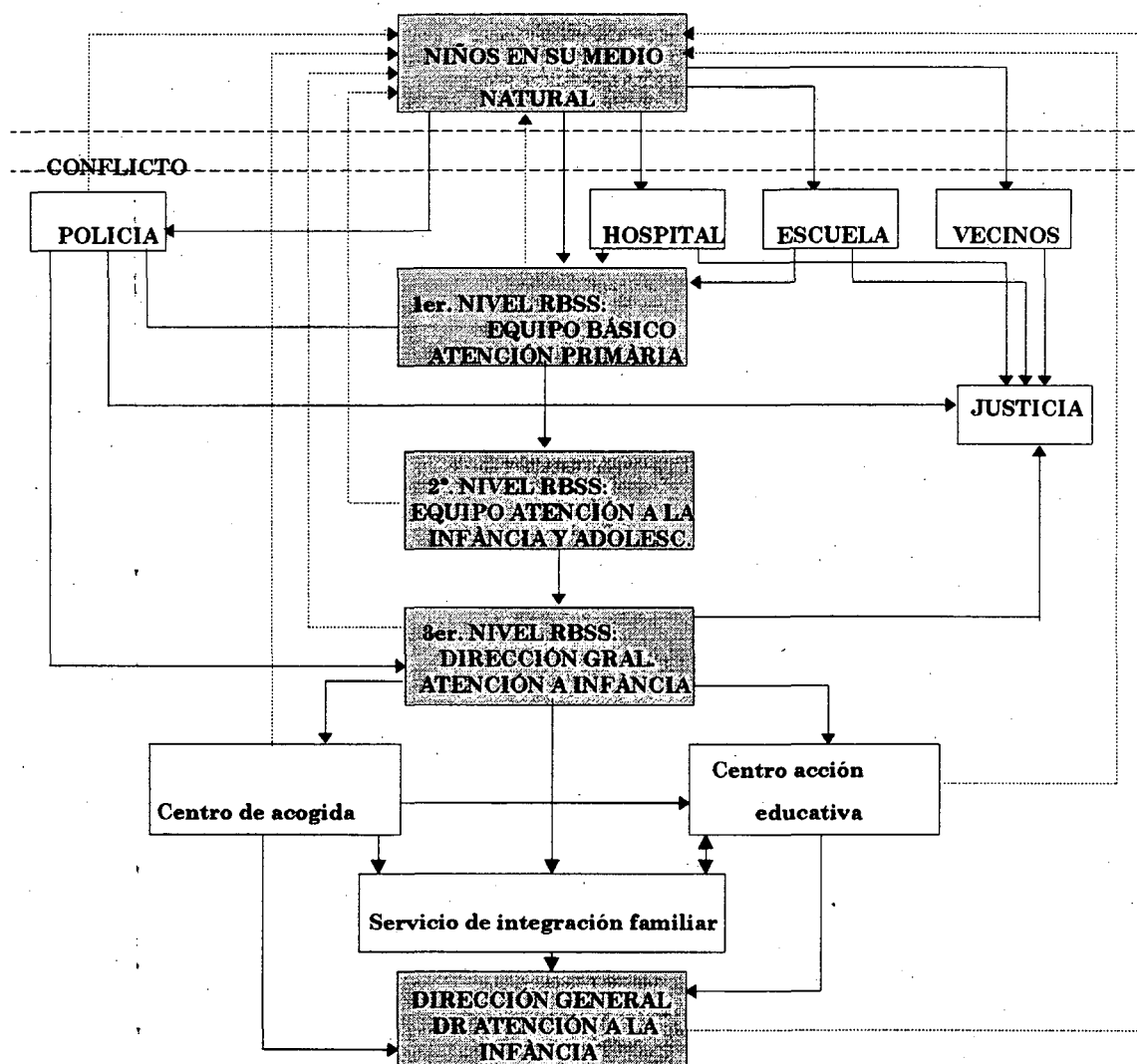
- Acogimiento simple en familia extensa: supone confiar de manera temporal la guarda de un menor a una familia o persona que forma parte del entorno más cercano, hasta el cuarto grado de parentela.

- Acogimiento simple en familia aliena: se diferencia del anterior en el hecho que estas familias no pertenecen al núcleo familiar del niño y son seleccionadas según unos criterios establecidos.

- Acogimiento preadoptivo: es el acogimiento iniciado con el objetivo que el menor pase a ser adoptado por la familia. Hasta la aprobación de la ley 8/1995, esta era la única vía de acceso a la adopción; actualmente también se puede llegar desde el acogimiento simple.

3.4.- RESUMEN DE LOS CIRCUITOS DE INTERVENCIÓN

El siguiente cuadro resume las intervenciones sociales con la infancia en situación de riesgo social (Balsells, 1997):



Tal y como se puede observar en el cuadro, los primeros servicios sociales que intervienen en los perfiles individuales de infancia en situación de riesgo social son los que pertenecen al primer nivel de la Red Básica de Responsabilidad Pública. Es decir, los EBASP son los encargados de detectar y prevenir las situaciones de riesgo para la infancia en la zona territorial que les corresponde. La información para detectar estas familias les puede llegar desde la policía, los hospitales, la escuela, los vecinos o

bien, por medio de la observación y el conocimiento directo que tienen de las familias del barrio, fundamentalmente por la gestión de recursos.

Por lo tanto, son los equipos básicos de atención social primaria los que conocen y trabajan de forma más directa, a los padres y a los niños que viven en una situación de riesgo social, en su propio entorno.

Si la familia evoluciona favorablemente con la intervención de los EBASP y los factores de riesgo o los indicadores desaparecen o no se agravan, el circuito finalizaría aquí.

En aquellos casos en que la situación o la complejidad de la dinámica familiar desborde las posibilidades de intervenir desde este primer nivel de servicios sociales, el EBASP hace una propuesta de derivación a los servicios sociales de segundo nivel: el EAIA.

Estos equipos, que también actúan en una zona geográfica determinada, hacen un diagnóstico y una valoración del caso; se pueden dar dos posibilidades fruto de esta valoración. La primera posibilidad es que la situación de los niños no sea suficientemente grave para proponer que la Administración asuma la guarda o la tutela de los menores; si es así, se elabora un programa de intervención con la familia y con la colaboración del EBASP, con la finalidad de mejorar la situación de los menores en su medio; es lo que se ha nombrado como contención en el medio.

La segunda posibilidad hace referencia a aquellos casos en que la situación de riesgo es más grave, y se llega a concluir una situación de desamparo que implica la asunción de la guarda o la tutela del menor por parte de la Administración responsable. Son los casos que se han nombrado de seguimiento.

En estos casos, si la medida técnico-administrativa implica la separación del menor de su núcleo parental se pasará a los servicios sociales del tercer nivel:

- Centro residencial si es medida de acogida simple en institución.
- Centro de acogida si se ha estipulado una guarda judicial, mientras se hace el estudio del caso.
- Integración familiar si la medida es de acogimiento simple en familia o acogimiento preadoptivo.

En todos los casos, la evolución de las familias y la reducción de los factores de riesgo, son las variables que determinaran si un menor tutelado por la Administración debe continuar bajo la protección de los poderes públicos o si puede volver con su familia de origen con la garantía de que sus derechos serán protegidos.

**BLOQUE II: PROCESOS DIDÁCTICOS EN LA
EDUCACIÓN NO FORMAL**

4.- EDUCACIÓN NO FORMAL

4.1.- Delimitación conceptual: educación formal, no formal e informal

4.2.- Ámbitos de intervención de la educación no formal

5.- MODELOS DIDÁCTICOS EN EDUCACIÓN NO FORMAL

5.1.- Modelos didácticos: definición, características y funciones

5.2.- Modelos didácticos en educación no formal

6.- EL DESARROLLO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

6.1.- Contexto no formal y diseño curricular

6.1.1.- Apreciaciones terminológicas

6.1.2.- Apreciaciones didácticas

6.2.- La programación

6.2.1.- Elementos de una programación educativa individualizada

6.2.1.1.- Evaluación inicial

6.2.1.2.- Objetivos

6.2.1.3.- Estrategias didácticas

6.2.1.4.- Evaluación

4.- EDUCACIÓN NO FORMAL

4.1.- DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

La aparición de la educación no formal se ha dado simultáneamente en diferentes campos; sin embargo el concepto como tal lo acuñó Coombs en el año 1968, en la International Conference on World Crisis in Education, y fue este mismo autor, en el año 1974, que dividió el universo educativo en la educación formal, la educación no formal y la educación informal.

La crisis mundial de la educación, obra ampliamente conocida de Coombs, era una denuncia de la situación crítica del mundo escolar y en ella se afirmaba que la sola expansión del aparato escolar no sería suficiente para atender nuevas expectativas sociales de formación y de educación. En esta primera obra no se distinguía entre educación informal y educación no formal, y fue unos años más tarde, en 1974, cuando Coombs y Ahmed dieron las siguientes definiciones:

- Educación formal: *el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.* (Coombs y Ahmed, 1975: 27).

- Educación no formal: *toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar*

determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como niños. (Coombs y Ahmed, 1975: 27).

- *Educación informal: proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente. (Coombs y Ahmed, 1975: 27).*

A partir de estas primeras reflexiones, se puede afirmar que en la actualidad no existen dudas al respecto de la división del mundo educativo en estos tres subtipos de educación. Sin duda la diferencia más clara está entre la educación informal y la educación formal y no formal. Las segundas se caracterizan por referirse a acciones educativas con clara intencionalidad educativa y por una sistematización de los momentos preactivos, interactivos y postactivos que conforman la enseñanza; en cambio la educación informal es aquella que produce efectos educativos de forma no intencional y, por lo tanto, de forma no sistemática.

Estaríamos ante un caso de educación informal cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquel está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es inmanente a otro cometido, cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de manera difusa. (Trilla, 1993a:26)

La diferencia entre las educaciones formal y no formal es más sutil; ambas responden a una intencionalidad educativa y se dan a través de la sistematización de sus acciones, y su diferencia se venido abordando desde puntos de vista diferentes. Según Trilla (1993a), la frontera entre ambas se

puede encontrar en dos criterios: el criterio estructural y el criterio metodológico. El criterio metodológico define a la educación no formal como aquella que no utiliza los procedimientos convencionalmente escolares, mientras que, aplicando el criterio estructural, la educación no formal se define como aquella que no pertenece al sistema educativo reglado, graduado, jerarquizado y orientado a la obtención de los títulos académicos.

Trilla (1993a:30) defiende esta última opción y define como *educación no formal el conjunto de proceso, medios e instituciones específica y diferencialmente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado.*

Desde el punto de vista didáctico, la definición de educación no formal se acerca al criterio estructural: la diferencia entre el acto didáctico de enseñanza formal o no formal se encuentra en el contexto donde se da, ya que todos los otros elementos del acto didáctico existen de igual forma, así como la intencionalidad y la sistematización de éstos. El contexto de la educación no formal es aquel que está fuera del sistema educativo establecido por la Administración Educativa, aquel que no provee de un título académico al educando y que utiliza o no medios convencionales cercanos a la escuela como metodología (apartándose, así, del criterio metodológico). Ferrández (1995a:19) caracteriza así el contexto de la enseñanza no formal:

- Muy flexible: cualquier indicación del grupo de incidencia introduce modificaciones al sistema.
- Adaptable a las indicaciones de la variación de los acontecimientos del momento interactivo.

- Cambiable en profesor y estrategias si se considera necesario de acuerdo a la evaluación formativa.
- Consecuente con la realidad de los aprendizajes.
- Actual en la realidad de los contenidos, y en los intereses y las necesidades de los participantes.

Llegado este punto, parece necesario distinguir entre educación no formal y enseñanza no reglada, así como entre educación formal y enseñanza reglada, ya que son conceptos que se suelen utilizar como sinónimos sin serlo. La enseñanza reglada es aquella regulada por una normativa establecida por el Estado, por lo que no es exactamente aquella que se da en contextos que pertenecen a la estructura horizontal del sistema educativo. En una escuela de educación primaria, dentro del aula, y atendiendo a la autonomía de los centros, se pueden dar enseñanzas no regladas y, igualmente, en un Centro Cívico (contexto no formal) se puede dar una enseñanza reglada como la obtención de un título de homologación en una de las lenguas autónomas. Ferrández (1997:17) lo resume así:

- *Educación (formación) formal-reglada: Sistema educativo bajo la responsabilidad administrativa, en nuestro caos, del Ministerio de Educación.*

- *Educación (formación) no formal-reglada: Acciones formativas externas y ajenas al sistema educativo, pero reguladas por la Administración (por ejemplo: Ministerio de Cultura, Ministerio de Trabajo,...).*

• *Educación (formación) no formal y no reglada: Cualquier tipo de actividad al respecto que no es incumbencia del sistema educativo y tampoco está sujeta a ningún tipo de normativa de la Administración en cualquiera de sus especificaciones.*

• *Educación (formación) formal y no reglada: Son aquellas acciones pedagógicas que se contemplan en el Sistema Educativo, pero que no están reguladas por la Administración. En este aspecto es fundamental el estudio del balanceo existente entre normativa y autonomía de los centros de educación formal.*

4.2.- ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN DE LA EDUCACIÓN NO

FORMAL

Las áreas de actuación de la educación no formal son muy dispares y numerosas; éstas se han venido clasificando en cuatro campos de referencia (DD.AA., 1988; Sarramona y Ucar, 1989, Trilla, 1994a; Dader y Gairin, 1997): educación permanente de personas adultas, formación laboral, educación especializada y animación sociocultural y pedagogía del ocio.

Una panorámica general de cada una de ellas indica:

• **Educación de adultos:** situada en el marco de la educación permanente, cumple funciones de complemento, sustitución, prolongación y de perfeccionamiento. Está dirigida a conseguir el dominio de la realidad sociocultural que envuelve al adulto y se relaciona con la conciencia crítica, el desarrollo comunitario, la participación activa en la sociedad,...

- **Formación laboral:** persigue la actualización de conocimientos y habilidades que requiere el mundo laboral, la capacitación para la realización de tareas de mayor responsabilidad y ser una fuente de satisfacción y mejora personal.
- **Animación sociocultural y pedagogía del ocio:** cuya función es la ocupación del tiempo libre actuando pedagógicamente en él y respetando las condiciones de autonomía y de disfrute.
- **Educación especializada:** abarca aquellas actuaciones destinadas a resolver conductas inadaptadas y problemas de tipo psicosocial que se generan en el individuo en su interacción con la sociedad.

Trilla (1993a) añade otros contenidos, ámbitos y colectivos específicos a estos cuatro campos tradicionales: educación ambiental, educación cívica, educación sanitaria y pedagogía hospitalaria, educación exual, educación física y deportiva, educación artística, pedagogía museística, pedagogía de la tercera edad,...

La educación especializada, dado que es en el que tendrán lugar las intervenciones educativas con los menores en riesgo social y sus familias, y por lo tanto, la que interesa a esta tesis, requiere un punto y aparte. Para Sarramona y Ucar (1989) lo que caracteriza la educación especializada actualmente es la prevención, así como el utilizar como contexto de la intervención el territorio básico en el que se mueven los educandos, abarcando la familia, el barrio y el sistema escolar.. También es en este ámbito en el que se corrigen situaciones no deseables ya existentes a través de instituciones creadas específicamente para la reinserción y atención a sujetos inadaptados sociales. La prevención es la piedra angular, por encima

de intervenciones con la marginación y la inadaptación, aunque, sin duda, se hacen las intervenciones correctivas cuando es necesario.

Actualmente existen una serie de ideas compartidas entre los profesionales de la educación especializada que se podrían erigir como los principios de actuación de éstos (Martin, 1993: 97):

- Derecho de los individuos inadaptados a ser ayudados.
- Necesidad de crear proyectos educativos, superando el enfoque asistencial.
- Papel de la sociedad como generadora de los comportamientos inadaptados.
- Participación de la persona inadaptada en su propio proceso de integración.

Entre las instituciones e intervenciones que se dan en este ámbito de la educación no formal encontramos desde centros en donde residen menores maltratados, centros y proyectos destinados a menores infractores, proyectos destinados a menores en alto riesgo social (centros abiertos, aulas taller,...), los educadores de calle y instituciones del ámbito penitenciario, entre otras.

5.- MODELOS DIDÁCTICOS EN EDUCACIÓN NO FORMAL

5.1.- MODELOS DIDÁCTICOS: DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES

Los modelos didácticos, ampliamente desarrollados en educación formal, y en un estado más incipiente en la educación no formal, han sido definidos por numerosos autores como Pérez Gómez (1989), Chawick (1975) o Escudero (1981), entre otros. Para este último autor un modelo didáctico se puede definir como *una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables), que permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables, y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías.* (Escudero, 1981:11).

Pont (1995:16) resume así las características que definen, de forma más pormenorizada, el modelo didáctico:

- 1.- Los modelos deben representar la realidad o algún aspecto concreto de ella.
- 2.- El modelo es una simulación de la realidad que subraya los aspectos que de otra forma no percibiríamos fácilmente.
- 3.- La formulación del modelo es provisional, ya que son instrumentos que sirven mientras son útiles y deben sustituidos cuando se encuentran otros mejores.

4.- Los modelos deben ser adaptables según el análisis de la realidad de la cual parten y de las aportaciones que los adelantos teóricos puedan introducir.

5.- Los modelos son fuentes de hipótesis que deben ser verificadas.

6.- Los modelos son optimizables, pudiendo evolucionar por la misma dinámica que genera su utilización.

7.- Los modelos organizan la acción, tanto investigadora como de intervención, ya que presupone una determinada disposición de elementos y sus relaciones.

8.- Los modelos son evaluables.

9.- Los modelos son el producto de una actividad científica o técnica.

El mismo autor subraya que el modelo didáctico debe ser un instrumento para configurar el currículum, para elaborar materiales, para guiar la enseñanza en el aula y para avanzar en el conocimiento de los procesos que configuran la formación humana (1995:17).

Respecto a las funciones a las que sirve un modelo se pueden nombrar diversas: para Heinich (1975) un modelo sirve para describir y explicar (*modelos de..*) o para establecer prescripciones y normativas (*modelos para..*); según Jiménez y otros (1989) los modelos pueden tener fines tecnológicos o de investigación. Escudero (1981) destaca dos funciones esenciales de los modelos de enseñanza: sugerir líneas de investigación y

sugerir procedimientos concretos de actuación. Y Román y Díez (1994) les atribuyen cuatro funciones: teórica, empírica, heurística y orientativa.

5.2.- MODELOS DIDÁCTICOS EN EDUCACIÓN NO FORMAL

Los modelos didácticos en educación no formal, dado el estado inicial de ésta en los procesos de curricularización y de sistematización, no son tan numerosos como los destinados a educación formal; con ello no se quiere decir que los modelos planteados para la educación formal no sean un referente válido para planteamientos no formales, como tampoco se quiere afirmar la inexistencia de éstos. De hecho, la aparición de modelos que procedan o que se destinen, específicamente, a educación no formal, se ha dado de forma desigual en los diferentes ámbitos de intervención: en animación sociocultural y en educación de adultos, así como, últimamente, en formación ocupacional, existe mayor proliferación que en educación especializada¹³.

Jiménez y otros (1989:208) resumen así las características comunes a los modelos de educación no formal, las cuales son perfectamente válidas a todos sus ámbitos de intervención, aunque los autores se refieran con más énfasis a procesos de educación de adultos:

- 1.- Mayor interés por el análisis de las condiciones socioambientales y culturales en donde ha de llevarse a cabo la experiencia.

¹³ Los modelos didácticos para la intervención social especializada, aplicables de forma directa a la intervención con infancia en situación de riesgo social, serán tratados en el capítulo siguiente.

2.- Mayor conocimiento de la personalidad, los intereses, las motivaciones y expectativas de los alumnos.

3.- Adecuación de los contenidos y las actividades a las experiencias personales.

4.- Los objetivos deben fijarse en las necesidades específicas y en la satisfacción inmediata a nivel práctico y operativo.

5.- La evaluación va mucho más ligada a la autosatisfacción.

6.- Las estrategias son de los más variados.

7.- La interacción profesor -alumno debe ser alta y positiva, a través de la empatía o de la comunicación de intereses.

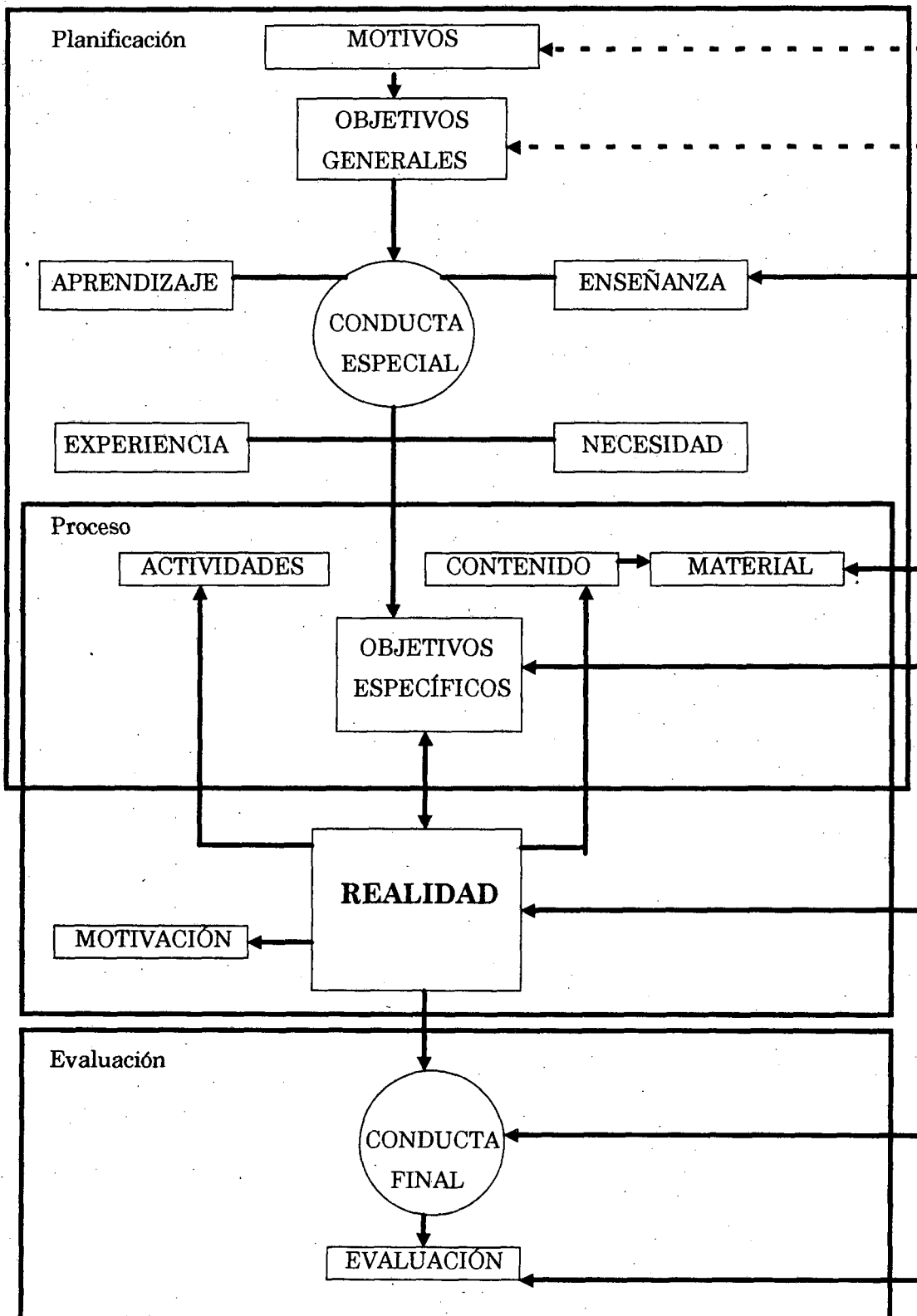
Sin pretender hacer un recorrido exhaustivo por todos los modelos didácticos para educación no formal, si se quiere destacar algunos, como son el modelo FEGA para la educación de adultos, el modelo de Cembranos, Montesinos y Bustelo (1995) y el modelo planteado por Ferrández (1995c) para educación no formal en general, y especialmente para adultos.

El modelo FEGA es planteado por Ferrández y Gairín (1983) para la educación de adultos y Jiménez y otros (1989:207) resumen así sus elementos esenciales:

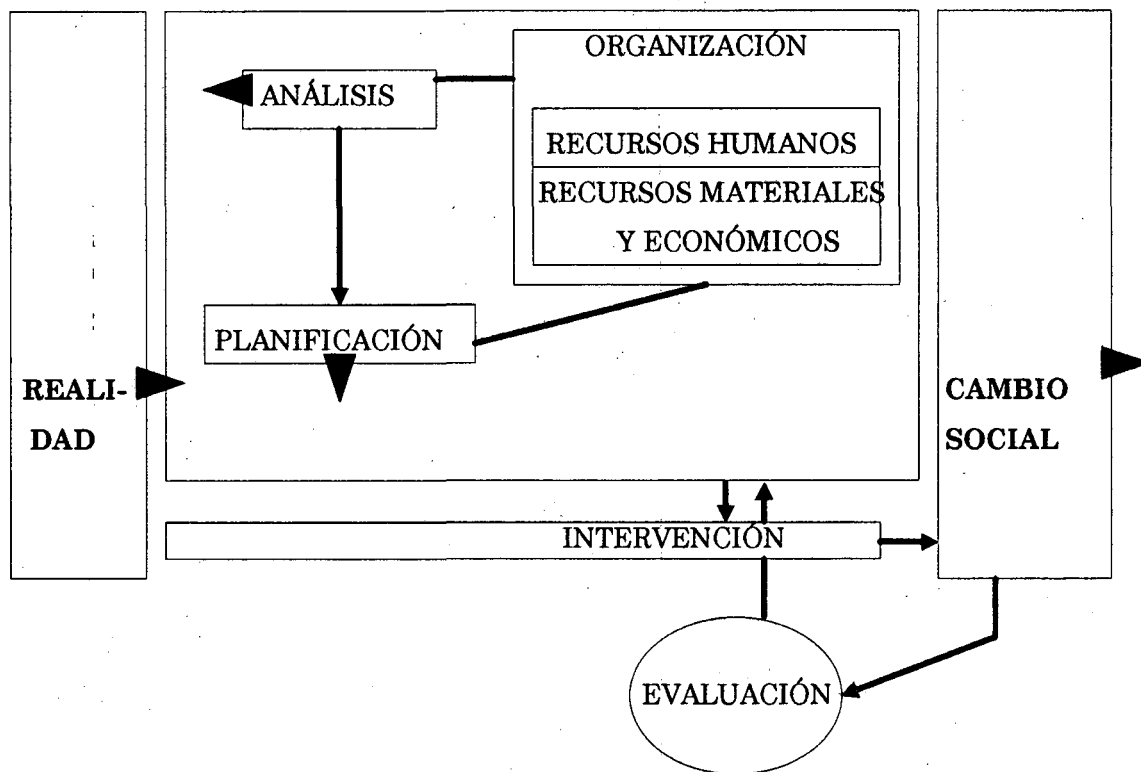
- Considera tres fases: planificación, proceso y evaluación.
- La conducta esencial plantea las condiciones mínimas tanto de la enseñanza como del aprendizaje que se han de considerar para que la instrucción se desarrolle de acuerdo con la planificación.

- Necesidad y experiencia mediatizan los objetivos específicos y los objetivos generales.
- La realidad determina todo acto didáctico y recoge la motivación, las actividades, el contenido y el material.
- Existe una evaluación controlada por el feed-back que retroalimenta a nivel interno y externo todo el proceso.

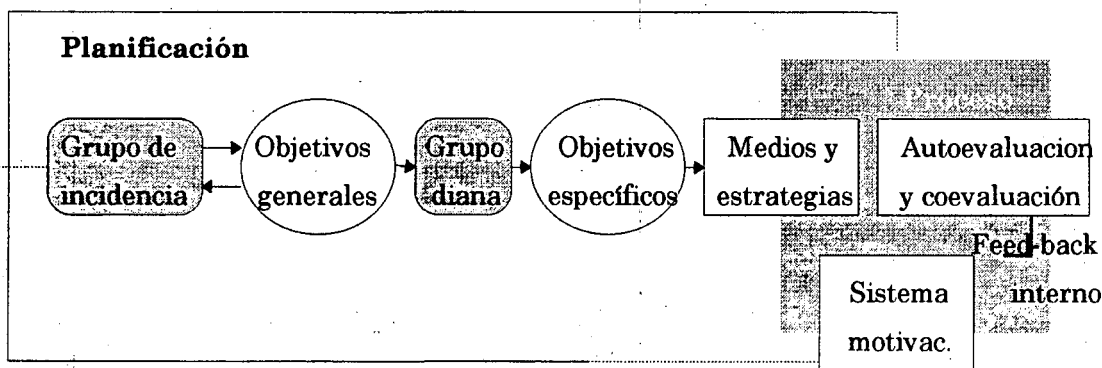
El siguiente esquema lo resume:



El modelo que plantea Cembranos, Montesinos y Bustelo (1995:20) para situaciones educativas de animación sociocultural:



Por último, el siguiente esquema resume el modelo planteado por Ferrández (1995c:39) para situaciones de educación no formal.



De este modelo se pueden resumir las siguientes características, algunas de las cuales serán retomadas en el capítulo siguiente:

- Los parámetros básicos del plan previo al diseño curricular son los intereses del grupo, sus necesidades y su experiencia.
- El grupo se constituye antes de la programación y sólo después de hacer su evaluación inicial se podrá hacer dicha programación.
- La determinación de los objetivos generales estará en función del grupo de incidencia.
- Las exigencias de evaluación (no hay demandas oficiales) hacen que la evaluación sumativa pierda fuerza respecto a la formativa.